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

LIZ HELENA GOUVEIA AFONSO

HISTÓRIA E CULTURA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO FRANCÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: contribuições
para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico

Versão corrigida

São Paulo

2017

LIZ HELENA GOUVEIA AFONSO

**HISTÓRIA E CULTURA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: contribuições para o
desenvolvimento da autonomia e do senso crítico**

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

Orientadora: Prof. Dra. Cristina Moerbeck
Casadei Pietraróia

- Versão corrigida -

São Paulo

2017

AFONSO, LIZ H. G. **História e cultura no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário**: contribuições para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. Dissertação 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: _____

À minha família, meu alicerce. Minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, origem, meio e fim de tudo.

Aos meus pais, Lúcia e Olívio pela educação, disciplina, incentivo aos estudos, à leitura e aos esportes. E principalmente, pelos valores que levarei para sempre.

Aos meus filhos, Gabriela, João Gustavo e Conrado e aos meus netos, Miguel, Heitor e Helena; luz dos meus olhos e minha vida. Por vocês, tudo vale a pena. Com vocês, aprendo todos os dias. À Erica, Juliana e Rondinelly, pela torcida e carinho.

À Marisa, amiga de todas as horas, por me incentivar a realizar um mestrado em letras, pelo apoio, carinho, paciência, suporte nas angústias e sempre a primeira leitora crítica dos meus textos. Suas sugestões foram sempre preciosas!

Aos meus amigos e à minha irmã Silvia e sobrinhos que carinhosamente perdoaram a minha frequente ausência. Afinal, como disse Mario Prata, “uma tese é uma tese”.

À Stella, amiga de toda a vida e minha primeira professora de francês, que me ensinou a beleza da língua. À Miriam, pelo suporte inestimável.

Às Profs. Dras. Heloisa Albuquerque-Costa e Fernanda Ortale, pelo acompanhamento durante as disciplinas da pós-graduação e sugestões na qualificação do mestrado, partilhando generosamente os seus saberes.

À Prof. Dra. Maria Ignez Mena Barreto, que gentil e brilhantemente nos acompanhou à visita guiada ao MASP, motivando os alunos a aprofundar as pesquisas sobre arte e arquitetura.

Aos alunos de Francês da FFLCH-USP, que possibilitaram a realização desta pesquisa e aos meus amigos da Cooperativa Percursos, pela amizade e carinho.

Em especial, à Profa. Dra. Cristina Casadei Moerbeck Pietraróia, minha querida Cris, orientadora e amiga. Sem ela, nada disso teria acontecido. Deixou minha criatividade voar livre, puxando os fiozinhos corretos na hora certa para que eu não me perdesse. Acalmou minhas angústias, atenuou minhas incertezas, incentivando-me a seguir adiante. Despertou minha paixão pela escrita. Suas sugestões e orientações foram inestimáveis. Obrigada por acreditar e investir em mim.

São Paulo, 29 de agosto de 2016

*Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e
me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e
comunicar ou anunciar a novidade.*

Paulo Freire

RESUMO

AFONSO, LIZ H. G. **História e Cultura no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário**: contribuições para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. 2017. 269 f. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

Em nossa pesquisa partimos da hipótese de que o ensino de uma língua estrangeira – no caso, o francês – por meio da abordagem de seus aspectos histórico-culturais, insumo tido como interessante e atual (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996), promoveria uma aprendizagem inserida no contexto da língua-alvo, facilitando o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do aluno e do professor para a gestão do processo como um todo. Ao mesmo tempo, ao traçar um paralelo com a história-cultura da língua materna dos alunos, nós – como professora-pesquisadora – objetivamos levá-los a repensar a história do seu próprio país, parte integrante da construção de sua identidade como ator social, aspecto que necessariamente aflorará durante a comunicação. Poder compreender a língua e a história do Outro e poder falar sobre sua própria são referências que podem facilitar ao aluno o desenvolvimento da competência sociolinguística e do saber-aprender. A pesquisa realizada, do tipo pesquisa ação, consistiu na elaboração e administração de um curso piloto de FLE, apoiado no cinema e na arte. O tema, previamente negociado com os alunos, foi a Torre Eiffel, abrangendo o período da *Belle Époque* francesa e utilizando como base para a construção do curso as teorias de Krashen (1982), do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), da plausibilidade e tarefas (PRABHU, 1990) e a filosofia da pedagogia da autonomia de Freire (2016). Apoiamo-nos também na psicologia social de Gardner (1985), enfatizando o papel das atitudes na aprendizagem e as teorias da autodeterminação de Ryan e Deci (2000) entre outros autores pesquisados. Os dados considerados para a análise e discussão dos resultados compreenderam as tarefas realizadas, a avaliação formal do curso pelos alunos e as observações da pesquisadora. Os resultados obtidos indicam que história e cultura, por meio de filmes e de arte, são temas envolventes e motivadores que despertam a emoção e permitem trabalhar a língua para a comunicação. São também temas instigantes que demandam autonomia dos alunos e do professor para trabalhar o FLE dentro de uma postura crítica, sem descuidar dos aspectos linguísticos. No entanto, exige um aperfeiçoamento docente contínuo. Constatamos, por meio da produção dos alunos, que a autonomia e a motivação se mantêm após as aulas. Concluímos o estudo levantando novas hipóteses para pesquisas adicionais.

Palavras-chave: história; cultura, ensino-aprendizagem; francês língua estrangeira; autonomia; senso crítico; motivação; afetividade.

ABSTRACT

AFONSO, LIZ H. G. **History and culture on teaching-learning practices in French as a Foreign Language (FFL) at university level:** contributions to the development of autonomy and critical thinking. 2017. 269 f. Dissertation. School of Philosophy, Languages and Humanities, Universidade de São Paulo, 2017.

We have conducted our research based on the hypothesis that foreign language teaching, in this case French, through an historical and cultural approach, an input deemed current and interesting (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996), would promote learning within the target language context, and facilitate the development of communicative competence and autonomy both of students and teachers to manage the process as a whole. At the same time, by drawing a parallel with the history and culture of students' mother tongue, our goal as teacher-researcher is to make them rethink the history of their own country as it is a part of the construction of their identity as social actors, an aspect that will inevitably rise during communication. Being able to understand the language and the history of the Other and to speak about one's own history are references that enable students to improve their sociolinguistic competence and to know how to learn. The action-type research conducted consisted in developing and teaching a FFL pilot course focused on cinema and arts. The theme previously negotiated with the students was the Eiffel Tower. It encompassed the *Belle Époque* period and used Krashen's theories (1982), post method (KUMARAVADIVELU, 2003), plausibility and task-based approach (PRABHU, 2000) as well as the philosophy of Freire's pedagogy of autonomy (1996) as reference to design the course. We have also relied on Gardner's social psychology (1985) to emphasize the role attitudes play in learning, and Self-determination theories (Ryan and Deci, 2000) among other authors researched. The data considered for result analysis and discussion included tasks carried out, students' formal course assessment, and the researcher's remarks. The results obtained indicate that history and culture by means of movies and arts are compelling and motivating themes that evoke emotion and allow one to work the language for communication. They are also thought-provoking themes that demand autonomy of students and teachers to work FFL from a critical standpoint without neglecting linguistic aspects. However, it requires continuous teacher training. Based on students' production we have concluded that autonomy and motivation remain after class. We finish the study by raising new hypotheses for further researches.

Keywords: history; culture; teaching and learning; French foreign language; autonomy; critical standpoint; motivation; affectivity; metacognition.

RÉSUMÉ

AFONSO, LIZ H. G. **L'histoire et la culture dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère** : contributions au développement de l'autonomie et du sens critique. 2017. 269 f. Dissertation. Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines, Université de São Paulo, 2017.

Dans cette étude, nous sommes partie de l'hypothèse selon laquelle l'enseignement d'une langue étrangère – en l'occurrence le français – fait par l'approche de ses aspects historiques et culturels – apport considéré comme intéressant et actuel (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996) – pourrait promouvoir un apprentissage inséré dans le contexte de la langue cible, facilitant le développement de la compétence communicative et de l'autonomie de l'élève et de l'enseignant pour la gestion du processus dans son ensemble. En même temps, en retraçant un parallèle avec l'histoire et la culture de langue maternelle des étudiants, en tant qu'enseignante et chercheuse nous avons eu comme objectif de les amener à repenser l'histoire de leur propre pays, partie constitutive de la construction de leur identité en tant qu'acteurs sociaux, aspect qui forcément apparaîtra en situation de communication. Pouvoir comprendre la langue et l'histoire de l'Autre et pouvoir parler des siennes, ce sont des références qui peuvent aider l'élève à développer sa compétence sociolinguistique et son savoir-apprendre. La recherche entreprise, du genre recherche-action, a consisté dans l'élaboration et la présentation d'un cours pilote de FLE, appuyé sur le cinéma et sur l'art. Le thème, choisi préalablement en concertation avec les élèves, a été la Tour Eiffel pendant la Belle Époque. Les fondements théoriques pour la préparation du cours ont été les théories de Krashen (1982), de la post-méthode (KUMARAVADIVELU, 2003), de la plausibilité et des tâches (PRABHU, 2000) et la philosophie de la pédagogie de l'autonomie de Freire (1996). Nous nous sommes également appuyée sur la psychologie sociale de Gardner (1985), en mettant l'accent sur le rôle des attitudes dans l'apprentissage et les théories de l'auto-détermination de Ryan et Deci (2000), parmi d'autres auteurs étudiés. Les données retenues pour l'analyse et la discussion des résultats comprennent les tâches effectuées, l'évaluation formelle du cours par les élèves et les observations du chercheur. Les résultats obtenus indiquent que l'histoire et la culture, travaillées au moyen des films et de l'art, s'avèrent des thèmes attachants et motivants qui éveillent l'émotion et permettent de travailler la langue pour la communication. Ce sont aussi des thèmes inspirateurs qui demandent une certaine autonomie des étudiants et des professeurs pour travailler le FLE sous un angle critique, sans négliger pour autant les aspects linguistiques. Cette approche demande néanmoins un perfectionnement continu du professeur. À travers la production des étudiants, nous constatons que l'autonomie et la motivation se maintiennent après le cours. L'histoire et l'art sont des outils appropriés pour le développement de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE en toute autonomie dans le milieu universitaire. Nous concluons l'étude en soulevant de nouvelles hypothèses pour des études supplémentaires.

Mots-clés : histoire ; culture, enseignement-apprentissage ; français langue étrangère ; autonomie ; sens critique ; motivation ; affectivité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema tentativo para os principais enfoques teóricos a aprendizagem e ao ensino e alguns de seus mais conhecidos representantes.....	33
Figura 2 – Representação esquemática do conceito de motivação relacionado com a aquisição da segunda língua.....	44
Figura 3 - Operação do filtro afetivo.....	53
Figura 4 – Aquisição e aprendizagem: ação do monitor na produção.....	56
Figura 5 – Evolução cronológica do conceito da competência comunicativa.....	65
Figura 6 – Quadro 08 do APÊNDICE 1. Características da abordagem comunicativa Para o ensino de LE.....	66
Figura 7 – Rizoma demonstrando algumas relações entre a Torre Eiffel e a história do Brasil.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Componentes metacognitivos	36
Tabela 2 - Planejamento do curso.....	99
Tabela 3 - Dados dos respondentes do Q2.....	106
Tabela 4 - Visão geral dos participantes da pesquisa.....	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FFLCH-USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

LE – Língua estrangeira

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LM- Língua materna

PISA - *Programme for International Student Assessment*

FLE – Francesa língua estrangeira

QECRL – *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*

F1-EOL – Disciplina Francês1 – EOL (Expressão Oral e Escrita) da FFLCH-USP

LEs – Línguas estrangeiras

GEDLE – Grupo de estudos de didática de língua estrangeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO 1 - O percurso para a construção de uma hipótese	27
1.1 A aprendizagem, a importância dos aspectos cognitivos, metacognitivos e conativos e suas inter-relações	28
1.1.1 O papel da cognição na aprendizagem.....	28
1.1.2 Metacognição: conceituação e como utilizá-la para levar o aluno à autonomia.....	33
1.1.2.1 Conhecimento metacognitivo e experiências metacognitivas	34
1.1.2.2 Autogestão da cognição ou controle cognitivo.....	35
1.2.2.3 Metacognição e autonomia	37
1.1.3 Aspectos conativos: o papel da motivação, atitudes e afeto na aprendizagem de LE...	40
1.1.4 Integração da cognição à motivação e às atitudes. Teoria da autodeterminação	46
1.2 O papel da afetividade na aprendizagem do FLE	52
1.3 Dos métodos ao pós-método: um percurso pelos métodos de ensino	61
1.3.1. É mesmo necessário um método padronizado para aprender FLE?	61
1.3.2 A discussão sobre o melhor método. Ou “a morte do método”	68
1.3.3 O pós-método	71
1.4 A história e a cultura para o ensino do FLE: importância frente à construção dos significados e diminuição dos estereótipos para uma posição intercultural.....	76
 CAPÍTULO 2 - A pesquisa: metodologia, construção e aplicação de um dispositivo didático com tema histórico-cultural visando a autonomia	92
2.1 Reflexões sobre a concepção da pesquisa	94
2.2 A pesquisa: desenho e público alvo.....	97
2.2.1 Desenho	97
2.2.2 Público alvo	100
2.3 O aluno fala. O professor-pesquisador ouve: concepção e elaboração do dispositivo didático	101
2.3.1 Questionário 1 (Q1) aplicado aos alunos de Expressão Oral e Leitura – 1 da FFLCH-USP.	102
2.3.2 Questionário 2 (Q2), aplicado aos alunos candidatos ao curso piloto	105
2.4 Fundamentação da escolha dos documentos.	125
2.5 Curso piloto <i>l’Incontournable Tour</i> – Conteúdos a serem abordados.....	129

CAPÍTULO 3 – Apresentação e análise dos resultados	166
3.1 Apresentação e análise dos dados coletados.....	168
3.1.1. Questionário 3 – Avaliação do curso piloto l’Incontournable Tour.....	168
3.1.2 Transcrição da discussão final sobre o curso.....	182
3.1.3. <i>Feed back</i> dos alunos por e-mail.....	184
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 188
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 198
 APÊNDICE 1 - Avaliação sistemática das características dos principais métodos de ensino para Línguas Estrangeiras	205
APÊNDICE 2 – Questionário 1	219
APÊNDICE 3 – Questionário 2	224
APÊNDICE 4 – Termos de consentimento	228
APÊNDICE 5 – Questionário 3	230
ANEXO 1 - Trabalhos apresentados pelos alunos na <i>Séance 2</i>	233
ANEXO 2 – Apresentações sobre a Torre Eiffel e suas representações.....	237
ANEXO 3 – Lettres ouvertes.....	256
ANEXO 4 – Trabalhos de conclusão do curso	258
ANEXO 5 – Visita ao MASP fotos enviadas pelos alunos.....	267

INTRODUÇÃO

Ideas that work

S. Krashen

Da Inspiração

O tema para esta pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de FLE nasceu da observação empírica do aprendizado de línguas e da aquisição de conhecimentos de forma geral, ao longo de 3 gerações de alunos. Incluindo o exame do meu aprendizado de línguas estrangeiras que se estende até hoje.

A decisão de apresentar as experiências pessoais como parte da motivação para esta pesquisa surgiu como um acaso que aparece para nos indicar caminhos. No primeiro semestre de 2016 participei do curso de Formação de Professores, ministrado por minha orientadora, Dra. Cristina Pietraróia. Na ocasião, um dos textos apresentados foi “Percursos Docentes em Francês Língua Estrangeira: memória, escrita e identidade”, de sua autoria (abril de 2015 – no prelo). Nesse belo texto, a autora destaca o papel da memória do professor e da história sobre a evolução do ensino de FLE dentro de uma perspectiva reflexiva, a qual poderá contribuir para a formação de “um docente de língua estrangeira que saberá lidar de forma mais segura com as diversas solicitações e imposições que lhe serão feitas pela sociedade e pelas instituições”. Pietraróia destaca o trabalho de Elizeu Clementino de Souza (2007), que comprova a validade científica do uso da memória e da narrativa para a construção do “conhecimento com potencialidade formativa”. Segundo o autor, por meio da abordagem biográfico-narrativa,

O sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. [...]. A pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. A escrita narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo¹. (SOUZA, 2007 apud PIETRARÓIA, 2015).

¹ SOUZA, E. C. de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em 27/09/2016.

A partir desse texto e do conceito de que “quem ensina aprende e quem aprende ensina” julguei ser válido o compartilhamento de minha experiência formadora, principalmente por ter sido a real inspiração para esta dissertação. Assim, voltando à história...

Realizei meus estudos na década de 60, complementando o aprendizado de línguas estrangeiras na Aliança Francesa e na União Cultural Brasil Estados Unidos. A aprendizagem do francês foi realizada pelo que hoje avalio como método direto, e no inglês utilizando o método áudio lingual. Neste método, pouca ou nenhuma gramática explícita, com textos fabricados especialmente para treinar as estruturas bem como o vocabulário preconizado para o capítulo. Sempre com muitas repetições, textos curtos e sem graça o que tornava a aula chata, mecânica e após alguns minutos, fazíamos as substituições e repetições automaticamente, cabeça longe, sem pensar. Seria este o objetivo?

No francês a aula funcionava melhor, pois a aprendizagem da língua trazia também um componente geográfico-cultural. Era a época do ensino da *Civilisation Française, do Mauger Bleu*². Ainda que os alunos fossem muito jovens, a temática sempre permitia alguma discussão sobre o tema, o deslumbramento com o Vale do Loire e seus castelos, o estudo da geografia e relevo (concomitantemente com a Geografia do Brasil na escola), Napoleão (estudávamos simultaneamente em História Geral), algo de literatura francesa (também era uma disciplina no colégio). Isto conferia uma sinergia interessante. Época de Brigitte Bardot, com o cinema sempre presente. Asterix e Obelix. Sentíamos-nos próximos daquela língua e cultura. Conseguíamos de alguma forma associar aquela língua de pronúncia difícil à realidade de nosso dia-a-dia na escola. E à música...*Je t'aime!*

Muito diferente das estruturas rígidas trabalhadas no curso de inglês. O ponto alto das aulas era a leitura das Aventuras de Tom Sawyer e seu amigo Huckle Berry Finn. Embora tenha adquirido uma boa pronúncia do inglês, compreensão bastante razoável, a expressão oral encontrava-se inibida. E para responder à alguma questão, só se “previamente combinada com os inimigos”. Percebi que na vida real raramente as perguntas e respostas eram iguais às do livro.

² Mauger G. *Cours de Langue et Civilisation Françaises*, t.I-IV, Hachette, Paris, 1953-1959.

Mais tarde, por força de necessidades profissionais, as dificuldades com o aprendizado do inglês foram sendo superadas. Professores *in company* com metodologia envolvendo associação de materiais, livros, textos e gravações pré-fabricadas, voltados principalmente para o *business english* e com forte foco na gramática e na produção oral e escrita, de alguma forma resolveram o problema com a língua inglesa. No entanto, a competência sociolinguística não foi devidamente valorizada. Foi adquirida na prática, com algumas gafes.

Já o francês, foi mantido vivo ao longo dos anos devido ao interesse despertado nos primeiros contatos com a língua, da associação com o belo, com a literatura, com a música. Totalmente em autonomia.

Muitos colegas de trabalho e mesmo os meus filhos aprenderam línguas estrangeiras (LE) em processos semelhantes. A didática já contemplava a abordagem comunicativa, onde o objetivo do ensino de línguas é o desenvolvimento do que Hymes (1972) refere como competência comunicativa, que incorporaria a comunicação e a cultura e posteriormente pedagogicamente distribuídas por Canale e Swain (1980) em quatro dimensões: competência linguística, competência estratégica, competência sociolinguística e competência do discurso. No entanto, ainda assim se percebia uma dificuldade em motivar para o aprendizado por conta de temas desinteressantes, apresentação de textos *fakes* e exercícios gramaticais maçantes e descontextualizados. Percebi que quando o material adotado envolvia textos literários ou romances, ainda que em versões simplificadas [os romances e contos de Agatha Christie, Sherlock Holmes, Alexandre Dumas e Edgard Alan Poe faziam sucesso], os jovens se entregavam com outro ardor, entravam dentro do livro, desligados da realidade, tentando deduzir na língua ainda desconhecida, as aventuras dos heróis do papel. E o conseguiam.

Por outro lado, o PISA³ revela um processo de decaimento do ensino no Brasil. Apesar da propalada campanha de vários partidos e dirigentes políticos sobre os investimentos na cultura e educação e a prioridade dada para mesmas, o que se viu foi

³ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

uma queda de qualidade do ensino em leitura, ciências e matemática, com reflexos no desconhecimento por parte do aluno médio de fatos importantes de nossa cultura, de nossa história e da história dos povos, especialmente daqueles provenientes da escola pública. De acordo com o exame PISA 2012, o Brasil situa-se abaixo da média em matemática (posição entre 57 e 60), leitura (posição entre 54 e 56) e ciência (posição entre 57 e 60) entre os 65 países e economias que participaram, envolvendo alunos de 15 anos.⁴

O ensino brasileiro deixou de ter um foco transformador do indivíduo e da sociedade para algo melhor. E este desconhecimento das culturas é um terreno fértil para o crescimento de preconceitos de todo tipo, de estereótipos, de baixa tolerância à diversidade. É especialmente prejudicial à capacidade de análise e tomada de decisão, ferramentas indispensáveis para exercer a cidadania e democracia. E embora constituinte e implícita nestes dois conceitos, não posso deixar de mencionar a ética, que parece estar, nestes nossos tempos, surpreendentemente dissociada do conceito de uma postura cidadã.

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não uma virtude. Não podemos aceitá-la. (FREIRE, 2016, p. 19).

Em algum momento, colocamos a filosofia de Freire em segundo plano; a formação dos nossos docentes parece não dar prioridade para a prática favorecedora da autonomia do ser dos educandos. Ensinar não é uma mera transferência de conhecimento e pressupõe a criação de ferramentas para que o aluno possa construir este conhecimento.

Voltando ao aprendizado da língua e à observação do desenvolvimento das crianças e jovens em ambiente familiar, percebi desde cedo o poder da história no processo de aquisição da língua e da formação de imagens, significados e valores pela criança. Seja pela leitura de livros de história ilustradas ao lado dos pequenos, uma

⁴ Brazil performs below the average in mathematics (ranks between 57 and 60), reading (ranks between 54 and 56) and science (ranks between 57 and 60) among the 65 countries and economies that participated in the 2012 PISA assessment of 15-year-olds. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>

história inventada pelo adulto, a história inventada pela criança, mais tarde história em quadrinhos, desenhos, cinema, lendas de nossa cultura e da cultura do outro, que nada mais são do que uma versão romanesca de fatos reais ou do imaginário de um povo. Ou seja: sua HISTÓRIA.

A criança começa a repetir a palavra associada ao objeto que lhe chamou atenção. Reconhece este mesmo objeto em outras situações. Ela lhe confere um valor. E com o crescente aporte de estímulos durante o seu desenvolvimento ela fará as ilações necessárias de acordo com sua necessidade e imaginação.

A oferta de histórias representativas de outras culturas parece-me essencial para o desenvolvimento da imaginação e início da compreensão de que existem outros povos, outras gentes, além dos moradores da casa ou parentes e amigos próximos, que geralmente partilham os mesmos costumes.

Se observarmos com cuidado, se nos auto observarmos, veremos que este poder da história acompanha o indivíduo por toda a vida. Somos curiosos, intrinsicamente ou por instinto de sobrevivência. E essa curiosidade nos tira temporariamente da realidade, nos leva para uma terra do “será que”? onde mobilizamos, sem perceber e na maior parte das vezes sozinhos, diversas habilidades para melhor conhecer e solucionar o problema. E assim a humanidade evoluiu.

Ao tomar contato com outras histórias vem-nos a percepção de que de alguma forma tudo está inter-relacionado. Nosso planeta é um espaço finito. Não diria isolado, pois que inserido no cosmos. Assim, as alterações da natureza, movimentos geopolíticos e dos povos afetam a todas as pessoas e culturas. Segundo o sociólogo Edgar Morin (2015), toda vida pessoal é uma aventura inserida em uma aventura social, ela mesma inserida na aventura da humanidade. A ideia de que estamos ligados em uma *net* que antecede até mesmo nossos ancestrais é assustadora, mas verdadeira. Morin, em sua “ecologia da ação”, resume de forma bastante didática estas inter-relações.

Uma vez iniciada, qualquer ação tende a escapar das intenções e da vontade de seu ator para entrar em um jogo de interação e de retroação com o meio (social ou natural), que pode modificar seu curso e, por vezes, até mesmo invertê-lo. (MORIN, 2015, p. 46).

O conhecimento das histórias e culturas da humanidade e a do país da língua alvo, bem como o relacionamento com a história-cultura do nosso Brasil torna aquela menos

estranha e a nossa, melhor compreensível, facultando ao estudante o desenvolvimento de uma noção de pertencimento às duas culturas e sua inserção no mundo de uma forma consciente. Pode-se trabalhar a percepção de que, no fundo, não somos tão diferentes assim.

Por outro lado, ao colocar o foco no fenômeno de mobilidade global, de integração de pessoas e culturas não podemos desconsiderar o papel da internet, ferramenta facilitadora do acesso à informação e à mobilidade, que efetivamente contribuiu para mudar os costumes e a visão de mundo. Somos bombardeados por anúncios, temos acesso a informações *on time* e *on line*, à programação cultural de todos os países do globo, aos programas televisivos de todas as partes do mundo.

Recebemos cantores de língua francesa, grupos teatrais, exposições de arte de países de expressão francesa, grupos de dança, bandas de rock. Subitamente o mundo ficou pequeno. As fronteiras culturais foram expandidas. Ainda assim, com muitas línguas diferentes sendo faladas, em contextos distintos, representando culturas que embora se influenciem reciprocamente, felizmente mantêm suas identidades. No entanto, a maior proximidade dos povos conferida por essa mobilidade aumenta significativamente a possibilidade de “enfrentamento” dessas identidades preservadas quando não adequadamente compreendidas pelos sujeitos. A respeito da heterogeneidade das culturas, Abdallah-Pretceille sugere um caminho lógico e simples, que é levar em conta a variação das culturas e não simplesmente adicioná-las.

Entre a globalização e a negação, convém aprender a gerir a heterogeneidade cultural com base em um paradigma específico que leva em conta o princípio da variação e não uma lógica aditiva de diferenças, lógica que leva a mais ou menos longo prazo, à lógica da exclusão⁵ (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996, p. 187).

Acreditamos que esta seja a postura de uma abordagem intercultural, uma escolha pragmática face ao multiculturalismo que caracteriza as sociedades contemporâneas. De Carlo (1998, p.40) endossa a orientação de Abdallah-Pretceille, ao ponderar que é

⁵ Tradução nossa; original em francês. *Entre la globalisation et la négation, il convient d'apprendre à gérer l'hétérogénéité culturelle en s'appuyant sur un paradigme spécifique qui tient compte du principe de variation et non pas d'une logique additive des différences, logique qui conduit, à plus ou moins long terme, à celle de l'exclusion.*

“justamente a impossibilidade de manter separados grupos que vivem em contato constante, que acarreta a necessidade de construir modalidades de negociação e de mediação de espaços comuns”⁶.

Essas observações permitem compreender a necessidade de reflexão sobre o papel da educação na construção de um mundo global, onde a defesa das identidades individuais se encontra com o cosmopolitismo. As aulas de línguas estrangeiras constituem um espaço de reflexão privilegiado sobre as relações entre os homens. A aprendizagem de uma língua estrangeira significa entrar num mundo diferente, se abrir a outras ideias e, principalmente, a rever as formas de interpretar o mundo segundo a nossa realidade.

A partir de conversas com os alunos de Francês1- Expressão Oral e Escrita da FFLCH-USP (F1-EOL), durante monitoria PAE realizada no primeiro semestre de 2015, confirmamos que o aluno de FLE ou de outra língua estrangeira sonha com a possibilidade de conhecer o país e a cultura do país que fala a língua alvo objeto de seu aprendizado. Este aluno, fruto da mobilidade global, das redes sociais, da maior possibilidade de intercâmbio, é empreendedor e estuda a língua estrangeira pelo prazer estético da língua, pela necessidade de comunicação e por considerar o domínio da língua estrangeira como uma ferramenta indispensável para descortinar e aproveitar novas oportunidades de crescimento cultural, profissional e realização pessoal. É o aluno gestor de seu próprio aprendizado. Aluno que assume a responsabilidade do aprendizado, na velocidade e profundidade adequadas aos seus anseios.

Nesta mesma oportunidade, os alunos queixaram-se da ausência de uma disciplina voltada à história da França e do francês no curso de Letras. Assim, dando continuidade à pesquisa sobre o tema história e cultura no ensino do FLE, investiguei como o assunto é tratado na FFLCH-USP. Esta instituição oferece o curso de graduação na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Contudo, ao analisar a grade curricular em 20/05/2015, observa-se que não existe uma disciplina voltada à história e cultura da França ou de outros países que participam da francofonia⁷,

⁶ Tradução nossa; original em francês. *C'est justement l'impossibilité de maintenir séparés des groupes qui vivent en contact constant qui entraîne la nécessité de construire des modalités de négociation et de médiation des espaces communs.*

⁷ A francofonia (com f minúsculo) é definida como o conjunto de homens e povos que utilizam o francês como língua materna, língua segunda, língua oficial, língua de comunicação internacional, língua de cultura e ainda hoje na África, língua parceira. Francofonia, com F maiúsculo, refere-se à organização política e

ao contrário de outros idiomas. Por exemplo, para o Espanhol, existem as disciplinas Introdução à Cultura Espanhola e Cultura e Civilização Espanhola. Para o Italiano, Tópicos da Literatura e Cultura Italianas I e II, Introdução à Cultura Italiana I e II, Cultura e Sociedade da Itália Contemporânea I e II. Para o Alemão, Cultura POP e Produção Cultural Contemporânea nos Países de Língua Alemã I e II, História da Literatura Alemã. E assim acontece para praticamente todas as demais línguas: japonês, hebraico etc. E para o francês? Sequer menção ou explicação sobre o que é francofonia nas aulas de francês. Onde mais se fala francês? E por quê? O aluno sai do curso de Letras desconhecendo a penetração e importância da língua francesa no mundo. Adicionalmente, nas tarefas semanais do curso de francês chamadas de *Activités Hebdomadaires*, os estudantes buscavam conhecer aspectos culturais relacionados à língua francesa de forma ampla, não ligados somente à França. Demonstraram grande curiosidade e especial interesse na história e nas manifestações culturais dela decorrentes (cinema, literatura, arte, música, gastronomia) de países de expressão francesa.

Em outra oportunidade, folheando alguns dos livros didáticos comumente utilizados para o ensino do francês nível *débutant*, (por exemplo *Atelier 1, Café Crème, Alter Ego, Bien Joué, Oh là là, Vocabulaire Progressif du Français*), observei que, embora em alguns deles exista uma seção dedicada ao tema da cultura, o tratamento dado a este tema é superficial, abordando rapidamente alguns costumes e fatos geográficos e apresentando uns poucos personagens históricos de relevância cultural ou midiática e, em grande parte, sempre restritos à França. A francofonia (ou Francofonia, não há clareza nos livros didáticos) aparece representada em alguns dos manuais por um mapa-múndi na contracapa.

Verifiquei também como esse assunto tem sido tratado no campo das pesquisas. A cultura e interculturalidade são temas de algumas teses de dissertação e mestrado com objetivos distintos em relação a este trabalho. Apoiei-me em algumas proposições dessas teses em minha fundamentação. No entanto, não observei pesquisas envolvendo a temática história relacionada à cultura e como um eixo de ação para motivar o aluno e

institucional que organiza as relações entre os países francófonos. (CUQ, *Dictionnaire de didactique du français*, 2003, p. 112).

professor ao ensino-aprendizagem do FLE e simultaneamente, despertar o espírito crítico do aluno.

Esta exposição demonstra que existe uma carência no tratamento da história e cultura nos cursos de línguas e especialmente no curso de graduação de francês oferecido pela FFLCH-USP. A partir da experiência em classe enquanto monitora e aluna de FLE, avalio que esta temática possa ser motivadora e adequada em privilegiar os aspectos afetivos permitindo trabalhar os conteúdos numa linha de ação que leve o aluno a desenvolver a reflexão e autonomia quanto ao aprendizado. Um pouco na linha do que Krashen (1982, ed. Internet 2009) descreve como “Ideias que Funcionam” (ideas that work).

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa é analisar de que maneira os conhecimentos histórico-culturais podem ser trabalhados para motivar e desenvolver a autonomia e o senso crítico na aprendizagem do FLE em contexto universitário.

Imaginamos que o trabalho com uma outra história-cultura pode trazer o aluno para sua própria cultura, fazendo emergir a sua afetividade e a capacidade de lançar um olhar menos ingênuo, mais crítico e abrangente sobre as representações construídas, o que pode contribuir para diminuir os estereótipos e preconceitos. Além dessa hipótese sócio afetiva, a história e a cultura são temas que permitem pesquisas, descobertas e discussões interessantes, o que pode concorrer para a adoção de uma postura autônoma de aprendizagem. Sendo assim, cabem algumas perguntas:

- Como trazer uma perspectiva histórico-cultural considerando o objetivo da pesquisa?
- Qual seria o recorte adequado da história em termos de interesse e de profundidade, bem como a melhor forma de trabalhar o recorte escolhido, para levar o aluno além da sala de aula e desenvolver sua autonomia?
- Como fazer o aluno refletir sobre seu aprendizado de FLE, conhecendo e avaliando sua história e a do outro com uma visão crítica?

A abordagem comunicativa, que passou a nortear os cursos de LE a partir da década de 80, traz a questão sociocultural como o cerne do ensino-aprendizagem de LEs. A língua serve ao propósito da comunicação. E para isso, os interlocutores devem

conhecer o contexto do outro e o seu próprio, situação ideal para que uma condição dialógica verdadeira possa se estabelecer, tornando a língua estrangeira menos estrangeira; por outro lado, os estudos que relacionam aprendizagem de língua estrangeira e suas relações com as características individuais e afetivas dos alunos, tais como a psicologia social de Gardner (1985), enfatizando o papel das atitudes e motivação no aprendizado, a teoria da auto determinação de Ryan e Deci (2000) e as teorias de Stephen Krashen (1982, internet ed. 2009), demonstram que o componente afeto e a motivação podem ser o grande diferencial para o aprendizado de línguas. Esse é um dos eixos de nossa pesquisa.

O outro eixo apoia-se na pedagogia da autonomia de Freire (2016) e de outros autores que compactuam com a educação crítica e libertária, tais como Kumaravadivelu (2003, 2008, 2012), Brown (2000), Prabhu (1990), entre outros que advogam a autonomia para educandos e educadores, com o objetivo da construção conjunta do saber.

Como método de pesquisa, elegemos a pesquisa-ação, pois é colaborativa, constrói conhecimento e objetiva mudanças, em linha com nossos objetivos. Fizemos inicialmente um procedimento exploratório que nos permitiu propor um contexto de ensino-aprendizagem de FLE adequado para trabalhar os conceitos expostos acima e o desenvolvimento das quatro habilidades, seguindo ainda o conceito de competências do *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (doravante QECRL), (CONSELHO DA EUROPA, 2000). Para a construção desse contexto, apoiamo-nos nos estudos de Giasson (1990), Barbot (2000), Nunan (1998, 2006), Moirand (1990), Pietraróia⁸ (2016, informação verbal), Kumavadivelu (2003), Krashen (1982, internet ed. 2009) entre outros.

Organização da dissertação

Organizamos esta dissertação em três capítulos.

⁸ Curso de formação de professores na Percursos Idiomas.

O primeiro capítulo aborda os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa.

O segundo capítulo está voltado para a metodologia da pesquisa; abordamos o tipo de pesquisa, o desenho e público alvo, bem como os critérios adotados para a construção do dispositivo didático. Apresentamos a utilização desse conjunto de documentos aula a aula, descrevendo, além dos objetivos linguísticos, as estratégias desenvolvidas.

O terceiro capítulo está dedicado à análise dos dados obtidos face aos subsídios teóricos que embasam esta dissertação, a fim de verificar nossas hipóteses. Ao final, no item Considerações Finais, apresentaremos possíveis contribuições desta pesquisa.

CAPITULO 1 - O percurso para a construção de uma hipótese

*Avalia-se a inteligência de um indivíduo pela quantidade
de incertezas que ele é capaz de suportar*

Immanuel Kant

1.1 A aprendizagem, a importância dos aspectos cognitivos, metacognitivos e conativos e suas inter-relações

Quando da redação deste tópico, lembrei-me de uma frase de uma música. “A morte é nosso impulso primitivo” (Cérebro eletrônico, de Gilberto Gil). É interessante pensar que caminhamos inexoravelmente para a morte aprendendo a viver. Aprendendo a preparar a nossa morte, ainda que de forma inconsciente, pois o desejo consciente é de viver eternamente. Nascermos, aprendemos a nos comunicar, a viver em sociedade, a utilizar os instrumentos necessários para a nossa sobrevivência e para construir o que ao final deixaremos para a posteridade: filhos, produção artística, tecnologias, o fruto do nosso trabalho, descobertas e conhecimentos. A grande maioria dos povos acredita em uma outra vida após a morte, e assim se prepara nesta vida, aprendendo e desenvolvendo a religiosidade, para a vida que há de vir. Ou seja, o ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidades sociais) para o aprendizado. Há aprendizados que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social. Na maioria dos casos a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores. Isso é essencial para se compreender a natureza adaptativa da aprendizagem humana.

Durante o processo de aprendizagem em geral, há a concorrência de alguns aspectos, que relacionamos como cognitivos, metacognitivos e conativos. Esses aspectos interagem a depender do indivíduo e do meio, modulando a aprendizagem. Isto aplica-se também à aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente na construção dos métodos utilizados ao longo dos anos. Pensamos que esses aspectos são especialmente sensíveis ao trabalho com a história e cultura no ensino de FLE.

Iniciaremos pela abordagem dos aspectos cognitivos, discutindo a seguir os aspectos metacognitivos, processo consciente e favorecedor da autonomia e finalizando com os aspectos conativos, importantíssimos no ensino-aprendizagem de línguas.

1.1.1 O papel da cognição na aprendizagem

Como ocorre e como definir o processo de aprendizagem? Michel Perraudeau, em Estratégias de Aprendizagem (2009) descreve as várias correntes que definiram a

aprendizagem; foca em especial a diferença entre **o aprender e o compreender** (grifo nosso): por **aprendizagem** seriam as tarefas de memorizar, dotar de saberes ou dos saberes-fazer e **compreensão** as situações que levam à reflexão, levantamento de problemas e a criação de novos procedimentos. Ressalta a conceituação de Jean Piaget⁹ (1974 apud PERRAUDEAU, 2009, p. 13), diferenciando a aprendizagem que procede do *acertar* (grifo do autor) e objetiva o saber-fazer e a aprendizagem que procede do *compreender*, que é própria da conceptualização, da pesquisa. Segundo Perraudeau, Piaget toma esses dois aspectos como complementares: para ele, o acerto é uma espécie da “compreensão em ação”. Assim, Perraudeau caracteriza a aprendizagem em seu sentido amplo, como tudo o que reúne:

- As atividades relacionadas ao aprender, no sentido clássico de memorizar algoritmos, favorecer automatismos usar e aplicar procedimentos simples etc.
- As atividades relacionadas ao compreender, isto é, o que diz respeito não só à reflexão, ao raciocínio, mas também às trocas verbais, à criação, à inovação, à tomada de decisão etc. (PERRAUDEAU, 2009, p. 14)

Do ponto de vista da psicologia, a aprendizagem em seu sentido amplo consiste em uma modificação da capacidade de um indivíduo em realizar uma tarefa sob o efeito de interações com o meio ambiente. Assim, a aprendizagem dependeria também da situação na qual se desenvolve, podendo-se encontrar, para uma mesma aprendizagem, situações facilitadoras e outras que dificultam o processo. Conclui que a “aprendizagem está, assim, no centro de uma rede de variáveis cujas interdependências agem sobre os efeitos” (Ibid., p. 14).

Esses conceitos dialogam com os de Vygotsky, pois este considera a aprendizagem dentro da ótica do desenvolvimento interno do indivíduo desencadeada pelos ambientes socioculturais. Conferimos isso em Oliveira (1993), que nos explica como Vygotsky define o aprendizado ou aprendizagem:

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio

⁹ PIAGET, J. *La Prise de conscience*, Paris: PUF, 1974

ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. (OLIVEIRA, 1993, p. 56.)

Mais adiante, a autora completa a informação:

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. [...] o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social (OLIVEIRA, 1993, p. 57).

Estes conceitos apontam que para o desenvolvimento da fala e do aprendizado de línguas, a interação social com a comunidade falante é essencial. Podemos conferir isto em Vygotsky (2008, p. 24) pois este postula que a aprendizagem é realizada do espaço social para o espaço mental do sujeito.

Esse conceito do de fora para dentro, da importância do meio e da interação para a aprendizagem é um raciocínio que nos parece estar alinhado aos conceitos da filosofia da linguagem de Bakhtin. Embora não sendo especificamente voltado para aprendizagem, o autor propõe que para que um objeto possa entrar no domínio da ideologia, é indispensável que esse objeto adquira uma significação interindividual, o que só pode ocorrer pela interação entre os sujeitos. “Não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social” (BAKHTIN, 2014, p. 46).

Por outro lado, pensamos ser oportuno incluir neste tópico algo sobre as teorias relacionadas aos sistemas cognitivos para aprendizagem, pois além de acomodar os conceitos de Perraudeau (2009), Piaget (1974), Vygotsky (2008), Bakhtin (2014) anteriormente mencionados, terão impactos substanciais na concepção dos diferentes métodos de ensino de línguas estrangeiras. Ainda neste capítulo faremos uma análise crítica destes métodos no sentido de justificar a escolha que utilizaremos em nossa pesquisa.

No sentido de ordenar essas teorias, reportamo-nos ao professor Marco Antônio Moreira (1999), que relata as três principais teorias da aprendizagem: a

comportamentalista (ou *behaviorismo*), a cognitivista (construtivismo) e a humanista.

De acordo com o **behaviorismo**, o mecanismo inicial da aprendizagem é o condicionamento. Modelo oriundo das teses positivistas, postula que o indivíduo responde com um comportamento a uma dada situação. De acordo com Skinner, (cf. Ries, 2007), a aprendizagem se dá por influência dos estímulos do meio. O indivíduo emite um comportamento em nível operante (frequência original de um comportamento, anterior a qualquer condicionamento). Os sistemas de reforços, que podem ser positivos ou negativos, são utilizados como estímulo para obtenção da resposta adequada. Daí surge a concepção de práticas educativas como notas, punições, prêmios e a crença de que a oferta ao aluno de saberes simplificados de forma repetitiva poderia facilitar o aprendizado. O linguista Bloomfield, em sua obra *Language* (1933) incorporou esses princípios behavioristas em sua linguística estruturalista, que posteriormente deu origem do método áudio lingual.

Um dos maiores críticos do behaviorismo foi Noam Chomsky, especialmente no campo da aquisição de linguagem. Em sua resenha sobre o *Verbal Behavior* de Skinner (1957), Chomsky (1959), adepto do movimento cognitivista, faz severas críticas às teorias de Skinner sobre a aquisição da linguagem, basicamente porque esta não pode ser reduzida a um simples inventário de resposta a um estímulo, pois cada sentença que um indivíduo produz pode ser uma combinação totalmente nova de palavras. Adicionalmente, o fato de que a criança adquire gramática de grande complexidade em curtíssimo espaço de tempo sugere que os seres humanos “são de alguma forma especialmente concebidos para fazer isso, com habilidade para manuseio de dados ou ‘formulação de hipóteses’ de caráter e complexidade desconhecidos”¹⁰ (CHOMSKY, 1959, p. 60).

A teoria **cognitivista**, por sua vez, enfatiza exatamente aquilo que é ignorado pela visão behaviorista: a cognição, o ato de conhecer como o ser humano conhece o mundo. Praticamente contemporânea e contrapondo-se ao *behaviorismo* que centra a sua atenção no comportamento humano, os cognitivistas propõem-se a analisar a mente, o ato de conhecer, como o homem desenvolve seu conhecimento acerca do mundo, analisando as variáveis que intervêm entre o estímulo e a resposta no tratamento dos processos

¹⁰Tradução nossa; original em inglês. [...] *human beings are somehow specially designed to do this, with data-handling or "hypothesis-formulating" ability of unknown character and complexity.*

mentais. Se ocupa da atribuição de significados, das representações, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. Os significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outras significações que possibilitam a origem da estrutura cognitiva sendo as primeiras, equivalências utilizadas como uma ponte para a aquisição de novos significados. A partir da teoria cognitiva surgem os modelos de tratamentos de informação fundamentados na memória. (BANDINI, 2010).

O **construtivismo**, oriundo da Europa, é didaticamente descrito por Moreira (1999, p. 15) como uma posição filosófica cognitivista interpretacionista:

Cognitivista porque se ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como constrói sua estrutura cognitiva. Interpretacionista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente. O ser humano tem a capacidade criativa de interpretar e representar o mundo, não somente de responder a ele.

O construtivismo tem como expoente Piaget e os trabalhos da escola de Genebra. No ensino, esta postura implica em deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimento. Ele passa a ser considerado agente de uma construção, que é a sua própria estrutura cognitiva.

Importante complementar que o paradigma construtivista clássico foi enriquecido com o componente social. A interação passa a vincular o sujeito também a outrem, não só ao objeto. Passa assim, a um modelo tripolar: (PERRAUDEAU, 2009).

Chegamos assim a última teoria, a **humanista**, cujo representante mais conhecido é Carl Rogers. Os humanistas veem o ser que aprende, primordialmente como pessoa. O importante é a auto realização e o seu crescimento pessoal. O aprendiz é visto como um todo, não só intelecto. Os pensamentos, sentimentos e ações estão integrados. Esta é a filosofia preponderante nos métodos para aprendizagem de línguas dentro de uma abordagem afetivo-humanista. (CELCE-MURCIA, 1991). A figura 1 é elucidativa pois

permite uma visão clara e comparativa das teorias cognitivas que participam da gênese de diferentes métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Figura 1 - Esquema tentativo para os principais enfoques teóricos à aprendizagem e ao ensino e alguns de seus mais conhecidos representantes (Fonte: M. A. MOREIRA, 1999).

1.1.2 Metacognição: conceituação e como utilizá-la para levar o aluno à autonomia.

É possível empreender tarefas com pelo menos dois padrões de atuação: realizar a tarefa sem compreender o que está implicado em termos do saber ou compreendendo o que está se fazendo e o porquê. “A metacognição é a competência que permite distanciar-se, analisar e utilizar o que foi feito anteriormente” (PERRAUDEAU, 2009, p. 64).

Este termo surgiu na década de 70, com John Flavell da Universidade Stanford, influenciado pelos trabalhos de Piaget sobre a tomada da consciência e o comportamento refletido. Flavell em 1979 e Ann Brown em 1978 foram os primeiros a definir o conceito de metacognição a partir da constatação que em qualquer transação cognitiva, uma grande variedade de informação é processada. A metacognição é a monitorização ativa e

a consequente regulação e orquestração desses processos com um objetivo concreto. “*Thinking about thinking*” ¹¹(FLAVELL, 1979, apud LAI, Emily, 2011 p. 4).

A metacognição tem um papel importante na comunicação oral da informação, compreensão oral, compreensão em leitura, escrita, aquisição de linguagem, atenção, memória, solução de problemas, cognição social e vários outros tipos de instrução autônoma. Ou seja, a metacognição está relacionada ao que o sujeito conhece sobre seus processos cognitivos e como controla estes processos.

Os estudos realizados sobre a metacognição (FLAVELL, 1979; MOSHMAN; SCHRAW, 1995; PARIS; WINOGRAD, 1990) permitem identificar duas características, (ou componentes) essenciais da metacognição: os processos relacionados ao conhecimento metacognitivo e às experiências metacognitivas relatados por Flavell (1979), e os processos relacionados à autogestão ou controle metacognitivo, enfatizado por Brown (1978 apud PARIS et al., 1987).

1.1.2.1 Conhecimento metacognitivo e experiências metacognitivas

O primeiro componente a influenciar um processo cognitivo é o conhecimento que temos sobre nossas habilidades, estratégias e recursos e a compatibilidade entre estes conhecimentos e a situação de aprendizagem no qual se encontra. A isto, Flavell denomina conhecimento metacognitivo.

O conhecimento metacognitivo é fruto das experiências cognitivas do indivíduo durante a realização das várias tarefas. Podem assumir algumas formas ou subcategorias: O conhecimento **relativo às pessoas**, ou seja, o conhecimento de si mesmo e de suas competências como por exemplo seus recursos e limites (intra indivíduo) ou por comparação de seus conhecimentos com o dos outros (inter indivíduo), **conhecimentos relativos às tarefas ou aos objetivos** (ter consciência das exigências da tarefa; a quantidade de informação disponível, se a tarefa é familiar ou não, interessante ou não etc.) e os **conhecimentos relativos às estratégias ou ações** (saber como planejar; que

¹¹ Pensar sobre pensar. Flavell, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v.34, n.10, p. 906-911, 1979.

ferramentas utilizar; antecipar problemas e soluções). Normalmente o conhecimento metacognitivo combina duas ou três destas categorias.

Trabalhando junto com o conhecimento metacognitivo, as **experiências metacognitivas** são as experiências cognitivas ou afetivas conscientes que acompanham todas as atividades intelectuais. Um exemplo dado pelo autor é o sentimento súbito do não entendimento de algo que uma pessoa acaba de falar.

As experiências metacognitivas afetam o conhecimento metacognitivo, na medida em que podem acrescentá-lo, deletar partes ou modificá-lo, mediante revisitação deste conhecimento. É de importância particular no processo de desenvolvimento da metacognição da criança e adolescente. As experiências metacognitivas podem também ativar estratégias de comunicação compensatórias para suprir a falta de conhecimento, com a utilização de paráfrases e circunlocuções.

O segundo componente da metacognição, enfatizado por Brown (1978 apud Paris, 1990) ao revisar os estudos de Flavell, é a autogestão.

1.1.2.2 Autogestão da cognição ou controle cognitivo

Referem-se à metacognição em ação ou “como a metacognição pode orquestrar aspectos cognitivos para a solução de problemas” (PARIS; WINOGRAD, 1990, p. 8). Incluem-se nesta rubrica as atividades de planejamento, de controle e de regulação.

As atividades de planejamento consistem no estabelecimento de objetivos a curto, médio e longo prazo, bem como planejar realização das tarefas de aprendizagem ou ato de comunicação, a partir das informações e das exigências da situação, de forma a adotar a estratégia adequada. As atividades de controle ou monitoração permitem verificar se as estratégias adotadas foram corretas. Consiste em realizar auto verificações periódicas sobre o aprendizado, desenvolver a percepção sobre a compreensão e o desempenho na realização das tarefas. E finalmente as atividades de regulação, que trabalham junto com a de controle, indicam a confirmação do procedimento adotado ou as modificações ou correções necessárias para o atingimento do objetivo. (SCHRAW; MOSHMAN, 1995).

A tabela 1, reproduzida do trabalho de revisão de Emily Lai (2011) resume de forma clara os componentes metacognitivos e subcategorias, bem como as referências dos autores.

Tabela 1 - Componentes Metacognitivos

Componentes metacognitivos	Tipo	Terminologia	Citação
Conhecimento Cognitivo	Conhecimento sobre si mesmo como aprendiz e sobre os fatores afetando a cognição	Conhecimento da pessoa e da tarefa	Flavell, 1979
		Auto avaliação	Paris&Winograd, 1990
		Conhecimento epistemológico	Kuhn&Dean, 2004
		Conhecimento declarativo	Cross & Paris, 1988 Schraw et al.,2006 Schraw&Moshmann,1995
	Consciência e gerenciamento da cognição, incluindo conhecimento sobre as estratégias.	Conhecimento procedural	Cross&Paris, 1988 Kuhn &Dean, 2004 Schraw et al.,2006
		Conhecimento estratégico	Flavell, 1979
	Conhecimento sobre o porquê e quando utilizar uma dada estratégia	Conhecimento condicional	Schraw et al.,2006
Controle Cognitivo	Identificação e seleção das estratégias apropriadas e alocação de recursos	Planejamento	Cross & Paris, 1988 Paris&Winograd, 1990 Schraw et al.,2006 Schraw&Moshmann,1995 Whitebread et al., 2009
	Lidar e estar consciente da compreensão e realização de tarefas	Monitorar ou controlar	Cross & Paris, 1988 Paris&Winograd, 1990 Schraw et al.,2006 Schraw&Moshmann,1995 Whitebread et al., 2009
		Experiências cognitivas	Flavell, 1979
	Avaliar os processos e os produtos do aprendizado e revisitar e revisar os objetivos de aprendizagem	Avaliação	Cross & Paris, 1988 Paris&Winograd, 1990 Schraw et al.,2006 Schraw&Moshmann,1995 Whitebread et al., 2009

Fonte: Lay, Emily R. abr./2011.

Um aspecto importante que pontuamos é que as estratégias metacognitivas se desenvolvem com o crescimento do indivíduo. Leffa (1996) nos confirma este dado em seu trabalho *Aspectos de Leitura*, onde dedica o capítulo três à análise da metacognição e sua importância para o desenvolvimento da leitura. A partir de suas pesquisas e da

revisão de outros estudiosos, (PATTERSON et al., 1981; ASHER; WIGFIELD, 1981; PARIS, 1983 apud LEFFA, 1996)¹² declara que “As pesquisas demonstram que as estratégias metacognitivas não apenas se desenvolvem naturalmente com a idade, mas podem também ser modificadas pela intervenção pedagógica” (LEFFA, 1996, p. 56). A partir das pesquisas outros estudiosos e a própria a respeito das estratégias aplicadas à leitura, Leffa (Ibid., p. 64) conclui que “ (1) a metacognição desenvolve-se com a idade, (2) correlaciona-se com o grau de compreensão da leitura, (3) melhora com a instrução e (4) a eficácia de uma estratégia depende do objetivo da leitura”. Embora voltadas para a leitura, é nossa interpretação de que estas conclusões podem ser extrapoladas para o ensino-aprendizagem de línguas, pois são estratégias que o indivíduo pode utilizar em qualquer atividade. Adicionalmente, a leitura é uma ferramenta indispensável no aprendizado de línguas (e para o aprendizado de qualquer disciplina).

1.2.2.3 Metacognição e autonomia

A metacognição em seus dois componentes, são essenciais para o desenvolvimento da autonomia evolutiva do aluno. O projeto do Conselho da Europa para Línguas Modernas no início de 1980 (HOLEC, 1981 apud KUMARAVADIVELU, 2012, p. 46), definiu a autonomia do aluno como “a capacidade de tomar conta da própria aprendizagem”¹³. Outros autores expandiram essa definição para incluir o exercício da reflexão crítica, tomada de decisão e ações independentes. Barbot, em seu livro *Les auto-apprentissages*, destaca a importante contribuição da metacognição na gestão da ação de aprender, relacionando as principais estratégias para a auto formação (BARBOT, 2000, p. 58).

Metacognição também se ensina

Para desenvolver a autonomia junto ao aluno, de acordo com Marie-José Barbot e Giovanni Camatarri (1999) , o professor deve respeitar três condições fundamentais: a

¹² PATTERSON et al. Development of comprehension monitoring as a function of context. *Developmental Psychology*, v.17, p. 379-389, 1981. ASHER, Steven; WIGFIELD, Allan. Training referential communication skills. In: DICKSON, Patrick, org. *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press, 1981. PARIS, Scott G. Combining research and instruction on reading comprehension. University of Michigan. (Mimeografado), 1983.

¹³Tradução nossa; original em inglês. *Hability to take charge of one's own learning*. HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

tomada de consciência sobre o papel da metacognição na resolução de problemas e favorecedora da autonomia; o professor deve ter um alto nível de controle cognitivo e metacognitivo, de forma a ser um especialista em aprendizagem; proporcionar um ambiente que permita ao aprendiz tanto tomar consciência quanto a desenvolver suas próprias estratégias.

Estabelecidos esses pré-requisitos, como trabalhar a metacognição do aluno com vistas a sua autonomia no aprendizado? A partir da análise dos constituintes da metacognição, Giasson (1990) propõe exemplos de exercícios para desenvolver a autonomia para leitura. Pensamos que estes processos possam ser estendidos para o aprendizado de línguas estrangeiras e do francês língua estrangeira em particular. Efetivamente, os utilizaremos em nossa pesquisa.

Giasson, transpondo os conceitos de Palmer, 1986; Baker et Brown, 1984; Oka et Cross, 1986, Paris et al. 1983¹⁴ (apud GIASSON, 1990, p. 158) para os processos de compreensão em leitura, explica-nos de forma clara como auxiliar o aluno a desenvolver as estratégias metacognitivas. Por exemplo, dentro do componente **conhecimento cognitivo** sob a rubrica conhecimento sobre a pessoa, sugere as questões para o aluno se auto avaliar: o aluno está consciente dos seus recursos e limites cognitivos, de seus interesses e de sua motivação? Isto porque pode resultar que sua percepção venha das expectativas dos pais ou dos pares, o que pode levá-lo a subestimar ou superestimar seus limites. Já sobre os conhecimentos procedurais, que Giasson denomina conhecimentos sobre a tarefa, a pergunta que o aprendiz deve se fazer é o quanto está consciente das exigências, grau de dificuldade e necessidade de organização da tarefa. Finalmente, em relação às estratégias, sabe quais são as estratégias úteis para resolver um problema? Como exemplo, pergunta se em caso de perda de compreensão da leitura, o leitor sabe que pode tentar resolver o problema utilizando a estratégia de continuar a ler, voltar atrás ou solicitar ajuda a uma fonte exterior?

¹⁴PALMER, D. *Good average and poor reader's strategic behavior and perception of self and task attributes*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, 1986; BAKER, L., BROWN, A. Cognitive monitoring in reading. In *Understanding Reading Comprehension*. Newark, Delaware, International Reading Association, p. 21-45, 1984.; OKA, E., CROSS, D. *Identifying learner's profiles: Children's reading skills, metacognition and motivation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1986; PARIS, S., LIPSON, M., WIXSON, K. *Becoming a strategic reader*. *Contemporary Educational Psychology*, v.8, p. 293-316, 1983.

Quanto ao componente **controle cognitivo**, que a autora denomina em nosso entender com muita propriedade de autogestão da compreensão, descreve-o como “[...] a habilidade em utilizar os processos de auto regulação”.¹⁵ (GIASSON, 1990, p. 154). Citando Brown (1980), destaca quatro aspectos diferentes que se pode trabalhar junto ao aluno:

- ✓ Saber quando compreendemos (e quando não compreendemos);
- ✓ Saber o que compreendemos (e o que não compreendemos);
- ✓ Saber do que temos necessidade para compreender;
- ✓ Saber que podemos fazer alguma coisa quando não compreendemos;¹⁶

O’ Malley, Chamot e colaboradores (1985 apud CUQ, 2003, p. 225) colocam a metacognição como um dos três tipos constituintes das estratégias de aprendizagem, juntamente com as estratégias cognitivas e sócio afetivas:

As estratégias metacognitivas correspondendo à reflexão sobre o processo de aprendizado, as estratégias cognitivas correspondendo ao tratamento da matéria a estudar e, por fim, as estratégias sócio afetivas implicando em uma interação com uma outra pessoa¹⁷.

A literatura sobre o tema metacognição é extensa e instigante. Contudo, em nossa pesquisa prática, considerando a restrição de tempo do curso piloto, trabalharemos a metacognição no recorte de Giasson (1990). A prática da metacognição com os alunos integrantes da pesquisa levou em conta os exercícios propostos por Giasson, adaptados ao contexto da pesquisa que inclui outras ferramentas além da leitura.

Os processos metacognitivos são essenciais na leitura e aprendizado do FLE bem como em outras disciplinas, pois são eles que permitem ao aluno ficar em contato com a finalidade primeira da tarefa, adaptando suas habilidades e estratégias de forma

¹⁵Tradução nossa; original em francês. [...] *sur l’habileté à utiliser des processus d’autorégulation*.

¹⁶Tradução nossa; original em francês. *Définit encore plus finement ces processus de gestion. Elle dégage en fait quatre aspects différents: -savoir quand nous comprenons (et quand nous ne comprenons pas); -savoir ce que nous comprenons (et ce que nous ne comprenons pas); -savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre; -savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas;* (Brown, A. Metacognitive Development and Reading. In SPIRO, R.; BRUCE, B.; BREWER, W.; (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension* J. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.).

¹⁷Tradução nossa; original em francês. *Stratégies métacognitives correspondant à une réflexion sur le processus d’apprentissage, des stratégies cognitives correspondant au traitement de la matière à étudier, et enfin des stratégies socio-affectives impliquant une interaction avec une autre personne.* (CUQ, Jean-Pierre, 2003, p. 225).

controlada e intencional, inclusive suprimindo deficiências do conhecimento. Levando em conta o trabalho do professor com foco na pedagogia da autonomia, consideramos parte importante do trabalho auxiliar os alunos a “aprender a aprender”.

1.1.3 Aspectos conativos: o papel da motivação, atitudes e afeto na aprendizagem de LE

Os aspectos conativos, adjetivo que deriva de conação (do latim conatio), está definido no dicionário Michaelis como uma tendência a agir intencionalmente, a mobilizar a vontade (*volition*) para o aprendizado. São fatores não cognitivos que influenciam a aprendizagem. Reúne o que é da ordem da motivação, da autoestima, da confiança, da ansiedade, da aptidão, das atitudes, do estilo de aprendizagem, do afeto, entre outros.

Nesta dissertação, fizemos um recorte dos aspectos conativos privilegiando a análise do papel da motivação, da ansiedade e da afetividade. Alguns autores (GARDNER; MACINTYRE, 1993) preferem a denominá-los “fatores afetivos”.

A motivação é um fator sócio psicológico com grande influência no aprendizado de uma língua estrangeira. Indivíduos que tomam a decisão de aprender e manter uma nova língua têm algum grau de motivação inicial. Gass e Selinker (2008) relatam pesquisas que fornecem evidências estatísticas que indicam que a motivação é um preditor do sucesso do aprendizado de língua. No entanto, a natureza exata da motivação não é tão clara.

Conforme proposto por Gardner, um dos expoentes no estudo da motivação para o aprendizado da L2¹⁸, a motivação envolve quatro aspectos básicos. “Um objetivo, um comportamento esforçado, o desejo de alcançar a meta e atitudes favoráveis para a atividade em questão” (GARDNER, 1985, p. 50)¹⁹. Por comportamento esforçado,

¹⁸ LS ou L2 (língua segunda) e LE (língua estrangeira). A língua segunda e a língua estrangeira definem-se as duas como não maternas (são instrumentos de comunicação segundo ou auxiliares), mas se distinguem uma pela outra pelo fato de que a língua segunda se beneficia oficialmente de um estado privilegiado. Enquanto a língua estrangeira é aprendida pelos indivíduos, a língua segunda é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade onde a (s) língua (s) materna (s) é (são) praticamente desconhecida (s) fora das fronteiras de seu país. Utilizaremos nesta dissertação LE para designar as línguas não maternas (COSTE E GALISSON, 1976, p. 307). No entanto, nas citações, respeitaremos as designações dadas pelos autores.

¹⁹Tradução nossa; original em inglês. *A goal, an effortful behavior, a desire to attain the goal and favorable attitudes towards the activity in question.*

entende-se uma série de fatores, incluindo uma necessidade inerente de sucesso, bons hábitos de estudo, o desejo de agradar ao professor ou aos pais. No entanto, Gardner e McIntyre (1993) reportam a dificuldade de se avaliar a intensidade desses fatores. Propõem então avaliar o componente motivacional pelo objetivo de aprender a língua, a intensidade motivacional e as atitudes frente ao aprendizado da língua.

Gardner e Lambert (1959, 1972) classificam os **objetivos** dentro de duas classes principais: a motivação integrativa e motivação instrumental. Destacam que a motivação integrativa, que se refere ao interesse do aprendiz em se integrar culturalmente com os membros da comunidade da língua alvo – “disposição de se identificar com membros de outro grupo etnolinguístico e assumir aspectos muito sutis de seu comportamento”²⁰ (GARDNER; LAMBERT, 1972 apud GARDNER, 1985 p. 51) é superior à motivação instrumental, que tem propósitos funcionais, tais como obter um trabalho, conseguir uma certificação, agradar aos pais.

Kumaravadivelu, em seu livro *Language Teacher Education for a Global Society*, relata estudos realizados em outros contextos (LUKMANI, 1972; CHIHARA e OLLER, 1978, apud KUMARAVADIVELU, 2012) que indicam que essa superioridade da motivação integrativa como “motor para a aprendizagem” não é uma unanimidade. Uma das evidências dessa discordância é a emergência e disseminação do inglês mundial. Sociedades pós-coloniais que adotaram o inglês como linguagem adicional rapidamente associaram-na ao imperialismo cultural ligados ao colonialismo, com uma bagagem cultural muito pesada, não despertando o desejo do aculturamento. Cita como exemplo a informação de estudiosos indianos (KRISHNASWAMY e BURDE, 1998), de que os indianos aprendem inglês para suprir suas necessidades profissionais e educacionais, mantendo-o separado de suas crenças e práticas culturais.

Com a expansão da consciência global, considerar a motivação integrativa como a ideia de um profundo e sincero desejo por parte do aluno na assimilação dos aspectos culturais da língua alvo como de importância primordial é um argumento discutível, especialmente de observarmos a ótica de uma postura intercultural, onde o objetivo é a compreensão e manutenção das duas culturas. Kumaravadivelu (2012) brinda-nos ainda

²⁰Tradução nossa; original em inglês. “*must be willing to identify with members of another ethnolinguistic group and take on every subtle aspect of their behavior*” (GARDNER, Robert C. and LAMBERT, Wallace E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

com exemplos de várias comunidades do globo, onde a adoção do inglês como L2 não obrigatoriamente implicou na adoção de padrões culturais americanos ou britânicos. As comunidades mantiveram seus costumes e valores.

Sobre a integração, acreditamos ser importante considerar a dimensão psicoafetiva no aprendizado da língua estrangeira em relação à primeira língua. Revuz destaca:

Toda tentativa para aprender uma língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com a palavra da primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional (REVUZ, 1998, p. 217).

Mais adiante, a autora coloca as diferentes posturas que o indivíduo pode adotar em relação à estranheza da outra língua:

Este estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade. (Ibid., p. 224).

Pensamos ser razoável afirmar que estes aspectos psicológicos podem influenciar quanto a maior ou menor importância da motivação integrativa para o aluno.

Gardner, a partir de uma revisão sobre a motivação, flexibiliza a posição anteriormente estabelecida sobre a preponderância da motivação integrativa, passando a se referir como “*openness to cultural identification*” (abertura para a identificação cultural), refletindo atributos do contexto cultural da língua (GARDNER, 2006, p. 7).

Posteriormente, Ryan e Deci (2000) adotam uma classificação distinta para os tipos de motivação que, embora não se contrapondo aos conceitos de Gardner, analisa de forma diferente os tipos de motivação de acordo com os objetivos e razões que originam a ação.

Na área da aquisição da segunda língua²¹, a **intensidade motivacional** tem sido avaliada, de acordo com Gardner,

pela determinação da quantidade de esforço do indivíduo gasta (ou, em alguns casos, que estaria disposto a despende) de modo a aprender a segunda língua. [...] foco em questões relacionadas com a quantidade de esforços gastos em trabalhos de casa, a disposição para assumir atribuições especiais, atividade gasta na melhoria do nível de conhecimento e intenções sobre o uso de oportunidades disponíveis para melhorar o conhecimento do Francês²² (GARDNER, 1985, p. 53).

Ainda seguindo a linha de Gardner, focar nos dois componentes citados, quais sejam, os objetivos e a intensidade motivacional, não descreve completamente o conceito de comportamento motivado. Dois indivíduos podem expressar níveis comparáveis de intensidade motivacional, mas podem diferir consideravelmente quanto ao **afeto** associado aos seus comportamentos.

Embora ambos possam fazer a mesma quantidade de lição de casa, etc., pode-se relatar cognições mais positivas sobre a aprendizagem do francês e achar a experiência total mais agradável do que o outro. Ou seja, pode-se ter um desejo mais forte de aprender francês com atitudes mais favoráveis para aprender francês ²³ (GARDNER, 1985, p. 53).

Na figura 2, Gardner apresenta uma representação esquemática do construto motivacional relacionado com a aquisição da segunda língua.

²¹ Aquisição da segunda língua: existem duas formas independentes de desenvolver as habilidades em segundas línguas. 'Aquisição' é um processo subconsciente idêntico em todas as formas importantes ao processo que as crianças utilizam na aquisição e sua primeira língua, enquanto "aprendizado" é um processo consciente que resulta em "saber sobre" a língua. (KRASHEN, S. 1985, p.1; grifo do autor). Como ainda não está provado de que se tratam efetivamente de processos diferentes e na falta de um termo mais genérico, utilizaremos os termos aquisição e aprendizado como sinônimos, por razões de praticidade e estilo.

²²Tradução nossa; original em inglês. *By determining the amount of effort the individual expends (or, in some instances, would be willing to expend) in order to learn the second language. [...] questions dealing with amount of efforts spent on homework, willingness to take special assignments, activity spent on improving level of knowledge, and intentions about using available opportunities to improve French knowledge.*

²³Tradução nossa; original em inglês. *Although they both might do the same amount of homework, etc., one might report more positive cognitions about learning French and find the total experience more pleasant than the other. That is, one may have a stronger desire to learn French and may have more favorable attitudes toward learning French.*

Figura 2 - Representação esquemática do conceito de motivação relacionado com a aquisição da segunda língua.

Estes conceitos foram importantes para a construção de nossa pesquisa quando da verificação sobre o objetivo do aluno em aprender FLE e qual o comportamento frente ao aprendido.

Um outro olhar sobre a motivação: a propensão para aprender

Wolfgang Klein (1989, p. 26), evitando a palavra motivação²⁴, utiliza a expressão “propensão para aprender” (*la propension à apprendre*) para caracterizar a totalidade de fatores que fazem com que um aluno aplique a sua capacidade de aquisição linguística para o aprendizado da língua alvo. Agrupa os diferentes fatores sob quatro grandes rubricas. Esses fatores podem agir positiva ou negativamente e é importante, possível e desejável influenciá-los para o ensino-aprendizagem da LE.

De acordo com Klein, os quatro grandes fatores que compõem a propensão para aprender são: 1- a integração social; 2- as necessidades de comunicação; 3- as atitudes; 4- a educação.

O autor dialoga com Gardner e Lambert (1972), quando sugere a correspondência entre integração social e motivação integrativa e necessidade de comunicação com a motivação instrumental de Gardner. Pondera, contudo, que na aquisição da LE pode ter um efeito motivador, caso o aprendiz sinta necessidade de se integrar ao grupo social falante da língua alvo, ou um efeito negativo, consciente ou não, quando o falante receia

²⁴Tradução nossa; original em francês. *Mais nous souhaitons éviter l'expression très utilisée dans la didactique des langues de « motivation », surtout parce qu'elle est trop facilement assimilable à la théorie de la motivation au sens behavioriste.*

perder sua identidade original ligada à língua nativa, fato comum em casos de imigração, o que parece confirmar a proposição de Revuz.

Quanto à necessidade de comunicação, dependerá fortemente do grau em que o aprendiz deseja ou necessita dominar a língua. Klein cita, como exemplo, cinco domínios: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, o léxico e as capacidades discursivas. É possível se comunicar ainda que mantendo um forte sotaque ou com a pronúncia correta, dominando ou não as regras de sintaxe.

Em relação as atitudes, Klein postula que o aluno pode ter atitudes diversas em relação à língua a aprender e à comunidade falante. Destaca o que chama permeabilidade do ego, ou a disposição de parecer imperfeito em relação ao seu desempenho ainda incipiente durante o aprendizado. Essas atitudes exercem uma influência importante no aprendizado da língua. A nosso ver, coincide com os conceitos de Brown (2000):

As atitudes, como todos os aspectos do desenvolvimento da cognição e do afeto nos seres humanos, desenvolvem-se precocemente na infância e são resultado das atitudes dos pais e pares, do contato com pessoas que são em alguma forma “diferentes” (grifo do autor) e da interação dos fatores afetivos da experiência humana. Estas atitudes formam parte da percepção de si mesmo, da percepção do outro e da cultura onde se vive²⁵. (Brown, 2000 p. 180).

Retomando Klein, o último dos fatores elencados dentro da propensão para aprender seria a educação. Pode-se aprender uma língua como se fosse um dos elementos do currículo educativo, ou como um ideal concebido por uma determinada sociedade a ser atingido (por exemplo, pessoas cultas sabem latim ou o inglês). Visto desta forma, é o fator mais fraco e que raramente funciona de modo autônomo no processo de aquisição. Quando se fala de motivação em língua estrangeira, deve-se criar para o aluno necessidades comunicativas, municiá-los de razões autênticas para o uso imediato da LE. Esta forma de motivar o aluno, utilizar a LE alvo como meio de comunicação e não só como uma matéria a ser estudada é também postulado por Widdowson (2005).

²⁵ Tradução nossa; original em inglês. *Attitudes, like all aspects of the development of cognition and affect in human beings, develop early in childhood and are a result of parents' and peers' attitudes, of contact with people who are "different" in any number of ways, and of interacting affective factors in the human experience. These attitudes form a part of one's perception of self, of others, and of the culture in which one is living,*

Compartilhamos a visão de Widdowson quanto a exemplos de estratégias a utilizar para motivar o aluno a aprender uma língua. Dentro de uma visão comunicativa, o ensino de línguas deveria abordar “o mundo real”, com a adoção de documentos autênticos. Assim, os manuais apresentam o mundo real da família, férias, passeios e outros. No entanto, frequentemente o que vemos é um distanciamento, uma dissociação com o “mundo real próximo do aluno”: a escola. As matérias como história, filosofia, arte, ciências, entre outras, fazem parte da realidade cotidiana do aluno.

O autor propõe que o ensino de língua estrangeira poderia estar ligado às áreas de uso representadas por outras matérias do currículo escolar:

Isso não só ajuda a assegurar os laços com a realidade e a experiência pessoal dos alunos, mas também nos oferece os meios seguros que temos para ensinar a língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas. O tipo de curso de língua que visualizo é aquele que trata de uma seleção de tópicos retirados de outras disciplinas do elenco escolar: experimentos simples em física e química, processos biológicos em plantas e animais, traçado de mapas, descrições de fenômenos geológicos, eventos históricos, etc. Tópicos como esses deveriam ainda oferecer muitas oportunidades para o emprego de recursos não-linguísticos no ensino. (WIDDOWSON, 2005, p. 33).

Quando optamos pelo uso da história e o trabalho com a cidadania como tema base para o ensino de FLE, pensamos justamente nesta proximidade e complementaridade quanto à realidade do aluno, que permitiria também o desenvolvimento de outros aspectos.

1.1.4 Integração da cognição à motivação e às atitudes. Teoria da autodeterminação

Como poderíamos relacionar a motivação e atitudes com os aspectos cognitivos para a aprendizagem? De acordo com Pintrich,

As teorias motivacionais se preocupam com a energização e direção do comportamento. O termo motivação deriva do latim *movere*, que significa mover. Ou seja, estas teorias visam explicar o que coloca o indivíduo em

movimento (energização) e em qual direção de atividades ou tarefas²⁶ (PINTRICH, 2003, p. 669).

O que nos traz uma outra questão: o que querem os indivíduos e quais seriam as necessidades que determinariam este querer?

De acordo com o autor, necessidades e motivos são mais afetivos. Assume-se que operam em um nível mais implícito e inconsciente. Na outra ponta da balança, operam os processos cognitivos e conscientes relatados nos modelos sócio cognitivos. Parece claro que as pesquisas deveriam seguir no sentido de construir modelos para integrar essas duas áreas. Dentre os vários modelos e teorias, Pintrich destaca a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*), como uma das que integram a necessidade e os construtos sócio cognitivos.

As pesquisas de Ryan e Deci sobre a Teoria de Autodeterminação (*Self-Determination Theory*)²⁷ (RYAN; DECI, 1985 apud RYAN; DECI, 2000) trazem uma visão complementar ao tema da motivação. A motivação diz respeito à energia, à direção, persistência e à *equifinality*. É uma questão central no campo da psicologia, pois está no cerne da regulação biológica, cognitiva e social (RYAN; DECI, 2000). Embora a motivação venha sendo tratada como um único construto, uma reflexão ainda que superficial sugere que não é um fenômeno único, que variaria somente em intensidade.

Existem vários tipos de motivação que atuam em diferentes quantidades, ou seja, variam não só no nível, mas também em sua orientação (qual tipo de motivação). A orientação da motivação é determinada por atitudes e objetivos subjacentes que estão na origem da ação: os autores exemplificam com o caso de um aluno que estuda por curiosidade e interesse ou, alternativamente, porque busca a aprovação do professor ou dos pais. A quantidade de motivação não varia, mas sua natureza e seu foco sim.

Na Teoria da Autodeterminação ou *Self-Determination Theory*, doravante SDT, os autores distinguem entre os diferentes tipos de motivação de acordo com os objetivos e

²⁶Tradução nossa; original em inglês. *motivational theories are concerned with the energization and direction of behavior. The term motivation is derived from Latin verb movere, which means to move. In other words, motivational theories attempt to answer questions about what gets individuals moving (energization) and toward what activities or tasks.*

²⁷DECI, E.L. et RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

razões que originam a ação. A distinção mais básica seria entre a *motivação intrínseca* e a *motivação extrínseca*.

Pela motivação intrínseca, o indivíduo ou aluno realiza uma ação porque considera a mesma inerentemente interessante ou prazerosa; já a extrínseca leva o indivíduo a realização de algo que leva a um resultado lateral, como se pode ler na citação abaixo:

Talvez nenhum fenômeno reflita tanto o potencial positivo da natureza humana como a motivação intrínseca, a tendência inerente se procurar novidades e desafios, estender e exercitar as capacidades de alguém, explorar e aprender. Os desenvolvimentistas reconhecem que a partir do momento do nascimento, crianças, em seus estados saudáveis, são ativas, inquisidoras, curiosas e brincalhonas, mesmo na ausência de recompensas específicas (por exemplo, Harter, 1978). O construto da motivação intrínseca descreve essa inclinação natural para a assimilação, o domínio, o interesse espontâneo, e exploração que é tão essencial para o desenvolvimento cognitivo e social e que representa a principal fonte de prazer e vitalidade ao longo da vida²⁸ (CSIKSZENTMIHALYI E RATHUNDE, 1993; RYAN, 1995, apud RYAN; DECI, 2000, p. 70).

No entanto, é importante verificar os vários tipos de motivação que compõem a categoria da motivação extrínseca e como ela se realiza como motor para a ação. Na verdade, muito do que fazemos não é fruto da motivação intrínseca, especialmente após a infância, quando a liberdade para agir de acordo com a motivação intrínseca começa a ter crescentes restrições devido a pressões sociais para a realização de tarefas e novas responsabilidades.

A motivação extrínseca é descrita na literatura como sendo "pálida e empobrecida (ainda que poderosa)"²⁹ (DE CHARMS, 1968, apud RYAN 2000, p. 55). A teoria SDT, no

²⁸Tradução nossa; original em inglês. *Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn. Developmentalists acknowledge that from the time of birth, children, in their healthiest states, are active, inquisitive, curious, and playful, even in the absence of specific rewards (e.g., Harter, 1978). The construct of intrinsic motivation describes this natural inclination toward assimilation, mastery, spontaneous interest, and exploration that is so essential to cognitive and social development and that represents a principal source of enjoyment and vitality throughout life.* (CSIKSZENTMIHALYI, M.; RATHUNDE, K. The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. (pp. 57–97), 1993; RYAN, R.M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427, 1995.

²⁹Tradução nossa; original em inglês. *"Pale and impoverished" (even if powerful).* De CHARMS, R. *Personal causation*. New York: Academic Press, 1968.

entanto, propõe que existem vários tipos de motivação extrínseca. Por exemplo, quando um indivíduo é encorajado por outro para alguma ação ou comportamento, a motivação poderá ir desde a desmotivação, passando pelo acordo passivo até um comprometimento ativo e pessoal. De acordo com a SDT, estes diferentes níveis refletem os diferentes graus de internalização e integração que os valores oferecidos sofreram pelo indivíduo. Por internalização, entende-se a aceitação e por integração a transformação deste valor em valor próprio, de forma que subsequentemente, será emanado do seu sentido de *self*. Assim, o indivíduo passa a endossar aquela ação ou comportamento, e tomando como sua através da manifestação da vontade (*volition*). Ou seja, quando as pessoas internalizam as regulações e as assimilam ao *self*, experimentam uma maior autonomia. Esta autonomia é, per se, um fator de motivação poderoso.

A partir da explicação dos autores permito-me apresentar um exemplo esclarecedor sobre a motivação extrínseca com baixa internalização ou em situação de autonomia. Por exemplo, um aluno faz o trabalho de casa porque tem medo das sanções dos pais (ele realiza o trabalho movido por um resultado separado ou valor instrumental: evitar sanções); já o outro aluno faz o trabalho de casa porque acredita que será importante para a sua carreira. Este também realiza o trabalho pelo valor instrumental resultante. Qual seria a diferença entre as duas situações de motivação extrínseca? Neste último caso, o aluno dá o seu “aval pessoal” e tem uma sensação de escolha, enquanto no primeiro é apenas um cumprimento com o controle externo:

Na verdade, a grande diferença é o grau de autonomia! “A experiência da autonomia facilita a internalização e em particular, é um elemento crítico para que a regulação seja integrada [...], mas contextos podem originar regulação autônoma apenas se conferirem suporte à autonomia, permitindo que a pessoa se sinta competente, relacionada e autônoma”³⁰ (RYAN; DECI, 2000, p. 73-74).

É, portanto, um papel importante do professor ajudar o aluno a desenvolver as estratégias de aprendizagem, para o aluno e para si mesmo. Em relação ao professor,

³⁰ Tradução nossa; original em inglês. *The experience of autonomy facilitates internalization and, in particular, is a critical element for a regulation to be integrated [...] but contexts can yield autonomous regulation only if they are autonomy supportive, thus allowing the person to feel competent, related, and autonomous.*

Pietraróia (2013, p. 25) recomenda o estabelecimento de um programa de formação que inclui “refletir sobre suas dificuldades e lacunas para, em seguida, determinar seus próprios objetivos, selecionar métodos e caminhos para atingi-los, avaliar procedimentos”.

Ao trazermos a questão da associação entre a motivação e a cognição para o campo da aprendizagem de línguas estrangeiras, Klein (1989), enumera e explica, de uma forma bastante didática, quanto aos três componentes necessários ao aprendizado de uma língua. Refere-se especialmente a um caso de aprendizagem não guiada, mas suas ponderações são interessantes e podem fornecer subsídios úteis para o professor de FLE.

Klein identifica três componentes essenciais: a propensão para aprender, que já comentamos, acrescida da capacidade linguística e o acesso à língua. Mesmo antes de entrarmos na visão do autor, acreditamos que essas proposições fazem sentido. A propensão para aprender, como vimos, engloba o que se relaciona à motivação e demais aspectos afetivos do aluno [aspectos conativos]. Os conhecimentos disponíveis linguísticos e não linguísticos referem-se às estruturas cognitivas mobilizadas durante a utilização da linguagem e o acesso à língua é indispensável para o aprendizado.

As estruturas cognitivas levantadas por Klein para o aprendizado são coincidentes com as apontadas por Giasson (1990) quanto às variáveis relacionadas ao leitor quando da compreensão em leitura. Para a comunicação (e compreensão) da língua o indivíduo lança mão obrigatoriamente dos seus conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo. Do ponto de vista conhecimento linguístico, ambas identificam que existem quatro categorias de conhecimentos sobre a língua que a criança desenvolve de modo natural no seu meio familiar e que deverão ser desenvolvidas também para a segunda língua:

- ✓ Conhecimento fonológico: distinguir os fonemas da língua alvo. Dependendo da língua materna e da língua alvo, este conhecimento poderá facilitar ou dificultar o aprendizado da segunda língua.
- ✓ Conhecimento da sintaxe: a ordem das palavras na frase. É a sintaxe que permite identificar se as frases são aceitáveis ou não.
- ✓ Conhecimento semântico: conhecimento do sentido das palavras. De acordo com as experiências vivenciadas, este repertório pode variar individualmente de forma ampla.
- ✓ Conhecimentos pragmáticos: saber as fórmulas a serem utilizadas, o tom a ser adotado etc.

Os conhecimentos sobre o mundo são essenciais para a compreensão. Nem sempre todas as informações estão presentes no enunciado. Devemos lançar mão de conhecimentos sobre a situação, de enunciados precedentes, ou de nossos conhecimentos gerais sobre o mundo. Segundo Klein,

o aporte destes conhecimentos contextuais é tão importante que a comunicação linguística pode com frequência funcionar mesmo se os conhecimentos linguísticos propriamente ditos não estão disponíveis (para a produção) ou são disponíveis, mas não podem ser utilizados. Um enunciado como “mim tomates” numa mercearia será sem dúvida interpretado como “eu queria tomates” e não como “eu sou um tomate”, mesmo se isto não está contido no enunciado. Tiramos isso do nosso conhecimento da situação e dos conhecimentos do mundo em geral aplicados ao enunciado³¹ (KLEIN, 1989, p. 29).

O nosso conhecimento do mundo no aprendizado de LE tem uma função poderosa, se considerarmos que uma parte importante da comunicação é não verbal. Gestos, olhares, convenções sociais, expressões, mobilizam nosso conhecimento e experiências prévias que irão de alguma forma complementar o processo de aprendizagem e a consequente compreensão para a comunicação na LE.

Pietraróia (1997) nos explica de forma clara ao nos apresentar a “teoria do mundo” que cada pessoa possui. “Inclui as convenções das línguas, regras – adquiridas uma a uma, em sequências e contextos carregados de sentidos - e também capacidades muito simples, como a de saber distinguir um cachorro de um gato” (PIETRARÓIA, 1997, p. 68).

É uma capacidade complexa e muito eficaz, fruto da aprendizagem pela experiência, consequência dos *feedbacks* dos adultos às crianças.

Diante destas bases, podemos observar que a motivação é um fator importante para o aprendizado da LE. Está intrinsecamente ligada à percepção do meio e da cultura da língua alvo pelo aluno e à valorização do propósito comunicativo da LE. Portanto, é o

³¹ Tradução nossa; original em francês. *L'apport de ces connaissances contextuelles est si important que la communication linguistique peut souvent fonctionner même lorsque les connaissances linguistiques proprement dites ne sont pas disponibles (pour la production) ou sont disponibles mais ne peuvent pas être utilisées. Un énoncé comme « moi tomates » dans une épicerie serait sans doute interprété correctement pour n'importe quel locuteur français. Toute personne normale l'interpréterait comme « je voudrais des tomates », et non pas comme « je suis une tomate », même ce cella n'est pas contenu dans l'énoncé. Nous tirons cela de notre connaissance de la situation et de nos connaissances du monde en général appliquées à l'énoncé.*

que irá “mover o aluno” para mobilizar os aspectos cognitivos e seu conhecimento do mundo, importante também para o desenvolvimento da metacognição e da autonomia.

Igualmente importantes são os fatores relacionados à afetividade, entre eles a disposição de enfrentar riscos e a “ruptura” com a língua materna, aspectos que abordaremos no próximo tópico.

1.2 O papel da afetividade na aprendizagem do FLE

Teoria da aquisição de uma segunda língua

A aprendizagem da língua estrangeira é uma atividade relacional. O objetivo do aluno é a comunicação, em todas as suas formas. A aprendizagem e o relacionamento com o outro fazem emergir as variáveis afetivas, a subjetividade. Em relação ao outro é bastante claro: simpatizamos ou não, temos prazer na companhia (ou não) e outros sentimentos que desenvolvemos em relação ao outro. Já em relação a si próprio, nem sempre os sentimentos são conscientes.

O lado afetivo da aquisição de uma língua tem atraído a atenção de pesquisadores de forma importante. Discutimos previamente a influência de alguns dos fatores afetivos, especificamente a motivação. Dentre as investigações realizadas no campo da aquisição da L2 e LE com foco no aprendiz envolvendo o campo afetivo, o modelo de Stephen Krashen ocupa um lugar de destaque. A abordagem natural, desenvolvida juntamente com Tracy Terrell em 1983 (apud LARSEN-FREEMAN, 2000) e a Teoria de Aquisição da Segunda Língua (1982) tiveram grande impacto desde a década de 1980.

Uma das cinco hipóteses desta teoria, é a **Hipótese do Filtro Afetivo**. Esta hipótese relaciona como os fatores afetivos influenciam o sucesso (ou insucesso) do processo de aquisição da segunda língua. O filtro afetivo foi proposto por Dulay and Burt (1977) (apud KRASHEN, 1982, internet ed. 2009) e são consistentes com as teorias sobre a afetividade. As variáveis afetivas que interferem com a aquisição de uma segunda língua podem ser categorizadas em três grupos:

- **Motivação.** Alunos motivados geralmente estão melhores equipados para a aquisição.
- **Autoconfiança:** indivíduos com autoconfiança e uma boa autoimagem tendem a se sair melhor na aquisição da segunda língua.

- Ansiedade. A baixa ansiedade parece promover uma tendência à aquisição da segunda língua, seja ela pessoal ou em classe.

Baixa motivação, baixa autoestima, ansiedade excessiva, aluno na defensiva, considerando, por exemplo, que a aula de línguas é uma situação onde suas fraquezas serão reveladas formam uma combinação que aumentam o nível e a força do filtro afetivo, dificultando ou impedindo que o *input* chegue ao DAL (dispositivo de aquisição da língua).

Figura 3 - Operação do filtro afetivo.

Fonte: Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition, (1982, internet ed. 2009, p. 32).

Em outras palavras, quando o filtro está levantado, dificulta ou até impede a aquisição da linguagem. Este é um dos fenômenos que pode levar à fossilização, onde mesmo com uma grande quantidade de *input*, pode-se não atingir um nível ótimo de aquisição. (GASS; SELINKER, 2008; KLEIN, 1985).

Callegari, apoiando-se em McLaghlin (1986), elenca algumas críticas à essa teoria, sendo a mais importante, a nosso ver, a “falta de explicação do real funcionamento do filtro afetivo, ou seja, como o filtro determina quais partes da língua atingirão ou não o dispositivo de aquisição da linguagem” (CALLEGARI 2006, p. 98). Um outro contraponto importante a essa hipótese é que os fatores afetivos apresentam linearidade com a aprendizagem até certo ponto. Por exemplo, a baixa ansiedade, em alguns casos, pode ser um fator negativo para a aprendizagem. Estas críticas não invalidam, a nosso ver, a aplicação desta hipótese na aquisição de línguas. Intuitivamente percebemos que quando confortáveis, motivados e interessados o impulso na direção da aprendizagem é maior.

Teoria de Aquisição de Segunda Língua de Krashen

A teoria da aquisição da segunda língua integra, além da hipótese do filtro afetivo, outras quatro hipóteses: a da distinção entre aquisição e aprendizagem, a hipótese da ordem natural, a hipótese do monitor e a hipótese do *input*. Interessa-nos para nossa pesquisa verificar em especial as hipóteses do filtro afetivo e a do *input*. Consideramos que o tempo restrito da pesquisa e o nível iniciante dos alunos não são compatíveis para a aplicação das demais hipóteses.

A virtude desta teoria, o que nos encantou na verdade, é que ela trata sobre o “processo” da aquisição da linguagem e não sobre “um produto”, ou um método. Segundo o próprio autor pondera, teoria da aquisição da segunda língua é uma das possíveis fontes de informação para a concepção de métodos e materiais para o ensino da segunda língua. Este movimento, do estudo do processo em substituição ao estudo do produto, pode ser visto nas publicações mais recentes, por exemplo no *TESOL Quartely*, onde os títulos dos trabalhos são voltados para a promoção da comunicação em sala de aula e não mais voltados para gramáticas ou “drills” (exercícios específicos),

A seguir, o autor resume a filosofia e alicerça sua teoria:

O que a teoria corrente implica em relação ao método, muito simplesmente, é que a aquisição da língua, primeira ou segunda, ocorre somente quando a compreensão das mensagens reais ocorre, e quando o adquirente “não está na defensiva”, para usar a frase de Stevick. A aquisição da linguagem não requer um uso extensivo de regras gramaticais conscientes e não requer treinamento tedioso. Porém, não ocorre do dia para noite. A aquisição real da linguagem se desenvolve lentamente, e as habilidades de fala aparecem mais tarde do que as habilidades de escuta, mesmo quando as condições são perfeitas. Os melhores métodos são os que suprem “insumo compreensível” em situações de baixa ansiedade, contendo mensagens que os estudantes realmente querem escutar. Estes métodos não forçam uma produção precoce na segunda língua, mas permitem aos estudantes produzir quando eles estão “prontos”, reconhecendo que o desenvolvimento surge a partir do suprimento de insumo comunicativo e compreensível, e não de forçar e corrigir a produção³² (KRASHEN 1982, internet ed. 2009, p. 6-7).

³² Tradução nossa; original em inglês. *What current theory implies, quite simply, is that language acquisition, first or second, occurs only when comprehension of real messages occurs, and when the acquirer is not “on the defensive” to use Stevick’s phrase. Language acquisition does not require extensive use of conscious*

A hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem (*The acquisition-learning distinction*). Segundo Krashen, a distinção entre aquisição e aprendizagem talvez seja a mais fundamental dentre as cinco. É sem dúvida a mais conhecida e vem influenciando linguistas e professores. De acordo com esta hipótese, aquisição e aprendizagem são fenômenos diferentes e ambas coexistem no adulto. A aquisição é um processo inconsciente, similar (se não idêntico), ao que ocorre com as crianças ao desenvolver a primeira língua. Os adquirentes não têm a consciência de estarem adquirindo a língua, ou as regras de uso. Em lugar disso, têm um sentimento para a assertividade. As sentenças gramaticais “soam” corretamente, ou as “sentimos” como corretas e os erros são “sentidos” como errados, mesmo sem saber as regras. Outras formas de descrever a aquisição incluem a aprendizagem implícita, aprendizagem informal e aprendizagem natural. Já o aprendizado é um produto da instrução formal, consciente, onde se procura aprender as regras, estar ciente e ser capaz de falar sobre elas. Alguns sinônimos incluem o conhecimento formal da linguagem ou aprendizagem explícita. Em termos não técnicos, “conhecer sobre uma língua” ³³ (KRASHEN, 1982, internet ed. 2009, p. 10).

Há teorias que supõem que enquanto crianças adquirem uma língua, os adultos só podem aprender. A hipótese de Krashen, contudo, prevê que os adultos também podem adquirir, e que esta habilidade não desaparece na puberdade. O autor ressalta que nem todos os adultos terão níveis de competência semelhantes aos nativos da língua, mas que os adultos podem acessar o mesmo DAL – dispositivo de aquisição de línguas - que as crianças.

Quanto à correção de erros, Krashen (1982, internet ed. 2009) afirma, citando Hendrickson (1978) e Brown (1973), que tem pouca ou nenhuma relevância na aquisição, mas pode ter (embora ainda não sendo um consenso) uma suposta utilidade na aprendizagem, já que pode induzir o aluno a perceber a forma correta da regra. No

grammatical rules, and does not require tedious drill. It does not occur overnight however. Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly latter than listening skills, even when conditions are perfect. The best methods are therefore those that supply “comprehensive input” in low anxiety situations, containing messages that the students really want to hear. These methods do not force early production in second language, but allow students to produce when they are “ready”, recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensive input, and not from forcing and correcting production.

³³ Original em inglês. Tradução nossa. “*knowing about*” a language.

entanto, estabelece algumas condições importantes para que a correção dos erros produza o efeito desejado, uma das quais é limitá-la durante “a prática de gramática” (grifo do autor), sendo que durante a prática de comunicação os erros devem ser tolerados. A correção dos erros deve ser feita no momento dedicado ao “foco na forma”, se houver tempo e não interferir com a comunicação.

Hipótese da ordem natural é como Krashen denomina uma das mais emocionantes descobertas na pesquisa de aquisição da linguagem nos últimos anos: a de que a aquisição das estruturas gramaticais acontece numa ordem previsível. Brown (1973), Dulay e Burt (1974), Makino (1980) entre outros investigadores citados por Krashen (1982, internet ed. 2009) demonstraram que para uma dada língua, algumas estruturas gramaticais são aprendidas mais cedo que outras. Esta ordem parece ser independente da idade do aluno, língua materna ou condições de exposição. Embora o inglês tenha sido a língua melhor estudada, não foi a única. Estudos realizados com russo e espanhol como língua estrangeira confirmam esta hipótese. No entanto, Krashen ressalta que a descoberta da ordem natural não significa que o ensino deva seguir esta ou aquela ordem. Na verdade, o autor rejeita qualquer forma de sequenciamento gramatical quando o objetivo for a aquisição da língua.

A hipótese do monitor explica o relacionamento entre aquisição e aprendizagem. Ambas são usadas em situações bem específicas. Normalmente a aquisição é iniciada com os itens adquiridos, a língua internalizada, responsável pela fluência. O aprendizado tem apenas uma função, que é a do monitor, ou controle, ou editor. O aprendizado entra em jogo apenas para corrigir as elocuições, depois que forem “produzidas” pelo sistema de aquisição. Isto pode acontecer antes ou depois da escrita ou fala.

Figura 4 - Aquisição e aprendizagem: ação do monitor na produção.

Fonte: KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Languge Acquisition*, (1982, internet ed. 2009, p. 16).

Esta hipótese postula que as regras formais, ou aprendizado consciente, têm um papel limitado no desempenho da segunda língua. Para que o monitor possa ser posto em prática, três condições são necessárias: (i) tempo. Para poder pensar e utilizar as regras efetivamente, deve haver tempo suficiente. Normalmente numa conversação isto não ocorre. Se houver muita utilização das regras na conversação, poderá gerar problemas, como fala hesitante ou perda do foco no assunto. (ii) foco na forma. A pessoa deverá concentrar a atenção na forma e não somente na mensagem ou conteúdo da comunicação. (iii) conhecimento da regra. O falante só se corrige se tiver consciência do seu erro. No entanto, sabemos que mesmo o melhor estudante não domina todas as regras a que estão expostos.

A hipótese do *INPUT* (insumo). Se a hipótese do monitor estiver correta, que a aquisição é central e o aprendizado mais periférico, então o objetivo da nossa pedagogia seria o de investir na aquisição. E considerando a hipótese da ordem natural, a aquisição da linguagem se processa de forma gradual, sendo que algumas formas da língua são adquiridas mais cedo e outras mais tarde. Porém, para que a aquisição ocorra deverá haver um progresso no estágio. E como passar, por exemplo do estágio i (competência atual), para i+1 (próximo nível)? De acordo com a hipótese do insumo, a condição necessária (mas não suficiente) para que isso ocorra, é que o adquirente compreenda o *input* i+1.

O compreender significa entender o **significado e não a forma da mensagem**. Simplificando, de acordo com Krashen, nós adquirimos somente quando entendemos a linguagem que contém estruturas um pouco além do que onde estamos. Para isso, utilizamos, além de nossa competência linguística, o contexto, nosso conhecimento de mundo, informações extralinguísticas, “ferramentas” por assim dizer também elencadas por KLEIN (1989), GIASSON (1990) e PIETRARÓIA (1997).

A hipótese do *input* está em contradição com a nossa abordagem pedagógica habitual no ensino de línguas segunda e estrangeiras. Como Hatch (1978a) apontou, a nossa suposição foi que primeiro, aprenderíamos as estruturas para em seguida praticá-las usando-as em comunicação, e assim é como a fluência se desenvolve. A hipótese do *input* diz o contrário. Ela diz que adquirimos por “indo pelo significado” em primeiro lugar, e como resultado, adquirimos estrutural!

Podemos assim afirmar a parte 1 e 2 da hipótese do *input* da seguinte forma: (1) a hipótese do *input* refere-se à aquisição, não a aprendizagem;

(2) adquirimos pela compreensão da linguagem que contém uma estrutura um pouco além do nosso atual nível de competência ($i + 1$). Isso é feito com a ajuda de contexto ou informações extralinguísticas³⁴ (KRASHEN, S.D., 1982, internet ed. 2009, p. 21).

Pela importância desta teoria, apontamos aqui talvez a principal crítica tecida à teoria do *Input*, conforme Callegari (2006, p. 96):

Além de algumas implicações já mencionadas, é necessário enfatizar a dificuldade do professor em definir o nível linguístico (i) dos alunos em sala de aula para que possa chegar ao conceito de $i + 1$. O professor trabalha sempre inferindo a competência linguística de seus alunos através da análise de sua *performance*, o que dificilmente lhe dará garantias de que o nível observado é equivalente ao real nível linguístico do aluno. Ainda que fosse possível chegar a esse nível individual de competência linguística, muito provavelmente não haveria dois alunos no mesmo patamar. Como oferecer então $i + 1$ a todos? Se essa questão não for resolvida, a hipótese realmente não terá, em termos práticos, validade alguma.

Krashen argumenta que não é necessário fornecer deliberadamente um *input* $i+1$, como numa progressão gramática (estrutura do dia), pois esta pode não ser $i+1$ para todos os alunos. Os alunos não precisam estar todos no mesmo estágio. Com *input* comunicativo natural, por outro lado, algum $i+1$ ou outro, será provido naturalmente. Tampouco podemos ensinar a fluência diretamente. A fluência emerge com o tempo. A melhor forma e talvez a única para ensinar a falar, de acordo com a visão do autor, é simplesmente fornecer *input* compreensível. Transcrevemos a seguir as afirmações (3) e (4): “ (3). Quando a comunicação é bem-sucedida, quando o *input* é compreendido e presente em quantidade suficiente, $i + 1$ será fornecido automaticamente. (4) a

³⁴ Original em inglês. Tradução nossa. *The input hypothesis runs counter to our usual pedagogic approach in second and foreign language teaching. As Hatch (1978a) has pointed out, our assumption has been that we first learn structures, then practice using them in communication, and this is how fluency develops. The input hypothesis says the opposite. It says we acquire by "going for meaning" first, and as a result, we acquire structure!*

We may thus state parts 1 e 2 of the input hypothesis as follows: (1) The input hypothesis relates to acquisition, not learning; (2) We acquire by understanding language that contains a structure a bit beyond our current level of competence ($i+1$). This is done with the help of context or extra-linguistic information.

capacidade de produção surge. Não é ensinada diretamente”³⁵ (KRASHEN, 1982 internet ed. 2009, p. 22).

E o ensino da gramática, como seria de acordo com estas teorias?

De acordo com Krashen, o estudo da gramática pode oferecer certos benefícios, especialmente na formação de professores, em cursos de linguística ou letras. Para alguns alunos pode ser também prazeroso ser apresentado ou compreender uma regra já adquirida, cujo mecanismo desconhecia. Embora isto não sirva aos propósitos da aquisição, é importante para o uso balizado do Monitor quando da aprendizagem.

A única situação na qual o uso da gramática propicia a aquisição e fluência na língua, é quando os alunos estão interessados no assunto da gramática e quando esta explicação ou tratamento for dado em língua estrangeira. Nesta situação, os alunos estariam recebendo um insumo compreensível, interessante, numa situação comunicativa e com o filtro afetivo baixo, pois a atenção estaria voltada para o tema escolhido. Ou seja, na situação perfeita para aquisição de acordo com as hipóteses mencionadas.

Embora dito de outra forma, Nunan (1998) se alinha à percepção de Krashen quando preconiza a adoção de perspectiva “orgânica” (grifo do autor) na compreensão da aquisição e uso da gramática. Nesta perspectiva, Nunan apresenta uma metáfora, onde a aquisição da língua segue um padrão tipo formando um jardim, e não construindo uma parede de tijolos. Nesta perspectiva, o aluno não aprende uma coisa de cada vez, em sequência, perfeitamente, mas numerosas coisas simultaneamente e de modo imperfeito. Assim, a gramática tem seu papel se apresentada dentro do contexto, com o objetivo de uma comunicação efetiva, buscando a harmonia entre a interpretação funcional e a escolha da gramática apropriada. Na defesa de uma gramática dentro do contexto, Nunan propõe novas dimensões considerando esta abordagem orgânica no ensino de línguas: “Esta abordagem oferece excitantes oportunidades para professores e estudantes para

³⁵(3) When communication is successful, when the input is understood and there is enough of it, $i+1$ will be provided automatically. (4) Production ability emerges. It is not taught directly.

olhar a linguagem de uma nova forma. Como um veículo para fazer viagens de exploração pedagógica na classe e além”³⁶ (NUNAN, 1998, p. 103).

Já Larsen-Freeman, em seu artigo *Grammar and it's teaching: challenging the myths*, embora adotando uma postura pró-ensino de gramática, analisa o que ela chama de mitos no ensino da gramática. Conclui recomendando uma visão dinâmica do ensino da mesma:

Se os objetivos do ensino de línguas incluem ensinar os alunos a usar a gramática de forma precisa, significativamente e apropriadamente, então um argumento convincente pode ser criado para o ensino de gramática. Em vez de visualizar a gramática como um sistema estático de regras arbitrárias, deve ser visto como um sistema racional e dinâmico, que é composto de estruturas caracterizadas por três dimensões: forma, significado e uso³⁷ (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Embora tenhamos lido críticas à teoria da segunda língua (cf. CALLEGARI, 2006) concordamos com Krashen quando afirma que o *input* é a causa mais importante da aquisição da segunda língua, seja no aspecto teórico ou prático. Não está claro a ação seletiva do filtro afetivo de forma a facilitar ou dificultar o acesso do *input* ao DAL. Isto não diminui a importância da afetividade no ensino de línguas. A situação ideal de ensino é a que encoraja a diminuição de barreiras psicológicas, motiva de forma adequada o maior número de alunos e desenvolve posturas positivas em relação à aprendizagem, favorecendo a busca e maior recepção de *input*.

Finalizamos com um comentário de Carioni em relação ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil; não obstante a teoria de Krashen se refira à aquisição da segunda língua, há ocasiões em que os termos segunda língua e língua estrangeira são sinônimos na obra do autor, principalmente quando trata das limitações do ambiente da sala de aula para a aquisição. Segundo as conclusões de Carioni,

³⁶Tradução nossa; original em inglês. *Such an approach offers exciting opportunities for teachers and students to look at a language in a new way-as a vehicle for taking voyages of pedagogical exploration in the classroom and beyond.*

³⁷Tradução nossa; original em inglês. *If the goals of language instruction include teaching students to use grammar accurately, meaningfully, and appropriately, then a compelling case can be made for teaching grammar. Instead of viewing grammar as a static system of rules, it should be seen as a rational, dynamics system that is comprised of structures characterized by the three dimensions of form, meaning, and use.*

No Brasil, outras línguas que não o português, provavelmente sempre terão o cunho de estrangeiras, o que não invalida de forma alguma a aplicação em sala de aula dos princípios fundamentais da teoria acima exposta. Pelo caminho que o conhecimento e a experiência que cada professor determinar.... (CARIONI, 1988, p.72).

1.3. Dos métodos ao pós-método: um percurso pelos métodos de ensino

1.3.1. É mesmo necessário um método padronizado para aprender FLE?

A fundamentação desta pesquisa foi iniciada pelo estudo das abordagens e métodos para o ensino de línguas. Dentro de uma perspectiva histórica, foi possível observar que linguistas, filósofos da linguagem e professores, entre outros profissionais, vêm dispendendo um esforço considerável na busca pelo método perfeito.

Pesquisamos na literatura, especialmente em Larsen-Freeman (2000), Richards e Rogers (2010), Puren (2012), Krashen (1982, internet ed. 2009), Leffa (2012) quais os principais métodos e abordagens utilizados ao longo dos anos. No APÊNDICE 1 – Avaliação sistemática das características dos principais métodos de ensino de línguas estrangeiras, apresentamos um resumo com as características de cada um a partir de premissas pré-estabelecidas. Os critérios, adaptados de Larsen-Freeman (2000), permitem estabelecer uma comparação objetiva entre vários aspectos, tais como o papel do professor em classe, o tipo de interação entre professor - alunos, se foco é na forma, na comunicação ou no aluno, preocupação com a afetividade e outros temas importantes para o desenho de nossa pesquisa. Neste apêndice, apresentamos uma análise quanto às perspectivas de cada método em relação à teoria de aquisição da segunda língua, que como mencionado na introdução, é um dos eixos de nossa pesquisa.

Antes de prosseguir, considerando as diferentes abrangências e definições para método de ensino em LE segundo a região do globo (ANTONY, 1963; PUREN, 2005) e mesmo entre os estudiosos de um mesmo país, esclarecemos que adotaremos o conceito de Almeida Filho:

Chamamos convencionalmente de métodos as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes. [...] Nos estudos e pesquisas pode-se comparar um método com outro e na formação de

professores pode-se ‘treinar’ professores na implementação de um ou outro método [...] (ALMEIDA FILHO, 2013, p.55).

Prosseguindo na busca pelo método perfeito, a ponderação feita por Leffa (2012) sobre a base filosófica-linguística que orientou a concepção dos métodos é interessante e apropriada para embasar a visão sobre o método de ensino de FLE que adotaremos.

Segundo Leffa, a proposta de um método para o ensino de uma LE depende da percepção que se tem da língua. No caso de se entender a língua como um código ou sistema independente composto de partes avulsas, bastaria adquirir estas partes e a língua seria adquirida. Assim, os especialistas desmontam a língua em seus elementos básicos, normalmente nos itens lexicais e nas regras sintáticas e o professor os apresenta ao aluno, na esperança que este reconstrua o sistema a partir destes elementos e assim aprenda a LE. Já para os pesquisadores que veem a língua não como um sistema independente, mas como uma prática social, a proposta de desmontar a língua em elementos menores carece de sentido, pois a língua, nesta perspectiva, não existe fora do evento comunicativo que a constitui. Além de poética, a alegoria é esclarecedora:

É como a cor que não pode ser percebida sem o objeto que a reflete; não podemos ver o azul se ele não estiver no céu, nas águas do mar ou mesmo numa folha de papel. Do mesmo modo, não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro (LEFFA, 2012, p. 392).

Além da visão social da língua, que implica em diferentes representações atreladas à uma determinada comunidade linguística, não se pode deixar de considerar a dualidade de sistemas linguísticos. Quando um aluno se apresenta para aprender uma LE, ele já domina uma outra língua, a *sua* língua, a língua materna, ou língua primeira (LM)³⁸. Na caminhada em busca do método perfeito, a LM foi vista ora como um ponto de apoio para o aprendizado da LE, ora como um empecilho que o aluno e professor deveriam evitar, conforme poderemos observar na história dos métodos.

³⁸ Segundo Coste e Galisson, a língua materna (LM ou L1) é assim denominada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e empregada no país de origem do sujeito falante. No presente trabalho, utilizaremos LM para designar a língua de origem do sujeito falante. No entanto, nas citações respeitaremos as designações dadas pelos autores.

Retomando a questão da busca de um método que seria a “resposta final” (grifo nosso) para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, vários métodos foram gerados ao longo de sua história, provavelmente como resultado da insatisfação quanto à não produtividade e eficácia dos mesmos (BROWN, 2002, p. 10).

Por que surgiram os métodos de ensino? A necessidade do método surgiu quando se criaram as escolas. O método gramática e tradução foi utilizado no ensino de línguas em vários países, durante séculos. O principal objetivo era possibilitar ao aluno compreender e apreciar a literatura em língua estrangeira, notadamente os clássicos.

Após anos de ensino voltado para os aspectos formais da língua com métodos focados exclusivamente na competência linguística do aprendiz, tais como gramática e tradução e áudio lingual, surge na França, na esteira do método áudio lingual e como reação à crescente presença do inglês na comunicação internacional, o método *Structuro-Global AudioVisuel* (SGAV). Uma das razões de sucesso deste método na França foi o equilíbrio conjuntural que se estabeleceu entre a teoria, a prática e o material, o que o tornou aberto e flexível para ser adaptado a outras situações e mesmo para integrar evoluções e inovações didáticas posteriores (PUREN, 1988). Este método apresenta grande proximidade com o método direto, com o mérito de levar em conta o contexto social na utilização da língua.

Os anos 70 foram particularmente profícuos quanto ao surgimento de novos métodos. Estes métodos são ilustrativos do que Celce-Murcia (1991) denomina “abordagem afetiva-humanista”, ou seja, uma abordagem com foco e respeito aos sentimentos do aluno. Estão nesta abordagem os métodos Silencioso (GATTEGNO, 1972), Comunitário (CURRAN, 1976), Abordagem Natural (TERRELL, 1977), Sugestopedia (ou Desugestopedia) (LOZANOV, 1992), Resposta Física Total (ASHER, 1996), todos³⁹ citados em Larsen-Freeman (2000).

³⁹ Celce-Murcia, Marianne. Language teaching approaches: An Overview. in Celce-Murcia, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, MA: Heinle e Heinle, 1991; Curran, Charles A. *Counseling-Learning: A Whole-person Approach for Education*. Cliffs Park, NJ: Counseling-Learning Institutes, 1976; Caleb *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. 2 ed. New York: Educational Solutions, 1976; Asher, James. *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks, 1996; Lozanov, Georgi and Evelyn Catcva. *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York: Gordon and Breach. 1988. Terrell, T. A natural approach to second acquisition and learning. *Modern Language Journal*, v. 6, p. 325-337, 1977.

Ainda que os métodos humanistas não tenham tido muita expressão, seus pressupostos foram importantes para o estabelecimento das bases teóricas da abordagem comunicativa. Os aspectos psicológicos passam a ser considerados juntamente com os aspectos cognitivos e o foco do ensino-aprendizagem se desloca do professor e do método para o aluno e sua aprendizagem.

O objetivo da maioria dos métodos aqui expostos sempre foi o de possibilitar ao aluno a comunicação na LE. Na década de 70, porém, os educadores começam a se questionar se estavam utilizando a melhor estratégia, pois observavam que os alunos conseguiam expressar uma sentença correta, porém eram incapazes de se comunicar fora do ambiente da sala de aula. Outros alunos, ainda que dominando o sistema linguístico, se sentiam incapazes de se utilizar a linguagem. Sobre isto Pietraróia brinda-nos com a seguinte explicação:

[...] sabe-se hoje que a significação de uma palavra para um indivíduo é o resultado da soma de experiências que este indivíduo teve com esta palavra em determinado ambiente cultural. As situações de aprendizagem de uma língua estrangeira muito estruturadas, confinadas aos aspectos puramente linguísticos, não permitem esse tipo de aprendizagem, casos do método áudio-oral e mesmo audiovisual que se seguirá a ele (PIETRARÓIA, 1997, p. 43).

Muitos linguistas aplicados e professores de línguas descontentes com os métodos precedentes, incorporaram os enfoques interacionais e socioculturais de Hymes (1972) na construção de uma “abordagem comunicativa” para o ensino de línguas. Hymes propõe uma noção mais ampla para o termo competência, cunhando o termo competência comunicativa, contrapondo-se às teorias de Chomsky (1965) as quais focam somente a competência linguística, deixando os fatores sociais fora do domínio da linguística. Segundo Chomsky, o mecanismo inato da linguagem é suficiente para a aquisição da primeira língua.

Hymes (1972, p. 271) sustenta que em adição à competência linguística (as regras relacionadas ao sistema de combinação de sons criando morfemas e combinação de morfemas em sentenças), deve-se adicionar a competência sociolinguística (como usar a língua apropriadamente no contexto) para a aquisição e uso da língua. Esta noção de competência comunicativa foi a base teórica para uma nova abordagem do ensino, com a

utilização de materiais compatíveis com o objetivo do ensino para a comunicação na LE ou L2.

Posteriormente, outros pesquisadores e linguistas aplicados tais como Canale e Swain (1980), Canale (1983), Celce-Murcia et al⁴⁰ (1995, apud CERCE-MURCIA, 2007), adicionaram outros componentes ao quadro de competências necessárias à comunicação (figura 5) os quais, segundo Celce-Murcia, deveriam ser considerados no estabelecimento dos princípios para o desenho e implementação de cursos de línguas com o objetivo de capacitar o aluno com os conhecimentos e as habilidades necessárias para serem linguística e culturalmente competentes em língua estrangeira. Confira na figura a seguir.

Figura 5 - Evolução Cronológica do conceito da Competência Comunicativa (Celce-Murcia, 2007)

A abordagem comunicativa vem conferir ao contexto e aos aspectos socioculturais a sua devida importância para o ensino-aprendizagem da LE. A linguagem deve servir à comunicação e à vida social. Adotou-se o uso de materiais autênticos, como forma de minimizar a dificuldade dos alunos em transferir o que se aprende em sala de aula para a vida real. Teorias como o dispositivo de aquisição da língua de Chomsky (1965) e do

⁴⁰ Celce-Murcia M. The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education. In: Alatis JE, Straehle CA, Ronkin M (eds) *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects*. Proceedings of the Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics, 2005. Georgetown University Press, Washington DC, pp 699–710, 1995.

período crítico⁴¹ (LENNEBERG, 1967, apud KLEIN, 1989, p. 9) e a hipótese do filtro afetivo e do monitor (KRASHEN, 1981) foram incorporadas na construção de uma nova visão sobre o aprendizado de línguas, com o estabelecimento de princípios – e não se fala mais em método - que passam a nortear as atividades dos professores. Segundo Richards e Rogers (2010, p. 161), as bases teóricas são ecléticas, porém pode-se identificar as características principais da visão comunicativa da linguagem:

1. A linguagem é um sistema para a expressão do significado
2. A função primária da linguagem é permitir interação e comunicação
A estrutura da linguagem reflete o uso comunicativo e funcional
3. As estruturas primárias da linguagem não são suas características gramaticais e estruturais, mas as categorias de significado funcional e comunicativo como exemplificado no discurso⁴².

Encerramos nosso discurso sobre a abordagem comunicativa com a reprodução do quadro 08 do APÊNDICE 1 (figura 6), destacando as suas características. Objetivamos com isso facilitar ao leitor verificar em que o pós-método, que abordaremos a seguir, se contrapõe a esta.

Figura 6 - Quadro 08 do APÊNDICE 1: Características da Abordagem Comunicativa

Objetivo	Capacitar os alunos para a comunicação na língua alvo. Os alunos devem conhecer as formas linguísticas, significados e funções. Devem ter conhecimento das várias formas para expressar uma função e ser capaz de escolher a mais apropriada segundo o contexto social e o papel do interlocutor. Conhecer apenas as formas linguísticas é considerado insuficiente, dado que a comunicação é considerada um processo.
Papel do professor	É um facilitador, um promotor da comunicação em sala de aula, agindo como um conselheiro que responde as questões do aluno e monitora o seu desempenho. A maior parte dos trabalhos é realizada em grupos de alunos. Os alunos são, na maior parte do tempo, “comunicadores” engajados em negociar os significados, compreender e se fazer compreender. Os alunos são responsáveis em gerenciar o seu aprendizado.

⁴¹ LENNEBERG, E. Understanding language without ability to speak: a case report. *Journal of abnormal and Social Psychology*, v.65, p. 419-425, 1962.

⁴² Tradução nossa; original em inglês. 1. *Language is a system of expression of meaning.* 2. *The primary function of language is to allow interaction and communication.* 3. *The structure of language reflects its functional and communicative uses.* 4. *The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.*

Características	A característica mais óbvia é que tudo o que é feito em classe tem intenção comunicativa. A comunicação tem um propósito real, um <i>feedback</i> do interlocutor. Outra característica é a utilização de materiais autênticos, para dar a oportunidade ao aluno de adotar estratégias para compreender a língua na forma em que é realmente usada. O trabalho em pequenos grupos de alunos maximiza a oportunidade de se comunicar.
Interação em classe	O professor pode apresentar a parte teórica, como em situação de aprimoramento linguístico. Porém a maior parte do tempo age como um fomentador e criador de oportunidades para a comunicação. A maior parte da interação ocorre entre os próprios alunos, em trabalhos em duplas ou pequenos grupos.
Aspectos afetivos do aluno/aprendizagem	Um dos pressupostos é que ao se comunicar efetivamente, os alunos ficarão mais motivados para o aprendizado, já que estarão aprendendo algo útil. A segurança é trabalhada na medida em que têm maiores possibilidades de interação com os companheiros e professor. Os alunos têm também a possibilidade de expressar sua individualidade através da exposição de ideias e opiniões em base regular. A segurança do aluno é proporcionada pela possibilidade de interação com os demais alunos e com o professor.
Habilidades enfatizadas	As várias funções da linguagem são enfatizadas sobre a forma. O aluno aprende que existem diferentes formas para uma função evoluindo, gradualmente em complexidade. Trabalham com a linguagem em situação de discurso ou supra sentencial. Aprendem sobre coerência e coesão. O aluno trabalha as 4 habilidades desde o início. Assim como existe a negociação para a comunicação oral entre o falante e o ouvinte, trabalha-se da mesma forma entre o escritor e leitor. O sentido da leitura não está restrito ao texto, mas na negociação entre o texto e o leitor.
Papel da LM	O uso criterioso da LM é permitido, porém a prioridade deve ser dada à LE, inclusive na explicação das tarefas, para demonstrar ao aluno que a língua é um veículo para a comunicação e não somente como objeto a ser estudado.
Avaliação	A avaliação não envolve somente a assertividade. Inclui também a fluência. O professor, no papel de um conselheiro ou co-comunicador pode avaliar informalmente o aluno. A avaliação escrita é realizada com o propósito comunicativo, solicitando por exemplo, que o aluno redija uma carta a um amigo.
Tratamento dos erros	Os erros são tolerados durante as atividades de fluência e não devem ser obstáculos para a realização das tarefas comunicativas. O professor trabalhará posteriormente no com o objetivo de aprimoramento.

Fonte: Larsen-Freeman, 2000. Dados por nós organizados.

1.3.2 A discussão sobre o melhor método. Ou “a morte do método”

Consideramos neste contexto, a definição de método de Prabhu (1990), que o utiliza de uma forma inclusiva, qual seja, englobando tanto o conjunto de atividades em sala de aula como a teoria, crença ou conceito plausível que fundamentam as atividades.

Qual seria o melhor método? A resposta mais rápida seria “depende...” e se pensarmos por esta linha, realmente dependerá da situação social, da organização institucional, dos fatores relacionados ao professor, dos fatores relacionados ao aluno, estilos de aprendizagem, estratégias de comunicação, fatores da personalidade, fatores psicológicos, enfim, podemos adicionar também todas as variáveis relacionadas aos aspectos afetivos e conativos, tanto do professor quanto do aluno. Ou seja, a resposta “depende” não nos auxiliará na escolha do melhor método, pois existe uma dificuldade adicional: como compará-los, como controlar as variáveis contextuais? Pior, se tentarmos padronizar as variáveis contextuais para comparação, desincorporaremos o método de sua filosofia conceitual, tornando-o inaplicável a contextos diferentes. A respeito da tentativa de estabelecer critérios para fazer uma comparação minimamente confiável Prabhu, (1990 p. 169), citando Brumfits, comenta:

Uma alegação de que podemos prever de perto o que vai acontecer em uma situação tão complexa como [sala de aula] só pode ser baseada ou na visão de que os seres humanos são mais mecânicos em suas respostas de aprendizagem do que qualquer discussão recente permitiria, ou a noção de que nós podemos medir e prever as quantidades e as qualidades de todos estes fatores. Nenhuma destas opções parece ser um ponto de vista sensato a tomar.⁴³

⁴³Tradução nossa; original em inglês. *A claim that we can predict closely what will happen in a situation as complex as [the classroom] can only be based on either the view that human beings are more mechanical in their learning responses than any recent discussion would allow, or the notion that we can measure and predict the quantities and the qualities of all these factors. Neither of these seems to be a sensible point of view to take.* BRUMFIT, C.J. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 18-19, 1984.

A adoção de um método eclético⁴⁴, com a esperança de adaptação aos vários contextos, tampouco resolve a questão. Na visão de Prabhu o que faz a diferença é o envolvimento do professor na atividade de ensino, é a conceituação pessoal da qualidade do seu ensino, a partir de várias fontes (formação, experiência como aluno e como professor, exposição a vários métodos, avaliação de outros professores entre outras) com vistas ao aprendizado desejado, com uma clara noção de causalidade. A este conceito, ou seja, como acontece o aprendizado e como o professor contribui ou o apoia verdadeiramente, adotando uma postura deliberada contra o mecanicismo, é o que Prabhu chama de *sentido da plausibilidade* (grifo nosso).

O autor conclui que pode haver alguma verdade em todos os métodos, mas isto somente tem validade se o método for operado de acordo com o sentido de plausibilidade do professor, de forma a promover o maior aprendizado possível.

A morte do método

A morte do método foi o título de uma palestra proferida por Allwright no congresso do SGAV (*Struturo Globalle AudioVisuelle*) em 1991. Nesta palestra, Allwright levanta sérias questões sobre o conceito de método, já delineadas também por Prabhu⁴⁵ em 1987 com a pedagogia por tarefas (apud ALLWRIGHT 1991; BROWN 2002). O autor não disse propriamente que os métodos, tais como conhecemos em sua definição de acordo com Anthony (1963, apud RICHARDS e ROGERS, 2010 p. 19) estão “mortos”, posto que continuam sendo utilizados. No entanto, houve nos últimos anos um questionamento sobre a neutralidade dos métodos e sobre a inutilidade em procurar o melhor método.

Kumaravadivelu (2006), em sua crítica ao ensino comunicativo de línguas, demonstrou por meio de citações de vários estudiosos, entre eles Widdowson, 1990, p. 130; Nunan, 1987⁴⁶ (apud Kumaravadivelu, 2006) que esta metodologia está fora de sincronia com a linguística local e com as exigências educacional, social, cultural e política. Allwright (1991), Prabhu (1990) e Brown (2002) declaram que o conceito de método tem um impacto limitador no ensino-aprendizagem de línguas e o que precisamos não é um

⁴⁴ O autor explica a teoria sobre um método eclético, construído a partir da percepção das verdades de vários outros métodos, constituindo uma nova teoria e um novo método. Se construído sem uma percepção particular de que parte representa a verdade, mas numa esperança de acertar, esta mistura eclética não constituirá um método, mas uma aposta.

⁴⁵ PRABHU, N.S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford, University Press, 1987

⁴⁶ NUNAN, D. Communicative language teaching: making it work. *ELT Journal*, v.41, p 136-145, 1987.

método alternativo, mas uma alternativa ao método. Allwright (1991, p. 25) cita seis razões, as quais transcrevemos abaixo:

- ✓ Que o conceito é construído enxergando as diferenças onde similaridades podem ser mais importantes, já que métodos que são em princípio abstratamente diferentes parecem sê-lo muito menos na prática em sala de aula.
- ✓ Simplifica um conjunto altamente complexo de assuntos sem ajudar muito, por exemplo considerando similaridades entre aprendizes quando as diferenças podem ser mais importantes...
- ✓ Desperdiça energias com preocupações menos produtivas, já que o tempo usado para aprender e implementar um método é tempo não disponível para atividades alternativas, tais como a construção de tarefas em sala de aula.
- ✓ Produz uma lealdade estável a qual dificilmente é útil à profissão-já que ela abriga rivalidades fúteis sobre assuntos essencialmente irrelevantes.
- ✓ Agrada, dando a impressão de que as respostas foram realmente encontradas para todas as principais questões metodológicas da nossa profissão.
- ✓ Oferece um senso de coerência “barato” de origem externa, que pode inibir o desenvolvimento de senso de coerência caro, de origem interna, mas muito mais valioso (e aqui o autor cita o senso de plausibilidade do professor de Prabhu, 1987).

Concordamos com a proposta de Allwright para se colocar o foco na sala de aula, na interação entre professores e alunos como coprodutores do conhecimento para o aproveitamento das oportunidades de aprendizagem.

[...] à distinção crucial entre “fazer” aprendizado e “gerenciar” aprendizado, no qual professores e aprendizes são ambos “fazedores” e “gerenciadores”, e no qual, uma vez mais, o gerenciamento da aprendizagem, por professores e aprendizes, é visto em termos da criação coletiva e da exploração das oportunidades de aprendizagem. (ALLWRIGHT, 1991, p. 24).

Cotejamos esta afirmação de Allwright em 1991 com a de Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* [...]. “Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educadores-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1960, p. 38) e reiterada em seu livro *Pedagogia da Autonomia* “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar

possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 46). Ou seja, por caminhos e razões diferentes (ou talvez nem tanto), Freire semeou grande parte dos conceitos fundamentais para o surgimento do pós-método.

1.3.3 O pós-método

Kumaravadivelu em *Beyond Methods* (2003), compartilhando as visões de senso de Plausibilidade de Prabhu (1990) e da pedagogia crítica de Paulo Freire, encaminha o tema para uma situação contemporânea de pós-método. Segundo ele, a pedagogia do pós-método permite superar as limitações das pedagogias baseadas nos métodos, pelos seguintes atributos: de ser uma alternativa ao método; de proporcionar autonomia do professor a partir do reconhecimento do potencial deste não somente na forma de ensinar, bem como agir autonomicamente em relação às instituições e, principalmente, desenvolver a autocrítica sobre o seu ensino com vistas ao redirecionamento; e finalmente pelo princípio do pragmatismo, que foca na adaptação da aprendizagem em classe de aula através da auto-observação, autoanálise e auto avaliação, que em última análise, segue o conceito de Prabhu sobre o senso de plausibilidade, também comentado por Leffa:

O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, com base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto (LEFFA, 2012, p. 399).

Concordamos com os estudiosos que esta nova pedagogia surge para reformular o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois não está associada a nenhum método e sim ao respeito à autonomia do professor e do aluno. É, em resumo, uma filosofia para formar o professor enquanto aluno. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que do ponto de vista gramatical ensinar é um verbo transitivo relativo” (FREIRE, 2016, p. 25)

Kumaravadivelu visualiza esta pedagogia do pós-método como um sistema tridimensional, consistindo em três parâmetros pedagógicos: **os parâmetros da**

particularidade, da praticabilidade e da possibilidade. A justificativa é a “hipótese que as necessidades, desejos e situações envolvidas na aprendizagem e ensino são imprevisivelmente numerosas”⁴⁷ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 68) e que não é possível preparar os professores para lidar com isso. O que se pode fazer é ajuda-los a criar ideias que façam sentido face ao conhecimento pedagógico corrente.

Ao analisarmos estes parâmetros, verificamos que de alguma forma, são convergentes com as ideias de Prabhu e de Brown, no sentido de conferir maior autonomia e “empoderamento” (grifo nosso, do inglês *empowerment*) ao professor e ao aluno.

Como entender estes parâmetros, e como aplicá-los em sala de aula?

O **parâmetro da particularidade** é considerado por Kumaravadivelu o mais importante aspecto da pedagogia do pós-método, pois preconiza que a sala de aula é um ambiente único, composto por grupo de alunos com interesses particulares, professores que se dedicam a suprir e orientar as necessidades de aprendizagem desses alunos, num contexto sociocultural único. Segundo ele, qualquer pedagogia do pós-método,

Deve ser sensível a um grupo particular de professores ensinando um particular grupo de alunos que buscam um particular grupo de metas num particular contexto institucional incorporado em um particular meio sociocultural ⁴⁸ (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 538).

O **parâmetro da praticabilidade** propõe uma relação dialógica entre teoria e a prática, na medida que propõe ao professor refletir sobre suas ações, *insights* e intuição para teorizar sobre suas práticas e propor novas práticas adaptadas aos contextos de ensino-aprendizagem.

Já o terceiro princípio, o **parâmetro da possibilidade** está relacionado aos aspectos sociais, culturais e políticos que refletem no ensino e aprendizagem de LE. Está fortemente calcado na filosofia educacional de Paulo Freire, que reza que qualquer

⁴⁷ Tradução nossa; original em inglês. *Is based on the hypothesis that language learning ant teaching needs, wants and situations are unpredictably numerous [...].*

⁴⁸ Tradução nossa; original em inglês. *[...] any postmethod pedagogy “must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu”.*

pedagogia está implicada em relações de poder e dominância e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais. Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2016) sustenta que o professor deve buscar o “pensar certo” para superar o ingênuo e criar as possibilidades para a produção e construção do conhecimento. O ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, é um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. No entanto, Freire pondera (e o citamos em especial pela simplicidade e beleza de seu pensamento e escrita) “que a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2016, p. 34).

No parâmetro da possibilidade, Kumaravadivelu considera a ideologia, a identidade do aluno (dimensão individual) e a identidade cultural, pois a educação em línguas proporciona desafios e oportunidades de questionamentos da subjetividade e identidade. Resumindo, o parâmetro da possibilidade procura tocar a consciência sociopolítica dos participantes, catalisando-a para a busca contínua da formação da identidade e da transformação social.

Esta filosofia do pós-método nos parece a mais adequada para trabalhar o ensino e aprendizagem do FLE especialmente com temática relacionada à história, pois permite um fluxo natural para a análise crítica dos processos históricos que moldaram as culturas e sociedades dos países de expressão francesa, podendo-se trazer esta análise para o país do aluno.

Assumindo-se que esses três parâmetros têm o potencial para compor o fundamento de uma pedagogia e expandir as fronteiras do professor de línguas para além dos limites e das limitações dos métodos, é necessário o estabelecimento de uma moldura coerente para guiar o professor nestas estratégias. A isto, o pós-método, denomina como macroestratégias.

Kumaravadivelu (2003) enumera dez macroestratégias derivadas do conhecimento teórico, empírico e pedagógico relacionado ao ensino e aprendizagem de LE, destinadas a nortear a ação do professor em sala de aula no estabelecimento de microestratégias e técnicas adaptadas às necessidades de seus alunos, observando os parâmetros pedagógicos acima. São consideradas neutras em sua teoria e métodos, à medida em que deixam ao critério do professor a utilização das teorias e métodos mais adequados para o estabelecimento das microestratégias. São elas: (para informação mais

detalhada, cf. B. KUMARAVADIVELU, *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*, 2003).

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem
2. Facilitar a interação negociada
3. Minimizar os desencontros perceptuais
4. Ativar a heurística intuitiva dos alunos
5. Incentivar a consciência linguística
6. Contextualizar o insumo linguístico
7. Integrar as habilidades linguísticas
8. Promover a autonomia do aluno
9. Garantir a relevância social
10. Elevar a consciência cultural

As macroestratégias aqui apresentadas surgiram do conhecimento teórico, empírico e experimental de pesquisas orientadas para a sala de aula, a partir de uma perspectiva de que a pedagogia a ser adotada deveria de aí emanar. Estas estruturas visam auxiliar o professor ao desenvolvimento de sua autonomia, conhecimentos e atitudes adotando uma teoria pessoal coerente, sistemática e relevante, para fazer face às várias situações inesperadas em classe.

As macroestratégias são “princípios operacionais” ou linhas mestras que emanam dos princípios da particularidade, praticabilidade e possibilidade, para que a pedagogia do professor da era pós-método, ainda que construída com liberdade e autonomia, tenha uma base conceitual teórica e equilibrada no seu ensinar. São implementadas na sala de aula através das microestratégias.

As microestratégias são procedimentos em sala de aula para que se possa realizar as macroestratégias. As possibilidades são infinitas. No entanto, as microestratégias devem respeitar os recursos institucionais, objetivos curriculares e muitos outros fatores relativos ao ensino-aprendizagem num dado contexto. As necessidades, desejos, deficiências e o nível de conhecimento da língua dos aprendizes são, contudo, o ponto principal a ser considerado na elaboração das microestratégias.

As macroestratégias elencadas por Kumaravadivelu para o ensino da LE não estão conceitualmente distantes das dez competências referenciadas no arquivo Formação Contínua em Genebra para o ensino fundamental em 1996 e elencadas por Perrenoud

(2000). O autor considera estas práticas como contribuintes para a diminuição do fracasso escolar e para o desenvolvimento da cidadania. Portanto, estas práticas nunca são neutras, pois seu exercício supõe opções teóricas e ideológicas. Somente a título de informação e para comparação com as macroestratégias de Kumaravadivelu, são elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão da aprendizagem
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho
5. Trabalhar em equipe
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. Administrar a sua própria formação contínua

Diante desse quadro, há que se reconhecer que o caminho a seguir para o ensino-aprendizagem em geral e de LE em particular parece ser o empoderamento do professor e do aluno, para que ambos tenham voz dentro de suas comunidades, para a gestão e construção conjunta dos saberes com ética, autonomia e auto avaliação para o crescimento contínuo.

Complementamos este item com uma reflexão do pós-método, face às teorias da motivação, expostas por Klein (1989), Gardner (1985), Gardner e Lambert (1972) e especialmente a da autodeterminação de Ryan e Deci (2000).

No item 1.1.3 - aspectos conativos, vimos que um dos fatores importantes para a motivação é a internalização e integração dos valores oferecidos pelo sujeito, além da autonomia para tomada de decisão de acordo com sua vontade e valores próprios.

Acreditamos que as macroestratégias apresentadas no pós-método com foco no binômio professor-aluno, nos contextos, na comunicação, nos afetos e com contribuição para a relevância social dentro da comunidade, para citar somente os aspectos mais visíveis, pode contribuir para que a prática de ensino-aprendizagem seja uma situação bastante motivadora para o aluno e para o professor. Um ambiente agradável e de interação de baixa tensão, divertida e com tema de interesse do aluno previamente negociado, onde possa colocar suas ideias, se colocar na língua alvo sem a preocupação com erros, sugere ser uma forma de atuação onde o aluno tem uma visão transparente do

percurso que ele fará na aprendizagem do FLE, contribuindo para que ele possa negociar, internalizar e endossar o curso apresentado. Acreditamos que para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno precisa se engajar no processo de **aprender a aprender** e ser capaz de assumir uma parte da responsabilidade por sua aprendizagem. Aluno gestor da sua aprendizagem. Juntamente com o professor.

1.4 A história e a cultura para o ensino do FLE: importância frente à construção dos significados e diminuição dos estereótipos para uma posição intercultural

Segundo Vygotsky, foi o trabalho, atividade especificamente humana, que proporcionou a associação entre pensamento e linguagem, para organização das tarefas, utilização de ferramentas para modificação da natureza, ação coletiva e, portanto, comunicação social. Este momento do surgimento da linguagem como um sistema de signos foi o momento que marcou a transformação do biológico no sócio histórico (OLIVEIRA, 1993).

O acesso à palavra proporcionou ao homem o acesso à função simbólica. Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado se tornava possível. Porém, num dado momento do desenvolvimento filogenético, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. “A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana” (VYGOTSKY, 2008, p. 7).

Vygotsky, Saussure (1916) e Bakhtin (2014, ed. orig. 1929), definem a língua como um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação social. Por outro lado, a filosofia da linguagem descreve a palavra como o fenômeno ideológico por excelência. E tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. E para que os signos se constituam, é fundamental que os indivíduos estejam socialmente organizados, formando um grupo, uma unidade social.

Só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 2014, p. 35).

A linguagem, a palavra é o terreno dos signos. É nela que podemos observar com a maior clareza o aspecto semiótico da comunicação social. “A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN, 2014, p. 36). E para que esta comunicação seja clara e efetiva, é preciso que estes signos sejam compartilhados e consensualmente compreendidos, especialmente quando falamos da comunicação na vida cotidiana.

A expressão é a ferramenta necessária para haver a interação verbal. E por expressão Bakhtin entende como tudo o que é formado no psiquismo do indivíduo e é exteriorizado para outrem de forma objetiva com ajuda de algum código de signos exteriores. Considerando-se a interação verbal, tomamos a enunciação como o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados. A palavra dirige-se a um interlocutor e é função da pessoa desse interlocutor e do horizonte social definido, em função da criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos englobando os horizontes da produção cultural humana num dado tempo.

Compartilhamos a ideia de Bakhtin quanto à orientação da palavra em função do interlocutor, conforme descrito em Marxismo e a Filosofia da Linguagem:

Na realidade, toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede **de** alguém, como pelo fato de que se dirige **para** alguém. Ela constitui justamente o **produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim, numa extremidade, na outra apoia-se no meu interlocutor. A palavra é o terreno comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2014, p. 117, grifos do autor).

Podemos afirmar que quanto mais conhecido este terreno comum entre o locutor e o interlocutor, suas histórias e sua cultura, mais eficaz será a comunicação. Pode não ser a mesma história, mas dever-se-á ter ideia dos significados associados. A palavra está sempre carregada de valores, pois está inserida em uma ordem histórico-simbólica, significando de forma diferente de acordo com a época, espaço social, forma de produção humana, instituições, “refletindo ou refratando determinadas realidades que, por serem heterogêneas, multifacetadas, não podem ser apreendidas como um todo” (BRAIT, 2014,

p. 109). Esta seria uma das razões que permitiria a afirmação de que a língua reflete as mudanças da sociedade.

Outros filósofos da linguagem tratam o discurso como uma representação do real. Bronckart (1977) define a representação como um substituto da realidade comportamental ou conceitual ausente. Erlich, dentro de uma perspectiva psicológica, a define como “a representação é um arranjo particular de conceitos momentaneamente ativos”⁴⁹. Pietraróia (2001) ao tratar sobre a construção dos sentidos em leitura, apoiada em Grize⁵⁰ (1990), afirma que o discurso é uma atividade de esquematização cognitiva que constrói seus próprios objetos por meio de representações sociais. Que cada palavra de uma língua natural remete a uma dada representação social. “Dessa forma, empregar uma determinada palavra é fazer uma representação especular do objeto a que ela remete, e essa representação vem necessariamente marcada por um contexto histórico-social” (PIETRARÓIA, 2001, p. 21). Acreditamos que o contato do aprendiz de FLE com estas representações através do conhecimento da história-cultura dos países de expressão francesa poderia facilitar a compreensão da língua e do léxico, diminuir os estereótipos pelo conhecimento (ou pelo acesso ao conhecimento) do significado das palavras e seus valores associados, que evoluem constantemente para uma dada população conforme consideramos o tempo histórico.

Voltando a Vygotsky e à construção da fala, é no significado que se encontram as unidades das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante, formador de conceitos. Essa atitude generalizante constitui um estágio avançado no desenvolvimento do significado da palavra. De acordo com Vigotsky as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode estar faltando o conceito adequadamente generalizado que por si só assegura o pleno entendimento (VYGOTSKY, 2008, p. 8).

⁴⁹ Tradução nossa; original em francês: *La représentation est un arrangement particulier de concepts momentanément actifs*.

⁵⁰ GRIZE, J.B. *Logique et langage*. Paris: Ophrys, 1990

No entanto, creio que o caráter eminentemente social é uma pista que não podemos deixar de lado. O ensino-aprendizagem de uma língua é um processo de interação, onde dois sistemas linguísticos diferentes são colocados em jogo, e o resultado deste processo tem relação tanto com a psicologia individual do falante, quanto com o contexto social.

O significado das palavras é uma unidade do pensamento generalizante e do intercâmbio social. É construído ao longo da história dos grupos humanos fundamentados na relação do homem com o mundo em que vivem; estes significados podem ser diferentes de acordo com o mundo físico e social do grupamento humano e, importante lembrar, estão em constante modificação.

Para corroborar a importância do envolvimento histórico-cultural na aquisição de conceitos e, portanto, no aprendizado de uma língua estrangeira e do FLE em particular, não poderíamos deixar de mencionar a importância dos estudos cognitivos de Erlich (1985) que colocam a representação semântica como o ponto central do funcionamento da linguagem e regulação da leitura. As representações semânticas são construídas a partir de conceitos de conhecimento do sujeito, arranjados e arquivados de forma particular em cada indivíduo e mobilizados pelo texto, contexto ou tarefa para ativar os conceitos e regular os processos construtivos das representações semânticas. Erlich ressalta que em situações de aquisição, quando o aprendiz não conhece ainda a representação semântica da língua alvo (não dispõe de estruturas pré-construídas), o papel dos textos é essencial.

A perspectiva cognitiva e a psicologia assumem que “representação semântica” e “significado” são sinônimos; e é essencial que os significados sejam comunicados, e isto não ocorre por uma simples transferência de informação. “Ela implica na construção de uma rede semântica comum aos interlocutores e de uma relação complexa (discursiva, social, cognitivo-afetiva) entre estes”⁵¹.

O estudo da linguagem, seja do ponto de vista filosófico ou cognitivo, permite-nos vislumbrar os primeiros indícios da dificuldade de se apropriar de uma língua estrangeira. Ora, se a palavra é o principal instrumento de relação social, se a palavra é

⁵¹ Tradução nossa; original em francês. *Elle implique la construction d'une RS commune aux interlocuteurs et d'une relation complexe (discursive, sociale, cognitive-affective) entre ceux-ci.* (ERLICH, Les représentations sémantiques. *Psychologie Française*, v. 30, p. 294, nov. 1985).

um signo e se os sistemas de signos são constituídos a partir de ideologias de um grupo social e em constante transformação, como compartilhar estes signos sem compartilhar de sua cultura ou sem conhecer os contextos onde a língua é falada? Isto a torna *estrangeira*, de fora, de acordo com a própria origem etimológica da palavra (do francês antigo *estranger* do lat. *extranĕus*, a, um 'o que é de fora', de *extra* fora'). Um outro sentido da palavra pouco utilizado, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio (1986) é “que é de outra região, de outra parte, ainda que pertencente ao mesmo país; ádvena, forasteiro, estranho”. A língua estrangeira é por definição, uma segunda língua e que tem por referência a língua primeira, dita materna. De acordo com Revuz,

Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada ‘materna’, pode não ser a da mãe, a língua ‘estrangeira’ pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem” (REVUZ, 1998, p. 213, grifo do autor).

A língua materna foi adquirida sem que tenhamos a consciência de tê-la aprendido (KRASHEN, 1985; KLEIN, 1989). Já a língua estrangeira é um objeto de aprendizagem, um objeto do saber, que se choca com a língua materna. Segundo Revuz, o aprendizado de novos sons e sua forma de articulação bem como nomenclatura em língua estrangeira, são os dois momentos quando o aprendizado da língua estrangeira se relaciona de forma inconsciente com a língua materna, ou a língua fundadora. “Cada um desses momentos nos coloca diante de uma diferença: diferença entre os universos fonéticos, diferenças entre as maneiras de construir as significações” (REVUZ, 1998, p. 221). De onde se depreende que retornamos aos conceitos dos linguistas tais como Saussure e Bakhtin, onde a linguagem é uma forma de comunicação construída sobre signos característicos de um dado meio social. Vejamos:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* (BAKHTIN, 2014, p. 98, grifo do autor).

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando

o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (Ibid., p. 97).

Consequentemente, a operação e nominação em língua estrangeira, mais do que uma regressão, vai provocar um deslocamento das marcas anteriores. A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva (REVUZ, 1998, p. 223.)

Ainda que utilizando bases diferentes, os dois autores chegam à mesma percepção. Revuz afirma ainda que o processo de nominação quando da aquisição da língua materna, vem sempre acompanhado de um predicado, de uma carga afetiva que reflete a psique do porta voz. Quando iniciamos o percurso no aprendizado de uma língua estrangeira, existe o processo de renomeação dos referentes na nova língua.

Reforçaríamos esta linha de pensamento onde nem sempre os conceitos estabelecidos na língua materna encontram o mesmo eco na língua estrangeira, dificultando, portanto, seu aprendizado e compreensão, com a afirmação de Tolstoi (apud VYGOTSKY, 2008), “que muitas vezes a dificuldade que as crianças têm de aprender uma palavra nova é devida ao conceito que a palavra se refere e não ao seu som. Uma vez que o conceito esteja amadurecido, sempre se encontrará uma palavra disponível. ” (VYGOTSKY, 2008, p. 8).

A questão da percepção da língua estrangeira como um “pacote de categorias estranhas” que o aprendiz recebe e deve “digerir” para conseguir se apropriar da língua com eficácia comunicativa é também tema de estudo de Thérèse Brouat, que mostra a necessidade da interiorização de referências confiáveis que delimitem o domínio semântico de cada forma na língua estrangeira:

Ora, o que está em jogo no aprendizado de uma língua 2, no que ela possui de mais fundamentalmente estrangeiro, ou mesmo estranho em relação à língua materna, é a apropriação de novas categorias, que perturbam uma visão ‘naturalista’ da linguagem, engendradas pelo fato que na prática da língua materna ‘linguagem e pensamento se confundem’. Será necessário então tomar distância em relação à sua própria língua e além disso, se despojar da ilusão de que ela diz o real, ‘na verdade’⁵² (BROUAT, 1986, p. 41).

⁵² Tradução nossa: original em francês. *Or, ce qui est en jeu dans l'apprentissage d'une langue 2, dans ce qu'elle a de plus fondamentalement étranger, voire étrange, par rapport à la langue maternelle, c'est l'appropriation*

Anderson caracteriza muito bem esta estranheza e sedução apresentada ao passar da língua materna para segunda língua:

A faculdade de falar mobiliza ao mesmo tempo o poder de se designar a si mesmo como sujeito falante e a faculdade de poder distinguir o eu do outro, o aqui do lá, o antes do depois, a presença da ausência. Passar para uma outra língua faz com que um sujeito venha tomar lugar numa língua que não é aquela de seu acesso à linguagem. Este lugar, que não pode ser aquele desta língua original na qual o sujeito se construiu, coloca a questão da apropriação deste desconhecido. Aprender uma língua estrangeira apresenta neste sentido, uma atividade de relacionamento. Relacionamento entre qualquer coisa que não se sabe, esta língua dita materna, esta que o psicanalista Yankelevich nomeia a língua mãe da palavra, língua de amor e de júbilo e a língua do outro que como destacava uma revista de aprendizado, pode aparecer como uma estranheza sedutora⁵³ (ANDERSON, 2004, p. 1).

É possível que uma das formas para reduzir esta estranheza quando da compreensão dos conceitos relacionados à língua alvo seja o conhecimento da história e da cultura do(s) país(es) falante (s) desta língua, distanciando-se de sua própria cultura e, ao mesmo tempo, traçando de alguma forma um paralelo e relacionando esta história à história e cultura do país da língua materna do aprendiz.

No que concerne ao aprendizado de línguas, isto implica que se aprenda a reconhecer como legítimo outros pontos de vista, outros valores, para estar na posição de os isolar e de os designar por marcadores específicos, ou inversamente, que se oculte as diferenças colocadas em cena pela nossa língua, mas não por outras (Brouat)⁵⁴.

de nouvelles catégories, qui perturbent une vision "naturaliste" du langage, engendrée par le fait que dans la pratique de la langue maternelle "langage et pensée" sont mêlés. Il va donc falloir prendre une distance par rapport à sa propre langue et de plus s'arracher à illusion que celle-ci dit le réel en "vérité".

⁵³Tradução nossa; original em francês. *La faculté de parler mobilise à la fois le pouvoir de se désigner soi-même comme sujet parlant et cette faculté de pouvoir distinguer le moi de l'autre, l'ici du là, l'avant de l'après la présence de l'absence. Passer dans une autre langue fait qu'un sujet va venir prendre place dans une langue qui n'est pas celle de son accès au langage. Cette place qui ne peut être celle de cette langue originaire dans laquelle le sujet s'est construit pose la question de l'appropriation de cet inconnu. Apprendre une langue étrangère relève dans ce sens d'une activité de mise en relation. Relation entre ce quelque chose qui ne sait pas, cette langue dite maternelle celle que le psychanaliste Yankelevich nomme « la langue mère de la parole », langue d'amour et de jouissance et la langue de l'autre qui comme le soulignait un journal d'apprentissage peut apparaître comme une étrangeté séduisante.*

⁵⁴Tradução nossa; original em francês. *En ce qui concerne l'apprentissage des langues, cela implique que l'on apprenne à reconnaître comme légitime d'autres points de vue, d'autres valeurs pour l'être en mesure de les*

Mencionamos que uma das possíveis formas de se apropriar dos conceitos da LE seria uma maior proximidade com a sua história e cultura. Utilizamos, porém, a palavra cultura com benevolência: por exemplo, é comum ouvir “este indivíduo possui grande cultura”; “a cultura dos povos asiáticos é milenar”; “esta é a forma culta de expressão”; ou ainda que “um dado povo é culturalmente superior ao outro”. Como definir cultura? A partir dos exemplos acima, acreditamos ser necessário estabelecer a visão que utilizaremos neste estudo, a partir das definições de alguns autores. Tomemos por exemplo Coste e Galisson (1976, p. 136): “1. Estado de um espírito enriquecido por conhecimentos variados e amplos (Dicionário do francês contemporâneo); 2. Conjunto dos aspectos intelectuais de uma civilização (Petit Robert); 3. Sinônimo de civilização”. Segundo os autores, civilização é o conceito a que mais se faz referência no ensino de línguas, mesmo não satisfazendo a quase ninguém.

Cuq (2003, p. 63) tece um extenso comentário à palavra cultura. Destacamos aqui os que nos pareceram mais relevantes neste contexto:

Cultura é um conceito que pode dizer respeito tanto a um conjunto social (ou mesmo uma sociedade), quanto a uma pessoa individual. Trata-se, de acordo com o sociólogo, “da capacidade de fazer as diferenças”, ou seja, de construir e de legitimar as distinções (distinguir, ser capaz de não confundir, ser distinguido pelos outros). Legitimar distinções consiste em elevar suas próprias preferências, ou a de seu grupo, ao patamar das melhores preferências, aquelas que dominam todas as outras, aquelas em relação às quais se estabelece a hierarquia de valores⁵⁵.

[...] por fim, convém salientar que as línguas são completamente marcadas de cultura e que, também por isso, aqueles que sabem operar o maior número de distinções são mais cultos do que outros. [...]. Os membros nativos de uma cultura adquiriram esta do

isoler et de les designer par des marqueurs spécifiques, où, à l'inverse, que l'on occulte des différences mises en scène par notre langue, mais pas par d'autres (Thérèse Brouat, 1986, p. 44).

⁵⁵ Tradução nossa; original em francês. *Culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est, écrit le sociologue, « la capacité de faire des différences », c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres) ; légitimer des distinctions consiste à élever ses propres préférences, ou celles de son groupe, au rang des préférences les meilleures, celles qui dominent toutes les autres, celles par rapport auxquelles s'établit la hiérarchie des valeurs.*

interior, naturalmente, por inculcação, frequentemente sem se aperceber. Os estrangeiros que devem aprender esta cultura (como sempre é o caso no ensino de línguas), são evidentemente obrigados de aprendê-la do exterior, ou seja, situar os diversos elementos da cultura que eles adquirem relacionando-os com outros⁵⁶ (ibid. p. 64).

Bruner (1986) caracteriza a cultura como um fenômeno simbólico, produzido pelo homem, como forma de legitimar a realidade de certos produtos do espírito. Segundo o autor, a cultura nos propõe categorias usualmente compartilhadas que nos permitem agrupar acontecimentos, objetos, situações, crises. Dá forma às emoções, às esperanças e às expectativas. Por outro lado, a cultura é construída. Embora transmitida de geração a geração, a cultura deve ser refrescada e legitimada a cada nova geração. O que confere sua continuidade são as obras transmitidas para a geração seguinte: ciência, arte, leis, dispositivos institucionais, mitologia entre outros.

É neste contexto que imaginamos ser possível a sinergia da história e da cultura com o ensino-aprendizagem LE. Facilitar ao aluno a compreensão do conjunto de significados e valores da cultura da língua alvo.

Por outro lado, se pensamos em apresentar a cultura da LE ao aluno, ou seja, a um conjunto de significados, de sistemas simbólicos e valores incorporados nas obras que representam a cultura, não se pode prescindir da cultura da língua materna. No entanto, conforme destacado por Côté e Simard (2007, p. 130)⁵⁷,

[...] a cultura primeira não pode constituir o ponto de partida e de chegada de uma iniciação cultural. Para que aconteça uma relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros, sugere-se que o aluno efetue uma retomada consciente da cultura primeira através da segunda e coloque uma visão crítica sobre o objeto que é a cultura, de maneira a não ser

⁵⁶ Tradução nossa; original em francês. *Enfin, il convient de souligner que les langues sont de part en part marquées de culture et que, là encore, ceux qui savent opérer les plus nombreuses distinctions sont plus cultivés que les autres. [...] Les membres indigènes d'une culture ont acquis celle-ci de l'intérieur, naturellement, par inculcation, souvent s'en apercevoir. Les étrangers qui doivent apprendre cette culture (comme c'est toujours le cas dans l'enseignement des langues) sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur, c'est à dire de situer les uns par rapport aux autres les divers éléments de la culture qu'ils acquièrent.*

⁵⁷ Tradução nossa; original em francês. *[...] la culture première ne peut constituer le point de départ et d'arrivée d'une initiation à la culture. Pour qu'un rapport au monde, à soi-même et à autrui advienne, il est suggéré que l'élève effectue une reprise consciente de la culture première grâce à la seconde et pose un regard critique sur l'objet qu'est la culture, de façon à ne pas être strictement façonné par elle, mais également à l'enrichir de significations nouvelles.*

rigorosamente moldado por ela, mas igualmente para enriquecê-la com novos significados.

Os autores enfatizam que a cultura no ensino de línguas deve ser pensada como objeto e como referência. Ressaltam também as várias dimensões constitutivas presentes quando da abordagem intercultural para o ensino do francês segunda língua: dimensão literária, estética, histórica, língua, sociológica, hermenêutica e crítica, todas estreitamente imbricadas no ensino do francês:

Da mesma forma com a cultura primeira e com a cultura segunda, não se deve conceber as dimensões constitutivas como mundos fechados. Ao contrário, é a combinação destas dimensões no ensino do francês que permite colocar o aluno à distância da cultura primeira e de a introduzir na cultura segunda. Desta maneira, ele poderá as integrar no seu cotidiano de forma mais consciente, melhor refletida⁵⁸. (SIMARD; CÔTÉ, 2005, apud CÔTÉ; SIMARD, 2007).

Isto deveria ser feito dentro de uma proposição equilibrada, verdadeira e respeitosa com a cultura e valores dos povos e países envolvidos, o que nem sempre ocorre ou é totalmente ignorado.

Tomemos como exemplo o ensino de FLE no Brasil. Durante muitos anos o ensino da cultura francesa esteve ligado ao conceito de civilização. E por quê? Porque no período colonialista, os países da Europa ocidental se consideravam culturalmente superiores pois eram ‘civilizados’, em contraposição à região das Américas, África e outras fora da Europa. Na Alemanha, Inglaterra, Itália e França o termo cultura sempre esteve associado a uma elite. Com a política expansionista francesa, a palavra *civilisation* passa a estar ligada ao movimento capitalista. A prepotência do colonialismo europeu reflete-se no impulso de levar os valores europeus – valores civilizados – a todos os nativos. Daí a

⁵⁸ Tradução nossa; original em francês. *À l'instar de la culture première et de la culture seconde, il ne faut pas concevoir les dimensions constitutives comme des mondes fermés. Au contraire, c'est leur combinaison dans l'enseignement du français qui permet de mettre l'élève à distance de la culture première et de l'introduire à la culture seconde. De la sorte, il pourra les intégrer à son quotidien de manière plus consciente, plus réfléchie.* SIMARD, D. ; CÔTÉ, H. ; *L'approche culturelle dans l'enseignement du français au secondaire : dimensions et pistes pédagogiques. Québec français*, v.139, 2005

palavra civilização designar a cultura europeia como superior às outras (Almeida, 2008).

De acordo com Maddalena De Carlo

Na tradição do ensino do francês língua estrangeira, a civilização esteve subordinada à literatura, considerada como a essência da língua e da cultura francesas. De certo modo, ela servia a um modelo de fala francesa fundado na ideia da supremacia da cultura francesa, representada por monumentos sólidos, que se transformaram em estereótipos que ainda persistem em nossos dias (DE CARLO, 1998, p. 25).

O ensino do francês consistia no estudo dos autores clássicos, da história e das artes. A partir dos anos 50, com a chegada dos métodos áudio orais e audiovisuais, o foco da aprendizagem foi colocado no oral, dando pouco interesse ao componente histórico-cultural. Com o surgimento da abordagem comunicativa centrada no aprendiz e tentando dar conta dos componentes da comunicação – quais sejam, linguísticos, extralinguísticos, sociocultural, discursivo e preconizando a utilização de materiais autênticos, volta-se a colocar a cultura nos livros didáticos e nas aulas de FLE, agora focada nas situações cotidianas da população da língua alvo (e neste caso prioritariamente o francês da França). Segundo Almeida,

A partir dos novos conceitos que surgem com esta abordagem para conduzir o aprendiz ao desenvolvimento de uma competência de comunicação, torna-se também necessário fazer com que ele descubra aspectos da realidade sociocultural que subentende todo o enunciado linguístico (ALMEIDA, 2008, p. 75).

A análise crítica sob a ótica da “civilização e cultura” que Almeida realiza sobre o livro didático *Reflets I* (1999), é muito interessante e coincidente com o que observamos nos demais manuais consultados. Segundo a autora, o manual adota uma metodologia comunicativa mais eclética. As informações sob a rubrica civilização têm características ufanistas, continuam a exaltar o belo, o grandioso, o inovador do caráter francês e da França. Voltamos ao século passado?

No ensino do FLE dentro de uma perspectiva cultural, a história, inclusive a contemporânea, seja da França ou de outros países de expressão francesa, deverão voltar a ter seu espaço. De acordo com Celce-Murcia (2007), se o objetivo do ensino da língua é a competência comunicativa, a instrução sobre a língua deve ser integrada com a instrução cultural e transcultural da população da língua alvo. As competências devem ser

adquiridas também com parte de algum conhecimento da história e literatura da comunidade da língua alvo, bem como dos aspectos não verbais e para-linguísticos, que são cruciais na interação oral e raramente tratados em classe:

O conhecimento geral da literatura e outras artes que integram a cultura alvo deveria ser parte da instrução da língua, assim como conhecimento básico da história e geografia associada com a comunidade alvo[...]. Dever-se-ia apresentar os sistemas educacionais e políticos bem como as religiões principais, feriados, celebrações e costumes importantes (CELCE-MURCIA, 2007, p. 51).

Dentro da atual abordagem intercultural⁵⁹ do ensino de línguas e do FLE, não há como separar a língua de sua cultura e da história do seu povo. O objetivo é fazer com que a circulação, trocas, conexões entre as culturas sejam instauradas e desenvolvidas. “Enriquecer-se de suas diferenças porque fundamentalmente somos idênticos, esta é a filosofia da hipótese intercultural”⁶⁰. (ABDALLAH-PRETCEILLE). No entanto, a cultura tem ocupado lugar secundário, onde mais se explica a comunicação do que se compreendem os contextos socioculturais.

O conhecimento cultural é mister para ir além da formação dos estereótipos, de modo a interpretá-los. Os conhecimentos pragmáticos revelam-se importantes para a análise cultural. A partir do desenvolvimento de uma competência pragmática, o indivíduo poderá se apoderar da cultura do outro através da linguagem e comunicação.

A história “está na moda”

A abordagem que propusemos para o ensino-aprendizagem do FLE não dissocia a história da cultura. No entanto, é oportuno esclarecer os benefícios que acreditamos podem advir da componente história, especialmente por sua contemporaneidade face aos eventos migratórios e sociais.

Abdallah-Pretceille e Porcher dedicam todo um capítulo à história, em seu livro *Éducation et communication interculturelle*. Além do desafio de colocar a história como

⁵⁹ O intercultural supõe a troca entre as diferentes culturas, a articulação, as conexões, os enriquecimentos mútuos. (Cuq, 2003, p. 136-137).

⁶⁰ Tradução nossa ; original em francês. *S'enrichir de ses différences parce que, fondamentalement, nous sommes identiques, telle est la philosophie de l'hypothèse interculturelle*. (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 20).

aprendizagem de alteridade e ao mesmo tempo de identidade, de abertura e de pertencimento, consideramos oportuna a sua indagação: “qual é o lugar da história na compreensão da complexidade da vida social atual, na construção do presente bem como do futuro? ” (ABDALLAH-PRETCEILLE E PORCHER, 1996, p. 78). Segundo os autores, a história não pode ficar à margem dos grandes desafios da sociedade: globalização das trocas, aproximação do distante, internalização do cotidiano entre outras transformações de nossas relações com o mundo. A partir de uma análise crítica da história, deve-se levar em conta as tensões, a repercussão mundial e os enraizamentos culturais regionais. Os autores consideram a função integrativa da história, em relação ao passado como ao futuro, alertando sobre os riscos:

É verdade, o risco é grande de ver o enraizamento no passado derivar para políticas de isolacionismo, mas um dos objetivos da história é pensar as identidades e os laços sociais. Negligenciar esta dimensão quando a demanda é muito alta, tendo em vista a integração europeia e o impacto da descentralização e recrudescência dos "feudos" bem como as consequências dos fluxos migratórios sobre a composição social, demonstraria irresponsabilidade⁶¹ (ABDALLAH-PRETCEILLE e PORCHER, 1996, p. 80).

Esse texto data de 1996. Publicado, portanto há 20 anos. No entanto, quão atual! E não se aplica somente à Europa, podemos estender esta questão para todas as regiões do Globo: Estados Unidos e México, Canadá e China, Brasil e Haiti, República Dominicana, Venezuela e o Chile dos tempos de Pinochet, Europa, África e Oriente Médio com países sacudidos por guerras civis ou religiosas que perseguem, afugentam seus cidadãos em busca de liberdade e segurança para si e seus filhos, em busca por dignidade.

Este potencial de analisar criticamente os acontecimentos, de fazer inter-relações do passado com o presente, da cultura do país da língua alvo com o Brasil é uma das justificativas para a nossa proposta de utilizar a história no ensino do FLE.

A outra justificativa residiu no prazer que conhecer a história pode proporcionar. Já tratamos disso em nossa introdução. No entanto, acrescento como embasamento as

⁶¹Tradução nossa; original em francês. *Certes, le risque est grand de voir l'enracinement dans le passé dériver vers de politiques de repli identitaire mais un des objectifs de l'histoire est de penser les identités et les liens sociaux. Négliger cette dimension au moment où la demande est très forte, eu égard à la construction européenne, aux effets de la décentralisation et la recrudescence de "féodalités", aux conséquences des flux migratoires sur la composition sociale, relèverait de l'irresponsabilité.*

considerações de Abdallah-Pretceille e Porcher sobre a história como prática de consumo em nossos tempos.

Os autores relatam e não há como não reconhecer que atualmente a história tem um mercado florescente: tornou-se um acontecimento através das mídias, um espetáculo no cinema, (a autora exemplifica com os filmes Napoléon, La Marseillaise, Danton, Lacombe Lucien, JFK, 1942), motivo de excelentes documentários, inspiração para a ficção em literatura. “A história está mais do que nunca às portas das casas, da cidade, no coração do cotidiano [...] mais do que uma disciplina, tornou-se também uma maneira de ver, de pensar e de viver[...]”⁶² (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996, p. 81). Destaca ainda a prática da história durante as férias, através da leitura de guias e romances históricos, as tradicionais visitas a sítios históricos, museus e manifestações culturais e festas ligadas à memória regional. Acrescentaria que praticamente toda atividade turística tem um interesse histórico. Não importa o tipo de turismo, se cultural, ecológico ou simplesmente relaxar em uma praia. Em algum momento, iremos ao encontro da história.

Daí a hipótese: se a história está em alta, se existe um prazer em consumi-la e se hoje dispomos de materiais agradáveis e de qualidade para veiculação e lazer a partir desse tema – e em especial sobre a história e cultura de países de expressão francesa, seja da França, países da África, Canadá... por que não utilizá-los dentro da escola, seja em meio universitário, escola de línguas ou ensino fundamental/médio para sensibilizar o aprendiz quanto aos aspectos da constituição da cultura de países de expressão francesa, trabalhando sua afetividade de forma a tornar os conceitos mais próximos e compreensíveis? O ensino de línguas pode abranger disciplinas propícias para a presença do elemento estrangeiro. O que se tem observado até agora é uma didática de línguas mais baseada em linguística aplicada em detrimento de uma concepção mais humanista.

A utilização da história e cultura do país da língua alvo nas aulas de FLE, trabalhadas dentro de uma visão crítica e relacional com a história-cultura do aprendiz pode proporcionar uma oportunidade para repensar os conceitos, valores, deficiências e virtudes de seu país. A proposta não é a análise das histórias e culturas como um ente,

⁶² Tradução nossa; original em francês. *L’histoire est plus que jamais aux portes de la maison, de la cité, au cœur du quotidien[...]Plus qu’une discipline, elle est devenue aussi une manière de voir, de penser et de vivre...*

mas como um pensar e agir cultural. O ensino intercultural deve ser construído dentro do princípio do universal-singular (HEGEL, *La phénoménologie de l'esprit*, apud ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996), levando em conta os dois componentes fundamentais: todo ser humano é ao mesmo tempo diferente e idêntico a mim. De acordo Abdallah-Pretceille (1996) este conceito autoriza a cada aluno expressar a sua opinião sobre um fenômeno que o toca diretamente e que ele percebe de maneira singular, sendo que esta forma de ver pode ser trocada, compartilhada com a forma de ver singular de cada um dos outros. Abre-se assim a possibilidade de construção de saberes comuns que se colocam para todos por consenso, pela demonstração de cada um.

Cumpramos acrescentar que o estudo da história também foi atualizado. Fala-se na França, após os anos 30, de uma Nova História, que é uma história de ideias, de formas de viver e de pensar, uma história social de classes e de poder, de sentimentos e crenças. É uma abordagem que une a antropologia, a economia e a sociologia, definida por Lucien Febvre (apud DE CARLO, 1998) como história das mentalidades. O historiador se faz semiólogo: procura as inter-relações entre os fatos, a civilização inteira se apresenta como um sistema de sinais a decifrar⁶³ (DE CARLO, 1998, p. 51).

Acreditamos que a utilização da história no ensino de FLE encontra respaldo na filosofia da linguagem bem como no fornecimento de elementos para construção de redes semânticas permeáveis entre os interlocutores, contribuindo para uma postura intercultural no ensino de línguas, diminuindo estereótipos e preconceitos por desconhecimento dos contextos da LE. O professor deverá instigá-lo a buscar oportunidades de crescimento pessoal e profissional na partilha de culturas, o que pensamos será um fator motivador para o aprendizado de FLE.

Finalizamos este capítulo com um recorte da entrevista do psicolinguista Daniel Gaonac'h a Thérèse Jamet-Madec, que versou sobre as possíveis vantagens do aprendizado de uma língua viva em situação natural ou na escola, focando sobre a pertinência da abordagem comunicativa. Segundo o psicolinguista,

[...] existe uma situação escolar que se aproxima das situações naturais de aquisição de uma língua segunda: são os métodos de imersão, que consistem em ensinar uma parte das matérias escolares (história, matemáticas..) em uma outra língua que não a materna. A vantagem é,

⁶³Tradução nossa; original em francês. *L'historien se fait donc sémiologue : il cherche les interrelations entre les faits, la civilisation tout entière se présente comme un système de signes à déchiffrer.*

por um lado, de aumentar consideravelmente a duração da exposição à língua alvo e por outro lado, criar imediatamente uma situação na qual essa língua-alvo não constitui mais um **objeto de aprendizado**, mas uma **ferramenta de aprendizagem**, ou seja, de criar uma situação real de comunicação⁶⁴!

⁶⁴ [...] il existe une situation scolaire qui se rapproche des situations naturelles d'acquisition d'une langue seconde : ce sont les méthodes d'immersion, qui consistent à enseigner une partie des matières scolaires (l'histoire, les mathématiques...) dans une autre langue que la langue maternelle. L'avantage est alors d'une part d'augmenter considérablement la durée d'exposition à la langue cible, et d'autre part de créer immédiatement une situation dans laquelle cette langue-cible ne constitue plus un objet d'apprentissage, mais un outil d'apprentissage, autrement dit de créer une réelle situation de communication ! GAONAC'H Daniel. *US Magazine* n. 703 (suppl.), 22 dez. 2010

CAPÍTULO 2 - A pesquisa: metodologia, construção e aplicação de um dispositivo didático com tema histórico-cultural visando a autonomia

A História é émula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro.

Miguel de Cervantes

The solution to our problems in language teaching lies not in expensive equipment, exotic methods, sophisticated linguistic analyses, or new laboratories, but in full utilization of what we already have, speakers of the languages using them for real communication. I will also conclude that the best methods might also be the most pleasant, and that, strange as it seems, language acquisition occurs when language is used for what it was designed for, communication.

Stephen D. Krashen

Esta dissertação tem por objetivo analisar de que maneira os conhecimentos histórico-culturais sobre países de expressão francesa podem ser trabalhados para motivar e desenvolver a autonomia e o senso crítico na aprendizagem do FLE em contexto universitário. Neste sentido, a pesquisa visa investigar como a história pode ser recortada e trabalhada para desenvolver as potencialidades do sujeito quanto às competências gerais conceituadas no QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2000), que repousam sobre o saber, o saber fazer, o saber ser e saber aprender⁶⁵ e competências comunicativas.

É nossa hipótese que o trabalho com uma outra história-cultura pode trazer o aluno para sua própria cultura, fazendo emergir a sua afetividade e a capacidade de lançar um olhar menos ingênuo, mais crítico e abrangente sobre as representações construídas, o que pode contribuir para diminuir os estereótipos e preconceitos. Além desta hipótese sócio afetiva, a história e a cultura são temas que permitem pesquisas, descobertas prazerosas e discussões interessantes, o que pode concorrer para a motivação e para adoção de uma postura autônoma de aprendizagem.

Recapitulado o objetivo que norteou o nosso trabalho, apresentaremos considerações sobre a escolha do material didático e a concepção da pesquisa. Na sequência, o contexto da pesquisa, o seu desenho e o público alvo, os instrumentos de coleta de dados, procedimentos éticos e os critérios utilizados para a construção do dispositivo didático. Entramos então na prática de aula, com a apresentação e aplicação deste dispositivo que contém em seu bojo, a descrição das atividades propostas. Após cada aula (*séance*), nossos comentários sobre as atividades, relacionando-as com a fundamentação escolhida e a indicação do anexo onde consta a respectiva tarefa executada pelos alunos. Finalizamos este capítulo 2 com nossos comentários relativos às tarefas executadas.

Antes de avançar, esclarecemos o que entendemos por **dispositivo didático**. Conforme definido em Ferreira (1986, p. 508), “dispositivo (s.m.) 5. É um conjunto de meios planejadamente dispostos com vista a um determinado fim”. Em nossa pesquisa, o determinado fim é a didática de FLE. Puren (2004) utiliza terminologia semelhante (*dispositif d'apprentissage*) em alguns de seus artigos. Entretanto, não a define. Está,

⁶⁵ Tradução nossa; original em francês. *Savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre*.

contudo, alocada dentro do conceito de “engenharia didática” como forma de organizá-la dentro de um recorte do ecletismo:

Ces problématiques sont proches de ce que certains appellent « l'ingénierie didactique », dans laquelle la fonction première de l'enseignant est d'être un concepteur de dispositifs d'apprentissage adaptés en permanence à l'ensemble complexe des paramètres de son environnement enseignement/apprentissage⁶⁶ (PUREN, 2004, p. 5).

2.1 Reflexões sobre a concepção da pesquisa

Um quesito importante e por vezes desconsiderado ao se elaborar um curso de línguas é o prazer do aluno em participar do curso, ou o prazer de alunos e professores na interação quando da execução de projetos em grupos ou individualmente sobre temas que realmente acrescentem um conhecimento relevante e que possa ser trazido para o cotidiano, que passe a *fazer parte* do cotidiano do aprendiz a partir do desenvolvimento de uma postura autônoma voltada para a busca de elementos constitutivos de sua cultura.

No aprendizado de línguas, os aspectos linguísticos inseridos nos contextos têm importância primordial. Esta é uma abordagem para qual nem sempre o professor de LE está preparado em sua prática pedagógica.

As mudanças conjunturais trazidas pela globalização, pela internet e mídia em geral e pelo fluxo turístico e migratório, seja este último pela busca da liberdade de ser ou por questões de complementação de educação e/ou necessidades profissionais, trazem à tona a necessidade de um professor de FLE engajado no processo de auxiliar estes alunos a buscar as melhores ferramentas para reconhecer a diversidade e a influências das culturas na construção da pluralidade no tecido social da comunidade falante da língua alvo. Dever-se-ia buscar também o apoio na história e na cultura base da LM. É possível que o estabelecimento de um paralelismo entre as duas culturas possa facilitar a compreensão na perspectiva do falante da LE.

⁶⁶ Tradução nossa; original em francês. *Estas problemáticas estão próximas do que alguns denominam “engenharia didática”, na qual a função primeira do professor é de ser um desenhista de dispositivos de aprendizagem permanentemente adaptados ao conjunto complexo dos parâmetros de seu ambiente de ensino-aprendizagem.*

A escolha de um documento para ser utilizado em sala de aula deverá levar em consideração essa diversidade de alunos e de professores. Diversidade que se reflete nos interesses individuais, motivação para o ensino e para a aprendizagem, preferências, contextos de vida. Nosso foco ao propor este curso piloto foi de verificar como se comportaria o ensino-aprendizagem de FLE dentro de um ambiente que proporcione o enriquecimento do aluno em relação à história e cultura da língua alvo, ao mesmo tempo em que se espera despertar o espírito crítico através do resgate de algumas passagens históricas, monumentos e manifestações culturais do Brasil.

Não se pretende oferecer - pelo menos no escopo desta pesquisa - um curso de história. Nossa investigação é justamente para verificar se esta, apresentada por meio de documentos autênticos, respeitando-se o ritmo do aprendizado dos alunos poderá ser um insumo que se pressupõe interessante (KLEIN, 1989; KRASHEN, 1983) para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos (LARSEN FREEMAN, 2000; NUNAN, 1998), estratégicos (CANALE E SWAIN, 1980; CELCE-MURCIA, 2007) e socioculturais (HYMES, 1971), através de uma abordagem intercultural. (DE CARLO, 1998; ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996).

Desta forma, a seleção dos documentos, ao apresentar uma passagem histórico-cultural da França, possibilitou traçar um paralelo com acontecimentos no Brasil, para levar o aluno a pensar sobre a história e cultura do seu próprio país, parte integrante da construção de sua identidade como cidadão (FREIRE, 2016; MORIN, 2015).

Por outro lado, observamos pelas manifestações dos alunos que a língua francesa se reveste de adjetivos que denotam veneração pelo **outro** (escritores, atores, personagens) e pela **língua do outro**. São imagens muitas vezes estereotipadas, de busca de realização de desejos e sonhos. Nosso grande desafio foi propor um conjunto de materiais que, sendo ao mesmo tempo belo e cativante o suficiente para seduzir o aluno, não fosse apresentado ou trabalhado de forma estereotipada, ilusória ou inocente.

A apresentação da cultura e história da outra língua de forma realista facilita a percepção e aproximação com a da língua materna pela compreensão dos movimentos humanos. Assim, neste curso piloto, projetamos atividades realizadas de forma individualizada e em grupo, com preponderância para as atividades em equipe que naturalmente levam à discussão com intercâmbio de conceitos e opiniões, dentro de uma perspectiva acional, na qual, além da dimensão autêntica dos discursos, o sentido ocupa uma posição relevante, dando ao sujeito atenção especial como ator social na aquisição

das quatro competências. Para Bérard (2009), uma tarefa sugere a idealização de atividades reais, onde além das tradicionais competências de linguagens, estejam envolvidas outras possíveis habilidades gerais que a concretização dessa tarefa supõe mobilizar, como saber organizar, planejar, mediar, pesquisar, desenhar e discutir com os pares. Ao mesmo tempo, procuramos alargar os horizontes pela pesquisa complementar em autonomia.

Acreditamos que o trabalho com um discurso autêntico realizado em tarefas com autonomia se insere na motivação extrínseca de Ryan e Decy (2000), facilitando a internalização. Ainda segundo a teoria da autodeterminação dos autores, a autonomia e a motivação andam ombro a ombro no ensino e aprendizagem. A se considerar o atual momento político social no Brasil e no mundo, toda e qualquer ação multidisciplinar que leve ao desenvolvimento da cidadania crítica, da autonomia, do pensar certo, será um passo importante para a compreensão e busca de soluções justas, humanas e duradouras (FREIRE, 1970, 2016). Precisamos de alguma forma quebrar este ciclo enunciado por Rajagopalan através da educação: “A história se repete. Os revolucionários de outrora se transformam nos conservadores de hoje após a conquista das suas reivindicações”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 72).

Outro pressuposto de Freire (2016) que utilizamos, é a autonomia do professor e aluno na construção do conhecimento. Autonomia e parceria. Cabe ao professor adotar uma postura de pesquisador. E a pesquisa de que falamos não é uma pesquisa sofisticada ou impecável face a uma análise estatística, mas uma pesquisa iniciada e implementada pelo professor, motivada pelo desejo de explorar e melhorar o ato de ensinar. Transformadora de professores e alunos. Manter os olhos, ouvidos e mentes abertas a fim de perceber o que funciona e o que não funciona em sala de aula, com qual grupo de alunos, qual a razão e propondo alterações para o melhor atingimento dos objetivos. Calcada não só em teorias, mas principalmente em suas vivências prévias como aluno e professor. Kumaravadivelu, sintetiza de forma clara as responsabilidades do professor-pesquisador no ensino de línguas:

O objetivo da pesquisa pelo professor é alcançado quando os professores exploram e estendem suas crenças pedagógicas intuitivas com base em suas histórias educacionais e biografias pessoais através da condução de uma pesquisa de ensino mais estruturada e mais orientada para os

objetivos baseada nos parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade⁶⁷ (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 181).

2.2 A pesquisa: desenho e público alvo

2.2.1 Desenho

Tal como definido em nossa qualificação, esta pesquisa se desenvolveu seguindo os procedimentos de uma pesquisa-ação, conforme definida por Thiollent:

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. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Segundo o autor, a utilização deste método nas pesquisas em educação é especialmente apropriada pois os atores da pesquisa necessariamente trocam informações, orientam as ações, tomam decisões como parte das atividades cotidianas e de pesquisa, colaborando para que pesquisadores e participantes aprendam ao investigar e discutir ações cujos resultados proporcionam novos ensinamentos.

Nunan (2006), em uma conferência em Tóquio, acrescenta que a pesquisa-ação é um meio no qual os professores podem ter o controle sobre seus próprios destinos profissionais. Citando Kemmis e Mac Taggart (1982),

A ligação entre os termos ‘ação’ e ‘pesquisa’ destaca a característica essencial do método: experimentar ideias em prática como um meio de melhoria e como um meio de aumentar o conhecimento sobre o currículo, ensino e aprendizagem. O resultado é a melhoria no que acontece na sala de aula e na escola, e melhor articulação e justificação da lógica educativa do que se passa. A pesquisa-ação fornece uma forma de trabalho que liga a teoria e a prática em um todo: ideias-em-ação⁶⁸.

⁶⁷Tradução nossa; original em inglês. *The goal of teacher research is achieved when teachers exploit and extend their intuitively held pedagogic beliefs based on their educational histories and personal biographies by conducting a more structured and more goal-oriented teacher research based on the parameters of particularity, practicality and possibility.*

⁶⁸Tradução nossa; original em inglês. *The linking of the terms ‘action’ and ‘research’ highlights the essential feature of the method: trying out ideas in practice as a means of improvement and as a means of increasing knowledge about the curriculum, teaching and learning. The result is improvement in what happens in the*

Escolhemos esta metodologia por entender que está alinhada com o objetivo da pesquisa, que traz em seu cerne uma proposta de mudança. A pesquisa-ação é concebida para mudar e melhorar o que acontece na sala de aula. Citando Nunan (2006, p.2), "a pesquisa-ação educacional é conduzida pelos professores em classe, é colaborativa em sua natureza e objetiva trazer mudanças". Desmitificando a noção de pesquisa, o autor recomenda a todos os professores a "fazer pesquisa", adicionando uma dimensão reflexiva ao seu arsenal profissional. Enquanto professor-estudante, entendemos que esta é a melhor forma de promover o crescimento do aluno e o próprio. Nossa pesquisa segue os paradigmas de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista (CELANI, 2005).

Nossa avaliação incluiu um minicurso intensivo, que denominaremos curso-piloto, oferecido aos alunos de graduação em Letras da FFLCH-USP, objetivando despertar o aluno para um viés intercultural concomitantemente ao aprendizado do FLE. Encorajá-lo a uma análise crítica da sua realidade e da realidade do outro, promovendo atividades em cooperação onde a reflexão sobre os referenciais e valores permitiriam a visão objetiva e o enriquecimento do aluno (e do professor) quanto ao conhecimento de seu próprio aspecto sociocultural. Provocar uma faísca capaz de acender a chama confortadora que ilumina o caminho para a compreensão da própria identidade na descoberta da identidade do outro.

O curso piloto foi concebido e realizado com o apoio da Prof. Dra. Cristina Pietraróia. Focamos na observação dos resultados decorrentes de estratégias pedagógicas calcadas na apresentação de um insumo interessante ao aluno, que despertasse a emoção e a adesão para levar o aluno aos objetivos mencionados. A expectativa quanto à aquisição da competência linguística em FLE foi alinhada ao número de horas-aulas disponíveis.

Na tabela 2, apresentamos o planejamento do curso.

Tabela 2 - Planejamento do curso piloto: l'Incontournable Tour

Horário/local	30/05 (segunda)	01/06 (quarta)	03/06 (sexta)
9:00 – 12:00 Percursos	Filme e trabalho sobre a torre Eiffel	Filme e trabalho sobre a carta e gramática	Trabalho conjunto: discussão das representações da torre Eiffel na fotografia, cinema, literatura, história e artes plásticas
	6/06 (segunda)	7/06 (terça)	10/06 (sexta)
9 :00 -12 :00 Percursos	Meu país e minha cidade me representam? Discussão sobre os monumentos brasileiros; preparação visita ao MASP	Visita guiada ao MASP, em francês, pela Dra. Maria Ignez Mena Barreto. Trabalho em grupo de encerramento do curso. Horário: 10-12h	Apresentação dos trabalhos. Discussão sobre aspectos metacognitivos. Almoço de encerramento

Coleta de dados

Previmos nesta pesquisa três momentos distintos para coleta de dados, com finalidades distintas.

Primeira coleta de dados:

Esta coleta ocorreu em 2015, junto aos alunos de Expressão Oral e Escrita da FFLCH-USP, com a aplicação do questionário 1 (Q1 – APÊNDICE 2). O objetivo deste movimento foi conhecer o aluno da FFLCH-USP e se haveria interesse em aprender o FLE por meio da história de países de expressão francesa.

Segunda coleta de dados:

A segunda coleta de dados aconteceu no início de maio de 2016, junto aos alunos de Francês-1 que efetivamente se mostraram interessados e se inscreveram para o curso piloto. Utilizamos o questionário 2 (Q2 – APÊNDICE 3), de perguntas abertas e fechadas. O objetivo deste instrumento foi confirmar alguns dados que nos pareceram comuns aos alunos da USP observados no tabelamento do Q1 junto a este grupo, verificar o

conhecimento da língua e interesse em aspectos da história e da cultura francesa, o interesse na temática proposta, forma de aprendizagem e os objetivos no aprendizado do francês, visando a construção do dispositivo didático.

Terceira coleta de dados:

A terceira coleta de dados ocorreu durante o curso, por meio da avaliação do pesquisador sobre a dinâmica do curso e o desenvolvimento dos trabalhos pelos alunos e após o término do curso, em 16/06/2016 com a aplicação do questionário 3 (Q3 – APÊNDICE 5), gravação das discussões finais e os e-mails recebidos dos alunos que se manifestaram por este meio.

O nosso corpus de pesquisa para análise consistirá do material da terceira coleta de dados combinado, quando aplicável, a algumas informações coletadas no Q2.

2.2.2 Público alvo

O público alvo deste curso piloto foram os alunos de graduação em Letras - Francês da FFLCH-USP, nível A1 e/ou A2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), da disciplina intitulada Francês -1, ministrada pela Prof. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia. Acompanhamos esta disciplina enquanto estagiária como parte da segunda fase do PAE. O curso teve lugar nas dependências da Cooperativa Percursos, gentilmente cedidas por colegas da pós-graduação participantes da cooperativa.

Inicialmente concebido para uma duração de 12 h distribuídas em duas semanas na parte da manhã, por solicitação dos alunos, o curso teve a carga horária aumentada para 18h distribuídas no mesmo período.

A realização do curso distante das dependências da USP e somente no horário da manhã significou uma ruptura na rotina dos alunos, prejudicando a adesão. O curso foi realizado com 11 alunos, sendo que uma aluna, devido ao aparecimento de uma oportunidade profissional colidente com o horário das aulas, passou a acompanhar o curso à distância, por e-mail ou gravações.

Nosso público alvo consistiu em uma amostra não probabilística, não generalizável à população e com o objetivo de caracterizar e compreender como as ações propostas poderiam agir sobre os diferentes atores neste contexto.

2.3 O aluno fala. O professor-pesquisador ouve: concepção e elaboração do dispositivo didático

No processo de elaboração do dispositivo didático, procuramos levar em consideração, em primeiro lugar, o interesse do aluno nas temáticas principais e na forma de abordá-las, apresentá-las e trabalhá-las. Acreditamos ser o primeiro passo potencial para uma alternativa ao conceito de método estabelecido por Anthony em 1963. Allwright (2003), quando perguntado sobre as alternativas ao método, responde:

A partir de minha perspectiva, a necessidade mais óbvia, e obviamente uma possibilidade prática, seria deixar em aberto a questão “como?” para não esperar propositamente uma resposta unitária/unificada para a mesma, mas esperar que os próprios profissionais de línguas geralmente estabeleçam, principalmente a partir de pesquisa de desenvolvimento e de experiência profissional, princípios que por si mesmos os ajudem a tomar decisões bem fundadas, mas essencialmente decisões locais ao nível técnico de sala de aula. (ALLWRIGHT, 2003, p. 26).

Essa postura dialoga intimamente com o senso de plausibilidade de Prabhu (1987), onde o professor está comprometido com o ato de ensinar, deixando de ser uma atividade mecânica ditada por métodos e criando uma condição altamente desejável em sala de aula: o relacionamento professor-aluno.

Podemos então dizer que a distinção entre o ensino “real” e mecânico é mais significativa para a pedagogia do que qualquer distinção entre bons e maus métodos. O inimigo de um bom ensino não é um mau método, mas a “super rotinização”⁶⁹ (PRABHU, 2007, p. 174, grifo nosso).

Acreditamos que o material didático produzido levando em consideração estas características, quais sejam, atender as expectativas dos alunos e adaptável ao ambiente de classe e ao professor quando do trabalho em conjunto, está em consonância com as macroestratégias preconizadas por Kumaravadivelu [cf. item 1.3.3] e permite trabalhá-las com o uso de microestratégias, aproveitando as oportunidades visualizadas pelo

⁶⁹Tradução nossa; original em inglês. *We can then say that distinction between “real” and mechanical teaching is more significant for pedagogy than any distinction between good and bad methods. The enemy of good teaching is not a bad method, but overroutinisation.*

professor. Em nossa concepção da pesquisa, imaginamos que o material produzido deverá também permitir a confirmação das hipóteses de Krashen (1982) quanto ao insumo compreensível e interessante e a manutenção do filtro afetivo baixo quando do processo de aquisição da LE, adicionalmente aos processos de autonomia e motivação, que expusemos no capítulo 1. Estes princípios constituem os pilares da nossa pesquisa.

Para a construção do dispositivo didático, dentro de uma ótica de negociação com os alunos, tomamos como ponto de partida o primeiro questionário (doravante Q1) respondido pelo grupo de alunos de francês da FFLCH-USP em 2015, cuja descrição e resumo dos resultados obtidos apresentaremos a seguir. O questionário Q1 encontra-se no APÊNDICE 2.

Após o convite para o curso dirigido aos alunos de Francês 1 em 2016, solicitamos aos alunos interessados a responder a um novo instrumento, O questionário 2 (Q2 – APÊNDICE 3), mais focado no ensino-aprendizagem do FLE objetivando alinhar a produção do material didático e seu respectivo manuseio a este grupo de alunos [princípio da particularidade]. Todos os questionários e solicitações de avaliação aplicados aos alunos foram de respostas voluntárias (vide modelo de consentimento do uso dos dados coletados no APÊNDICE 4).

2.3.1 Questionário 1 (Q1) aplicado aos alunos de Expressão Oral e Leitura – 1 da FFLCH-USP.

Este questionário foi distribuído aos alunos de Expressão Oral e Leitura-1 (F1-EOL) dos períodos diurno e noturno ao final de maio de 2015, após apresentação sobre a francofonia.

O Q1, do tipo misto, foi adaptado a partir do questionário do grupo GEDLE, coordenado pela Prof. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis e consistiu em 18 perguntas abertas, fechadas ou de múltipla escolha que visavam obter informações sobre os seguintes tópicos:

- ✓ Perfil do aluno
- ✓ Conhecimento de idiomas
- ✓ Interesse em história dos países de expressão francesa, escolha de 3 países e principais áreas de interesse (história da constituição do país, história recente

(séc. XX e XXI), lendas, aspectos culturais, literatura, turismo, gastronomia, economia e *status* tecnológico, educação e outros)

- ✓ Representações em relação ao português, francês e inglês
- ✓ Contato com o francês
- ✓ Estratégias de aprendizagem
- ✓ Objetivos pessoais relacionados ao aprendizado do francês
- ✓ Comentários ou sugestões para a pesquisa.

Na confecção do Q1 (vide APÊNDICE 2), procuramos conferir uma progressão lógica nas perguntas, iniciando pelas de ordem geral e chegando pouco a pouco nas específicas (técnica do funil), de forma que o “[...] informante seja conduzido a responder pelo interesse despertado, seja levado a responder pelos itens mais fáceis para os mais complexos[...]

”⁷⁰ (GOODE E HATT, 1969 apud MARCONI E LAKATOS, 2011). Obtivemos retorno de 9 alunos do F1-EOL noturno e de 17 alunos de F1-EOL matutino, totalizando 26 respostas. Os resultados foram tabulados gerando os gráficos que agrupamos segundo os 8 tópicos acima. Reiteramos que esses resultados foram considerados em nossa pesquisa como orientadores no estabelecimento do perfil e das preferências do aluno iniciante em francês da graduação da FFLCH-USP. Na sequência de cada aspecto, fizemos uma análise das respostas, tentando manter os termos utilizados pelos alunos. Este estudo está relatado de forma completa no capítulo 1 do relatório de qualificação (2015) à disposição para consulta. Transcreveremos aqui somente os comentários gerais sumarizando as respostas do que chamamos “a voz do aluno”.

Comentários gerais sobre o resultado da pesquisa entabulada através do Q1

O objetivo desta primeira coleta de dados foi o de obter informações junto ao aluno universitário para melhor conhecê-lo e convidá-lo a ser um ator no processo de construção do dispositivo didático. Esta é uma pesquisa ação. Portanto, os sujeitos da pesquisa devem ter um papel participativo. E se pensarmos em autonomia e motivação, parâmetros da particularidade e da possibilidade, é **fundamental** dar voz ao aluno e principalmente, ouvi-la atentamente e implementá-la.

⁷⁰ GOODE W.J.; HATT, P.K. *Métodos em pesquisa social*. 3.ed., São Paulo: Nacional, cap. 9 a 13, 16 e 17, 1969.

Observamos através das respostas ao Q1 que o nosso jovem e iniciante aluno de EOL-1 da FFLCH-USP tem uma situação econômica que lhe permite o acesso aos recursos necessários para uma boa aprendizagem, inclusive com a possibilidade de visitar o país alvo. A maioria possui algum domínio do inglês e acesso a conhecimentos gerais sobre a França, ainda que restritos às representações veiculadas em filmes, propagandas, culinária francesa, revistas em quadrinhos, monumentos ou viagens turísticas de curta duração. Ressalva deve ser feita quanto ao conhecimento dos escritores de expressão francesa. Surpreende a quantidade de autores relacionados no Q1, o que denota uma preferência pela literatura, confirmado em uma das questões. Os alunos têm interesse na história, cultura, lendas, turismo. Os países mais visados são a França, em segundo lugar o Canadá e a Bélgica e, em seguida, o Marrocos

A avaliação das respostas sobre o sentimento relacionado às línguas, transmite-nos a impressão de um grupo de alunos capaz de sentir e declarar sentimentos tais como admiração, carinho, respeito, intimidade pela língua materna e prazer, simpatia, beleza, satisfação, encantamento, respeito para com a língua francesa, além de considerar esta última, uma língua poética e musical. Ou seja, nosso aluno parece ter um perfil permeável ao trabalho com a afetividade e a emoção.

Ainda de acordo com as respostas tabuladas, para aprender uma LE é preciso vontade, dedicação, esforço, frequência, determinação e paixão pela língua ou cultura. A interação com falantes da língua francesa, a participação em atividades culturais, ouvindo e lendo bastante a língua são citadas como importantes.

O aluno aprecia a música francesa, gosta de ver filmes e aprecia a literatura. Os objetos citados (boinas, cadeados, acordeão), os monumentos (torre Eiffel), situações cotidianas de Paris e a gastronomia são imagens presentes em muitos filmes franceses e livros clássicos, o que pode também levar à interpretação de que o aluno tem imagens estereotipadas sobre a cultura francesa. Tem interesse pela história francesa, sendo Napoleão, Maria Antonieta e Amélie Poulain os mais lembrados como personalidades. O acesso aos filmes e à música dá-se prioritariamente via internet e em menor proporção, com a ida ao cinema. Essa informação indica que este aluno esteja predisposto a intensificar o conhecimento e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em autonomia.

Causa de alguma surpresa, à exceção de um aluno, nenhum outro mencionou a necessidade de um professor com alguma característica ou qualidade específica para o

aprendizado do FLE. Parece-nos que nosso aluno tem uma postura que tende a se abrir para a autonomia no aprendizado. Muito interessante. Contudo, essa impressão obtida dos questionários deverá ser investigada na prática em sala de aula.

Esses dados permitem inferir que um curso que inclua também utilização de ferramentas das TICs pode acelerar o trabalho colaborativo, essencial para a pesquisa e a evolução dos saberes, a gestão do conhecimento, o aprendizado à distância, a interação com falantes e o acesso à cultura. Os avanços da tecnologia da informação têm contribuído para projetar a civilização em direção a uma sociedade do conhecimento. As relações entre os homens, as relações de trabalho e do conhecimento dependem fortemente da evolução e metamorfose das diferentes tecnologias e mídias. Assim, coerentemente com as respostas, professores e instituições devem conhecer e se apropriar das ferramentas das TICs em suas práticas pedagógicas utilizando-as com os alunos. Desta forma, o professor poderá ter a experiência, enquanto aluno, das ferramentas de ensino-aprendizagem que poderá utilizar quando professor. São recursos valiosos na busca da autonomia no aprendizado das LEs e especialmente nas interações pessoais e culturais entre os falantes de LEs.

Concluindo o resumo das informações coletadas no Q1, os alunos pesquisados têm como principal objetivo o domínio da língua francesa e a docência.

2.3.2 Questionário 2 (Q2), aplicado aos alunos candidatos ao curso piloto

O Q2, foi aplicado aos alunos provenientes do curso de Francês-1 da FFLCH-USP que aceitaram o convite para participar de um curso piloto e compõe parte do material de coleta de dados para a presente pesquisa. O objetivo foi confirmar as expectativas, necessidades e desejos dos alunos da graduação em letras da FFLCH-USP, habilitação “francês”, em relação ao aprendizado da língua francesa, bem como apurar os aspectos identificados no Q1, de forma a produzir um curso focado no interesse do aluno e, ao mesmo tempo, capaz de atender aos objetivos de capacitação sociolinguística indicados por nossa orientadora. Na verdade, durante o decorrer do curso, conforme as necessidades percebidas pela pesquisadora e o interesse manifesto dos alunos, os conteúdos linguísticos foram sendo ampliados e desenvolvidos.

Todos os alunos assinaram, voluntariamente e previamente ao Q2, o Termo de Consentimento, que se encontra no APÊNDICE 04. Abaixo, os dados dos respondentes do Q2 e na sequência, tabulação dos dados obtidos por intermédio do Q2.

Tabela 3- Dados dos respondentes do Q2

Código	Iniciais do nome	Idade	Sexo	Curso superior anterior	Q2
A2	C.R.	43	F	História	S
A3	D.A.	29	M	-	S
A4	F.C.	44	M	Cinema (inc.)	S
A5	J.P.S.	25	M	Direito	S
A6	M.H.N.	23	M	-	S
A7	P.C.R.	30	F	Jornalismo	S
A8	R.A.P.	30	F	Pub. e Propaganda	S
A9	S.F.C.	33	F	-	S
A10	S.F.C.	37	M	-	S
A11	S.K.	50	F	Engenharia	S
A12	T.O.S.	24	F	Artes cênicas (inc.)	S

Tabulação dos Dados

Q2: Perfil do aluno e expectativas quanto ao ensino e aprendizagem do francês

Número de respondentes: 11

Data da aplicação: 20/05/2016

2.3.2.1 Perfil do Grupo

Comentários: este grupo é relativamente equilibrado quanto aos parâmetros considerados. Destaque para a maturidade do grupo, já que a maioria se encontra acima dos 26 anos de idade, exerce atividade remunerada e para a formação universitária anterior: 7 entre 11 alunos já realizaram outro curso. Dos 6 que viajaram para fora do país, os países mais visitados foram países da América do Sul com destaque para a Argentina e em segundo lugar a França e outros países da Europa. A maioria reside em São Paulo capital.

3.2.2 Conhecimento do idioma francês:

Comentários: em linhas gerais, nosso aluno lê, fala, escreve e compreende pouco. Observar que a maior dificuldade, como esperado em alunos iniciantes, é em relação à expressão oral e à escrita. Após a realização do curso, esta questão voltará a ser levantada.

Imagem e sentimentos em relação ao francês e português

Aluno	Imagem associada ao aprendizado do francês	Sentimento em relação às línguas	
		Português	Francês
A2	Aula expositiva	Carinho	Prazer
A3	Jogos de improvisação	Alicerce	Futuro
A4	Prática	Pertencimento	Admiração
A5	Escola de Idiomas	Conforto	Fascínio
A6	Classicismo e erudição: detentores de muitas teorias em diversas áreas	Aconchego	Paixão
A7	La tour Eiffel	Orgulho	Afetividade
A8	Cultura	Pátria literária	Cultura
9	Intercâmbio	Base para contato com outras línguas	Oportunidade para expandir o conhecimento
A10	Viagem à paris	Ternura	Paixão
A11	Cinema Francês	Orgulho	Encantamento sonoro
A12	Conversação	Admiração	Curiosidade

Comentários: as imagens relatadas não permitem uma categorização. Alguns as relacionam às ferramentas de ensino-aprendizagem, enquanto outros as relacionam com aspectos mais utilitários. Em relação aos sentimentos, podemos observar que o português aparece ligado “à base”, ao carinho, aconchego e a ternura. Motivo de orgulho e base para contato com outras línguas. Olhando para estas respostas, a associação com o termo

língua materna faz sentido. O francês está ligado ao novo, ao fascínio, ao encantamento, à paixão, ao prazer, à curiosidade e às novas oportunidades.

2.3.1.3. Ao se expor oralmente em aula de língua estrangeira, vc sente algum constrangimento?

Nenhum, estou cursando para aprender	Algum, especialmente frente aos que sabem mais	Muito, pois tenho medo de parecer ridículo
A2-A5-A6-A7-A11-A12	A3-A8-A9-A10	A4
6	4	1

Comentários: quase 50% dos alunos se sentem constrangidos em algum grau ao se expor. É um tema com o qual o professor deve ter um cuidado especial, adotando possivelmente uma estratégia colaborativa entre os alunos.

Em relação à língua francesa, quem ou o que vc nomearia para cada item abaixo?

	Personalidade	Personagem	Imagem	Monumento	Substantivo	Adjetivo	País	Objeto
A2	Charles Trenet	Antoine Doinel	La dame et le licorne	La tombe de Oscar Wilde	Plaisir	Passionant	France	Un livre
A3	Edith Piaf	Amélie Poulain	Os cafés de esquina	Louvre	Culinária	Lindo	Canadá Quebec	Peruca da época clássica
A4	Serge Gainsbourg	Emma Bovary	Um café em Paris	Torre Eiffel	Maison	Jolie	França	Um livro do Baudelaire
A5	Jean Paul Gaultier	Amélie Poulain	Castelos	Torre Eiffel	Croissant	Magnifique	França	Boina
A6	Coco Chanel	Amélie Poulain	Torre Eiffel iluminada	Arco do Triunfo	Arte	Sedutora	França	Acordeão

A7	<i>Gérard Depardieu</i>	<i>Tintin</i>	<i>La terrasse d'un café</i>	<i>Arc de Triomphe</i>	<i>Amour</i>	<i>Inoubliable</i>	<i>France</i>	<i>Une coupe de vin</i>
A8	<i>Proust</i>							
A9	<i>Voltaire</i>	<i>Bernard Rieux de la Peste</i>	<i>La liberté guidant le peuple Delacroix</i>	<i>O Panteão de Paris</i>	<i>Liberdade</i>	<i>Iluminista</i>	<i>França</i>	<i>Guilhotina</i>
A10	<i>Jean Reno</i>	<i>Tin tin</i>	<i>Árvores floridas</i>	<i>Torre Eiffel</i>	<i>Gastronomia</i>	<i>Elegância</i>	<i>França</i>	<i>Boina</i>
A11	<i>Brigitte Bardot</i>	<i>Amélie Poulain</i>	<i>Os belos jardins</i>	<i>Torre Eiffel</i>	<i>Croissant</i>	<i>Chic</i>	<i>França</i>	<i>Vidro de perfume</i>
A12	<i>Charles Perrault</i>	<i>Tintin</i>	<i>Entardecer</i>	<i>L'Arc de triomphe</i>	<i>amor</i>	<i>elegante</i>	<i>França</i>	<i>copo de vinho</i>

Comentários: em relação ao item **personalidades**, observa-se que são conhecidas dos brasileiros e globalmente. Tratam-se de expoentes das artes, música, cinema ou literatura. Nenhum político ou personagem histórico ou atual. Os **Personagens** relatados são provenientes do cinema, romances, pinturas. Sempre ligado às artes. **Imagem:** à exceção de “La dame et le Licorne”, tapeçarias que representam os quatro (ou cinco) sentidos e a obra de Delacroix (voltamos ao tema artes), as demais imagens são estereótipos de cafés, a Torre Eiffel e cenas dos jardins de Paris. **Monumentos:** A Torre Eiffel, é sem dúvida o monumento mais lembrado. Os **substantivos** são ligados à gastronomia, amor e prazer. Os **Adjetivos** ligados à beleza, elegância, sedução. **País:** França. **Objeto:** livro, boinas, acordeão, vinho, perfume. Algo mais característico das imagens que temos de objetos relacionados à Paris?

São informações úteis que agregadas às respostas à questão seguinte, nos auxiliaram a compor o curso do ponto de vista temático.

2.3.1.4 Hábitos em relação ao lazer em língua francesa:

Comentários: Nosso aluno ouve músicas e gosta de assistir filmes, o que faz com bastante frequência. A internet é o meio mais utilizado.

2.3.1.5. Quais escritores de literatura de expressão francesa vc conhece?

A2 ⁷¹	
A3	<i>Flaubert, La Fontaine, Émile Zola, Balzac, Sartre, Racine, Molière, Corneille, Simone de Beauvoir, Voltaire, André Gide, Maeterlinck, Victor Hugo, Proust, Rimbaud, Verlaine, Mallarmé, Artaud, Ionesco.</i>
A4	<i>Flaubert, Balzac, Guy de Maupassant, Baudelaire, Daniel Pennac, Michel Houellebecq.</i>
A5	<i>Alexandre Dumas, Marcel Proust, Victor Hugo, Gustave Flaubert, Balzac, Albert Camus, Sartre, Baudelaire.</i>
A6	<i>Charles Baudelaire, Antoine de Saint-Exupéry, Simone de Beauvoir, Marguerite Duras.</i>

⁷¹ Não completou.

A7	<i>Gustave Flaubert, Marcel Proust, Jean-Paul Sartre.</i>
A8	<i>Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Saint-Exupéry, Jules Verne, Voltaire, Gustave Flaubert, Marcel Proust, Honoré de Balzac, Arthur Rimbaud, Guy de Maupassant, André Gide, Stendhal, Muriel Barbery, Victor Hugo.</i>
A9	<i>Diderot, Montesquieu, Rousseau, D'Alembert, Descartes, Camus, Flaubert, Maupassant, Rabelais, Molière, Racine, Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé, Victor Hugo, Sartre, Beauvoir.</i>
A10	<i>Antoine de Saint-Exupéry, Charles Baudelaire.</i>
A11	<i>Victor Hugo, Alexandre Dumas, Jules Verne, Gustave Flaubert, Marcel Proust, Saint-Exupéry, Honoré de Balzac, Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Voltaire, Rousseau, Guy de Maupassant, Jacques Tardi, Hergé, Uderzo.</i>

Comentários: à exceção de 4 alunos, os demais conhecem os grandes clássicos da literatura francesa. Alunos A3, A4, A7 e A12 citam alguns autores atuais. Se a associação número de autores lembrados com hábitos de leitura for verdadeira, podemos imaginar que dos 11 alunos, pelo menos 6 têm o hábito de leitura.

2.3.1.6 Interesse em conhecer a história de país (es) que tem (têm) o francês como primeira ou segunda língua

2.3.1.7 Países e DROM-COM (Départements et Régions d’Outre-Mer et Collectivités d’Outre-Mer) que têm o francês como primeira ou segunda língua e que o aluno tem interesse em conhecer

Aluno	Países		
A2	France	Bénin	Canadá
A3	A resposta não ficou clara		
A4	Sénégal	Maroc	Belgique
A5	A resposta não ficou clara		
A6	France	Congo	Inde (Pondichéry)
A7	Côte d’Ivoire	Martinique	Maroc
A8	France	Maroc	Madagascar
A9	France	Suisse	Belgique
A10	France	Suisse	Guyane
A11	Val d’Aosta	Mauritanie	San Martin
A12	France	Suisse	Belgique

Comentários: a França é o principal país de expressão francesa que os alunos desejam visitar. Verificamos a incidência da escolha face ao conhecimento prévio do país. Muitos dos que já conhecem a França, ainda assim escolhem-na em primeiro lugar. Na sequência, aparecem o Marrocos, a Suíça e Bélgica. Ou seja, embora a escolha seja por países de expressão francesa, a França é o país que desperta maior interesse.

2.3.1.8. As três principais áreas de interesse sobre os países citados

É importante saber qual a área de conhecimento, dentre as elencadas [dados obtidos em Q1], que aguça o interesse do aluno. Para nos guiar na seleção dos temas,

optamos por colocar o total das áreas mencionadas, refletindo o conjunto dos alunos e não individualmente.

Comentários: A principal área de interesse foi a literatura, seguida do cinema, da história e das artes. É inegável o relacionamento da história com a literatura e com as artes. Essas respostas foram de importância primordial para a negociação não somente da temática, mas principalmente para os documentos e tipos de atividades que poderíamos desenvolver com os alunos, com maior possibilidade de despertar suas emoções e motivá-los para a autonomia.

2.3.1.9 Percepções sobre o aprendizado de FLE: completar as frases:

	Para aprender uma língua estrangeira é preciso aprender primeiro...	Para aprender uma língua estrangeira nunca se deve...	O mais importante para aprender uma língua estrangeira é..	A melhor forma de praticar uma língua estrangeira...	Decidi aprender francês porque...
A2	Gramática básica.	Ficar muito tempo sem contato com ela.	É o estudo autônomo e frequente.	Fazendo o que se gosta nesta língua.	Prazer nas expressões nesta língua; ouvir, sentir, ler, falar.
A3	Sobre os aspectos culturais e sociais.	Parar de se relacionar com esta nova língua.	Estudar sempre.	Falar com outras pessoas.	Elegi como a segunda língua para mim.
A4	A falar as frases do cotidiano.	Ter vergonha de arriscar a falar.	Praticar incessantemente.	Imergir na cultura em torno daquela língua.	Quero me aprofundar na cultura cinematográfica ligada à França.

A5	<i>Um pouco sobre a cultura local.</i>	<i>Levar seus preconceitos para com a língua/povo/cultura.</i>	<i>Estar em contato com coisas diversas a que está acostumado.</i>	<i>Entrando em contato com a cultura local através de músicas, filmes conversas.</i>	<i>Acredito que será um diferencial em minha vida/currículo.</i>
A6	<i>A pronúncia.</i>	<i>Ter medo.</i>	<i>Manter contato com sua cultura.</i>	<i>Conversando com amigos.</i>	<i>Me apaixonei pelo som das palavras.</i>
A7	<i>A se permitir ser ridículo.</i>	<i>Ter medo de errar.</i>	<i>Se expor à língua ao máximo: livros filmes, música etc.</i>	<i>Viajar.</i>	<i>Sempre quis morar um período na França.</i>
A8	<i>A própria língua.</i>	<i>Ter pressa.</i>	<i>É o interesse.</i>	<i>Falando.</i>	<i>A escrita difere da fala.</i>
A9	<i>Imitar.</i>	<i>Abandonar a rotina dos estudos.</i>	<i>Ter disciplina.</i>	<i>Estar no país em que a língua é materna.</i>	<i>Ler obras não traduzidas.</i>
A10	<i>Cultura dos países que falam francês.</i>	<i>Desistir.</i>	<i>Praticar.</i>	<i>Escutar frases e diálogos e repeti-los em voz alta.</i>	<i>Sempre quis aprender várias línguas e o francês é uma das mais importantes e interessantes também.</i>
A11	<i>Perder a timidez.</i>	<i>Apontar erros cometidos pelos alunos durante aprendizado.</i>	<i>Incluir no hábito do dia a dia algum aprendizado novo.</i>	<i>Buscar temas e discussões do seu dia-a-dia que interessam na fase atual da vida do aluno.</i>	<i>Contribui para reflexões sobre civilizações/vida humana, mantém a mente ativa e faz novas amizades.</i>
A12	<i>Ouvir.</i>	<i>Deixar de estar em contato com a língua.</i>	<i>Querer aprender uma língua estrangeira.</i>	<i>Vivenciando a língua, se possível num lugar onde é falada.</i>	<i>Tenho vontade de aprender diversas línguas.</i>

Comentários: perder o medo de falar, de se expor, de se permitir a ser ridículo, deixar a inibição de lado e o não apontamento dos erros permite-nos inferir que a questão relacionada à vergonha, e, portanto, ao “manter a face”, é de suma importância. Outro ponto interessante e manifestado também em outras questões, é que o aprendizado do francês está associado ao belo, ao desejo de aprender uma nova língua, de evolução pessoal, ao prazer, ao aumento do conhecimento, acesso às manifestações artísticas. Em nenhum momento vemos uma resposta "utilitária" (para negócios, imposição profissional, entrada no mercado de trabalho entre outras. Aprender francês é uma escolha pessoal). Portanto, podemos deduzir que o trabalho com o ensino do francês para

este grupo não pode ser “engessado”, ou seja, é muito importante o trabalho com a emoção, o prazer, apresentar o francês ao aluno em temas extralinguísticos, apresentando tópicos e assuntos que sejam da área de interesse dos alunos. A arte parece-nos um bom mote também. A prática constante, a disciplina e autonomia são sempre mencionadas, o que confirma a maturidade do grupo de alunos.

2.3.1.10 O que você pensa sobre aprender o francês com a inclusão de documentos autênticos (filmes, textos, manifestações artísticas) sobre a história e cultura dos países de expressão francesa, inclusive associando-as às do Brasil?

A2	<i>Acho essencial porque a língua e o sentido estão implícitos neles. Acho dispensável o paralelo com o Brasil, salvo nos casos em que a comparação seja necessária para se compreender algum sentido ou fenômeno específico.</i>
A3	<i>Importantíssimo, pois a aprendizagem ganha um aspecto mais plural e sai do conservadorismo usual que o estudo nos impõe.</i>
A4	<i>Acho que pode ser uma maneira bastante rica, pois ao mesmo tempo, entramos em contato com a língua e com⁷².</i>
A5	<i>Acredito ser uma excelente forma de aprendizagem pois traz a cultura da língua que está a ser aprendida para mais próximo do estudante.</i>
A6	<i>Eu considero muito bom para a aprendizagem, porque a imersão na cultura francófona te faz conhecer as histórias e costumes dos países francófonos que acaba influenciando sua rotina para melhor aprendizado da língua. Ao associar com os variados documentos do Brasil, nosso país de origem, do qual conhecemos sua história e seus costumes, isso enriquece nosso próprio conhecimento e agrega na associação que se faz em diversas áreas do conhecimento entre Brasil e França.</i>
A7	<i>Acho que é uma maneira de aprender a língua de forma mais real, a sensação que fica é que estou aprendendo a língua como de fato ela é usada e não como existe em manuais.</i>
A8	<i>Acho uma forma excelente, dinâmica, que desperta o interesse além de facilitar associações, serem mais fáceis de memorizar, e ainda, por não (?) saírem do universo muitas vezes muito infantilizado dos vídeos de cursos de línguas.</i>

⁷² Texto incompleto.

A9	<i>A inclusão de documentos autênticos parece-me imprescindível; trabalhar com associações é uma boa forma de internalizar informações e transforma-las em conhecimento adquirido</i>
A10	<i>Acho bastante interessante, mas somente depois de ter um aprendizado pelo menos básico da língua francesa, senão acaba sendo difícil e desestimulante.</i>
A11	<i>Genial.</i>
A12	<i>Acho uma ótima forma de estimular o aprendizado, porém acredito que cada um deve encontrar sua própria área de interesse dentro da cultura dos países de expressão francesa (que nem sempre será relacionado diretamente à história do lugar) e buscar desenvolver fluência a partir daí.</i>

Comentários: Cem por cento dos alunos consideraram esta estratégia estimulante, dinâmica, que desperta o interesse, facilita associações, a língua percebida na realidade, um bom canal para internalizar informações e transformá-las em conhecimento adquirido, aspecto plural entre outros atributos. Um dos alunos prefere ter um conhecimento inicial básico do FLE e outro dispensa, na maioria dos casos, a comparação com o Brasil. É nosso entendimento que é uma temática estimulante e que permite navegar sobre vários aspectos. Interessante o comentário sobre "permite sair do universo muitas vezes infantilizado do universo de línguas" (A8).

2.3.1.11. Para o sucesso da aprendizagem, qual o percentual que você atribui como responsabilidade do professor e do aluno?

Comentários: A responsabilidade dos alunos sobre seu aprendizado é de no mínimo 50%. Observar que os percentuais são maiores para o aluno do que para o professor, o que denota que o estudo em autonomia é importante para estes alunos.

2.3.1.12 Expectativa geral do curso de graduação em letras da FFLCH-USP

A2	<i>Ampliar e melhorar o que já alcancei por esforço próprio.</i>
A3	<i>Uma base sólida para que eu possa ir em busca de meus projetos.</i>
A4	<i>Aprender a falar, a compreender, a ler e a escrever na língua francesa, assim como conhecer a fundo autores da literatura da língua francesa.</i>
A5	<i>Aprender de fato... sei que não se trata de um cursinho de língua, mas espero aprender não só a língua, como também da cultura, da história e da literatura (principalmente) da comunidade francófona.</i>
A6	<i>Conhecer a diversidade da cultura francesa espalhada pelos países francófonos, especificamente na literatura, teatro e movimentos artísticos e dominar a pronúncia e a gramática francesa.</i>
A7	<i>Entrar em contato com a língua por meio de diferentes meios e documentos, conhecer a cultura francesa e suas expressões artísticas, além de, mais importante, ajudar a pensar a língua e o ensino dela de forma crítica.</i>
A8	<i>Falar e escrever fluentemente o francês e ter habilidade de tradução.</i>
A9	<i>Não tenho a ilusão de sair do curso com francês fluente, a não ser que consiga bolsa de intercâmbio em algum momento da graduação, o que seria ótimo em todos os aspectos. Espero sim uma boa base para que possa encaminhar meus próprios projetos de pesquisa, expandindo deste modo as possibilidades de estudo dentro da área que me interessa.</i>
A10	<i>Alcançar um nível de compreensão oral e escrita satisfatório.</i>
A11	<i>Adquirir habilidades para compreender a língua e a cultura francesa.</i>
A12	<i>Me formar e descobrir áreas de interesse dentro da cultura francesa que me permitam dar continuação aos meus estudos da língua.</i>

Comentários: Em relação ao curso de Letras da FFLCH-USP, os alunos referem o interesse em ter um nível satisfatório de francês que lhes permita conhecer mais do que a língua. Querem maior profundidade, desejam aceder à cultura, à literatura, à história da comunidade francófona, bem como à pesquisa e ao ensino. Têm claro que esses anseios não serão supridos em um “cursinho de línguas”. Somente um aluno espera alcançar a fluência na escrita e expressão oral.

2.3.1.13 Contribuição da língua francesa nos aspectos profissionais, acadêmicos e pessoais do aluno.

	Profissionais	Acadêmicos	Pessoais
A2	<i>Já tenho profissão e o francês talvez contribua como ferramenta para acesso bibliográfico.</i>	<i>Sem perspectiva ainda.</i>	<i>Além do prazer implícito no aprendizado, mais acesso à literatura, à historiografia e todas as expressões culturais na língua francesa.</i>
A3	<i>Ter uma outra língua é sempre um pré-requisito em tudo hoje e a língua francesa me abre um leque de possibilidades já que tem uma cultura muito rica, principalmente, nas artes onde tenho bastante interesse.</i>	<i>Contribua para possíveis pesquisas que quero desenvolver e futuramente quem sabe no educador que pretendo ser.</i>	<i>Me enriquece enquanto profissional, pois me imagino praticando meu ofício nesta língua (teatro, cinema, literatura e etc.).</i>
A4	<i>Vai melhorar a minha capacidade de comunicação em possíveis viagens para países francófonos e proporcionar a leitura de livros e textos em francês ligados à minha área de atuação.</i>	<i>Pretendo desenvolver alguma pesquisa na interseção entre o cinema e a língua francesa.</i>	<i>Vai abrir meus horizontes e ampliar o meu espectro de conhecimentos.</i>
A5	<i>Abrindo novas portas profissionais em empresas estrangeiras talvez...</i>	<i>Oportunidade de intercâmbio (seria um sonho),</i>	<i>Seria uma realização pessoal poder entrar em contato com uma cultura tão vasta quanto a francófona.</i>
A6	<i>Ser falante de uma língua estrangeira é um diferencial no mercado de trabalho, propicia conhecer culturas espalhadas pelo mundo e agrega conhecimento ao indivíduo. Eu espero que o aprendizado na língua francesa me abra portas para uma carreira acadêmica, onde possa agregar bagagem com as diversas vivências que</i>	<i>A graduação de letras em geral vai me dar bagagem teórica e cultural para a minha segunda graduação, que desejo cursar, que é Artes Cênicas. A língua francesa vai me proporcionar conhecer tanto a erudição como a contemporaneidade nas artes francesas e que espero relacionar de alguma forma com meu aprendizado em arte. E</i>	<i>Em escritos pessoais de poesias, músicas, dramaturgia e romances tanto em português como em francês.</i>

	<i>passarei ao longo da vida acadêmica, sendo aqui no Brasil ou em países francófonos, adquirindo conhecimentos que me desenvolvam como profissional acadêmico.</i>	<i>pensando em agregar conhecimento tanto na área de letras como na de artes cênicas eu gostaria de cursar algum curso de artes na França.</i>	
A7	<i>Aperfeiçoar meus métodos para o ensino da língua.</i>	<i>Ler autores em língua materna, expandir horizontes.</i>	<i>Conhecer novas culturas, abrir possibilidades de viagens, novos pontos de vista.</i>
A8	<i>Possuo interesse em trabalhar com tradução.</i>	<i>Planejo fazer intercâmbio e mestrado no francês/Português.</i>	<i>Tenho muito interesse pessoal em falar francês, por uma questão de memória familiar.</i>
A9	<i>Não penso no aprendizado da língua associado a trabalho que não o acadêmico... mas é fato que o conhecimento de outra língua qualquer além da materna é um diferencial em qualquer currículo.</i>	<i>Uma vez que meus interesses acadêmicos giram em torno do século das Luzes, ter o conhecimento da língua francesa será primordial para que eu consiga avançar com qualidade em qualquer tipo de pesquisa.</i>	<i>Aprender um novo idioma, bem como entrar em contato com outras culturas, são sempre ganhos para projetos pessoais; são uma espécie de “aumento de bagagem”.</i>
A10	<i>Não pensei a respeito ainda.</i>	<i>Não faço a menor ideia, mas nunca se sabe o que pode acontecer no futuro, muitas possibilidades podem surgir durante o curso.</i>	<i>Para mim é a realização de um sonho.</i>
A11	<i>Entender a cultura francesa, seus hábitos e costumes, ajuda a compreendê-los melhor em eventuais oportunidades de negócios futuros.</i>	<i>Compreender melhor a cultura e literatura francesa, importantes e inter-relacionadas com outras culturas europeias (como a italiana, por exemplo).</i>	<i>Manter a mente ativa. Assistir filmes sem legenda, para captar a obra e interpretação dos atores.</i>
A12	<i>Poderei expandir meu campo de trabalho de tradução e revisão (atualmente apenas inglês).</i>	<i>Espero estar mais segura em relação a quais projetos acadêmicos escolher futuramente.</i>	<i>Poderei facilitar a comunicação entre pessoas que tem vontade de se comunicar, porém não tem a habilidade necessária para isso. Poderei ajudar a espalhar conhecimento e cultura entre diferentes lugares.</i>

Comentários: Além de considerar que o aprendizado do francês poderá abrir portas no âmbito profissional e acadêmico, os alunos relatam que o maior interesse está ligado à compreensão da língua para estudos literários, para trabalho ou lazer relacionado às artes, ao cinema, à comunicação, e principalmente ao acesso à cultura e história francesas. Observa-se também que a realização de sonho, crescimento pessoal e turismo aparecem explícita ou implicitamente nas respostas. Alguns referem o desejo de intercâmbio ou estudos na França o que reforça a hipótese de uma abordagem sócio cultural.

2.3.1.14. Outros comentários/sugestões que julga importantes para contribuir com minha pesquisa.

A2	<i>A questão da idade e todas as questões fisiológicas, disponibilidade para o estudo e a carga do trabalho são cruéis e o aprendizado é mais desafiador. Dispendo de mais esforço do que imaginava. Cada avanço se sedimenta numa série de tentativas e erros muito maior do que o esperado por mim. Há que se considerar que além da didático o quesito entusiasmo é fundamental.</i>
A3	<i>Pedir para os alunos elencarem quais são as dificuldades em relação a pronuncia, escrita e a aquisição de vocabulário.</i>
A4	<i>Boa sorte!</i>
A5	<i>Adorei, Liz! Está de parabéns!! Bjs</i>
A6	<i>Sem comentários.</i>
A7	<i>Sem comentários,</i>
A8	<i>Boa sorte!</i>
A9	<i>Talvez seja interessante destacar na história e cultura dos países de expressão francesa como ferramenta, o que for específico de tais lugares como "ferramenta extra", digamos; aquilo relacionado a qualquer tipo de arte própria, por exemplo, ou algo exclusivo... Não sei como exatamente você está direcionando sua pesquisa, e talvez até englobe já o que sugeri. Sua ideia parece bem legal; dependendo do objetivo do aluno, esse aprendizado em aula terá grande utilidade no futuro. Em todo caso, conhecimento nunca é demais. Sucesso na sua pesquisa, Liz!</i>
A10	<i>O francês não foi a minha primeira escolha de curso, foi a segunda. Embora eu já tivesse o desejo de aprender francês há muitos anos, eu queria estudar uma língua moderna e fiquei feliz quando vi que o resultado do</i>

ranqueamento (sic.). Tenho plena consciência das minhas limitações e sou bastante realista, me esforço para aprender o máximo possível, mas não crio expectativas, me alegro em poder estudar francês, ainda mais por ser numa universidade como a USP e sei que qualquer que seja o nível de conhecimento da língua que eu possa alcançar até o fim do curso, tenho certeza que terá valido a pena.

- A11 *Adotar um mote que interesse realmente à vida do aluno – que pode variar muito, mas certamente apresenta similaridades que permitem reunir em grupos com interesses comuns em alguns temas – é fundamental e acelera o aprendizado, pela motivação.*

2.3.1.15 Resumo Geral do Q2 e observações relacionando os dois instrumentos, Q1 e Q2, quando pertinente

O grupo de alunos candidato ao curso piloto da pesquisa, provém da FFLCH -USP Francês I noturno e diurno. Cursam o terceiro semestre, é a primeira disciplina do francês do curso, 55% provém da escola particular, moram em São Paulo, têm idade entre 18 e acima de 46 anos, com preponderância para a faixa de 26 a 46 anos. Exercem atividade remunerada, a maioria possui outra graduação, viajou para fora do Brasil, sendo que os países/regiões mais citados foram a Argentina e a América do Sul e em segundo lugar, a França ou outros países europeus. Ou seja, temos muitos alunos maduros, com conhecimento de mundo em graus variáveis e financeiramente independentes.

Em relação às quatro habilidades com a língua, nosso aluno se auto avalia como tendo pouco domínio. Exceção para um aluno que se auto avaliou como não tendo nenhum conhecimento de francês e outro que se identificou como tendo o nível bom nas quatro habilidades perguntadas. A maioria não se sente constrangida em se expor oralmente, mas há que se pontuar que quase 50% tem constrangimento em algum grau. Parece-nos ser um bom grupo para trabalhar as diferenças de conhecimento via colaboração. Quanto ao sentimento associado ao português, remete ao carinho, à base, pertencimento, orgulho e conforto. O francês está ligado ao encantamento, paixão, fascínio, prazer, curiosidade, qualidades propícias a trabalhar com a emoção. Quanto às imagens, a torre Eiffel, o cinema, viagem à Paris são as mais citadas. Estes aspectos são recorrentes nos dois instrumentos de pesquisa. (Q1 e Q2).

Ao serem perguntados sobre personalidade, personagens, imagens, monumentos, substantivos, adjetivos, país e objetos relacionados à língua francesa é interessante verificar que nos dois questionários (Q1 e Q2), envolvendo grupos diferentes, as menções se repetem. Destacamos algumas: com respeito ao **país representativo**, sempre a França; **aos monumentos**, a Torre Eiffel é líder absoluta, seguido do Arco do Triunfo; **aos objetos**, a boina, livro, acordeão, copo de vinho. Perguntados sobre **imagem**, os cafés de Paris; no quesito **personagem**, tanto na pesquisa realizada em 2015 quanto à de 2016, Amélie Poulain é uma das mais citadas; Tintin também tem boa penetração; na pesquisa anterior, Obélix e Asterix seguiram Amélie Poulain de perto. Já quanto às **personalidades**, percebemos um universo mais amplo, com predominância de personalidades da música e cinema no Q2, enquanto no Q1 apareceram também personalidades relacionadas à história e à literatura. Ao se analisar a relação com **os substantivos**, os termos de alguma forma relacionados à gastronomia e ao amor aparecem nos dois questionários. Beleza, encantamento, elegância e seus sinônimos são palavras recorrentes.

Nossos alunos têm acesso à cultura francesa por meio de filmes e música veiculados via internet. Esta é uma mídia que deveremos sempre considerar; conhecem vários autores, em especial os clássicos da literatura francesa, provavelmente porque passaram anteriormente pela cadeira de literatura. Tanto os respondentes do Q1 quanto do Q2 têm curiosidade em conhecer a história da França, seguida da do Marrocos, da Suíça e da Bélgica. Quanto às áreas de interesse, a literatura, cinema, história e artes foram as escolhidas no Q2. Já no Q1, à literatura, seguiu-se imediatamente a história, história recente e lendas.

Ao se abordar as percepções sobre as necessidades para o aprendizado do FLE, a determinação, o contato constante, não desistir, praticar, ter disciplina, ter vontade de aprender a LE, entrar em contato com a cultura, falar, aprender a gramática são considerados essenciais para o aprendizado. Ou seja, ações relacionadas com a motivação e autonomia do aluno, bem como aprofundamento na cultura da comunidade falante de francês. Ao serem perguntados sobre a cota de responsabilidade que caberia ao professor e ao aluno em relação ao aprendizado, o aluno traz a responsabilidade para si, reforçando a importância da autonomia e motivação.

A estratégia de aprender francês com a inclusão de documentos autênticos foi endossada por 100%, como pode ser visto nas respostas ao Q2. Os alunos da FFLCH têm

a expectativa de conhecer a cultura, história e literatura dos países francófonos, bem como ter um nível satisfatório de compreensão e produção na língua.

Quanto aos projetos profissionais, os alunos consideram que a língua abre portas e cria oportunidades profissionais; em relação às questões acadêmicas, permite aprofundar os estudos sobre cinema, artes e literários na língua, intercâmbios, contribuindo para a atividade acadêmica. Do ponto de vista pessoal, percebemos embutido nas várias respostas um sentimento de “realização pessoal”, como o *leitmotiv* que os leva a aprender francês.

As sugestões oferecidas para complementar a minha pesquisa referem-se a adotar um “mote interessante”, interesses comuns em vários temas, destacar na história e cultura algo exclusivo ou relacionado à arte própria da região de expressão francesa, perguntar as dificuldades dos alunos; estes são aspectos que se coadunam com o objetivo da pesquisa, os quais tentaremos contemplar durante o curso piloto.

2.4 Fundamentação da escolha dos documentos.

Para a concepção deste curso piloto, além do exposto no item 2.2 – O aluno fala - procuramos integrar de uma forma harmônica as preferências e necessidades do aluno expressas nos questionários 1 e 2 respondidos e também detectadas pela pesquisadora durante as aulas de francês 1, para que o aluno pudesse se sentir envolvido e confortável nas tarefas comunicativas. Considerando o grau de maturidade do nosso aluno e objetivando maximizar as oportunidades de aprendizagem, facilitar a negociação entre alunos e professores, promover a autonomia do aluno e elevar a consciência cultural, entre outras estratégias, optamos por conceber um curso flexível, com a utilização de recursos que permitissem, ainda que mantendo o planejamento inicial, incursões em áreas adicionais da gramática, vocabulário, história, cultura, fonética, cidadania, conforme o desenvolvimento do curso e, principalmente, quanto à resposta e solicitação dos alunos. Segundo a visão performativa de Austin (1990), fatores que julgamos independentes da linguagem, tais como o contexto e o sujeito que fala, são-lhe indissociáveis. A linguagem está sempre associada a um contexto. Não se pode abstraí-la desse contexto. E este é um contexto histórico, que extrapola o sujeito que profere um determinado ato. “Não tem início com a situação ou com o sujeito que profere um determinado ato, mas se faz sempre

como uma citação, uma repetição que, por recuperar uma história, possui o poder de operar efeitos” (MASTRELLA, 2009).

Assim, buscamos um documento base, autêntico, dentro do contexto escolhido pelos alunos e que permitisse um tom crítico em sua abordagem. Detectamos que francês está preponderantemente associado ao belo, seja pela sonoridade e musicalidade da língua, seja pela sua produção artística e cultural. Elegemos como pano de fundo a Belle Époque (início em 1870), considerada a era de ouro e beleza. Época dos cabarés, do cinema, do surgimento do impressionismo, novas formas arquiteturais e da *Art Nouveau*. Foi um período de prosperidade, inovações culturais, científicas e tecnológicas tais como o telefone, o telégrafo sem fio, a bicicleta, o automóvel, o avião entre outras. Com seus cafés concertos, balés, operas, livrarias, teatros, *boulevards* e a alta costura, Paris, a cidade Luz, era considerada o centro produtor e exportador da cultura mundial. Ir a Paris ao menos uma vez por ano era quase uma obrigação entre as elites, pois garantia o vínculo com a atualidade do mundo. A evolução dos meios de transporte aproximava as cidades e as culturas. Queremos encantar o aluno. Surpreendê-lo, levá-lo a trabalhar o FLE com prazer. Tornar o contexto da sala de aula receptivo e envolver o aluno na situação de aprendizagem. Potencializar a imaginação e a criatividade para dar meios ao grupo classe de entrar na língua apoiando-se sobre as possibilidades interacionais que se tem à disposição. Este foi o critério primeiro para a escolha.

O segundo critério, não menos importante, é o conceito de rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995) e de interligação dos temas, o que comprovadamente facilitam a memorização, tornam mais claras a visualização e compreensão dos contextos histórico/culturais e suas ações, reações e consequências. Possibilitam o desenvolvimento de uma visão multifocal e multidimensional, a qual pensamos ser benéfica para a construção do conhecimento. “Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado e qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 4). “Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, ciências, às lutas sociais” (ibid. p. 5).

O entrelaçamento dos fatos históricos, culturais, artísticos que propomos quando da seleção dos documentos, trabalhados com espírito crítico poderá permitir o afloramento da interculturalidade e de uma visão menos ingênua da história e da construção dos povos e países.

Outro critério que adotamos na seleção dos documentos foi a beleza e qualidade do material. O documento base [*document déclencheur*] deve ser escolhido, produzido, apresentado e trabalhado com beleza e qualidade, de forma a sensibilizar o aluno. Sedução é a palavra.

Nossa orientadora, Cristina Pietraróia, em uma das aulas do Curso de Formação de Professores ministrado durante o mês de maio de 2016, apresentou-nos ao que denominou provisoriamente de “metodologia SOMAARR”, bastante lógica e na linha do pós-método. SOMAARR é, na verdade, um acrônimo de recomendações que, em sua prática de professora pesquisadora ao longo dos anos, julga ser importante no processo de ensino-aprendizagem. Destacamos o conceito que Pietraróia adota para ensino-aprendizagem: o conceito de *ensinagem*, pois cada manifestação ou pergunta do aluno, auxilia o professor no processo de “aprender a ensinar”. No processo de *ensinagem*, a escolha do ou dos documentos e de como trabalhá-los é a espinha dorsal desta metodologia. Vamos ao acrônimo **SOMAARR**:

S – Sensibilização, sedução. Reflete a preocupação na escolha do material a ser utilizado, que pode ser um filme, texto, livro. Esse material, além de belo e de qualidade deve, se audiovisual, apresentar sonoridade e imagens claras e nítidas bem contemplar o interesse dos alunos.

O- Orientação de como utilizar este documento para um trabalho focado em temas ou pontos gramaticais específicos. Acrescentamos que estes assuntos podem e devem levar em conta as necessidades explicitadas pelos alunos. (Em nossa pesquisa, tomamos como exemplo a demanda para o ensino do tempo futuro por parte dos alunos e a necessidade de uma explicação fonética no caso dos numerais, por nós detectada).

M- Motivação. As técnicas que poderemos empregar para fazer com que o aluno entre no documento. Jogos, textos quebrados, manuseio, trabalho, utilizar as técnicas de abordagem global⁷³. Levar o aluno a procurar, pela varredura do documento, indícios que lhe permitam verificar suas primeiras hipóteses de forma a reconstruir a lógica e o sentido do texto.

A- Aprendizagem do tema e das regras de forma simples por meio de exercícios de repetição (automatismo). Praticar.

⁷³ Techniques d’approche globale pour la compréhension, MOIRAND, Sophie, 1979, p. 53

A- Autonomia – apresentar atividades para que os alunos trabalhem em autonomia, de forma a desenvolver a confiança em suas capacidades. É um momento propício para que os indivíduos se conscientizem e aperfeiçoem suas estratégias de aprendizagem.

R- Retorno por parte do professor. Toda atividade deverá receber um *feedback* por parte do professor. Tratar os erros como oportunidades de aprendizagem.

R- Reemprego, utilização, reflexão sobre o aprendido.

O **SOMAARR** parece-nos um processo lógico para a seleção, construção e utilização de instrumentos para o ensino-aprendizagem de forma geral e bastante adequada ao ensino de LEs. Conversa de forma clara com as teorias de ensino-aprendizagem.

O quarto e último critério foi bastante ambicioso. Além de verificar a pertinência do tema para motivação no aprendizado de FLE, queremos nesta pesquisa, dentro do recorte que estabelecemos a partir das concepções definidas por Kumaravadivelu (2012), Freire (2016) e Barbot (2000), sugerir ao professor instrumentos que o levem a refletir para agregar autonomia à sua prática, para que o mesmo possa contribuir de forma importante, prazerosa e amorosa para o despertar do aluno para uma reflexão sobre seu aprendizado, sua identidade e a alteridade.

O conhecimento sobre a história da formação de um povo falante de determinada língua, quais seus valores e como se alteraram ao longo do tempo, características comportamentais, tecnologias e interações com outras nações, ainda que belicosas ou exploratórias, pode talvez facilitar a compreensão da origem de suas manifestações culturais e de sua identidade.

A história e cultura se absorvem, se mesclam, interagem, se amalgamam (ou não...) durante sua construção e evolução transformadora. Acredita-se que este conhecimento, mesmo superficial, pode permitir a prática imaginária de um contexto (CICUREL, 2011) que extrapola o do aluno, da sua história e permite, ainda que temporariamente, colocar-se na vida do Outro. E a análise desse contexto, a emoção ao conhecer esta outra história quando adequadamente trabalhada pelo professor, leva a uma autorreflexão, ao desenvolvimento da empatia, atividade cognitiva de compreensão do eu e do outro e do reconhecimento do indivíduo por outro indivíduo; supõe compreender como o outro percebe a realidade e como o outro me percebe (PRETCEILLE, 1996).

Proporemos a busca de possíveis entrelaçamentos, pontos de convergência ou de influência e consequência dos fatos históricos do país da língua alvo e seu próprio. Acreditamos que isto propiciará um melhor entendimento da formação de suas

sociedades. O lugar onde se aprende uma LE deve ser um espaço dialógico, de reflexão e superação de preconceitos e de discriminação.

É um passo importante para perspectiva intercultural no ensino de línguas. Esta “habilidade intercultural” pode ser expandida para toda e qualquer atividade relacional, seja ela corporativa, política, negociações relacionadas ao meio ambiente, conflitos religiosos, étnicos etc. Uma postura voltada à interculturalidade diminui os preconceitos e reduz os estereótipos, facilitando enormemente a comunicação e o entendimento. As imagens construídas remetem a sistemas grupais aos quais pertencemos. Maiores os elementos constituintes desta imagem em bases históricas e reais, mais próxima da realidade esta imagem estará.

Pois se o estereótipo é visto como uma defesa do ser humano contra aquilo que é novo e que não pode explicar, uma forma de categorização de grupo de indivíduos, (DE CARLO, 1998) um maior conhecimento de sua cultura, da cultura do outro e de possíveis origens históricas semelhantes (ou distintas) permite melhor explicar aquilo que é novo, tornando-o conhecido, próximo. Desta forma, a utilização de estereótipos para categorizar o que não se conhece bem tende a diminuir.

Esta proximidade sem dúvida propiciará a compreensão dos códigos linguísticos, corporais, sociais da língua alvo, facilitando ao estudante de FLE a se apropriar dos mesmos. É responsabilidade do professor apresentar esta proposta para o encontro com a alteridade de uma forma mais doce e tolerante quanto às divergências culturais.

2.5 Curso piloto *l’Incontournable Tour* – Conteúdos a serem abordados.

As pesquisas realizadas para a preparação do curso levaram-nos à Torre Eiffel. Monumento e imagem mais citadas por todos os alunos, controverso em sua origem, motivo de críticas pelos artistas e escritores da Belle Époque, tema de discussões e conchavos políticos, símbolo da evolução tecnológica na área de engenharia, da utilização de novos materiais e da construção de grandes estruturas, palco principal da Exposição Universal de Paris em 1889, construída para comemorar os 100 anos da Revolução Francesa, cujos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a exemplo de um rizoma, expandiu-se sutilmente e aflorou em todo o globo, influenciando políticas, provocando libertação de povos e mudando radicalmente a relação entre os regimes vigentes e o povo.

Podemos afirmar sem medo de errar, que nenhuma outra imagem foi tão veiculada de todas as formas, em todas as mídias e com os mais diversos propósitos do que a Torre Eiffel. No cinema, na literatura e nas artes, a torre Eiffel tem presença constante, pano de fundo poético e romântico. Ou como um símbolo a ser destruído.

Seu destino à época da concepção, foi duramente questionado pela inutilidade e por destoar do paisagismo e da arquitetura vigentes, até que seu mentor, engenheiro Gustave Eiffel, transformou-a em palco para experimentos científicos, sendo então incorporada ao sistema de defesa da França.

De *inutile et monstrueuse Tour Eiffel*, foi elevada à condição de salvadora de Paris durante a primeira guerra mundial, tornando-se desde então indispensável às transmissões sem fio. Consolidou assim, sua vocação como símbolo de uma cidade, do povo francês e de um país. E do amor.

Encontramos excelentes recursos relacionados à Torre Eiffel; encantou-nos sobretudo o documentário **La légende vraie de la Tour Eiffel**, 2005 de Simon Brook, com Jacques Frantz, Julie Marboeuf, Nicolas Vaude, Bruno Esposito, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ng7UUdW4IUQ> em francês e em http://youtu.be/dXCe_7f6a7M, legendado em português.

Além da beleza e qualidade, traça a história completa da vida da torre ambientada e contextualizada na história e cultura da França e do mundo na época, inclusive dos Estados Unidos.

Abrange um extenso período, desde 1884, ano do lançamento do concurso para a construção de um monumento para Exposição Universal de 1889 em Paris até 7/09/1914, quando da derrota dos alemães pelos franceses na batalha de Marne, com a “ajuda” da torre Eiffel.

Podemos encontrar nesse documentário toda a sorte de informações: tecnológicas, inovadoras, artísticas, culturais, reivindicações de trabalhadores, a comuna de Paris, estratégias políticas, jogo de poder, sucesso empresarial, falência, embaladas por uma bela imagem e trilha sonora. O documentário que dá prazer em assistir e aprender. E o melhor, motivador para ir mais longe.

A partir desse excelente documentário criamos um dispositivo didático, que denominamos “*L’Incontournable Tour*”.

Em complementação ao documentário e para que os alunos pudessem estabelecer um paralelo com uma obra arquitetônica importante e de projeção

internacional brasileira, inclusive e especialmente por seu conteúdo artístico, promovemos uma visita ao MASP.

O dispositivo foi concebido de uma forma que favorece a autonomia do aluno, pois as instruções estão dispostas de forma clara e sempre em francês, para expor o estudante a um insumo constante.

Coerentemente com a proposta, também o professor trabalhou pausadamente nesta língua, oferecendo as explicações necessárias, recorrendo ao português somente em situações onde a compreensão não foi possível por outros meios.

O documento previu atividades individuais, em autonomia, em pequenos grupos e em conjunto, onde o conhecimento foi construído com a contribuição de todos os atores em classe.

Para melhor esclarecer ao leitor como esse documento foi utilizado, após a apresentação de cada aula a qual denominamos *Séance*, indicamos de forma sucinta o que foi trabalhado no dia [Desenvolvimento da aula], abordando inclusive os assuntos que surgiram em adição do que consta na ficha, apresentando e indicando o anexo com as produções escritas dos alunos, base para as apresentações e discussões em classe.

L'Incontournable Tour

Cours réalisé dans le cadre du Master 2

Profa. Liz Helena G. Afonso (Mestranda FFLCH-USP)

La légende vraie de la Tour Eiffel

**La légende vraie de
La Tour Eiffel - 2005
De Simon Brook, avec
Jacques Frantz, Julie
Marboeuf, Nicolas
Vaude, Bruno
Esposito**

Ce docu-fiction unique retrace l'épopée de la Tour Eiffel à travers les yeux de trois de ses contemporains : son créateur, Gustave Eiffel, Barbier, le journaliste qui chroniquera jour après jour l'avancée des travaux et la famille Duval, ouvriers sur ce chantier grandiose.

Fiche technique

Réalisation : Simon Brook

Scénario : Simon Brook et Pascal Lainé, d'après le roman Le Mystère de la Tour Eiffel de Pascal Lainé

Production : Jean-Pierre Dusséaux

Musique : Laurent Petitgirard

Genre : Docu fiction

Durée : 105 minutes (1h45)

Pays : France

Dates de diffusion : 18/12/05 sur Canal+

Sources : Wikipédia / Comme au cinéma

Cours conçu et réalisé par Liz Helena G. Afonso
Sous la direction de Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

Synopsis

En 1884, Gustave Eiffel et ses ingénieurs veulent construire une tour de 300m de haut. Un défi technique réalisé à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris en 1889. L'édification de la Dame de fer est assurée par 200 ouvriers qui bravent les intempéries. Barbier, petit reporter au Petit Journal, suit pas à pas cette aventure.

L'Incontournable Tour

Cours réalisé dans le cadre du Master 2

Profa. Liz Helena G. Afonso (Mestranda FFLCH-USP)

Séance 1

Le 30 mai 2016

Durée : 3 hs

Prof.: Prendre l'autorisation des participants pour le filmage de la classe.

La légende vraie de la Tour Eiffel

<https://www.youtube.com/watch?v=Iz1vmpTIQaE>

Activité 1 (15 minutes) : Analyser l'affiche du film

Décrivez cette affiche en utilisant les expressions suivantes :

Au premier plan.../Au second plan..../À l'arrière-plan /À droite.../À gauche....

On peut voir..../.....se trouve(nt)...../On remarque...

Sous/sur/à côté de/devant

1. D'après vous, sur quoi porte le film ? _____
2. Qui est probablement cet homme ? _____
3. À quelle époque se passe le film ? _____
4. Où ? _____

Activité 2 (40 minutes): Compréhension des premières 10 minutes du film

Lisez les questions suivantes avant de voir les scènes indiquées. Puis, répondez aux questions :

1. Qu'est-ce qu'on fête au début du film ?

2. Quelle est l'année et qui est le président de France lors de cet évènement ?

- ☐ 1887 – René Goblet
- ☐ 1942 – Philippe Pétain
- ☐ 1889 – Sadi Carnot
- ☐ 1959 – Charles de Gaulle
- ☐ 1814 – Napoléon Bonaparte

3. Quelle est la hauteur de La Tour Eiffel ? _____

4. Gustave Eiffel était un ingénieur spécialiste des constructions métalliques. À quel âge a-t-il construit la Galerie de Beaux-Arts pour l'exposition universelle de 1867 ?
-

5. Cochez les autres œuvres qui, d'après le film, ont été construites par Eiffel :

☐ La statue de La Liberté	☐ Le viaduc de Garabit
☐ Le métro Eiffel	☐ Le musée d'Orsay
☐ La pyramide du Louvre	☐ Le pont sur le Danube
☐ Le pont sur le fleuve d'Douro	☐ La gare de Budapest

6. Citez 5 professions qui ont été mentionnées dans le film :

7. La tour Eiffel a été conçue pour être plus haute que quels monuments à Paris ?

8. À quel moment historique se passe le film ? (Plus d'une réponse correcte)

- ☐ Pendant la Révolution Française.
- ☐ Après la défaite pour la Prusse et la Commune de Paris.
- ☐ Un moment de grand développement industriel et technologique.
- ☐ La ville de Paris est en forte décadence.
- ☐ Les Parisiens se réjouissent de la joie de vivre.
- ☐ Pendant la III^e République.

9. Quel était l'état d'esprit envers la tour avant sa construction ?

Activité 3 (50 minutes) : Travail sur les scènes qui commencent à la neuvième minute.

Écoutez et accompagnez avec le texte ci-dessous le dialogue suivant :

Eiffel : C'est logique, c'est simple, impeccable de bas en haut, mais... Votre avis, Sauvestre ?

Sauvestre : Tous les Parisiens ne sont pas des mathématiciens, hein ? Ce n'est que mon modeste avis d'architecte, une opinion d'artiste, mais il me semble qu'il manque un rien de..... souplesse.... et de fantaisie.

(Il redessine la tour)

Eiffel : C'est très intéressant ; je vois beaucoup de difficultés pour la réaliser. Continuez, quand même.

Compagnon : Mais ça sert à quoi, à part être un somptueux paratonnerre, M. Koechlin ?

Koechlin : Ça ne sert à rien. Ça ne sera là que pour exister.

Compagnon : Mais c'est surtout le vent qui va exister. Vous avez songé à la pression d'un bon coup de vent sur votre pilonne de 300 mètres ?

Ingénieur : Oui, j'ai fait quelques calculs. Pour un vent de 160 km/heure ça ne devra pas osciller là-haut de plus d'une vingtaine de centimètres.

Compagnon : Et pour un vent, mettons, de 200 km/h ?

Koechlin : Ça n'arrivera jamais sur nos latitudes.

Compagnon : La tempête qui a détruit notre viaduc de la Tardes n'existait pas non plus.

Ingénieur : M. Compagnon, nous étions en phase de lancement, 300 tonnes de fer en déséquilibre au-dessus du vide. Le moment le plus dangereux.

Compagnon : Alors, on la regarde exister, votre tour, et c'est tout ? On ne monte pas dessus ?

Koechlin : Il y aura des ascenseurs.

Compagnon : Des ascenseurs ? Vous avez déjà vu un ascenseur s'élever comme ça, vous ? Pourtant, il en faudra bien un...

Ingénieur : Il y a une solution... à tout.

Koechlin : Moi, je peux la dessiner, cette tour. Mais vous ? Est-ce que vous aurez assez de cran pour la construire ?

Compagnon : Demandez à mes hommes. A 300 mètres du sol ils râleront si fort qu'on les entendra d'en bas, mais chacun sera à son poste. Ils feront leur boulot, monsieur. Ça sert quand même à rien, votre truc !

Votre avis :

Après avoir lu et compris ce dialogue, qu'est-ce que vous pouvez ajouter à la réponse donnée à la question 9 de l'exercice précédent ?

1. Voyez le film intégralement. Il est disponible sur youtube.
2. Avec quatre collègues, pratiquez le dialogue de l'activité 3 pour le présenter à la prochaine séance par cœur !
3. Faites l'exercice suivant pour le présenter oralement à la prochaine séance : vous allez produire un résumé indiquant les principaux événements en rapport avec la Tour Eiffel, par exemple, le début de sa construction, les difficultés des ouvriers, son inauguration, son apogée, la menace de déconstruction, son utilité scientifique, etc. 10 à 15 lignes au maximum.
Minutez (= indiquez les moments du film en minutes) les événements que vous avez indiqués.

[illegible]

Un tuyau: si vous avez des difficultés insurmontables pour comprendre le film, voyez-le avec la narration en portugais et la traduction des dialogues en français sur http://youtu.be/dXCe_7f6a7M

Vous pouvez consulter :

Karambolage : Le Monument La tour Eiffel

<https://www.youtube.com/watch?v=8Iq06KUDRtU>

ATTENTION!

S'il vous plait, apportez vos livres *Grammaire en Contexte* pour la prochaine séance.

SÉANCE 1 - Desenvolvimento da Aula

Na primeira aula, o professor se apresentou como o “professor-aluno” que é, e explicou os objetivos da pesquisa e a proposta para a condução do curso, em português, informando que a língua a ser utilizada seria o francês de “forma colaborativa e imperfeita”. Ou seja, como tínhamos alunos de diferentes níveis de habilidades, todos (inclusive o professor) colaborariam com a compreensão e produção oral de todos. Não se espera perfeição. O professor, com critério e delicadeza repetiria as frases corretamente, completando as lacunas. Seria permitido a utilização de dicionários e outros recursos eletrônicos para consulta. Os alunos concordaram.

Depois disso, o professor se apresentou novamente em francês e convidou a todos a fazerem o mesmo, já em francês.

A primeira atividade, antes de ver o filme, consistiu em manusear a capa do filme para aprender a ler a imagem, de acordo com a técnica de abordagem global de Sophie Moirand (1979), utilizando as perguntas chaves⁷⁴ e procurando nas pistas dadas na descrição, algumas particularidades do filme, trabalhando as expressões de lugar e conectores de argumentação.

Na sequência, após 10 minutos de filme, trabalhamos as 4 habilidades, respondendo por escrito e oralmente às questões propostas, entremeadas livremente por questionamentos sobre os costumes, roupas e curiosidades sobre as obras de Eiffel, com pesquisa no Google para esclarecimento de detalhes.

O trabalho seguinte, empreendido a partir do diálogo entre os engenheiros e o mestre de obras focou principalmente a compreensão e produção oral, especialmente a entonação da interrogação e pronúncia, com exemplificação dos diferentes fonemas para facilitar a percepção por parte do aluno. Trabalhou-se também a compreensão de expressões utilizadas em uma conversação informal, criando-se oportunidades para o reemprego em situação comunicativa.

A aula finalizou com a explicação das tarefas de casa. Além das detalhadas no dossiê, foi solicitado aos alunos selecionar algum monumento/museu/característica do

⁷⁴ Questões fundamentais tais como: quem, o quê, onde, quando e eventualmente, como e porquê. (MOIRAND, 1979, p.25)

seu país da qual se orgulhe para apresenta-lo aos demais na aula seguinte. Alguns alunos entregaram esta atividade também por escrito.

Análise e autoanálise: logo ao início da aula, tivemos problemas com o projetor e com o som, o que produziu um grande desconforto e ansiedade, especialmente no aluno-pesquisador, já que as aulas iniciais se apoiam no filme. Graças à maturidade do grupo, este ponto negativo resultou em uma oportunidade de aproximação e solidariedade, fazendo com que todos se unissem contra o “inimigo comum”: o equipamento. Resolvido o problema com inventividade e boa vontade, esta primeira aula permitiu o estabelecimento de um contrato pedagógico, a pesquisa de temas relativos à Belle époque e a Estátua da Liberdade, explicações sobre a engenharia do ferro, caracterizando a interação negociada e maximizando as oportunidades de aprendizagem. Através das expressões dos atores e da ambientação do filme, foi possível contextualizar as expressões francesas, especialmente os “tiques franceses” ao falar, e explorar a cultura francesa da época, especialmente os prodígios tecnológicos. Trabalhamos as quatro competências de uma maneira tranquila e integrada. Não havia no planejamento um tempo para a gramática, se bem que por solicitação dos alunos explicamos a formação (e pronúncia) dos verbos no presente e *passé composé*.

Receávamos, com razão, que alguns dos alunos tivessem dificuldades em compreender o filme totalmente em francês sem legendas. Facultamos uma versão onde a narração era dublada em português e os diálogos em francês com legenda. Não era o ideal, mas foi um recurso válido para que o insumo se tornasse compreensível a todos. Isto feito, voltamos a trabalhar na versão francesa. Um dos alunos, com habilidades na área de informática, conseguiu baixar as legendas em português para o filme falado 100% em francês, o que foi de grande valia para trabalhar com e sem legendas, facilitando a compreensão, porém com o áudio sempre em francês. Isto foi compartilhado com todos os alunos.

Outro ponto negativo e superado por negociação foi o tempo de aula. Constatamos que as duas horas previstas seriam pouco para trabalhar o conteúdo de uma forma democrática, criativa e participativa. Os alunos propuseram aumentar 1 hora de aula, o que demonstrou um apreço pelo curso. Ou seja, o primeiro dia, mesmo com alguns imprevistos, pareceu-nos ter sido intrinsicamente motivador para os alunos (e mais ainda para o professor-aluno).

L'Incontournable Tour

Cours réalisé dans le cadre du Master 2

Profa. Liz Helena G. Afonso (Mestranda FFLCH-USP)

Séance 2

Le 1^{er} juin 2016

Durée : 2hs

Activité 1 (20 minutes) : Les participants doivent présenter par cœur le dialogue du film en groupe.

Activité 2 (20 minutes) : Les étudiants présentent le résumé préparé chez eux.

La prof construit une toile au tableau, en introduisant d'autres événements liés à la Tour et à la Révolution Française.

Activité 3 (20 minutes) : Travail sur la Lettre de Protestations des Artistes

3.1. Voir dans le film la lettre de Protestation des Artistes (28'20")

Source :

[https://fr.wikisource.org/wiki/Protestation des artistes contre la tour de M. Eiffel du 14 février 1887](https://fr.wikisource.org/wiki/Protestation_des_artistes_contre_la_tour_de_M._Eiffel_du_14_f%C3%A9vrier_1887)

3.2. Mettez dans l'ordre les parties de la lettre:

Les artistes contre la Tour Eiffel

La protestation suivante se signe en ce moment dans Paris

À monsieur Alphand,

Monsieur et cher compatriote,
Nous venons, écrivains, peintres, sculpteurs, architectes, amateurs passionnés de la beauté jusqu'ici intacte de Paris, protester de toutes nos forces, de toute notre indignation, au nom du goût français méconnu, au nom de l'art et de l'histoire français menacés, contre l'érection

Sans tomber dans l'exaltation du chauvinisme, nous avons le droit de proclamer bien haut que Paris est la ville sans rivale dans le monde. Au-dessus de ses rues, de ses boulevards élargis, le long de ses quais admirables, du milieu de ses magnifiques promenades, surgissent les plus nobles monuments que le génie humain ait enfantés.

L'âme de la France, créatrice de chefs-d'œuvre, resplendit parmi cette floraison auguste de pierre. L'Italie, l'Allemagne, les Flandres, si fières à juste titre de leur héritage artistique, ne possèdent rien qui soit comparable au nôtre, et de tous les coins de l'univers Paris attire les curiosités et les admirations.

nous remettons à vous du soin de plaider la cause de Paris, sachant que vous y dépenserez toute l'énergie, toute l'éloquence que doit inspirer à un artiste tel que vous l'amour de ce qui est beau, de ce Nous qui est grand, de ce qui est juste. Et si notre cri d'alarme n'est pas entendu, si vos raisons ne sont pas écoutées, si Paris s'obstine dans l'idée de déshonorer Paris, nous aurons du moins, vous et nous, fait entendre une protestation qui honore

Chacun sent, chacun le dit, chacun s'en afflige profondément, et nous ne sommes qu'un faible écho de l'opinion universelle, si légitimement alarmée. Enfin, lorsque les étrangers viendront visiter notre Exposition, ils s'écrieront, étonnés : « Quoi ? C'est cette horreur que les Français ont trouvée pour nous donner une idée de leur goût si fort vanté ? » Et ils auront raison de se moquer de nous, parce que le Paris des gothiques sublimes, le Paris de Jean Goujon, de Germain Pilon, de Puget, de Rude, de Barye, etc., sera devenu le Paris de Monsieur Eiffel.

en plein cœur de notre capitale, de l'inutile et monstrueuse tour Eiffel, que la malignité publique, souvent empreinte de bon sens et d'esprit de justice, a déjà baptisée du nom de « tour de Babel ».

La Tour Eiffel au XXI^e siècle

Les artistes contre la Tour Eiffel, journal Le Temps, 14 fév.1887
La protestation suivante se signe en ce moment à Paris.

À monsieur Alphand,
Monsieur et cher compatriote,

Nous venons, écrivains, peintres, sculpteurs, architectes, amateurs passionnés de la beauté jusqu'ici intacte de Paris, protester de toutes nos forces, de toute notre indignation, au nom du goût français méconnu, au nom de l'art et de l'histoire français menacés, contre l'érection, en plein cœur de notre capitale, de l'inutile et monstrueuse tour Eiffel, que la malignité publique, souvent empreinte de bon sens et d'esprit de justice, a déjà baptisée du nom de «tour de Babel».

Sans tomber dans l'exaltation du chauvinisme, nous avons le droit de proclamer bien haut que Paris est la ville sans rivale dans le monde. Au-dessus de ses rues, de ses boulevards élargis, le long de ses quais admirables, du milieu de ses magnifiques promenades, surgissent les plus nobles monuments que le génie humain ait enfantés. L'âme de la France, créatrice de chefs-d'œuvre, resplendit parmi cette floraison auguste de pierre.

L'Italie, l'Allemagne, les Flandres, si fières à juste titre de leur héritage artistique, ne possèdent rien qui soit comparable au nôtre, et de tous les coins de l'univers Paris attire les curiosités et les admirations. Allons-nous donc laisser profaner tout cela ? La ville de Paris va-t-elle donc s'associer plus longtemps aux baroques, aux mercantiles imaginations d'un constructeur de machines, pour s'enlaidir irréparablement et se déshonorer ? Car la tour Eiffel, dont la commerciale Amérique elle-même ne voudrait pas, c'est, n'en doutez point, le déshonneur de Paris. Chacun sent, chacun le dit, chacun s'en afflige profondément, et nous ne sommes qu'un faible écho de l'opinion universelle, si légitimement alarmée. Enfin, lorsque les étrangers viendront visiter notre Exposition, ils s'écrieront, étonnés : « Quoi ? C'est cette horreur que les Français ont trouvée pour nous donner une idée de leur goût si fort vanté ? » Et ils auront raison de se moquer de nous, parce que le Paris des gothiques sublimes, le Paris de Jean Goujon, de Germain Pilon, de Puget, de Rude, de Barye, etc., sera devenu le Paris de Monsieur Eiffel.

Il suffit, d'ailleurs, pour se rendre compte de ce que nous avançons, de se figurer un instant une tour vertigineusement ridicule, dominant Paris, ainsi qu'une gigantesque et noire cheminée d'usine, écrasant de sa masse barbare Notre-Dame, la Sainte Chapelle, la tour Saint-Jacques, le Louvre, le dôme des Invalides, l'Arc de Triomphe, tous nos monuments humiliés, toutes nos architectures rapetissées, qui disparaîtront dans ce rêve stupéfiant. Et pendant vingt ans nous verrons s'allonger sur la ville entière, frémissante encore du génie de tant de siècles, nous verrons s'allonger comme une tache d'encre l'ombre odieuse de l'odieuse colonne de tôle boulonnée.

C'est à vous, monsieur et cher compatriote, à vous qui aimez tant Paris, qui l'avez tant embelli, qui tant de fois l'avez protégé contre les dévastations administratives et le vandalisme des entreprises industrielles, qu'appartient l'honneur de le défendre une fois de plus. Nous nous remettons à vous du soin de plaider la cause de Paris, sachant que vous y dépenserez toute l'énergie, toute l'éloquence que doit inspirer à un artiste tel que vous l'amour de ce qui est beau, de ce qui est grand, de ce qui est juste. Et si notre cri d'alarme n'est pas entendu, si vos raisons ne sont pas écoutées, si Paris s'obstine dans l'idée de déshonorer Paris, nous aurons du moins, vous et nous, fait entendre une protestation qui honore.

https://fr.wikisource.org/wiki/Protestation_des_artistes_contre_la_tour_de_M._Eiffel_du_14_f%C3%A9vrier_1887

Activité 4 (20 minutes) : Lire et comprendre le texte

Les paramètres de l'énonciation :

Qui écrit ? _____

Où ? _____

Quand ? _____

À qui écrivent-ils ? _____

À propos de quoi ? _____

Pourquoi ? _____

Quelle est l'intention de communication, quel est l'effet que les auteurs veulent produire sur les lecteurs avec ce texte ?

Activité 5 : Exercices de grammaire sur le premier paragraphe du texte

a) Distinguez les substantifs des adjectifs ou des expressions utilisées pour la description en les soulignant avec des couleurs différentes.

b) Dans le texte, entourez les noms ou les expressions qui se réfèrent à la Tour Eiffel.

c) Dans le paragraphe ci-dessous, numérotez les mots ou les expressions qui donnent sens au texte :

C'est à vous, (1) _____, à vous qui aimez tant (2) _____, qui (3) _____ avez tant embellie, qui tant de fois l'avez (4) _____ contre l' (5) _____ et le vandalisme des entreprises industrielles, qu'appartient l'honneur de (6) _____ défendre une fois de plus.

☐ invasion du tourisme

☐ lui

☐ la

☐ le

☐ l'

☐ cette ville

☐ sauvegardée

☐ en

☐ M. les Ministres

d) Pour chaque phrase ci-dessous, écrivez-en une autre en utilisant le même qualificatif, mais en changeant le genre ou le nombre (le verbe aussi) pour faire l'accord avec le nom. Exemple :

L'inutile et monstrueuse Tour Eiffel (pont)

L'inutile et monstrueux pont.

Un terrain marécageux (des plantes)

Une très belle plage (ciel d'automne)

Il est un mauvais pêcheur de perles (cuisinières)

La ville sans rivale (joueur)

Une musique agréable (vin)

Une méthode audiovisuelle (moyens de communications)

Prof : expliquer et faire les exercices de La Grammaire en Contexte (débutant), pag.77 à 80.

Pour la prochaine séance :

Activité 6 : faites les exercices de *La Grammaire en Contexte* jusqu'à page 85.

Activité 7 : Activité de recherche. 5 groupes x 2 étudiants : cherchez des documents sur les représentations de la tour Eiffel au cinéma, dans la photographie, la littérature, l'histoire et les arts plastiques.

En classe, vous devrez parler des représentations choisies (n'oubliez pas de donner leurs sources et de préparer ce que vous allez en dire).

Pour en savoir plus :

<http://www.toureffel.paris/tout-savoir-sur-la-tour-eiffel/dossiers-thematiques/99.html>

<http://www.panoramadelart.com/la-tour-eiffel>

ATTENTION!

S'il vous plait, apportez vos dictionnaires pour la prochaine séance !

SÉANCE 2 - Desenvolvimento da Aula

A segunda aula (*Séance 2*) foi aberta com a apresentação dos diálogos *par cœur*, após rever a passagem indicada no filme, com a instrução de imitar a entonação dada pelos atores. Foi uma atividade divertida. Um ou outro aluno precisou lançar um *coup d'œil* no texto escrito, o que não comprometeu a atividade. Objetivamos, além da prática da expressão oral, pronúncia, ligações entre as palavras e o trabalho com a automação, especialmente porque o texto contém algumas expressões interessantes.

Na sequência, completamos juntos o quadro resumo do filme, com a respectiva minutagem, pois o pressuposto é que teriam visto o filme integralmente em casa, o que parece, ocorreu com todos os alunos à exceção de um. Aproveitamos o “gancho” relacionado à Estátua da Liberdade, escritores, a Comuna de Paris, Revolução Francesa e outros eventos citados no filme para construir, no quadro negro, um rizoma interligando estes fatos históricos à história do Brasil com o objetivo de pincelar as origens da nossa formação e da identidade do povo brasileiro, para motivá-los a conhecer melhor a história e cultura de nosso país. A disposição em forma de rizoma seguiu o princípio de conexão e de heterogeneidade de Deleuze e Guattari (1995). “Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”. Estes princípios estão relacionados com a amplitude e complexidade do conhecimento. As coisas se relacionam. Pudemos com esta microestratégia, trabalhar a relevância social e elevar a consciência cultural, maximizando as oportunidades de aprendizagem. Na figura 7, copiamos o rizoma construído com os alunos no quadro branco.

Fig. 7 - Rizoma demonstrando algumas inter-relações entre a Torre Eiffel e a história do Brasil

A próxima atividade consistiu na apresentação por parte dos alunos dos monumentos/obras que apresentam alguma particularidade ou especial interesse.

Relacionamos abaixo as apresentações realizadas e apresentamos os resumos escritos (os disponíveis, já que não foi solicitado a entrega), no ANEXO 1.

Aluno	Tema
A9	L'Obélisque aux héros de 32
A10	La main de Oscar Niemeyer dans Le Memorial da America Latina en São Paulo
A4	La vie cotidiennne de São Paulo
A2	Ed. Martinelli e la boulangerie Matilda
A3	MAC - Museu de Arte contemporânea
A5	Monumento às Bandeiras

O trabalho com a carta de protesto dos artistas contra a Torre Eiffel, visou a apresentação e manuseio do gênero, a compreensão textual, lexical e a mobilização do aluno para protestar contra algo que o incomoda, despertando-o para a consciência social

e lançando a ideia de que podemos e devemos protestar, individualmente ou comunitariamente, contra algo que nos desagrade ou que seja injusto.

Iniciamos o trabalho com a projeção do trecho do filme sobre a carta de protesto, continuando a apreciar a reação de M. Eiffel e a respectiva carta resposta. Depois, utilizando uma técnica de *découpage*, indicada pela Prof. Cristina Pietraróia, dividimos a classe em dois grupos para que colocassem os pedaços da carta em uma ordem lógica. Fizemos a consolidação juntos, grupo x grupo, ver a maior pontuação de acertos. E muito interessante perceber como rapidamente podemos nos tornar crianças...Depois desta “brincadeira”, os alunos tiveram acesso ao texto integral, quando aproveitamos para trabalhar questões gramaticais em contexto, o que nos pareceu ser bastante produtivo.

Explicamos então a atividade de pesquisa em grupo para a próxima aula, sobre as representações da Torre Eiffel no cinema na fotografia, na literatura, na história e artes plásticas. Este trabalho estava previsto para ser entregue por escrito e, em classe, os alunos deveriam falar sobre as representações escolhidas. Os alunos escolheram os temas, porém por questões de dificuldades de tempo para trabalhar em grupo fora do horário de aula, preferiram um trabalho individual, o que aceitamos.

Alunos	Representação sobre a Torre Eiffel escolhida.
A1	Torre Eiffel et la Photographie
A3	La Tour et le cinéma
A9	La tour et l’histoire
A8	La Tour et la littérature
A5	La Tour et l’art
A4	La Tour et l’art
A10	La Tour et l’art

Além desse trabalho de pesquisa, os alunos deveriam produzir uma carta de protesto sobre um assunto qualquer, dirigido à pessoa que pudesse resolver.

Percebemos que estas atividades em conjunto e os jogos, além de motivadores, promovem uma distensão em classe. A cada aula os alunos estavam mais próximos, colaboradores. Falar de forma entrecortada ou com deficiências deixou de ser um problema. A leitura com dificuldades de pronúncia também. Os alunos se auto corrigiam, a maior parte das vezes em clima de brincadeira. O foco dirigiu-se para a atividade, para a construção do aprendizado. Criou-se um verdadeiro ambiente de que **estamos aqui**

para aprender. Inclusive o professor. Pudemos verificar com muita clareza a validade de algumas das hipóteses de Stephen Krashen.

Um aluno, A11, tinha dificuldades maiores, além de chegar atrasado e não entregar as tarefas. Demandaria um cuidado maior por parte da professora- pesquisadora, porém não teve esta percepção e sensibilidade, o que resultaria em uma situação desagradável na aula seguinte.

L'Incontournable Tour

Cours réalisé dans le cadre du Master 2

Profa. Liz Helena G. Afonso (Mestranda FFLCH-USP)

Séance 3

Le 3 juin 2016

3 horas

Activité 1 (1 heure et demie) : Chaque groupe doit présenter son travail sur l'importance de La tour Eiffel dans les domaines choisis.

Activité 2 : En classe, écrivez une « lettre de protestation » sur un sujet à votre choix : un thème polémique de votre ville, de votre arrondissement ou du Brésil.

Pour le lexique, vous pouvez utiliser le dictionnaire, Internet, demander à un autre étudiant, à la prof., vous servir d'un moteur de recherche, recourir à votre «l'interlangue», à l'esperanto, consulter le dossier, enfin, bref, tout ce que vous voulez ! Ne vous souciez pas de vos erreurs !

(S'il vous plait, ne traduisez pas totalement avec le traducteur Google, ok ?)

S
A
LUT
M
O N
D E
DONT
JE SUIS
LA LAN
GUE É
LOQUEN
TE QUESA
BOUCHE
O PARIS
TIRE ET TIRERA
TOU JOURS
AUX A L
LEM ANDS

Calligramme de Guillaume Apollinaire

Le Futur

Le Futur Proche x le Futur simple

Futur Proche	Futur Simple
<p>1. Emploi Le futur le plus usuel en français oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ On l'utilise pour parler d'un futur immédiat. Exemples : <i>Dépêche-toi, le train <u>va partir</u> !</i> <i>Prends un parapluie, <u>il va pleuvoir</u> !</i> <i>Revenons ! Les enfants <u>vont arriver</u> de l'école.</i> <i>On sonne à la porte : je <u>vais voir</u> qui c'est.</i> ✓ Le futur proche indique un changement à venir ou un événement. Exemples : <i>Nous <u>allons</u> nous <u>marier</u>.</i> <i>Sophie <u>va être</u> maman.</i> 	<p>1. Emploi Il est une projection dans un monde futur.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exprimer un fait futur programmé. Exemple : <i>Je <u>partirai</u> en voyage dans deux semaines.</i> ✓ Faire des prédictions (météo), parler sur un futur imaginé ou rêvé. Exemples : <i>Demain, il fera beau à São Paulo</i> <i>En l'an 2050, je crois qu'il n'y <u>aura</u> plus de journaux. On <u>lira</u> les nouvelles sur l'écran de son ordinateur.</i> <i>Dans dix ans, je prendrai ma retraite.</i> ✓ Énoncer des conséquences. Exemple : <i>Si tu ne pars pas tout de suite, tu <u>arriveras</u> en retard.</i> ✓ On utilise obligatoirement le futur simple après <i>quand, lorsque et aussitôt que</i> (ou <i>dès que</i>). Exemples : <i>Quand tu <u>auras</u> 18 ans, tu <u>passeras</u> ton permis de conduire.</i> <i>Nous <u>partirons</u> dès que tu <u>rentreras</u>.</i>
<p>2. Formation Le futur proche est formé par le verbe aller au présent de l'indicatif, suivi d'un verbe à l'infinitif. Exemples : <i>Regarde ! Il <u>va pleuvoir</u>.</i> <i>Il fait froid. Ils vont brûler du bois pour se chauffer.</i></p>	<p>2. Formation Le futur simple se forme à partir de l'infinitif du verbe auquel on ajoute les terminaisons -ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont. Exemple : Finir : je finirai – tu finiras-il finira-nous finirons-vous finirez- ils finiront Quand l'infinitif se termine par un -e, on supprime le -e et on ajoute les terminaisons. Prendre : je prendrai - tu prendras - il prendra - nous prendrons - vous prendrez - ils prendront.</p>

Le futur simple (verbes irréguliers)

Certains verbes sont irréguliers au futur simple, c'est-à-dire qu'ils ne se forment pas à partir de l'infinitif, mais ils conservent les mêmes terminaisons que le futur simple des autres verbes (-ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont).

Exemples:

Verbe	Futur Simple	Verbe	Futur Simple
Etre	Je serai	Falloir	Il faudra
Avoir	J'aurai	Valoir	Il vaudra
Aller	J'irai	Pleuvoir	Il pleuvra
Faire	Je ferai	Courir	Je courrai
Venir	Je viendrai	Pouvoir	Je pourrai
Tenir	Je tiendrai	Mourir	Je mourrai
Devoir	Je devrai	Envoyer	J'enverrai
Vouloir	Je voudrai	Voir	Je verrai
Recevoir	Je recevrai	Acquérir	J'acquerrai
Savoir	Je saurai		

*Les verbes en gras (*em negrito*) prennent deux R au futur.

Souvent les deux formes (le futur proche et le futur simple) sont interchangeables, selon le contexte, surtout dans la langue parlée.

Alors quelle est leur différence ?

Futur Proche	Futur Simple
<ul style="list-style-type: none"> • Employé dans la langue parlée plus souvent que dans la langue écrite. • Moins formel. • Il est aussi appelé « futur immédiat ». • Il parle du futur de manière moins objective. « <i>Cet homme va être en retard</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> • Employé dans la langue écrite plus souvent que dans la langue parlée. • Plus formel. • Il se réfère à des « événements plus loin dans l'avenir ». • Il parle du futur d'une manière plus détachée et objective. • C'est le temps préféré pour exprimer des événements qui représentent des vérités générales. « <i>L'homme sera toujours l'homme</i> »

Références :

<http://la-conjugaison.nouvelobs.com/fle/le-futur-simple-le-futur-proche-57.php>

Grammaire Progressive du Français. Paris : CLE International/Sejer, 2012

Activité 4 : en classe, faites les exercices suivants :

4.1. Transformez au futur proche comme dans l'exemple :

Exemple : on rentre – on va rentrer

Je pars - _____

Tu montes - _____

Il vient - _____

Nous descendons- _____

Vous sortez - _____

Ils arrivent - _____

4.2. Les phrases suivantes sont-elles au présent ou au futur proche ? Cochez.

	Présent	Futur Proche
Tu vas au garage	X	
Tu vas changer de voiture bientôt?		
Ella va passer un examen à la fin de l'année		
Ils vont chez le dentiste		
Ils vont avoir mal		
Nous allons faire un pique-nique en famille		
Nous allons à la plage		

4.3. Conjuguez au futur proche.

-Qu'est-ce que vous allez faire (faire) juste après le concours ?

-Nous _____ (chercher) du travail.

-Tu _____ (partir) pour le weekend de trois jours ?

-Je ne sais pas. Peut-être que je retrouve des cousins en Normandie.

-Quand est-ce que tes amis _____ (arriver) ?

- Sûrement demain. Ils _____ (appeler).

4.4. Associez et écrivez les phrases :

Je	vas	te coiffer	
Tu	allons	vous préparer	
Il	vont	me dépêcher	
Nous	va	se raser	
Vous	allez	nous doucher	
Elles	vais	se maquiller	

Formuler
une promesse

4.5. Complétez avec les verbes au futur simple :

1. – Chéri, tu es en retard !
– Excuse-moi, c'est la dernière fois, demain, c'est sûr je *ne serai pas en retard*.
2. – Pourquoi est-ce que tu n'as pas téléphoné ?
– J'ai oublié mais la prochaine fois, je
3. – C'est encore moi qui ai fait la vaisselle !
– Écoute, ce soir, je la
4. – Tu ne m'emmènes jamais au cinéma !
– Bon, à partir de maintenant, je t'..... au cinéma une fois par semaine.
5. – On ne va pas souvent au restaurant !
– On au restaurant demain soir, c'est promis !
6. – Nous ne partons jamais en week-end !
– Au printemps, nous en week-end tous les deux.

4.6. Conjuguez les verbes au futur simple :

La Belle au Bois dormant

Formuler
une prédiction

Devant le berceau d'Aurore, les trois bonnes fées prédisent son avenir.

- Tout le monde l'adorera (1) (adorer), elle (2) (chanter) et (3) (danser) merveilleusement bien. Elle (4) (grandir) dans le bonheur. Un prince l'..... (5) (épouser) et ils (6) (vivre) heureux jusqu'à la fin de leurs jours.

La Mauvaise fée arrive soudain et dit :

- Non, je prédis, moi, qu'elle (7) (mourir) avant dix-huit ans !

Les bonnes fées corrigent :

- Elle (8) (rester) en vie mais (9) (se piquer le doigt) et (10) (s'endormir). C'est le baiser d'un prince qui la (11) (réveiller) et elle l'..... (12) (aimer) tout de suite.

4.7. Soulignez le verbe correct :

1. Attention, tu vas tomber/tomberas !
2. Vite, vite, Michel va arriver/arrivera !
3. Quand je vais être/serai grand, je vais travailler/travaillerai dans l'informatique.
4. Attention, tu vas te faire mal/te feras mal !
5. Attends, j'arrive, je vais t'aider/t'aiderai !
6. C'est l'heure, il va falloir/faudra se préparer.
7. Quand ils vont avoir/auront leur diplôme, ils vont travailler/travailleront.
8. Dépêche-toi, nous allons manquer/manqueront le train !

4.8 Complétez avec les verbes au futur proche ou au futur simple.

Désaccords

1. – Vous allez peut-être en discuter ?	– <i>Non ! On n'en discutera pas !</i>
2. – Il va peut-être lui dire ?	– !
3. – ?	– Non, elle ne me racontera pas !
4. – Ils vont peut-être nous expliquer ?	– !
5. – ?	– Non, je ne changerai pas d'avis !
6. – Nous allons peut-être en parler ?	– !

SÉANCE 3 - Desenvolvimento da aula

Conforme previsto, iniciamos a aula com as apresentações sobre as representações da Torre Eiffel pelos alunos. Cada aluno expôs a sua, de forma resumida e sem leitura, com a classe auxiliando-o quando as palavras faltavam. Os trabalhos de pesquisa, muito bem elaborados, estão na íntegra no ANEXO 2.

Os alunos tinham manifestado o interesse em conhecer a construção e o uso do tempo futuro, pois, segundo eles, tinham “um presente, um passado, mas não tinham um futuro”. Por outro lado, identificamos uma certa dificuldade na pronúncia dos números. Assim, decidimos abordar essas questões.

Antes, porém, dois grupos de alunos leram as suas cartas de protesto, momento bastante importante. Duas cartas sérias, uma dirigida ao prefeito de São Paulo, sobre a situação das calçadas e outra aos Senadores do Brasil, sobre a destituição da presidenta Dilma Rousseff e o término do Ministério da mulher, da igualdade racial e dos direitos humanos. Cartas bem redigidas e com argumentos sólidos que permitiram verificar o respeito em relação às divergências de opiniões (questão impeachment Dilma) e novamente trabalhar o aspecto espírito crítico e democracia. Considerando as macroestratégias do pós-método de Kumaravadivelu, esta atividade com a carta aberta permitiu a integração das habilidades de linguagem, sem sequenciamento, pois proporcionou a escrita, a leitura, a fala e a compreensão oral ao mesmo tempo, graças à discussão estabelecida. As cartas podem ser conferidas no ANEXO 3.

Dedicamos parte do tempo para a formação do futuro simples e do futuro próximo conforme documento fornecido na *séance* 3. Espontaneamente surgiu uma brincadeira, com adesão da professora-pesquisadora, relativa à dificuldade para pronúncia de uma terminação verbal.

O aluno A11, por razões profissionais chegou mais de 1 hora após o início da aula, sem saber do “acordo” estabelecido. Ao cometer a falha oral, os demais alunos apontaram o erro, sendo esta atitude muito mal recebida por este aluno. Todos tentamos explicar, porém o aluno ficou realmente aborrecido e com uma desculpa qualquer, não retornou às aulas finais. Faço *mea culpa* por não ter dado atenção ao atraso do aluno e de não o ter avisado previamente sobre a brincadeira. Num grupo coeso, esta estratégia pode resultar em um sucesso relativo, mas absolutamente não é a melhor estratégia de motivar o aluno para o acerto. Teria sido uma boa oportunidade para aplicar a estratégia de “minimizar os desencontros perceptuais”.

L'Incontournable Tour

Cours réalisé dans le cadre du Master 2

Profa. Liz Helena G. Afonso (Mestranda FFLCH-USP)

Séance 4

Le 06 juin 2016

Durée: 2hs

Les Français sont fiers de leur histoire, de leur culture et des monuments qui les représentent, c'est-à-dire, leur patrimoine.

Et nous ? Quels monuments nous trouvons importants ? De quelles constructions brésiliennes ou « paulistanas » nous sommes assez fiers pour les présenter et en parler à un étranger ou à nos enfants ? Que pensons-nous de notre patrimoine ?

Connaissons-nous l'histoire de ces monuments ? Les avons-nous déjà visités ?

Le MASP**Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand**

LE MUSÉE D'ART DE SÃO PAULO - MASP

Informations géographiques

Pays : Brésil

Ville: São Paulo

Adresse: Avenue Paulista, 1578

Informations générales

Date d'inauguration : le 7 novembre 1968

Collections : Art occidental

Peintures, sculptures, estampes, arts décoratifs

Nombre d'œuvres : 8 000

Nb. de visiteurs/an : 624 000 (2007)

Site web : <http://masp.art.br>

Résumé

Le musée d'art de São Paulo - Assis Chateaubriand (en portugais Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand) ou MASP (prononcer « Maspé ») est un musée situé sur l'avenue Paulista face au Parc du Trianon dans la ville de São Paulo, au Brésil. L'un des plus importants centres culturels du pays, le musée est connu pour avoir osé une architecture brutaliste, faisant de lui une des icônes de la ville.

Présentation

Institution privée à but non lucratif, le musée est remarquable par son extraordinaire collection, acquise depuis sa fondation en 1947. Reconnue mondialement pour sa qualité et diversité, la collection du MASP est considérée comme la plus importante de l'art occidental de l'Amérique latine, avec des œuvres qui s'étendent de l'Antiquité classique à l'art contemporain. Il occupe son emplacement actuel depuis 1968, dans un bâtiment conçu par Lina Bo Bardi et Antoine Puvion.

Les collections

Le musée d'art de São Paulo possède la plus grande et la plus complète collection d'art occidental d'Amérique latine et de l'ensemble de l'hémisphère sud. Les plus de huit mille œuvres du musée concernent la peinture, la sculpture, le dessin, des estampes et arts décoratifs européens, du XIII^e siècle à nos jours. La majeure partie de la collection se compose d'œuvres d'artistes français et italiens, suivie par les écoles espagnole, portugaise, flamande, néerlandaise, anglaise et allemande. Le musée conserve également sous sa garde une importante collection d'art brésilien et brasiliana, montrant le développement des arts au Brésil du XVII^e siècle à nos jours. Même dans le contexte de l'art occidental, on retrouve des ensembles d'art du Nord et d'Amérique latine. Dans une moindre mesure, la collection possède des objets représentatifs de la production artistique de différentes périodes et diverses civilisations, tels que l'art africain et l'art asiatique, et d'autres qui

se distinguent par leur importance archéologique, artistique et historique, comme une sélection de collection d'antiquités égyptiennes, étrusques et gréco-romaines, et d'autres artefacts de cultures précolombiennes et de l'art de l'Europe médiévale.

Quelques peintres exposés

Art italien : Maestro del Bigallo, Mantegna, Bellini, Niccolò Alunno, Botticelli, Giambattista Pittoni, Raphaël, Le Pérugin, Piero di Cosimo, Giampietrino, Titien, Tintoretto, Allori, Jacopo Bassano, Saraceni, Magnasco, Guercino, Guido Reni, Pompeo Batoni.

Art français : Clouet, Poussin, Nattier, Lemoyne, Chardin, Boucher, Fragonard, Ingres, Delacroix, Corot, Courbet, Manet, Degas, Cézanne, Monet, Renoir, Gauguin, Toulouse-Lautrec, Jean-Pierre Vielfaure.

Art flamand, néerlandais et allemand : Memling, Jérôme Bosch, van Dornicke, Quentin Metsys, Lucas Cranach l'Ancien, Hans Holbein le Jeune, Pierre Paul Rubens, Rembrandt, Frans Hals, Antoine Van Dyck, van Gogh.

Art espagnol et portugais : El Greco, Francisco de Zurbarán, Carreño de Miranda, Bartolomé Esteban Murillo, Diego Vélasquez, Francisco de Goya, Columbano Bordalo Pinheiro.

Art britannique : Joshua Reynolds, William Hogarth, Thomas Gainsborough, George Romney, Henry Raeburn, Thomas Lawrence, Turner, John Constable.

Art moderne et contemporain : Bonnard, Matisse, Picasso, Modigliani, Léger, Marc Chagall, Max Ernst, Salvador Dalí, Joan Miró, Henry Moore, Andy Warhol, Jim Dine, Alexander Calder.

Art brésilien et latino-américain : Tarsila do Amaral, Candido Portinari, Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Lasar Segall, Joaquín Torres García, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Mus%C3%A9e_d%27art_de_S%C3%A3o_Paulo

Le rêve architectural de São Paulo : le MASP

Situé sur une place au milieu de l'avenue Paulista, le Musée de l'Art de São Paulo, surélevé à plusieurs mètres du sol, attire tous les regards avec sa forme rectangulaire et ses contours rouges. Il s'agit du plus important musée d'art occidental de l'hémisphère sud, qui rassemble plus de 8 000 pièces et reçoit chaque mois 50 000 visiteurs, ce qui en fait aussi le musée le plus fréquenté de São Paulo. Créé en 1947 par le chef d'entreprise et journaliste Assis Chateaubriand et le journaliste et critique d'art italien Pietro Maria Bardi, le choix de l'installer à São Paulo s'est imposé dans la mesure où la ville demeurerait alors la grande capitale financière du Brésil. Par ailleurs, son siège actuel a été inauguré en 1968. Quant à ce projet de Lina Bo Bardi, il ne s'est concrétisé qu'au terme de 12 années et a été soumis à une unique condition imposée par la préfecture de São Paulo : la préservation de la vue sur le centre de la ville et la montagne da Cantareira.

Le MASP, moderne et osé pour l'époque, bénéficie pourtant d'un avantage de taille : il abrite une prestigieuse collection déjà connue en Europe. Et lors de son inauguration, le musée a même accueilli la Reine Elisabeth II du Royaume-Uni. L'édifice actuel s'appuie sur quatre piliers unis par deux poutres en béton au niveau du plafond. Les poutres centrales supportent le toit de la pinacothèque du musée. Les colonnes extérieures ont été peintes en rouge en 1990 pour célébrer les 40 ans de ce lieu dont l'intérieur apparaît très lumineux car il est entouré de baies vitrées. L'élévation de l'édifice par rapport au trottoir permet aux gens de circuler sous le musée, au milieu de cette artère principale de la ville.

<http://www.easyvoyage.com/reportage/le-reve-architectural-de-sao-paulo/le-masp-un-symbole-d-avant-garde-1349>

Activité 1 : En groupe, préparez-vous pour la visite au MASP. Elle sera guidée par la Prof^a Dr^a Maria Ignez Mena Barreto.

Activité 2 : Toujours en groupe, rédigez un rapport sur la visite au MASP. Il sera présenté à la dernière séance du cours.

Activité 3: La prononciation des déterminants numéraux

1. Prononciation et grammaticalité

La bonne prononciation des nombres est importante pour garantir la grammaticalité des structures à l'oral. Les points difficiles sont essentiellement la prononciation de la consonne finale : dans certains chiffres, la consonne finale se prononce ou non, selon le cas. Dans les chiffres terminés en *s* ou *x*, on fait la liaison (en *s* sonore) comme on la fait en général dans ce cas :

deux.œufs, trois.amis

quatre-vingts.ans, deux-cents.animaux.

2. Prononciation des consonnes finales

a. Dans *cinq*, *six*, *huit* et *dix*, on ne prononce pas la consonne finale quand le numéral est suivi d'une autre consonne :

Prononciation de *cinq*, *six*, *huit*, *dix*

	seul		devant voyelle		devant consonne	
cinq	[sɛ̃k]	j'en veux cinq	[sɛ̃k]	cinq euros	[sɛ̃]	cinq personnes
six	[sis]	il en faut six	[siz]	six œufs	[si]	six cents
huit	[ɥit]	il en a huit	[ɥit]	huit heures	[ɥi]	huit personnes
dix	[dis]	ils sont dix	[diz]	dix élèves	[di]	dans dix jours

Dans *sept*, on prononce toujours le *t* ; dans *cinq*, la tendance actuelle est de prononcer presque

systéma-ti-que-ment le [k] ([sɛ̃k]) par exemple dans *cinq personnes, cinq portions*, souvent pour des raisons de clarté ; mais la prononciation sans [k] devant consonne reste la norme.

b. Huit et onze : il n'y a pas de liaison en [z] ni d'élision devant ces mots :

dans huit ans [dɑ̃ʁitɑ̃] (et non *[dɑ̃zʁitɑ̃])

tous les onze joueurs [tulez] (et non *[tulezɔz])

à partir de onze heures

Le onze tricolore

L'usage est un peu flottant avec *onze* : on peut entendre aussi *à partir d'onze heures*.

c. Neuf : l'f final se prononce [v] devant *ans* et *heures* (ailleurs [f]):

Antoine a eu neuf ans [nœvɑ̃].

Le voyage dure dix-neuf heures [diznœvœʁ].

Nous rentrons à neuf heures et demie [nœvœʁedmi].

d. Dix-huit, dix-neuf : l'x se prononce [z] :

En France on passe généralement le bac à dix-huit ans [dizʁitɑ̃], en Finlande à dix-neuf [diznœf].

e. Vingt : le *t* n'est pas prononcé en finale absolue ou devant consonne, mais il se prononce devant voyelle :

Ils sont vingt. [vɛ̃]

vingt [vɛ̃] francs suisses

à vingt ans [vɛ̃tɑ̃]

20 € [vɛ̃tøʁo]

vingt-et-un [vɛ̃teɛ̃]

Dans les chiffres 21 à 29, le *t* se prononce, bien que dans ce cas il soit devant consonne, mais il est réalisé couramment dans la langue parlée (et même dans des annonces par exemple dans les gares ou autres) sous forme de [n] (par nasalisation du *t*, assimilation du mode articulatoire) :

vingt-deux [vɛ̃ndø]

vingt-trois [vɛ̃trwa]

vingt-quatre [vɛ̃katʁ]

vingt-cinq [vɛ̃sɛ̃k] etc.

Cependant, on peut entendre prononcer le [t] dans certains cas, voir Phonétique p. 81 §3.

f. Cent : le *t* se prononce devant voyelle, sauf devant *un* et *onze* :

La doyenne des Français est morte à cent vingt ans [sɑ̃vɛ̃tɑ̃].

Mon voisin a presque cent ans [sɑ̃tɑ̃].

Les cent-un [sɑ̃ɛ̃] dalmatiens.

Le joueur a déjà cent-onze [sɑ̃ɔz] buts à son actif.

ISBN 978-951-39-4260-1. © Jean-Michel Kalmbach 2012-2016.

<http://research.jyu.fi/grfle/136.html>

Séance 4 - Desenvolvimento da aula

Esta aula consistiu principalmente do trabalho com a pronúncia dos numerais, correções de exercícios gramaticais pendentes, reforço dos tempos verbais e da construção do feminino e do plural.

Na segunda parte da aula, preparamo-nos para a visita ao MASP, a partir do texto do dispositivo didático, consultas adicionais a sites relacionados e contribuições dos alunos conhecedores de arte. A visita, sempre em francês, contou com a presença de nossa orientadora, Prof. Cristina Pietraróia e da Prof. Maria Ignez Mena Barreto, conhecedoras de arte e arquitetura.

O trabalho com a arte, além de ser um assunto de grande interesse para este particular grupo de alunos, traz à tona a afetividade, despertando-o para ver a cultura do outro. Imaginamos que o trabalho fora da sala de aula, no contexto da arte a partir de autores de várias correntes e países, e como planejado por Dra. Maria Ignez, traçando um paralelo entre a construção da Torre Eiffel e o MASP, poderia trazer uma contribuição importante no aprendizado, ao mesmo tempo elevando a consciência cultural de forma contextualizada, à medida em que arte e literatura espelham o desenvolvimento e a situação histórico-cultural de uma dada época.

Os alunos foram convidados a fazer anotações durante a visita, para apresentação de um trabalho final relacionado ao MASP e/ou suas obras.

Finalizando, colocamos algumas questões sobre a parte relacionada à torre Eiffel para levantar uma discussão oral para o desenvolvimento da metacognição. Algumas destas questões foram também colocadas no questionário 3, em português. (Q3)

Moment réflexion:

1. Avez-vous trouvé cette activité intéressante? Justifiez.
2. Quelles stratégies avez-vous utilisés pour faire les recherches? Et pour comprendre les textes?
3. Avez-vous ressenti des différences entre le sens des mots en français et votre langue? Donnez un exemple.
4. Quels instruments/ ressources avez-vous utilisés?
5. Avez-vous déjà connaissance du sujet abordé à partir d'une autre discipline? Ou de tourisme, voyage, cinéma.
6. Quel a été votre sentiment en travaillant sur ce sujet? Et lors de la production orale? Etiez-vous à l'aise?

L'Incontournable Tour

Cours réalisé dans le cadre du Master 2

Profa. Liz Helena G. Afonso (Mestranda FFLCH-USP)

Séance 5

Le 07 juin 2016

Durée : 2hs

Visite au MASP

Prenez des notes sur cette visite

Références bibliographiques :

<http://institutfrancais.pl/enseigner-le-francais/2011/02/concevoir-une-fiche-pedagogique-de-langue/>
Acesso em 16/10/2015.

FRANZONI, Patricia H. *Nos Bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em linguística aplicada*. Campinas : UNICAMP, 1992.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Québec : Gaetan Morin Éditeur, 1990.

HUGOT, Catherine; KIZIRIAN, Véronique; WAENDENDRIES Monique. *Alter Ego +*. Paris : Hachette Livre, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 2006. Edição publicada em Taylor & Francis e-library, 2008.

MIQUEL, Claire. *Vocabulaire Progressif du Français*. 2.ed. Paris: CLE Intenational, 2010.

PIETRARROIA, Cristina M.C. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês? In: PIETRARROIA, C.M.C. e ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa (org.) *Ensino de Língua Francesa em contexto (s). Série enjeu*, v.1, p.11-33, 2013.

PUREN, Christian. Configuration didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle. In : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/> acesso em 15/09/2015.

Remerciements : Je remercie la gentillesse et l'attention de mon amie Constança Lefèvre Vigneron, qui m'a fourni un exemple de séquence didactique et quelques explications supplémentaires très utiles.

Séance 6 – Última Aula

Desenvolvimento da aula.

Esta aula foi dedicada às apresentações dos alunos sobre a visita ao Masp.

Além das anotações e fotos do MASP, os alunos realizaram pesquisas adicionais. Com este material rico, foi possível também esclarecer algumas questões sobre arte entre os próprios alunos pesquisadores,

Um dos alunos não pode estar presente à visita, por questões profissionais e solicitou fazer uma apresentação sobre o MAC, local de seu estágio. Concordamos, pois seria mais uma contribuição sobre a arte em nosso país.

As apresentações escritas encontram-se no Anexo 4.

Além de muito interessantes e esclarecedoras, foi possível verificar uma evolução na produção oral e escrita dos alunos. O tema arte resultou ser provocador para o aluno ampliar os conhecimentos em autonomia.

Realizadas as apresentações, distribuímos o Questionário da avaliação do Curso, O Q3, para preenchimento em classe. A pesquisadora deixou-os a sós nesse momento, para que pudessem ficar mais à vontade para as respostas.

A última atividade referente à pesquisa foi uma discussão informal sobre o curso, gravada, que contou com a presença de nossa orientadora Dra. Cristina Pietraróia. Alguns alunos enviaram-nos e-mails com comentários adicionais sobre o curso. Estes itens encontram-se analisados no Capítulo III.

O curso e a parte referente à coleta de dados da pesquisa foram encerrados com uma refeição com petiscos da culinária francesa.

CAPÍTULO 3 – Apresentação e análise dos resultados

*Falar sem aspas, amar sem interrogação, sonhar com reticências,
viver sem ponto final.*

Charles Chaplin

O objetivo deste capítulo é apresentar, analisar e discutir os dados coletados durante o desenrolar das aulas e após a finalização do curso piloto, quais sejam as respostas ao Q3 – Avaliação do Curso l’Incontournable Tour (APÊNDICE 5), a transcrição da discussão e *feedback* final sobre o curso e os e-mails enviados pelos alunos. Estes serão os dados considerados como resultado da pesquisa, e onde colocaremos o foco para discussão. Os trabalhos realizados pelos alunos durante o desenvolvimento do curso piloto e agrupados nos ANEXOS de 1 a 5, bem como fotos e gravações de apresentações poderão ser utilizados com finalidade ilustrativa.

No item 3.1 e seus subitens, relatamos e analisamos a resposta ao Q3⁷⁵, transcrevemos a discussão final e reproduzimos os e-mails recebidos. Estes dados foram obtidos após o curso piloto, com a proposta de verificar, a partir da voz do aluno, se a temática “história e cultura” foi um insumo interessante para o aluno de FLE, a ponto de mantê-lo motivado e desenvolver um olhar crítico. Concomitantemente buscamos validar junto ao grupo se a dinâmica do curso, mais flexível, contando com atividades externas à sala de aula, com documentos autênticos e tarefas variadas e negociadas previamente com os mesmos despertou a autonomia para gerir o seu aprendizado e evoluir em sua competência comunicativa em FLE.

A discussão final sobre o curso, em grupo, apresentou alguns comentários que complementam as respostas dos alunos ao Q3. Assim, quando pertinente, faremos a devida referência na análise do Q3 (a seguir). Por falta de equipamento adequado, ruído externo muito forte e inexperiência da pesquisadora em conduzir este tipo de discussão, a gravação efetuada no aparelho celular não apresentou a qualidade esperada, sendo difícil a transcrição, especialmente quando havia mais de um locutor simultaneamente.

Recebemos e-mails de 3 alunos, complementando seus *feedbacks* com sugestões relevantes, que estão também incluídos no item 3.1.

No item 3.2 fizemos a discussão destes resultados apresentando nossas considerações finais.

⁷⁵ As respostas individuais aos questionários Q1, Q2 e Q3 encontram-se arquivadas com a pesquisadora e à disposição para consulta. A tabulação dos dados foi efetuada de forma a demonstrar a posição de cada aluno, e, portanto, consideramos desnecessário anexar os questionários respondidos nesta dissertação.

3.1 Apresentação e análise dos dados coletados

3.1.1. Questionário 3 – Avaliação do curso piloto l’Incontournable Tour Tabulação das respostas.

Na tabela 4, apresentamos um resumo identificando os participantes da pesquisa que participaram do curso piloto e que responderam aos questionários.

Tabela 4. Visão geral dos participantes da pesquisa

Código	Iniciais do nome	Idade	Sexo	Curso superior anterior	Q2 ⁷⁶	Q3 ⁷⁷	Participante do curso
A1	B.B.	18	F	-	N	S	S
A2	C.R.	43	F	História	S	S	S
A3	D.A.	29	M	-	S	S	S
A4	F.C.	44	M	Cinema (inc.)	S	S	S
A5	J.P.S.	25	M	Direito	S	S	S
A7	P.C.R.	30	F	Jornalismo	S	S	S
A8	R.A.P.	30	F	Pub. E Propaganda	S	S	S
A9	S.F.C.	33	F	-	S	N	S*
A10	S.F.C.	37	M	-	S	S	S
A11	S.K.**	50	F	Engenharia	S	N	S

* À distância, por e-mail.

** Desistência nas duas últimas aulas.

Uma aluna (A9), devido ao surgimento de oportunidade profissional acompanhou às últimas aulas à distância. Outra aluna (A11) deixou o curso conforme já relatado.

O perfil dos alunos, sentimentos e representações relacionadas ao francês e expectativas quanto ao aprendizado e contribuição da língua francesa em seus projetos foram abordados e comentados no Q2. Seguindo a identificação do aluno na tabela acima pode-se resgatar a respectiva resposta.

Procederemos a seguir à análise dos dados obtidos através do Q3.

⁷⁶ Questionário 2: perfil do aluno de Francês I e suas expectativas quanto ao ensino-aprendizagem do francês.

⁷⁷ Questionário 3: Avaliação do curso L’incontournable tour

1. Conhecimentos atuais do idioma francês.

Os alunos reclamaram de não haver mais uma gradação na escala, por exemplo colocar a opção excelente, pois muitos observaram melhora, porém não poderiam apontar “bem”, pois esta opção significaria nesta escala, o topo, o que não seria o caso. Assim, todos disseram que esta resposta ficou prejudicada em sua real evolução do conhecimento (pós curso) de francês.

Além desta observação dos alunos, ao comparar com os dados do Q2 percebemos que houve um movimento de evolução entre os alunos que apontaram o nível nenhum, pouco ou razoavelmente. O curso não alterou os conhecimentos de quem referiu como bem nas quatro áreas perguntadas (aluno A7). Isto já era esperado, pois o curso piloto foi concebido para alunos A1-A2 de acordo com o CECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2000).

2. O que vc achou do conjunto de atividades propostas?

Interessante e produtiva para o aprendizado de FLE	8
Interessante	0
Sem Interesse	0
Cansativa	0

Cem por cento dos alunos apreciaram o conjunto de atividades propostas durante o curso, através da utilização do dispositivo didático utilizado. Na discussão, os alunos

acrescentaram que a utilização de um livro de gramática (*Exercices de grammaire em contexte*, 2000) em complementação ao material utilizado foi muito útil, pois tinham uma referência bem estruturada para consultar, fazer exercícios suplementares e dirimir dúvidas. O grupo reduzido permitiu trabalhar de forma flexível, atendendo às necessidades de forma quase individualizada.

3. O conjunto de documentos trabalhados (filme, textos, música) permitiu aflorar algum tipo de emoção, envolvimento, empatia em relação aos sujeitos e objetos apresentados?

A minha percepção confirma as respostas. Houve sim um (re) encantamento com a Torre Eiffel a partir do excelente documentário, com trilha sonora envolvente e que relata mais de 100 anos de sua história, além de descrever soluções inovadoras da engenharia, utilizadas até hoje. O trabalho que realizamos em grupo ligando a Torre Eiffel a outros acontecimentos históricos, à Revolução Francesa e à nossa história, lançou um novo olhar sobre a obra. O belo trabalho de pesquisa dos alunos sobre as representações da Torre Eiffel nas artes, cinema, fotografia e história (ANEXO 2), bem como as apresentações orais em francês e o entusiasmo com que foram realizadas e recebidas, comprova o interesse despertado. Um dos alunos, amante de filatelia, encontrou na Torre Eiffel um novo tema para sua coleção.

4. O curso, embora de curta duração e abrangendo somente um curto período dos séculos XIX - XX, proporcionou uma ideia, ainda que superficial, das origens histórico-culturais da França e do Brasil?

Sim: 8 Não: 0

Esta resposta deve ser analisada juntamente com as respostas à questão 9 e com os comentários finais quando da construção do nosso rizoma da história: **no fundo, tudo está interligado.**

5. Caso tenha havido uma maior compreensão das questões culturais, vc acredita que este contato com as origens histórico-culturais possa ser um caminho válido para explicar e consequentemente reduzir os estereótipos associados?

Sim: 8 Não: 0

Durante o decorrer da aula e após assistir ao filme que se passa durante a Belle Époque, com a menção de vários monumentos e conquistas tecnológicas, acredito que os alunos puderam entender um pouco melhor porque a França e o francês têm uma imagem associada ao humor às vezes ácido e irônico, às lutas sociais, à moda e aos cabarés entre outros. Esta resposta está complementada nas questões seguintes, onde transparece a apreciação do aluno.

6. Esta pesquisa utilizou esta atividade didática como proposta de uma metodologia mais livre, que se permite ir ao encontro dos interesses do aluno e do grupo. Você acredita que o aprendizado do FLE com esta metodologia, pode contribuir para que vc se sinta mais confortável ao dialogar com um falante de francês?

Sim: 8 Não: 0

Em complementação a esta resposta fechada, os alunos mencionaram como vantagem adicional, a possibilidade de escolher os pontos que têm dificuldade ou interesse em se aprofundar. Que a utilização de filmes, especialmente um documentário, mostra o francês como é no real, como é na França. Um dos alunos relata que sempre pensou que era necessário aprender a língua para conhecer a cultura do país, e viu que é mais interessante aprender tudo junto. **Fica mais fácil de compreender.** Outro ponto mencionado na discussão final, é que o fato de eu não ser professora e tampouco uma

falante nativa (eufemismo para algumas deficiências na língua), lhes deu coragem para se aventurarem na língua ainda pouco conhecida. Pois se eu estava ministrando um curso sem ser professora de línguas, eles bem poderiam falar francês sem ter o domínio da língua. Este ponto foi importante para reduzir a ansiedade para níveis muito baixos.

7. Esta atividade contribuiu para seu aprendizado de FLE? Justifique.

Aluno	Sim	Não	Justificativa
A1	X		<i>Me ajudou na questão da pronúncia e vocabulário principalmente, já que vimos um documentário que permitiu que eu aprendesse novas palavras, expressões, modo de pronunciar corretamente.</i>
A2	X		<i>Houve bastante participação em grupo e atividades compartilhadas, além de situações para exposição oral.</i>
A3	X		<i>O contato cultural desperta maior interesse na língua nova.</i>
A4	X		<i>Além de aprender mais alguns aspectos da gramática (por ex. O futur simple), a “obrigação” de falar em aula contribuiu para o aprendizado.</i>
A5	X		<i>Sem dúvidas, pois acredito que tudo que nos faz entrar em contato com a língua estrangeira que está sendo estudada nos auxilia de alguma forma a compreender mais e melhor o objeto de estudo.</i>
A7	X		<i>O aprendizado da língua parece vir de forma natural na medida em que ele não se mostra o foco, mas o caminho. Imersa na história e cultura, eu me senti absorvendo uma série de novos conhecimentos, principalmente vocabulário, sem perceber.</i>
A8	X		<i>O aprendizado da cultura junto ao aprendizado da língua me motiva ainda mais, pois me permite aproximar do país estudado, além de trabalhar termos e palavras que um livro didático não abordariam</i>
A10	X		<i>Porque estudar muito gramática é cansativo, mas com a utilização de materiais sobre a cultura e história tornam as aulas mais interessantes.</i>

Considero esse conjunto de respostas como um dos mais significativos para a pesquisa, considerando a fundamentação explicitada no Capítulo I. A história, toda história quando bem contada, é interessante. Arrebatadora. Nos tira do aqui e agora, nos leva para outra realidade. E o cinema em especial, tem este poder de nos transportar. O material autêntico - a história - se torna “mais autêntico” nas imagens, palavras e sons de uma boa realização cinematográfica.

Os alunos relatam que o uso do filme permitiu aprender expressões, pronúncias e entonações de forma mais fácil, pois dentro do contexto. Considero isto um ponto

especialmente positivo para o aprendizado de uma LE. Todos sabemos quão difícil pode ser adotar a entonação correta na língua estrangeira.

Corroborar também a nossa hipótese de que conhecendo a cultura do outro, a aprendizagem do FLE e do país estudado se tornam mais próximos do aluno. O aluno A8, menciona ainda a oferta de vocabulário não ofertado em livros convencionais.

A abordagem da gramática no contexto, na língua alvo, sob demanda, torna-a interessante, como uma ferramenta para aprofundar e compreender detalhes de um assunto que nos interessa, de pronta utilização e não simplesmente a gramática pela gramática. Embora, como não poderia deixar de ser, todos os depoimentos sejam significativos, destaco o do aluno A7. “O aprendizado da língua parece vir de forma natural na medida em que ele não se mostra o foco, mas o caminho. Imersa na história e cultura, eu me senti absorvendo uma série de novos conhecimentos, principalmente vocabulário, sem perceber”.

8. As atividades propostas contribuíram para desenvolver uma postura autônoma e colaborativa para o aprendizado de FLE? Como você resolveu suas dificuldades?

Aluno	Sim	Não	Forma de resolução das dificuldades
A1	X		<i>Usei outros materiais de apoio como dicionário e vídeos que falavam sobre o assunto</i>
A2	X		<i>Em parte, com as indicações em aula e o contato com os demais e o restante usando linguee, google à l'oral, site da internet</i>
A3	X		<i>Me motivou a pesquisar sobre os assuntos e daí repensar minhas dificuldades.</i>
A4	X		<i>Buscando auxílio em sites de tradução e perguntando para a professora e colegas.</i>
A5	X		<i>Bom, acredito que o aprendizado de uma língua é uma via de mão dupla.... Não depende só do professor, muito pelo contrário, depende mesmo do aluno. Acredito que não tenha outra forma se não “pegando e fazendo” a atividade proposta...Seja ela ler, assistir filme, responder exercícios...</i>
A7	X		<i>Quando tive dificuldades, resolvi com ajuda de colegas, perguntas e pesquisas próprias.</i>
A8	X		<i>A pesquisa e a tentativa de escrever sem o domínio da língua obriga, impulsiona o aprendizado. Tradutores e dicionários me ajudam bastante.</i>
A10	X		<i>Utilizei o google tradutor e dicionários on line.</i>

A postura autônoma ficou patente nas atividades de pesquisa e tarefas extraclasse, individualmente ou em grupo. Todos se empenharam nas pesquisas de forma a apresentar os resultados na língua alvo, ainda que com maior ou menor dificuldade dependendo do nível do aluno. Muito importante a colaboração que se desenvolveu na classe. O incentivo e o apoio foram a tônica. Os alunos deram atenção à produção oral e escrita, tentando apresentar o melhor dentro das possibilidades de cada um, o que foi respeitado e valorizado por todos do grupo. Todos saíram “vencedores”.

Ficou claro para os alunos que para aprender uma língua, a disposição e o empenho são essenciais. Dispomos atualmente de ferramentas acessíveis e em grande número que podem auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

Esta questão demonstra também que os alunos lançaram mão dos processos metacognitivos, com a consciência do que sabiam, “repensar as dificuldades” e onde buscar a melhor solução.

9. As atividades propostas contribuíram para iniciar uma visão crítica e relacional da história dos povos, de forma observar uma “ação – reação” que se estende até a atualidade? Justifique:

Aluno	Justificativa
A1	<i>Consegui relacionar a Torre Eiffel com outros momentos históricos, já que os materiais (vídeo, aula), contribuíram para tal associação.</i>
A2	<i>Sim. Quando há investigação histórica, os estereótipos são quebrados. Dentro do contexto, todo fenômeno revela mais complexidade.</i>
A3	<i>Sim. Trouxe um a proximidade e a possibilidade de ligar as coisas. (Os fatos, acontecimentos, momentos, pessoas).</i>
A4	<i>Sim, não tão de maneira aprofundada.</i>
A5	<i>Sem dúvida.... Acredito que podemos observar como nada surge do zero.... Tudo decorre de um processo paulatino e histórico.</i>
A7	<i>Acho que as atividades ajudaram a compreender a história, mas também a cultura o que, conseqüentemente contribuiu na compreensão da própria língua.</i>
A8	<i>Seria preciso mais tempo, mas dentro do tema abordado sim, inclusive nos fez repensar nosso próprio país e nossa cultura.</i>
A10	<i>Sim. Percebi que o “novo” é sempre considerado como estranho e que às vezes os artistas podem ser bastantes conservadores.</i>

O curso piloto, embora intensivo, foi de curta duração. Mas foi possível vislumbrar a possibilidade de expandir os horizontes do aluno dentro do tema cultura e crítica social-

cidadã utilizando a história do mundo. Por exemplo, na carta aberta realizada pelos alunos, foram tratados aspectos como direitos do pedestre, proteção às minorias, entrando na revolução de 32; já a mão de Oscar Niemayer propiciou uma breve discussão sobre a colonização sangrenta da América Latina e da desigualdade que ainda persiste. A postura conservadora das elites, que se manifestou em 1984 quando da construção da Torre Eiffel, quando do surgimento do impressionismo e que se estende até nossos dias, em diferentes países e culturas inclusive no Brasil, foi também discutida. Se dispuséssemos de mais tempo poderíamos evoluir mais nos assuntos. Cumpre observar que a língua majoritariamente utilizada foi o francês, ainda que com muita dificuldade para os alunos iniciantes. A professora e o grupo, prestavam auxílio para que o locutor conseguisse se manifestar e se posicionar com clareza. O tempo disponível pode ser o maior fator limitador para o sucesso deste objetivo. Ficou certamente, um gostinho de quero mais nas discussões. O preparo do professor do ponto de vista do conhecimento histórico-cultural é também essencial, para que possa participar e levantar as discussões. Aprende-se muito. Professor e aluno.

10. Cite em ordem de prioridade, quais ferramentas você utilizou para executar as tarefas solicitadas.

Aluno	Justificativa
A1	<i>Consulta ao professor; colegas; dicionários; vídeos/filmes.</i>
A2	<i>Tradutores on line (linguée); google habilitado em francês para corrigir pronúncia; filme, a base sobre o tema abordado; dicionário em papel; consulta ao professor; integração com os colegas.</i>
A3	<i>Tradutor on line; dicionário; livro de gramática; memória; consulta ao professor; aplicativo de idiomas.</i>
A4	<i>Tradutor on line; wikipedia; consulta ao professor; colegas; dicionário; gramática.</i>
A5	<i>Tradutor on line e dicionário on line. Léxico é ainda uma dificuldade para mim.</i>
A7	<i>Consulta ao professor; tradutor on line; dicionários; youtube; pesquisas em sites da internet</i>
A8	<i>Tradutores on line; dicionário, wikipedia, consulta ao professor, consulta ao colega, livro de gramática</i>
A10	<i>Tradutores on line; wikipedia</i>

A orientação dada no curso é que poderiam utilizar qualquer recurso para solução de seus problemas. Como esperado, as ferramentas *on line* foram as mais utilizadas, pela

praticidade e facilidade de acesso. No entanto, vemos que a consulta ao professor foi citada por todos os alunos, o que denota que mesmo para os alunos empenhados e motivados para um aprendizado autônomo e auto gerenciado, como foi o caso deste grupo, o professor mantém seu espaço.

11. Você crê que esta forma de aprendizado possa motivá-lo para a escolha de outros temas quando do seu lazer, hobbies, leitura, tipos de música, filmes, artes e outros? Se afirmativo, discorra um pouco sobre isso.

Aluno	Sim	Não	Justificativa
A1	X		<i>Por ser um tema amplo, podemos encaixar em coisas ligadas à arte.</i>
A2	X		<i>Como há pesquisa envolvida, isso abre o leque para novos temas que vão sendo descobertos. As exposições em grupo e individuais revelam isso.</i>
A3	X		<i>O método me parece ser mais abrangente e eficaz e menos chato, metódico. Permite um maior contato com a língua.</i>
A4	X		<i>Voltar ao MASP reaflorou (sic.) o interesse por artes plásticas e museus.</i>
A5	X		<i>Acredito que sim, pois diversifica e nos mostra que também é possível aprender se divertindo ou mesmo em horas de lazer.</i>
A7	X		<i>O conhecimento sempre me motiva a buscar mais conhecimentos, nesse caso, saber mais sobre a Tour Eiffel e sobre as obras de arte que vimos no museu.</i>
A8	X		<i>O documentário da Tour Eiffel me levou a selecionar outros vídeos similares para assistir. O tema do socialismo discutido me levou a uma outra pesquisa.</i>
A10	X		<i>Porque despertou em mim um maior interesse pela história francesa e pela arte em geral também.</i>

Este foi outro conjunto de respostas que corroborou a hipótese levantada. Percebemos que a condição de maturidade deste grupo universitário contribuiu para este resultado. Contudo, a afirmação **que também é possível aprender se divertindo ou mesmo em horas de lazer** (A5), leva-nos a pensar que um curso deste tipo, adaptado ao nível de maturidade e interesse do binômio professor - grupo de alunos, segundo o princípio da particularidade emitido por Kumaravadivelu possa ser realmente motivador para o aprendizado da língua estrangeira com o alargamento dos limites culturais. Este grupo em particular realizou pesquisas e discussões sobre a arquitetura do MASP, sobre

o impressionismo, renascimento, a revolução de 1932, o Obelisco de São Paulo, Monumento às Bandeiras, a cultura paulistana, ed. Martinelli, Museu de Arte Contemporânea, sempre acompanhadas de explicações relativas à pronúncia, auxílio com o léxico, tempos verbais e outros aspectos linguísticos. Estas explicações foram dadas pela professora-pesquisadora, que contou também com o auxílio de uma aluna (A7) com bom conhecimento do francês.

Importante pontuar que o curso levou à busca e descoberta de assuntos extraordinários ao curso. Ou seja, contribuiu para o enriquecimento do conhecimento de mundo do aluno, da cultura e da arte entre outros. Isto se reflete em benefício para o indivíduo e certamente para o aprendizado do FLE ou outra LE, na medida em que o municia de elementos culturais, promovendo a diversificação.

12. Os exercícios em classe e no MASP foram suficientemente interessantes para envolvê-lo e facilitar a sua participação em língua francesa? Por quê?

Aluno	Sim	Não	Porque
A1	X		<i>Sou uma pessoa extremamente visual, ver as obras e discutilas em francês me ajudou na aprendizagem.</i>
A2	X		<i>A língua não é descolada da cultura que a produz...</i>
A3	X		<i>Os materiais e elementos me interessaram muito.</i>
A4	X		<i>Quando o tema é interessante o aprendizado é mais agradável.</i>
A5	X		<i>Porque saímos daquela situação artificial da sala de aula, dinamizando o curso.</i>
A7	X		<i>O tema já me interessa e, além disso, o grupo estava muito envolvido o que é ainda mais motivador.</i>
A8	X		<i>Temas interessante e participação dos alunos, as apresentações auxiliaram no improviso da fala.</i>
A10	X		<i>Os exercícios me deram mais confiança e ânimo para estudar</i>

A visita guiada ao MASP contou com o acompanhamento da Prof. Dra. Maria Ignez Mena Barreto e Prof. Dra. Cristina Pietraróia. Inicialmente recebemos explicações sobre a concepção do MASP enquanto obra de arquitetura inovadora. Já dentro da área de exposição, Dra. Maria Ignez selecionou obras chaves para discorrer sobre as características e evolução dos movimentos desde a arte renascentista até os impressionistas e pós-impressionistas. Esta explicação, sempre em francês, motivou-os a conhecer mais sobre o tema. O clima, agradável e descontraído também proporcionou que

os alunos colocassem questões adicionais na língua alvo, de forma improvisada. Importante a afirmação do aluno A2 **de que a língua não é descolada da cultura que a produz**. Outro ponto que me pareceu importante foi contemplar o estilo de aprendizagem do aluno, como declarado por A1: **Sou uma pessoa extremamente visual, ver as obras e discuti-las em francês me ajudou na aprendizagem**. Ou mesmo o aluno A5, que me parece ter um estilo cinestésico: **porque saímos daquela situação artificial da sala de aula, dinamizando o curso**.

A variedade de atividades parece ser importante também no ensino-aprendizagem de línguas, não somente em outras disciplinas, pois contribui para respeitar a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos. Fica a sugestão para pesquisa sobre as inteligências múltiplas que podem ser mobilizadas com esta dinâmica de curso.

13. O que você pensa sobre a inclusão de visita à museus, restaurantes típicos, aulas de culinária, aulas de arte etc., no aprendizado do FLE?

Aluno	
A1	<i>Eu acho excelente, aprender uma língua é entrar em sua cultura e cultura se aprende com a vivência e não somente com apostilas.</i>
A2	<i>Além de tirar o aluno do lugar comum da sala de aula, propicia a interação. Há uma espécie de “sacralidade” no espaço da sala e uma vez fora dela há descontração e o aluno “desbloqueia”.</i>
A3	<i>É de extrema importância e riqueza. Porque muitas vezes achamos que só teremos contato com esses espaços quando aprendermos a língua, quando o inverso é melhor.</i>
A4	<i>Fundamental, essencial, rico.</i>
A5	<i>Em minha opinião, essas atividades enriquecem muito o aprendizado e nos tiram da rotina, despertando um maior interesse.</i>
A7	<i>Gosto bastante, pois sai do ambiente seguro e estável da sala de aula e nos coloca em contato mais direto com a cultura.</i>
A8	<i>Penso que são produtivas se há a fala em francês (como a do MASP) e se há uma discussão em aula sobre o tema, com algum aspecto gramatical, curiosidade de vocabulário ou uma necessidade de fazer um relatório.</i>
A10	<i>Eu penso que é de vital importância conhecer a cultura, costumes, para aprender o francês.</i>

O aluno está interessado na cultura do outro. O ensino-aprendizagem em contexto possibilita o desenvolvimento do *savoir-apprendre*, definido no CECRL como “a capacidade de observar novas experiências, de participar delas, de integrar este novo

conhecimento e até mesmo mudar o conhecimento prévio”⁷⁸ (CECRL, 2001, P. 85), estreitamente ligada ao desenvolvimento da competência comunicativa.

A prática de atividades culturais do país da língua alvo é enriquecedora na medida em que acrescenta novos conhecimentos, mobiliza os conhecimentos de mundo do aluno, possibilita associações com a língua materna, tornando a língua menos estranha e mais próxima, contribuindo para o aprendizado. A questão do “desbloqueio” e do se sentir mais à vontade fora do espaço sala de aula são dados importantes, que corroboram a hipótese do filtro afetivo.

14. Você prefere realizar as atividades de pesquisa em grupo ou individualmente? Por quê?

Aluno	
A1	<i>Depende. Apresentações são mais interessantes em grupo. Mas pesquisa no sentido de escrever sobre algo acredito que é melhor quando é individual.</i>
A2	<i>Prefiro individualmente para aquelas que tem um cunho mais intelectual e que produz documento escrito. Em grupo dá pra fazer relatórios compartilhados e discussões.</i>
A3	<i>Depende da situação, do momento e do próprio trabalho.</i>
A4	<i>Os dois modos são importantes. Em grupo é interessante pelo diálogo. Individualmente somos “obrigados a resolver o problema sozinhos”</i>
A5	<i>Particularmente prefiro realiza-las de forma individual, pois meus horários disponíveis para discussão etc. são meio complicados. Dessa forma não onero ninguém e realizo as atividades no meu ritmo (e aprendendo mais).</i>
A7	<i>Gosto de realizar atividades de pesquisa individualmente pois sinto mais liberdade para seguir meu caminho.</i>
A8	<i>Prefiro individualmente pois me obrigam a fazer e corrigir, mas é boa a troca de percepções com o outro no início da aprendizagem.</i>
A10	<i>Eu prefiro em grupo porque é uma forma de trocar e complementar conhecimentos.</i>

⁷⁸ Tradução nossa; original em francês. *Capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures.*

A maioria dos alunos prefere realizar as atividades de forma individual, embora reconheçam a validade do trabalho em grupo em situações específicas. Somente um declara a preferência por tarefas exclusivamente em grupo.

Não conseguimos ter a certeza de que esta é uma característica que pode ser extrapolada para os estudantes universitários de FLE ou se está associada ao perfil de maturidade deste grupo, onde a maioria trabalha e tem pouco tempo para se dedicar a tarefas em grupo extraclasse. Dizemos isto, porque durante as tarefas em grupo em classe, todos estavam bastante animados e motivados para trabalhar juntos.

15. Como você vê a diversidade de níveis de conhecimento da língua no momento de aula?

Aluno	
A1	<i>Acho interessante a diversidade de níveis permite que uma aprenda com o outro.</i>
A2	<i>Acho importante. Os "avançados" ajudam e são parâmetros também para além do professor, mas sempre há a aprender para quem já sabe. Só o falante nativo sabe de fato uma língua e não "precisa" de integração.</i>
A3	<i>Como sendo muito rico. A diversidade é sempre importante e não deveria ser nunca um desestímulo e sim um estímulo.</i>
A4	<i>Como estou no início do curso acho rico estudar com quem sabe mais (mesmo de ficar com vergonha de falar errado perto de quem já sabe.)</i>
A5	<i>Bom vejo como normal, uma vez que por se tratar de um curso esporádico, não continuado, é natural que existam pessoas que por N motivos tenham mais contato com a língua estudada (até mesmo por sua bagagem de vida...) e isso para mim não é incômodo.</i>
A7	<i>Muito enriquecedora, ainda mais quando o grupo é tão colaborativo, como foi o nosso.</i>

A8	<i>Acredito que seja produtivo para quem está nos níveis iniciais, para mim parece ainda produtivo. Se num nível avançado, creio que seja melhor um nivelamento mais próximo.</i>
A10	<i>Eu acredito que o contato com pessoas que tem um nível mais avançado da língua é bastante enriquecedor para quem está num nível mais baixo.</i>

De acordo com estas respostas, podemos concluir que para este grupo, possivelmente pela maturidade, integração e espírito de colaboração, as diferenças de nível de habilidade com a língua não foi um problema. Dada a diversidade dos temas que compuseram o dispositivo didático, os mais avançados declaram que sempre tem o que aprender. Trabalhando o ensino-aprendizagem desta forma, percebemos que sempre é possível fornecer um *input*+1 mesmo para os alunos mais avançados, pela diversidade dos temas e da forma como são apresentados. Para os menos avançados, foi um estímulo e uma oportunidade adicional de insumo além da fornecida pelo professor e pelos materiais audiovisuais. É senso comum a ideia de que a melhor forma de aprender é ensinando...

16. Finalmente, qual (is) área (s) do seu conhecimento de francês você acredita que tenha se beneficiado?

	A1	A2	A3	A4	A5	A7	A8	TOTAL
Léxico	X	X	X	X		X	X	6
Gramática			X	X			X	3
Compreensão oral	X		X	X	X		X	5

Expressão oral		X	X	X	X		X	5
Compreensão escrita			X	X				2
Expressão escrita		X	X	X		X		4
Nenhuma								0

Infelizmente não houve tempo e oportunidade para aprofundar esta discussão. Teria sido interessante ouvir do aluno maiores detalhes sobre a contribuição do curso e das diferentes atividades realizadas sobre as áreas beneficiadas. Vemos que houve uma tendência no desenvolvimento do léxico da produção e da compreensão oral. A produção escrita também se beneficiou. É possível que a compreensão escrita tenha sido realmente menos trabalhada durante o curso piloto do que as outras áreas, já que o curso se apoiou prioritariamente sobre audiovisual, visitas e exposições orais e produção escrita. Na concepção deste dispositivo didático, devido ao tempo reduzido relegamos o trabalho deste quesito em autonomia quando da consecução das tarefas.

Uma outra interpretação possível poderia ser de que esta habilidade já estivesse mais desenvolvida nos alunos do que as outras, e, portanto, se beneficiado menos do curso. Acreditamos que esta possa ser uma boa explicação.

3.1.2 Transcrição da discussão final sobre o curso

Promovemos uma discussão sobre o curso, que contou com a presença de nossa orientadora, Dra. Cristina Pietraróia. Esta discussão objetivou colher informações adicionais sobre o curso e leva-los a refletir sobre o seu processo particular de aprendizagem, desenvolvendo a metacognição.

Sobre a utilização de filme como base para os trabalhos.

Aluno A4. *Fica meio perdido no começo. Dá um desespero no começo. A gente até comentou isso. A impressão que se tem é que no filme o que as pessoas falam é vida real. A impressão que eu tenho é que vai entrando e que vai chegar uma hora que vai dar um click, o começo demora mais, a impressão é que quando deslanchar a gente vai ter um recurso maior.*

Comparação com livro didático.

Aluno A8 e A3 (escuta prejudicada)

Aluno A4. *Talvez seja importante, ter que escrever várias vezes. É meio chato, meio igual mecânico, é importante quando vc não sabe, no começo... mas pode-se fazer em casa. Mas é importante pois complementa o curso.*

Aluno A3. *Também concordo.*

Sobre o ensino da gramática: (escuta prejudicada)

A2. *Foi dada aos poucos, conforme foi aparecendo a necessidade. Melhor começar pelo futuro...rss dá mais futuro.*

Sobre a linguagem contextualizada, relevância social e outros:

Aluno A3. *Aprender uma língua tem que estar preparado. Se não se preparar... é engraçado. É como um texto para decorar. Eu decoro um texto, mas não tem vida. Com este trabalho, a gente olha para uma língua, um país, a oportunidade de ver como foi construído, você tem a memória daquilo.*

Grupo pequeno tem a oportunidade de fazer muitas coisas. Aluno A4 concorda.

Legal de vc não ser um professor. É importante. Eu tenho uma questão pessoal mesmo. Vc me entende. Ele sabe que eu tenho dificuldade. Para mim é muito louco quando vc ouve a pessoa que está te ensinando perguntar: Paula, como é que é isso aqui? (Risos.). Isso é um ganho, cara, para mim isso é muito mais importante que uma pessoa que saiba tudo.

A2. *Foi bom, ficou o vamos pensar junto.*

A8, A7. *E a gente nem sabia direito. Nem sabia muito bem como é no meu país... E esta a história, a história do meu país, a carta de protesto... (interrupção).*

Sobre o MASP.

A8. Muito bom, *e a Maria Ignez falou que só falava francês. Ela entende muito.*

Cristina: *ela viveu na França durante 30 anos, fala melhor o francês do que o português. Deste momento em diante, a gravação ficou entrecortada, de difícil compreensão. No entanto, pude identificar que os alunos comentaram da variedade de temas abordados, relacionados à arte, construção, filatelia, funcionamento do SESC e parte da fala da prof. Cristina sobre a posição dialógica de Bakhtin com a estética.*

Sobre o abandono do curso por A11.

Um pouco adiante, retomou-se a discussão sobre o mal-entendido com a aluna **A11**, com o comentário do aluno **A4** de que ela chegou no meio da aula e tinha perdido as explicações. A **prof. Cristina** adicionou que **A11** chegou numa situação de vergonha. Que o uso de jogos, se tem um lado bom, pode ser perigoso; que o professor deve estar sempre atento para ninguém perder a face; que por outro lado, têm alunos que deliberadamente deixam o professor “nu”. O que torna a profissão de professor muito dinâmica. Na gravação, reconheci que não tive a necessária sensibilidade para prever e conduzir a situação, fui pega de surpresa pela reação de **A11**. De nada adiantaram as explicações *a posteriori*. Esta ocorrência evidencia que jogos, brincadeiras, o riso, devem ser utilizados com muito cuidado. Da mesma forma, confessei ter sentido dificuldade em escolher o melhor *timing* para correção dos erros dos alunos. O que denota que ainda tenho um longo caminho a percorrer em minha formação como professora.

3.1.3. *Feed back* dos alunos por e-mail

Aluno A9

Liiiz!

Primeiro, vamos às minhas singelas impressões sobre seu curso - vou dizer em ordem, para não deixar nada passar:

- 1) quanto às atividades realizadas no curso, foram úteis. Há palavras e construções que vi/usei pela primeira vez em decorrência dele (mesmo quando já não podia comparecer e fazia as atividades em casa mesmo) e lembro até hoje; caso de "lui-même", "mètres de haut", entre outras que não lembro agora de cabeça, mas que enriqueceram meu vocabulário precário.
- 2) a abordagem foi interessante, especialmente para alunos iniciantes (acho que era o caso de quase todos ali); foi uma forma de aproximar os estudantes de uma parte do país que vem à cabeça da maioria das pessoas que ouvem falar em 'francês'. Mais que isso, imagino que boa parte dos alunos da língua têm um interesse ou curiosidade particular pela França, e parece-me que aulas, quaisquer que sejam, fluem melhor quando o assunto interessa bastante.
- 3) pessoalmente - no tocante a conforto/ inibição - não sei bem o que dizer, porque participei muito pouco; fato é que eu fico bem desconfortável com aprendizagem de língua estrangeira, porque me sinto um pouco idiota, especialmente quando tenho que lidar com alunos que sabem muito (e eu nada), o que sempre há. Tenho a impressão de que aprenderia até mais rápido se todos os alunos de uma turma tivessem um conhecimento nivelado ao meu. Para você ter uma ideia eu leio bem inglês, entendo tudo o que falam em velocidade normal e até escrevo razoavelmente bem, mas não consigo formular uma frase

de forma decente se tiver que falar. Eu sei que é um problema, mas ainda não consegui resolver.

4) contribuição do curso para a aprendizagem de FLE: o curso rolou naquele momento delicado de greve e turbulências, e contribuiu para que eu não esquecesse o pouco que tinha apreendido até ali. É uma verdade: 'cortar' os estudos de uma língua no início é como ser mandado para a prisão do banco imobiliário, é um regresso. Saiba também que eu adiantei boa parte do livro 'Exercices de grammaire en contexte' por causa do seu curso.

5) dica - veja que estou dando uma humilde opinião de aluna que pode ser até boba, mas que acredito que ajude a fluir melhor as aulas quando você for a professora Liz recebendo maçãs e tudo: é difícil para um estudante que acabou de entrar num curso de língua estrangeira saber qual é a dúvida que ele tem; quase tudo - ou tudo mesmo - é dúvida. Digo porque parece-me que não adianta muito perguntar se alguém tem alguma dúvida e só. Às vezes as dúvidas são tão obscuras quanto a própria aprendizagem, e o resultado é algo do tipo: a) você pergunta, b) ninguém responde por não saber o que/ como perguntar, c) a aula continua, mas começa a se enrolar uma linha em que os estudantes acabam tropeçando depois de um tempo.

Conversei aqui com um especialista em aula de língua (ahahah com o Felipe, tá, meu namorado), para saber o que seria uma solução para isso, e ele disse o seguinte:

Depois de um tempo, você vai saber quais são as dúvidas recorrentes em cada nível de aprendizagem da língua e isso vai ajudar muito. Outras coisas que ajudam:

- invente histórias sobre as possíveis dúvidas (com as resoluções) - estudante adora uma história;
- faça aplicações lógicas das construções/ palavras/ canções/ x que estão sendo trabalhados;
- associações ajudam a fixar ideias, regras, etc.

Ufa, parei de palpitar! Espero que ajude em alguma coisa. ^^

Aluno A2

Olá Liz,

O curso a meu ver foi enriquecedor principalmente por ter sido uma oportunidade de estudar o francês fora do esquema tradicional que privilegia apenas a gramática. Ela esteve lá mas de forma acessória, como ferramenta de expressão para ser usada nas atividades propostas.

Importante dizer que a o elemento humano potencializou o aprendizado. O grupo já se conhecia relativamente e se encontrava muito motivado e isso favoreceu a integração e a desinibição para se expor na língua apesar das dificuldades particulares de cada um. As atividades e situações criaram contextos compartilhados em grupo e cada novo conhecimento foi se somando de forma leve e descontraída. A face ruim da moeda é que algum aluno que perca o contexto em algum dado momento pode se constranger. Isso aconteceu em classe com uma das alunas que por ter chegado atrasada perdeu todo o conteúdo implícito de uma brincadeira e se ofendeu. É importante portanto o entendimento da dinâmica do grupo até as sutilezas individuais para se contornar situações críticas como esta.

Ainda outro fator no âmbito relacional foi a combinação de pessoas de diversos níveis de aprendizado da língua. A presença da diferença não foi empecilho porque se buscou um "tom médio" que favorecesse a integração. Os alunos mais experientes não se entediaram porque sua participação foi contribuição e os menos experientes estiveram desinibidos em expor suas dificuldades pois estas não eram vistas como falhas e sim como naturais naquele estado de coisas. A relação mais horizontal da professora contribuiu para que este tom fosse avante. O conhecimento não estava dado, vindo direta e unicamente dela, mas estava por ser construído durante as atividades que conduzia.

A combinação de história e o aprendizado da língua é um manancial rico desde que não se prenda aos clichês historiográficos nem aos recortes de longuíssimos períodos históricos que trazem apenas generalidades. Aliás, a noção de recorte histórico foi a que pautou o curso e foi essencial para o aprofundamento do tema sem torná-lo apenas uma curiosidade. A história da construção da torre Eiffel esteve ligada ao contexto da Belle Époque e a partir daí também a construção de um emblema nacional. A atividade do MASP sobre o impressionismo e o conceito de arte implícito dialogou com o que se aprendeu em aula e os novos elementos apreendidos se incorporaram ao debate do tema.

Abraços

Aluno A3

Olá, Liz!!!

Como falei durante o curso: achei muito rica a forma como você conduziu o curso, gostei da abordagem e aproximação entre a cultura e história da França com o Brasil, pois ao nos aproximarmos da história do país (no caso a França e a Torre Eiffel) nos aproximamos também da língua, então, daí decorre que já não vemos nem a língua, nem a cultura e nem o país como distante de nós, mas, sim, como algo que também faz parte de nós, nos sentimos inseridos e incluídos neste novo universo. Acredito que essa forma é extremamente enriquecedora para o aprendizado da segunda língua, pois a inserção do aluno neste novo universo faz com ele esteja exposto, de certa maneira, à língua. Por tanto, será possível fazer associações, estabelecer conexões entre o universo do aluno e a nova língua, abordar as dificuldades de uma forma que não da maneira usualmente conhecida nos ensino da segunda língua. Será possível trabalhar a sensibilidade e as habilidades e, quem sabe, despertar a sensibilidade e novas habilidades no aluno e no professor?!. O trabalho com artes e cultura também é um fator extremamente rico para o aprendizado e para a aproximação do aluno, já que o contato com a cultura e arte despertam no aluno novos e outras interesses, abre novas possibilidade, inclusive didática, para o professor, visto que essa outra abordagem foge daquilo que é padrão no ensino da segunda língua. Um dos pontos mais interessantes no curso foi a sua postura não como professora, mas como alguém que está à aprender e a ensinar, ou seja, alguém que está numa troca de conhecimento. A não relação professor/aluno também é um fator positivo neste tipo de abordagem, pois retira, principalmente do aluno, o peso de ter que acertar e ter que saber. E para o professor há a possibilidade tanto de se aproximar mais dos alunos e assim entender suas dificuldades quanto de aprender com os alunos e estar aberto a novas e outras possibilidade de abordagem e ensino, já que ao ensinarmos algo para alguém (no caso uma sala com muitos alunos) estamos, indubitavelmente, lidando com diversas outras histórias, percursos, dificuldades, habilidades e sensibilidades outras que podem ser

percebidas e trabalhadas na sala de aula fazendo, assim, com que o crescimento seja mútuo entre aluno e professor, ou melhor, no nosso caso: entre ambos aprendizes (já que estamos sempre aprendendo como o outro e com a vida)!!!

Abraços

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Educação não transforma o mundo. Educação muda
pessoas. Pessoas transformam o mundo.*

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar
possibilidades para sua própria produção ou construção.*

Paulo Freire

A motivação para esta pesquisa partiu de um sentimento, de uma observação empírica sobre a forma nem sempre satisfatória de se aprender línguas, conforme apresentado na Introdução. Com o evoluir da pesquisa para a construção dos pressupostos teóricos, alguns conceitos e teorias se mostraram significativos para embasar nossas hipóteses⁷⁹.

Uma das hipóteses versa sobre a história do país de expressão francesa utilizado em um curso de FLE, como um tema motivador, com potencial para a adoção do espírito crítico, do estudo em autonomia, bem como um facilitador da aprendizagem pela compreensão dos contextos dentro de uma postura intercultural. Tornar o outro menos estranho.

A outra hipótese, calcada nas teorias de Krashen (1982) e na abordagem comunicativa, seria que a história permitiria também a oferta de insumo autêntico e envolvente ao aluno, o que facilitaria os processos de aquisição da língua para a comunicação, em todas as suas competências relacionadas.

Nossas perguntas de pesquisa para a confirmação destas hipóteses foram sintéticas e objetivas. Como trazer esta perspectiva histórico-cultural, qual o recorte adequado e como trabalhá-lo para atingir o objetivo da pesquisa?

Na base deste objetivo está uma proposta de mudança. De sair da unanimidade e exclusividade do ensino do FLE por meio dos livros didáticos dito comunicativos, gramática exaustiva e metodologias propostas por outrem, pasteurizadas e generalizadas, sem a concorrência do professor e do aluno. De tirar o professor da posição dita por Freire (1970) de “educação bancária”, onde o professor e as instituições depositam no aluno a informação desejada e este, transformado em mero recipiente, a aceita sem questionar. De utilizar a criatividade e a experiência do professor para criar novos percursos para o ensino do FLE.

Nesta linha, Celani (2009), analisando ideias de Stacey, coloca a atividade criativa como intimamente ligada à tensão, ao conflito e às perspectivas em constante mudança. Faz uma interessante alusão à época dos descobrimentos e estabelecimentos de mapas.

⁷⁹ No presente contexto, o termo hipótese é utilizado como um balizador para orientar nossa pesquisa, e não com a conotação positivista de comprovação de causa e efeito.

Na concepção de Stacey⁸⁰ (1992 apud Celani, 2009, p. 30), “an old map is useless when the terrain is new”. Celani, porém, faz a ressalva com a qual concordamos, de que os mapas devem ser utilizados não para que os mesmos caminhos sejam percorridos, pois servirão apenas para explicar o que já é conhecido, mas como base de reflexão para a geração de novas perspectivas por meio da contestação e do conflito; e que às vezes, a criatividade pode estar no caminho, não no ponto de chegada. Inserimos a história nesta base de reflexão para a análise do passado visando a construção do futuro.

Colocando isto no ambiente da sala de aula, sugere-se o abandono das tradições das instituições, de práticas não contestadas. Abandonarmos o conceito de aprendizagem como simples acúmulo do conhecimento. Criarmos uma proposição onde o professor e alunos, conscientes cada um de suas responsabilidades e potenciais, estabeleçam um “pacto” para aproveitar a imprevisibilidade, diversidade e multiplicidade de escolhas oferecidas por novos e antigos contextos histórico-sociais, de forma a perseguir a construção conjunta do saber. “Desvendar novos horizontes, navegar por mares nunca dantes navegados” (Celani, 2009, p. 32).

Neste quadro, o desenvolvimento da autonomia torna-se indispensável. Para os educadores e para os educandos. Para os educadores, para utilizar suas capacidades, conhecimentos e atividades de pesquisa para reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua “insubmissão” ao questionar o professor e conteúdos e principalmente se questionar e ao seu aprendizado. O professor deve não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2016, p.30).

⁸⁰ Um mapa antigo é inútil quando o terreno é novo. STACEY, R. *Managing the Unknowable: Strategic boundaries between order and the chaos in organization*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992, p. 4.

Trouxemos esses pensamentos para o aprendizado do FLE, dentro de um conceito do pós-método, considerando os parâmetros e as macroestratégias preconizadas por Kumaravadivelu (2003), e as competências enumeradas por Perrenoud, onde professor e alunos atuam juntos na construção do saber.

Conforme demonstrado no desenvolvimento de cada aula [capítulo II] planejamos e mobilizamos amostras de microestratégias para operacionalizar princípios compreendidos em algumas das macroestratégias. As macroestratégias cujos princípios conseguimos trabalhar nesta pesquisa com a história no aprendizado no FLE foram:

- ✓ maximizar as oportunidades de aprendizagem. Durante o curso, especialmente quando da projeção do filme e a visita ao MASP, encontramos inúmeras oportunidades, algumas relatadas durante o desenvolvimento da aula. O professor deve planejar as microestratégias previamente. No entanto, para aproveitar as oportunidades que surgem, é indispensável estar atento e para isso o preparo do professor na língua estrangeira para que possa aproveitar esse potencial é essencial.
- ✓ facilitar a interação negociada. Se o professor está seguro e atento, poderá trabalhar esse aspecto permitindo aos alunos interrupções para contribuições, trabalhos em conjunto com a participação do professor, trazer temas novos (em nosso curso surgiram informações sobre filatelia, culinária, proposição de novas atividades (“*Où est la Tour*”? A partir das litogravuras de Henri Rivière trazidas pelo aluno A5).
- ✓ contextualizar o *input* linguístico. Trabalhamos expressões e o léxico com um filme de suporte, onde o aluno pode ver o contexto, entonações, expressões faciais e corporais do falante da LE. Da mesma forma, ao tratarmos do tema arte e arquitetura, o aluno estava em frente a obra, no ambiente da exposição; escutando a descrição da concepção arquitetônica do Museu podendo vê-lo e tocá-lo. Esta abordagem é também importante para alunos com algum tipo de deficiência, pois mobiliza vários sentidos ao mesmo tempo. Creio que este pode ser um importante recorte para aprofundar a pesquisa de ensino-aprendizagem de LE.

- ✓ integrar as habilidades com a língua. O curso foi planejado de forma a trabalhar as 4 habilidades. Foi um curso dialógico, integrando a escrita e a leitura, por meio das pesquisas e das próprias legendas do filme. Assistir a um filme e trabalhá-lo por meio de atividades orais e escrita é um excelente meio de integração das habilidades. Da mesma forma, a visita proporcionou o diálogo entre os alunos e as professoras, com anotações para o trabalho final.
- ✓ promover a autonomia do aluno. Os alunos foram incentivados a ir além dos conteúdos apresentados em classe em autonomia, apresentando tarefas fruto de pesquisas individuais ou em grupo, o que realizaram de forma brilhante. Demonstrou o alto grau de motivação e o empenho pessoal. Podemos dizer que os alunos estavam intrinsecamente motivados.
- ✓ aumentar a consciência cultural. O curso, os materiais selecionados e a visita guiada foram planejados para que houvesse uma aproximação com a cultura e história da França. Ao mesmo tempo, trabalhamos ainda que de forma superficial o impacto em nossa história. Estabelecemos um rizoma com fatos relacionados e solicitamos ao aluno produzir uma “carta de protesto” para que ele pudesse capturar o espírito de protesto e inconformismo da sociedade francesa. Durante a visita ao MASP, foi possível ver, debaixo do mesmo teto, produções de várias culturas.

Teríamos tido uma excelente oportunidade para lidar com o princípio “minimizar os desencontros perceptuais” com o aluno que abandonou o curso. Infelizmente, a inexperiência do professora-pesquisadora não permitiu a previsão do fato a tempo de evitá-lo. Também por inexperiência ou desatenção endossou uma brincadeira entre os alunos sem reconhecer as individualidades do grupo, ou seja, embora parecendo homogêneo, tinha entre os membros algum que não aceitava brincadeiras.

Nossa pesquisa confirma que a autonomia e a motivação são realmente as ferramentas chaves (ou desafios a serem enfrentados) no processo de ensino-aprendizagem de FLE. E que a história é uma ferramenta que permite o desenvolvimento destes dois aspectos, especialmente com a aproximação da história do país do outro com

o do aluno. Segundo nossos alunos participantes, ao se aproximar da história do outro, nos aproximamos também da língua.

Ao tratar sobre a autonomia, Kumaravadivelu (2003) faz uma distinção entre a abordagem estreita e ampla para a autonomia. A visão estreita, significa apropriar o aluno com as ferramentas necessárias para aprender sozinho e utilizar as melhores estratégias para aprendizagem. Ou seja, aprender a aprender. A abordagem ampla, por sua vez, tem como finalidade de libertar o aluno para o exercício de suas potencialidades como ser humano. Kumaravadivelu descreve as diferenças:

Enquanto a autonomia acadêmica capacita os alunos para serem profissionais estratégicos, a fim de realizar o seu potencial de aprendizagem a autonomia libertária “empodera-os” (grifo nosso) para serem pensadores críticos, a fim de realizar o seu potencial humano. (KUMARADIVELU, 2003, p.141)⁸¹.

Foi nessa linha de autonomia e desenvolvimento de pensamento crítico que concebemos o curso piloto *L’Incontournable Tour*. A partir de um levantamento junto aos alunos, quando tiveram a oportunidade de manifestar suas preferências sobre vários aspectos inclusive, porém não restritos aos diretamente relacionados com a aprendizagem, propusemos um curso com a utilização do cinema documentando a construção da Torre Eiffel, tendo como pano de fundo período da Belle Époque. Poderia ter sido qualquer outro período histórico. Começamos por este, pois a pesquisa detectou a admiração pela Torre em praticamente todos os respondentes. Construímos um entrelaçamento da história que teria permitido, caso houvesse sequência do curso, enlaçar um outro assunto dentre os mencionados no rizoma construído em classe, pois o interesse na história já estava de alguma forma desperto. O desejo de ir além, para conhecer mais em autonomia foi estimulado. O tema foi motivador, considerando os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos a respeito da Torre nos vários campos escolhidos. (ANEXO 3).

⁸¹Tradução nossa; original em inglês. *While academic autonomy enables learners to be strategic practitioners in order to realize their learning potential, liberty autonomy empowers them to be critical thinkers in order to realize their human potential.*

O trabalho com cinema, história, cultura e arte permitiu grande flexibilidade durante o desenrolar da aula para atender às necessidades manifestas pelos alunos relacionadas à gramática, léxico e pronúncia ou ainda detectadas pela professora-pesquisadora. Estes esclarecimentos foram realizados em sua maior parte na língua alvo. A indicação e utilização de um livro de gramática como instrumento auxiliar e de consulta foi de grande utilidade para o professor, para o estudo em autonomia e apreciado pelos alunos.

Por outro lado, o “*input i+1* (insumo) interessante e compreensível” foi constante, proveniente de fontes outras que não o professor e colegas de classe. Durante a apreciação do filme os alunos foram expostos ao francês com entonações, posturas e contextos culturais variados, conforme a cena apresentada, que envolvia ora trabalhadores, ora políticos, engenheiros, dançarinas, repórteres, damas da sociedade, militares e toda uma gama de personagens trazendo também emoções em suas interpretações. Os alunos tiveram contato com a “língua como ela é na verdade”. Esse tema detectado previamente como cativante, apresentado por meio de um documento de qualidade e beleza envolveu os alunos durante as tarefas, aproximando-os e facilitando a integração.

Nos questionários enviados, embora a França tenha sido o país de maior interesse, outros países, tais como Bélgica, Suíça, Marrocos e outros de expressão francesa foram também citados. Pensamos que poderia ser uma linha profícua estender este tipo de curso com a introdução da história-cultura de outros países da língua alvo; pareceu-nos que os alunos endossariam esta estratégia com entusiasmo.

Durante a visita ao MASP, a oferta de *input* com explicações em língua francesa sobre as obras de arte e a apresentação da concepção arquitetônica do museu continuou exercendo seus efeitos. Ativou aspectos cognitivos e afetivos, pela emoção despertada pela beleza da arte e pelo orgulho da realização de Lina Bo Bardi, ainda sobre a influência da semana de arte moderna, na construção do MASP. O MASP contém um acervo importante e está **em nosso museu**. Motivo de orgulho de paulistas e brasileiros.

O tema arte também foi previamente percebido como atraente, através das pesquisas realizadas. O contato com as obras reacendeu nos alunos o interesse pela arte também em seu lazer, contribuindo certamente para o desenvolvimento do olhar crítico.

Um dos alunos informou que tem uma percepção mais visual, o outro que sair da segurança da sala de aula é importante, outro ainda que vivenciou uma situação

real de uso da língua. A análise das estratégias de aprendizagem não estava no objetivo de nossa pesquisa, porém deixamos uma pista para uma pesquisa relacionando a arte, e cinema, em todas as suas manifestações (pintura, escultura, música etc.) com as estratégias de aprendizagem de LE.

O filtro afetivo esteve baixo durante a maior parte do curso. Suscitado pelo envolvimento dos alunos, temas abordados, pelas discussões sobre o impacto global dos fatos históricos, espírito colaborativo na execução de tarefas e também pelo fato do professor-pesquisador ser na verdade um aluno como eles. De alguma forma, identificaram o professor pesquisador como alguém que está “a aprender e a ensinar, ou seja, alguém que está numa troca de conhecimento” (Aluno A3). Que tira o peso de ter que saber. Sobre isso, já dizia Guimarães Rosa: “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente, aprende” (ROSA, 1994, p.436).

Tomando-se por base as teorias de Krashen, este filtro afetivo baixo possa talvez explicar a evolução do aprendizado dos participantes (ou da aquisição, segundo Krashen) observada com pouco tempo de curso.

O episódio do aluno que deixou o curso permite ver o outro lado, quando o filtro afetivo está alto. O aluno estava sob algum stress, sempre atrasado e na defensiva, talvez pela dificuldade com o francês. Caberia ao professor ajudá-lo a superar estas dificuldades. Foi sem dúvida o aluno que menos evoluiu durante o curso.

Ademais, nossa pesquisa permite colocar em debate o respeito **ao período de silêncio**, período no qual os aprendizes estão construindo as competências adquiridas na língua antes de utilizá-las (KRASHEN, 1982). Em nosso curso, os alunos foram incentivados a falar em francês, não importando o nível de assertividade ou dificuldade, desde o começo. Para os que tinham maiores dificuldades, adotamos uma estratégia semelhante ao método comunitário de Curran (1977), auxiliando-os na expressão verbal. Para ser coerente, durante a produção oral dos alunos, evitamos interrompê-los para a correção de erros, especialmente os que se apresentavam com maiores dificuldades. Parece-nos ter sido uma boa estratégia, certamente suportada pelo perfil maduro do grupo. Pesquisas adicionais com outros grupos populacionais seriam apropriadas para alicerçar esta percepção.

Quanto ao aspecto evolução do aprendizado do FLE, acreditamos que se pode conferir um pouco mais de precisão nesta avaliação, seja pela colocação de uma escala com uma gradação mais ampliada para o aluno se auto avaliar ou/e por um teste

específico da língua antes e depois do curso. Não o fizemos pois julgamos que 6 aulas seriam insuficientes para avaliar esse quesito com consistência. É algo para se ajuizar a viabilidade em futuras pesquisas.

Nossos comentários finais voltam-se para reforçar a autonomia, que identificamos em nossa pesquisa, como um dos alvos mais importantes para o desenvolvimento do aluno. Observamos que é um integrante essencial e um motor indispensável da motivação. Na aprendizagem, nada mais é do que a capacidade de cuidar do seu próprio aprendizado, ser responsável por traçar seus objetivos, buscar os conteúdos e a melhor forma de aprender, monitorar o progresso e avaliar os resultados, ou seja a autonomia é parte indissociável das estratégias de aprendizagem (que incluem a cognição, metacognição, fatores afetivos, sociais e estratégias compensatórias). A verdadeira autonomia requer transformação interna e autonomia técnica.

A autonomia pode também ser considerada como finalidade e como meio. Segundo Barbot (1999), é um processo, um objetivo para o qual o aprendiz – ou a pessoa, deverá superar obstáculos sociais e escolares e também as normas estabelecidas. Está em linha também com Paulo Freire (2016) em sua Pedagogia da Autonomia, onde preconiza o exercício da capacidade crítica de aprender, com o desenvolvimento de uma curiosidade crescente para levar o aprendiz a construir conhecimento.

“É necessário que o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. (FREIRE, 2016, p.27).

Nesta linha, creio ser interessante voltar à Barbot (1999, p. 24), em sua síntese sobre a autonomia onde coloca que “a autonomia não é sinônimo de individualismo”, ou seja, o seu “eu” não é superior ao outro e a afirmação virá através do trabalho em cooperação, levando-se em conta os contextos e ambientes sociais. No ensino-aprendizagem, as tarefas em duplas e em grupos mediante a resolução de problemas são práticas que o professor deve adotar com o objetivo de “aprender a aprender”, ou seja, indicar e proporcionar os saberes e ferramentas indispensáveis para definir o que aprender, como aprender e como se avaliar.

Concluimos retomando a teoria de auto-determinação de Ryan e Deci (2000), onde os autores identificam a autonomia como uma das três necessidades, juntamente

com a competência e o parentesco, que diz serem essenciais para facilitar o funcionamento ótimo da propensão natural do ser humano para o crescimento e a integração, para um desenvolvimento social construtivo e o bem estar. Parece-me que todos os autores consultados sobre este tema são unânimes em colocar a autonomia como base para o desenvolvimento do ser humano, parte indissociável da motivação e essencial para a construção do saber criativo e libertário, onde professor e alunos trabalham juntos, aprendendo, fazendo as escolhas e incentivando-se mutuamente num processo de retroalimentação.

Acreditamos que as evidências coletadas durante a pesquisa suportam nossas hipóteses. Adicionalmente, considerando as atividades de pesquisa na área de línguas estrangeiras, finalizamos com o pensamento de Krashen, onde explica com propriedade o papel do cientista:

Note-se que de acordo com esta forma de fazer ciência, podemos realmente nunca provar nada! Só podemos procurar "evidências de suporte". Quando não encontrar evidências de suporte, ou quando encontramos contra evidência, a nossa hipótese está em apuros. Mesmo quando nós encontramos evidência de suporte, quando a hipótese faz a previsão correta, um crítico sempre pode dizer que não encontramos "o suficiente". Assim, um cientista, profissionalmente falando, nunca é capaz de afirmar que algo foi "comprovado". Tudo o que o cientista pode fazer é ter uma hipótese atual que ele ou ela está interessada em testar⁸² (KRASHEN, 1982, p. 2).

⁸² Tradução nossa; original em inglês. *Note that according to this way of doing science, we can never really prove anything! We can only look for "supporting evidence". When we do not find supporting evidence, or when we find counter-evidence, our hypothesis is in trouble. Even when we do find supporting evidence, when the hypothesis makes the correct prediction, a critic can always say that we have not found "enough". Thus, a scientist, professionally speaking, is never able to state that anything has been "proven". All the scientist can do is have a current hypothesis that he or she is interested in testing.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine; PORCHER, Louis. **Éducation et communication interculturelle**. Paris : Presses Universitaires de France, 1996.
- ALLWRIGHT, Dick. A morte do método. Tradução de Selma Carneiro Pompeu. In **Revista Horizontes**, PPGLA/UnB, ano 2, n. 2 (p. 21-29), dez. 2003. Do original The Death of the Method. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, Canada, 1991.
- ALMEIDA FILHO, José C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7.ed., Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ALMEIDA, Alcinéia E. **Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira**. 2008. 279f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ANDERSON, Patrick. Appropriation d'une langue étrangère, entre confrontation et rencontre. **Colloque Benveniste** LASELDI- Grelis: U.F.C, Mai. 2004.
- ANTHONY, Edward M. Approach, Method and Technique. **ELT Journal**, v. 17, n.2, 1963.
- AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud et al. São Paulo : Hucitec, 2014.
- BANDINI, Carmen S.M.; ROSE, Julio C.C.; Chomsky e Skynner e a polêmica sobre a geratividade da linguagem. Campinas: **Rev. Bras. De Ter. Comp. Cog.**, v. XII, n. 1 e 2, p. 20-42, 2010.
- BARBOT, Marie-José. **Les auto-apprentissages**. Paris: CLE International, 2000.
- BARBOT, Marie-José; CAMATARRI, Giovanni. **Autonomie et apprentissage**. L'innovation dans la formation. PUF, 1999.
- BÉRARD, Évelyne. As tarefas no ensino do francês língua estrangeira: relação com a realidade e a dimensão didática. **Revista Letras raras**, v.4, ano 4, n. 1, 2015.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allen & Unwin LTD., 1933.
- BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin e o círculo**. São Paulo, Ed. Contexto: 2014.
- BRONCKART, Jean P. Interactions, discours, significations. In **Langue Française**, n. 74, p. 29-49, Paris : Larousse, 1987.
- BROUAT, Thérèse. On n'appelle pas toujours un chat un chat. **Les Langues Modernes**, n. 2, p. 41-47, 1986.
- BROWN, Douglas H. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4 Ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, Douglas H. English language teaching in the “post-method” era: toward better diagnosis, treatment and assessment. In: **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BRUNER, Jerome. **Culture et mode de pensée**. Paris: RETZ, 2008.

CADERNOS CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) **Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. Campinas: Papirus, n. 24, 1991.

CALLEGARI, Marília O.V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. Campinas: **Trab. Ling. Aplic.**, v. 45, n. 1 p. 87-101, Jan./Jun. 2006.

CANALE, Michel. **From Communicative Competence to Language Pedagogy**, Toronto, 1983.

CANALE, Michel; SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v.1, p.1, 1980.

CAPELLE, Guy; GIDON, Moelle. **Reflets I**. Paris : Hachette Brasil, 1999.

CARIONI, Lília. Aquisição da Segunda Língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CELANI, Maria A. A. Questões de ética na pesquisa aplicada. **Linguagem e ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELANI, Maria A. A. Culturas e aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: **A formação do Professor como um profissional crítico**. MAGALHÃES, Cecilia C. (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CELCE-MURCIA, Marianne. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching, **Tesol Quaterly**, v. 5, n. 3, 1991

CELCE-MURCIA, Marianne. Language Teaching Approaches: an overview. In Celce-Murcia, M. **Teaching English as a second or foreign language**. London: Henle Henle – Thomson Learning, 3.ed., 2001.

CELCE-MURCIA, Marianne. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. **Use and Language Learning**, p.41-57 Springer, 2007.

CHOMSKY, Noam. A review of B.F. Skinner’s Verbal Behavior. **Language**, v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CICUREL, Francine. **Les interactions dans les enseignements des langues**. Paris : Didier, 2011.

CONSEIL DE L’EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris : Les éditions Didier, 2000.

COSTE, Daniel ; GALISSON, Robert. (dir.) **Dictionnaire de Didactique des Langues**.

Paris : Hachette, 1976, p. 107.

CÔTÉ, Héloïse ; SIMARD, Denis. **Langue et culture dans la classe de français** : une analyse de discours. Québec: Le presses de l'Université Naval, 2007.

CROSS-, D.R. and PARIS, S. G. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. **J. Educ. Psychol.** v. 80, p. 131-142, 1988.

CUQ, Jean Pierre (Dir.). **Dictionnaire de didactique du français**: langue étrangère e seconde. Paris: CLE International, 2003.

CURRAN, Charles A. **Counseling-learning**: A Whole Person Approach for Education. 2^{ed.}, Cliffside Park, NJ: Counseling Learning Institute, 1977.

DE CARLO, Maddalena. **L'interculturel**. Paris: CLÉ International, 1998.

DELEUZE, Gilles ; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. Texto extraído de **Mil Platôs** (capitalismo e esquizofrenia), tradução de GUERRA Neto, A.; COSTA, Célia P.; v. 1, Editora 34. 1995 (esgotado).

EHRlich, Stéphane. Les représentations sémantiques. **Psychologie Française**, n. 30-mar-abr, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2.ed. 1986.

FLAVELL, John H.; Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist** vol. 34, n. 10, p. 906-911, oct. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 53 e., 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GAONAC'H, Daniel. Apprendre une langue à l'école n'a rien de naturel. **US Magazine** n. 703 (suppl.), p.44-45, 22 dez. 2010.

GARDNER, Robert C. **Seminario Las Aportaciones Del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz**. Universidad de Alcalá, Spain.:15/dec/2006.

GARDNER, Robert C. and LAMBERT, Wallace E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GARDNER, Robert C. **Social Psychology and Second Language Learning**: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, Robert C.; TREMBLAY, Paul e MASGORET, Anne Marie. Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. **The Modern Language Journal**, v. 81, p.344-362, 1997.

GARDNER, Robert, C. and MACINTYRE, Peter, D. A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. **Language Teaching** v.25, p.211-220, 1992.

GARDNER, Robert, C. and MACINTYRE, Peter, D. A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. **Language Teaching** v.26, p. 1-11, 1993a.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Language Acquisition:** an introductory cours. New York: Routledge, 2008.

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture.** Québec: Gaëtan Morin éditeur, 1990.

HYMES, D.H. On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds.) **Sociolinguistics. Selected Readings.** Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293, part 2, 1972.

HYMES, D.H. **On Communicative Competence.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

KLEIN, Wolfgang. **L'Acquisition de Langue Étrangère.** Paris: Armand Colin, 1989.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Prentice-Hall International, 1988.

KRASHEN, Stephen D. **The Input Hypothesis:** Issues and Implications. Harlow: Longman, 1985.

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982. Internet ed. 2009. Acesso em 08/02/2016.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods.** New Haven: Yale University, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society.** A modular model for knowing, analyzing, recognizing doing and seeing. New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Tesol Methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL QUATERLY**, v. 40, n. 1, mar. 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching:** from method to postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. Edição publicada em Taylor & Francis e-Library, 2008.

LAI, Emily R. *Metacognition: a literature review.* **Pearson's Research Report**, mai-jun. de 2011 Disponível em:

http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/metacognition_LiteratureReview_Final.pdf. Acesso em 23 jul. 2015.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Grammar and It's Teaching:** Challenging the Myths. Washington D.C.: ERIC Digest, 1997. Disponível in

<http://www.kidsource.com/kidsource/content4/grammer.morph.html>. Acesso em 15/07/2016.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press 2nd, 2000.

LEFFA, Vilson, J. **Aspectos de Leitura.** Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n .2, p. 389-411, jul. /dez. 2012.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. Construindo a relação com a língua estrangeira: desejos e exclusões. **Anais do SILEL**, v.1. Uberlândia : EDUFU, 2009.

MOIRAND, Sophie. **Une grammaire des textes et des dialogues**. Paris: Hachette, 1990.

MOREIRA, Marco, A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**. Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Ed. Meridional/Sulina, 2015.

MOSHMAN, David; SCHRAW, Gregory. Metacognitive Theories. **Educational Psychology Review**, v. 7, n. 4. p. 351-371, 1995.

NUNAN, D. **Action Research and professional growth**. The first JALT- Joint Tokyo Conference. Action Research influencing Classroom Practice, Tokyo, 2006.

NUNAN, D. Teaching grammar in context. **ELT Journal**, v. 52. n. 2, apr. 1998.

OIF – **Organization Internationale de la Francophonie**, 2014. Disponível em: <<http://www.francophonie.org/Estimation-des-francophones.html>>. Acesso em: 22 mai, 2015.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

Paris, S.; WASIK, B.; Van Der WESTHUIZEN, G. **Metacognition: A review on research on Meta-cognition and reading**. Paper presented at the Annual Meeting of National Reading Conference, St-Petersburg, Florida: 1987.

PARIS, Scott G.; WINOGRAD, Peter. Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional Children. **Remedial and Special Education**, v. 11, n. 6, p. 7-15, 1990

PERRAUDEAU, Michel. **Estratégias de aprendizagem**. Como acompanhar os alunos na aquisição de saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIETRARÓIA, Cristina C.M. **Percursos de Leitura**: léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira. São Paulo: Annablume, 1997.

PIETRARÓIA, Cristina C.M. **Questões de Leitura**. São Paulo: Annablume, 2001.

PIETRARÓIA, Cristina M. C. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês? In: PIETRARÓIA, Cristina M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa (org.). **Ensino de língua francesa em contexto (s)**. Série enjeu, vol. 1, São Paulo: Paulistana Editora, 2013.

PIETRARÓIA, Cristina C.M. **Percursos docentes em francês língua estrangeira: memória, escrita e identidade**. Abr. 2015. No prelo.

PIETRARÓIA, CRISTINA C.M. **Curso de Formação de Professores na Percursos Línguas**. São Paulo: abr. 2016.

PINTRICH, Paul. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Context. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003.

PRABHU, N.S. There Is No Best Method –Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p.161-176, Summer 1990. Disponível em:
<http://www.jstor.org/stable/3586897?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em :
18/06/2015.

PROGRAM FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. Results from PISA 2012. Country Note, Brazil. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>. Acesso em 20/06/2016.

PUREN, Christian : **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Édition originale papier. Paris: Nathan-CLE international, 1988. Présente édition numérisée au format pdf : décembre 2012. © Christian PUREN, www.christianpuren.com. Acesso em 13/07/2015.

PUREN, Christian. Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? **Études de Linguistique appliquée** n°134, avril-juin 2004, pp. 235-249. Disponível em
[file:///C:/Users/Eliz/Downloads/PUREN 2004d Environnement numerique modeles didactiques%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eliz/Downloads/PUREN%2004d%20Environnement%20numerique%20modeles%20didactiques%20(1).pdf) (acesso setembro 2016).

PUREN, Christian. Les documents, support pour enseigner. Paris : **CRAP- Cahiers Pédagogiques**, n. 508, nov. 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre um desejo de um outro lugar e o risco do exílio, in. SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RICHARDS, Jack C. & ROGERS.; **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2.ed. Cambridge: 2010.

RIES, Bruno, E. Condicionamento respondente. In LA ROSA, J., (org.), **Psicologia e Educação: O significado do aprender**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão, veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward J. Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology** v. 25, p. 54-67, 2000. Disponível em: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>. Acesso em 6/07/2016.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward J. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. **American Psychologist**, p. 68-

78 feb. 2000. Disponível em :https://www.researchgate.net/publication/11946306_Self-Determinaton_Theory_and_the_Facilitation_of_Intrinsic_Motivation_Social_Development_and_Well-Being. Acesso em 6/07/2016.

SCHRAW, Gregory; MOSHMAN, David; Metacognitive Theories. **Educational Psychology Review** v. 7, n. 4, p. 351-371, 1995. Disponível em <http://www.springerlink.com/content/1040-726x>. Acesso em 10/08/2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. 17 Ed.; São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. A prática na Sala de Aula, a Formação e o desenvolvimento do Professor de Línguas. UNESP, São José do Rio Preto: **VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG, 2009**.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução CAMARGO J.; 4. Ed.; São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIDDOWSON, Henry G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução José Carlos de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2. ed., 2005.

APÊNDICE 1 - Avaliação sistemática das características dos principais métodos de ensino para Línguas Estrangeiras

1.1. Gramática e tradução

A necessidade do método surgiu quando se criaram as escolas. O método gramática e tradução foi utilizado no ensino de línguas em vários países, durante séculos. O principal objetivo era possibilitar ao aluno compreender e apreciar a literatura em língua estrangeira, notadamente os clássicos. Desta forma, os itens selecionados para focar o aprendizado eram o léxico, mediante listas compiladas e a sintaxe da LE. A ênfase era sobre a leitura, sem preocupação com expressão oral. No quadro 1, resumimos as principais características do método gramática e tradução, seguindo os princípios de Larsen-Freeman.

Quadro 01. Método gramática e tradução

Objetivo	Ler textos literários em LE. A habilidade em se comunicar na língua alvo não é um objetivo.
Papel do professor	Autoridade em classe. Os alunos aprendem o que o professor ensina.
Características	Tradução de uma língua para outra. Gramática ensinada dedutivamente. Memorização do vocabulário em LE por equivalência à LM.
Interação em classe	Interação vai do professor para o aluno. Pouca iniciativa do estudante e pouca interação aluno-aluno.
Aspectos afetivos do aluno/aprendizagem	Nenhuma preocupação com este aspecto. A motivação depende do aluno. A autonomia não é incentivada.
Habilidades enfatizadas	Leitura e escrita. Foco no vocabulário e gramática. Pouca atenção à produção oral e à compreensão oral.
Papel da LM	A LM é a língua utilizada em classe para que se compreenda a LE por tradução para a língua nativa.
Avaliação	Através de provas escritas com tradução da LE para a LM e vice-versa. Questões para aplicar regras gramaticais.
Tratamento dos erros	O professor dá a resposta correta.

Fonte: Larsen-Freeman, 2003. Dados por nós organizados.

Perspectiva quanto à Teoria da Aquisição da Segunda Língua: provê muito pouco *input* compreensível. O foco é totalmente na forma, não no significado, embora as frases sejam compreensíveis. O insumo raramente é relevante. Não mantém a atenção do aluno de forma a fazê-lo esquecer que estão lendo em outra língua. É gramaticalmente sequenciado, sendo que a maioria dos textos exemplificam situações de regras em

crescimento em complexidade. A quantidade do *input* é pequena, a maioria das aulas são dadas na língua materna. Provê pouca oportunidade de aquisição, já que o foco é na aprendizagem. Quanto ao filtro afetivo, para mantê-lo baixo, deve-se ser “verdadeiro” quanto a Hipótese do *input*. (Fonte: Krashen, D.S., 1982, ed. Internet 2009, p. 128).

1.2. Método Direto

A seguir, surgiu o método direto, na virada do século XIX para o século XX, como resposta às novas necessidades sociais e ao estabelecimento do ensino de línguas estrangeiras como função social, e que objetiva o efetivo domínio da língua como instrumento de comunicação. (Puren, 1988, p.66). O método Berlitz é um dos maiores exemplos deste método. O princípio fundamental do método direto é que a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula. Os alunos deveriam aprender a pensar diretamente na LE. O professor transmite os significados através de gestos, gravuras, fotos, pantomimas, sem jamais traduzir para a LM. O termo direto se refere ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução. A ênfase passa a ser dada na expressão oral. No quadro 2, pode-se observar as principais características do método direto.

Quadro 02. Método direto.

Objetivo	Aprender a comunicação na língua alvo. Os alunos devem aprender a pensar na língua alvo.
Papel do professor	Ainda uma autoridade em classe. Porém o papel do estudante é menos passivo. O professor e o aluno são mais “parceiros” no processo de ensino-aprendizagem.
Características	Os alunos devem associar o significado e a língua alvo diretamente. O significado é demonstrado através de figuras, pantomima. O professor nunca traduz o vocabulário para a língua materna. O <i>syllabus</i> utilizado é baseado em situações cotidianas ou tópicos. A gramática é ensinada indutivamente. O aluno pratica o novo vocabulário utilizando palavras novas em sentenças completas.
Interação em classe	Interação nos dois sentidos, professor-aluno e aluno professor, com predominância da primeira. Os alunos praticam entre eles.
Aspectos afetivos do aluno/aprendizagem	Nenhuma preocupação com este aspecto. A motivação depende do aluno e não é dada ênfase na busca pela autonomia.

Habilidades enfatizadas	Vocabulário enfatizado em relação a gramática. Foco na produção oral, embora as 4 habilidades sejam ensinadas. A pronúncia recebe atenção especial desde o início.
Papel da LM	A LM nunca é utilizada em classe.
Avaliação	Através de entrevistas orais ou escrita de um parágrafo sobre o que foi estudado.
Tratamento dos erros	O professor leva os alunos a se autocorrigir sempre que possível.

Fonte: Larsen-Freeman, 2003. Dados por nós organizados.

Perspectiva quanto à Teoria da Aquisição da Segunda Língua:

O método direto, a exemplo da abordagem natural, utiliza a língua alvo permanentemente, fornecendo grande quantidade de *input* compreensível. Existe uma tentativa de fazer a língua utilizada na classe ser interessante, mas o alvo é a gramática estritamente sequenciada. A discussão raramente é comunicativa. Em relação ao filtro afetivo, a insistência na correção gramática nos estágios ainda muito iniciais, as correções do erro, causam tensão e mantém o filtro afetivo alto. No entanto, os alunos recebem as ferramentas para interação na língua alvo e serão capazes de iniciar discussões e responder a questões rapidamente.

Fonte: Krashen, D.S., 1982, ed. internet 2009, p.136

1.3. Método áudio-lingual

Continuando nosso percurso histórico sobre o surgimento dos métodos, talvez a maior revolução ocorrida no ensino de línguas tenha sido motivada pela eclosão da II guerra mundial, com a participação direta dos Estados Unidos. O contato da tropa com aliados e inimigos cujo idioma não era o inglês, criou a necessidade da fluência em idioma estrangeiro (vários) em pouco tempo. Foram convocados linguistas, entre os quais Leonard Bloomfield, para estruturar um método de ensino-aprendizagem de línguas rápido e eficaz. O método criado, que foi voltado especificamente para o exército americano sofreu algumas modificações na década de 1950, dando origem ao método áudio lingual. O método áudio lingual baseia-se na linguística estruturalista (distribucional) de Bloomfield, publicado em 1933 na obra *Language*, incorporando princípios da psicologia da aprendizagem behaviorista de Skinner. Os princípios básicos desta abordagem eram: a língua é fala e não escrita e a língua é um conjunto de hábitos condicionados que se adquire através de um processo mecânico de estímulo e resposta.

As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. A aquisição de uma língua podia ser considerada como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. No quadro 3, poderemos constatar os princípios que norteiam o método áudio lingual, segundo Larsen-Freeman:

Quadro 03. Método áudio lingual

Objetivo	Usar a LE comunicativamente. Aprender a utilizá-la automaticamente, sem parar para pensar. O sucesso para este objetivo seria o de adquirir novos hábitos de linguagem, superando os relacionados à língua nativa.
Papel do professor	Algo semelhante a um “maestro de orquestra”, direcionando e controlando o comportamento dos alunos. Os alunos devem imitar o professor ou a fala dos aparelhos de áudio da forma mais correta e rápida possíveis.
Características	Padrões estruturais e vocabulário novo apresentados através de diálogos, aprendidos através da imitação e repetição. As respostas corretas são reforçadas positivamente. Utilização de <i>drills</i> . A gramática é tratada de forma indutiva. Foco na produção oral, o trabalho escrito e a leitura são feitos posteriormente. A cultura consiste no comportamento cotidiano dos falantes da língua alvo.
Interação em classe	Interação estudante-estudante em diálogos ou drills, direcionada pelo professor.
Aspectos afetivos do aluno/aprendizagem	Nenhuma preocupação com este aspecto.
Habilidades enfatizadas	A prioridade é dada nesta ordem: escuta, fala, leitura e escrita. A parte oral/auditiva é priorizada. O vocabulário é mantido num nível mínimo até que os alunos dominem os sistemas de som e padrões gramaticais.
Papel da LM	A língua utilizada em classe é a LE, não a LM. Acredita-se que que a LM interfere com as tentativas do aluno em dominar a LE. É realizada uma análise contrastiva para verificar os maiores pontos de interferência.
Avaliação	Não observada.
Tratamento dos erros	Os erros devem ser evitados ao máximo.

Fonte: Larsen-Freeman, 2003. Dados por nós organizados.

Perspectiva quanto à Teoria da Aquisição da Segunda Língua

O método áudio-lingual mantém o *input* compreensível, embora alguns autores mencionem, sendo mecânico, não há a necessidade de compreensão. Não há uma preocupação para que os diálogos sejam interessantes ou relevantes. É, da mesma forma que com a gramática-tradução, claramente sequenciado, baseado na simplicidade

linguística. A aula é dominada pela “estrutura do dia”. Em relação a quantidade de *input*, embora a aula seja preenchida pela prática oral na língua alvo, não há nenhuma preocupação com o significado, podemos dizer que muito pelo contrário. A ideia é praticar um padrão. Quanto ao filtro afetivo, o método áudio lingual viola vários aspectos da hipótese do *input*: a produção é esperada de imediato, e sem erros. Treinamento intenso e repetições, sem acesso a palavra escrita podem levar o aluno à ansiedade. Embora forneça elementos para a conversação, a maioria são scripts, o que certamente limita uma conversação genuína, onde a negociação do sentido é indispensável.

Fonte: Krashen, D.S., 1982, ed. internet 2009, p. 130.

1.4. Método audiovisual e SGAV

Na esteira do método áudio lingual e sofrendo forte influência do mesmo, surge o método áudio visual como uma reação à crescente influência do inglês em detrimento do francês como língua de comunicação internacional. Foi a metodologia dominante na França entre os anos 1960 e 1970, cuja principal característica é a utilização conjunta da imagem e do som. Apesar da influência americana, o método audiovisual francês é uma metodologia original, pois constitui uma síntese direta entre a herança da metodologia direta, a metodologia proporcionada pelos recursos audiovisuais e uma psicologia de aprendizado específica, o estruturo-globalismo. (Para saber mais sobre o método áudio visual e suas fases, bem como os conceitos que suportam o *Structuro- Global Audio Visuel* SGAV, vide Puren, 1988). Uma das razões de sucesso deste método foi o equilíbrio conjuntural que se estabeleceu entre os três níveis da prática, do material e da teoria, e que o tornou não somente relativamente adaptado a gestão da complexidade das situações de ensino-aprendizagem para o qual foi criada, mas também suficientemente aberto e flexível para ser facilmente adaptado a outras situações e mesmo para integrar evoluções e inovações didáticas posteriores.

Perspectiva quanto à Teoria da Aquisição da Segunda Língua:

Não encontramos na literatura consultada uma análise específica deste método face às teorias da aquisição da segunda língua. Podemos, porém, inferir que este método, englobando práticas do método áudio oral e da metodologia direta, comunga as mesmas características. Poderíamos imaginar, a partir das descrições de Puren, que por oferecer

uma maior situação de equilíbrio, adaptabilidade e flexibilidade, as questões relativas ao filtro afetivo poderiam ser mais favoráveis que com as metodologias anteriormente citadas.

Os métodos que serão resumidos a seguir, são ilustrativos do que Celce-Murcia (1991), chama de “abordagem afetiva- humanística” (grifo nosso), ou seja uma abordagem na qual existe respeito pelos sentimentos do estudante.

1.5. Abordagem natural

A abordagem natural, conforme descrita por Richards (2001), foi uma proposta de Tracy Terrell como uma nova filosofia de ensino de línguas. Surgiu de sua experiência no ensino de espanhol, embora tenha sido usada em cursos de línguas de nível elementar a avançado com várias outras línguas. Trabalhou junto com Stephen Krashen para elaborar um racional para a abordagem natural, resultando em um livro *The natural Approach*, publicado em 1983. Demonstra as teorias da aquisição da segunda língua de Krashen e **seções** de implementação e procedimentos sala de aula. Esta abordagem é identificada pelos autores com o que chamam abordagem tradicional, baseada no uso da linguagem em situações comunicativas sem recurso à língua nativa, sem referência à análises gramaticais, repetições, ou a alguma teoria gramatical em particular. Krashen e Terrell veem a comunicação como a primeira função da linguagem. Assim a abordagem natural é similar a outras abordagens comunicativas. Rejeitam os métodos iniciais, tipo o método audiolingual e outros baseados em teorias que não o da aquisição da segunda língua.

Quadro 05. Abordagem Natural

Objetivo	Língua é um veículo para comunicar significados e mensagens. A aula é devotada a prover <i>input</i> para aquisição.
Papel do professor	O professor é provedor de insumo compreensível apenas na língua alvo. Tem um papel central. Utiliza para isso vários recursos, como fotos, mimica e o conhecimento prévio do aluno para tornar sua fala compreensível desde o primeiro dia. Cria um ambiente de camaradagem entre os alunos e é responsável por comunicar claramente o que acontecerá em sala de aula e as expectativas do método.
Características	O objetivo do curso é semântico. As atividades podem envolver o uso de certas estruturas, mas o objetivo é falar sobre ideias, realizar tarefas e resolver problemas. Varia de

	acordo com o interesse dos alunos. O trabalho de casa inclui exercícios de gramática com a correção dos erros.
Interação em classe	Interação professor-aluno-professor e aluno-aluno.
Aspectos afetivos do aluno/aprendizagem	Preocupação em manter a ansiedade baixa, em não corrigir os erros, mantendo o aluno confortável e tranquilo. O aluno decide quando falar, sobre o que falar e quais expressões linguísticas irá utilizar. O aluno tem autonomia.
Habilidades enfatizadas	Desenvolver habilidades básicas de comunicação, tanto oral quanto escrita. O léxico é uma parte importante e deve ser estruturado de uma forma gramaticalmente aceitável indutivamente pelo professor ou aluno. A produção será realizada no tempo do aluno.
Papel da LM	A LM não é utilizada pelo professor. Os alunos podem utilizar a LM ou a língua alvo.
Avaliação	Não localizamos informação explícita. Deduzimos que através de trabalhos de casa com correção.
Tratamento dos erros	Os erros não são corrigidos a não ser que afetem seriamente a comunicação. Os erros são corrigidos no trabalho de casa.

Fonte: Richards & Rogers, 2001. Krashen, 1982. Dados por nós organizados.

Perspectiva quanto à Teoria da Aquisição da Segunda Língua:

Naturalmente que sendo uma abordagem criada por Terrell & Krashen, segue os parâmetros da teoria da aquisição da segunda língua. O objetivo é estar adequada com as necessidades de aquisição e aprendizagem, e realmente consegue. A maior fraqueza é que a aula em classe pode ser limitada em sua qualidade de ser interessante e relevante para todos os alunos.

Fonte: Krashen, D.S., 1982, ed. internet 2009, p.138

1.6. Resposta Física Total

A resposta física total (TPR – Total Physical Response de James Asher, 1996), é uma metodologia que está em linha com a abordagem compreensiva. A abordagem compreensiva (Winitz, 1981 apud Larsen-Freeman, 2003) dá prioridade à compreensão oral; a produção oral surgirá espontaneamente a partir da internalização do esquema de como a linguagem funciona. Inicialmente, a produção oral do aluno não será perfeita, mas gradualmente se aproximará da língua alvo. A abordagem natural tem vários fundamentos da abordagem compreensiva.

Na resposta física total, inicialmente, o aluno não deverá falar, apenas seguir os comandos do professor e imitá-lo, que é o gerador de *input* compreensível. Estes comandos vão aumentando em complexidade, e o professor deve garantir que serão sempre compreendidos. Com o tempo, os alunos iniciam a produção, gerando os comandos e as inúmeras combinações possíveis a partir do insumo recebido.

Quadro 06. Resposta Física Total

Objetivo	Asher acredita na importância do prazer dos alunos em estar em aula, reduzindo o stress e encorajando-os a persistir no estudo da LE. A base do ensino da LE é a aquisição da primeira língua
Papel do professor	Inicialmente, o diretor dos comportamentos dos alunos que o imitam sem verbalização. Com o tempo, em torno de 10 aulas, os alunos que estiverem “prontos para falar” assumem o comando, dirigindo o professor e demais alunos.
Características	Inicialmente, existe uma modelagem. O instrutor dá comandos para poucos estudantes e realiza as ações com eles. O professor recombina comandos para trazer flexibilidade na compreensão de elocuições não familiares, geralmente com cunho humorístico. Após a compreensão, os estudantes aprendem a ler e a escrevê-los. Quando se sentem confortáveis a falar, invertem-se os papéis com o professor.
Interação em classe	O professor interage com todo o grupo de estudantes e com estudantes individualmente. O estudante pode aprender com os outros, pela observação e quando começam a falar, passam a dar comandos uns aos outros e ao professor.
Aspectos afetivos do aluno/aprendizagem	A principal razão do TPR é a redução do stress; o aluno só inicia a produção oral quando se sente pronto para isso. Não se espera a perfeição. Uma outra forma de reduzir a ansiedade é tornando a aula agradável. O uso de comandos “doidos” e humor, torna a aula divertida. A sensação de sucesso e baixa ansiedade facilita o aprendizado
Habilidades enfatizadas	Vocabulário e estruturas gramaticais são enfatizadas sobre todas as outras áreas. O uso do imperativo é incorporado, mimetizando a situação de crianças adquirindo a LM. A compreensão oral precede a produção oral.
Papel da LM	A apresentação da TPR é feita na LM. Depois disso, raramente a LM será utilizada. O significado é esclarecido através dos movimentos corpóreos.
Avaliação	Pela observação dos estudantes. Com o tempo, pelo desempenho nos esquetes criados pelos alunos.

Tratamento dos erros	Os erros são tolerados, corrigindo-se apenas os erros maiores, de forma a não obstruir a produção. Com o tempo, vai-se corrigindo também os erros menores.
----------------------	--

Fonte: Larsen-Freeman, 2003. Dados por nós organizados.

Perspectiva quanto à Teoria da Aquisição da Segunda Língua:

De acordo com a teoria de aquisição da segunda língua, a TPR pode resultar em aquisição substancial da linguagem, sem encorajar o sobre uso do monitor. O uso do TPR encoraja a participação do aluno, facilita a observação do professor em relação a compreensão do aluno e provê contextos para ajuda-los na compreensão do que escutam. O conteúdo pode não ser sempre interessante pela excessiva utilização de imperativos e o foco gramatical das aulas. Mas deve produzir resultados superiores ao método audiolingual e gramática e tradução.

Fonte: Krashen, D.S., 1982, ed. internet 2009, p.140

1.7. Sugestopedia (ou dessugestopedia)

A base deste método é a retirada das barreiras psicológicas que criamos contra a aprendizagem, causa da ineficiência do aprendizado, pois não utilizamos todo o nosso potencial mental. Segundo Georgi Lozanov criador do método em Sofia, Bulgária, utilizamos entre 5 a 10% de nossa capacidade mental. Para poder utilizar nosso potencial, deveremos ser dessugestionados o que propiciaria um aprendizado mais rápido da língua alvo. Este método foi desenvolvido para auxiliar os estudantes a eliminar os sentimentos de que não podem ter sucesso ou a associação negativa com o estudo. Utiliza técnicas para prover um ambiente com baixo estresse, utilizando música, artes e meditação como estímulos. As aulas são dadas em grupos pequenos.

Quadro 07. Sugestopedia

Objetivo	Acelerar o processo de aprendizado da língua para a comunicação, aproveitando o potencial mental do aluno através da desugestão das barreiras em relação à situação de aprendizagem e utilizando técnicas para ativar a parte para consciente da mente.
----------	---

Papel do professor	Autoridade em sala. Os alunos devem respeitá-lo e confiar. Os alunos serão mais responsivos à desusgestão se confiarem no professor. Com confiança, se sentirão mais seguros e podem ser mais espontâneos e menos inibidos.
Características	O ambiente deverá ter iluminação suave, atraente e com baixo stress, com posters com informação gramatical para aproveitar o aprendizado periférico. Os alunos escolhem novas identidade e profissões, criando novas biografias. Os diálogos são realizados ao ritmo da música. Com a progressão, acontecem dramatizações, jogos, canções e exercícios de perguntas e respostas.
Interação em classe	O professor interage com todo o grupo de estudantes e com estudantes individualmente desde o início do curso. Quando obtiverem maior controle da língua alvo, podem iniciar a interação entre eles.
Aspectos afetivos do aluno/aprendizagem	Um dos princípios fundamentais do método é que se os alunos estiverem relaxados e confiantes, não vão tentar aprender com esforço. O aprendizado virá naturalmente e facilmente. A escolha de nomes fictícios na língua alvo presume que uma nova identidade deixaria os alunos mais confortáveis.
Habilidades enfatizadas	Vocabulário é enfatizado. A gramática é dada explicitamente, mas não em grande volume. Os alunos aprenderão melhor se o foco consciente estiver na utilização da língua. A fala comunicativa é enfatizada.
Papel da LM	Utiliza-se a LM para a tradução para a compreensão e sempre que o professor achar necessário. Com o evoluir, cada vez menos a LM será usada em classe.
Avaliação	Pela observação dos estudantes em classe.
Tratamento dos erros	Os erros são corrigidos gentilmente, com voz suave.

Fonte: Larsen-Freeman, 2003. Dados por nós organizados.

Perspectiva quanto à Teoria da Aquisição da Segunda Língua:

De acordo com a análise de Krashen, a sugestopédia chega muito próximo de atender a todos os requisitos para um *input* ótimo. Os elementos que Lozanov utiliza para reduzir o stress mantém o filtro afetivo baixo permitindo que o sistema inconsciente de aquisição da linguagem opere em sua melhor capacidade e eficiência. A sugestopédia parece colocar a gramática no seu lugar correto.

Fonte: Krashen, D.S., 1982, ed. Internet 2009, p. 144.

Outros métodos humanistas foram criados, e mencionaremos dois: O Método comunitário ou de aconselhamento de Curran e o método silencioso de Gattegno. Não nos estenderemos por serem métodos que não encontraram grande repercussão. No entanto,

ambos seguem a linha mestra dos métodos humanitários, quais sejam respeito ao aluno e ao seu ritmo com o objetivo de diminuir a ansiedade, interação, consideração dos aspectos afetivos e utilização da língua para comunicação. A resposta para o aprendizado de línguas está mais ligada à psicologia do que à linguística. (Vieira Abraão, 2009).

1.8. Método Comunitário ou do aconselhamento:

O professor considera o aluno como uma pessoa inteira, não somente a parte intelectual do aluno, levando em conta os sentimentos, reações físicas, instinto de proteção e o desejo de aprender. Os princípios foram desenvolvidos a partir da abordagem desenvolvida por Charles A. Curran (1977), influenciado também pela psicologia humanística de Carls Rogers.

Neste método, A linguagem é mais que um sistema para comunicação. Envolve o desenvolvimento do ser total e processos comunicativos culturais e educacionais. É dado ênfase no papel do domínio afetivo na promoção da aprendizagem cognitiva. A aprendizagem envolve o ser total. É um processo social de crescimento em direção ao auto direcionamento e à independência. Objetiva o domínio da língua próximo ao do falante nativo. Utiliza técnicas de aconselhamento psicológico, tradução, trabalho em grupo, transcrições, reflexões sobre o processo de aprendizagem, atividades de compreensão oral e conversação livre.

1.9. Método Silencioso

Criado por Gattegno, apresenta também uma orientação cognitivista, na medida em que a mente é vista como um agente ativo capaz de construir os próprios critérios internos para a aprendizagem. No entanto, propõe levar o aluno à aprendizagem de forma autônoma e independente com responsabilidade. Utiliza-se de materiais físicos, log coloridos. O professor mantém a maior parte do tempo em silêncio. Apenas o aluno pode fazer a sua aprendizagem. No entanto, auxilia quando necessário e provê exercícios que possam facilitar a aprendizagem autônoma do estudante. Novas estruturas são aprendidas por meio da prática e do uso contextualizados (testagem de hipóteses).

1.10. Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa vem conferir ao contexto e aos aspectos socioculturais a sua devida importância para o ensino-aprendizagem da LE. A linguagem deve servir à comunicação e à vida social. Entre outros princípios enumerados no quadro 09 abaixo, adotou-se o uso de materiais autênticos, como forma de minimizar a dificuldade dos alunos em transferir o que se aprende em sala de aula com a vida real. Teorias como o dispositivo de aquisição da língua de Chomsky (1965) e do período crítico (Lenneberg, 1967 apud Klein, 1989) e a hipótese do filtro afetivo e do monitor (Krashen, 1981) foram incorporadas na construção de uma nova visão sobre o aprendizado de línguas, com o estabelecimento de princípios – e não se fala mais em método – que passam a nortear as atividades dos professores. Segundo Richards and Rogers (2001, p 161), as bases teóricas são ecléticas, porém pode-se identificar as características principais da visão comunicativa da linguagem:

4. A linguagem é um sistema para a expressão do significado
5. A função primária da linguagem é permitir interação e comunicação
6. A estrutura da linguagem reflete o uso comunicativo e funcional
7. As estruturas primárias da linguagem não são suas características gramaticais e estruturais, mas as categorias de significado funcional e comunicativo como exemplificado no discurso.⁸³

Quadro 08. Abordagem Comunicativa para o ensino de LE

Objetivo	Capacitar os alunos para a comunicação na língua alvo. Os alunos devem conhecer as formas linguísticas, significados e funções. Devem ter conhecimento das várias formas para expressar uma função e ser capaz de escolher a mais apropriada segundo o contexto social e o papel do interlocutor. Conhecer apenas as formas linguísticas é considerado insuficiente, dado que a comunicação é considerada um processo.
Papel do professor	É um facilitador, um promotor da comunicação em sala de aula, agindo como um conselheiro que responde as questões do aluno e monitora o seu desempenho. A maior parte dos trabalhos é

⁸³ 1. *Language is a system of expression of meaning.*

2. *The primary function of language is to allow interaction and communication.*

3. *The structure of language reflects its functional and communicative uses.*

4. *The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse*

	realizada em grupos de alunos. Os alunos são, na maior parte do tempo, “comunicadores” engajados em negociar os significados, compreender e se fazer compreender. Os alunos são responsáveis em gerenciar o seu aprendizado.
Características	A característica mais óbvia é que tudo o que é feito em classe tem intenção comunicativa. A comunicação tem um propósito real, um <i>feedback</i> do interlocutor. Outra característica é a utilização de materiais autênticos, para dar a oportunidade ao aluno de adotar estratégias para compreender a língua na forma em que é realmente usada. O trabalho em pequenos grupos de alunos maximiza a oportunidade de se comunicar.
Interação em classe	O professor pode apresentar a parte teórica, como em situação de aprimoramento linguístico. Porém a maior parte do tempo age como um fomentador e criador de oportunidades para a comunicação. A maior parte da interação ocorre entre os próprios alunos, em trabalhos em duplas ou pequenos grupos.
Aspectos afetivos do aluno/aprendizagem	Um dos pressupostos é que ao se comunicar efetivamente, os alunos ficarão mais motivados para o aprendizado, já que estarão aprendendo algo útil. A segurança é trabalhada na medida em que têm maiores possibilidades de interação com os companheiros e professor. Os alunos têm também a possibilidade de expressar sua individualidade através da exposição de ideias e opiniões em base regular. A segurança do aluno é proporcionada pela possibilidade de interação com os demais alunos e com o professor.
Habilidades enfatizadas	As várias funções da linguagem são enfatizadas sobre a forma. O aluno aprende que existem diferentes formas para uma função evoluindo, gradualmente em complexidade. Trabalham com a linguagem em situação de discurso ou supra sentencial. Aprendem sobre coerência e coesão. O aluno trabalha as 4 habilidades desde o início. Assim como existe a negociação para a comunicação oral entre o falante e o ouvinte, trabalha-se da mesma forma entre o escritor e leitor. O sentido da leitura não está restrito ao texto, mas na negociação entre o texto e o leitor.
Papel da LM	O uso criterioso da LM é permitido, porém a prioridade deve ser dada à LE, inclusive na explicação das tarefas, para demonstrar ao aluno que a língua é um veículo para a comunicação e não somente como objeto a ser estudado.
Avaliação	A avaliação não envolve somente a assertividade. Inclui também a fluência. O professor, no papel de um conselheiro ou co-comunicador pode avaliar informalmente o aluno. A avaliação escrita é realizada com o propósito comunicativo, solicitando por exemplo, que o aluno redija uma carta a um amigo.
Tratamento dos erros	Os erros são tolerados durante as atividades de fluência e não devem ser obstáculos para a realização das tarefas comunicativas. O professor trabalhará posteriormente no com o objetivo de aprimoramento.

Fonte: Larsen-Freeman, 2003. Dados por nós organizados.

APÊNDICE 2 – Questionário 1

<p>Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês Tel.: 011 3091-4296 – e-mail: dlm@usp.br</p> <p>História e Francofonia no Ensino de Francês Língua Estrangeira.</p> <p>Dissertação de mestrado de Liz Helena Gouveia Afonso Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia.</p>

Em meu mestrado, realizo uma pesquisa sobre o interesse dos alunos em conhecer a história e a cultura de países francófonos como mais uma ferramenta para a aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE).

O presente questionário* tem por objetivo identificar as expectativas, necessidades e desejos dos alunos da Graduação em Letras da FFLCH-USP, habilitação “Francês” em relação ao aprendizado da língua francesa. Pedimos a sua colaboração no sentido de responder com a maior precisão possível às perguntas. Suas respostas serão confidenciais e o tratamento das informações anônimo.

IMPORTANTE: Este documento não é uma avaliação, nem um teste de conhecimento. Não há respostas certas ou erradas.

Idade:	Sexo:	Semestre atual:
Disciplinas da grade de francês que cursa nesse semestre:		
Disciplinas da grade de francês já cursadas:		
Cidade de domicílio:		Instituição de conclusão do ensino médio:

1. Você exerce alguma atividade remunerada?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, quantas horas por semana? _____

2. Você já fez outro (s) curso (s) de graduação?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, completo ou incompleto? _____

Qual curso? _____

3. Quais são os seus conhecimentos nos seguintes idiomas:

Francês				
Lê	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Fala	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Escreve	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Compreende	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem

Inglês				
Lê	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Fala	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Escreve	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Compreende	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem

Outro idioma: _____				
Lê	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Fala	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Escreve	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Compreende	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem

4. Você tem interesse em conhecer a história de país (es) que tem o francês como primeira ou segunda língua?

☐ Sim ☐ Não

5. Considerando a relação de países e de DROM-COM (Départements et Régions d'Outre-Mer et Collectivités d'Outre-Mer) que têm o francês como primeira ou segunda língua, assinale três países ou DROM-COM que você tenha interesse em conhecer, sobretudo do ponto de vista da história e da cultura:

Bénin	Congo	Côte d'Ivoire (Costa do Marfim)	Gabon (Gabão)	Sénégal
Mali	Niger (Nigéria)	Togo	Burkina Faso	France (França)
Guinée (Guiné)	Monaco	Belgique (Bélgica)	Cameroun (Camarão)	Centrafrique (Rep. Centro Africana)
Djibouti (Djibuti)	Madagascar	Seychelles	Suisse (Suíça)	Chade
Burundi	Canada	Comores	Guinée Equatoriale (Guiné Equatorial)	Luxembourg (Luxemburgo)
Rwanda (Ruanda)	Vanuatu	Guiana Francesa	Saint Pierre e Miquelon	Guadalupe
San Martin (São Martinho)	Martinica	São Bartolomeu	Reunião	Nova Caledônia
Wallis e Futuna	Marquesas	Sociedade	Polinésia Francesa	Mayotte

6. Das áreas temáticas relacionadas abaixo, indique o país na ordem de sua preferência e assinale 3 (três) áreas de interesse para cada um dos países/regiões selecionados:

Área de Interesse	1° País:	2° País:	3° País:
História da Constituição do País			
História Recente (sec. XX e XXI)			
Lendas			
Aspectos Culturais			
Literatura			
Turismo			
Gastronomia			
Economia/Status Tecnológico			
Educação			
Outros (especificar)			

7. Você já viajou para algum país estrangeiro?

☐ Sim	☐ Não
---------------------------	---------------------------

Em caso afirmativo, quantas vezes? _____ Para quais países? -

8. Quando falamos de **aprendizagem de uma língua estrangeira**, qual ação, imagem, ideia etc. lhe vem à mente?

Aprendizagem da língua francesa: _____

Aprendizagem da língua inglesa: _____

Aprendizagem da língua (outra língua): _____: _____

9. Qual é o seu sentimento em relação às seguintes línguas:

Português: _____

Inglês: _____

Francês: _____

(Outra língua) _____: _____

10. Quando falamos em língua francesa, o que lhe vem à mente? Quem ou o que você nomearia para cada item abaixo?

Uma personalidade:
Um personagem:
Uma imagem:
Um monumento:
Um substantivo:

Um adjetivo:
Um país:
Um objeto:

11. Você tem o hábito de ouvir músicas em língua francesa:

☐ Frequentemente	☐ Muitas vezes	☐ Raramente	☐ Nunca
--------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------

Em caso afirmativo, por que meio? _____

12. Você tem o hábito de ver filmes em língua francesa:

☐ Frequentemente	☐ Muitas vezes	☐ Raramente	☐ Nunca
--------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------

Em caso afirmativo, por que meio? (Cinema, televisão, internet, DVD, outros – especificar)

13. Você conhece escritores de literaturas de expressão francesa? () Sim () Não

Em caso afirmativo, quais? _____

14. Complete as frases:

Para aprender uma língua estrangeira é preciso _____

Para aprender uma língua estrangeira nunca se deve _____

Para aprender uma língua estrangeira é preciso aprender primeiro _____

O mais importante para aprender uma língua estrangeira é _____

A melhor forma de praticar uma língua estrangeira é _____

Decidi aprender francês porque _____

15. De que maneira a língua francesa vai contribuir em seus projetos profissionais?

E pessoais?

16. Numere por ordem de importância quais as habilidades que você julga importante desenvolver em língua francesa:

- () Compreensão escrita
- () Compreensão oral
- () Expressão escrita
- () Expressão oral

() Interação

Justifique sua resposta:

17. O que espero de maneira geral do curso de graduação em Letras da FFLCH-USP– habilitação Francês é:

18. Outros comentários que julga importantes para contribuir com minha pesquisa:

São Paulo, data: _____

Desde já, muito obrigada!

Liz Helena Gouveia Afonso

* Baseado no questionário do grupo GEDLE (Grupo de Estudos em Didática da Língua Estrangeira), coordenado pela Prof. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis - Universidade de Brasília, Instituto de Letras.

APÊNDICE 3 – Questionário 2

Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês Tel.: 011 3091-4296 – e-mail: dlm@usp.br
Questionário 2: perfil do aluno de Francês I e expectativas quanto ao ensino/aprendizagem do francês
Dissertação de mestrado de Liz Helena Gouveia Afonso Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia.

Em meu mestrado, realizo uma pesquisa sobre o uso da história e da cultura de países de expressão francesa como mais uma ferramenta para a aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE). O objetivo é o ensino-aprendizagem do francês inserido numa visão crítica e dinâmica sobre a história dos países.

O presente questionário* tem por objetivo identificar as expectativas, necessidades e desejos dos alunos da Graduação em Letras da FFLCH-USP, habilitação “Francês”, em relação ao aprendizado da língua francesa. Pedimos a sua colaboração no sentido de responder com a maior sinceridade possível às perguntas. Suas respostas terão tratamento confidencial.

IMPORTANTE: Este documento não é uma avaliação, nem um teste de conhecimento. Não há respostas certas ou erradas. **Por favor, devolva preenchido até 25/05.** Obrigada!

Nome:		
Idade:	Sexo:	Semestre atual:
Disciplinas da grade de francês já cursadas ou em curso:		
Cidade de domicílio:	Instituição de conclusão do ensino médio:	

Você exerce alguma atividade remunerada?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, quantas horas por semana? _____

Você já fez outro (s) curso (s) de graduação?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, qual curso? _____

Completou?

☐ Sim ☐ Não

Quais são os seus conhecimentos do idioma francês:

Lê	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
----	---------------------------------	--------------------------------	--	------------------------------

Fala	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Escreve	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Compreende	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem

Você já viajou para algum país estrangeiro?

☐ Sim ☐ Não

Quais países? _____

Quando falamos de **aprendizagem do francês** qual ação, imagem, ideia etc. (cite apenas uma) lhe vem à mente?

Qual é o seu **sentimento** em relação às seguintes línguas (cite apenas 1, o mais representativo):

Português: _____

Francês: _____

Ao se expor oralmente em aula de língua estrangeira, você sente algum constrangimento?

() Nenhum, sei que estou cursando para aprender.

() Algum, especialmente frente aos alunos que sabem mais.

() Muito, pois tenho medo de parecer “ridículo” por não saber a pronuncia correta.

Em relação à língua francesa, quem ou o que você nomearia para cada item abaixo?

Uma personalidade:
Um personagem:
Uma imagem:
Um monumento:
Um substantivo:
Um adjetivo:
Um país:
Um objeto:

Você tem o hábito de ouvir músicas em língua francesa:

☐ Frequentemente ☐ Muitas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Você tem o hábito de ver filmes em língua francesa:

☐ Frequentemente ☐ Muitas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Em caso afirmativo, por que meio?

☐ Cinema ☐ DVD ☐ Internet

Quais escritores de literaturas de expressão francesa você conhece?

Você tem interesse em conhecer a história de país (es) que tem (têm) o francês como primeira ou segunda língua?

☐ Sim ☐ Não

Considerando a relação de países e de DROM-COM (Départements et Régions d'Outre-Mer et Collectivités d'Outre-Mer) que têm o francês como primeira ou segunda língua, numere nas colunas à esquerda, em ordem de preferência, três países ou DROM-COM que você tenha interesse em conhecer, sobretudo do ponto de vista da história e da cultura. Caso deseje confirmar a localização destes países/regiões consulte: <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/densite-francophones-carte-seule.pdf>

	Bénin		Congo		Côte d'Ivoire (Costa do Marfim)		Gabon (Gabão)		Sénégal
	Mali		Niger (Nigéria)		Togo		Burkina Faso		France (França)
	Guinée (Guiné)		Monaco		Belgique (Bélgica)		Cameroun (Camarão)		Centrafrique (Rep. Centro Africana)
	Djibouti (Djibuti)		Madagascar		Seychelles		Suisse (Suíça)		Chade
	Burundi		Canada		Comores		Guinée Equatoriale (Guiné Equatorial)		Luxembourg (Luxemburgo)
	Rwanda (Ruanda)		Vanuatu		Guyane (Guiana Francesa)		St. Pierre e Miquelon		Guadeloup (Guadalupe)
	San Martin (São Martinho)		Martinique (Martinica)		St. Barthélemy (São Bartolomeu)		Réunion (Reunião)		Nouvelle Calédonie (Nova Caledônia)
	Wallis e Futuna		Argel (Argélia)		Maroc (Marrocos)		Polynésie Française (Polinésia Francesa)		Mayotte
	Tunisie (Tunísia)		Maurice (Maurícia)		Mauritanie (Mauritânia)		Inde (Índia-Pondichery)		Val d'Aosta (região da Itália)

Das áreas temáticas relacionadas abaixo, assinale com um X, três áreas de interesse:

	Área de Interesse		Área de Interesse
	História da formação do País		Artes
	História recente (sec. XX e XXI)		Religião
	Lendas		Turismo
	Música		Gastronomia

	Literatura		Economia/ <i>status</i> tecnológico
	Cinema		Educação
			Outros (especificar)

Complete as frases (somente uma ação):

Para aprender uma língua estrangeira é preciso aprender primeiro

Para aprender uma língua estrangeira nunca se deve

O mais importante para aprender uma língua estrangeira é

A melhor forma de praticar uma língua estrangeira é

Decidi aprender francês porque

O que você pensa sobre aprender o francês com a inclusão de documentos autênticos (filmes, textos, manifestações artísticas) sobre a história e cultura dos países de expressão francesa, inclusive associando-as às do Brasil?

Para o sucesso da aprendizagem, qual o percentual que você coloca para

Professor _____%

Aluno _____%

O que espero de maneira geral do curso de graduação em Letras da FFLCH-USP– habilitação Francês é: _____

De que maneira a língua francesa vai contribuir em seus projetos:

Profissionais? _____

Acadêmicos? _____

Pessoais? _____

Outros comentários/sugestões que julga importantes para contribuir com minha pesquisa:

São Paulo, (data) _____

Liz Helena Gouveia Afonso
Lizhafonso@usp.br

* Referenciado no questionário do grupo GEDLE (Grupo de Estudos em Didática da Língua Estrangeira), coordenado pela Prof. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis - Universidade de Brasília, Instituto de Letras.

APÊNDICE 4 – Termos de consentimento

Q1 - 2015

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em
 Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês
 Tel.: 011 3091-4296 – e-mail: dlm@usp.br

História e Francofonia no Ensino de Francês Língua Estrangeira.

Dissertação de mestrado de Liz Helena Gouveia Afonso
 Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG nº _____
 _____ declaro ter sido informado (a) e concordo em responder como
 voluntário (a) do projeto acima nomeado. Por este termo, autorizo o uso de minhas
 respostas ao questionário anexo

São Paulo, ____ de _____ de 2015.

Assinatura: _____

Contatos:

Pesquisadora: Liz Helena Gouveia Afonso

E-mail: lizhafonso@usp.br

Assinatura: _____

Orientadora: Profa. Dra. Cristina M. C. Pietraróia

E-mail: crispi@usp.br

Assinatura: _____

Termo de Consentimento

Curso l'Incontournable Tour - 2016

Concordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa sobre “ A História e a Cultura de Países de Expressão Francesa na Aprendizagem de FLE em Meio Universitário”, que tem como pesquisadora responsável Liz Helena G. Afonso, aluna de pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, orientada pela prof. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, as quais podem ser contatadas pelo e-mail lizhafonso@usp.br e crispi@usp.br.

Concordo em participar das aulas, que poderão ser gravadas mediante filmagem e a responder aos questionários propostos. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão utilizados e divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

São Paulo, 30 de maio de 2016

Nome:

Assinatura:

APÊNDICE 5 – Questionário 3

Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês Tel.: 011 3091-4296 – e-mail: dlm@usp.br
A história e a cultura de países de expressão francesa na aprendizagem de FLE em contexto universitário: contribuições para o desenvolvimento da autonomia e para a formação cidadã/crítica.
Avaliação do curso l’Incontournable Tour
Dissertação de mestrado de Liz Helena Gouveia Afonso Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia.

Pedimos a sua colaboração no sentido de responder com precisão e sinceridade às perguntas. Suas respostas terão tratamento confidencial.

IMPORTANTE: Este documento não é uma avaliação, nem um teste de conhecimento. Não há respostas certas ou erradas. Mas será muito importante para direcionar futuras pesquisas no ensino-aprendizagem de línguas.

Nome:		
Idade:	Sexo:	Semestre atual:
Disciplinas da grade de francês já cursadas:		
Cidade de domicílio:	Instituição de conclusão do ensino médio:	

Quais são os seus conhecimentos **atuais** do idioma francês:

Lê	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Fala	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Escreve	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem
Compreende	☐ Nenhum	☐ Pouco	☐ Razoavelmente	☐ Bem

O que você achou do conjunto de atividades propostas:

- () Interessante e produtiva para o aprendizado de FLE () Interessante () Sem interesse
 () Cansativa

O conjunto de documentos trabalhados (filme, textos, música) permitiu aflorar algum tipo de emoção, envolvimento, empatia em relação aos sujeitos e objetos apresentados?

☐ Sim ☐ Não

O curso, embora de curta duração e abrangendo somente um curto período dos séculos XIX - XX, proporcionou uma ideia, ainda que superficial, das origens histórico-culturais da França e do Brasil?

☐ Sim ☐ Não

Caso tenha havido uma maior compreensão das questões culturais, vc acredita que este contato com as origens histórico-culturais possa ser um caminho válido para explicar e consequentemente reduzir os estereótipos associados?

☐ Sim ☐ Não

Esta pesquisa utilizou esta atividade didática como proposta de uma metodologia mais livre, que se permite ir ao encontro dos interesses do aluno e do grupo. Você acredita que o aprendizado do FLE com esta metodologia, pode contribuir para que vc se sinta mais confortável ao dialogar com um falante de francês?

☐ Sim ☐ Não

Esta atividade contribuiu para seu aprendizado de FLE?

☐ Sim ☐ Não

Justifique: _____

As atividades propostas contribuíram para desenvolver uma postura autônoma e colaborativa para o aprendizado de FLE?

☐ Sim ☐ Não

Como você resolveu suas dificuldades _____

As atividades propostas contribuíram para iniciar uma visão crítica e relacional da história dos povos, de forma observar uma “ação – reação” que se estende até a atualidade?

Justifique: _____

Cite em ordem de prioridade, quais ferramentas você utilizou para executar as tarefas solicitadas (exemplos: dicionários, tradutores *on line*, livros de história, *youtube*, livros de gramática, consulta ao professor,

colegas, *wikipedia*, biblioteca, técnicas de memorização, vídeos, filmes e outras que vc possa ter criado e/ou utilizado) _____

Você crê que esta forma de aprendizado possa motivá-lo para a escolha de outros temas quando do seu lazer, hobbies, leitura, tipos de música, filmes, artes e outros?

☐ Sim ☐ Não

Se afirmativo, discorra um pouco sobre isso _____

Os exercícios em classe e no Masp foram suficientemente interessantes para envolvê-lo (a) e facilitar a sua participação em língua francesa?

☐ Sim ☐ Não

Por que? _____

O que você pensa sobre a inclusão de visitas à museus, restaurantes típicos, aulas de culinária, aulas de arte etc. no aprendizado de FLE?

Você prefere realizar as atividades de pesquisa e outras tarefas em grupo ou individualmente? Por que?

R: _____

Como você vê a diversidade de níveis de conhecimento da língua em um mesmo momento de aula?

R:

Finalmente, qual (is) área (s) do seu conhecimento de francês você acredita que tenha se beneficiado?

() Léxico	() Gramática	() Compreensão oral
() Expressão oral	() Compreensão escrita	() Expressão escrita
() Nenhuma		

São Paulo, 16 de Junho de 2016.

ANEXO 1 - Trabalhos apresentados pelos alunos na *Séance 2*

1. Étudiante A9

Cours réalisé dans le cadre du Master 2

Prof^a Liz Helena G. Afonso

Étudiante : A9

L'OBELISQUE MAUSOLEE AUX HEROS DE 32

L'Obélisque Mausolée en l'honneur des héros de la Révolution de 1932 est un monument funéraire brésilien situé à São Paulo, dans le Parc Ibirapuera. Un symbole de la Révolution Constitutionnaliste de 32, l'obélisque est le plus grand monument de la ville, mesurant 72 mètres de haut. Le mausolée de l'obélisque détient les corps des étudiants Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo (M.M.D.C.), et autres 713 soldats morts pendant cette guerre civile. Guilherme de Almeida et Ibrahim de Almeida

Nobre, ex-combattants respectivement considérés le poète et le tribun de 32, sont ensevelis dans le mausolée, ainsi que Paulo Virgínio, considéré comme un martyr du mouvement.

L'obélisque est un projet du sculpteur italo-brésilien Galileo Ugo Emendabili, qui arrivé dans le Brésil en 1923, à 34 ans, car il fuyait d'un régime fasciste dans son pays. La plus

base du trapèze, à qui regarde devant le monument, fait 9 mètres. La plus faible base fait 7 mètres ; la largeur de la crypte, dans la partie inférieure, a fait 32 mètres – les nombres 32, 9 et 7, remontent à l'année, le jour et le mois de la Révolution Constitutionnaliste de 32.

LA RÉVOLUTION CONSTITUTIONNALISTE DE 1932

La Révolution Constitutionnaliste de 32 a été un mouvement armé du juillet à l'octobre de 1932, à São Paulo, qui a été pour objet renversé le gouvernement provisoire de Getúlio Vargas et la promulgation d'une nouvelle Constitution. Cette révolution a été une réponse au coup d'État de 1930, qui empêché l'investiture de Júlio Prestes pour président, a renversé le président Washington Luís et mit fin à la Constitution de provisoire, conduit par le candidat

Dans l'état de São Paulo, était gouvernement provient d'un coup. Les des élections, mais deux années se restait au pouvoir. Ils critiquaient la autres, le droit à la démocratie.

1891, instaurant un gouvernement perdant, Getúlio Vargas.

plus grande l'insatisfaction avec ce paulistes s'attendaient la convocation soient et le gouvernement en pris dictature de Vargas et exigeaient, entre

En mai de 1932, São Paulo commença une série de manifestations contre ce gouvernement antidémocratique. D'entre elles, la police lâchement a tué quatre étudiants : Mário Martins de Almeida, Euclides Miragaia, Dráusio Marcondes de Sousa et Antônio Camargo de Andrade. Par la suite, le mouvement a été connu des initiales M.M.D.C. À cette occasion, la police blessé Orlando de Oliveira Alvarenga, qui a succombé à sa blessure et mourra trois mois plus tard – et pour cette raison n'a eu son nom lié au mouvement.

En 9 juillet 1932, a commencé la Révolution Constitutionnaliste, une véritable guerre civile. Les combats ont eu lieu principalement en São Paulo, au sud du Mato Grosso et au sud de Minas Gerais. Malheureusement, les braves et courageux soldats de la troupe pauliste, avec plus de confiance mais peu conscience de combat, ont fait face aux hommes de main du gouvernement illicite. Le pouvoir militaire des forces armées fédérales a été équipé avec l'artillerie lourde et formation particulière. Après bien des combats et très graves pertes, dans lequel soldats étaient mitraillent dans le dos même s'ils refluaient, le front révolutionnaire a été obligé de céder en 28 septembre 1932. Entre-temps, Góes Monteiro n'a pas accepté l'accord proposé où des deux parties devaient d'abandonner des armes ; il désirait la reddition des révolutionnaires et pour cette raison

la résistance a continué. Enfin, durant les premiers jours du mois de novembre, le lieutenant João Alberto a embarqué les dirigeants de la révolution comme détenus pour l'exil en Lisboa.

Actuellement, le jour 9 juillet 1932, est la date citoyenne plus importante de São Paulo et un jour férié de l'état. Les paulistes estiment que cette révolution est le plus grand mouvement citoyen de son histoire. C'était la première grande révolte contre le gouvernement Vargas, et le Dernier conflit armé de l'état. Deux ans après, en 1934, a été promulguée une nouvelle constitution.

Références :

https://pt.wikipedia.org/wiki/Obelisco_de_S%C3%A3o_Paulo
<http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/mmdc/>
<http://www.linguee.com.br/portugues-frances>
<https://www.youtube.com/watch?v=U2aFvcDVc1k>

2. Etudiante A10

La main de Oscar Niemeyer dans Le Memorial da America Latina en São Paulo, qu'il a été en 1989, la main avec les doigts ouverts à prendre du sang à la poignée, représente la sueur, le sang et la pauvreté qui marquent l'histoire de l'Amérique latine.

Étudiante A3

L'Incontournable Tour

Cours réalisé dans le cadre du Master 2

Profa. Liz Helena G. Afonso (Mestranda FFLCH-USP)

Diego Alexandre Avelino

Séance 5**Visite au MASP**

Prenez des notes sur cette visite

Le Musée d'Art Contemporain l'Université de São Paulo est incontestablement, il est le plus important d'art contemporain d'Amérique. Son œuvres acquises constitue un patrimoine inestimable. Il est une référence recherche en art à la fois pour les enseignants, les professeurs, les étudiants et pour les amateurs.

Je ne savais pas du musée quand il avait encore le siège au du campus. Mais cette année, je suis inscrit dans un projet dans le MASP ont la possibilité de Travailler à

*institutions artistiques liées à l'université
de São Paulo ou liées au gouvernement
de l'État de São Paulo.*

ANEXO 2 – Apresentações sobre a Torre Eiffel e suas representações

Aluno A3.

A torre Eiffel e o cinema.

A torre Eiffel aparece em vários filmes, sempre ressaltando o lado romântico da capital da França. Mais de 800 filmes e telenovelas nacionais e internacionais têm Paris como cenário. Como a torre Eiffel e Paris são praticamente uma coisa só, é impossível falar de uma sem falar da outra.

A torre também aparece em animações, inclusive em produções norte-americanas como “Minions” e “Ratatouille”. Mas não é só o lado romântico que é ressaltado, mas sua importância como símbolo de uma nação, porém como é uma referência mundial também já apareceu no cinema sendo destruída. Foi destruída quatro vezes em: “G.I Joe”, “Armagedon”, “team américa” e “ Super-man II”.

Na “Exposição Universal de Paris” em 1900, foram apresentados pela primeira vez filmes com som. Foi montado sob a torre Eiffel um écran gigante com 15 metros de altura e 21 de largura. Cerca de 25 000 espectadores por dia podiam apreciar a imagem e som simultâneos.

La Tour Eiffel et le cinéma.

La tour Eiffel apparaît dans plusieurs films, en soulignant toujours le côté romantique de la capitale de la France. Plus de 800 films et télé romans nationaux et internationaux ont Paris comme toile de fond. Comme la tour Eiffel et Paris sont just une chose, c'est impossible de parler de l'un sans parler de l'autre.

La tour apparaît également dans les animations , y compris les productions américaines comme “Minions” et “Ratatouille”. Mais non seulement le côté romantique qui est souligné , mais son importance en tant que symbole d'une nation , mais comme une référence mondiale est également apparu dans le film en cours de destruction . Il a été détruit quatre fois en : “G.I Joe”, “Armagedon”, “team américa” et “ Super-man II”.

Dans " Exposition Universelle de Paris " en 1900 , ils ont été présentés pour les premiers films de temps avec son. Il a été mis en place sous la Tour Eiffel avec un écran géant de 15 mètres de haut et 21 de large. Environ 25 000 spectateurs par jour pourraient profiter de l' image et du son simultanément.

Aluno A4

Avant même la fin de sa construction, en 1889, la Tour Eiffel a été représentée par plusieurs peintres, tels que Georges Seurat, Douanier Rousseau, Paul Signac, Pierre Bonnard, Maurice Utrillo, Marcel Gromaire, Édouard Vuillard, Albert Marquet, Raoul Dufy, Marc Chagall et Henri Rivière.

Mais le peintre qui a rendu le plus bel hommage à la tour Eiffel est **Robert Delaunay** qui a peint une trentaine de toiles ayant pour sujet le monument parisien. Il commence en 1910 avec une représentation de la tour Eiffel éclatée, à la manière des cubistes. C'est une peinture à l'huile. On observe la tour Eiffel de couleur rouge tandis que des bâtiments gris l'entourent. Tout le dessin est représenté par des formes géométriques et la Tour Eiffel est entourée d'une aura blanche.

En 1925, il reprend ce thème qui lui est cher, mais avec une approche plus unitaire de la tour, plus calme.

Aluno A1*La influence de la tour eiffel dans la Photographie*

Depuis sa construction la tour Eiffel est entourée par les flashes d'appareil de photo. La dame de fer a été photographiée par centaines d'artistes du monde, parmi eux le photographe français Henri Cartier Bresson. Regardez la photo "dancing in the rain":

D'autre artiste qui aime photographier la tour c'est Jean Larivière, regardez les photos suivantes:

Et jusqu'à d'artiste inconnu comme la photo suivante que a été trouvé dans une site de photographie:

Aluno A5

Torre e arte

Litogravuras de Henri Rivière. Où est La tour?

http://www.eclectique.net/histoires_histoire/lieux2_tour-eiffel.html

Aluno A10 La Tour et l'art**La Tour Eiffel de Georges Seurat**

Le tableau a été peint dans la même année que La Tour Eiffel a inaugurée, par le peintre néo impressionniste Georges Seurat. La tour a été dépeinte incomplète, il ne manque que la dernière partie de la conclusion. Elle a été produite avec la technique pointilliste. L'œuvre est dans le Youngs Memorial Museum en San Francisco, aux États-Unis.

Aluno A8**L'INCONTOURNABLE TOUR**

COURS RÉALISÉ DANS LE CADRE DU MASTER 2

PROFA. LIZ HELENE G. AFONSO (MESTRANDA FFLCH-USP)

A8

LA TOUR EIFFEL ET LA LITTÉRATURE

Si la tour était déjà une attraction à ses débuts, dans les années 20 devient un symbole de modernité et vanguardism. Peu à peu, son image a été en associant à Paris jusqu'à devenir même dans son symbole international. Peu après sa construction, la tour est devenue la thématique préférée des peintres et les artistes contemporains.

La Torre a également inspiré philosophes, poètes et écrivains dont nous pouvons citer Blaise Cendrars, Guillaume Apollinaire, Raymond Queneau, Jean Cocteau, Jean Giraudoux, Le Corbusier, François Coppée, Dino Buzzati, Guy de Maupassant et Roland Barthes.

FRANÇOIS COPPÉE - LES PAROLES SINCÈRES (1890)

François Coppée, né le 26 janvier 1842 à Paris, où il est mort le 23 mai 1908, est un poète, dramaturge et romancier français. Coppée fut le poète populaire et sentimental de Paris et de ses faubourgs, des tableaux de rue intimistes du monde des humbles. Poète de la tristesse à la vue des oiseaux qui meurent en hiver (La Mort des oiseaux), du souvenir d'une première rencontre amoureuse (« Septembre, au ciel léger »),

de la nostalgie d'une autre existence (« Je suis un pâle enfant du vieux Paris ») ou de la beauté du crépuscule (« Le crépuscule est triste et doux »), il rencontra un grand succès populaire.

Coppée est un des poètes qui ont signé la protestation contre la construction de la tour en 1887. Le poète a écrit un poème qui lui est particulièrement hostile.

Sur la Tour Eiffel

J'ai visité la Tour énorme,
Le mât de fer aux durs agrès.
Inachevé, confus, difforme,
Le monstre est hideux, vu de près.

Géante, sans beauté ni style,
C'est bien l'idole de métal,
Symbole de force inutile
Et triomphe du fait brutal.
J'ai touché l'absurde prodige,
Constaté le miracle vain.
J'ai gravi, domptant le vertige,
La vis des escaliers sans fin.

Saisissant la rampe à poignée,
Étourdi, soûlé de grand air,
J'ai grimpé, tel qu'une araignée,
Dans l'immense toile de fer ;

Et, comme enfin l'oiseau se juche,
J'ai fait sonner sous mes talons
Les hauts planchers où l'on
trébuche
En heurtant du pied les boulons.

Là, j'ai pu voir, couvrant des lieues,
Paris, ses tours, son dôme d'or,
Le cirque des collines bleues,
Et du lointain... encor, encor !

Mais, au fond du gouffre, la Ville
Ne m'émut ni ne me charma.
C'est le plan-relief immobile,
C'est le morne panorama,

Transformant palais de l'histoire,
Riches quartiers, faubourgs sans
pain,
En jouets de la forêt Noire
Sortis de leur boîte en sapin.

Oui, le grand Paris qui fourmille
Est mesquin, vu de ce hauban.
L'Obélisque n'est qu'une aiguille
Et la Seine n'est qu'un ruban ;

Et l'on est triste au fond de l'âme
De voir écrasés, tout en bas,
L'Arc de Triomphe et Notre-Dame,

La gloire et la prière, hélas !

Du vaste monde, en cet abîme,
Je n'aperçois qu'un petit coin.
Pourquoi monter de cime en cime ?
Le ciel est toujours aussi loin.

Enfants des orgueilleuses Gaules,
Pourquoi recommencer Babel ?
Le mont Blanc hausse les épaules
En songeant à la Tour Eiffel.

Qu'ils aillent consulter, nos maîtres,
L'artiste le plus ignorant.
Un monument de trois cents
mètres,
C'est énorme. — Ce n'est pas grand.

O Moyen Age ! ô Renaissance !
O bons artisans du passé !
Jours de géniale innocence,
D'art pur et désintéressé ;

Où, brûlant d'une foi naïve,
Pendant vingt ans, avec amour,
L'imagier sculptait une ogive
Éclairée à peine en plein jour ;

Où, s'inspirant des grands modèles
Et pour mieux orner son donjon,
Le Roi logeait les hirondelles
Dans un marbre de Jean Goujon !

O vieux siècles d'art, quelle honte !
A cent peuples civilisés
Nous montrerons ce jet de fonte
Et des badauds hypnotisés.

Pourtant, aux lugubres défaites
Notre génie a survécu ;
Un laurier cache sur nos têtes
La ride amère du vaincu.

Pour que l'Europe, qui nous raille,
Fût battue à ce noble jeu,
Tout le prix de cette ferraille,
Des millions, c'était bien peu.

Un chef-d'œuvre vaut davantage ;

Et quand même, et non moins
content,
L'ouvrier sur l'échafaudage
Eût gagné sa vie en chantant.

Non ! plus de luttes idéales,
De tournois en l'honneur du beau !
Faisons des gares et des halles :
C'est l'avenir, c'est l'art nouveau.

Longue comme un discours proluxe
De ministre ou de député,
Que la Tour, gargote à prix fixe,
Vende à tous l'hospitalité !

Car voici la grande pensée,
Le vrai but, le profond dessous :
Cette pyramide insensée,
On y montera pour cent sous.

Le flâneur, quand il considère
Les cent étages à graver
Du démesuré belvédère,
Demande : « A quoi peut-il servir ? »

« Tamerlan est-il à nos portes ?
Est-ce de là-haut qu'on surprend
Les manœuvres de ses cohortes ? »
— Pas du tout. C'est un restaurant.

A ces hauteurs vertigineuses,
Le savant voit-il mieux les chocs
Des mondes et des nébuleuses ?
— Non pas. On y prendra des bocks.

La fin du siècle est peu sévère,
Le pourboire fleurit partout.
La Tour Eiffel n'est qu'une affaire ;
— Et c'est le suprême dégoût.

Édifice de décadence
Sur qui, tout à l'heure, on lira :
« Ici l'on boit. Ici l'on danse, »
— Qui sait ? sur l'air du ça ira

Oeuvre monstrueuse et manquée,
Laid colosse couleur de nuit,
Tour de fer, rêve de Yankee,
Ton obsession me poursuit.

Pensif sur ta charpente altière,
J'ai cru, dans mes pressentiments,
Entendre, à l'Est, vers la frontière,
Rouler les canons allemands.

Car, le jour où la France en armes
Jouera le fatal coup de dés,
Nous regretterons avec larmes

Le fer et l'or dilapidés,

Et maudirons l'effort d'Hercule,
Fait à si grand'peine, à tel prix,

Pour planter ce mât ridicule
Sur le navire de Paris.

« Adieu-vat, » vaisseau symbolique,
Par la sombre houle battu !

Le ciel est noir, la mer tragique.
Vers quels écueils nous mènes-tu ?

François Coppée. Les Paroles
sincères.

1890: GUY DE MAUPASSANT, LA VIE ERRANTE

Henry-René-Albert-Guy de Maupassant est un écrivain français né le 5 août 1850 au château de Miromesnil à Tourville-sur-Arques et mort le 6 juillet 1893 à Paris. Ces œuvres retiennent l'attention par leur force réaliste, la présence importante du fantastique et par le pessimisme qui s'en dégage le plus souvent, mais aussi par la maîtrise stylistique. La carrière littéraire de Maupassant se limite à une décennie — de 1880 à 1890 — avant qu'il ne sombre peu à peu dans la folie et ne meure peu avant ses quarante-trois ans. Reconnu de son vivant, il conserve un renom de premier plan, renouvelé encore par les nombreuses adaptations filmées de ses œuvres.

Dans "L'assitude", l'auteur dénonce le Paris envahie par les touristes, à l'époque qui résout de voyager et de quitter la ville. La raison de l'invasion est l'Exposition Universelle de 1889, lorsqu'il a été inauguré sur la Tour Eiffel. Positionnement contre l'industrialisation et la massification de l'art, l'auteur va à Florence pour se réfugier dans le berceau de la renaissance de l'art.

Chapitre 1: Lassitude

J'ai quitté Paris et même la France, parce que la tour Eiffel finissait par m'ennuyer trop. Non seulement on la voyait de partout, mais on la trouvait partout, faite de toutes les matières connues, exposée à toutes les vitres, cauchemar inévitable et torturant. Ce n'est pas elle uniquement d'ailleurs qui m'a donné une irrésistible envie de vivre seul pendant quelque temps, mais tout ce qu'on a fait autour d'elle, dedans, dessus, aux environs. Comment tous les journaux vraiment ont-ils osé nous parler d'architecture nouvelle à propos de cette carcasse métallique, car l'architecture, le plus incompris et le plus oublié des arts aujourd'hui, en est peut-être aussi le plus esthétique, le plus mystérieux et le plus nourri d'idées ? Il a eu ce privilège à travers les siècles de symboliser pour ainsi dire chaque époque, de résumer, par un très petit nombre de monuments typiques, la manière de penser, de sentir et de rêver d'une race et d'une civilisation. Quelques temples et quelques églises, quelques palais et quelques châteaux contiennent à peu près toute l'histoire de l'art à travers le monde, expriment à nos yeux mieux que des livres, par l'harmonie des lignes et le charme de l'ornementation, toute la grâce et la grandeur d'une époque. Mais je me demande ce qu'on conclura de notre génération si quelque prochaine émeute ne déboulonne pas cette haute et maigre pyramide d'échelles de fer, squelette disgracieux et géant, dont la base semble faite pour porter un formidable monument de Cyclopes et qui avorte en un ridicule et mince profil de cheminée d'usine. C'est un problème résolu, dit-on. Soit, — mais il ne servait à rien ! — et je préfère alors à cette conception démodée de recommencer la naïve tentative de la tour de Babel, celle qu'eurent, dès le douzième siècle, les architectes du campanile de Pise. [...] Peu m'importe, d'ailleurs, la tour Eiffel. Elle ne fut que le phare d'une kermesse internationale, selon l'expression consacrée, dont le souvenir me hantera comme le cauchemar, comme la vision réalisée de l'horrible spectacle que peut donner à un homme dégoûté la foule humaine qui s'amuse. Je me garderai bien de critiquer cette colossale entreprise politique, l'Exposition universelle, qui a montré au monde, juste au moment où il fallait le faire, la force, la vitalité, l'activité et la richesse inépuisable de ce pays surprenant : la France.

1917: GUILLAUME APOLLINAIRE, Composition en forme de Tour

Wilhelm Apollinaris de Kostrowitski dit Guillaume Apollinaire est un poète et écrivain français, qui serait né sujet polonais de l'Empire russe le 26 août 1880 à Rome et mort pour la France le 9 novembre 1918 à Paris. Il est considéré comme l'un des poètes français les plus importants du début du XXe siècle.

Il expérimenta un temps la pratique du calligramme (terme de son invention, quoiqu'il ne soit pas l'inventeur du genre lui-même, désignant des poèmes écrits en forme de dessins et non de forme classique en vers et strophes. Il fut le chantre de nombreuses avant-gardes artistiques de son temps, notamment du cubisme à la gestation duquel il participa, poète et théoricien de l'Esprit nouveau, et surtout un précurseur majeur du surréalisme.

En poésie, Guillaume Apollinaire a fait de la Tour Eiffel un calligramme nationaliste. C'est un idéogramme à travers lequel Apollinaire décrit la situation politique de son époque. Apollinaire fait de la Tour Eiffel un calligramme nationaliste lié à la situation historique. Le monument y est présenté comme un symbole de la force de la France devant l'ennemi Allemand.

S
A
LUT
M
O N
D E
DONT
JE SUIS
LA LAN
GUE É
LOQUEN
TE QUESA
BOUCHE
O PARIS
TIRE ET TIRERA
T O U JOURS
AUX A L
LEM ANDS

« Salut monde dont je suis la langue éloquente que sa bouche O Paris tire et tirera toujours aux allemands ».

1913 : "TOUR", DE BLAISE CENDRARS

Blaise Cendrars (1887-1961) était un poète mutilé de guerre, grand Voyageur. Ses débuts sont marqués par "La petite Jeanne de France" (1913), puis il s'aventurera à écrire de la prose. Voici le texte de son poème "Tour" qui, comme son nom l'indique, est à la gloire de la tour Eiffel.

Cendrars fait de la tour le symbole de la modernité. La tour apparaît donc comme un point d'ancrage esthétique nouveau car universel et total, comme le prouve la fin du poème : "tu es tout". Elle englobe tous les temps, tous les espaces, tout en restant elle-même.

1910

Castellamare

Je dînais d'une orange à l'ombre d'un oranger

Quand, tout à coup...

Ce n'était pas l'éruption du Vésuve

Ce n'était pas le nuage de sauterelles, une des dix plaies d'Egypte

Ni Pompéi

Ce n'était pas les cris ressuscités des mastodontes géants

Ce n'était pas la trompette annoncée

Ni la grenouille de Pierre Brisset

Quand, tout à coup,

Feux

Chocs

Rebondissements

Etincelle des horizons simultanés

Mon sexe

O Tout Eiffel !

Je ne t'ai pas chaussée d'or

Je ne t'ai pas fait danser sur les dalles de cristal

Je ne t'ai pas vouée au Python comme une vierge de Carthage

Je ne t'ai pas revêtue du péplum de la Grèce

Je ne t'ai jamais fait divaguer dans l'enceinte des menhirs

Je ne t'ai pas nommée Tige de David ni Bois de la Croix

Lignum Crucis

O Tour Eiffel

Feu d'artifice géant de l'Exposition Universelle !

Sur le Gange

A Bénarès

Parmi les toupies onanistes des temples hindous

Et les cris colorés des multitudes de l'Orient

Tu te penches, gracieux palmier !

C'est toi qui à l'époque légendaire du peuple hébreu

Confondis la langue des hommes

O Babel !

Et quelque mille ans plus tard, c'est toi qui retombais en langues de feu

Sur les Apôtres rassemblés dans ton église

En pleine mer tu es un mât

Et au Pôle Nord

Tu resplendis avec toute la magnificence de l'aurore boréale de ta télégraphie sans fil

Les lianes s'enchevêtrent aux eucalyptus

Et tu flottes, vieux tronc, sur le Mississipi

Quand
 Ta gueule s'ouvre
 Et un caïman saisit la cuisse d'un nègre
 En Europe tu es comme un gibet
 (je voudrais être la tour, pendre à la Tour Eiffel !)
 Et quand le soleil se couche derrière toi
 La tête de Bonnot roule sous la guillotine
 Au coeur de l'Afrique c'est toi qui cours
 Girafe
 Autruche
 Boa
 Equateur
 Moussons
 En Australie tu as toujours été tabou
 Tu es la gaffe que la capitaine Cook employait pour diriger son bateau d'aventuriers
 O sonde déleste !
 Pour le simultané, Delaunay à qui je dédie ce poème,
 Tu es le pinceau qu'il trempe dans la lumière
 Gong tam-tam sanzibar, bête de la jungle rayon-X, express bistouri symphonie
 Tu es tout
 Tour
 Dieu antique
 Bête moderne
 Spectre solaire
 Sujet de mon poème
 Tour
 Tour du monde
 Tour en mouvement

1924 : "JULIETTE AU PAYS DES HOMMES", DE JEAN GIRAUDOUX (EXTRAIT)

Hippolyte Jean Giraudoux est un écrivain et un diplomate français, né le 29 octobre 1882 à Bellac dans la Haute-Vienne et mort le 31 janvier 1944 (à 61 ans) à Paris. En 1924 Jean Giraudoux publie "Prière sur la tour Eiffel", un texte écrit et publié en plaquette chez Emile Paul, puis inséré dans le chapitre VI de "Juliette au pays des hommes". Il y fait l'éloge de la tour d'une façon assez forte. De nos jours ce texte est très daté, mais on ressent bien sa force, justement.

“— Et voici la tour Eiffel ! Mon Dieu, quelle confiance il possédait en la gravitation universelle, son ingénieur ! Sainte Vierge, si un quart de seconde l'hypothèse de la loi de la pesanteur était controuvée, quel magnifique décombre ! Voilà ce qu'on élève avec des hypothèses ! Voilà réalisée en fer la corde que lance au ciel le fakir et à laquelle il invite ses amis à grimper... J'ai connu Eiffel, je grimpe... Mon Dieu qu'elle est belle, vue de la cage du départ, avec sa large baguette cousue jusqu'au deuxième, comme à une superbe chaussette ! Mais elle n'est pas

un édifice, elle est une voiture, un navire. Elle est vieille et réparée comme un bateau de son âge, de mon âge aussi, car je suis né le mois où elle est sortie de terre. Elle a l'âge où l'on aime sentir grimper sur soi des enfants et des Américaines. Elle a l'âge où le cœur aime se munir de T.S.F. et de concerts à son sommet. Tout ce que j'aime dans les transatlantiques je l'y retrouve. Des parfums incompréhensibles, déposés dans un losange d'acier par un seul passant, et aussi fixes dans leur altitude qu'un cercueil dans la mer tenu par son boulet ; mais surtout des noms de Syriens, de Colombiens, d'Australiens, gravés non sur les bastingages, mais sur toutes les vitres, car la matière la plus sensible de cette tour et la plus malléable est le verre. Pas un visiteur étranger qui ne soit monté là avec un diamant... On nous change à chaque instant d'ascenseur pour dérouter je ne sais quelle poursuite, et certains voyageurs, débarrassés de leurs noms et prénoms dès le second étage, errent au troisième les yeux vagues, à la recherche d'un pseudonyme ou d'un parrain idéal. “

BIBLIOGRAPHIE

(<http://www.toureiffel.paris/tout-savoir-sur-la-tour-eiffel/dossiers-thematiques/99.html>)

(https://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Copp%C3%A9)

(https://fr.wikipedia.org/wiki/Roland_Barthes)

https://fr.wikipedia.org/wiki/Guy_de_Maupassant

<http://www.cartographie-litteraire.net/auteurs-a-e/36-banville-theodore-de-1823-1891/355-paris-tour-eiffel-banville>

<http://www.tour-eiffel-de-paris.com/La-tour-Eiffel-dans-la-litterature.php>

http://www.lettresvolees.fr/queneau/documents/Dossier_Tour_Eiffel.pdf

<http://www.bacdefrancais.net/tour.php>

Aluno A9

La Tour Eiffel

L'histoire de la tour

L'un des monuments les plus visités d'Europe, la Tour Eiffel a été conçue pour l'Exposition universelle de Paris de 1889, qui a fêté le centenaire de la Révolution Française.

À l'époque de sa construction, le ministre Lockroy a favorisé le projet de la tour, car il était ami de l'ingénieur Eiffel. Bien que cette œuvre porte le nom de cet ingénieur, Maurice Koechlin qui a dessiné et l'architecte Sauvestre a ajouté des contours au projet.

La tour, qui a été construite avec 300m de haut, aujourd'hui reçoit chaque année près de 7 millions visiteurs. Elle a subi quelques sortes de difficultés, mais est restée intacte.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Maurice_Koechlin#/media/File:Eiffelturm_Koechlin.jpg

En 1886, avant même sa construction, les géologues viennent de constater que le sol est saturé d'eau et que deux des quatre piliers ne sauraient trouver des fondations solides. Alors, Eiffel décide d'utiliser un procédé de caisson pressurisé, et pour prouver que les caissons sont sans danger, le ministre Lockroy y descendre lui-même. Une fois surmontées les premières difficultés, on se pose alors un autre problème : une lettre de protestation de certains artistes contre la construction de la tour est écrite.

En 1887, les riveurs sont engagés. Les poutres de la tour sont montés et, finalement, ils ont ajustés. Dans le cours des années, les ouvriers revendiquent à cause de le temps froid deux fois, mais dans le deuxième, Eiffel ne cède pas. La première plateforme de la tour est inaugurée, après, la deuxième et, enfin, toute l'œuvre.

Depuis, les suivantes événements arrivent : le 9 août, la foudre a touché la tour ; le inventeur Thomas Edison visite la tour au mois de septembre, l'année même de sa inauguration ; en 1903, une nouvelle fois la tour est menacée, et sa maintien est votée par une voix de majorité. L'un d'eux, et sans doute le plus important, sont les installations de TSF montées par l'armée française. Quand l'Allemagne masse ses troupes aux frontières de la France, la TSF est très

importante au moment, car elle intercepte les messages de l'ennemi. La tour, on peut dire, a été sauvée par la bataille de la Marne. Après ça, il n'a plus jamais été vraiment question de la démonter.

Aujourd'hui n'est possible pas imaginer Paris sans la tour Eiffel !

La tour et l'Art

Ce monument unique qui est le payant le plus fréquenté au monde était, et est toujours exploité par les médias comme cinéma, littérature, peinture, photographie...

Des photographies de la tour Eiffel datent l'avant la fin de sa construction, comme les photos ci-dessous le montrent :

<http://www.toureffel.paris/images/images/construction-etapes.jpg>

La photo suivante, de photographe inconnu, a été prise pendant l'Exposition de 1889. Ses mesures sont de 9,5cm x 12 cm et est en très bonne garde considérant l'âge de la photo :

<http://www.glorias.com.br/wp-content/uploads/2014/09/fotografia-torre-eiffel.jpg>

Ci-dessous quelques belles photos de la tour Eiffel à différents angles, disponibles sur <http://www.pariszigzag.fr/histoire-insolite-paris/photos-tour-eiffel-paris> (plus de photos dans le site) :

En peinture comme en la photo, beaucoup d'artistes se sont aventurés dans la tour. Je me limiterai cependant à attirer l'attention sur ces qui sont les plus connus.

En 1889, l'artiste du pointillisme Georges Seurat a peint *La tour Eiffel* en huile sur panneau. L'œuvre, aujourd'hui, est à *Fine Arts Museum* de San Francisco.

La tour Eiffel, de Georges Seurat

Le chantier de la Tour Eiffel, de Rivière

Paul-Louis Delance a peint *La tour Eiffel vue de la Seine* à l'huile, peinture exposée au Musée Carnavalet, à Paris aussi, dans le 3^e arrondissement. Ses mesures sont de 442 x 304 pixels, et cette peinture montre la tour également en construction, mais dans les étapes avancées du procédé.

La tour Eiffel vue de la Seine, de Delance

En plus de ces artistes, d'autres ont représenté la tour, comme Henri Rousseau, Raoul Dufy, Marc Chagall – qui a représenté plus d'une fois –, Robert Delaunay, Marc Riboud, etc...

•

Au cinéma, la première de la tour dans une œuvre de fiction a été au *Fantômas* de Louis Feuillade, mais c'était en 1923, avec la fiction *Paris qui dort* de René Clair, que la tour Eiffel a reçu son principal rôle. « Dans ce court film (35 minutes), un scientifique plonge Paris dans le sommeil. Une poignée d'hommes et de femmes qui se réfugient dans les hauteurs de la tour Eiffel échappent au sort réservé aux autres habitants de la capitale. La tour Eiffel devient alors un lieu magique qui offre sa protection à ces heureux individus » (WIKIPEDIA)

Paris qui dort

Depuis la tour Eiffel a été figurante dans pochettes et titres, entrant dans le monde du cinéma et de la tv définitivement.

Assignment – Paris! (1952)

Le mystère de la tour Eiffel (1927)

La famille Klepkens (1929)

Même le cinéma américain a exploité ce monument à des films, comme en *Rush Hour 3* ou *G.I. Joe*. La liste est très extensive. Parmi les films actuels qui vaut la peine, *Paris je t'aime* « 7^e arrondissement : Tour Eiffel », de Sylvain Chomet – à <https://www.youtube.com/watch?v=IWroc8UII7Y> –, qui nous conte l'histoire de un couple de mimes avec un enfant, plus particulièrement la du mime avant de rencontrer son amour.

•

Il convient de rappeler qu'il y a répliques de la Tour Eiffel ; la plus connue est à Las Vegas.

La tour Eiffel de Las Vegas

Les autres arts ne font pas exception : le B.D., le théâtre, la musique, la littérature. Maupassant, par exemple, après leurs revendications infructueuses, a continué de parler de la tour (même qui mal) ; Barthes à *La tour Eiffel* écrit que « Maupassant déjeunait souvent au restaurant de la Tour, que pourtant il n'aimait pas : c'est, disait-il, le seul endroit de Paris où je ne la vois pas ».

Peut-être même que certaines personnes n'aiment pas la tour Eiffel aujourd'hui... Mais il est indéniable que elle est une construction mythique de Paris, l'un des chefs-d'œuvre d'ingénierie du 19^e siècle et qui plus d'un siècle après, reste importante et admirée par des voyageurs à travers le monde.

La tour Eiffel en la nuit

Références

- <http://antimuseum.online.fr/peintures/riviere/index.html>
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A9sentation_de_la_tour_Eiffel_dans_l'art
- <http://www.glorias.com.br/documento-raro/fotografia-torre-eiffel/#.V1GJkBsLMz>
- <http://www.linguee.com.br/portugues-frances>
- <http://www.pariszigzag.fr/paris-insolite-secret/15-infos-insolites-sur-la-tour-eiffel>
- <http://www.toureiffel.paris/>
- <http://lorgnonmelancolique.blog.lemonde.fr/files/2015/11/LA-TOUR-EIFFEL-R.-Barthes.pdf>

ANEXO 3 – Lettres ouvertes

Aluna A2

Monsieur Haddad,

Aujourd'hui les brésiliens ont découvert et discutent les mauvaises cultures de notre société: la corruption presque idiosyncrasique de la société et de la politique, le viol et le machisme, le lobby cruel de l'industrie automobile à São Paulo, etc. Vous même avez essayé de lutter contre cette dernière culture, l'industrie automobile et son monstrueux résultat des embouteillages et d'infir du trafic sauvage. La planification urbaine pour les pistes cyclables est une merde, sans la préoccupation avec la sécurité des cyclistes et le flux de gens et de véhicules, une consommation frenetique d'encre rouge Mais c'est un début quand même.

Malgré ce début malappris sur notre problème de la locomotion urbaine, il faut aussi penser à la catégorie plus faible de cette équation, les piétons. Nous, les piétons, comme les cyclistes, sommes aussi écologiques et la pratique citoyenne de marcher nous donnent la santé et l'occasion de voir et vivre la cité. Les obstacles pour les piétons sont diverses et déjà historiques: les trottoirs au minimum mauvais pour ne pas prononcer qu'ils sont presque assassins, la culture automobile nous aniquent avec l'indiscipline des conducteurs, les feux de circulation ne respectent pas le rythme du coup de pied, et encore l'inexistence des panneaux de signalisation routière acceptable.

Mais le pire, c'est l'irrespect aux piétons. C'est drôle, tous les gens naissent piétons... Ainsi, la base de quelque projet pour les piétons est l'effort pour le coup de conscience, La conscience du citoyen respectable aux piétons peut commencer par les campagnes d'Etat mais dans les programmes pédagogiques dans les écoles.

J'espère aussi un coup de conscience de votre part.

Merci pour votre attention.

ALUNOS A4/A8/A3

Aux Sénateurs du Brésil,

Nous venons, acteurs, cinéastes, écrivains, hommes, femmes, nègres et LGBTs, tout politiques enthousiastes et amateurs, protester de toute nos forces, de toute notre indignation, contre non seulement le processus illégitime de destitution de la Présidente Dilma Rousseff (élu par plus de 54 millions de brésiliens) effectué par Monsieur Michel Temer en particulier principalement pour l'extinction du Ministère de la Femme, L'égalité Raciale et les Droits de L'homme.

Nous avons un pays extrêmement multiculturel, particulièrement formé à la fois dans sa culture et dans sa population par une grande quantité de descendants des gens de partout dans le monde, mais efficacement les Afro-descendants. Un pays qui avance lentement sur l'importance de voir la nécessité de créer notamment des politiques de soins à une minorité, qui pourrait être considéré comme le plus quand nous pensons à la culture du pays. L'existence d'un Ministère spécifique pour aborder les droits des Nègres, les femmes et les personnes LGBT est fondamentale pour le renforcement des mesures correctives, la

promotion et la défense de ces droits. Le gouvernement brésilien est engagé à cette cause, tant en vertu du droit national comme internationaux ratifiés par le pays, ainsi que dans le respect du principe de non-régression en matière de droits.

Nous sommes certains que l'attitude adoptée par M. Temer place le Brésil dans un chemin inverse et rend notre pays une humiliation internationale. En outre, le profil de le ministre Alexandre de Moraes choisi pour le Ministère de la Justice et de la Citoyenneté est une étape encore plus préoccupant. M. Moraes a déclaré que va lutter contre des attitudes criminelles des mouvements sociaux comme si elles étaient les actes de guérilla. C'est voici que le gouvernement actuel va traiter les manifestations légales et légitimes de la population?

La création du Ministère en 2003 a été reconnu comme une véritable politique d'État. Ce qui se passe en ce moment, c'est le vol de ces conquêtes. Les tarifs des droits de l'homme, de la femme et l'égalité raciale, existent en raison des combats difficiles âprement disputée au cours des siècles à la conquête des droits.

Pour tout cela, et parce que nous considérons que ce gouvernement intérimaire est illégitime, nous vous demandons de sénateurs de voter contre la destitution de la Présidente Dilma Rousseff à la session qui aura lieu au Sénat Fédéral. Il est encore temps pour que la démocratie soit rétablie dans notre pays. Il n'y a pas de démocratie sans l'éducation sur les droits de l'homme. Il n'y a pas de droits de l'homme sans démocratie.

ANEXO 4 – Trabalhos de conclusão do curso**VISITA AO MASP****Aluno A5**

Nous avons effectué une brève visite au MASP dans le matin du jour 07.06 pour en savoir plus sur les oeuvres et les artistes qui composent l'exposition permanent.

Nous avons vu des peintures de peintres très célèbres (surtout en Europe), comme Manet, Delacroix, Monet, Cézanne, Degas... Et nous avons pouvoir observé comment chaque artiste a utilisé une technique différente pour représenter le monde autour de lui et comment la lumière est puissante dans ce aspect, puisque l'impressionnisme commence par étudier comment un objet peut être vu de différentes façons simplement que changer le point d'incidence et de l'intensité de la lumière. Le moment de la capture est aussi une recherche très important pour les Impressionnistes ... Soyez l'instant un bateau voiles ou tout simplement comme un exploit mythique se produit. Le paysage devient le premier rôle d'un grand nombre d'oeuvres.

Nous avons également vu plusieurs représentations de personnes et comment la représentation de l'image masculine et féminine a changé (ou non) au cours des années ...

Les oeuvres font une chronologie et l'effet donné par la disposition des tables conçue par Nina Rodrigues est très magnifique!

Malheureusement, le temps était trop court (et il y avait un peu de mal à ma compréhension du français, mais rien qui empêcherait la pleine compréhension des explications) ne me donne pas la possibilité d'être en mesure d'absorber plus d'informations, cependant, j'ai été une grande expérience "*extra classe*", en stimulant et en fermant le cours avec une clé en or!

Je profite de cette occasion pour remercier les professeurs Maria Inez, Cristina et Liz pour cette grande opportunité, et je espère que nous pouvons faire quelque chose comme ça!

Alunos A8 e A4

MASP
MUSÉE D'ART DE SÃO PAULO
ASSIS CHATEAUBRIAND

LE MUSÉE

Le musée d'Art de São Paulo – Assis Chateaubriand ou MASP est un des plus importants centres culturels du pays. Le musée est connu pour avoir une architecture innovatrice et audacieuse, faisant de lui une des icônes de la ville.

LA CONSTRUCTION

Le Musée d'Art de São Paulo est un musée privé sans fins lucratives, créé par Assis Chateaubriand (Chatô) en 1947, devenant le premier musée moderne dans le pays.

Le musée a été fondé dans le centre de la ville, en 1968. Puis il a été transféré à Av. Paulista. Le projet audacieux est de Lina Bo Bardi et il a est devenu un point de repère dans l'histoire de l'architecture du XXe siècle.

LE VAIN

Avaient 12 ans entre projet et d'exécution Lina a travaillé sous une condition: préserver la vue du centre et de la Serra da Cantareira.

Le volume élevé est suspendu pour 8 mètres du sol. Avec une extension totale de 74 mètres entre les piliers. C'est la plus grande vain du monde en son temps.

Alunos A2 e A10

Impressionisme au Masp

La partie représentatif de la collection du MASP exposée permanentement au public a quelques oeuvres importants du impressionisme. Ce mouvement français du XIX siècle s'est caracterise par les études des phénomènes le la lumière sur les choses et pour défendre ses concepts esthétiques il avait confronté l'art académique qui defendait la representation comme une copie du réel.

* **Délacroix**

Comme un annonce des caracteres impressionistes à la peinture, il y a le peintre romantique Delacroix (1798-1863) avec son coup de pinceau libre. On peut en voir dans "L'automne - Baco et Ariadne" (1856-63) sur les quatre saisons de Hartmann (l'industriel qui a demandé la peinture). Ces oeuvres sont inachevées parce que Delacroix a été des problèmes et a la fin il est mort in 1963. L'incompletude peut montrer les intentions techniques d'artiste. Dans la composition on voit la dissolution parmi les figures et le fond avec sa simplification du dessin, caractères qu'on verra aux impressionistes.

http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=229

* **Manet**

En 1863, l'an de la mort de Delacroix, les impressionistes ont exposé dans le "Salon des Refusés" ses oeuvres qui n'ont pas pu être présentées au "Salon de Paris". A l'exposition des refusés, Manet a mis le "Déjeuner sur l'herbe" un vrai scandal parce que la nudité des femmes sont montré d'une manière banal. Normalement le nu féminin était attaché avec les thèmes

mythologique et classique et cela donne une sacralisation esthétique et permissive artistiquement dans une époque que le corps féminin a été caché aux regards.
https://en.wikipedia.org/wiki/Le_D%C3%A9jeuner_sur_l'herbe

L'impressionniste historique Édouard Manet (1832-1883) est à l'exposition du MASP avec "Le Monsieur Eugène Petruiset - chasseur de lions" (1881) et "L'Amazon - portrait de Marie Lefébure" (1870-1875) [2 et 3]. Dans cette dernière peinture on peut voir la figure au premier plan de l'amazone bien démarquée par les vêtements noirs en contraste au fond simple et imprécis où il y a quelques chevaliers. Cela nous montre bien l'idée d'impression du réel comme il a été aperçu par le peintre non comme le réel était vraiment sur le monde physique.

Un détail intéressant: le petit canot que la femme apporte a été dessiné deux fois et Manet a laissé apparaître les lignes. Pour les impressionnistes, la perception du processus artistique dans la peinture est un précédent important de l'impression du réel et pour remarquer que l'œuvre n'est pas "le

réel". http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=241

Le chasseur corrobore ces caractères impressionnistes: le fond et aussi le lion sont imprécis, la figure du chasseur se détache par contraste, les touches sont aperçues.
http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=245

***Monet**

Parmi les pionniers, Claude Monet (1840-1926) avec "En canot sur l'Epte" (1890) [4] et "Le pont japonais" (1920-1924), il y a l'inspiration d'artiste sur les paysages et la représentation des reflets de la lumière sur l'eau. Ce que nous étourdit c'est l'encadrement avec le canon coupé. Cela nous donne l'idée de mouvement mais aussi il est en conformité avec la proposition impressionniste de rompre avec les modèles conventionnels artistiques.

http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=259

Le pont japonais semble un brouillon parce que les limites du jardin au fond, de la pont et du lac sont imprécis et subtils.

http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=260

***Renoir**

L'autre pionnier c'est Pierre Auguste Renoir avec ses gamines à l'exposition du MASP. Les touches et la couleur travaillées d'une manière impressionniste sont là au "Portrait de Marthe Bérard" (1879) et "La gamine avec les épis"

(1888). http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=266

http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=267

***Degas**

Dans "Les quatre ballerines en scène" (1885-1890) de Edgar Degas (1834-1917) on voit la figure et son mouvement. À manière de Manet l'une ballerine est coupée comme s'elle sortisse du cadre mais aussi de la scène du ballet. Ses visages sont indéfinis.
http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=250

***Cézanne**

Paul Cézanne est un autre grand peintre impressionniste et post-impressionniste. Né à Aix-en-Provence en 1839, passe à Paris en 1852 pour étudier et lie d'amitié avec Emile Zola, qui est représenté sur oeuvre "Paul Alexis lê um manuscrito à Zola" (1869-1870). http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=254

Considéré comme responsable de la transition de l'Impressionnisme à la fin du XIXe siècle et le Cubisme au début du XXe siècle, il est considéré par Matisse et Picasso comme "le père de nous tous". Influencé par Delacroix, il a créé son propre style, avec des distorsions formelles, pour souligner le volume et le poids des objets. Dans "O negro Cipião" (1867) Cézanne peint une figure humaine et on a noté la caractéristique frappante pour la capture de la lumière. http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=253

Déjà à l'écran "Rochedos em l'Estaque" (1882-85) et "O grande pinheiro" (1890-96) ce que nous avons c'est un Cézanne simple et minimaliste pour dépeindre les paysages si délicatement. http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=255

RÉFÉRENCES

Les informations sont prises pendant la visite à l'exposition permanente du MASP avec Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, Maria Ignes Mena Barreto et Liz Helena G. Afonso Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Arte da França de Delacroix a Cézanne /curadoria Adriano Pedrosa, Eugênia Gorini Esperaldo, Fernando Oliva, Tomás Toledo. São Paulo, MASP, 2015

(Coleção

MA SP) http://masp.art.br/masp2010/acervo_busca_autor.php <https://fr.wikipedia.org/wiki/Impressionnisme>

ALUNO A3 – Apresentação sobre o MAC USP Ibirapuera – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

A apresentação foi somente oral, utilizando imagens do site do MAC.

A gravação em vídeo não ficou de boa qualidade, por este motivo não anexamos à pesquisa.

Alunos A1 e A7 – MASP e o Renascimento

Photo: Rita de Podestá

Visite au Masp LA RENAISSANCE

LA RENAISSANCE

- Évolution de mentalités et des points de vue par rapport au Moyen Âge
- Rupture
- Trois périodes
 - la première renaissance (1400 - 1500)
 - la renaissance classique (1500 - 1520)
 - le maniérisme (1520 - 1600)
- La redécouverte de l'art antique
- La perspective
- L'idéalisation de la beauté
- Leonardo Da Vinci
- Michel-Ange

LE MANIÉRISME

(et notre découverte de Jacopo Robusti, le Tintoret)

Photo: Rita de Podestá

Notre chère Cris enchantée par le drame et la théâtralité du tableau de Tintoret.

Photo: Rita de Podestà

Et finalement: le tableau!

'Ecce Homo' ou Pilate présentant Jésus à la foule (Jacopo Tintoretto, 1546-47)

Photo: Paula Russo

ANEXO 5 – Visita ao MASP fotos enviadas pelos alunos

São Paulo, 22 de Setembro de 2016.