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

BARBARA CAROLINA DIAS

**COM OU SEM EMOÇÃO? PERCURSOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM
LEXICAL EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Versão corrigida

SÃO PAULO
2017

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 DO FRANCÊS

BARBARA CAROLINA DIAS

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 obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

(DE ACORDO)

Versão Corrigida

SÃO PAULO
2017

AGRADECIMENTOS

À CAPES e ao Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pelo apoio financeiro concedido para realizar essa pesquisa, sem o qual dificilmente eu poderia ter me dedicado com tanto afinho a este trabalho.

Especialmente à minha querida amiga e orientadora, Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia, por sua postura formativa, formadora e carinhosa ao lidar comigo ao longo de toda a minha formação acadêmica e sobretudo no período de criação e elaboração desta pesquisa, pela alegria com que dedica sua vida a seus alunos, pelo poder em conferir autonomia a todos eles e por me ensinar o valor da palavra *zelo*.

À também amiga e orientadora honorária Heloísa Albuquerque-Costa, pelo papel crucial que desempenha na vida de tantos alunos, mas sobretudo em minha vida ao abrir as portas e o coração e ao mostrar-me os caminhos para ser sempre mais e melhor, por me ensinar a falar e a ensinar francês.

A meus pais, que me deram liberdade e segurança para ser quem eu quis, com os quais aprendi a rir das situações gostosas e das situações complicadas com a mesma intensidade, com quem aprendi a ter coragem visto que “na vida só não se dá jeito à morte” e onde sempre encontro apoio incondicional.

A meu irmão, leitor inveterado que transmitiu um pouco dessa paixão para mim ao me incentivar a ler desde pequena, e à minha família, que comemorou comigo cada passo dado rumo à vida que tenho hoje. Sou um pouco de cada um.

Aos meus amigos mais próximos Dai, Mica, Re, Dani, Iury, Lu, Gé, Ducho, Camila, Dani, Rai, Mari, Lucas, Márcia, Daniel, Thaís, Renan, Marina, por serem pessoas cheias de luz e capazes de deixar a vida leve, cheia de significado e dos quais cuido com o maior carinho, sempre dando e recebendo um tanto.

Ao Nelson, por ser meu companheiro de vida, por querermos juntos sempre ser mais do que ter, por lutarmos contra esse mundo acelerado, por nos alegrarmos em ter a casa sempre aberta, às pessoas e às trocas simples da vida.

E sobretudo, agradeço a todos que participaram desta pesquisa concedendo suas histórias de amor com a língua estrangeira.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo refletir sobre as problemáticas e perspectivas do ensino-aprendizagem lexical de Francês Língua Estrangeira (FLE). Para isso, buscamos compreender como o léxico foi tratado ao longo da história da didática do FLE, como se dão os processos de aprendizagem lexical, sobretudo aqueles relacionados às teorias da psicologia cognitiva e à constituição da memória, para, em seguida, analisarmos materiais de FLE disponíveis ao grande público a fim de compreender como ele vem sendo preconizado. Dentre esses materiais, destacamos o estudo da operação *Dis-moi dix mots* (2014-2015), que nos mostrou a importância da emoção e da afetividade na aquisição de novas palavras em língua estrangeira. Com isso, sentimos a necessidade de melhor compreender a relação do aluno com a língua estrangeira. Por isso, dedicamo-nos a ouvir a voz de alguns falantes de línguas estrangeiras a fim de identificar possíveis fatores que contribuíram à aquisição de novas palavras.

Esse estudo foi desenvolvido tendo como hipótese o fato de que, mesmo após o movimento de reabilitação do ensino-aprendizagem lexical encabeçado sobretudo por Robert Galisson a partir dos anos 1980 e sabendo que é senso-comum entre os professores de línguas estrangeiras que o enriquecimento lexical está diretamente relacionado à maior ou menor capacidade de compreensão e produção dos aprendizes de línguas estrangeiras tanto em atividades orais quanto escritas, ainda hoje o léxico é deixado de lado e não é alvo de um ensino guiado, direto, oriundo de uma metodologia equilibrada de ensino-aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento da competência lexical por meio da promoção concomitante de conhecimentos semânticos, depreendidos do discurso e de sua dimensão sociocultural, e conhecimentos linguísticos, relativos sobretudo à estrutura morfológica e fonética.

Após a análise de todos esses fatores, concluímos esta dissertação identificando alguns elementos importantes para que o ensino-aprendizagem lexical em classes de FLE possa ser otimizado, levando em consideração o pouco tempo disponível em sala para dedicar-se a tal aspecto da língua e sua importância para o desenvolvimento progressivo da competência lexical do aprendiz adulto de francês língua estrangeira.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, FLE, léxico, competência lexical, emoção, afetividade, *Dis-moi dix mots*.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a comme objectif de réfléchir sur les problématiques et les perspectives de l'enseignement-apprentissage lexical en Français Langue Étrangère (FLE). Pour le faire, nous avons étudié comment le lexique apparaît dans les différents moments de l'histoire de la didactique du FLE, comment se mettent en oeuvre les processus d'apprentissage lexical, surtout ceux liés aux théories de la psychologie cognitive et de formation de la mémoire, pour, ensuite, analyser les manuels et méthodes de FLE disponibles au grand public afin de comprendre comment le lexique y est préconisé. Parmi ces matériels, l'étude de l'opération *Dis-moi dix mots* (2014-2015) s'est révélée fondamentale pour comprendre l'importance de l'affectivité dans l'acquisition de nouveaux mots en langue étrangère. Grâce à cela, nous avons ressenti le besoin de mieux comprendre la relation de l'apprenant avec son propre apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, nous nous sommes consacrée à écouter des locuteurs de langues étrangères afin d'identifier quelles ont été les facteurs capables de contribuer à l'acquisition lexicale.

Notre étude a été développée ayant comme hypothèse de recherche le fait que, même après le mouvement de réhabilitation de l'enseignement-apprentissage lexical mené par Robert Galisson à partir des années 1980 et sachant que les professeurs considèrent comme sens-commun la liaison entre l'enrichissement lexical et une capacité plus au moins forte de compréhension et production des apprenants, tant à l'oral comme à l'écrit, l'enseignement-apprentissage lexical est encore rélégué au second plan car il n'est pas orienté vers une approche guidée, basée sur une méthodologie équilibrée entre le développement des connaissances sémantiques, comprises dans les discours et leur dimension socioculturelle, et des connaissances linguistiques relatives surtout aux aspects morphologiques et phonétiques qui l'organisent.

Après avoir fait l'analyse de tous ces indices, nous avons conclu ce mémoire en identifiant quelques éléments importants pour que l'enseignement-apprentissage lexical en classe de FLE soit optimisé en considérant, d'un côté, le peu de temps disponible pour son travail en classe et, d'un autre, son importance pour le développement progressif de la compétence lexicale de l'apprenant de FLE.

Mots-clés: enseignement-apprentissage, FLE, lexique, compétence lexicale, émotion, affectivité, *Dis-moi dix mots*.

ABSTRACT

This dissertation has as its main objective to reflect about the problems and perspectives on the lexical teaching and learning in French as foreign language (FLE). With this in mind, we search to understand how the lexical content was treated during the didactic history of French as a foreign language and how the lexical learning procedures happen (with special attention to those procedures related to the cognitive psychology theories and to the memory constitution) for, then, analyze the FLE didactic materials available to the big public in a way to understand how these different materials are thought. We will give special attention to the *Dis-moi dix mots* (2014-2015) materials, which shows the importance of an emotional approach in the acquisition of new words in foreign languages. Therefore, we have felt the need to better understand the relations constructed between the student and the foreign language he learns. In this perspective, we have interviewed some foreign language speakers with the intention to identify the possible factors that have contributed to the acquisition of new words.

This work was developed on the main hypothesis that — even with the rehabilitation of the lexical teaching and learning theories (mainly by the works written by Robert Galisson after the eighties) and with the knowledge that it is common-sense between the foreign language teachers that the acquisition of new words is directly connected with the greater or lesser capacity of oral and written comprehension and production showed by the foreign language students — still today the lexical study is given little importance and does not constitute a goal for the guided teaching. The lexical study in French as a foreign language still lacks a balanced teaching and learning methodology capable of promoting the development of a lexical competence by the means of proper semantic knowledge (recognized in the discourses and its sociocultural dimensions) and linguistic knowledge (mainly related to the morphological and phonetical structures).

After the proposed analyses, we concluded this dissertation by identifying some important elements for the optimization of lexical teaching and learning in the French as a foreign language context, having in mind the scarcity of time available during classes for developing this learning aspect and its importance for the progressive growth of the lexical competence in French as a foreign language students.

Keywords: teaching and learning, French as a foreign language, lexical competence, emotion, *Dis-moi dix mots*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2 – ALTEREGO+	65
FIGURA 3 – ALTEREGO+	66
FIGURA 4 – ALTEREGO+	66
FIGURA 5 – ALTEREGO+	66
FIGURA 6 – ALTEREGO+	67
FIGURA 7 – ALTEREGO+	67
FIGURA 8 – ALTEREGO+	68
FIGURA 9 – ALTEREGO+	69
FIGURA 10 – ALTEREGO+	69
FIGURA 11 – ALTEREGO+	70
FIGURA 12 – ALTEREGO+	70
FIGURA 13 – ALTEREGO+	72
FIGURA 14 – ALTEREGO+	75
FIGURA 15 – ÉDITO	79
FIGURA 16 – ÉDITO	80
FIGURA 17 – ÉDITO	80
FIGURA 18 – ÉDITO	80
FIGURA 19 – ÉDITO	80
FIGURA 20 – ÉDITO	80
FIGURA 21 – ÉDITO	80
FIGURA 22 – ÉDITO	81
FIGURA 23 – ÉDITO	81
FIGURA 24 – ÉDITO	81
FIGURA 25 – ÉDITO	81
FIGURA 26 – ÉDITO	81
FIGURA 27 – ÉDITO	83
FIGURA 28 – ÉDITO	83
FIGURA 29 – ÉDITO	83
FIGURA 30 – ÉDITO	83
FIGURA 31 – ÉDITO	83
FIGURA 32 – ÉDITO	85
FIGURA 33 – ÉDITO	85
FIGURA 34 – ÉDITO	85
FIGURA 35 – ÉDITO	85

FIGURA 36 – ÉDITO	86
FIGURA 37 – ÉDITO	88
FIGURA 38 – ÉDITO	89
FIGURA 39 – ÉDITO	89
FIGURA 40 – ÉDITO	89
FIGURA 41 – ÉDITO	90
FIGURA 42 – ÉDITO	90
FIGURA 43 – ÉDITO	91
FIGURA 44 – ÉDITO	91
FIGURA 45 - SAISON.....	96
FIGURA 46 - SAISON.....	96
FIGURA 47 - SAISON.....	96
FIGURA 48 - SAISON.....	97
FIGURA 49 - SAISON.....	97
FIGURA 50 - SAISON.....	97
FIGURA 51 - SAISON.....	98
FIGURA 52 - SAISON.....	99
FIGURA 53 - SAISON.....	99
FIGURA 54 - SAISON.....	99
FIGURA 55 - SAISON.....	103
FIGURA 56 - SAISON.....	103
FIGURA 57 - SAISON.....	103
FIGURA 58 - SAISON.....	104
FIGURA 59 - SAISON.....	105
FIGURA 60 - SAISON.....	106
FIGURA 61 - SAISON.....	106
FIGURA 62 - SAISON.....	106
FIGURA 63 - SAISON.....	106
FIGURA 64 - SAISON.....	106
FIGURA 65 – DMDM – POUR COMMENCER - AMALGAME.....	128
FIGURA 66 – DMDM - POUR COMMENCER – BRAVO.....	130
FIGURA 67 – DMDM - POUR COMMENCER - CIBLER	130
FIGURA 68 - DMDM - POUR COMMENCER – INUIT(E)1.....	131
FIGURA 69 - DMDM - POUR COMMENCER - INUIT(E)2.....	132
FIGURA 70 - DMDM - POUR COMMENCER - KERMESSE.....	132

FIGURA 71 - DMDM – POUR COMMENCER - SÉRÉNDIPITÉ.....	133
FIGURA 72 – DMDM - POUR COMMENCER - WIKI	134
FIGURA 73 – DMDM - POUR COMMENCER – ZÉNITUDE1.....	135
FIGURA 74 – DMDM - POUR COMMENCER – ZÉNITUDE 2.....	135
FIGURA 75 – DMDM - COMPRÉHENSION GÉNÉRALE - AMALGAME	137
FIGURA 76 – DMDM - COMPRÉHENSION GÉNÉRALE - BRAVO	138
FIGURA 77 – DMDM - COMPRÉHENSION GÉNÉRALE - GRIGRI	138
FIGURA 78 – DMDM - COMPRÉHENSION GÉNÉRALE - KERMESSE	140
FIGURA 79 – DMDM - COMPRÉHENSION GÉNÉRALE - SÉRÉNDIPITÉ	140
FIGURA 80 – DMDM - COMPRÉHENSION GÉNÉRALE - ZÉNITUDE	141
FIGURA 81 – DMDM - COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE – AMALGAME 1	143
FIGURA 82 – DMDM - COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE – AMALGAME 2	143
FIGURA 83 – DMDM - COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE – BRAVO 1.....	144
FIGURA 84 – DMDM - COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE – BRAVO 2.....	144
FIGURA 85 – DMDM - COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE – INUIT(E)	145
FIGURA 86 – DMDM- COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE – SÉRÉNDIPITÉ	145
FIGURA 87 – DMDM - COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE – ZÉNITUDE 1	146
FIGURA 88 – DMDM - COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE – ZÉNITUDE 2	147
FIGURA 89 – DMDM - RÉFLECHIR - AMALGAME.....	149
FIGURA 90 – DMDM - RÉFLECHIR – BRAVO 1	150
FIGURA 91 – DMDM - RÉFLECHIR – BRAVO 2	150
FIGURA 92 – DMDM - RÉFLECHIR – CIBLER2	151
FIGURA 93 – DMDM - RÉFLECHIR – GRIGRI1.....	152
FIGURA 94 – DMDM - RÉFLECHIR – GRIGRI2.....	152
FIGURA 95 – DMDM - RÉFLECHIR - SÉRÉNDIPITÉ.....	153
FIGURA 96 – DMDM - RÉFLECHIR - WIKI	153
FIGURA 97 – DMDM - S'EXPRIMER - AMALGAME	155
FIGURA 98 – DMDM - S'EXPRIMER – GRIGRI 1	155
FIGURA 99 – DMDM - S'EXPRIMER - KITSCH	157
FIGURA 100 – DMDM - S'EXPRIMER - SÉRÉNDIPITÉ.....	157
FIGURA 101 – DMDM - JOUER - AMALGAME.....	158
FIGURA 102 – DMDM - JOUER - KERMESSE.....	158
FIGURA 103 – DMDM - JOUER - KITSCH.....	159
FIGURA 104 – DMDM - JOUER - SÉRÉNDIPITÉ	159
FIGURA 105 – DMDM - PROJET - AMALGAME.....	161

FIGURA 106 – DMDM - PROJET - GRIGRI	161
FIGURA 107 – DMDM - PROJET - ZÉNITUDE	162

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - METODOLOGIAS E LÉXICO	34
TABELA 2 - DADOS GERAIS DOS MANUAIS ESCOLHIDOS	55
TABELA 3 - ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS MANUAIS DE FLE....	61
TABELA 4 – CONTEÚDO DAS FICHAS FLE DO DMDM.....	127
TABELA 5: RESUMO SOBRE OS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS	189

LISTA DE ABREVIações

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CV – Currículo Vitae

DLM – Departamento de Letras Modernas

DMDM – *Dis-moi dix mots*

FF – *Français Fondamental*

FLE – francês língua estrangeira

FLM – francês língua materna

FLS – francês língua segunda

LE – língua estrangeira

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

SGAV – Metodologia estruturo-global audiovisual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	23
PERCURSOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM LEXICAL.....	23
1.1. O LÉXICO ONTEM: OS ESTUDOS LEXICAIS NA HISTÓRIA DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS	24
1.2. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS LEXICAIS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	35
1.3. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS LEXICAIS EM LÍNGUA MATERNA	39
1.4. AS TEORIAS COGNITIVAS, A APRENDIZAGEM E A MEMÓRIA	43
1.5. O LÉXICO HOJE: TEORIAS RECENTES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM LEXICAL	44
CAPÍTULO 2	49
SEM EMOÇÃO: O LÉXICO NOS MANUAIS DE FLE.....	49
2.1. A ESCOLHA DOS MANUAIS DE FLE	52
2.2. APRESENTAÇÃO DOS MANUAIS	54
2.3. ANÁLISE DOS MANUAIS DE FLE.....	58
2.3.1.O ensino-aprendizagem lexical no manual AlterEgo+	63
2.3.2. O ensino-aprendizagem lexical no manual Édito	77
2.3.3.O ensino-aprendizagem lexical no manual Saison	94
2.3.4. Conclusão sobre os manuais estudados.....	108
CAPÍTULO 3	111
COM EMOÇÃO: A OPERAÇÃO <i>DIS-MOI DIX MOTS</i> COMO UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A OTIMIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM LEXICAL	111
3.1 MOTIVOS DE ESCOLHA DA OPERAÇÃO DMDM.....	115
3.2. RELATOS DE USO DA OPERAÇÃO DMDM	116
3.3. A OPERAÇÃO DE 2014-2015 <i>DIS-MOI DIX MOTS...QUE TU ACCUEILLES</i>	117
3.4. CARACTERÍSTICAS GERAIS DA OPERAÇÃO	120
3.5. ANÁLISE DAS FICHAS PEDAGÓGICAS DA CAMPANHA <i>DIS-MOI DIX MOTS...QUE TU ACCUEILLES</i> , DESTINADAS AO PÚBLICO FLE.....	125
3.5.1. Etapa 1 – Pour commencer	127
3.5.2. Etapa 2: Compréhension de manière générale.....	136
3.5.3. Etapa 3: Compréhension de manière détaillée	142
3.5.4. Etapa 4: Réfléchir sur la langue	147

3.5.5. Etapa 5: S'exprimer	154
3.5.6. Etapa 6: Jouer avec les mots	157
3.5.7. Etapa 7: Projet	160
3.5.8. Conclusão sobre o Dis-moi dix mots...que tu accueilles	163
3.5.9. “Ma patrie, c’est la langue française”: Relações entre a literatura e Dis-moi dix mots...que tu accueilles na construção da noção de diversidade linguístico-cultural por parte de alunos de francês	167
 CAPÍTULO 4: O PAPEL DA EMOÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM LEXICAL.....	179
4.1. RAZÕES DO USO DE ENTREVISTAS COMO MÉTODO EXPLORATÓRIO DE COLETA DE DADOS .	186
4.1.1. Perguntas.....	188
4.1.2. Os participantes.....	188
4.2. A EMOÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	190
4.3. REFLEXÕES SOBRE A EMOÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM LEXICAL	208
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
 BIBLIOGRAFIA	220

INTRODUÇÃO

Certa vez, em conversa com uma colega da faculdade ainda antes de terminar a graduação, ouvi uma história sua sobre uma experiência em Paris quando fazia intercâmbio que me suscitou uma reflexão sobre a aquisição de palavras e que culminou, hoje, na redação desta dissertação de mestrado. Nessa conversa, minha amiga falava da época em que havia partido para a França pela primeira vez num intercâmbio, sem muito dinheiro para se sustentar. Por isso, estava à procura de um emprego. Passado o período de adaptação inicial, ela voltou a preocupar-se com os estudos e decidiu conhecer focar-se nos estudos, dedicando-se a conhecer o acervo da biblioteca nacional na área de Letras. Chegando ao local, perguntou sobre seu funcionamento. Qual não foi sua surpresa quando o atendente lhe dissera que ela poderia ficar à vontade para *travailler* na biblioteca. A princípio, ela não entendeu a informação. Segundos depois, perguntou-se imediatamente como ele sabia que ela precisava de um trabalho? Eles não se conheciam.

Seu estranhamento a levou a continuar a conversa. Ela perguntou então o que era preciso fazer para *travailler* na biblioteca. Como o atendente viu que falava com uma estrangeira e desconfiado de não ter sido compreendido, ele repetiu e detalhou as instruções de modo lento e articulado: basta retirar o livro que quiser nas prateleiras, registrar a retirada em um dos balcões e sentar nas mesas disponíveis para *travailler*. Segundo ele, ela podia *travailler* do horário de abertura até o horário de fechamento da biblioteca, se quisesse. Essas informações foram ainda mais confusas. Ela ocuparia o cargo de entregar os livros que as pessoas queriam ler? Ainda baseada em sua interpretação inicial, ficou incrédula com a boa notícia e continuou a conversa, perguntando os procedimentos necessários para *travailler*: levar um CV ou uma carta de motivação, talvez, para justificar porque ela tinha interesse em *travailler* na biblioteca? Então a incompreensão da situação veio do outro lado do diálogo. O atendente, já sem muita paciência, acusou não entender sobre o que ela estava falando e disse que não era preciso apresentar o CV em lugar nenhum da França para *travailler* na biblioteca. De modo pouco paciente, disse ainda que se no país dela aquilo era preciso, na França era diferente, pois o acesso às bibliotecas era livre e todos podiam *travailler* lá. Então ela entendeu que havia algo de muito errado nessa conversa. Nenhum lugar tem empregos disponíveis dessa maneira. Agradeceu as informações, mesmo sem entender o que havia de errado na conversa, e foi para casa, frustrada pelo fato de ter estudado durante alguns anos o

francês e não ser capaz de realmente compreender um francês nativo que queria lhe dar um emprego. Definitivamente, acreditava que depois dessa situação, não conseguiria aquele *emprego*. Chegando em casa, buscou na internet sobre a legislação que regulamenta o trabalho em bibliotecas a fim de entender as informações que havia recebido. Não encontrou nada que remetesse à conversa. Por fim, já sem esperanças e desacreditada de sua capacidade para línguas estrangeiras, pegou um dicionário e procurou o verbo *travailler*. Nesse momento compreendeu o equívoco, pois encontrou associado ao verbo pelo menos dez usos e significados diferentes. Dentre todos os significados possíveis para este verbo, encontrou aquele que lhe escapou na conversa: *étudier*. Em português, *estudar*. Então a conversa, no turbilhão revivido pela memória, fez sentido. Ela poderia, sim, *estudar* na biblioteca da hora de abertura à hora em que fechasse. Sim, ela podia retirar um livro e se sentar em uma das mesas disponíveis, para *estudar*. Não era preciso um CV ou carta de motivação para *estudar*, é claro. E sim, isso também era *travailler*. Hoje essa colega é professora de francês e faz questão de começar a ensinar seus alunos a conjugação dos verbos de primeira base a partir do verbo *travailler* e de uma atividade que remete a seus diferentes sentidos.

Apesar do tom de anedota, essa história real contada por uma colega de faculdade desperta alguns pontos bastante importantes sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no que se refere à competência lexical, pois faz referência direta à dimensão sociocultural do uso de uma palavra. No que se refere à didática do léxico, mostra a importância em priorizar um ensino-aprendizagem lexical que não seja pautado somente na memorização de unidades lexicais rígidas, mas sim pautada nos processos de (re)construção progressiva de um sistema de significados capazes de integrar e correlacionar novos sentidos a palavras que já conhecemos, a conhecimentos que já temos, sendo estes sentidos determinados pelas situações de interação em contextos distintos dos já conhecido em língua materna.

Essa história teria ficado como uma simples anedota, um quiproquó dentre tantos pelos quais passamos em períodos de intercâmbio se não tivesse se repetido na “voz” de alguns outros estudantes de francês um ou dois depois, quando também me tornei professora de francês num curso especialmente elaborado para alunos que fariam duplo diploma da área de engenharia. Dentre os objetivos desse curso,

um deles era fazer com que os aprendizes fossem capazes de produzir dois gêneros textuais necessários à elaboração do dossiê de candidatura das vagas ao duplo diploma, a saber, a carta de motivação e o currículo vitae (CV). Nesse contexto, qual não foi a surpresa quando, ao pegar a primeira carta de motivação de 2 turmas de 20 alunos de nível A2-B1 pelo QECR encontrei o uso do verbo *étudier* numa frase em que, claramente, o verbo que deveria ser usado era o *travailler*. Esse equívoco foi repetido por diversos alunos ao longo dos dois anos em que ministrei esse curso.

De algum modo, esse exemplo do verbo *travailler* nos mostra pistas de como, hoje, se dá o ensino-aprendizagem lexical em sala de aula, pois evoca a ideia de que o léxico se adquire “sozinho”, de maneira indireta, quase tácita. Porém, sabemos que isso não é verdade. O aspecto cultural do léxico, que é o que podemos detectar mais diretamente a partir desse exemplo, é tema lacunar já há bastante tempo e vem sendo discutido na didática do francês língua estrangeira sobretudo a partir dos 1990, com o lançamento da emblemática obra de Robert Galisson intitulada *De la langue à la culture par les mots*. Apesar dessa obra comemorar seus 25 anos em 2016, ela ainda reflete uma realidade visto que elucida de maneira pertinente a questão da carga cultural das palavras e explica os porquês de o léxico não ocupar papel central no ensino de francês desde 1954. Para Galisson (1991 : 159-189), a partir do momento em que os didáticos do francês passaram a basear suas ações didáticas em teorias oriundas de disciplinas “maiores”, como a linguística aplicada ou mesmo a psicologia, passaram também a tentar compreender e sistematizar a língua por meio de suas estruturas internas. Tal medida, para o autor, exclui o léxico uma vez que ele é um componente da língua organizado a partir de uma estrutura externa, determinada pela relação da língua com o mundo. É essa estrutura que torna consciente a relação inseparável entre língua e cultura, visto que elas se alimentam uma à outra e operam em total simbiose. Existe, portanto, uma cultura compartilhada por um grupo de pessoas que formam uma coletividade e que influencia as palavras em pelo menos três níveis (1991:159): “1 - em sua organização; 2 - em seu valor; 3 - em sua especificidade”.¹ No que se refere à organização, Galisson faz referência à informação do mundo, à referência às coisas, aos objetos, às noções

¹ As traduções e citações em francês, apresentadas nesta dissertação, são todas de nossa autoria. Do original: “1 - dans *leur organisation* [...]; 2 - dans *leur valeur* [...]; 3 - dans *leur spécificité*”.

que os constituem, portanto a como as coisas do mundo são nomeadas por determinado grupo. Quando fala sobre o valor, faz referência a um segundo conteúdo, chamado por ele de *carga cultural compartilhada* [*charge culturelle partagée*], que é atribuída pelos locutores ao significado das palavras, desempenhando papel essencial na relação estabelecida entre falantes de uma mesma coletividade. E o terceiro, referente à especificidade, refere-se a palavras que não encontramos em dicionários, como nomes de marcas e serviços locais). Tendo essas três dimensões em vista, Galisson afirma que essa cultura compartilhada corresponde a um patrimônio cultural de determinado grupo, sendo fundamentado (1991 : 160) “no concreto (ver o contato com o cotidiano real) e no abstrato (ver a imagem comum de um mundo singular)”². O léxico é, assim, organizado a partir de uma dicotomia baseada, de um lado, na experiência e no contato real com o cotidiano, nas ações que realizamos no mundo, no saber-fazer e, de outro, num quadro de referência que dá lugar às representações, às imagens, aos saberes abstratos. Os exemplos de uso equivocado do verbo *travailler* indicam lacunas em ambos os elementos dessa dicotomia. No que se refere ao primeiro elemento, do saber-fazer, aparentemente os aprendizes não puderam construir um conhecimento baseado na relação concreta com o verbo, pautado na experiência cotidiana, visto que, primeiro, aprenderam o verbo em situação exolíngua, portanto privados da situação de uso comum, e também muito provavelmente os suportes, os contextos e as atividades explorados em sala de aula não foram suficientes para fazer o aprendiz interagir com a palavra a fim de construir tal conhecimento. Já no que diz respeito ao segundo elemento da dicotomia, trata-se de uma consequência mais diretamente relacionada a um ensino-aprendizagem que tem com base teorias que preconizam o ensino-aprendizagem lexical por abordagem onomasiológica, isto é, partindo sempre do *imput* dado pela compreensão do contexto para trabalhar o significado da palavra. Como não existe tempo hábil para se dedicar ao ensino guiado e explícito das palavras, sobretudo de palavras comuns como *travailler*, a noção cultural e abstrata provavelmente ficou fora da atividade proposta para os alunos.

² Do original: “dans le concret (voir le contact avec le réel quotidien) et dans l’abstrat (voir l’image commune d’un monde singulier)”.

Diante desses indícios sobre como o léxico provavelmente é preconizado hoje em dia, coube-nos desenvolver esta pesquisa a fim de compreender de maneira aprofundada os percursos do ensino-aprendizagem lexical na história da didática do FLE e o modo como ele vem sendo proposto a partir da análise de materiais elaborados para o ensino-aprendizagem do FLE a fim de identificar como as lacunas identificadas nas duas histórias contadas acima podem ser minimizadas por meio da construção progressiva de uma competência lexical que seja transversal e pautada nos processos de (re)construção contínua dos conhecimentos e representações que o aprendiz têm da língua estrangeira.

Para tanto, buscamos compreender os dois eixos relacionados ao ensino-aprendizagem lexical.

O primeiro deles refere-se ao ensino e, portanto, ao que os professores têm acesso para ensinar o léxico. Para esse primeiro eixo, investigamos, primeiramente, o papel do léxico nas metodologias de ensino do FLE a fim de verificar a atenção dada às palavras ao longo da história. Tal estudo culminou em algumas abordagens de ensino diretamente relacionadas à promoção do léxico. Elas nos auxiliaram na delimitação de certos princípios propostos para o ensino-aprendizagem lexical e, concomitantemente, auxiliaram-nos na análise do papel atribuído ao léxico pelos livros didáticos de FLE para jovens e adultos. Isso nos possibilitou verificar se há preocupação em desenvolver a competência lexical nas atividades de cunho lexical propostas nesses materiais.

O segundo eixo refere-se à aprendizagem lexical e, portanto, ao aprendiz. Buscamos, então, compreender de modo mais detalhado quais estruturas cognitivas, afetivas e emocionais o aprendiz mobiliza na aprendizagem do vocabulário, considerando para isso os estudos cognitivos de aquisição de línguas e a relação pessoal que os aprendizes estabelecem com a língua estrangeira.

Por fim, buscamos verificar se existe algum material que possa servir de modelo ao ensino-aprendizagem lexical capaz de sanar ou mesmo diminuir a lacuna que identificamos nas duas histórias contadas acima, sendo capaz de promover o desenvolvimento de estratégias de tratamento de novas palavras e/ou novos significados. Para tanto, buscamos atividades que fossem pautadas em três pontos-chave do processo de aprendizagem do aprendente: suas estruturas cognitivas, isto é, seu conhecimento linguístico e seu conhecimento de mundo; suas estruturas

afetivas (emoções envolvidas no trato com a língua estrangeira); os processos de tratamento lexical, isto é, habilidades que ele mobiliza para trabalhar o vocabulário em língua estrangeira.

A fim de expor o resultado dessa pesquisa, dividimos esta dissertação em três grandes capítulos.

O capítulo 1 corresponde a um capítulo de referência teórica no qual estudamos o papel conferido ao léxico na história da didática do FLE. Para isso, utilizando dicionários de didática do FLE e alguns estudos que buscaram compreender o léxico através da história. A partir dessas leituras, elaboramos uma tabela na qual descrevemos as diversas metodologias da didática do FLE e o papel atribuído ao léxico em cada uma delas. Tendo esse primeiro panorama sobre o ensino-aprendizagem lexical, em seguida buscamos compreender por que, progressivamente, o léxico deixou de fazer parte dos principais aspectos a serem ensinados, chegando a ser totalmente desconsiderado. Para tanto, utilizamos os estudos desenvolvidos sobretudo a partir de fim da década 1980, momento em que houve um aumento considerável de pesquisas que buscavam refletir sobre o papel do léxico no ensino-aprendizagem de francês, criticando, na maior parte delas, seu total esquecimento. Identificando, pois, os apontamentos feitos por esses estudos, coube, por fim, verificar o resultado dessas pesquisas, estudando, para isso, como hoje é preconizado o ensino-aprendizagem lexical. Para tanto, utilizamos estudos mais recentes que propõem apontamentos explícitos sobre como promover o ensino-aprendizagem lexical em classe de FLE.

No Capítulo 2 verificamos, à luz dos apontamentos depreendidos do referencial teórico, como, em linhas gerais, o ensino-aprendizagem lexical é preconizado hoje em dia. Para isso, escolhemos analisar três livros de ensino-aprendizagem de FLE nível iniciante, destinados a jovens e adultos e elaborados para grande público. A intenção nesta etapa da pesquisa foi de compreender qual o papel atribuído ao léxico e que tipo de atividades são propostas para promover o desenvolvimento da competência lexical. O primeiro livro a ser analisado foi o *AlterEgo +*, nível A1, da editora *Hachette*. Esse livro foi escolhido por ser bastante representativo e muito utilizado, sobretudo no contexto em que essa pesquisa foi desenvolvida. O segundo livro analisado foi o *Édito*, nível A1, editora *Didier*. Esse livro foi escolhido em razão de sua data de publicação recente (2016), a fim de identificar

se existe alguma preocupação em utilizar as pesquisas mais recentes acerca do ensino-aprendizagem lexical na sua elaboração. O terceiro livro analisado foi o *Saison*, nível A1-A2, editora *Didier* também. Esse livro foi escolhido em função de seu número de vendas e dos dizeres encontrados no descritivo metodológico, visto ser um livro que declara ter como objetivo promover o ensino-aprendizagem lexical de maneira lúdica e significativa. O resultado dessa análise detalhada dos três livros nos levou à elaboração do capítulo 3, visto não termos nos satisfeito com o material apresentado.

No capítulo 3 apresentamos uma operação de enriquecimento lexical em língua francesa chamada *Dis-moi dix mots*. Por meio do estudo da história da operação e, sobretudo, da campanha do ano escolar de 2014-2015, discorreremos sobre a contribuição dos estudos lexicais em língua materna para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem lexical em língua estrangeira, além de depreendermos alguns preceitos bastante importantes para o ensino-aprendizagem lexical. A operação, apesar de apresentar algumas falhas em sua proposta sócio-política, do ponto de vista didático traz diretrizes interessantes para diminuir as lacunas referentes ao ensino do léxico uma vez que fundamenta suas atividades na emoção e na afetividade do aprendiz com o conteúdo estudado e com seus conhecimentos prévios.

Assim, o estudo da operação nos levou a querer aprofundar o estudo da relação do aprendiz com a aprendizagem de novas palavras e de novas línguas. Por isso, apresentamos o resultado de uma série de entrevistas que dão voz ao aprendiz e à sua relação com a aprendizagem de línguas estrangeiras e de novas palavras. A junção da fala dos aprendizes e do estudo da operação *Dis-moi dix mots* levou-nos a atribuir um espaço capital ao papel da emoção e da afetividade na aquisição de novas palavras. Por isso, neste capítulo também discorreremos sobre o papel da emoção na aprendizagem e na memorização.

Em nossas considerações finais, trazemos alguns aspectos que nos parecem fundamentais para suprir as lacunas do ensino-aprendizagem lexical identificadas e otimizar o desenvolvimento dessa competência transversal às outras competências comunicativas.

CAPÍTULO 1

Percursos do ensino-aprendizagem lexical

*As palavras são fatores primordiais na aquisição
do domínio de uma língua — e de uma cultura.*

(Galisson, 1991:3)

É assim que Robert Galisson, professor de francês que dedicou grande parte de seus estudos à aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) dá início a um movimento de reabilitação do papel do léxico na didática do FLE. Mesmo sendo senso comum entre os professores e didatas de línguas estrangeiras, e também de língua materna, que o léxico é fundamental para a melhoria das capacidades de expressão do aluno, tanto escrita como oral, sem o qual “nada de essencial pode ser feito [...], tanto nos níveis da informação quanto nos da comunicação” (Galisson, 1991:3)³, isso não significa que, hoje, ele é tratado de maneira satisfatória a fim de garantir a ele um lugar privilegiado no ensino-aprendizagem. A publicação de estudos sobre o ensino-aprendizagem lexical nos mostra que, ainda hoje, o léxico é incompreendido e sofre de uma “desgraça crônica” que o destina a um lugar pouco privilegiado nos processos de ensino-aprendizagem do FLE.

Para compreender melhor as razões para esse legado, desenvolvemos neste capítulo um estudo teórico que busca identificar o papel do léxico ao longo da história da didática do FLE, além das principais propostas existentes hoje para atribuir ao léxico um papel de destaque.

1.1. O léxico ontem: os estudos lexicais na história da didática das línguas

O estudo das mudanças das práticas pedagógicas destinadas a refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem mostra que as pesquisas acadêmicas e as propostas didáticas foram colocando à margem o tratamento dos itens que compõem a língua escrita, o código (bastante trabalhado nas metodologias tradicional e direta) em prol de sistemas que a organizam e ao modo como é utilizada (cf. Puren 1988; Germain, 1993). O ensino-aprendizagem lexical não foi poupado dessas mudanças de paradigma e apresenta dois grandes momentos.

O primeiro deles é considerado um momento de grande valorização (1991 : 6-7) e corresponderia à Metodologia Tradicional e às Metodologias Diretas. De acordo com os professores e pesquisadores Claude Germain e Robert Galisson,

³ Do original: “rien d’essentiel ne peut être fait [...], ainsi bien aux niveaux de l’information que de la communication”.

organizadores da obra *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* (1993) na qual encontramos um panorama bastante completo sobre as metodologias de ensino de línguas, a Metodologia Tradicional, também conhecida como Gramática e Tradução, seria caracterizada por um momento profícuo ao léxico visto que, primeiramente, o material de base para as aulas eram textos escritos, sobretudo literários, no qual normalmente a riqueza lexical é muito maior que a riqueza lexical apresentada no discurso oral. Além disso, para ter acesso ao sentido em língua estrangeira, as atividades se baseavam no uso de dicionários bilíngues e no uso de livros destinados ao vocabulário, por meio dos quais os alunos deviam memorizar listas de palavras agrupadas por tema e sempre diretamente relacionadas aos seus equivalentes em língua materna. Já no que se refere à Metodologia Direta, Germain e Galisson explicam que a comparação com a língua materna era proibida, devendo o aluno aprender diretamente na língua-alvo. Por isso, desde o nível mais básico, o aprendiz era exposto a um grande número de palavras e frases. Por se tratar de uma metodologia que privilegia muito mais uma aquisição natural, indireta, acreditava-se que essa exposição levaria o aprendiz a aprender uma quantidade suficiente de palavras para responder e perguntar em língua estrangeira, o que conferia ao léxico um papel de destaque. O vocabulário, nesse momento, provinha das situações cotidianas e dos diálogos fechados (cf. Germain, 1993) ⁴. No entanto, apesar dessas duas metodologias privilegiarem a aprendizagem lexical, isso não significa que eram capazes de veicular conhecimentos sobre os aspectos linguísticos, culturais e semânticos, visto que na Metodologia Tradicional excluía-se completamente a dimensão cultural da língua e na Metodologia Direta a grande quantidade de palavras apresentadas de uma só vez causavam confusão e obstrução da memória.

Já o segundo momento corresponde à decadência do léxico (1991 : 8-11). Esse período teria se iniciado com o lançamento do *Français Fondamental*, (doravante FF), em 1954. Para o autor, a função desempenhada pelo FF é paradoxal visto que, *grosso modo*, correspondia a uma obra que deveria servir de base para indicações

⁴ Aqui privilegiou-se citar apenas as metodologias de ensino de línguas estrangeiras que demonstram, segundo Galisson, uma mudança da perspectiva com o trabalho lexical em sala de aula. As outras metodologias de ensino, no que diz respeito ao léxico, são citadas abaixo, num quadro representativo por nós elaborado.

lexicais e gramaticais a serem ensinadas a estudantes estrangeiros de francês e a membros da União Europeia. Embora essa lista tenha sido elaborada com base em pesquisas realizadas neste período que mostraram que todas as circunstâncias de compreensão e produção oral e escrita podiam ser resumidas a um número determinado de palavras e estruturas gramaticais utilizadas, tal instrumento “tendo sobretudo servido...a prejudicar o vocabulário, resultando na sua pauperização nas metodologias” (Galisson, 1991:8)⁵. Isto porque, mesmo sendo lançado como uma referência lexical e gramatical para comunicar, a partir de um estudo dos manuais de FLE lançados antes e depois do FF notou-se uma diminuição considerável do número de palavras novas apresentadas por lição. Segundo Galisson, as Metodologias Áudio-visuais o utilizaram para reduzir o léxico a um número mínimo necessário às comunicações cotidianas, diminuindo tanto o número de palavras novas apresentadas por lição, como também contribuindo para que o léxico não fosse mais objeto de questionamentos metodológicos, visto que a partir de então seria aprendido pela função que executam na comunicação oral. Foi desse modo que (1991 : 9) “a ferramenta lexical de vanguarda que é então o F.F. desempenha o papel inesperado de coveiro do vocabulário em pedagogia das línguas”.⁶

Ainda sobre o léxico no ensino de línguas estrangeiras, em 1994 Galisson, juntamente de André Riboullet, Daniel Coste, Paul Rivenc e outros especialistas debateram em Paris num evento denominado 13º Encontro da *Association de didactique de français langue étrangère* (ASDIFLE) sobre a relação entre o ensino do léxico e o surgimento do FF. Nesse evento, Galisson explica melhor os motivos de o léxico desempenhar papel secundário na didática das línguas. Para ele, (1994 : 13) : “O objetivo era de facilitar a memória dos alunos inutilmente solicitada pelo inchaço lexical galopante das metodologias tradicionais e das metodologias diretas da primeira geração”.⁷

Paul Rivenc (1994 : 9-10), que é linguista, professor em ciências da linguagem e co-criador da metodologia estruturo-global audiovisual (SGAV), afirma na mesma

⁵ Do original: “ait surtout servi...à desservir le vocabulaire et abouti à sa paupérisation dans les méthodes”.

⁶ Do original: “l’outil lexical d’avant-garde qu’est alors de F.f. joue le rôle innatendu de fossoyeur du vocabulaire en pédagogie des langues”.

⁷ Do original: “l’objectif était de soulager la mémoire des élèves inutilement sollicités par l’inflation lexicale galopante des méthodes traditionnelles et des méthodes directes de la première génération”.

conferência que o FF foi influenciado pela teoria americana da informação, fundamentada na transmissão de uma informação em qualquer situação de comunicação do modo mais econômico possível. Indica, desse modo, que o ensino de línguas estrangeiras adquire papel econômico após seu surgimento e que a quantidade de palavras ensinadas é reduzida. Afirmar que o FF buscava, portanto, oferecer aos alunos iniciantes caminhos para realizar o máximo de atos de fala com o mínimo de meios de expressão. Além disso, ressalta que nesse momento têm-se enfoque na língua oral e no diálogo, sendo que o vocabulário adquire caráter unicamente funcional devido à atenção conferida ao desenvolvimento da fala e à negação do uso de textos literários.

Além disso, Rivenc indica, ainda, que a segunda fase do FF — que se detém sobre o ensino do francês específico, principalmente voltado para as ciências — de início parecia resolver esse problema do ensino-aprendizagem lexical, uma vez que na mesma época começou-se a discutir sobre o ensino-aprendizagem de vocabulário de especialidade. Porém, mesmo esse momento não foi benéfico para o léxico pois acreditava-se que a aquisição lexical de base corresponderia ao domínio de aproximadamente 1500 palavras quando, após realização de pesquisas e levantamentos, identificou-se o domínio de aproximadamente 800 palavras apenas, sendo pouquíssimas delas palavras plenas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios).

Sobre a quantidade de palavras ensinadas em ambos os períodos do FF, o linguista Paul Bogaards, autor do livro *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères* (1994) indica também algumas pesquisas coordenadas por Robert Galisson sobre os livros didáticos de FLE publicados antes e depois do lançamento de 1954. Como resultado, notou-se que o período das metodologias tradicional e direta trabalhava em média 28 palavras plenas por lição. Após o FF, essa média cai para 16, se instalando então uma espécie de estado de hibernação dos trabalhos sobre o léxico tanto na área das pesquisas como nas práticas pedagógicas (1994 : 14).

Vemos, desse modo, que a situação precária do ensino-aprendizagem lexical parece ter continuado a se agravar. Sobre isso, Galisson (1991: 10) dá mais alguns indícios ao afirmar que, sob a influência da linguística nos estudos sobre a didática das línguas, houve a necessidade de estruturar a língua em sistemas e a considerar

os elementos que compõem a língua do ponto de vista linguístico, desconsiderando, portanto, outros elementos essenciais do léxico, como sua dimensão semântica. Afirma ainda que, mesmo com o lançamento do *Niveau-Seuil*, em 1976, que corresponde à descrição de um nível mínimo de conhecimentos que ao aprendiz deve adquirir para poder “funcionar” como indivíduo em língua estrangeira, não foi possível recolocar o léxico em destaque. Para o autor, (1991 : 10), o *Niveau-Seuil* traz elementos importantes para a didática das línguas estrangeiras visto que passou a considerar o ensino-aprendizagem do francês em função de noções comunicativas e dos atos de fala, além de ter introduzido o conceito de documento autêntico, que contribui para um aumento da riqueza lexical. No entanto,

o tratamento onomasiológico da abordagem funcional-nocional (que parece privilegiar o sentido visto que parte do significado [...]) não deu ao vocabulário um lugar mais bonito que o tratamento semasiológico das metodologias áudio-visuais (que partem do significante [...])⁸

Como consequência, os didáticos do FLE deixaram de analisar e estudar o léxico por ele mesmo tanto do ponto de vista formal quanto semântico, visto que acreditavam numa aprendizagem pelas circunstâncias de comunicação. Vemos, assim, que houve uma desvalorização do ensino-aprendizagem lexical em prol da valorização de noções, favorecendo a abordagem onomasiológica do léxico.

Tendo essas informações em vista, nesta pesquisa foi preciso compreender de maneira mais detalhada o papel conferido ao léxico nos diferentes momentos da história da didática do FLE. Para isso, elaboramos uma tabela na qual demonstramos, a partir de nossa compreensão, como as principais metodologias/abordagens⁹ de

8 Do original: “ la démarche onomasiologique de l’approche fonctionnelle-notionnelle (qui paraît privilégier le sens, puisqu’elle part du signifié [...]) ne fait pas la part plus belle au vocabulaire que la démarche sémasiologique des méthodes audio-visuelles (laquelle part du signifiant [...])”.

9 Para a elaboração deste quadro, escolhemos não fazer distinção entre metodologia, método e abordagem, uma vez que nos interessa aqui identificar e assinalar o papel do ensino-aprendizagem lexical nos diferentes momentos da didática das línguas estrangeiras, sem que para isso seja necessário separá-los de acordo com a classificação tradicionalmente utilizada. Adotaremos, no entanto, a mesma

ensino do FLE previam as questões de ensino-aprendizagem lexical. Para isso, utilizamos como base o livro de Claude Germain (1993) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* e o livro de Christian Puren (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*.

MÉTODO / METODOLOGIA / ABORDAGEM	OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS	LÉXICO
Metodologia tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: tornar o aprendiz capaz de ler obras literárias escritas em língua-alvo e desenvolver suas capacidades intelectuais. • Tornar o aprendiz capaz de traduzir língua-fonte < > língua-alvo. • Cultura como sinônimo de literatura e Belas Artes. • Habilidades: leitura e escrita. • Foco na gramática e na tradução. • Ensino explícito e dedutivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário: tirado dos textos escolhidos pelo professor em razão do prestígio literário-cultural francês. • Listas de palavras fora do contexto e que devem ser aprendidas de cor. • Sentido construído no estabelecimento de uma relação direta com a tradução. • Ensino explícito e dedutivo.
Metodologia direta	<ul style="list-style-type: none"> • Língua falada é vista como sistema autônomo de comunicação • Objetivo: tornar o aprendiz capaz a comunicar. • Tornar o aprendiz capaz de fazer e responder perguntas. • Tornar o aprendiz capaz de pensar automaticamente em LE. • Cultura baseada nos valores cotidianos, na geografia e história. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário cotidiano, escolhido de maneira mais abstrata e intuitiva. • Grande disponibilidade, em sala, de objetos e ilustrações que servem a ensinar o sentido das palavras novas. • Vocabulário com um lugar mais importante do que o da

nomenclatura encontrada nos dois principais livros sobre a história do ensino de línguas estrangeiras, isto é, o de Puren (1988) e o de Germain (1993).

	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades: 1º compreensão e produção oral. 2º compreensão e produção escrita. • Foco na oralidade. • Ensino baseado nas situações cotidianas 	gramática, pois permite comunicar.
Metodologia áudio-oral	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: tornar o aprendiz capaz de se comunicar no dia-a-dia em LE por meio de automatismos sintáticos. • Habilidades: compreensão e produção oral e escrita. • Foco na oralidade e nas estruturas de frases orais • Uso de exercícios estruturais e repetição de estruturas orais • Cultura baseada na comparação entre cultura materna e estrangeira. • Ensino indutivo por meio de analogias • Uso de fitas magnéticas de registro oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário adquirido em segundo plano em relação às estruturas gramaticais. • Sentido construído intuitivamente, por meio de exercícios estruturais de substituição, modificação, inserção, transformação.
Metodologia SGAV	<ul style="list-style-type: none"> • Língua vista como modo de expressão e comunicação oral • Ênfase na linguagem do dia-a-dia familiar • Foco na compreensão oral • Habilidades: compreensão oral e escrita; produção oral e escrita. • Objetivo: tornar o aprendiz capaz de compreender globalmente as 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem do vocabulário intuitiva, sendo determinada pela frequência e familiaridade da forma linguística. • Vocabulário escolhido com base no <i>Français Fondamental</i> (cerca de 3 000 palavras).

	<p>situações de comunicação cotidianas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de magnetofone e filmes fixos 	
Metodologia audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • Considerada um prolongamento da metodologia direta uma vez que suas principais inovações são tentativas de solucionar os problemas encontrados pelos defensores da metodologia direta. • Pode ser dividida em três gerações: 1ª (anos 60); 2ª (anos 70); 3ª (anos 80). 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário adquirido na 1ª fase por meio da memorização de diálogos e pelos exercícios estruturais; na 2ª fase: vocabulário escolhido em função dos contextos escolares; 3ª fase: vocabulário selecionado em função dos atos de fala, como exprimir um desejo, desculpar-se, apresentar-se.
Metodologia situacional ou oral	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: tornar o aprendiz capaz de se comunicar oralmente • Aprendizagem pautada na formação de hábitos linguísticos • Língua vista como fenômeno oral e a estrutura sintática é o núcleo da língua oral. • Atividades desenvolvidas “em situação” – pautadas no cotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário ensinado criteriosamente e escolhido em função da frequência de uso (determinada por pesquisas inglesas como <i>A General Service List of English Words</i>, de Michael West, 1953). • Aprendizagem pela memorização proveniente da repetição. • Sentido das palavras inferido do contexto situacional dado.
Abordagem Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: possibilitar que os aprendizes criem regras gerais capazes de possibilitar a produção de novos enunciados jamais vistos (desenvolvimento cognitivo de aquisição de uma nova língua). 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico faz parte da competência gramatical, juntamente com os sons, estruturas etc. • Vocabulário selecionado a partir de sua função em determinada situação de

	<ul style="list-style-type: none"> • Língua vista como instrumento de comunicação e, principalmente, de interação social. • Para comunicar, é preciso conhecer as regras, o vocabulário e as estruturas da LE, mas principalmente saber como empregar esses elementos. • Por cultura é compreendida principalmente a vida cotidiana e também o comportamento não-verbal que acompanha a comunicação linguística. 	<p>comunicação e da sua relação com os outros elementos, principalmente de cunho sociocultural. Por isso, são apresentadas diversas formas linguísticas capazes de transmitir a mesma mensagem a fim de criar regras gerais de uso.</p>
Metodologia comunitária	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: tornar o aprendiz capaz de usar a LE como meio de interação social como os locutores nativos. • Desenvolver progressivamente a autonomia do aprendiz: aprender a aprender. • Foco nas relações interpessoais • Uso do magnetofone para registrar a fala dos aprendizes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário escolhido pelo aprendiz: é ele que comunica o que quer falar em LE e o professor traduz. A partir das gravações no magnetofone, o professor constrói sistematicamente o vocabulário daquele grupo.
Metodologia silenciosa	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: tornar o aprendiz capaz de expressar-se subjetivamente, seus sentimentos e pensamentos • Foco na produção oral, nos elementos prosódicos e na gramática • Reconhecimento e tomada de si são princípios de aprendizagem, por isso como exercício os 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico dividido em três classes: léxico semiespecializado (elementos da vida cotidiana como roupas, alimentos); léxico especializado (sobre política, filosofia); e o léxico funcional, que é considerado o mais importante e pode não apresentar

	<p>aprendizes devem ficar em silêncio para se concentrar, e não repetir.</p>	<p>correlação com a língua materna (estruturas sintáticas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário escolhido em função das possibilidades de sua inserção em estruturas gramaticais. • Maior importância aos números, cores, pronomes, qualificativos, termos de relação temporal e palavras de comparação.
<p>Metodologia <i>physical response</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: tornar o aprendiz capaz a compreender oralmente • Ensinar LE como as crianças aprendem LM. • O aprendiz deve responder fisicamente às ordens/questões do professor (fala e gestos). • Foco na memorização e na compreensão oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário escolhido em função de seu significado e considerando se é passível ou não de uso em sala de aula para pôr em ação as ordens do professor. • Deve ser apresentado três elementos novos de vocabulário por vez. Associados os imperativos e substantivos que os acompanham, deve-se introduzir novas combinações. Desse modo é possível apresentar de 12 a 36 novos elementos lexicais por aula.
<p>Metodologia <i>sugestopédia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: tornar o aprendiz capaz de se comunicar oralmente a partir das sugestões ambientais • Foco na mensagem falada e não na forma linguística • Uso de música barroca que possibilite ativar mentalmente os 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário selecionado em razão do texto utilizado (normalmente longo, de 1200 palavras), que será escolhido em função do interesse que desperta.

	processos de aquisição de linguagem subconsciente	<ul style="list-style-type: none"> • Texto apresentado em língua-alvo e língua-fonte. • Esse texto é lido antes e depois de dormir e a aquisição do vocabulário se dá pela retenção subconsciente.
Abordagem acional	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca o aprendiz da língua estrangeira como principal ator do processo de ensino-aprendizagem, capaz de comunicar-se por meio da realização de tarefas. • Língua vista como meio de agir socialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário escolhido em função dos atos de fala presentes nas situações de interação social.

Tabela 1 - Metodologias e léxico

Ao observar a tabela acima e os estudos sobre o léxico apresentados, é possível concluir que em nenhum desses momentos da didática das línguas foi possível, de fato, promover um ensino lexical capaz de propor uma abordagem equilibrada entre descoberta pelo contexto, priorizando uma aprendizagem indireta ou não-guiada (tratamento onomasiológico do léxico) e uma descoberta pelo léxico em si, priorizando uma aprendizagem direta ou guiada (tratamento semasiológico do léxico) capaz de promover conhecimentos formais, semânticos, morfológicos, fonéticos e culturais próprios das palavras. Em nenhum dos momentos da didática das línguas descritos acima vimos um ensino capaz de ampliar os conhecimentos lexicais dos alunos e favorecer o desenvolvimento de estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento de sua competência lexical, que entendemos como um conjunto de conhecimentos, capacidades, estratégias e características lexicais que o aprendiz possui para interagir com o léxico da língua em estudo seja em situações de compreensão oral ou escrita, seja nas mais diversas situações de produção linguística.

Essa afirmação se confirma a partir da leitura da tabela apresentada, em que todas as metodologias e abordagens citadas fazem referência aos critérios de escolha do léxico a ser ensinado e a função da aquisição lexical. A partir do lançamento do FF (metodologia SGAV), o ensino lexical se reduziu a escolhas

baseadas na frequência de uso e na funcionalidade que adquire em determinada situação de comunicação. A aprendizagem/aquisição lexical, nesse sentido, ficou restrita a processos indutivos, até mesmo sugeridos pelo subconsciente como vemos na sugestopédia, não havendo momentos em que se dedique a estudar o léxico por si, compreendendo as estruturas internas e externas que o organizam e que são capazes de facilitar sua memorização e uso.

Esse entrave foi discutido a partir da década de 1990 por alguns outros estudiosos de língua materna e língua estrangeira. Assim, nessa época vemos um levante nos estudos que buscam redefinir o papel do léxico no ensino-aprendizagem de línguas.

O linguista Paul Bogaards citado acima faz parte desse levante e em seu livro já mencionado afirma que (1994 : 9) os estudos sobre o léxico devem ser hoje pautados por duas grandes questões. São elas:

- 1- Qual a especificidade da aprendizagem em língua estrangeira?
- 2- Como podemos ajudar o aprendiz a adquiri-la?

Segundo Bogaards, essas duas questões são a base para qualquer estudo sobre o ensino de línguas estrangeiras e, principalmente, sobre o ensino-aprendizagem lexical. Por isso, teremos tais questões sempre no horizonte desta pesquisa a fim de identificar como o ensino-aprendizagem lexical é preconizado e depreender desses estudos um possível modelo de ensino-aprendizagem capaz de propor um ensino otimizado do léxico passível de diminuir as lacunas apontadas e desenvolver progressivamente a competência lexical do aluno.

1.2. Contribuições dos estudos lexicais em línguas estrangeiras

Mesmo que o fim dos anos 1980 e sobretudo os anos 1990 tenham representado o início de um movimento em prol da ressignificação do papel do léxico em sala de aula, ainda hoje não são muito numerosos os estudos publicados a respeito. Dentre os estudiosos que se detiveram sobre o assunto, cabe ressaltar, além dos trabalhos de Robert Galisson já citados (dos muitos que publicou sobre o assunto), o trabalho

de Paul Bogaards (1994), citado anteriormente e que tem como finalidade oferecer um panorama dos estudos lexicais pautados nos estudos de linguística e psicolinguística para, então, propor práticas de ensino de francês língua estrangeira; a publicação do 3º número da revista *AILE*, de 1993-1994, que tem como tema *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère* e no qual encontramos trabalhos de estudiosos importantes como Jorge Giacobbe, Sylviane Granger e Guy Monfort, Batia Laufer e Elisabet Service; o resultado de alguns encontros sobre o léxico como os atos do colóquio *Enseignement / Apprentissage du lexique en français langue étrangère*, publicados em 1987, ou então a publicação dos atos do 13º Encontro ASDIFLE, em 1994, intitulado *Lexique et didactique du français langue étrangère*. Todos esses textos discutirão sobre aspectos que levaram o léxico a ser posto de lado da didática do francês e sobre aspectos que devem ser reforçados a fim de minimizar os danos causados por essa escolha pedagógica. Versam, portanto, sobre os processos cognitivos de aquisição do léxico, sobre a importância do uso de dicionários, sobre a descrição da competência lexical e perspectivas metodológicas de trabalho com o léxico, sobre a aquisição incidental do léxico ao curso da leitura extensiva etc.

Em contexto brasileiro, cabe ressaltar principalmente os livros da professora doutora Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia: *Percursos de leitura: léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira*, publicado em 1997, e *Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira*, de 2001. Ambos apresentam capítulos importantíssimos para se compreender os processos de aquisição-aprendizagem do léxico na construção de sentido em leitura em língua estrangeira. Em *Percursos de Leitura*, Pietraróia (1997 : 289-305) estabelece uma relação bastante importante entre esses dois elementos, ressaltando a necessidade de se conduzir os aprendizes à construção progressiva de representações fonológicas, gráficas e semânticas do léxico em língua estrangeira a fim de incitá-los à criação de laços semânticos com as palavras encontradas e conduzi-los, assim, a uma melhor aquisição lexical em língua estrangeira, o que, conseqüentemente, conduzirá a uma leitura mais eficiente e rica e a uma produção mais precisa e adequada. Já no livro *Questões de leitura* (2001), além de ressaltar a importância dessa construção de conhecimento em língua estrangeira, a autora reforça outro elemento imprescindível do ensino-aprendizagem de línguas

estrangeiras que é a consideração da língua, natural ou estrangeira, como um sistema de representações, construído e reconstruído por meio das interações que o aprendiz estabelece com o que está à sua volta, a fim de transformar uma informação numa representação mental. Para Pietraróia (2001 : 21-22), é capital o ensino sistemático do léxico a fim de conduzir o aluno à conscientização de que “cada palavra de uma língua natural remete a uma dada representação social, a uma certa maneira de ver o mundo real” e que “essa representação vem necessariamente marcada por um contexto histórico e social”.

Tais dizeres podem ser correlacionados aos trabalhos de outra estudiosa das línguas estrangeiras, Thèrese Brouat (1986), quando discute sobre os erros dos alunos de primeiro ciclo de inglês e faz a relação entre os erros e os mecanismos de migração de um sistema linguístico a outro. Para a autora, aprender uma língua nova é migrar de um sistema de representação ao outro. Por isso acredita ser de extrema importância que o professor de língua estrangeira conduza o aluno a relativizar os conceitos que compõem suas representações em língua materna para poder, então, construir outras em língua estrangeira a fim de dominá-la em sua riqueza.

Em todos esses trabalhos, duas concepções nos conduzem a propor novos caminhos para o ensino-aprendizagem lexical. São eles: língua como sistema de representação; ensino sistemático do léxico.

Outra pesquisadora que discute sobre a aquisição lexical em língua estrangeira é a linguista Batia Laufer (1994), que em seu artigo *Appropriation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles* discorre sobre uma preocupação recorrentes dos pesquisadores com as produções dos alunos, pois mesmo depois da abordagem comunicativa (que busca ensinar a língua em uso e considerar os mais variados contextos de compreensão e produção), nota-se limitação do uso do vocabulário (mesmo do vocabulário cotidiano), má colocação de palavras nas frases, analogias e derivações erradas, confusão entre as categorias lexicais, bloqueio de produção quando o contexto é menos conhecido etc. Esses apontamentos de Laufer são os mesmos indicados como problemáticos no contexto no qual se desenvolve essa pesquisa, categorizando-os, portanto, como gerais do ensino-aprendizagem de FLE.

No que se refere à abordagem comunicativa e sua relação com o domínio mais ou menos aprofundado do léxico, Germain (1993) pode ajudar a compreender a

afirmação de Laufer. Segundo o linguista, a abordagem comunicativa que teve origem nos anos 1970 e é pautada nas necessidades do aprendiz. Desse modo, todas as competências podem ser desenvolvidas, sendo que o foco em uma ou outra é determinado pela necessidade do aprendiz. A língua aqui é vista como instrumento de comunicação e interação social. O léxico é um dos componentes linguísticos que constituem a competência gramatical a ser desenvolvida no aprendiz (juntamente com os sons, as estruturas etc.). A competência gramatical é apenas uma das que compõem uma competência mais global, denominada de competência comunicativa. Como crítica a esse “rebaixamento” do léxico — e como possível explicação ao que Laufer quis dizer com “mesmo com a abordagem comunicativa” —, Germain (1993 : 201-220) faz uma análise das necessidades linguageiras do aprendiz de línguas estrangeiras e afirma que

Uma das opções fundamentais da abordagem comunicativa recai sobre a convicção de que o ensino deve ser centrado no aprendiz. Ora, é um fato que para este último o vocabulário...é de uma importância primordial: o conhecimento de um número considerável de palavras de vocabulário é visto como uma necessidade. [...] Teoricamente, com um bom conhecimento do léxico uma pessoa consegue sempre se desenrolar em língua segunda...[...] Dado o princípio de que o vocabulário tem grande importância para o aprendiz e dado o fato de que o ensino deve respeitar até certo ponto os desejos do aprendiz, não seria então necessário se preocupar em integrar realmente a aprendizagem do vocabulário a uma perspectiva que se quer comunicativa? ¹⁰

¹⁰ Do original: “Une des options fondamentales de l’approche communicative repose sur la conviction que l’enseignement doit être centré sur l’apprenant. Or, c’est un fait que pour ce dernier, le vocabulaire...est d’une importance primordiale: la connaissance d’un nombre important de mots de vocabulaire est vue comme une nécessité. [...] A la limite, avec une bonne connaissance du lexique une personne finit toujours par se débrouiller en langue seconde...[...] Compte tenu du principe que le vocabulaire a une grande importance pour l’apprenant, et compte tenu du fait que l’enseignement est censé respecter jusqu’à un certain point desiderata de l’apprenant, n’y aurait-il pas lieu alors de se soucier d’intégrer véritablement l’apprentissage du vocabulaire dans une perspective qui se veut communicative? Compte tenu du principe que le vocabulaire a une grande importance pour l’apprenant, et compte tenu du fait que l’enseignement est censé respecter jusqu’à un certain point desiderata de l’apprenant, n’y aurait-il pas lieu alors de se

Dito isto, podemos compreender porque mesmo depois da abordagem comunicativa — que prevê o ensino-aprendizagem de uma LE baseado no desenvolvimento de múltiplas competências associadas às necessidades do aprendiz que tem necessidade de conhecer um número importante de palavras para conseguir interagir e se comunicar —, os aprendizes continuam demonstrando fraco domínio desse elemento linguístico, pois as metodologias surgidas depois dessa abordagem também não preveem a integração do ensino-aprendizagem lexical a uma perspectiva que se quer comunicativa.

1.3. Contribuições dos estudos lexicais em língua materna

Além dos trabalhos sobre ensino de línguas estrangeiras, as pesquisas e estudos de muitos autores que abordaram o léxico em língua materna também podem ser utilizados a fim de identificar aspectos importantes sobre o ensino-aprendizagem lexical. Uma autora que pode contribuir bastante a compreender certos aspectos importantes para o ensino-aprendizagem lexical é Jocelyne Giasson, que em 1990 publicou o livro *La compréhension en lecture*. Mesmo se tratando de um livro que discute aspectos teóricos e práticos envolvidos na compreensão em leitura, a autora, com a qual dialoga Pietraróia (1997; 2001), reforça a importância do desenvolvimento progressivo e sistemático da competência lexical para a compreensão em leitura. Para isso, apresenta um capítulo intitulado “*Le vocabulaire et la compréhension en lecture*”, no qual propõe caminhos a fim de tornar os aprendizes autônomos na aquisição de vocabulário. Para a autora, (1990 : 198 - 202) existem basicamente dois modos de adquirir vocabulário em língua materna. O primeiro deles é derivado das teorias interacionistas de Vygotsky e está vinculado à 1ª infância, fazendo referência à aprendizagem por interação entre o aprendiz e as diversas mídias e entre o aprendiz e outros falantes membros de uma dada comunidade. Seria uma aprendizagem incidental, provocada pela própria interação e pela aquisição de linguagem. Já o segundo momento corresponde à fase posterior à primeira infância e está relacionado sobretudo às leituras pessoais. Para a autora, esse processo pode ser otimizado seguindo três preceitos: a motivação para o

soucier d'intégrer véritablement l'apprentissage du vocabulaire dans une perspective qui se veut communicative?”

desenvolvimento de leituras em casa, a explicitação de estratégias metacognitivas capazes de possibilitar a descoberta de palavras desconhecidas por meio de indícios depreendidos do contexto no qual se encontra a palavra e da própria estrutura da palavra e o ensino direto de palavras específicas. Assim, vale-se de preceitos metacognitivos e apoia-se no desenvolvimento de estratégias que possibilitem aos aprendizes criar redes semânticas ou constelações que auxiliem no tratamento lexical sobretudo de palavras desconhecidas. Além disso, recorre à ideia de língua como sistema de representação histórico-social, que pode ser entendida em língua materna a partir da leitura do artigo *VIII. Les représentations sémantiques* (1985), de Stéphane Erlich, doutor em ciências humanas e professor da Universidade de Poitiers. Para Erlich, todo tipo de representação é caracterizado por propriedades fundamentais e funcionais apropriadas, sendo que essas características servem a todo tipo de unidade, função ou operação que compõe o sistema mental de um ser humano. Tais características servem, portanto, à construção da representação semântica, composta pelos seguintes elementos: a mensagem em si, ou o texto, os eventos aos quais o texto se refere assim como todos os estímulos contextuais externos aos quais o sujeito pode estar submetido.

Já Elizabeth Calaque — que é professora e linguista em Grenoble e se dedica a investigar os problemas de leitura e compreensão de textos em francês língua materna, desenvolvendo para isso inúmeros trabalhos a respeito do ensino-aprendizagem lexical — compartilha da mesma preocupação evidenciada por Laufer no item interior, indicando em seu livro *Les mots en jeux – l’enseignement du vocabulaire* que “numerosos professores notam que seus alunos têm, frequentemente, graves lacunas de vocabulário constituindo, para eles, uma verdadeira deficiência em todas as disciplinas” (2002 : 13)¹¹. Para a autora, tal aspecto é resultado de “falta de tempo e de métodos apropriados, tornando o trabalho sobre o léxico frequentemente fragmentado, o que limita sua eficácia”¹², e reduz a aprendizagem à memorização seletiva, não promovendo, portanto, a

¹¹ Do original: “Nombre d’enseignants notent que leurs élèves ont fréquemment de graves lacunes de vocabulaire constituant pour eux un véritable handicap dans toutes les disciplines.”

¹² Do original: “faute de temps et de méthodes appropriées, le travail sur le vocabulaire demeure souvent morcelé, ce qui limite son efficacité.”

construção de um sistema de significações que integra os elementos aprendidos (2002 : 14). Além desses aspectos, que indicam também uma falta de lugar acordado ao ensino-aprendizagem lexical em língua materna, Calaque elenca alguns elementos considerados como fundamentais para tornar o processo de ensino-aprendizagem lexical mais efetivo. O primeiro deles (2002 : 15) condiz à importância da experiência subjetiva para a construção e melhoria progressiva de sua relação com a língua, refletindo consequentemente numa melhor produção oral e escrita. O segundo versa sobre como construir progressivamente essa relação com a língua, mas sobretudo com o léxico. Para a autora, existem duas frentes que devem ser trabalhadas em conjuntos a fim de possibilitar a construção progressiva do sentido de uma palavra (composto por diversos significados e representações oriundos de sua relação com o mundo e com determinada comunidade). São eles (2002 : 16-18): o trabalho para promover o domínio das formas (morfológicas, sintáticas e fonéticas), a fim de reforçar seu significado como unidade linguística, e o trabalho para promover o domínio sobre a organização dos significados, pautada no significado convencional e em todos os significados potenciais que podem surgir da comunicação entre os indivíduos e nas relações que estabelecem com um contexto histórico-social determinado. Faz, portanto, menção à importância da interação subjetiva do aprendiz com o léxico e também da importância da construção progressiva da competência lexical pautada tanto em conhecimentos oriundos do contexto e das situações de uso das palavras, portanto de sua organização externa, quanto em conhecimentos oriundos da própria organização interna do léxico no sistema da língua, capazes de criar elos com outras palavras dentro de uma rede de associações de ordem linguística.

Ainda sobre a importância do léxico para o desenvolvimento da competência comunicativa em francês língua materna (doravante, FLM) e francês língua segunda (doravante, FLS), Odile Luginbühl — inspetora regional de Letras na França em 2012 — afirma, no texto de introdução à operação de enriquecimento lexical *Dis-moi dix mots...qui te racontent*, que ainda em 2012 a aquisição lexical é lacunar devido à crença de que o resultado da aquisição lexical é oriundo “de uma impregnação implícita pela prática de uma imersão num ambiente linguístico dado e pelas leituras

pessoais dos alunos”¹³ (2012 : 3). Isso posto, indica que o ensino-aprendizagem lexical a ser preconizado não pode se limitar à

simples explicação de palavras ao curso da leitura de textos (o que reduz a palavra ao sentido no contexto em questão) e de listas temáticas organizadas ao redor de campos lexicais (que isolam as palavras de sua utilização em contexto).¹⁴

Ao contrário, deve, assim como indicou Calaque nos dizeres acima, articular o valor contextual do vocabulário, determinado pelas estruturas externas e pelas nuances semânticas decorrentes dos diversos contextos de uso, e as estruturas internas próprias ao léxico e à sua organização linguística, garantindo, assim,

o equilíbrio entre duas abordagens: a análise lexical, em que a palavra é ela mesma objeto de observação e de experimentação, e a utilização do vocabulário em situação em se tratando da compreensão de um texto lido ou de expressão, oral ou escrita, do aluno.¹⁵

Vemos, portanto, que os estudos lexicais em língua materna também identificam lacunas graves no uso do vocabulário oriundas sobretudo de uma abordagem de ensino pautada na num ensino não-guiado do léxico e numa aquisição indireta e incidental das palavras, sobretudo quando ligada às leituras realizadas pelo aprendiz. Por isso, existe uma preocupação em propor uma metodologia que equilibra a descoberta pelo contexto e o desenvolvimento progressivo de conhecimentos linguísticos próprios do léxico, capazes de conferir progressivamente autonomia ao aprendiz por meio do desenvolvimento de sua competência lexical e de sua capacidade em lidar com novas palavras.

¹³ Do original: “considéré comme le résultat d’une imprégnation implicite, par la pratique en immersion dans un environnement linguistique donné et par les lectures personnelles des élèves”.

¹⁴ Do original: “simple explication de mots lors d’une lecture de texte (qui réduit le mot à son sens dans le contexte en question) et des listes thématiques autour de champs lexicaux (qui isolent le mot de son utilisation dans le discours).

¹⁵ Do original: “l’équilibre entre deux démarches: l’analyse lexicale où le mot est un lui-même objet de l’observation et d’expérimentation, et l’utilisation du vocabulaire en situation, qu’il s’agisse de la compréhension d’un texte lu ou de l’expression, écrite ou orale, de l’élève.”

1.4. As teorias cognitivas, a aprendizagem e a memória

A observação das diferentes metodologias de ensino e dos estudos sobre o léxico em língua estrangeira e materna nos dá indícios sobre os aspectos culturais e linguísticos que organizam o léxico. Cabe, ainda, compreender os aspectos cognitivos envolvidos na aquisição de uma língua estrangeira.

Para tanto, utilizaremos os conceitos de aquisição guiada e não-guiada, difundidos no trabalho desenvolvido por Wolfgang Klein intitulado *L'acquisition de langue étrangère*, publicado em 1988, e o livro de Françoise Cordier e Daniel Gaonac'h intitulado *Apprentissage et mémoire*, publicado em 2012.

Para Klein (1988 : 13-14), existem dois tipos de aquisição em língua estrangeira. O primeiro deles é a aquisição não-guiada, que se desenvolve por meio dos contatos com o ambiente e com outros interlocutores pertencentes à comunidade falante daquela língua, sem que para isso haja intervenção intencional e sistemática a fim de conduzir o processo de aquisição. A aquisição não-guiada é caracterizada por uma “fraca atenção à própria língua: para o aprendiz o importante é compreender e se fazer compreender” e pelo fato de “o aspecto metalinguístico do conhecimento da língua é menos desenvolvido”¹⁶. Já o segundo corresponde à aquisição guiada (1988 : 15) oriunda da aprendizagem de uma língua fora de seu uso habitual (normalmente uma sala de aula). Neste caso, há a tentativa de sistematizar e há preparação do conteúdo com o qual o aprendiz terá contato, caracterizando-se, portanto, fruto de uma intervenção intencional do professor, que escolhe como trabalhar com determinados elementos da língua a fim de promover sua aquisição. No caso do contexto de ensino-aprendizagem de FLE, todas as situações de aprendizagem são guiadas, uma vez que elaboradas com fins didáticos. O mesmo não se pode dizer sobre a aprendizagem lexical, visto que esta muitas vezes é não-guiada pois veiculada apenas pela imersão no contexto articulado pelos suportes utilizados em sala.

¹⁶ Do original: “la faible attention à la langue elle-même: pour l'apprenant, l'important est de comprendre et de se faire comprendre” [...] “la composante métalinguistique de la connaissance de la langue est moins développée”.

Em busca de pesquisas mais atualizadas capazes de explicar melhor como se dão os processos cognitivos, sobretudo relacionados à aprendizagem e à memorização, encontramos o livro *Apprentissage et mémoire* de Françoise Cordier e Daniel Gaonac'h, publicado em 2007 e reeditado em 2012. Os autores indicam diversos aspectos interessantes capazes de auxiliar no ensino-aprendizagem lexical visto que versam sobre uma memorização mais eficaz. *Grosso modo*, é possível tornar a memorização mais eficaz à medida em que são estabelecidos elos entre os conhecimentos já existentes e os novos conhecimentos. No que se refere à memorização semântica, ela se dá a partir de processos que têm lugar tanto na memória de curto prazo ou de curta duração, que codifica as palavras a fim de manter uma conversa ou acompanhar uma história, uma narrativa, durando alguns minutos ou horas, quanto na memória de longo prazo ou de longa duração, que corresponde à memorização sem limite de duração. Para os autores, a probabilidade de uma memória de curto prazo tornar-se uma memória de longo prazo está ligada à quantidade de repetições de uma mesma informação na memória de curto prazo ao longo de sua duração (que corresponde de alguns minutos a poucas horas). Assim, é a profundidade de tratamento de uma informação e a sua repetição que influenciam para a construção e reconstrução dos conhecimentos e para a ancoragem de novos conhecimentos na memória.

1.5. O léxico hoje: teorias recentes para o ensino-aprendizagem lexical

Consequentemente à progressão histórica da didática do FLE, a partir dos anos 2000 o ensino-aprendizagem lexical em FLE passou a ser idealizado a partir dos preceitos difundidos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (doravante, QECRL). Esse quadro foi elaborado com a finalidade de servir de guia de referência para o ensino de línguas estrangeiras a europeus. Ele inaugura uma nova perspectiva de ensino baseada na ação e no papel do aprendiz como ator social, que age na língua em estudo para comunicar. Assim, apesar de não corresponder a uma metodologia, traz princípios bastante claros sobre a importância dos processos de ensino-aprendizagem baseados no desenvolvimento de projetos por meio da

realização de tarefas. Fala-se, assim, no desenvolvimento de competências que são (2000 : 29) “um conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações”.

Dentre as competências de um sujeito encontram-se as competências comunicativas em língua, que são “os conhecimentos, capacidades e características que lhe permitem expressar-se unicamente por meios linguísticos” (QECRL, 2000 : 29). Faz parte das competências comunicativas a competência lexical, que pode ser definida como o conjunto de conhecimentos, capacidades, estratégias e características lexicais que o aprendiz possui para interagir com o léxico da língua em estudo seja em situações de compreensão oral ou escrita, seja nas mais diversas situações de produção linguística.

Além da ideia de competência lexical, como o QECRL resgata a ideia de uma pedagogia de projetos, ele coloca o aprendiz como responsável por sua aprendizagem, sendo ele sujeito capaz de mobilizar estratégias, conhecimentos e habilidades para concluir projetos comunicativos (QECRL, 2000 : 29). O professor, neste caso, serve de mediador dos conhecimentos, capaz de guiar o aprendiz à descoberta da língua em estudo. Vemos, portanto, que o QECRL e sua perspectiva acional, que prevê que as ações do aprendiz o levem a adquirir a língua-alvo, também remetem o estudo do léxico à descoberta pelo contexto, sendo explorado à medida que o aprendiz tem necessidade de realizar tal ou tal etapa do projeto ou de se comunicar em determinada situação de interação.

Em 2009, C. Cavalla, E. Crozier, D. Dumarest e C. Richou lançam o livro *Le vocabulaire en classe de langue* com o intuito de aliar as teorias acima apresentadas a fichas práticas para ensino guiado do vocabulário em aulas de línguas estrangeiras. Nesse livro, os autores indicam que (2009:33) apesar de se saber que os processos onomasiológicos (de descoberta dos significados das palavras pelo contexto) e semasiológicos (de descoberta dos significados pela forma)são interativos, ainda hoje há preferência por uma abordagem onomasiológica do léxico, oriunda da aplicação do QECRL e da perspectiva acional.

A fim de se distanciar dessa tendência e propor uma abordagem equilibrada do léxico, eles defendem um ensino-aprendizagem lexical baseado (2009 : 39) em suas estruturas morfológicas, em suas estruturas semânticas oriundas do discurso e suas

estruturas externas que compõem a dimensão cultural (carga cultural compartilhada).

Como pudemos notar pelo percurso teórico acima apresentado sobre o ensino-aprendizagem lexical, em todas as metodologias de FLE e FLM não conseguimos identificar um ensino-aprendizagem lexical no qual se desenvolva, de maneira progressiva, a competência lexical baseada tanto nos conhecimentos apreendidos do contexto como no estudo em si das palavras. Tendo se dado conta da insuficiência dos métodos disponíveis para o ensino de línguas, B. Kumaravadivelu, já em 1993, fundou o *pós-método*. Para o linguista indiano, os diferentes métodos disponíveis para o ensino de línguas muitas vezes distanciam a prática de ensino de sua teoria e “amarram” os professores, pois determinam algumas regras de uso e preveem seus resultados, aspectos que nem sempre condizem com as necessidades específicas do contexto de ensino. Kumaravadivelu indica no capítulo 8 de seu livro *Understanding language teaching from method of postmethod*, publicado em 2008, que o pós-método surge como proposta de redimensionar totalmente o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pois não está associado a nenhuma regra que indique como esse ensino deva acontecer. Ao contrário, prevê autonomia do aprendiz e também do professor. Para isso, pauta o ensino em três princípios pedagógicos: o da particularidade, o da praticidade e o da possibilidade.

O princípio da particularidade é o principal deles, pois reforça o fato de que toda sala de aula é única uma vez que inserida em situações histórico-culturais específicas, com professores diferentes que elaboram aulas adaptadas aos objetivos particulares de seus alunos (Kumaravadivelu, 2008 : 538).

O segundo princípio faz referência diretamente ao professor e ao seu papel de professor-teórico. Para Kumaravadivelu, é preciso que, por meio da formação contínua e continuada dos professores, estes sejam capazes de unir teoria e prática a fim de obter os resultados demandados pelo contexto e pelos alunos.

Já o terceiro princípio pode ser associado ao que Brouat afirma quanto à linguagem como sistema de representação uma vez que dá ênfase à necessidade de explicitar e reforçar os mecanismos sociais, políticos, educacionais e institucionais que moldam a formação identitária dos alunos e dos professores, transformando o contexto social e suas manifestações.

A fim de pôr em prática esses três princípios, o pesquisador menciona dez macroestratégias capazes de direcionar a ação do professor para que este seja capaz de promover um ensino-aprendizagem significativo e correspondente às necessidades dos aprendizes. São elas:

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.

Consideramos que os três princípios e as dez macroestratégias propostas por Kumaravadivelu podem contribuir ao desenvolvimento de ações pedagógicas para promover um ensino-aprendizagem lexical capaz de minimizar as lacunas identificadas até então tanto na história do ensino-aprendizagem lexical quanto no uso pouco adequado que essas lacunas ocasionam. As macroestratégias são excelentes para analisar os materiais didáticos de FLE a fim de identificar se estes privilegiam ou não a autonomia do aluno por meio do desenvolvimento progressivo de sua competência lexical.

Diante de tudo o que dito até então, cabe verificar se as produções de materiais atuais (elaboradas depois de 2010) põem em prática essas teorias e são capazes de promover o desenvolvimento progressivo da competência lexical.

Capítulo 2

Sem emoção: o léxico nos manuais de FLE

A história da didática do francês como língua estrangeira mostra-nos que a evolução do ensino-aprendizagem lexical passou a ocupar uma posição pouco privilegiada a partir do lançamento do *Français Fondamental* em 1954 e posteriormente com o surgimento das metodologias de abordagem comunicativa. Se, na Metodologia Tradicional, o léxico era rico devido à sua ligação com a língua escrita e com os textos literários, nos quais a riqueza lexical era inegável, a partir das Metodologias Direta e Áudio-visual houve um declínio no seu ensino-aprendizagem visto que passou a ser trabalhado de maneira acessória, ocupando posição lateral e sendo apresentado fora de seu contexto de uso, por meio de frases isoladas, extraídas dos diálogos que caracterizaram essas metodologias. A partir de então, essa posição acessória continuou a ser sedimentada pelo estruturalismo, pela própria evolução da linguística que dava preferência a sistemas fechados passíveis de definições e generalizações e posteriormente pelas metodologias de abordagem comunicativa, que passaram a subjugar-lo às situações de comunicação, chegando-se à ideia de que o léxico seria aprendido por imersão na língua em estudo, por uma impregnação implícita resultante do estudo das situações de comunicação e das leituras pessoais do aluno.

Tal posição, no entanto, foi bastante criticada por diversos estudiosos do ensino-aprendizagem de línguas¹⁷ uma vez que, como consequência a essa perspectiva de aprendizagem do léxico, notaram pouco domínio do vocabulário, mesmo cotidiano, tanto em atividades de compreensão de textos orais e escritos quanto no reemprego adequado de palavras vistas em sala de aula nas situações de comunicação. Assim, a partir do fim de 1980 houve uma retomada dos estudos sobre o léxico e sobre o seu papel na didática das línguas como uma tentativa de lhe conferir um lugar merecido dentre as competências comunicativas. Para tanto, buscou-se compreender seus princípios a partir da relação com estudos de base cognitiva e delinear passos metodológicos de ensino-aprendizagem.

Desde então, muitos estudiosos, dentre eles Janine Courthillon (1989), passaram a compreender o léxico como

¹⁷ Cf. Capítulo 1 desta dissertação, no qual discorremos de modo mais aprofundado sobre os estudos sobre o léxico na didática do FLE.

o pivô da aquisição a partir do qual se organiza a sintaxe e, mais tarde, a morfossintaxe. Isso se explica facilmente pelo fato de que o léxico, transportador da informação, contribui, com a entonação, a dar rapidamente aos alunos acesso à comunicação.¹⁸

Poucos anos depois, mais precisamente em 1993, Michael Lewis reforça esse movimento que vê o léxico como o pivô de uma língua ao publicar o livro *Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*. Nele, difunde a abordagem lexical (*lexical approach*) de ensino ao entender a língua como *léxico gramaticalizado* e não como *gramática lexicalizada*. Assim, afirma que todo o ensino de língua inglesa até então era baseado no erro de se acreditar que, para se comunicar e ser fluente numa língua estrangeira, era preciso aprender bem as estruturas gramaticais, combinadas com algumas palavras isoladas.

No entanto, apesar desse esforço para repensar o papel do léxico e das pesquisas buscando aliar aspectos cognitivos, sociais e a abordagem comunicativa, as pesquisas mais recentes mostram que, ainda hoje, o léxico não encontrou seu lugar no ensino-aprendizagem do FLE. É o que afirmam C. Cavalla, E. Crozier, D. Dumarest e C. Richou (2009 : 39) no livro *Le vocabulaire en classe de langue*: “O senso comum tende a difundir que o léxico é algo que se adquire ‘um tanto quanto sozinho’, isto é falso”.¹⁹ Essa aquisição “um tanto quanto sozinho” faz referência à ideia de aprendizagem implícita, citada como consequência das metodologias de abordagem comunicativa.

Tal afirmação, se correlacionada à anedota contada na introdução desta dissertação sobre o uso impreciso do verbo *travailler* e a muitos outros exemplos que encontramos diariamente em sala de aula de alunos com parco domínio do vocabulário, mesmo cotidiano, que não conseguem desenvolver estratégias de tratamento de palavras novas passíveis de torná-los progressivamente autônomos para comunicar na língua em estudo, faz-nos acreditar que ainda hoje os professores

¹⁸ Do original: “le pivot de l’acquisition à partir duquel s’organise la syntaxe et, plus tard, la morfo-syntaxe. Cela s’explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d’information, contribue, avec l’intonation, à donner rapidement aux élèves l’accès à la communication ”.

¹⁹ Do original: “Le sens commun a tendance à diffuser que le lexique s’acquiert ‘un peu tout seul’, cela est faux”.

de francês língua estrangeira não têm suportes didáticos suficientes para promover um ensino-aprendizagem lexical que seja efetivo no desenvolvimento progressivo da competência lexical do aluno.

Por isso, procuramos investigar qual é o papel acordado ao ensino-aprendizagem lexical em contexto brasileiro por meio da análise de um dos suportes aos quais os professores de FLE têm acesso: manuais de FLE disponíveis em nosso mercado, elaborados para o ensino-aprendizagem de um grande público (de origem e motivações variadas). Nossa intenção com isso é, primeiramente, conhecer melhor o material apresentado aos professores e alunos para, em seguida, problematizá-lo por meio da análise das atividades lexicais propostas e das instruções de ensino (guia pedagógico) a fim de compreender como ele pode ou não auxiliar na construção progressiva da competência lexical nos estudantes de francês.

Contudo, antes de apresentarmos os manuais escolhidos para análise, cabe esclarecer o que entendemos por manual, método e metodologia, visto que esses termos muitas vezes são usados de maneira diversa nos estudos de didática das línguas estrangeiras e podem gerar confusão. Para determinar tais conceitos, seguimos as definições apresentadas por Jean-Pierre Cuq no *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003). Entendemos, pois, como manual o livro didático disponibilizado para o aluno. Entendemos como método o mesmo livro, quando acompanhado de um guia pedagógico contendo exercícios corrigidos, instruções de aplicação e outros suportes que auxiliem o professor a trabalhar com o manual do aluno. Nesta dissertação utilizaremos as palavras método e guia pedagógico como sinônimas. Como metodologia compreendemos uma maneira de ensinar, pautada por uma série de preceitos que são oriundos de estudos práticos e teóricos e que são capazes de fundamentar a elaboração tanto dos métodos quanto dos manuais de ensino-aprendizagem.

2.1. A escolha dos manuais de FLE

Optamos por priorizar a análise conjunta de alguns manuais e métodos de FLE a fim de problematizar o ensino-aprendizagem lexical tanto do ponto de vista do

ensino, com o guia pedagógico, quanto do da aprendizagem, com a observação das atividades propostas aos alunos nos manuais. Como fonte de dados para essa análise, selecionamos 3 (três) manuais disponíveis no mercado editorial brasileiro. Essa escolha foi baseada em parâmetros criados por nós que levam em consideração, sobretudo, a possibilidade de seus autores terem considerado pesquisas recentes na área de ensino-aprendizagem de FLE e o alcance de público desse material, ou seja, sua adesão por parte de professores e estudantes de francês no Brasil, mais especificamente em São Paulo visto ser um dos grandes polos de ensino do francês e também região onde atuamos enquanto pesquisadores e professores. Desse modo, determinamos os seguintes critérios de seleção:

- i. amplitude de vendas;
- ii. ano de publicação;
- iii. nível de língua proposto;
- iv. público visado.

No que diz respeito à amplitude de vendas, optamos por selecionar os manuais mais vendidos em detrimento dos menos vendidos, respeitando, portanto, a representatividade que eles têm perante o público aprendiz de francês no Brasil.

Considerar o ano de publicação tornou-se necessário pois gostaríamos de compreender como as pesquisas recentes sobre a didática das línguas estrangeiras, e sobretudo sobre o ensino-aprendizagem lexical, vêm sendo recebidas e utilizadas pelos autores desses livros.

No que concerne ao nível de língua, optamos pelo nível iniciante ou elementar (segundo nomenclatura do *Quadro Europeu Comum de Referência para a línguas* - QECL) pois acreditamos que a competência lexical deve ser desenvolvida progressivamente desde as primeiras aulas, assim como as outras competências que compõem as competências de ordem comunicativa. Pareceu-nos, portanto, mais lógico trabalhar com materiais específicos para público iniciante.

Por fim, optamos por manuais destinados a um só tipo de público a fim de encontrar certa uniformidade nos dados relativos aos conteúdos priorizados pelos seus autores, às competências e objetivos comunicativo visados e também para manter certa coerência com o público que vem sendo privilegiado para a coleta dos

dados apresentados nesta pesquisa: aprendizes e falantes adultos de línguas estrangeiras.

2.2. Apresentação dos manuais

Levando os critérios apresentados acima à Livraria Francesa, principal representante de vendas de livros didáticos para ensino-aprendizagem do francês no Brasil, chegamos aos manuais expostos no quadro abaixo, que foi organizado de maneira esquemática para que pudéssemos visualizar dados gerais sobre os três livros estudados. O quadro foi organizado por ordem cronológica crescente X representatividade no mercado:

	Livro	Nível do QECRL	Editora	Ano	Público	Autor(es)	Comentário
1	AlterEgo+	Nível A1	Hachette	2012	Adulto e jovens adultos	Catherine Hugot Véronique M. Kizirian Monique Waendendries Annie Berthet Emmanuel e Daill	Livro mais utilizado. Adotado na maioria das escolas de francês de São Paulo.
2	Saison	Nível A1-A2	Didier	2014	Adulto e jovens adultos	Marie-Noële Cocton Élodie Heu Catherine Houssa Émilie Kasazian Dorothee Dupleix Delphine Ripaud	Livro recente e bastante usado, sobretudo por professores particulares.

3	<p>Édito</p>	Nível A1	Didier	2016	Adulto e jovens adultos	<p>Marion Alcaraz Céline Braud Aurélien Calvez Guillaume Cornuau Anne Jacob Céline Pinson Sandrine Vidal</p>	<p>O manual mais recente no mercado brasileiro, destinado a público adulto. As edições para níveis mais altos do QECRL são bastante utilizadas.</p>
---	--	-------------	--------	------	-------------------------------	--	---

Tabela 2 - Dados gerais dos manuais escolhidos

Como é possível verificar numa primeira observação do quadro acima, os três manuais escolhidos respeitam a relação representatividade x ano de publicação recente, tendo sido publicados após 2010, e são voltados para o público adulto. Além disso, todos privilegiam o desenvolvimento do aprendiz em nível iniciante ou elementar visto que seguem os preceitos do QECRL, publicado em 2000. Para o QECRL, o nível A1 é considerado um nível introdutório, de descoberta de si e da língua em estudo. Como os três manuais deixam claro seguir os preceitos do QECRL em sua elaboração, podemos concluir que eles têm os mesmos objetivos gerais de ensino-aprendizagem. Tais objetivos são explicitados pela definição do nível A1 (2000 : 61), que entende o aprendiz de nível A1 como aquele que é capaz de:

interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares, em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação.

Essa descrição, além de definir alguns parâmetros pedagógicos para o nível elementar, traz alguns pressupostos conceituais bastante importantes quando falamos dos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de maneira geral e do ensino-aprendizagem lexical de modo específico. São eles o conceito de aprendiz como ator social (QECRL, 2000 : 29), que é um sujeito capaz de mobilizar estratégias e conhecimentos pessoais e de mundo para realizar tarefas a fim de interagir em língua estrangeira, e o conceito de comunicação ancorada no discurso, isto é, uma perspectiva de ensino ancorada na comunicação e não mais na estrutura da língua ou em conteúdos específicos, aspecto que reforça a importância de privilegiar os processos de ensino-aprendizagem do léxico em função do contexto comunicativo, descartando metodologias anteriores que priorizavam apenas um ou dois aspectos da língua e delimitavam conteúdos lexicais a serem aprendidos por nível, conduzindo o aluno a reproduzir tais conteúdos sem conferir-lhe autonomia para lidar com situações menos conhecidas. A articulação desses dois primeiros

conceitos leva-nos a um terceiro, também bastante importante para compreender os preceitos pedagógicos do QECRL. É o conceito de competência, entendida como (2000 : 29) “um conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações [pelo ator social]”.

Ao tratar dos tipos de aprendizagem no livro *Apprentissage et mémoire*, Françoise Cordier e Daniel Gaonac’h (2012) expõem de modo comparativo a aprendizagem por resolução de problemas — que correlacionamos à aprendizagem por tarefas do QECRL na qual o aprendiz, enquanto ator social, age para comunicar —, e a aprendizagem implícita, na qual há um aprofundamento dos conhecimentos, porém de modo indireto. Segundo os autores (2012 : 28), no que se refere à aprendizagem por resolução de problemas ou por tarefas “há necessidade de uma tomada de consciência por parte do sujeito daquilo que é preciso aprender, et sem dúvida a implementação de estratégias mais ou menos explicites”²⁰. Essa tomada de consciência das estratégias que o aprendiz precisa mobilizar, ou conhecimentos metacognitivos, vai no sentido oposto da aprendizagem implícita, na qual (2012 : 29) “há, claro, crescimento dos conhecimentos, mas de modo incidente, sem que o indivíduo aprenda de maneira refletida e délibérée”²¹. Vemos, portanto, que o QECRL propõe como princípio pedagógico uma abordagem equilibrada entre descoberta em contexto (por meio de uma abordagem de ensino de base comunicativa) e sólida e consciente sistematização dos conhecimentos, a fim de facilitar o desenvolvimento do que é chamado de competência. As competências são desenvolvidas à medida que o insumo provindo das situações de comunicação é sistematizado e mobilizado pelas tarefas que o aprendiz tem que realizar para poder comunicar-se.

A partir da descrição do nível A1 e da evidenciação dos conceitos feita acima, é possível depreender que os processos de ensino-aprendizagem lexical devem priorizar uma abordagem equilibrada entre aprendizagem implícita e explícita a fim de possibilitar a construção progressiva da competência lexical. Nota-se, assim, que

²⁰ Do original: “il y a nécessité d’une prise de conscience par le sujet de ce qu’il faut apprendre, et sans doute mise en oeuvre de stratégies plus ou moins explicites”.

²¹ Do original: “il y a bien augmentation des connaissances, mais de manière incidente, sans que l’individu apprenne de manière réfléchie et délibérée”.

a descrição do nível A1 prevê, mesmo que de modo subentendido, um ensino-aprendizagem lexical capaz de promover gradativamente a construção de conhecimentos, capacidades e características que se referem tanto a estratégias de tratamento lexical em seus diversos níveis organizacionais quanto a conhecimentos subjetivos e de mundo que deverão ser mobilizados pelo aprendiz em qualquer situação de interação em língua estrangeira.

Interessa-nos, pois, compreender se os manuais escolhidos para análise seguem esses preceitos para o ensino-aprendizagem lexical uma vez que afirmam aplicar as diretrizes pedagógicas do QECRL.

2.3. Análise dos manuais de FLE

A fim de guiar a coleta dados dos manuais e métodos estudados, elaboramos alguns passos metodológicos para a análise dos livros. São eles:

1. Analisar os dizeres editoriais e as introduções dos guias pedagógicos, a fim de identificar a diretriz metodológica adotada pelos autores, verificado se há ou não referência direta ao ensino-aprendizagem lexical.
2. Analisar as atividades de base lexical, a fim de identificar como são propostas e que preceitos de ensino-aprendizagem lexical estão articulando.
3. Analisar se os manuais respeitam diferentes tipos e ritmos de aprendizagem, isto é, se há variação de modalidades de exercício capazes de contemplar perfis distintos de alunos, com diferentes estilos de aprendizagem.
4. Analisar o desenvolvimento da autonomia: verificar se as atividades, explicações e sistematizações têm um fio condutor capaz de promover uma aprendizagem em espiral e contribuir para a construção da competência lexical, privilegiando a autonomia do aluno no tratamento do léxico.

Com o intuito de conferir um panorama geral da organização física e metodológica dos três manuais analisados, elaboramos o quadro abaixo a partir da leitura dos dizeres editoriais que se encontram na apresentação do manual do aluno:

Análise	ÉDITO	ALTEREGO+	SAISON
Metodologia	Abordagem por realização de tarefas comunicativas autênticas (perspectiva acional)	Metodologia acional de cunho semântico e integrativo, pautada por realização de tarefas próximas à vida	Abordagem comunicativa e acional por atividades dinâmicas e estimulantes, semelhantes à vida
Organização do livro	12 unidades	10 unidades	9 unidades
Conceitos-chave na apresentação do editorial	Tarefas comunicativas autênticas; Aprendiz como agente social; <i>Savoir-faire</i> ; Interação; Enfoque na Gramática; Enfoque no Léxico; Intercultural; Situações de comunicação autênticas; Reemprego ativo de saberes; Projetos	Aprendiz como ator social; Tarefas; Interação; Situações autênticas de comunicação; <i>Savoirs-faire</i> ; <i>Savoirs-être</i> ; Estratégias; Autonomia; Conceptualização de formas linguísticas; Projetos.	Variedade de formas de trabalho; Temática atual; Jogos lexicais; Enfoque no Léxico; Memorização lexical; Fonética em contexto; Gramática em contexto; Gramática sistemática; Sensibilização audiovisual; Projetos.
Organização das unidades	Unidades temáticas. Composição: - 1 página introdutória com objetivos e frase que ilustra o tema; - 1 página dupla em que os documentos orais e escritos são trabalhados, com exercícios de compreensão e reemprego. - 1 página vocabulário - 1 página civilização - ½ página fonética	Unidades temáticas. Composição: - 1 Página introdutória com sumário da unidade; indicação de atividades extras de fonética e ortografia e lista de vocabulário temático. - Três lições temáticas que são estruturadas por objetivos pragmáticos, sendo que cada lição é exposta numa página dupla contendo sensibilização,	Unidades temáticas. Composição - 1 página introdutória com objetivos pragmáticos divididos em atividades de compreensão e produção oral e escrita e balão de fala com 3 perguntas que ilustram o tema. - 4 páginas de descoberta partindo de um vídeo, com exercícios de compreensão, trabalho com léxico,

	<p>- ½ a 1 página de essencial (sistematização gramatical)</p> <p>- 1 página Ateliê: atividade em autonomia.</p> <p>Em alternância: 1 página de memorização (conteúdo gramatical e lexical) ou 1 página de treino ao DELF.</p>	<p>sistematização dos conteúdos linguísticos e microsituações de produção - 1 <i>carnet de voyage</i>, em página dupla (conteúdos lúdicos, culturais e interculturais relacionados aos objetivos pragmáticos).</p> <p>- 2 páginas de exercícios de sistematização linguística no fim da unidade.</p> <p>- 1 página de treino ao DELF no fim da unidade.</p>	<p>gramática e fonética e microproduções orais e escritas.</p> <p>- 1 página dupla de ensino explícito do léxico e da gramática</p> <p>- 4 páginas de produção oral e escrita</p> <p>- 1 página <i>Ateliê</i></p> <p>- 1 página dupla de recapitulação</p> <p>- 1 página dupla de atualidade cultural francófona</p> <p>- 1 página dupla de treino ao DELF</p>
Anexos do livro	<p>Guia de fonética;</p> <p>Índice de conteúdos gramaticais;</p> <p>Transcrição dos documentos de áudio e vídeo;</p> <p>Mapa da França;</p> <p>Simulado do DELF;</p> <p>Mapa de eventos culturais da francofonia;</p> <p>Tabela com conjugações;</p> <p>Jogo de tabuleiro</p>	<p>Lista com léxico temático;</p> <p>Guia de gramática;</p> <p>Exercícios de <i>phonie-graphie</i>: fonética e ortografia.</p> <p>Transcrição dos documentos de áudio;</p> <p>Tabela de conjugação;</p> <p>Calendário;</p> <p>Mapa da França e da francofonia.</p>	<p>Mapa da França</p> <p>Transcrição dos documentos de áudio e vídeo</p> <p>Lista lexical plurilíngue (correspondentes em francês, inglês, espanhol, português, chinês e árabe)</p> <p>Tabela de conjugação;</p> <p>Guia de gramática;</p> <p>Guia de fonética</p>
Suportes	<p>Variados. Sobre tudo documentos autênticos, mas também fabricados com base em situações autênticas.</p> <p>CD</p> <p>DVD</p>	<p>Variados. Documentos autênticos e também fabricados com base em situações autênticas.</p> <p>CD</p>	<p>Variados, com ênfase nos vídeos produzidos pelo manual. Apresenta documentos inspirados nos encontrados no dia a dia.</p> <p>CD</p> <p>DVD</p>

Competências trabalhadas	4 competências linguísticas (compreensão e produção oral e escrita)	4 competências linguísticas (compreensão e produção oral e escrita)	4 competências linguísticas (compreensão e produção oral e escrita)
Competências privilegiadas	Acento especial na gramática e no léxico	Acento especial na conceptualização linguística.	Acento especial na competência lexical
Atividades explicitamente destinadas ao léxico	SIM	SIM	SIM

Tabela 3 - Organização das informações gerais sobre os manuais de FLE

Observando o quadro acima, é possível notar que os três manuais seguem um padrão bastante semelhante no que se refere à abordagem metodológica escolhida, visto que na introdução encontramos referência à abordagem comunicativa com viés acional, o que indica que privilegiam a promoção de conhecimentos e estratégias capazes de possibilitar que o aluno aja na língua em estudo (conceito de ator social).

Além disso, todos propõem unidades didáticas temáticas a fim de correlacioná-las a um contexto da vida em sociedade e dar maior coerência e encadeamento aos conteúdos apresentados. É essa temática que guia a escolha dos documentos de sensibilização ou documentos de base que introduzirão as atividades de compreensão e produção de cada unidade, sendo estes documentos, em sua maioria, documentos autênticos didatizados ou então fabricados a partir de observações de situações autênticas de interação e de comunicação. Tais temáticas versam sobre os diversos níveis de interação: pessoal, profissional, público, educativo etc.

Outro aspecto em comum é que todos os manuais citam nos dizeres editoriais que o livro é organizado de modo a desenvolver as quatro principais competências comunicativas, a saber, compreender e produzir textos orais e compreender e produzir textos escritos. A fim de desenvolver tais competências, os três manuais seguem mais ou menos a mesma ordem de apresentação dos conteúdos, dos documentos e dos exercícios. Iniciam com uma página introdutória, depois seguem com algumas páginas de compreensão dos documentos de sensibilização, intercalando com atividades de produção oral e escrita e de conceptualização de

regras linguísticas. Em seguida, apresentam um dossiê cultural que expande os conhecimentos oriundos do documento de sensibilização e uma página de avaliação, normalmente voltada aos exames de proficiência DELF. Além disso, todos priorizam a existência de projetos, nos quais os aprendizes podem articular conhecimentos e estratégias para desenvolver em autonomia um projeto correlacionado à temática trabalhada em sala de aula.

Essa organização geral vai diferir de acordo com a tônica dada a algum aspecto da língua. De acordo com a apresentação editorial do manual *Édito*, optou-se por conferir atenção especial à gramática e ao léxico. Por isso, no livro existe uma parte destinada ao ensino-aprendizagem guiado da gramática chamada *Grammaire* e uma página destinada exclusivamente ao léxico, chamada *Vocabulaire*. Já no *AlterEgo+*, os dizeres dos editores dão uma descrição mais ampla, informando que a atenção especial será dada a conceptualização de formas linguísticas. Como essa nomenclatura pareceu-nos um pouco abstrata, buscamos maiores informações no guia pedagógico, no qual encontramos uma descrição pormenorizada do que seria a conceptualização das formas linguísticas (2012 : 7, guia): uma aprendizagem indutiva de regras linguísticas e comunicativas, nas quais o aprendiz é levado a observar os documentos de base apresentados em cada lição e extrair da observação as regras. Essas conceptualizações aparecem juntamente dos documentos de base, na seção de nome *Point Langue*. Por fim, a introdução do manual *Saison* deixa claro que o livro foi elaborado com o intuito dar especial atenção à competência lexical, sobretudo por meio da sistematização e da memorização. Por isso, ao fim de cada unidade apresenta uma seção chamada *Point Récap'* na qual são propostos esquemas, como um átomo, sistematizando o léxico visto ao longo da unidade e atividades de reemprego desse vocabulário.

A partir desse primeiro panorama sobre os manuais estudados, cabe-nos compreendê-los em suas singularidades e verificar como é preconizado o ensino-aprendizagem lexical em cada um deles.

2.3.1.O ensino-aprendizagem lexical no manual *AlterEgo+*

Iniciamos o estudo do manual *AlterEgo+* pela leitura da introdução do guia pedagógico, no qual encontramos a descrição de cada parte do livro e seus pressupostos metodológicos. Optamos por esse percurso de análise uma vez que acreditamos que tais informações são essenciais para compreendermos como os autores elaboraram as atividades e informações sobre o léxico. Além disso, como o guia pedagógico propõe um percurso de ensino, informando como cada atividade pode ser trabalhada em sala de aula, acreditamos que ele possa conter pistas sobre como facilitar o desenvolvimento dos conhecimentos referentes ao léxico.

De acordo com a introdução do guia (*Guia AlterEgo+*, 2012 : 8),

No *AlterEgo+*, a construção da competência de comunicação se faz passo a passo e prevê todos os parâmetros necessários à execução das tarefas. Isso implica que a consideração, como na vida, da coexistência de diferentes níveis: compreensão global da situação e dos parâmetros socioculturais, articulação do discurso, atos de fala, léxico, morfossintaxe, fonética...[...] A progressão em espiral permite igualmente de conduzir o aprendiz a verdadeiras competências comunicativas.²²

A citação acima nos mostra que o léxico é visto como um parâmetro igualmente necessário ao desenvolvimento das competências comunicativas, devendo coexistir com outros de diferentes níveis, como os atos de fala, a morfossintaxe, a fonética etc. Além disso, os conteúdos são apresentados numa progressão em espiral, tendo em vista um aumento de complexidade progressivo dos conteúdos e o desenvolvimento de estratégias para lidar com as informações

²² Do original: “*Dans AlterEgo+*, la construction de la compétence de communication se fait pas à pas et prévoit tous les paramètres nécessaires à l’exécution des tâches. Cela implique la prise en compte, comme dans la vie, de la coexistence de différents niveaux: compréhension globale de la situation et des paramètres socioculturels, articulation du discours, actes de parole, lexique, morphosyntaxe, phonétique... [...]. La progression en spirale permet également d’amener l’apprenant à de vraies compétences communicatives.”

novas, o que nos indica que, provavelmente, as atividades de cunho lexical também privilegiam o desenvolvimento progressivo da competência lexical.

Outrossim, o guia informa que as formas linguísticas, dentre elas o léxico, é são trabalhadas sob um viés indutivo que guia o aprendiz do sentido para a forma (Guia *AlterEgo+*, 2012 : 9), isto é, do contexto para a regra. É por meio da observação dos documentos de sensibilização que o aprendiz reflete sobre as formas linguísticas e depreende as regras. Essa maneira de trabalhar as formas linguísticas do sentido para a forma corresponde a uma abordagem onomasiológica ou descendente do conhecimento.

Além dos dois apontamentos acima, o guia pedagógico dá diretrizes sobre o léxico temático apresentado no anexo do fim do livro. De acordo com as informações dispostas nesse trecho (Guia *AlterEgo+*, 2012 : 9), o léxico temático foi elaborado com o intuito de facilitar a memorização de palavras essenciais que devem ser “retidas” pelo aprendiz. Para tanto, apresenta o conteúdo lexical trabalhado nas atividades organizado por rubricas que são determinadas por campos lexicais (as pessoas, os lugares, os momentos, a meteorologia etc.) e frequentemente o associa a outras palavras ou expressões do mesmo campo com o intuito de promover um enriquecimento lexical. Não há menção de que esse léxico temático seja associado a atividades de reemprego ou que haja atividades ao longo do manual que remetem a ele.

A observação do manual *AlterEgo +* nos mostrou, *grosso modo*, que este livro prioriza o descobrimento do léxico pelo contexto, mas que não há momentos de trabalho explícito com o léxico a fim de desenvolver conhecimentos metacognitivos sobre sua organização e sobre como lidar com palavras novas. As atividades e sistematizações que encontramos são sempre organizadas em campos lexicais correlacionados à temática e aos conteúdos dos documentos de base. Têm o intuito ora de trabalhar diretamente os substantivos (visando o enriquecimento lexical relacionado à situação de comunicação preconizada nas atividades), ora com o intuito de atrelar o vocabulário a outros aspectos linguísticos, como a gramática ou a outros elementos de estrutura sintática, como as preposições adequadas para construção coerente da frase ou a posição de tal palavra na estrutura da frase. Frequentemente o léxico também é apresentado não em forma de palavras isoladas, mas em expressões, em frases completas, dando-se ênfase não a uma etiquetagem

do mundo, mas à memorização de frases “ideais” a determinada situação de comunicação. Além disso, é sempre apresentado após os documentos de descoberta do contexto, servindo ora como um lembrete aos conhecimentos lexicais que tais documentos apresentam, ora como uma explicitação de um vocabulário relacionado ao contexto, ora como ferramenta que dá suporte à realização de uma atividade ou à sistematização por meio dos exercícios disponibilizados ao fim de cada unidade, na seção *S'exercer* (Treinar-se). Selecionamos alguns excertos do livro para ilustrar a descrição feita acima.

O primeiro exemplo a ser apresentado corresponde ao trabalho com os substantivos:

Exemplo 1 - Substantivos

Figura 1 – AlterEgo+

Figura 2 – AlterEgo+

O *Aide-mémoire* (Lembrete), ilustrado na Figura 1 corresponde a um suporte à lição que tem como objetivo pragmático *fazer contatos, saudar*. Trata-se de um vocabulário mencionado nas atividades de compreensão do documento de base, que neste caso é um desenho fabricado ilustrando diferentes momentos do dia de um jovem adulto em contexto educativo. Tal vocabulário não reaparece em nenhuma outra atividade de produção prevista na lição, sendo sistematizado apenas no final da unidade didática por meio do exercício representado pela Figura 2. Vemos, neste caso, que o contexto serve de pano de fundo para a criação de uma lista de vocabulário que será trabalhada pelo aluno apenas por meio de um exercício

de associação entre palavra e imagem. Não há nenhuma atividade que preveja, nesta lição, o reemprego ativo desse vocabulário.

O exemplo abaixo também corresponde ao uso de uma lista de vocabulário correlacionado a um objetivo pragmático *compreender e passar coordenadas*.

Exemplo 2 – Sinais de pontuação

Figura 3 – AlterEgo+

Figura 4 – AlterEgo+

No caso da atividade ilustrada acima, a lista de nomes dados aos sinais de pontuação (Figura 3) foi elaborada como um suporte à atividade da Figura 4. Neste caso, a função do lembrete ilustrado à esquerda é unicamente instrumental: dar os elementos necessários para que os aprendizes possam trocar a informação sobre seus emails.

Abaixo selecionamos mais uma atividade que trabalha com o enriquecimento lexical por meio da exploração de substantivos

Exemplo 3 - Substantivo

Figura 5 – AlterEgo+

Neste terceiro exemplo, os substantivos são trabalhados na própria atividade de compreensão do documento de base, que neste caso é um áudio de diálogo no

qual as pessoas falam sobre suas profissões. Mais uma vez, o exercício é de associar o nome dessas profissões, os substantivos, às imagens correspondentes.

Outra atividade que achamos bastante interessante com os substantivos é a que demonstramos a seguir:

Exemplo 4 – substantivos

Figura 6 – AlterEgo+

Figura 7 – AlterEgo+

Essa atividade está ligada aos conteúdos articulados no objetivo pragmático *comprar alimentos*. Nesta lição, o aprendiz descobre o vocabulário por meio de atividades de compreensão oral representando diálogos entre pessoas que fazem compras de alimentos por telefone. O *aide-mémoire* (Figura 6) foi elaborado a fim de organizar por campo lexical os tipos de comércio nos quais podemos fazer compras de alimentos. O mais interessante dessa organização é que ela é retomada no exercício de fixação da seção *S'exercer* (Figura 7) a partir do reconhecimento de situações de comunicação através da compreensão de frases extraídas de contexto. Essa atividade, apesar de descontextualizada por se tratar de frases soltas, permite que o aprendiz mobilize seus conhecimentos de mundo e ative imagens mentais para encontrar que palavra representa a situação de comunicação ilustrada nas diferentes frases que compõem o exercício. Trata-se de uma reflexão sobre o léxico levando em consideração sua dimensão social e sua capacidade de evocar situações de comunicação típicas.

Exemplo 5 - Adjetivos

10

a) Lisez l'enquête sur Internet et dites quel est le thème.
b) Classez les caractéristiques en deux catégories : positives et négatives.

Enquête du jour

**Les hommes viennent de Mars
et les femmes de Vénus ?**

Les femmes et les hommes sont fondamentalement différents.

☐ oui, tout à fait d'accord

☐ plutôt d'accord

☐ non, pas d'accord

<p>Les hommes sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ romantiques ☐ compliqués ☐ responsables ☐ patients ☐ superficiels ☐ optimistes ☐ organisés ☐ indécis ☐ sérieux ☐ menteurs 	<p>Les femmes sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ romantiques ☐ compliquées ☐ responsables ☐ patientes ☐ superficielles ☐ optimistes ☐ organisées ☐ indécises ☐ sérieuses ☐ menteuses
---	---

Figura 8 – AlterEgo+

O quarto exemplo é parecido com o terceiro. Trata-se de uma atividade de compreensão proposta para o objetivo pragmático de *caracterizar uma pessoa*. Trabalha, portanto, com adjetivos e não com substantivos. O que é interessante desse exercício é que a *atividade b* propõe que o aprendiz mobilize seus conhecimentos de mundo para classificar os adjetivos em positivos e negativos. Propõe, portanto, uma reflexão sobre o significado de cada uma dessas palavras, levando em consideração a representação cultural que o aluno tem dessa palavra, visto em certas culturas algumas características possuem conotação positiva, enquanto que em outras possuem conotação negativa, como é o caso do adjetivo *romantique* quando associado a uma pessoa que é sonhadora, que não se atém à realidade, que vive “no mundo da lua”.

Outras atividades de cunho lexical aparecem atreladas a outros elementos linguísticos com o intuito de conferir ao aluno um panorama mais completo do uso daquelas palavras em contexto.

Exemplo 6 – Abordagem indutiva e sistematização

11 Relisez les textes et identifiez les ressemblances physiques.

POINT Langue

Décrire physiquement une personne

À l'aide des quatre textes p. 108, complétez les éléments de description.

L'apparence générale
Il/Elle a l'air fatigué / sportif / ...
Il/Elle a une allure sportive / ...

La taille
Il/Elle est petit(e) ≠ ... , de taille moyenne

La silhouette
Il/Elle est gros(se) / fort(e) ≠ ... / maigre

Les yeux
Il/Elle a les yeux noirs / bleus / ... / ...

Les cheveux
Il/Elle est blond(e) / roux (rousse) / châtain / ...
Il/Elle a les cheveux roux / bruns / ... / ...
mi-longs / courts / ...
frisés / bouclés / ...

Attention !
Il est brun/blond. → couleur des cheveux
Il est blanc/noir. → couleur de la peau

→ S'exercer n° 15 | p.113

Figura 9 – AlterEgo+

> Décrire physiquement une personne

15. Complétez les descriptions avec les mots suivants.
Faites les accords nécessaires.

yeux – est – roux – taille – allure – a – brun

- Elle est de ... moyenne.
- Il a les cheveux
- Il ... noir.
- Elle a les ... marron.
- Elle ... l'air fatigué.
- Elle est
- Il a une ... sportive.

Figura 10 – AlterEgo+

Como podemos observar neste exemplo, o vocabulário trabalhado nos documentos de base do objetivo pragmático *descrever fisicamente uma pessoa* é sistematizado por meio de uma abordagem indutiva numa atividade chamada *Point Langue* (Balanço linguístico), Figura 9. O *Point-Langue* corresponde a um quadrinho de sistematização que articula observação e pistas de compreensão a fim de levar o aprendiz a depreender as regras gerais sobre determinado ponto linguístico. Nesta atividade em especial, o vocabulário é agrupado em campos lexicais referentes à descrição física (cabelo, aparência geral, silhueta, olhos). Além disso, são sistematizadas nuances e diferenças semânticas das palavras estudadas, no caso, os adjetivos. Essa sistematização é retomada no exercício de produção oral previsto na lição (Figura 10), no qual os aprendizes devem observar a foto de dois irmãos e dizer se eles são parecidos ou não, justificando a resposta por meio da descrição de suas características físicas. O quadro do *Point Langue* também remete a um exercício de fixação do conteúdo (imagem à direita), disponibilizado ao fim de cada unidade didática na seção *S'exercer*. Neste exercício podemos observar não só a retomada dos campos lexicais trabalhados na atividade de sistematização (*taille*, *yeux*), como a correlação com um uso adequado da gramática, mais especificamente dos verbos *avoir* (ter) e *être* (ser/estar). Preconiza, portanto, que o aprendiz compreenda os

traços semânticos que distinguem tais conjuntos de letras por meio da compreensão da frase e também de sua estrutura.

Outro exemplo de como o vocabulário é associado a outras formas linguísticas pode ser visto abaixo:

Exemplo 7 – Correlação entre vocabulário e outras formas linguísticas

Figura 11 – AlterEgo+

Figura 12 – AlterEgo+

No *Aide-mémoire* (Figura 11) exposto acima, vemos o resumo de alguns conteúdos de cunho lexical e gramatical que foram articulados nos documentos de base do objetivo pragmático *se apresentar*. Tais documentos correspondem a breves apresentações que pessoas inscritas no site *Interlingua*, especializado em trocas linguísticas em formato TANDEM, interessadas em aprender línguas estrangeiras e/ou a ensinar sua língua materna. Tal quadrinho foi elaborado com o intuito de servir de suporte ou ferramenta de consulta das palavras, expressões e formas gramaticais a serem utilizadas pelos aprendizes na realização de suas próprias inscrições no site. Por isso, como atividade de produção associada a esta lição encontramos a tarefa de criar um perfil no site *Interlingua* no qual o aprendiz deve dar informações pessoais como nome e idade e fazer uma breve apresentação de si, informando as atividades que costuma fazer durante a semana dar informações pessoais para que os próprios alunos possam se inscrever e criar um perfil no *Interlingua* contendo uma breve apresentação de si, do que costumam fazer durante a semana e informando que tipo de troca gostariam de fazer com outros inscritos. Nesse caso, a associação de elementos lexicais e gramaticais está fundamentada na proposição de ferramentas capazes de auxiliar a realização de uma tarefa de produção escrita baseada no contexto comunicativo preconizado na lição.

Uma das únicas lições em que encontramos menção a diferentes categorias de palavras sendo correlacionadas, evidenciando a relação delas com outras estruturas cognitivas e afetivas, é a lição referente ao objetivo pragmático *falar sobre suas sensações*. Optamos por incluir a página toda relacionada a esse objetivo a fim de demonstrar como o vocabulário e as atividades de compreensão desenvolvem progressivamente a integração de diferentes níveis que compõem o léxico:

3 144

Écoutez l'interview et répondez. Qui parle ? De quoi ?

4 144

Voici les notes du journaliste pour préparer l'interview. Réécoutez l'enregistrement et repérez les informations effectivement demandées à Gaëlle Bertrand.

Saison préférée ?
Pourquoi ?
En relation avec la saison :
une odeur ?
un bruit ?
une chose à boire/à manger ?
un objet ?
un jour spécial ?
un animal ?
une émotion ?
une image ?
un tableau ?
une sensation ?
un plaisir ?

5 144

a) Réécoutez l'interview. Vous êtes le journaliste. Notez l'essentiel des réponses de Gaëlle Bertrand pendant l'interview.

b) Associez chaque réponse à un des cinq sens.
Exemple : la lumière est superbe, elle est dorée → la vue

l'odorat

l'ouïe

le goût

la vue

le toucher

POINT Langue

Parler des sensations et des perceptions

Complétez le tableau avec les mots suivants.
une image – un goût – une texture – une odeur – un son – un bruit – un parfum – une voix/une musique – toucher – regarder – voir – sentir – entendre – écouter – goûter

Les cinq sens	Noms	Verbes
la vue	...	...
l'ouïe	...	...
l'odorat	...	...
le toucher	...	...
le goût	...	...

Attention !
Avoir froid ≠ chaud → J'ai froid.
Avoir (un peu/très) faim, soif, sommeil → Tu as faim ?

→ S'exercer n° 1 et 2 | p.130

6 Phonétique 145

a) Fermez les yeux et écoutez.
b) Réécoutez et associez les sons aux dessins.
c) Trouvez les consonnes utilisées pour chaque bruit.

AIDE-MÉMOIRE

Exprimer des sentiments et des émotions

Sentiments	Noms	Verbes
être heureux/heureuse	le bonheur	sourire, rire
être joyeux/joyeuse	la joie	
être malheureux/malheureuse	le malheur	pleurer
être triste	la tristesse	

7 145

Échangez ! Interviewez votre voisin(e) sur sa saison préférée et les sensations correspondantes.
Comme le journaliste, préparez votre interview. Vous pouvez ajouter des questions.

Figura 13 – AlterEgo+

Como é possível observar nessa lição, a atividade 4 alia compreensão oral à ampliação dos conhecimentos lexicais visto que pede a correlação entre dois substantivos, um já dado na atividade e outro que deve ser identificado pela compreensão do áudio. Essa correlação é baseada em relações de organização lexical subjetivas, determinadas pelas vivências e preferências pessoais, visto que provenientes de uma entrevista de uma personagem fictícia, Gaëlle Bertrand. Em seguida, a atividade 5 propõe a associação dessas palavras aos cinco sentidos. Essa

associação pode ser baseada tanto numa representação comum, correlacionada a parâmetros socioculturais específicos do contexto do aprendiz ou dos conhecimentos que ele tem sobre as representações socioculturais da personagem entrevistada, quanto ser ampliada a representações ainda mais subjetivas e individuais, determinadas pelas próprias experiências do aprendiz com o mundo ao seu redor.

Além disso, a atividade do *Point langue* propõe uma reflexão e uma sistematização indutiva de categorias de palavras organizadas por um mesmo fio condutor, determinado por uma palavra bastante abstrata (olfato, por exemplo) ao redor da qual se associam nomes e verbos mais concretos. Essa sistematização propõe um retorno ao léxico trabalhado anteriormente na atividade 4 e 5 e uma reflexão acerca das características morfológicas, semânticas e gramaticais que organizam a rede semântica de tais palavras.

Por fim, as palavras relativas aos cinco sentidos são associadas também à imagem mental evocada por conhecimentos que não são necessariamente de ordem lexical, como é o caso da atividade 6, de fonética. Essa atividade evoca conhecimentos referentes aos sons que nos auxiliam a compreender as situações cotidianas. Não se trata, portanto, de um conhecimento lexical, mas pode ser facilmente representado pela linguagem, tendo a propriedade de mobilizar conhecimentos lexicais. Para compreender melhor essa afirmação, é preciso compreender a noção de conhecimentos declarativos. *Cordier e Gaonac'h* (2012 : 30) explicam que os conhecimentos declarativos

[...] referem-se a informações das quais se pode nos dar conta ou que podem ser transmitidas pela linguagem. Isso não significa necessariamente que se memoriza sob uma forma verbal, mas que aquilo que é memorizado pode frequentemente ser expresso através da linguagem.²³

Portanto, para *Cordier e Gaonac'h* (2012 : 30) a linguagem é um poderoso vetor da memória, porém “a memória declarativa pode se referir a outras formas de

²³ Do original: “portent sur des informations dont on peut rendre compte ou que l’on peut transmettre par le langage. Cela ne signifie pas nécessairement qu’on mémorise sous une forme verbale, mais que ce qui est mémorisé peut souvent être exprimé à travers le langage”.

representações, como as imagens mentais das quais diversas propriedades são verbalizáveis”²⁴. Isso indica que as propriedades sonoras que fazem parte de uma situação relacionada à vida em sociedade também têm propriedades linguísticas à medida que podem ser verbalizadas e fazem parte dos conhecimentos de ordem declarativa e podem potencializar o enriquecimento lexical.

Trata-se, assim, da ligação dos conhecimentos lexicais com elementos cognitivos e afetivos de diversas ordens, o que possibilita uma memorização mais eficaz visto que a rede semântica é estabelecida com base em diversos pontos de apoio e referência que são significativos, associando conhecimentos já adquiridos a conhecimentos novos e possibilitando uma maior chance de lembrar das informações aprendidas.

Para terminar a análise do manual *AlterEgo+*, cabe-nos verificar como é disposto o léxico temático, anexo ao livro. Conforme já dito anteriormente no guia pedagógico, o léxico temático foi pensado como uma ferramenta que possibilite a memorização das palavras vistas em cada uma das atividades e unidades didáticas.

Selecionamos uma página do léxico temático para ilustrar como ele é apresentado.

²⁴ Do original: “la mémoire déclarative peut se référer à d’autres formes de représentations, comme les images mentales, dont beaucoup de propriétés sont verbalisables”.

Lexique thématique

Abréviations
m. = masculin
f. = féminin
fam. = familial

Dossier 0

> Les personnes
une personne
un homme
une femme
un professeur
un(e) étudiant(e)
un groupe

> Les informations personnelles
un prénom
un nom de famille
une nationalité
la langue parlée
la langue maternelle

> Se présenter
être
faire connaissance
s'appeler

> La classe de langue
une langue
un alphabet
un mot
une lettre
une consonne
une voyelle
la prononciation
une classe
un exercice
une activité
un livre
masculin ≠ féminin
singulier ≠ pluriel

le Canada : canadien(ne)
la Chine : chinois(e)
la Corée : coréen(ne)
le Danemark : danois(e)
l'Espagne (f.) : espagnol(e)
les États-Unis : américain(e)
la France : français(e)
la Grèce : grec(que)
l'Iran (m.) : iranien(ne)
l'Italie (f.) : italien(ne)
le Japon : japonais(e)
le Maroc : marocain(e)
le Mexique : mexicain(e)
les Pays-Bas (m.) : néerlandais(e)
les Philippines (f.) : philippin(e)
la Pologne : polonais(e)
le Portugal : portugais(e)
la Russie : russe
la Suède : suédois(e)
la Suisse : suisse
la Thaïlande : thaïlandais(e)
la Tunisie : tunisien(ne)
la Turquie : turc, turque
le Vietnam : vietnamien(ne)
le Zimbabwe : zimbabwéen(ne)

> Les lieux
une cafétéria
un couloir
un escalier
une université

> Les moments
le jour ≠ la nuit
le matin
l'après-midi (m. et f.)
le soir

la semaine
lundi
mardi
mercredi
jeudi
vendredi
samedi
dimanche

> Communiquer
contacter
faire la bise
faire un signe de la main
saluer ≠ prendre congé
serrer la main

> Internet
une adresse mail
un contact
une inscription
un profil (d'utilisateur)
un réseau social
un site Internet
donner/confirmer un mot de passe

> Les continents
l'Afrique (f.)
l'Amérique (f.)
l'Asie (f.)
l'Europe (f.)
l'Océanie (f.)

> Caractériser
identique ≠ différent

Figura 14 – AlterEgo+

Conforme podemos observar na imagem acima, o léxico temático não difere em quase nada das listas de palavras utilizadas na metodologia tradicional, visto também ser uma lista de palavras agrupadas de acordo com a temática preconizada nos objetivos práticos de cada unidade didática. Indicam, além das palavras, os gêneros (se são masculinas ou femininas) e se são antônimos (ex.: *masculin* ≠ *féminin*). Não existe nenhuma correlação entre o léxico temático e atividades de reemprego desse léxico ou mesmo a estratégias capazes de facilitar sua memorização, apesar do guia pedagógico afirmar ser essa a sua função. É sabido que, sob uma perspectiva cognitiva, o indivíduo exposto a um conhecimento novo passa por um processo complexo de transformação tanto deste conhecimento quanto do já existente para que um elo seja estabelecido. Por meio de mecanismos de similaridade e distinção, o conhecimento preexistente adquire mais traços distintivos e o conhecimento novo se liga ao preexistente exatamente por esses traços distintivos, sendo, portanto, X por ter traços de X e não Y, por não ter traços

de Y. Ademais, além desse processo de transformação por distinção, o nível de tratamento da nova palavra também influencia em sua memorização efetiva. Os autores citados anteriormente descrevem um exemplo para ilustrar a correlação entre o nível de tratamento de uma palavra e sua memorização (Cordier et Gaonac'h, 2007, 86-87):²⁵

Suponhamos que nós lhe pedimos para decorar uma lista de vinte palavras e lhe destinamos 5 segundos por palavra. Se você se contentar em pronunciar cada palavra várias vezes durante esses 5 segundos (autorrepetição), a lembrança ulterior dessas palavras será demasiado pobre. Se, em contrapartida, durante esses 5 segundos, você se dedicar ao sentido das palavras, às suas eventuais relações, você constatará que sua performance melhorará consideravelmente. Se você der atenção ao significado formando uma imagem mental da palavra, seu resultado melhorará ainda mais. Se você utilizar o tempo disponível para compor uma história que incorpore as vinte palavras, provavelmente você se lembrará de sua quase totalidade. Em resumo, mais o material é tratado “em profundidade”, mais esse tratamento estabelece associações, relações de significado entre os itens a aprender e os conhecimentos estocados anteriormente à tarefa, e melhor será o reemprego ulterior do item aprendido.

Vemos, portanto, que se a nova palavra é apresentada apenas em oposição a outra já conhecida, ou numa lista de palavras da mesma classe ou campo lexical, conforme o léxico temático apresentado pelo *AlterEgo+*, o aprendiz estabelece um elo muito fraco entre a nova palavra e a já conhecida e tende a esquecê-la depois de

²⁵ Do original: “Supposons que l’on vous demande d’apprendre une liste de vingt mots, en vous accordant cinq secondes par mot. Si vous vous contentez de prononcer simplement chaque mot plusieurs fois durant ces cinq secondes (auto-répétition), le souvenir ultérieur de ces mots sera plutôt pauvre. Si en revanche, pendant ces 5 secondes, vous vous attachez au sens des mots, à leurs éventuelles relations, vous constaterez que vous améliorerez grandement votre performance. Si vous portez attention à la signification tout en formant une image mentale, votre score va encore s’améliorer. Si vous parvenez pendant le temps imparti à composer une histoire qui incorpore les vingt mots à apprendre, vous aurez probablement un rappel parfait. En bref, plus le matériel est traité “en profondeur”, plus ce traitement comporte d’associations, de relations de signification entre les items à apprendre et les connaissances stockées en mémoire antérieur à la tâche, et meilleur sera le recouvrement ultérieur de l’item”.

pouco tempo (o que é chamado de nível baixo de tratamento da informação). Nesse caso, os processos de resignificação não são postos em prática e muito provavelmente o conhecimento não passará da memória de curto prazo para a memória de longo prazo. Se, no entanto, a nova palavra é apresentada várias vezes, inserida em diversos contextos específicos, como a produção de uma carta ou a execução de um projeto composto de várias pequenas tarefas, se ela é tratada também em seu nível semântico, social e afetivo, então o aprendiz tem mais possibilidade de estabelecer relações de diversas ordens, atribuindo à palavra mais elementos distintivos, o que possibilita uma memorização mais eficaz e duradoura.

2.3.2. O ensino-aprendizagem lexical no manual *Édito*

O estudo do manual *Édito* seguiu o mesmo procedimento utilizado no estudo do manual *AlterEgo+*. A leitura do guia pedagógico nos conferiu informações bastante pertinentes para compreender como é proposto o ensino-aprendizagem lexical. Contrariamente ao guia do *AlterEgo+*, no qual as menções sobre o ensino-aprendizagem lexical sempre estavam imbricadas em explicações mais amplas de competências linguísticas, o guia pedagógico do *Édito* dedica uma parte de suas instruções para falar explicitamente de como o ensino-aprendizagem lexical é preconizado por seus autores. Assim, foi possível identificar que (*Guia Édito*, 2016 : 5) o léxico apresentado é vinculado à temática escolhida para cada unidade didática, sendo trabalhado tanto em atividades que possibilitam a compreensão do documento de base como em atividades específicas de sistematização e fixação do vocabulário na seção chamada *Vocabulário*. É sempre contextualizado pelos documentos de base apresentados e frequentemente ilustrado, o que possibilita sua compreensão imediata. Além disso, o manual retoma o uso de listas de palavras organizadas por campo lexical como um suporte eficaz de ensino, de explicitação e de memorização das palavras que os aprendizes devem dominar para chegar ao primeiro nível de língua considerado elementar pelo QECRL, isto é, o nível A1. Essas listas podem servir de suporte para a aprendizagem do vocabulário, visto que, para os autores (2016 : 6, guia), possibilitam “[...] dar lugar a múltiplas atividades orais,

escritas, mnemotécnicas, criativas, lúdicas...”²⁶, podendo, portanto, contribuir a contemplar diferentes capacidades cognitivas e tipos distintos de aprendizagem e de memorização. Para eles, “a lista como suporte permite diversificar os modos de aprendizagem do léxico, trazendo uma ajuda mais completa e polivalente para ensinar o vocabulário”²⁷, possibilitando que alunos com perfil mais visual ou auditivo também estabeleçam elos mais efetivos com o léxico estudado.

Notamos, a partir das citações acima, que os autores preconizam um ensino guiado ou explícito do léxico, tendo como base o contexto evocado pela temática e pelos documentos de base.

A observação do manual *Édito* nos mostrou, *grosso modo*, que este livro prioriza o descobrimento do léxico pelo contexto para, então, apresentar a forma e sua organização geral. Como um dos objetivos do manual é priorizar os processos de aprendizagem do léxico e da gramática, o vocabulário está presente nas três etapas de trabalho dos temas figurados no livro: as etapas de descoberta do contexto, de sistematização, de fixação e (re)emprego e uso em autonomia. Encontramos, portanto, atividades de compreensão e reconhecimento global do vocabulário e atividades de compreensão detalhada dos aspectos semânticos que contribuem à construção de uma rede lexical baseada em seus significados, além das atividades de fixação e (re)emprego.

As primeiras estão associadas sobretudo à descoberta do documento e às atividades de compreensão dos documentos de base. As segundas aparecem numa página dedicada unicamente ao vocabulário, chamada *Vocabulaire*, na qual o vocabulário é apresentado por listas temáticas e exercícios. A terceira encontra-se diluída nas atividades de produção em autonomia do aluno.

De modo geral, o léxico dessas atividades é sempre organizado com base nos campos lexicais que podem ser depreendidos dos conteúdos dos documentos de sensibilização, sendo sempre, portanto, correlacionados à temática trabalhada.

²⁶ Do original: “[...] donner lieu à des multiples activités orales, écrites, mnémotechniques, créatives, ludiques...”.

²⁷ Do original: “la liste comme support permet de diversifier les modes d’apprentissage du lexique et ainsi d’apporter une aide plus complète et polyvalente pour enseigner le vocabulaire”.

Vejamos de modo mais detalhado como cada um desses momentos de trabalho explícito com o léxico é elaborado.

As atividades para trabalhar o léxico ligadas à descoberta do contexto fazem parte das atividades de compreensão do documento de base, conforme podemos ver nos exemplos a seguir:

Exemplo 1 – Organização geral das atividades de compreensão

A Ville ou campagne ? *« J'en ai marre de la ville ! »*

COMPRÉHENSION ORALE

Entrée en matière

1 Observez le sondage et sa source.
Qui est interrogé ?
À quel sujet ?

1^{re} écoute

2 Qu'est-ce que c'est ?
a | une émission de radio
b | un journal d'information
c | une publicité

3 Quel est le sujet ?

4 Où vivent les personnes interrogées ?
Est-ce qu'elles sont contentes de leurs vies ?

Au fait !

Les Franciliens sont les habitants de la région Ile-de-France, qui entoure Paris.

S'installer à la campagne... pourquoi ?

Le temps libre 60%	Le logement 50%	Les prix 42%
La météo 33%	Les loisirs 32%	Le temps de transport quotidien 13%

Source : « Ces Franciliens qui rêvent de quitter Paris », sondage CSA, 2012

Vocabulaire

7 Quels mots sont positifs ? Quels mots sont négatifs ?
agréable – calme – déprimant – reposant – stressant

8 Quel est le synonyme d'*embouteillage* ?
a | bouchon b | pollution c | voiture

Figura 15 – Édito

Esta imagem nos mostra uma sequência de atividades de compreensão cujo tema abordado é a escolha de morar na cidade ou o campo. A atividade 1 é de sensibilização sobre o tema. As atividades 2, 3 e 4 correspondem à compreensão global do documento de áudio utilizado como documento de base sobre o assunto. As atividades 5 e 6 são de compreensão mais detalhada dos motivos de escolha em morar na cidade ou no campo. As atividades 7 e 8 são atividades de vocabulário. Elas apresentam parte das palavras que foram utilizadas no áudio. A atividade 7 é um exemplo de atividade de categorização ou organização das palavras. Nela, é proposto a classificação dos adjetivos utilizados para dar uma opinião sobre um lugar em positivos e negativos. Como tarefa, o aprendiz deve agrupar as palavras em duas categorias, uma de traços positivos e outra de negativos. Já a atividade 8 é um exemplo de atividades que trabalham com a sinonímia das palavras. Ao mesmo tempo que pede para o aluno verificar sua compreensão da palavra *embouteillage*

por meio da associação dela com um sinônimo, possibilita que o professor verifique o nível de compreensão dos alunos e suas capacidades para fazer hipóteses sobre os significados de palavras-chave de compreensão do documento.

Exemplo 2 – Atividades de compreensão: associar

Vocabulaire
5 Associez.
a | L'indicatif du pays 1 | 02 35 67 32 00
b | Le numéro de téléphone 2 | isabelle@edito.fr
c | L'adresse mail 3 | +33

Figura 16 – Édito

Vocabulaire
6 Associez.
a | Le bus 1 | fonctionne.
b | La ligne 2 | continue.
c | Le service 3 | roule.

Figura 17 – Édito

Vocabulaire
5 a Associez une profession à une photo.
avocat – architecte – médecin – pilote

Figura 18 – Édito

Vocabulaire
7 Associez.
a | Oskar
b | Boris
c | Julia
d | Alberto
e | Daniela
f | Adelina

1 | une femme
2 | un homme
3 | un enfant

Figura 19 – Édito

5 À quoi servent ces objets ? Associez.
a | une liseuse numérique 1 | écouter de la musique
b | un lecteur MP3 2 | lire

Figura 20 – Édito

2° visionnage
3 Associez une image à un verbe : couper, faire bouillir, fouetter, mélanger, préchauffer.

une cuillère : étaler
une casserole :
un four :
un couteau :
un fouet :

Figura 21 – Édito

O exemplo 2 corresponde a outros tipos de exercícios destinados à compreensão dos documentos de base e do vocabulário. Têm como finalidade conduzir o aprendiz a associar informações. Essas associações permitem relacionar diferentes traços que compõem a compreensão de uma palavra. Os exemplos aqui apresentados permitem relacionar: o nome dado a um tipo de informação e suas características visuais e semânticas (Figura 16); a relação entre um substantivo e um verbo, demonstrando, do ponto de vista semântico, ligações mais coerentes entre diferentes categorias de palavras (Figura 17 e 21); imagens e substantivos (Figura 18), colocando em prática também outros tipos de informações que nos permitem compreender um contexto; conhecimentos culturais, por meio da associação de

informações pessoais à categoria abstrata à qual são incluídas (Figura 19); um objeto e sua função, mostrando nuances entre palavras próximas fonética e morfologicamente, mas que representam funções bastante distintas.

Além dos exercícios acima, que têm como microtarefa associar traços distintos que contribuem para a compreensão do vocabulário trabalhado, encontramos exercícios mais tradicionais, que propõem somente o preenchimento de lacunas a partir da compreensão do léxico. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 3 – Atividades de compreensão: completar

Vocabulaire

5 Complétez les phrases avec les mots : *disques, émissions, films, livres*.

- a | Tu aimes les avec Marion Cotillard ?
- b | Les de Stromae sont en français.
- c | J'aime les de Victor Hugo.
- d | À la radio, j'aime les de musique.

Figura 22 – Édito

5 Complétez avec les mots : *barquette, bouteille, kilo, morceau, part*.

- a | un de raisin
- b | une de jus de pomme
- c | une de fraises
- d | un de camembert
- e | une de tarte

Figura 23 – Édito

Vocabulaire

4 Complétez avec les objets dans le sac ou leurs caractéristiques.

- a | un portefeuille n..... en
- b | des lunettes m.....
- c | une écharpe et
- d | un portable
- e | deux l.....

Figura 24 – Édito

Vocabulaire

7 Complétez le tableau avec les mots du document.

Les vêtements	Les accessoires	Les couleurs	Les tailles, les dimensions	Les matières
le tee-shirt	les lunettes de soleil	noire	longs	en jean
.....				

Figura 25 – Édito

Vocabulaire

7 Complétez la description de l'ordinateur avec les mots : *pratique, grand, fin*.

- a | L'écran est
- b | La souris est
- c | Le clavier est

Figura 26 – Édito

Podemos observar nos exemplos selecionados que os exercícios de completar também articulam conhecimentos distintos para serem realizados. O exercício ilustrado na Figura 22 é fundamentado nos conhecimentos culturais do aprendiz, além dos conhecimentos de cunho propriamente semântico. Para poder fazer o exercício, o aprendiz precisa ser capaz de articular tanto os conhecimentos culturais discutidos nos documentos de base como os conhecimentos sobre o próprio significado da palavra. Já o exercício ilustrado pela Figura 23 mobiliza conhecimentos sobre as características dos substantivos a serem utilizados e sobre os contextos nos quais eles são mais utilizados. O exercício ilustrado na Figura 24 requer a compreensão de um vocabulário visto anteriormente nos documentos de base e a

leitura de uma imagem, que aparece ao longo das atividades de compreensão. Trata-se de um processo de verbalização de imagens por meio da sua leitura e articulação do vocabulário visto anteriormente. Já o exercício ilustrado na Figura 25 corresponde à tarefa de reconhecer e classificar o léxico apresentado no documento de base, possibilitando que o aprendiz trabalhe com a compreensão de cada uma das palavras e também faça hipóteses sobre sua classificação mais abstrata. Por fim, a atividade representada na Figura 26 corresponde à adequação do uso de adjetivos. Nesse caso, pede a compreensão do significado não só dos substantivos aos quais estão associados, como também dos próprios traços que caracterizam os adjetivos.

Exemplo 4 – Atividades de compreensão: reconhecer

Vocabulaire

4 Qu'est-ce que les clients achètent ? Retrouvez les aliments dans la liste.
baguette – fraise – citron – raisin – orange – pomme –
poivron – salade – pêche – croissant – carotte

Ils/Elle

Vocabulaire

5 Quels aliments sont sur l'affiche ?

une baguette de pain

une tomate

un croissant

une salade

une poire

Figura 27 – Édito

Mots mêlés

Retrouvez les 7 mots :

- adresse
- âge
- mail
- nationalité
- prénom
- profession
- téléphone

N	A	T	I	O	N	A	L	I	T	E
H	G	B	T	P	O	Z	N	S	M	L
E	P	R	E	N	O	M	I	N	V	M
V	C	R	L	A	X	V	S	A	P	A
M	A	G	E	T	G	M	T	Q	A	I
L	K	N	P	U	V	N	R	D	S	L
P	O	Z	H	W	A	X	D	S	U	W
I	P	R	O	F	E	S	S	I	O	N
S	E	B	N	H	P	J	E	G	R	E
A	D	R	E	S	S	E	B	F	T	C

Figura 28 – Édito

2^e écoute

4 Qu'est-ce qu'elles achètent ?

un ordinateur – un lecteur MP3 – une liseuse numérique – un livre – une tablette – un CD – un appareil photo numérique – un DVD – une perche à selfies

Figura 30 – Édito

Les rayons de votre magasin

LA BOUCHERIE / LA CHARCUTERIE
Chez le boucher-charcutier, des viandes à petits prix !

LA POISSONNERIE
Le poisson et les fruits de mer viennent de l'océan Atlantique. Ils arrivent tous les matins à la poissonnerie pour vos dîners de fête...

LES PRODUITS LAITIERS
Un grand choix de fromages. Et bien sûr, le beurre, le lait et les yaourts au rayon des produits laitiers.

LA BOULANGERIE
Chez votre boulanger, du pain et des pâtisseries pour le petit déjeuner ou pour les grands événements !

LE PRIMEUR
Les fruits et légumes en libre-service pour des déjeuners équilibrés.

LES CAISSES
Avant de partir, rendez-vous aux caisses... pour nos promotions.

Vocabulaire
3 Retrouvez les noms des repas.

Acheter
J'achète
Tu achètes
Il/Elle achète
Nous achetons
Vous achetez
Ils/Elles achètent

Figura 31 – Édito

Outro tipo de exercício encontrado para trabalhar o vocabulário é o exercício de reconhecer os itens lexicais trabalhamos em uma atividade de compreensão de documento. Normalmente, tais exercícios pedem que o aprendiz procure no documento de base palavras e expressões sobre determinado assunto. A atividade referente à Figura 27, acima, é uma atividade de compreensão oral na qual o aprendiz deve entender o nome dos alimentos comprados numa situação de compra de alimentos por telefone e identificar, numa lista, quais foram os alimentos pedidos. Tal atividade alia compreensão dos sons e identificação de seu correspondente gráfico na lista que compõe o exercício. O mesmo acontece com o

exercício ilustrado na Figura 30, pois corresponde também à compreensão oral de diálogos nos quais os clientes realizam a compra de objetos eletrônicos e o aprendiz deve identificar esses objetivos numa lista e assinalá-los. Já no exercício da Figura 28, a atividade consiste em descobrir o nome dos alimentos ilustrados por meio da comparação dessas ilustrações com um cartaz de uma feira gastronômica, apresentado como documento de sensibilização no início da lição. Trata-se de um processo de verbalização das imagens, processo bastante importante para a composição dos conhecimentos declarativos, conforme mencionado na análise do manual *AlterEgo+*. Já a atividade representada na Figura 29 corresponde à atividade lúdica de caça-palavras cujo desafio é identificar as palavras dispostas no meio de letras aleatórias. Trata-se de uma espécie de sensibilização para a ortografia das palavras visto que leva o aluno a olhar letra a letra para achar as palavras indicadas. Por fim, o exercício ilustrado na Figura 31 corresponde à compreensão escrita de uma infografia que explica as divisões de produtos de um supermercado. Neste exercício, o aprendiz é conduzido a reconhecer o nome dos pratos que são vendidos neste supermercado e montar uma lista com eles. Neste caso, o exercício é focado totalmente na compreensão mais detalhada do texto apresentado, levando o aprendiz a identificar os tipos de informações o texto traz.

Cabe ainda falarmos das atividades de (re)emprego desse vocabulário, previstas na etapa de descoberta do documento de sensibilização. Normalmente, aparecem sob a forma de atividades de produção oral ou escrita. Selecionamos aqui alguns exemplos dessas atividades.

Exemplo 5 – Atividades de produção: (re)emprego (1)

PRODUCTION ORALE

5 Vous préférez visiter quelle ville ? Pourquoi ?
6 Donnez quatre lieux à voir dans votre ville !
Exemple : Dans ma ville, il y a une cathédrale...

Figura 32 – Édito

PRODUCTION ÉCRITE

5 Et vous, qu'est-ce que vous mangez ? Donnez les ingrédients de votre plat préféré.

Figura 33 – Édito

PRODUCTION ORALE

5 À deux ! Quelle est la météo aujourd'hui ? Parlez du temps et des températures.

Pour parler de la météo

- Il fait beau. / Il y a du soleil.
- Il pleut. / Il y a de la pluie.
- Il y a du vent.
- Il fait chaud. ≠ Il fait froid.
- Il fait 18°C, il fait -5°C.

Figura 34 – Édito

PRODUCTION ORALE >>> DELF

9 À deux ! Vous êtes dans un magasin d'objets technologiques. Vous jouez le marchand et le client : vous demandez et vous donnez des renseignements sur les produits (utilité, prix).

Pour...

demander/dire un prix

- Ça coûte combien ? / Combien ça coûte ?
- Combien coûte... ?
- Ça coûte 149 €.

commenter un prix

- C'est cher. ≠ Ce n'est pas cher.
- C'est une bonne affaire.

Figura 35 – Édito

Como podemos observar, as atividades lexicais de produção ligadas às atividades de compreensão preveem o (re)emprego do vocabulário e de expressões vistas ao longo dessas atividades a fim de levar o aprendiz a utilizar tais palavras. Trata-se de uma primeira atividade que visa transformar o vocabulário trabalhado de vocabulário passivo, no qual o aprendiz é capaz de reconhecer seus usos semânticos, sintáticos e culturais, mas não é capaz de utilizá-los nas situações de interação em FLE, para um vocabulário ativo, no qual o aprendiz é capaz de utilizar tais conhecimentos.

Encontramos dois tipos de atividades de produção: o primeiro deles está ligado a estímulos e vivências pessoais, como é o caso das atividades representadas nas Figuras 32 e 33. Essas atividades tentam correlacionar os conhecimentos preconizados pelas atividades de descoberta ao mundo do aprendiz e aos conhecimentos que ele já tem de si e da língua em estudo.

O segundo tipo de atividades propõe uma adaptação progressiva às situações-padrão de comunicação, como é o caso das atividades ilustradas nas Figuras 34 e 35. Nesse segundo tipo de atividade de (re)emprego, como se trata de situações mais complexas nas quais os aprendizes devem mobilizar uma série de conhecimentos sobre seu interlocutor, o contexto de produção, as regras sociais, gramaticais e respeitar um uso adequado das palavras, a proposta de produção vem acompanhada

de um quadrinho que serve de suporte e de auxílio à memória para que a atividade seja realizada de um modo considerado mais adequado.

Além desses exercícios propostos nas etapas de compreensão dos documentos de sensibilização, o vocabulário é sistematizado na seção *Vocabulaire* (Vocabulário), na qual são apresentadas listas temáticas agrupando as palavras trabalhadas nos documentos de base e nas atividades de compreensão desses documentos. A organização da seção *Vocabulário* se dá sempre da seguinte maneira: é apresentada uma lista de palavras organizada por campo lexical e em seguida são propostos dois ou três exercícios.

Apresentaremos a seguir uma página completa da seção *Vocabulaire* a fim de ilustrar como elas são apresentadas e discutir as atividades propostas.

Exemplo 6 – Página *Vocabulaire* (1)

VOCABULAIRE > l'entreprise, la vie professionnelle

Les personnes et les services
 le/la chef
 le/la collègue
 la comptabilité
 le/la comptable
 le directeur/la directrice
 la direction
 l'employé(e)
 l'équipe (f.)
 le/la responsable
 les ressources humaines
 le service technique
 le/la stagiaire
 le/la technicien(ne)

1 Complétez l'organigramme de cette entreprise avec les mots : comptabilité, direction, employés, responsable, ressources humaines, techniciens.

SERVICES				
Communication	Achats	Ressources humaines	.....	Technique
..... de la communication	Responsable du service achats	Directeur des	Chef comptable	Responsable du service technique
Employés du service communication	 du service achats	Employés des RH	Comptables	.....

Les conditions de travail et les tâches
 avoir des responsabilités
 avoir/passé une commande
 la carrière
 écrire/envoyer un rapport
 faire un budget
 faire une pause (repas)
 les horaires
 organiser une réunion
 prendre/avoir un rendez-vous
 préparer un dossier
 recruter quelqu'un
 réserver une salle (de réunion)

Les compétences
 avoir de l'imagination
 dessiner
 écrire
 s'organiser
 parler en public
 parler une langue étrangère
 travailler en équipe

2 Associez une photo à une tâche.

3 Complétez les phrases avec les mots : écrire, en équipe, horaires, parler en public, s'organiser.
 a | Dans mon entreprise, les sont fixes : on travaille de 9 h à 18 h tous les jours.
 b | Pour devenir journaliste dans la presse, il faut savoir
 c | Si tu as peur de, ne sois pas professeur !
 d | Dans beaucoup de métiers, on travaille : on partage les idées et les tâches.
 e | Il rend tout le temps ses dossiers à l'heure ! Il sait

Figura 36 – Édito

Como podemos observar, a página *Vocabulaire* tem como finalidade reunir as palavras mais utilizadas em um determinado contexto social e apresentá-las aos aprendizes. Muitas dessas palavras já apareceram nas atividades de descoberta do documento de base, porém outras são incluídas com o intuito de promover um maior enriquecimento lexical. Elas são apresentadas por grupos semânticos organizados a partir de uma categoria mais abstrata referente ao contexto, ilustrado aqui pelos títulos da página e de cada agrupamento, e em seguida são trabalhados exercícios de fixação do vocabulário. De modo geral, os exercícios pedem que os aprendizes realizem microtarefas nas quais o vocabulário apresentado será reempregado de alguma maneira. Os tipos de atividades são os mesmos propostos nas etapas de compreensão dos documentos de base, apresentados acima. Porém, há uma preferência por atividades que relacionam o vocabulário organizado nas listas com imagens que os representam, conforme podemos ver na imagem acima os exercícios 1 e 2. Conforme já explicitado na introdução a este subcapítulo, a leitura do Guia Pedagógico nos indicou que os autores privilegiaram muitas vezes apresentar um vocabulário ilustrado a fim de promover uma compreensão imediata de seus significados. Acreditamos que o fundamento teórico para tal abordagem encontra-se nos estudos neuropsicológicos correlacionados ao funcionamento da memória. É sabido seu funcionamento se dá pela codificação e organização de dados. No que se refere à relação entre memória, linguagem e imagens, Cordier e Gaonac'h afirmam que (2012 : 45) : “é possível compreender que a codificação semântica e a codificação imagética não são incompatíveis: o funcionamento da memória humana se fundamenta verossimilmente sobre os dois”.²⁸ Ao fazer os aprendizes trabalharem com palavras associadas a imagens, é possível que a codificação e ancoragem das palavras na memória seja feita duas vezes, conforme explicam os autores acima (2012 : 45): “uma vez de maneira abstrata como uma lista de propriedades do objeto designado pela palavra, e uma segunda vez sob a forma de imagem, representação analógica do objeto”.²⁹ É o que é chamado nas teorias cognitivas de “dupla codificação” (Cordier e Gaonac'h, 2012 : 92). São, assim,

²⁸ Do original: “on peut comprendre que le codage sémantique verbal et le codage imagé ne sont pas incompatibles : le fonctionnement de la mémoire humaine se fonde vraisemblablement sur les deux”.

²⁹ Do original: “une fois de façon abstraite comme une liste de propriétés de l’objet désigné par le mot, et une seconde fois sous forme d’image, représentation analogique de l’objet”.

considerados como dois sistemas “autônomos” de memorização que trabalham juntos para compor os conhecimentos que o indivíduo tem sobre as coisas e o mundo.

As atividades que têm como finalidade reconhecer, associar e completar não serão apresentadas aqui visto que não diferem daquilo que já foi apresentado para a seção de descoberta do documento de base. Cabe, no entanto, atermo-nos a um aspecto bastante importante das atividades de produção encontradas na seção *Vocabulaire*:

Exemplo 7 – Vocabulaire - productions

VOCABULAIRE > la nature

Les lieux

la campagne/la mer/	le lac
la montagne	le parc
le champ	la plage
le chemin	la rivière
la forêt	le ruisseau

Les professions

l'agriculteur, l'agricultrice
le berger, la bergère
l'éleveur, l'éleveuse
le maraîcher, la maraîchère

1 Associez une profession à une photo.

Les animaux

le chat, la chatte
le cheval
la chèvre
le chien, la chienne
le lapin
le mouton
l'oiseau (m.)
la poule
la vache

Les arbres, les fleurs

la marguerite
le marronnier
le peuplier
la rose
la tulipe

Le jardinage

arroser
cueillir
la graine
le jardinier, la jardinière
planter
le potager
récolter

3 Décrivez ce que vous voyez.

Les loisirs de plein air

la baignade, se baigner
le camping, camper
l'escalade (f.)
faire de la randonnée
faire du cheval
faire du vélo
jouer au foot
le kayak
la pêche, pêcher
le pique-nique, pique-niquer
le ski
la voile

2 Quelles sont vos activités de plein air préférées ?

unité 11 Au grand air

Figura 37 – Édito

VOCABULAIRE > la pratique d'une langue étrangère

Parler une langue

- l'accent (m.)
- apprendre/étudier une langue
- la communication, communiquer
- la compréhension (orale, écrite)
- être polyglotte
- l'expression (ff.), s'exprimer
- la langue maternelle
- le niveau de langue
- prendre la parole
- prendre/suivre des cours
- progresser/s'améliorer

Les stratégies

- la conversation
- corriger
- l'échange linguistique (m.)
- faire un séjour en France, dans un pays francophone
- la famille d'accueil
- la lecture
- lire (des livres, des magazines...)
- pratiquer
- le programme d'échange
- la soirée polyglotte
- regarder un film en version originale

PRODUCTION ORALE

1 À votre avis, quelles stratégies sont utiles ? peu utiles ?

Figura 38 – Édito

VOCABULAIRE > les petits problèmes du quotidien, les émotions

Les problèmes du quotidien

- l'embouteillage (m.)
- la grève
- oublier (un rendez-vous)
- la panne/être en panne
- se perdre
- perdre (un téléphone, des papiers...)
- rater (un train, un bus...)
- le retard/être, arriver en retard

PRODUCTION ORALE

2 Quel(s) problème(s) du quotidien vous arrive(nt) souvent (exemple : rater le bus) ?

Les émotions négatives

- la colère/en colère, énervé(e)
- la déception/déçu(e)
- l'étonnement (m.), la surprise/étonné(e), surpris(e)
- l'inquiétude (ff.)/inquiet, inquiète

Figura 39 – Édito

Les lieux, les monuments

la banque	la mairie
la bibliothèque	le musée
la cathédrale, l'église (ff.)	la police
le centre-ville	la poste
l'école (ff.)	le quartier
la gare	le théâtre
le jardin (public)	la tour

PRODUCTION ÉCRITE

4 Vous passez devant quels lieux pour venir à l'école de langues ? Faites une liste.

Figura 40 – Édito

Como é possível notar, a grande maioria das atividades de produção oral e escrita são baseadas nas experiências pessoais dos aprendizes e na relação pessoal que eles podem estabelecer com o léxico aprendido. Isto porque as situações de produção propostas, apesar de seguirem a temática vista em toda a unidade didática devido ao tema privilegiado pelos documentos de base, não são ricas contextualmente. O aprendiz, portanto, poderia muito facilmente desmotivar-se visto que as produções não têm nenhuma conexão real com aquilo que ele sabe e aquilo que ele é. Essa falta de ligação estabelece um nível muito fraco de análise dos itens lexicais trabalhados e vai, assim, contra o objetivo de promover a memorização lexical visto que, de acordo com Cordier e Gaonac'h (2012 : 87), "A persistência do traço mnemônico aumenta com a profundidade de análise"³⁰. A solução encontrada para possibilitar que haja um elo mais significado entre as palavras estudadas e o aprendiz foi procurar engajá-lo a falar de si e de sua vida. Por isso, considerar as

³⁰ Do original: "la persistance de la trace mnésique augment avec la profondeur de l'analyse".

experiências pessoais dos aprendizes para colocar essas palavras em ação é aprofundar o nível de tratamento do léxico e aliá-lo à emoção, às estruturas afetivas do aprendiz visto que, para os autores acima citados, (2012 : 90) é preciso “admitir os efeitos positivos sobre a memória de uma emoção suscitada por uma experiência vivida”.³¹

Por fim, cabe fazer referência aos exercícios de retomada do léxico, apresentados na seção *L'essentiel* (O essencial). Correspondem a exercícios simples, com função sobretudo de verificar o que foi adquirido. Observemos os exemplos abaixo:

Exemplo 8 - Vocabulário *L'Essentiel*

L'ESSENTIEL
GRAMMAIRE/VOCABULAIRE

1 Les articles définis et indéfinis. Complétez avec un, une, la, les.

a | bus 32 est dans rue des Lilas.

b | J'habite dans rue historique.

c | Je prends voiture de Céline pour aller travailler.

d | Il y a bateau sur rivière Dordogne.

2 Le présent des verbes en -er. Conjuguez les verbes au présent.

a | Nous (visiter) Bruxelles : nous (marcher) beaucoup.

b | Tu (travailler) rue de la République ?

J' (habiter) dans le quartier !

c | Vous (traverser) le fleuve et vous (tourner) à droite.

d | Jeanne (raconter) son voyage au Brésil. Ses amis (regarder) les photos.

3 Les lieux de la ville et les moyens de transport. Trouvez l'intrus.

a | une école – un musée – une place – une bibliothèque

b | une voiture – un bus – un taxi – un vélo

c | une cathédrale – un théâtre – une rue – un musée

d | un boulevard – une rivière – un carrefour – une avenue

4 Les professions. Trouvez la bonne profession.

a | Un photographe/médecin travaille à l'hôpital.

b | Un musicien/journaliste fait de la musique.

c | Un facteur/acteur joue dans des films.

d | Un serveur/pharmacien travaille dans un restaurant.

Figura 41 – Édito

L'ESSENTIEL
GRAMMAIRE/VOCABULAIRE

1 Les adjectifs possessifs. Transformez les phrases avec un adjectif possessif.

Exemple : J'ai un chien. → C'est mon chien.

a | Il a deux filles. → Ce sont

b | Vous avez un ami. → C'est

c | Nous avons une maison. → C'est

d | Nous avons trois neveux. → Ce sont

2 Le passé composé. Conjuguez les verbes au passé composé.

a | Ils (faire) la cuisine le week-end dernier.

b | Vous (lire) le faire-part de Julie ?

c | Nous (danser) au bal des pompiers hier soir.

d | Elle (écrire) une lettre à sa grand-mère.

3 La famille et l'entourage. Trouvez l'intrus.

a | la sœur – le copain – l'amie – le voisin

b | le père – la tante – la mère – le collègue

c | le neveu – les enfants – la meilleure amie – la femme

d | les amis – les oncles – les copains – les potes

4 La description physique. Associez.

a | Vous avez les yeux	1 | courts et raides.
b | Elles sont	2 | un peu rond.
c | Il a les cheveux	3 | bleus.
d | C'est une fille	4 | grande et mince.
e | Il est	5 | rousses.

Figura 42 – Édito

³¹ Do original: “admettre des effets positifs, sur la mémorisation, de l'émotion suscitée par une expérience vécue”.

L'ESSENTIEL GRAMMAIRE/VOCABULAIRE

1 Les indicateurs de temps. Complétez le dialogue avec : dans, de... à, en, il y a, pendant.

– J'ai vécu à Barcelone quinze ans, 1996 2011.

– juin 2011, je suis parti en Australie. Je suis revenu en France trois mois.

– Mais le mois dernier, j'ai trouvé un travail à New York. Je pars deux semaines !

2 Les pronoms compléments COD et COI. Répondez aux questions : utilisez les éléments proposés et un pronom complément.

Exemple : Tu m'appelles à quelle heure ? (téléphoner à vingt heures) → Je **te** téléphone à vingt heures.

a | Tu offres un cadeau à ta femme pour la Saint-Valentin ?
(non/inviter au restaurant)

b | Le professeur vous interroge souvent ?
(ou/poser des questions)

c | Vous m'avez écrit une lettre ?
(non/un mail)

d | Qu'est-ce que tu as dit à tes parents ?
(expliquer le problème)

3 La langue étrangère. Choisissez le bon mot.

a | Elle a passé un an au Chili. Elle a un très bon niveau/programme/voyage d'espagnol.

b | Le cours commence : le professeur améliore/corrige/prend la parole.

c | Ses parents sont américains. L'anglais est sa langue d'accueil/étrangère/maternelle.

d | J'ai donné une mauvaise réponse : mon voisin m'a corrigé/exprimé/interrogé.

4 La presse. Associez les éléments pour former des expressions.

a | l'actualité	1 | 1 000 des /nrocks
b | l'horoscope	2 | des Gémeaux
c | un kiosque	3 | à journaux
d | le numéro	4 | de journaux
e | un vendeur	5 | politique de la semaine

Figura 43 – Édito

L'ESSENTIEL GRAMMAIRE/VOCABULAIRE

1 Les pronoms COD. Trouvez la bonne réponse.

a | Mon amie ? Je *le/la* vois demain.

b | Ma maison ? Je *l'/la* aime beaucoup.

c | Mes voisins ? Je ne *le/les* connais pas.

d | Mon grand-père ? Je *l'/le* écoute parler du passé.

2 Le pronom y. Répondez aux questions. Utilisez le pronom y.

a | Vous rangez vos vêtements dans le salon ?

b | Vous dormez dans le canapé ?

c | Vous vivez dans cette belle maison ?

d | Vous passez du temps dans votre bureau ?

3 Les meubles. Complétez avec les mots : armoire, bibliothèque, bureau, frigo, lit.

Je déménage samedi prochain. Tu peux m'aider ?

J'ai acheté un petit pour ma mini cuisine et un grand pour ma chambre. Il y a aussi une pour ranger mes livres, et une pour ranger mes vêtements. Ah, et un pour travailler dans la chambre.

4 L'immeuble et les réparations. Complétez les phrases.

a | Ils habitent dans l'appartement d'à côté. Ce sont mes

b | Ce document dit ce qu'on peut faire ou ne pas faire dans l'immeuble. C'est le

c | Il vient chez moi quand je n'ai pas de lumière. C'est l'.....

d | C'est l'étage 0 en France. C'est le

Figura 44 – Édito

Como é possível observar, a seção *L'Essentiel* é composta sempre por dois exercícios de gramática e dois de vocabulário. São exercícios que têm como finalidade verificar se o aprendiz aprendeu os pontos gramaticais considerados essenciais e se ele adquiriu um mínimo de vocabulário referente aos campos semânticos trabalhados. Estão fundamentalmente ligados às etapas de sistematização e generalização da língua, tanto no que se refere à compreensão do funcionamento gramatical quanto à capacidade de organizar os conteúdos semânticos apresentados por campos semânticos. Por isso, nos exercícios de vocabulário propriamente dito, o título de cada exercício faz menção à temática à qual ele corresponde no intuito de dar ao aprendiz ao menos uma pista do contexto ao qual aquelas palavras estão inseridas. A partir dessa pista, cabe ao aprendiz refletir sobre o que aprendeu e dar a resposta pedida, não havendo para isso necessidade de mobilizar estratégias e conhecimentos outros que não sejam relacionados à semântica das palavras. São, portanto, exercícios que não têm uma função promover o reemprego do léxico ou incitar a mobilização de estratégias para interagir em língua estrangeira, mas sim fazer com que o aprendiz possa ter

consciência se reteve informações linguísticas básicas das lições que fez anteriormente.

Como pudemos notar, o manual *Édito* prioriza a memorização das palavras estudadas. As etapas de descoberta, sistematização, fixação, (re)emprego e verificação do que foi aprendido são desenvolvidas com o intuito de possibilitar a compreensão do sentido das palavras e construir uma organização mental do léxico por meio de sua classificação explícita, associação a descrições, imagens, sinônimos etc. São os conhecimentos pragmáticos dos campos cotidianos de interação (educacional, profissional, pessoal) que orientam a seleção do vocabulário a ser estudado.

No que diz respeito aos preceitos para uma didática do léxico, foi possível compreender que seus autores privilegiam diversos pontos importantes para favorecer os processos de aprendizagem lexical, sobretudo no que se refere aos processos capazes de facilitar a memorização das palavras. Por isso, expõem o léxico diversas vezes, em diferentes suportes (ora diluído numa compreensão global de um documento de base, ora sistematizado em listas e empregado em exercícios), associam-no às experiências pessoais dos aprendizes, a imagens a fim de promover uma dupla codificação da informação; propõem de modo geral o estabelecimento de elos entre as palavras que compõem um mesmo campo lexical.

No entanto, a nosso ver, tais elementos são importantes para desenvolver apenas parte dos conhecimentos lexicais necessários ao desenvolvimento da competência lexical. Apesar de haver uma proposta de privilegiar situações de comunicação bem contextualizadas na qual a aprendizagem se dá por meio das ações do aprendiz e da prática da língua, as atividades de ensino-aprendizagem lexical do manual *Édito* não fazem isso. O processo de ensino-aprendizagem lexical é totalmente baseado no desenvolvimento de conhecimentos passivos sobre o léxico, visto que o aprendiz é levado a associar significado e significante e memorizar essa associação. Trata-se, assim, de um ensino ainda incompleto do léxico uma vez que não existe uma proposta de promover interação entre os diversos conhecimentos que compõem a competência lexical. São poucos os exercícios nos quais correlacionam-se os conhecimentos pragmáticos à elementos da gramática, da fonética, da morfologia, ou mesmo que proporcionam outros níveis de tratamento e hierarquização dos campos semânticos veiculados nos exercícios. Tais campos são

apresentados como blocos isolados de saber, destinados a fazer comunicar num contexto único de interação. Não há relativização das representações que determinada palavra pode ter dependendo do contexto, não há momentos de desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos capazes de promover a organização mental do léxico em outros níveis que não o semântico. Mesmo havendo atividades de produção nas quais as experiências pessoais dos aprendizes são levadas em conta para que eles se sintam motivados a reempregar o vocabulário estudado, esse reemprego não torna o aprendiz progressivamente autônomo visto que correspondem a uma espécie de tradução do mundo que o aprendiz já conhece. Nessas atividades de produção, ele é levado a refletir sobre quais são os correspondentes lexicais em língua estrangeira que podem chegar mais próximo da realidade que ele tem em língua materna. As próprias atividades de vocabulário ilustrado nos mostram isso. O aprendiz adulto de uma língua estrangeira já tem sua memória declarativa bem formada, portanto os sistemas de codificação verbal e de codificação imagética estão criados e correlacionados entre si, sendo baseados em suas experiências com a realidade e com a língua predominante. Mesmo que as atividades de vocabulário ilustrado proponham a correlação imediata entre codificação verbal e codificação imagética, isso não quer dizer que, no processamento cognitivo dessa imagem, sua representação verbal em língua materna não será ativada antes da correlação que ele possa estabelecer com a palavra em língua estrangeira que está sendo apresentada. O poder de resignificação desse conhecimento é muito fraco visto que o único elemento de compreensão para tal palavra está associado a um sistema de codificação imagético já estabelecido em relação a outra língua. Associar vocabulário e imagem, de maneira direta, não leva à (re)construir progressivamente os dois sistemas de codificação, tornando tal abordagem bastante improdutiva visto que, futuramente, quando o aprendiz deparar-se com determinada imagem, ele não será capaz de associá-la à palavra em língua estrangeira pois não houve exercício nenhum que pudesse (re)construir progressiva e concomitantemente os sistemas de codificação que compõem os conhecimentos declarativos.

As atividades propostas pelo *Édito* não são suficientes para possibilitar que o aprendiz torne-se progressivamente autônomo no tratamento lexical visto que não propõem o desenvolvimento progressivo de estratégias de tratamento lexical. O que

eles promovem, de maneira bastante interessante, é uma organização mental do léxico capaz de favorecer sua memorização, porém nada indica que essa memorização possa ser aliada a outros conhecimentos e estratégias a fim de favorecer a competência lexical.

Se compararmos, no entanto, o manual *Édito* ao manual *AlterEgo+* analisado anteriormente, veremos que houve um aumento considerável da preocupação com os processos de ensino-aprendizagem lexical.

2.3.3.O ensino-aprendizagem lexical no manual *Saison*

O ensino-aprendizagem lexical no manual *Saison* parece ser bastante privilegiado visto que no prefácio do manual do aluno encontramos os seguintes dizeres (2014 : 4, manual), “dentre as singularidades do manual, citamos o belo lugar destinado ao léxico (no manual via esquemas facilitando a memorização) [...]”³².

A leitura do guia pedagógico nos dá mostras dos motivos dessa escolha. De acordo com a descrição dos objetivos, o manual oferece uma “variedade de situações de aprendizagem e de atividades para construir progressivamente sentidos, favorecer a expressão e possibilitar aos aprendizes reinvestir suas aquisições nos ateliês”.³³ Uma vez focados na construção de sentido, na expressão e no reemprego do que foi aprendido, vemos que o manual *Saison* considera o léxico como central para o ensino-aprendizagem do FLE, a partir do qual os outros traços se articulam para dar lugar ao discurso.

Esse papel central é ligado a um outro aspecto que nos chamou bastante a atenção durante a leitura do método e que difere do que foi encontrado nos guias dos outros dois manuais estudados. No *Saison*, a afetividade e a motivação são pontos centrais para a aprendizagem. De acordo com o guia (2014 : 4, guia), “A atmosfera geral de ensino-aprendizagem passa pelo **prazer**. As páginas de introdução e os numerosos documentos convidam o aprendiz a **reagir**. As atividades

³² Do original: “parmi les singularités de la méthode, citons la très belle place accordée au **lexique** (dans le manuel via des schémas facilitant sa mémorisation) [...]”.

³³ Do original: “variété de situations d’apprentissage et d’activités pour construire progressivement du sens, favoriser l’expression et permettre aux apprenants de réinvestir leurs acquis dans les ateliers [...]”.

lexicais propostas no manual são de natureza **lúdica**".³⁴ Essa citação mostra-nos que a motivação pessoal e o prazer de aprender são considerados primordiais para o ensino-aprendizagem lexical, que é abordado de maneira lúdica, convidando o aprendiz a brincar com ele.

Além disso, fica evidente pela leitura do guia pedagógico que existe a preocupação em tornar o aprendiz autônomo no trato da língua e no trato com o léxico uma vez que (2014 : 4) "Os aprendizes são convidados a descobrir, ao longo das unidades, numerosas estratégias de compreensão, produção e lexicais"³⁵.

Ao que indica, a metodologia de ensino-aprendizagem lexical adotada pelo *Saison* corresponde a uma abordagem equilibrada do léxico que mescla a descoberta de novas palavras, a sistematização e o desenvolvimento progressivo de estratégias que possibilitam tornar o aprendiz autônomo para lidar com novos conhecimentos lexicais.

As atividades de cunho lexical aparecem em quatro momentos distintos do manual. O primeiro deles está vinculado às atividades de descoberta do contexto e do tema escolhido para a unidade, na seção chamada *S'informer* (informar-se). Nessa etapa, o aprendiz é levado a observar os documentos de sensibilização e a completar o quadrinho chamado *Mots et expressions* (palavras e expressões), conforme podemos ver nas imagens abaixo.

³⁴ Do original: "l'atmosphère générale d'enseignement-apprentissage passe par le **plaisir**. Les pages d'ouverture et de nombreux documents invitent les apprenants à **réagir**. Les activités lexicales proposées dans le manuel sont de nature **ludique**".

³⁵ Do original: "les apprenants sont invités à découvrir, au fil des unités, de nombreuses stratégies de compréhension, de production et lexicales".

Exemplo 1 – S’Informer – Palavras e Expressões

Fiches artistes

Ils ne sont pas nés en France, ils n'habitent pas en France et ils ne parlent pas français tous les jours. Mais ils chantent en français, écrivent en français et jouent en français. Qui sont-ils ?

Kristin Scott Thomas

Date de naissance : 1960

Lieu de naissance : Royaume-Uni

Nationalité : Anglaise

Profession : Actrice

Film : Partir

Akira Mizubayashi

Date de naissance : 1952

Lieu de naissance : Japon

Nationalité : Japonaise

Profession : Écrivain et professeur de français

Livre : Une langue venue d'ailleurs

Mika

Date de naissance : 1983

Lieu de naissance : Beyrouth

Nationalité : Libanaise

Profession : Chanteur

Chanson : Elle me dit

Mots et expressions

Fiche d'identité

- le nom
- le prénom
- la nationalité

Figura 45 - Saison

Se loger en vidéo

1 Qu'est-ce que vous voyez ?

Que fait l'homme avec son téléphone ?

Quel type de logement cherche-t-il ?

Qui appelle-t-il ?

LE + INFO

Savez-vous qu'en France, une habitation sur l'eau coûte moins cher qu'un appartement ?

À quoi rêvent les Français ?

2 Observez les photos. Quel type d'habitation voyez-vous ?

Stratégie

Avant d'écouter, je commence par regarder les images ou les photos. Elles m'aident à trouver le contexte.

Mots et expressions

L'habitat

- un pavillon
- une maison
- un loft
- un appartement

3 Écoutez et répondez.

Figura 46 - Saison

es droits du citoyen

Voter, un acte citoyen ?

Commentaires

Amia (Bordeaux) ► Le droit de vote existe pour les Français depuis 1799 pour les hommes et depuis 1944 pour les femmes. Voter n'est pas obligatoire, mais pour moi, c'est un devoir. Je pense à toutes ces femmes qui n'ont pas pu voter pendant des années. Alors, je participe aux différents élections : d'abord, à l'âge de 18 ans, j'ai voté pour les élections européennes, puis pour l'élection du président de la République en 2012, et enfin pour les municipales en 2014.

Cécile (Nantes) ► En Belgique, voter est une obligation. En 1893, la Belgique a été le premier pays à adapter le vote obligatoire. Ce système existe aussi depuis longtemps dans d'autres pays comme l'Australie, le Grèce, la Turquie, et le Brésil, je crois. Pour moi, voter est un acte important mais ce n'est pas suffisant pour être un bon citoyen. Par exemple, pendant 5 ans, j'ai fait partie d'une association pour aider les plus pauvres de mon quartier. Je pense que la vie associative est un élément très important de l'action citoyenne parce qu'elle permet de mieux vivre ensemble.

[voir la suite >](#)

Mots et expressions

Vie politique et citoyenneté

- le président de la République
- les élections (municipales/européennes)
- le vote
- Liberté, Égalité, Fraternité

Mots et expressions

Indiquer une chronologie

- d'abord
- puis
- enfin

Figura 47 - Saison

Os quadrinhos de palavras e expressões parecem ter como função construir gradativamente uma espécie de dicionário ou de inventário das palavras essenciais de cada lição. Não estão associados diretamente a nenhuma atividade ou exercício específico, mas auxiliam o aprendiz a observar os documentos de base e a selecionar deles algumas palavras essenciais para sua compreensão.

Além dos quadrinhos de palavras e expressões, encontramos algumas atividades de compreensão do documento de base que auxiliam a apreender o vocabulário articulado nos documentos, conforme podemos ver a seguir:

Exemplo 2 – *S’informer* – exercícios de compreensão

Figura 48 - *Saison*

Figura 49 - *Saison*

Figura 50 - *Saison*

Tais atividades normalmente são elaboradas a fim de possibilitar uma melhor compreensão do vocabulário encontrado nos documentos de base. Por isso, muitas vezes pedem como tarefa a organização das palavras, conforme podemos ver na atividade ilustrada na imagem 1 na qual o aprendiz deve classificar os objetivos descritos no documento de base segundo categorias mais abstratas que fazem referência aos seus usos. Outras vezes, tais atividades vão trabalhar as especificidades que distinguem certas palavras de um mesmo campo lexical. É o que vemos na atividade representada na imagem 2, na qual o aprendiz tem como tarefa associar um objeto à sua descrição detalhada. Já no último exemplo vemos uma

atividade que tem como foco fazer compreender não a relação entre substantivos e os objetivos que eles representam, mas com as nuances expressas pelos advérbios de intensidade. Para isso, seleciona frases que foram utilizadas no documento de base e pede que o aprendiz reflita sobre as nuances de cada advérbio e os represente numa pirâmide capaz de simbolizar essas nuances.

O segundo momento está associado à seção de reemprego chamada *Point étape* (Ponto de nota, de notificação). Esta seção é dividida em três partes, sendo que a primeira delas corresponde à prática lexical.

Escolhemos algumas atividades capazes de ilustrar como o *Point étape* trabalha explicitamente com o léxico:

Exemplo 3 – *Point Étape*

Figura 51 - *Saison*

Les sorties

1 Le mot tabou

Se joue à 4.

- Un joueur pense à une activité culturelle ou un type de sortie.
- Il doit faire deviner son mot sans le prononcer. Il peut faire des gestes, des mimes, des sons.
- Quand un des autres joueurs trouve, c'est à son tour de penser à une activité et de la faire deviner aux autres. Et ainsi de suite.

Stratégie
Pour mémoriser un mot, je l'écris dans un exemple facile à retenir.

La famille

2 Bingo

Se joue en groupe classe.

- Deux joueurs vont écrire 7 noms de membres d'une famille (EXEMPLE : le grand-père, la mère...)
- Les autres joueurs en sélectionnent 4 qu'ils écrivent sur une feuille de papier.
- Les deux joueurs choisissent un nom et le définissent (EXEMPLE : le père de ma mère).
- Les joueurs peuvent rayer le nom sur le papier qui correspond à la définition.
- Le gagnant est celui qui a rayé tous les noms.

L'art

3 Trouvez quelqu'un qui...

Se joue en groupe classe.

- Chacun écrit le nom de trois artistes.
- Puis, chacun trouve quelqu'un qui a les mêmes goûts.

EXEMPLE :

- Tu aimes le travail de Frida Kalo ?
- Oui, j'adore !

Figura 52 - Saison

Les commerces

1 Devinettes

Se joue à trois.

- Vous pensez à un lieu de votre quartier que vous appelez *bidule* (EXEMPLE : le coiffeur = le bidule).
- Les autres personnes vous posent des questions pour deviner le lieu (EXEMPLE : On peut acheter du poulet au bidule ? Il y a des fleurs chez bidule ?).
- Vous répondez par oui ou par non.
- Le premier qui trouve le lieu a gagné !

Stratégie
La sonorité d'un mot peut m'aider à le mémoriser. Je le répète haut et fort.

Les aliments

2 Jeu de rapidité

Par deux, nommez le plus rapidement possible tous les aliments présents dans le réfrigérateur.

Des recettes

3 Jeu de mémorisation.

Se joue en groupe.

- La première personne dit : Pour préparer une salade niçoise, il faut du riz.
- La seconde répète et ajoute un ingrédient avec une quantité : Pour préparer une salade niçoise, il faut du riz et quatre œufs durs.
- La troisième continue : Pour préparer une salade niçoise, il faut du riz, quatre œufs durs et une boîte de thon.
- La quatrième personne continue, et ainsi de suite !

Figura 53 - Saison

La citoyenneté

1 Règles de vie en commun

La classe est divisée en deux.

- Un groupe doit nommer 5 droits et un autre groupe doit citer 5 devoirs.

Exemples : Nos droits : l'accès à l'éducation, vivre dans de bonnes conditions...
Nos devoirs : respecter la loi, aider une personne en difficulté...

• Continuez le jeu avec les 5 droits et devoirs de la classe !

Stratégie
Pour enrichir mon vocabulaire, je cherche des mots de la même famille.

La nature et l'environnement

2 Association d'idées

Se joue à plusieurs.

- Dites un mot ou une expression sur le thème de la nature et de l'environnement. Exemple : une forêt.
- La personne suivante continue sur le même thème et dit un arbre.
- La troisième personne ajoute par exemple vert.
- La quatrième personne continue avec l'écologie, et ainsi de suite.

Attention : on ne doit pas répéter les mots plusieurs fois dans la même partie !

Les animaux

3 Jeu de mémorisation

Je suis allé(e) au parc animalier et j'ai vu...

Se joue en groupe.

- La première personne lit la phrase et imagine un animal qu'elle a pu voir au zoo.
- Une deuxième personne répète la même phrase et ajoute un deuxième animal.
- La personne suivante répète et ajoute un troisième animal.
- Vous pouvez continuer le jeu avec les animaux de compagnie si vous le souhaitez !

Figura 54 - Saison

Observando as atividades do *Point étape* notamos que o léxico é trabalhado por meio de atividades lúdicas como jogos e desafios. Tais atividades são elaboradas para serem realizadas em dupla ou pequenos grupos e mobilizam capacidades diferentes de tratamento lexical. Ora articulam conhecimentos já fixados na memória, como os jogos de rapidez, ora propõem repetição de palavras e expressões relativas a determinado contexto a fim de promover uma maior fixação, como é o caso dos jogos de memorização, ora buscam fazer com que os aprendizes mobilizem outros tipos de conhecimentos para descobrir uma palavra ou expressão, como é o caso do *mot tabou*, em que é preciso valer-se de uma linguagem não-verbal. Há ainda a resolução de enigmas, por meio de perguntas e respostas que descrevem a palavra-chave a ser encontrada. Muitas vezes, também, estão vinculados às referências pessoais dos alunos, como é o caso das atividades 1 e 2 da imagem 4, acima. A atividade 1, por exemplo, prevê uma discussão prévia do grupo a fim de determinar o que eles acham ser os 5 direitos e 5 deveres mais importantes para regulamentar a vida cotidiana. Tal discussão é totalmente baseada em suas crenças e princípios e, portanto, totalmente ancorada nas experiências pessoais dos alunos. A atividade 2 também é ancorada nesse princípio e conduz o aprendiz a explicitar os *scripts* mentais que organizam as palavras por traços em comum.

A fim de compreender possíveis motivações que levaram os autores do *Saison* a priorizar atividades lúdicas para promover o ensino-aprendizagem lexical, utilizamos alguns estudos sobre o assunto. Um deles é o de Mariana Furst Viza, que foi publicado em forma de artigo sob o título *O lúdico em sala de aula de língua estrangeira e um breve olhar para a literatura*. Segundo a autora (2014 : 154-157), o lúdico possibilita que as aulas sejam mais agradáveis, visto que estimula e desafia, além de impelir os alunos a reunir-se para um objetivo comum, mesmo em classes heterogêneas. Além disso, com as atividades lúdicas o aprendiz “torna-se o responsável por seu próprio aprendizado” (2014 : 157), visto que para participar com sucesso delas ele não tem auxílio do professor, sendo, desse modo, uma atividade realizada em autonomia, portanto mobilizadora das competências que o aprendiz desenvolveu. Por fim, a atividade lúdica pode ser um bom tipo de avaliação daquilo que foi adquirido pelo aprendiz pois (2014 : 157)

muitas vezes, após a exposição do conteúdo, o aluno tem dificuldade de expor a sua dúvida ou de dizer que tem dificuldades. No momento da atividade lúdica ele é testado no que realmente aprendeu.

Trata-se, portanto, de um excelente recurso para fazer o aprendiz trabalhar de maneira ativa com o vocabulário visto anteriormente em sala de aula sem expor o aluno a atividades exaustivas (como era o caso da memorização de listas de palavras) ou descontextualizadas (como era o caso das palavras extraídas de diálogos fora de contexto ou das atividades de produção que usam o contexto apenas como pano de fundo para fazer o aprendiz repetir frases-padrão idealizadas para as situações de comunicação preconizadas), articulando para isso o reemprego ativo das palavras e a correlação dessas palavras a situações de interação com os colegas em língua estrangeira.

Referente às estratégias lexicais às quais fizemos menção anteriormente por estarem citadas no guia pedagógico, estas são apresentadas também seção *Point étape* sob a forma de pequenos adendos, pequenos lembretes na página como podemos ver nos exemplos apresentados acima, e servem como sugestões para que os aprendizes desenvolvam bons hábitos de tratamento lexical. Essas estratégias não têm necessariamente uma ligação imediata com as atividades lúdicas, mas podem auxiliar de modo geral no desenvolvimento da competência lexical pois são pistas gerais de como lidar com palavras desconhecidas e favorecer sua memorização.

A fim de evidenciar que estratégias apresentadas, elaboramos uma lista com todas elas, já traduzidas para o português:

1	Para me lembrar de uma palavra, eu a escrevo num caderno. Eu não necessariamente escrevo sua tradução em língua materna	3	Para memorizar uma palavra, eu posso associá-la a um gesto ou a um movimento do corpo.
2	Para compreender uma palavra, eu peço ao meu professor para explicá-la	4	Para ver se eu entendi uma palavra, eu tento explicá-la de maneira simples em francês.
5	Para memorizar uma palavra, eu procuro associá-la a imagens.	6	Para enriquecer meu vocabulário, eu tento encontrar sinônimos.

7 Para memorizar uma palavra, eu a escrevo num exemplo fácil de lembrar. A sonoridade de uma palavra pode 9 me ajudar a memorizá-la. Eu a repito alto e bom tom.	8 Para enriquecer meu vocabulário, eu procuro palavras da mesma família.

Como podemos observar, cinco das nove dicas são aliadas a estratégias de memorização das palavras; duas delas, ligadas ao enriquecimento lexical; mais duas auxiliam na compreensão de palavras desconhecidas e apenas uma ligada aos aspectos fonéticos das palavras e às possíveis correlações cognitivas que estabelecemos com termos próximos foneticamente.

A nosso ver, apesar do livro expor claramente o aprendiz a diferentes estratégias de tratamento lexical, contemplando diferentes tipos de aprendizagem (pessoas mais auditivas ou visuais também são contempladas), o modo como essas estratégias são apresentadas as esvazia de sentido pois são expostas em forma de nota informativa. O aprendiz não é levado a praticar tais estratégias até que elas se automatizem e passem do status de saber para o saber-aprender e saber-fazer.

O terceiro momento de trabalho com o léxico encontra-se na seção *Atelier 2.0*, na qual os aprendizes desenvolvem, de acordo com as instruções de preparação, um pequeno projeto em autonomia. Nesses projetos ou ateliês, o vocabulário é retomado explicitamente como parte da instrução de preparação, conforme podemos ver nas imagens a seguir.

Exemplo 4 – Atelier 2.0

Figura 55 - Saison

Figura 56 - Saison

Figura 57 - Saison

Ao observar as imagens, notamos que nessas atividades coletivas, os aprendizes precisam escolher um campo lexical, uma rubrica que servirá de parâmetro de delimitação do assunto tratado no projeto e de fio condutor das informações pertinentes à sua realização. Esse fio condutor possibilita que o vocabulário seja expandido pelo próprio engajamento do aluno na realização do projeto e aparecerá reempregado na apresentação oral e escrita do projeto apresentado à classe. As atividades do *Ateliê 2.0* não são exclusivamente de cunho lexical, porém partem do léxico aprendido para promover uma abertura ao mundo.

Por fim, cabe tratar do quarto momento no qual o léxico é trabalhado no manual *Saison*, o *Point récap* (Ponto de recapitulação). Trata-se de uma segunda etapa de sistematização e reemprego das aquisições linguísticas trabalhadas ao longo da unidade, elaborada a fim de recapitular conteúdos gramaticais e lexicais antes da seção de avaliação. Os conteúdos lexicais e gramaticais são retomados em forma de esquema no qual o objetivo pragmático (tema da unidade) encontra-se no centro e os grupos de palavras e expressões linguísticas anteriormente vistas encontram-se interligados a ele, formando uma rede semântica do que foi trabalhado na unidade didática.

Vejamos alguns exemplos desses esquemas.

Exemplo 5 – *Point Récap'* - Esquemas

Figura 58 - Saison

Figura 59 - Saison

Ao observarmos essas redes recapitulativas, podemos notar que as listas de palavras são compostas por verbos, frases e expressões idealizadas para determinadas situações de comunicação e substantivos. As outras classes de palavras ficam fora dessa rede.

Além dos esquemas ou redes recapitulativas apresentadas acima, o *Point recap* propõe uma atividade *recap* que corresponde a um jogo teatral que tem como finalidade reempregar os conteúdos apresentados com base na simulação de situações de comunicação conforme podemos verificar a seguir.

Exemplo 6 – Activité Récap'

Activité RECAP'

Vous allez préparer un jeu de rôles à partir de la situation « organiser un repas ».

- 1 À partir de ce schéma, faites quatre groupes dans la classe. Chaque groupe choisit un objectif (inviter quelqu'un, s'exprimer à table...) et va proposer un jeu de rôles à la classe en utilisant le vocabulaire.
- 2 Choisissez :
 - un personnage (un membre de la famille, un(e) client(e), un serveur) ;
 - une situation (invitation à dîner, à table chez des amis, un repas au restaurant...)
 Décidez qui est qui, qui fait quoi. Jouez !

Figura 60 - Saison

Activité RECAP'

Vous allez trouver des partenaires de sorties dans la classe.

- 1 Individuellement, choisissez une sortie que vous avez aimée et un membre de votre famille avec qui vous aimez sortir.
- 2 Allez à la rencontre des autres apprenants. Parlez de votre dernière sortie, invitez votre camarade à venir avec vous et un membre de votre famille à une sortie culturelle. Votre camarade accepte ou refuse.
- 3 S'il/elle accepte, donnez-lui un maximum de détails sur la soirée : date, horaire, tenue vestimentaire...

Figura 61 - Saison

Activité RECAP'

Vous allez faire une mini-improvisation sur la thématique « voyager dans sa ville ».

- 1 Faites quatre groupes dans la classe.
- 2 Choisissez :
 - un personnage (personne âgée, touriste, jeune visiteur, enfant...) ;
 - un problème (vous êtes perdu(e), vous manquez d'informations, vous ne connaissez pas votre ville...) ou une activité (rallye, géocaching, balade...) ;
 - un lieu (à l'office de tourisme, à la gare, dans la rue...).
- 3 Décidez qui est qui, qui fait quoi. Jouez !

Figura 62 - Saison

Activité RECAP'

Vous décidez de partir à l'étranger. Vous choisissez une destination. Vous organisez toutes les étapes avant de partir.

- 1 Répartissez-vous en cinq groupes :
 - le projet de départ ;
 - le rendez-vous médical ;
 - le rendez-vous à l'ambassade ;
 - la rencontre avec l'employeur ;
 - la discussion avec les amis.
- 2 La personne qui part doit consulter les différents intervenants :
 - le docteur pour la visite médicale ;
 - la personne de l'ambassade pour les formalités ;
 - l'employeur pour parler de ses études et de sa vie professionnelle ;
 - les amis pour donner leur avis sur le projet.
- 3 À vous de jouer !

Figura 63 – Saison

Activité RECAP'

Trouvez quelqu'un qui...

- 1 Par groupes de trois, créez un petit questionnaire avec des phrases qui commencent par : *Trouvez quelqu'un qui...* Exemple : *Trouvez quelqu'un qui a un sac à main, quelqu'un qui parle chinois, quelqu'un qui voudrait être chanteur, quelqu'un qui est né en...*
- 2 Puis, passez votre questionnaire au groupe voisin et cherchez les personnes dans la classe qui correspondent aux phrases données. Demandez-leur poliment ! Exemple : *Excusez-moi, je cherche quelqu'un qui...*
- 3 À la fin, présentez au groupe voisin les personnes que vous avez trouvées. Exemple : *C'est Maïlle. C'est quelqu'un qui a une brosse à dents dans son sac, qui parle anglais et qui habite à New York.*

Figura 64 - Saison

O uso das redes lexicais associadas a atividades de jogos teatrais corresponde a uma tentativa de estruturar, hierarquizar e ressignificar o léxico trabalhado, favorecendo sua ancoragem na memória por meio da criação de elos, por jogos teatrais e interpretação, entre as palavras estudadas e situações de comunicação ilustradas nos objetivos pragmáticos preconizados nas unidades didáticas. Essa abordagem pode ser explicada pelos estudos cognitivos e pelos estudos sobre a memória, aos quais Cordier e Gaonac'h fazem menção (2012 : 30):

Numerosos trabalhos clássicos sobre a memória demonstraram que lembrar informações era sempre visivelmente melhor se houvesse a possibilidade de estruturá-las. Normalmente, isso corresponde à possibilidade de ligá-las entre si, de hierarquizá-las umas em relação às outras ou ainda de dar-lhes significado baseado em conhecimentos já estabelecidos.³⁶

Vemos, portanto, que o manual *Saison* tem uma proposta bastante clara de trabalho com o léxico pautada na promoção dos significados em língua estrangeira e na memorização de palavras e expressões-padrão extraídas das situações de comunicação atreladas aos objetivos pragmáticos que tematizam as unidades didáticas. Essa exposição procura, a todo momento, colocar o aprendiz como o centro da aprendizagem. Por isso, utiliza sempre atividades bastante lúdicas, como jogos, desafios e interpretação para manter a motivação do aluno e engajá-lo a trabalhar com o léxico estudado pelo prazer que encontra nessas atividades. Diferentemente do que encontramos no manual *Édito*, no qual o léxico é trabalhado sobretudo para promover sua memorização a partir da criação de elos semânticos entre as palavras, no *Saison* o léxico é trabalhado por meio da reação que as atividades lúdicas e criativas pedem dos aprendizes. Trata-se de um modo de trabalhar com o léxico por meio da interação entre os grupos, construindo o saber lexical compartilhado entre os aprendizes da classe.

No entanto, apesar de trazer conceitos muito importantes para o ensino-aprendizagem lexical como o papel da afetividade na aprendizagem de

³⁶ Do original: “De nombreux travaux classiques sur la mémoire ont démontré que le rappel des informations était toujours fortement amélioré si l’on avait la possibilité de les structurer. Cela correspond en général à la possibilité de les relier entre elles, de les hiérarchiser les unes par rapport aux autres, ou encore de leur donner une signification fondée sur des connaissances déjà établies.”.

conhecimentos novos, o lúdico como ferramenta de reemprego ativo do léxico e a necessidade de fazer o aprendiz descobrir estratégias de aprendizagem lexical, este manual também deixa a desejar na promoção do desenvolvimento progressivo da competência lexical visto que todos esses elementos não são reforçados pelas atividades guiadas ou pelas atividades em autonomia. Exatamente por haver uma grande preocupação com a promoção dos significados, conforme encontramos menção no guia pedagógico, a tônica recai somente no funcionamento do léxico no seio do discurso, isto é, em sua estrutura semântica, deixando sua dimensão morfológica, social e cultural em segundo plano.

2.3.4. Conclusão sobre os manuais estudados

A observação dos três manuais de FLE aqui estudados mostrou-nos que todos eles priorizam a memorização das palavras. Para tanto, sempre partem do contexto e das situações de comunicação para depois apresentar e sistematizar o léxico no que se refere à sua estrutura semântica. A estrutura morfológica e mesmo a dimensão cultural são deixadas de lado, o que não contribui a uma aprendizagem otimizada do léxico visto que o desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos capazes de servir como estratégia de tratamento lexical e auxiliar na construção da competência lexical não é privilegiado.

A priorização de uma abordagem do contexto para a forma já foi indicada por alguns autores como um dos fatores que contribui para a falta de atenção dada ao ensino-aprendizagem lexical. É o caso, por exemplo, de Cristina M. C. Pietraróia. Ao tratar do léxico como um dos aspectos importantes para a compreensão em leitura, Pietraróia aponta que a mudança de status do léxico está relacionada a correntes didáticas que privilegiam modelos de tratamento da informação ascendentes (ou semasiológicos), isto é, modelos que propõem uma abordagem que parte da palavra como forma linguística para chegar ao sentido, ou descendentes (ou onomasiológicos), isto é, modelos que propõem uma abordagem que trata primeiro do sentido, do conceito, para chegar à forma linguística. À medida em que se deixou de lado a abordagem semasiológica e passou-se a focar em abordagens onomasiológicas, o léxico deixou de ser considerado central, saindo do foco dos

professores e didáticos das línguas estrangeiras. Esses modelos foram aplicados tanto nos estudos sobre compreensão em leitura quanto no que se refere ao ensino-aprendizagem do léxico. Se na compreensão em leitura chegou-se à conclusão, como afirma Pietraroia, de que os dois modelos são na realidade interativos e que o leitor articula ambos para compreender o que está lendo, tal conclusão parece ainda não ter sido aplicada à didática do léxico uma vez que, até hoje prioriza-se um ou outro modelo, conforme afirma C. Cavalla, E. Crozier, D. Dumarest e C. Richou (2009 : 33) quando tratam dos tipos de abordagem didáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem lexical:

Duas grandes maneiras de abordar o léxico — e o ensino de modo geral — são colocar em prática atualmente nos manuais de ensino: a abordagem semasiológica et a abordagem onomasiológica. Essas duas abordagens são complementares e contribuem juntas ao enriquecimento do ensino e da aprendizagem de uma língua. Nota-se, no entanto, que os autores dos manuais têm tendência a preferir abordar o léxico do sentido para a forma (abordagem onomasiológica com base comunicacional: dos conceitos/noções às formas).³⁷.

Como pudemos notar pela análise feita dos três manuais aqui escolhidos, a abordagem é fundamentalmente onomasiológica e quase não encontramos momentos nos quais houvesse equilíbrio entre um ensino-aprendizagem implícito, pautado pela descoberta progressiva do contexto, e um ensino-aprendizagem lexical explícito, no qual além dos conhecimentos de ordem semântica fossem desenvolvidos conhecimentos de outros níveis, atrelados às estruturas cognitivas, como as características fonéticas e morfológicas que organizam as palavras entre si e umas em relação às outras, e afetivas do aluno, como o grau de motivação e de

³⁷ Do original: “Deux grandes façon d’aborder le lexique — et l’enseignement de façon générale — sont à l’oeuvre actuellement dans les manuels d’enseignement: l’approche sémasiologique et l’approche onomasiologique. Ces deux approches sont complémentaires et contribuent ensemble à l’enrichissement de l’enseignement et de l’apprentissage d’une langue. On remarque, toutefois, que les auteurs de manuels ont tendance à préférer aborder le lexique du sens vers la forme (approche onomasiologique à visée communicationnelle: des concepts/notions aux formes) ».

identificação com os temas propostos ou mesmo com os estilos de aprendizagem preconizados.

Os manuais adotam procedimentos metodológicos que implicam sobretudo na memorização de elementos lexicais (substantivos, na maioria das vezes), deixando de lado a construção de um sistema lexical que possibilita um domínio do uso do léxico próximo àquele encontrado nas comunidades falantes da língua em estudo. Tal abordagem de ensino favorece somente o desenvolvimento de saber lexical, não construindo progressivamente um saber-fazer importante uma vez que permite que o aprendiz manipule à vontade regras e significados para se comunicar nas diferentes situações que encontrará. Tal aspecto leva o aprendiz a uma espécie de emudecimento diante de zonas menos conhecidas uma vez que ele não tem ferramentas de outra ordem que não semântica para fazer hipóteses sobre aquilo que lhe é apresentado.

Apesar de se tratar, assim, de materiais elaborados após os diversos estudos apresentados no capítulo 1 desta dissertação, que poderiam servir de parâmetro para um ensino-aprendizagem lexical capaz de promover progressivamente a competência lexical, ainda encontramos um trabalho simples com o léxico, pautado da exploração de palavras pela compreensão de um documento escrito ou sonoro e o agrupamento de palavras por listas temáticas, que o deslocam de sua utilização em discurso e que, portanto, o sistematizam de maneira isolada, assim como era feito na Metodologia Tradicional.

Cabe se perguntar, portanto, se os professores têm acesso a algum material capaz de articular concomitantemente os aspectos linguísticos, semânticos e culturais das palavras e desenvolver progressivamente a competência lexical.

Capítulo 3

Com emoção: a operação *Dis-moi dix mots* como um possível caminho para a otimização do ensino-aprendizagem lexical

“Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder [...] eu a chamo, quanto a mim: literatura” (Roland Barthes, *Aula*, p. 16)

Em busca de um material que preconizasse um ensino-aprendizagem lexical capaz de dar conta tanto de suas estruturas semânticas quanto de suas estruturas linguísticas e sociais, deparamo-nos com a operação de enriquecimento lexical *Dis-moi dix mots*. Essa operação chamou particularmente a atenção pois, diferentemente do que encontramos no material elaborado para os livros de FLE, seu próprio nome já evoca uma interação entre aprendiz e léxico: diga-me dez palavras.

Em razão da Semana da Francofonia, em 2003 foi lançada essa operação de sensibilização à língua francesa para a qual vários colaboradores escolheram dez palavras capazes de ultrapassar suas próprias definições e relacionar temáticas que colocassem em destaque a riqueza, a cultura, a diversidade, a capacidade de expressão subjetiva e a dimensão social da língua francesa.³⁸ Essa operação, que a partir de 2010 foi intitulada *Dis-moi dix mots*, tem como finalidade promover a diversidade cultural por meio do enriquecimento lexical, propondo um trabalho que articula as múltiplas facetas nas quais o léxico figura como elemento central: a educativa, a linguística, a cultural, a artística e a social.

Ao falar da diversidade cultural num artigo intitulado *Le français: îlot dans l'océan de la diversité ou réseau interculturel au service d'une communication solidaire*, publicado na revista *Dialogues et culture: Le français face aux autres langues*, a pesquisadora na área da didática do FLE Maria Marta Arrieta Guevara (2004 : 197-204) afirma que um dos componentes essenciais da diversidade cultural é a diversidade linguística e esta encontra-se no núcleo do projeto da Francofonia. Assim, a fim de instituir uma comunidade linguística única, capaz de superar todas as dívidas históricas e reconhecer como iguais suas diversas manifestações, a OIF investe em ações que destaquem esse caráter por meio de produções culturais e educacionais pautada na diversidade. Por isso, diversos parceiros francófonos, juntamente com o Ministério da Cultura e da Comunicação francês, promovem ações em âmbito escolar a fim de difundir valores de identidade e promover a

³⁸ Todas as informações aqui presentes sobre a origem da operação *Dis-moi dix mots* e sobre os membros promotores foram extraídas do site destinado à divulgação da operação <http://www.dismoidixmots.culture.fr/presentation>, bem como de sites parceiros, como o do Ministério da Educação <http://www.education.gouv.fr/cid56239/dis-moi-dix-mots.html>, o da *Caravane de dix mots* <http://www.caravanedesdixmots.com/> e do Réseau Canopé <https://www.reseau-canope.fr/>

tomada de consciência da diversidade que compõe tal comunidade linguística. Em razão disso, todos os anos se comemora a *Semana da Francofonia* (sendo o Dia da Francofonia dia 20 de março), descrito por Guevara (2004 : 202) como “um momento privilegiado para afirmar o engajamento da Francofonia no cenário internacional em favor da diversidade cultural”³⁹.

De acordo com o site elaborado para a divulgação da operação, a função das campanhas do DMDM é

Convidar a todos a brincar e a se exprimir ao redor de dez palavras sob forma literária ou artística de setembro a junho. [...] Desde o mês de setembro, parta à descoberta dessas dez palavras e dê livre curso à sua criatividade: dez palavras a escrever, *slamer*, cantar, filmar...!⁴⁰

Para atingir essa finalidade, cada operação anual é composta de dez fichas pedagógicas que são trabalhadas durante todo o ano escolar na França e em diversos países em que a língua francesa é ensinada, dando origem a produções artísticas riquíssimas de manifestação pessoal ou coletiva, além de promover o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos por meio do ensino-aprendizagem lexical.

Além dos projetos pedagógicos, a operação lança todos os anos dez textos literários escritos por autores de expressão francesa a fim de valorizar os aspectos culturais e sociais de cada uma das palavras escolhidas e, no campo simbólico, criar capital institucional comum à francofonia e à Francofonia⁴¹, aumentando o alicerce que serve de base para a constituição de uma comunidade linguística única. Além disso, conforme encontramos ao longo dos estudos teóricos discutidos no capítulo

³⁹ Do original: “un moment privilégié pour affirmer l’engagement de la Francophonie sur la scène internationale en faveur de la diversité culturelle”.

⁴⁰ Extraído de <http://www.dismoidixmots.culture.fr/presentation>. Do original: “Inviter chacun à jouer et à s’exprimer autour de dix mots sous une forme littéraire ou artistique de septembre à juin. [...] Dès le mois de septembre, partez à la découverte de ces dix mots et donnez libre cours à votre créativité : dix mots à écrire, slamer, chanter, filmer... !”.

⁴¹ Para esta pesquisa ainda serão trabalhadas as noções de francofonia e Francofonia, ressaltando as diferenças conceituais explícitas pela variação de grafia em minúscula e maiúscula da palavra.

1, a leitura é considerada como um dos meios mais eficazes para promover a aquisição e o enriquecimento lexical. De acordo com Ivan Izquierdo (2015:19), a justificativa para essa relação entre leitura e aquisição de vocabulário está no fato de que a leitura, mais do que qualquer outra atividade desenvolvida pelo ser humano, é a que mais colabora para a memória visto que é um exercício de estímulos múltiplos da memória semântica (composta pela memória de imagens verbalizáveis e linguagem).

Na França, além do uso dos projetos pedagógicos propostos para cada uma das palavras, o Ministério da Educação, do Ensino Superior e da Pesquisa convida alunos de Ensino Fundamental II (*collégiens*) e Ensino Médio (*lycéens*) a valer-se de sua criatividade na produção de textos literários que passarão por concurso e serão premiados na Semana da Língua Francesa e da Francofonia. O mesmo acontece em diversos países de expressão francesa, que participam de concursos literários e artísticos propostos principalmente pela *Caravane de dix mots*⁴². Essas produções são submetidas ao *Concours de dix mots* e ao *Concours de la Francophonie*, que premiam as melhores criações e as expõem no site da campanha no mês de março, em ocasião da Semana da Língua Francesa e da Semana Internacional da Francofonia.

No que diz respeito à operação de sensibilização à língua francesa, cada campanha anual proposta pelo DMDM apresenta triplo objetivo, sendo o primeiro de ordem linguística, o segundo histórico-cultural e o último de ordem político-cultural:

1º Desenvolver habilidades e melhorar os conhecimentos para a compreensão e produção em francês, valorizando a riqueza da língua e a interculturalidade.

2º Ser um meio de criação de capital institucional francófono, por meio dos textos literários elaborados em razão da campanha e das produções dos participantes do *Concours de la Francophonie*.

⁴² A *Caravane de dix mots* teve origem em 2003, juntamente com a operação, e foi idealizada por Thierry Auzer, diretor teatral em Lyon. Sua finalidade é dar oportunidade de realizar no mundo todo produções artísticas individuais e coletivas que dêem destaque à riqueza e diversidade de cada indivíduo compositor da língua francesa. Cf. site *Caravane de dix mots* citado na nota acima.

3º Incluir e ampliar a comunidade linguística francófona, composta por seus diferentes sujeitos e pela valorização das particularidades.

3.1 Motivos de escolha da operação DMDM

No que tange a este trabalho, em busca de um material que pudesse contemplar um ensino-aprendizagem lexical equilibrado, capaz de desenvolver concomitantemente uma descoberta pelo contexto juntamente com um ensino direto, sistemático e otimizado, capaz de corroborar nossa hipótese de pesquisa, chegamos à operação *Dis-moi dix mots* como possibilidade de fornecer bons caminhos. Nosso interesse em estudá-la partiu do fato de se tratar de uma operação de sensibilização à língua francesa e de enriquecimento lexical, baseada portanto no ensino-aprendizagem lexical guiado, explícito, já que parte das palavras para tratar com sua dimensão semântica, linguística e cultural.

Além disso, acreditamos que a riqueza do material de ensino (composto de vídeos, imagens, atividades lúdicas, atividades acerca da língua francesa, propostas de projeto de desenvolvimento autônomo por parte dos aprendizes e textos literários contemporâneos de expressão francesa) possa contribuir em grande escala para promover um ensino otimizado do léxico uma vez que promovem, concomitantemente, um contato com o campo da experiência em francês (domínio de tudo o que é observável, factível), promovendo, assim, saber-fazer, quanto ao campo das referências e das imagens e representações sociais particulares a um grupo, uma coletividade, condensando, assim aspectos linguístico-culturais, sintáticos, semânticos, pragmáticos e comunicacionais imprescindíveis capazes de desenvolver a competência comunicativa e tornar o aprendiz agente social da língua em estudo.

Por fim, até o presente momento não encontramos registros de estudos e pesquisas que mencionem características didáticas da operação e, mais especificamente, as contribuições que pode oferecer para novos caminhos e perspectivas do ensino-aprendizagem lexical. Portanto, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para a área da didática do francês como língua estrangeira uma vez que trará novos olhares a um material existente há treze anos.

3.2. Relatos de uso da operação DMDM

Tal é a inexistência de estudos que discutam os aspectos didáticos e pedagógicos da operação que em conversa com vários dos professores do Colégio Pedro II, um dos colégios mais antigos no Brasil a oferecer a língua francesa como língua estrangeira escolar regular, foi possível notar que a operação *Dis-moi dix mots*, apesar de ser muito divulgada hoje como um material excelente na sensibilização à cultura francófona, é na verdade uma grande desconhecida.

Em ocasião de um evento científico elaborado pela Pró-Reitoria do Colégio Pedro II, intitulado *ReFLEtindo II*, no qual foi proposto pensar as trajetórias, os espaços e os desafios do ensino de língua francesa como língua estrangeira escolar, pudemos apresentar como um dos desafios da prática docente a proposta de um ensino-aprendizagem lexical significativo. Para isso, utilizamos a operação *Dis-moi dix mots* vigente para o ano escolar de 2014-2015 a fim demonstrar algumas de suas características didáticas e pedagógicas que podem contribuir para oferecer um ensino-aprendizagem lexical capaz de desenvolver nos aprendizes conhecimentos metacognitivos importantes para o tratamento lexical de palavras desconhecidas, para a leitura de literatura e para o desenvolvimento geral de suas competências comunicativas. Essa comunicação gerou muitos comentários, quase confessionais por parte dos professores do Colégio que afirmaram conhecer e usar a campanha em sala de aula a fim de participar dos concursos artísticos, porém não utilizam as atividades pedagógicas uma vez que alegam não ter tempo para compreender como seria possível encaixá-las nos conteúdos estabelecidos pelo currículo de francês do colégio. Ouvimos muitas frases como: “eu sempre vi aquelas palavras lá, mas nunca soube o que fazer direito”. “Todos os anos eu faço a mesma coisa, peço que os alunos busquem o significado das palavras, que façam frases com elas, façam uma produção artística e é só”. “Eu sempre ouvia dizer que essa operação era muito rica, mas eu nunca entendi porquê”. “Eu não imaginava que dava para trabalhar com as palavras desse modo”.

Para nossa pesquisa, esses comentários foram muito profícuos uma vez que demonstraram não só que existe realmente pouco espaço para o ensino-aprendizagem lexical em cursos de FLE, como também mostrou o quanto a operação é potencialmente rica, porém pouco explorada.

3.3. A operação de 2014-2015 *Dis-moi dix mots...que tu accueilles*

Para esta pesquisa, nos ateremos à campanha proposta para o ano escolar de 2014-2015 chamada *Dis-moi dix mots...que tu accueilles*, que conta com os organizadores já citados anteriormente e é apoiada pelos *Organismes francophones de politique et d'aménagements linguistiques* (OPALE), compostos pelo *Conseil de la Langue Française et de la Politique Linguistique* e pelo *Service de la Langue Française*, instituições francesas; pelo *Conseil Supérieur de la Langue Française*, pelo *Office Québécois de la Langue Française* e pelo *Secrétariat à la Politique Linguistique*, no que concerne à participação do Québec; pela *Délégation à la Langue Française* e pela *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin*, no que se refere à Suíça.

As razões que levaram à escolha da campanha *Dis-moi dix mots...que tu accueilles* como principal base de análise para esta pesquisa serão indicadas a seguir.

Em primeiro lugar, ela foi escolhida em detrimento das outras existentes pois é a primeira na história da operação das dez palavras a incluir fichas pedagógicas especificamente desenvolvidas para público FLE. Anteriormente, a operação visava o público de falantes de francês como língua materna (FLM) e como língua segunda (FLS), podendo ser utilizadas pelo público de francês como língua estrangeira apenas se adaptadas. Já a campanha de 2014-2015, além da já consolidada brochura pedagógica para FLM e FLS, também apresenta uma brochura pedagógica para FLE, elaborada pelo *Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias* — comumente denominado CAVILAM —, *Alliance Française de Vichy*, pelo *Institut Français*, e editadas pelo *Réseau CANOPÉ (Le réseau de création et d'accompagnement pédagogique)*.

Por se tratar de atividades elaboradas especialmente para um público com o qual temos trabalhado ao longo desta dissertação, parte desta pesquisa consistiu em analisar a brochura pedagógica para público FLE a fim de investigar os preceitos didáticos e teóricos seguidos, verificar como as atividades são elaboradas para promover o ensino-aprendizagem lexical e se elas podem servir de base para a proposição de novos percursos de ensino-aprendizagem lexical capazes de promover a construção da competência lexical no aluno adulto.

Em segundo lugar, a partir dos dizeres — expostos a seguir — do folheto elaborado para divulgar as palavras e a campanha, podemos compreender como a temática *...que tu accueilles* (em tradução literal *que te acolhe*) pode favorecer o desenvolvimento de um sentimento de identificação, por parte de falantes de FLE, com outros falantes de língua francesa e o sentimento de pertencimento à comunidade linguística francófona.

Sobre a temática da campanha de 2014-2015, o folheto diz o seguinte:

Em todos os tempos, o francês enriqueceu-se de palavras oriundas de outras línguas com as quais entrou contato. Essas palavras foram frequentemente integradas à língua comum perdendo características — morfológicas, gráficas ou sonoras — que possibilitavam identificar suas origens. Vindas de outros lugares, elas tornaram-se daqui. As dez palavras escolhidas este ano ilustram a permanência no tempo desse fenômeno e a diversidade das línguas “parceiras” das quais o francês se serviu, do árabe ao alemão, do italiano ao flamengo. A riqueza dessas trocas deu à nossa língua uma grande parte de seus sotaques e de suas cores.⁴³

Esse excerto mostra a capacidade da língua francesa em acolher o que vem de fora, aquilo que é estrangeiro, e reconhece a importância dessas outras línguas na constituição da própria língua francesa. A temática é pautada, portanto, na importância do contato entre as línguas e culturas, suas influências, suas trocas, aspectos que parecem capitais para evidenciar ao aprendiz de FLE não só a evolução do idioma em estudo, como também, de maneira mais simbólica, a importância e influência do próprio aprendiz na composição dessa língua, o que confere a ele um lugar de destaque.

Ainda de acordo com o folheto,

⁴³ Do original: “De tout temps, le français s’est enrichi de mots issus d’autres langues avec lesquelles il s’est trouvé en contact. Ces mots se sont souvent intégrés à la langue commune en perdant les signes — morphologiques, graphiques ou sonores — permettant d’identifier leur origine. Venus d’ailleurs, ils sont devenus d’ici. Les dix mots retenus cette année illustrent la permanence dans le temps de ce phénomène et la diversité des langues « partenaires » auxquelles le français a puisé, de l’arabe à l’allemand, de l’italien au flamand. La richesse de ces échanges a donné à notre langue une grande partie de ses accents et de ses couleurs”.

[as palavras] colocam, real ou virtualmente, as línguas em contato umas com as outras, as migrações e as tecnologias numéricas desempenham assim um papel capital na evolução do francês e mais particularmente de seu léxico.⁴⁴

Evidenciar essas relações conduz o aprendiz a refletir sobre um sentido profundo de uma língua, o de que não existe isolamento, de que a língua não é uma entidade pura e sim uma entidade composta a partir da relação com o outro.

Cabe ressaltar, por fim, que além das atividades pedagógicas, analisadas abaixo, um dos grandes méritos da operação é propor ao aprendiz textos literários inéditos elaborados por escritores francófonos. Esses textos são essenciais para a legitimação do triplo objetivo da operação *Dis-moi dix mots* citado anteriormente, já que correspondem a produções capazes de conduzir o leitor de língua materna, segunda ou estrangeira ao contato com a diversidade linguístico-cultural e histórico-cultural que caracteriza a língua francesa. Essas características próprias ao texto literário serão aprofundadas deste capítulo, na qual exploramos o lugar da literatura na operação *Dis-moi dix mots*.

É inegável, portanto, que a campanha de 2014-2015 ressalta a importância de um ensino intercultural, pautado no desenvolvimento mútuo de competências linguísticas e sociais do aprendiz, o que vem responder a uma importante necessidade do público de estudantes de francês como língua estrangeira, já que até hoje identificamos lacunas importantes no que se refere sobretudo ao ensino-aprendizagem lexical.

O ensino baseado na interculturalidade surge na França em início de 1970 e tem como finalidade promover um ensino que dê importância às trocas entre as diferentes culturas existentes em contexto escolar devido, principalmente, aos fenômenos de imigração. Propõe, assim, respeitar tais culturas em suas particularidades e promover a tomada de consciência de sua interdependência para o enriquecimento pessoal.

Devido aos argumentos acima apresentados, acreditamos que a campanha *Dis-moi dix mots...que tu accueilles* pode servir de modelo à promoção de um ensino-

⁴⁴ Do original: “[les mots] mettent, réellement ou virtuellement, les langues en contact les unes avec les autres, les migrations et les technologies numériques jouent désormais un rôle majeur dans l’évolution du français, et tout particulièrement de son lexique”.

aprendizagem lexical otimizado, pois articula de maneira exemplar as dimensões pedagógicas, sociais, culturais e linguísticas necessárias ao desenvolvimento da competência lexical de aprendizes adultos de francês.

A fim de difundir essa noção ampla de comunidade linguística, que inclui falantes de língua materna, segunda e estrangeira, foram escolhidas as seguintes palavras: *amalgame* (árabe), *bravo* (italiano), *cibler* (suíço-alemão), *grigri* (origem desconhecida, utilizada nas Antilhas e na África), *inuit(e)* (inuktitut – língua falada pelos esquimós no norte do Quebec), *kermesse* (flamengo), *kitsch* (alemão), *séréndipité* (inglês), *wiki* (havaiano) e *zénitude* (japonês).

Para os elaboradores da campanha, essas palavras “ vieram até nós do flamengo, do italiano, do havaiano, do árabe ou do *inuktitut*, [...] enriqueceram a língua francesa; buscar suas origens e brincar com elas convida à viagem.”.⁴⁵ Elas foram incorporadas à língua francesa adquirindo alguns de seus aspectos morfológicos, gráficos e/ou sonoros, e enriqueceram-na por adquirirem também sentidos próprios de uso, diferentes dos sentidos originalmente utilizados nas línguas de origem. Portanto, convidam os aprendizes a viajar pela língua, a compreender “ sua capacidade de integrar palavras vindas de outros lugares, emprestadas do contato com outras civilizações ao longo da história dos povos”⁴⁶.

3.4. Características gerais da operação

A operação DMDM oferece algumas ferramentas com as quais os professores e os alunos podem trabalhar. Abaixo apresentamos todas elas, dando informações sobre sua utilidade. Para a campanha de 2014-2015, as ferramentas são as seguintes:

- Folheto: fornece todas as informações sobre a campanha.
- Livroto das dez palavras: material literário que disponibiliza definições, citações e textos literários inéditos de cada uma das palavras escritos por diversos autores francófonos. É destinado ao público adolescente e adulto.

⁴⁵ Do original: “nous viennent du flamand, de l’italien, de l’hawaïen, de l’arabe ou de l’inuktitut, [...] ont enrichi la langue française ; chercher leur origine et jouer avec eux invite au voyage”.

⁴⁶ Do original: “sa capacité à intégrer des mots venus d’ailleurs, empruntés au contact d’autres civilisations, au gré de l’histoire des peuples”.

- Exposição: composta de cartazes que associam citações e ilustrações gráficas das dez palavras elaborados para ilustrar a operação nos locais onde está sendo utilizada.

- Brochura pedagógica: editada pelo *réseau Canopé* e elaborada em parceria com o *Institut Français* e o CAVILAM-Alliance Française de Vichy. Composta de 10 fichas pedagógicas FLM/FLS e dez fichas pedagógicas FLE como possibilidade de aprofundar os conhecimentos sobre as dez palavras a partir de exercícios, vídeos e jogos e elaboração de projetos em autonomia.

- Filmes realizados a partir das crônicas elaboradas e narradas por Yvan Amar⁴⁷, além do *scénarimage* (roteirimagem), que são imagens-chave extraídas do filme.

- Site www.dismoidixmots.culture.fr. Trata-se de site convival e interativo que propõe os seguintes recursos: i. ferramentas citadas acima, disponíveis para download; ii. caixa de ideias, na qual estão disponíveis diversos projetos originais elaborados em razão das palavras como solta de balões com as palavras, partida do improviso, bocal agitado, logo-rali etc.; iii. jogos interativos, como palavras-cruzadas, rali, pergunta-resposta; iv. Fórum de novidades: onde são divulgadas notícias e produções artísticas sobre as palavras ao redor do mundo.

À nossa pesquisa interessa investigar mais profundamente as características gerais das fichas pedagógicas apresentadas na brochura pedagógica. Segundo o texto de apresentação da brochura, ela se dirige

a todo público educativo, na França e no estrangeiro, mais particularmente aos alunos de nível FLM/FLS. Dez fichas pedagógicas especialmente adaptadas foram concebidas para alunos de nível FLE (A1-B2)⁴⁸

As atividades FLM/FLS, bem como as atividades FLE, devem

⁴⁷ Yvan Amar é professor de letras, jornalista e radialista, produtor e apresentador das emissões diárias sobre a língua francesa na *Radio France internationale* (RFI), *Les Mots de l'actualité* e *La Danse des mots*, coproduzidas pela RFI e pelo *réseau Canopé*.

⁴⁸ Do original: “à tout public éducatif, en France et à l'étranger, plus particulièrement aux élèves de niveau FLM/FLS. Dix fiches pédagogiques spécialement adaptées ont été conçues pour les élèves de niveau FLE (A1-B2).”.

possibilitar aos educadores preparar os alunos para trabalhar com as dez palavras. Elas os convidam igualmente a ir mais longe a apresentar um projeto artístico ou literário para concorrer ao Concurso das dez palavras ou para festejar a língua francesa em ocasião da Semana da Língua Francesa e da Francofonia [...].⁴⁹

Desse modo, percebe-se que o ensino proposto parte das palavras para desvelar um mundo atrelado à cultura, à diversidade, à arte, à expressão pessoal.

De modo geral, cada ficha pedagógica é elaborada com base em um projeto pragmático bem definido, tendo enfoque numa aprendizagem interativa que pode ser explicada se extrapolarmos a ideia de aprendizagem em espiral proposta por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (1996) a partir do ensino-aprendizagem de gêneros textuais. A aprendizagem em espiral prevê que se estabeleça para o conhecimento proposto aos aprendizes um movimento de vai-e-vem, interativo entre conhecimentos já existentes e os conhecimentos novos, conduzindo-os de uma compreensão geral à compreensão detalhada e resultando numa expressão pessoal que articule todos esses níveis. Isto porque, de acordo com os dizeres encontrados nas fichas FLE, as atividades apresentadas conduzem “da compreensão global à expressão pessoal, permitindo ao aluno enriquecer seu conhecimento da língua francesa”⁵⁰.

Desse modo, as atividades permitem, progressivamente:

→ valer-se do *scénarimage* ou do filme animado para compreender o contexto a partir da crônica radiofônica elaborada por Yvan Amar.

→ exercitar a compreensão global e detalhada oral e escrita, a compreensão global e detalhada de imagens fixas (*scénarimage*) e também animadas (filmes animados).

⁴⁹ Do original: “permettre aux enseignants de préparer les élèves à travailler sur les dix mots. Elles les invitent également à aller plus loin en présentant un projet artistique ou littéraire pour candidater au Concours des dix mots ou pour fêter la langue française à l’occasion de la Semaine de la langue française et de la Francophonie [...]”

⁵⁰ Do original: “de la compréhension à l’expression personnelle, tout en permettant à l’élève d’enrichir sa connaissance de la langue française.”

→ trabalhar com as dimensões semânticas de uma palavra, valendo-se dos diversos contextos nos quais é usada, tanto históricos como sociolinguísticos, reforçando a consciência de língua como um sistema de representação com “carga cultural compartilhada”.

→ estudar o léxico em si, sobretudo suas estruturas linguísticas, brincando com a origem das palavras, suas famílias, seus sinônimos, suas estruturas a fim de tornar o aprendiz consciente desse tipo de organização também.

→ aprender as *dix mots...que tu accueilles*.

→ expressar-se utilizando os sentidos, os valores e as nuances de cada uma das palavras para apropriar-se melhor delas e, conseqüentemente, da riqueza que compõe a língua francesa.

→ desenvolver um projeto em autonomia, no qual a subjetividade, os conhecimentos anteriores, os conhecimentos adquiridos e as estratégias para lidar com esses conhecimentos são colocados em prática a fim de conferir autonomia ao aprendiz.

A brochura pedagógica não fornece diretrizes de aplicação das fichas pedagógicas, ficando a cargo de cada professor escolher sua metodologia. Desse modo, confere ao professor papel autônomo e o entende como sujeito social capaz de escolher as melhores maneiras de trabalhar com o material proposto de acordo com seu contexto particular de ensino. Isso corresponde ao papel de professor como *sujeito emancipado* das regras impostas pelas metodologias, indo de encontro com o papel atribuído pelo pós-método ao professor. Segundo Vilson Leffa (2012 : 391-401), defensor do pós-método como prática de ensino, o pós-método corresponde ao

reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula, fazendo aquilo que rigorosamente tem capacidade de fazer. [...] [Prevê] a emancipação do professor, que guia sua ação não pelo que os teóricos dizem que ele deve fazer, mas por sua própria reflexão e pesquisa.

B. Kumaravadivelu (2006), que cunhou o termo pós-método aplicado à didática das línguas estrangeiras, também define o papel emancipado do professor, afirmando que “qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser

construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (cf. Kumaravadivelu, 2006, p. 69).

A única menção a respeito de uma metodologia de trabalho no material disponibilizado pelo DMDM refere-se à parte de sensibilização à palavra, ou seja, ao trabalho com o *scénarimage*:

o professor pode fazer os alunos trabalharem com a página dupla “crônica e roteirimage” escondendo uma ou outra, ou trabalhando seguidamente uma e outra. Ele pode também pedir para legendar as imagens com excertos da crônica para garantir a compreensão do texto.⁵¹

A brochura pedagógica cita, inclusive, que como a maioria das atividades é de caráter fechado, elas podem ser feitas em autonomia pelo aluno que depois pode se autoavaliar a partir do caderno de respostas, sendo que as atividades abertas de expressão pessoal podem ser enviadas para o professor que dará suas impressões sobre a atividade. Vemos, desse modo, que o material, quando trabalhado em sala de aula, pode ser aproveitado pelo professor como ele julgar conveniente. Já quando trabalhado pelo aluno em autonomia, o coloca numa posição de responsável pela sua própria aprendizagem, devendo mobilizar todos os conhecimentos e capacidades que tem para realizar as tarefas de cada uma das etapas previstas nas fichas pedagógicas.

⁵¹ Do original: “L’enseignant peut faire travailler les élèves sur la double page « chronique-scénarimage », en masquant l’une ou l’autre, ou en travaillant sur le texte et les images à la fois. Il peut également faire légender les images avec des extraits de la chronique pour bien s’assurer de la compréhension du texte.”

3.5. Análise das fichas pedagógicas da campanha *Dis-moi dix mots...que tu accueilles*, destinadas ao público FLE

Seguindo as características gerais descritas acima, as fichas pedagógicas para público FLE têm em vista a classificação de nível de língua apresentada no *QECR* e variam entre os níveis A2/B2.

Cada ficha é elaborada a fim de atingir um objetivo pragmático bem definido. Elencamos todos esses objetivos abaixo, a fim de obter um panorama geral de como as palavras selecionadas para a campanha de 2014-2015 são capazes de ser trabalhadas em razão do desenvolvimento de competências comunicativas.

- definir um objeto;
- compreender uma crônica radiofônica;
- criticar uma publicidade;
- dar sua opinião;
- expressar um ponto de vista;
- pesquisar sobre um povo/uma cultura;
- usar diferentes registros da língua.

Além disso, apresentam também objetivos lexicais explícitos, conforme demonstramos abaixo:

- definir uma palavra;
- descobrir os sentidos próprios e figurados dos verbos;
- enriquecer o léxico nos âmbitos da guerra, da publicidade, das onomatopeias;
- descobrir as palavras a partir de suas representações gráficas
- descobrir o sentido de prefixos, sufixos etc.

Esses objetivos comunicativos e linguísticos são propostos a fim de fornecer ferramentas suficientes para que o aluno seja capaz de desenvolver progressivamente suas competências comunicativas e lexical para poder realizar, em autonomia, o projeto pensado cada uma das palavras.

A tabela a seguir demonstra o nível de língua proposto para cada uma das fichas pedagógicas, os objetivos comunicativos e lexicais, além do projeto pedagógico proposto ao final de cada ficha.

Palavra	Nível QECR	Projeto (tarefa)	Objetivos comunicativos	Objetivos lexicais
AMALGAME	A2/B1	Inventar uma receita real ou imaginária	Compreender uma crônica / Expressar seu ponto de vista	Descobrir diferentes sentidos de uma palavra / definir uma palavra / enriquecer o léxico de sinônimos e equivalentes / jogar com as letras de uma palavra
BRAVO	A2/B1	Criar um foto-romance	Compreender um filme animado / Definir com precisão / Criar um foto-romance	Descobrir as onomatopeias francesas
CIBLER	A2/B1	Imaginar uma publicidade	Compreender uma crônica / Identificar as informações contidas numa crônica / Compreender as informações contidas numa crônica / Transmitir as informações contidas numa crônica / Criticar publicidades	Descobrir o sentido próprio e o sentido figurado dos verbos / Enriquecer o léxico nos campos da guerra e da publicidade / descobrir palavras através de suas representações
GRIGRI	A2/B1	Inventar um grigri	Compreender uma crônica radiofônica / Definir um objeto / Falar de objetos fetiches	Brincar com as sílabas para criar novas palavras / Enriquecer o léxico das onomatopeias
INUIT(E)	B2	Se dedicar à proteção de povos autóctones	Compreender uma crônica radiofônica / Identificar as diferentes partes de uma crônica / Interpretar informações / Expressar sua opinião / Fazer pesquisas sobre povos autóctones / Apresentar pesquisas sobre povos autóctones de maneira engajada	Compreender diferentes sentidos de uma palavra / Descobrir uma palavra através de suas representações
KERMESSE	B1	Organizar uma quermesse	Compreender uma crônica radiofônica / Reencontrar a ordem das informações / Reencontrar uma definição precisa / Refletir sobre o uso de	Enriquecer o vocabulário no domínio da informática

			palavras estrangeiras numa língua / Criar um poema	
KITSCH	B1/B2	Criar um museu sentimental do kitsch	Compreender uma crônica radiofônica / Definir um conceito / Compreender um paradoxo / Apresentar uma obra de arte	Redigir uma paráfrase explicativa / Enriquecer o léxico de palavras de origem alemã
SÉRÉNDIPITÉ	B1/B2	Apresentar uma invenção ou uma descoberta	Compreender uma crônica radiofônica / Reencontrar a ordem das informações / Reencontrar uma definição precisa / Expressar sua opinião / Compreender uma charada	Compreender o significado de um sufixo / Utilizar os sufixos para criar novas palavras
WIKI	A2/B1	Participar de um wiki	Compreender uma crônica radiofônica / Definir uma palavra / Falar do uso que faz da internet / Redigir um artigo e publicá-lo online	Brincar com as palavras-valise (siglônimização)
ZÉNITUDE	B1/B2	Organizar uma sessão de relaxamento	Compreender uma crônica radiofônica / Responder a um teste / Criar neologismos	Praticar a derivação lexical via uso de um sufixo / Propor definições

Tabela 4 – Conteúdo das fichas FLE do DMDM

A fim de promover o conhecimento progressivo das palavras escolhidas e do mundo que desvelam, todas as fichas oferecem o mesmo suporte: filme animado com crônica com voz *off* (disponível para *download*); áudio da crônica (disponível para *download*); *script* da crônica (imprimível).

Cada ficha pedagógica é dividida em sete etapas, que apresentaremos a seguir. Privilegiamos colocar apenas alguns exemplos de cada etapa, a fim de ilustrar como, em conjunto, tais atividades propõem o conhecimento lexical tanto do ponto de vista da sua dimensão semântica, quanto linguística e cultural. Além disso, cabe observar que a grande maioria das atividades prevê a participação ativa do aprendiz, o que proporciona uma experiência real de trato com o léxico, possibilitando que o aprendiz vivencie, experimente essas palavras em todas as suas dimensões.

3.5.1. Etapa 1 – Pour commencer

Essa é uma etapa de introdução à palavra e ao seu universo e nela são propostas atividades de aquecimento para entrar no mundo da palavra estudada.

Em geral, elas buscam sensibilizar os aprendizes a algum dos aspectos (sonoros, gestuais, gráficos) da palavra em questão. Normalmente os convidam a fazer hipóteses sobre a palavra e seus usos partindo de conhecimentos prévios e mais gerais sobre algum dos aspectos que ela apresenta. São, na maioria das vezes, atividades que dependem do sistema de representação já existente do aluno e de sua capacidade em associar elementos distintos para criar hipóteses a respeito do significado, das definições, dos campos de palavras associadas à palavra em estudo. Partem, portanto, das impressões dos aprendizes, de seu conhecimento de mundo sobre a palavra e de sua capacidade em identificar fatores para basear suas hipóteses.

Vejam, abaixo, os diferentes tipos de atividades propostos para introduzir o assunto e como cada um deles nos dá mostras de diferentes maneiras de promover um ensino guiado e uma aprendizagem consciente do vocabulário:

AMALGAME

1 POUR COMMENCER

a) Prononcez le mot suivant : AMALGAME. Prononcez-le en silence, en bougeant la bouche, puis, prononcez-le avec un stylo dans la bouche. Que remarquez-vous ? Connaissez-vous ce mot et sa signification ? Selon vous, dans quel(s) domaine(s) l'utilise-t-on ?

b) Regardez le film. Reconstituez la définition du mot en remettant les trois parties du texte dans l'ordre.

	ORDRE
... on n'est pas trop surpris de découvrir que ce mot désigne un mélange de plusieurs éléments.	
... si on le mâchait, comme si on le mastiquait. Est-ce que, rien qu'à le prononcer, on aurait déjà une indication sur son sens ? Non ! Là, j'exagère un petit peu. Et pourtant...	
Avec ses trois « a » et ses deux « m », voilà un mot qui se dit comme...	

Figura 65 – DMDM – Pour commencer - Amalgame

As atividades da Figura 65 foram elaboradas para a palavra *amalgame*. Correspondem a um exercício de aquecimento, de apresentação da palavra. O exercício **A** convida o aprendiz a sentir a palavra com a boca, a pronunciá-la silenciosamente e depois com uma caneta na frente dos lábios. Depois, o convida a fazer hipóteses sobre essa palavra sentida. Esse exercício articula, portanto, aspectos cognitivos de aprendizagem, que é o de fazer hipóteses e, portanto, fazer associações a partir dos indícios que a palavra fornece e dos conhecimentos prévios do aprendiz, mas também o convida a ativar suas percepções sensoriais por meio do toque dos lábios na caneta. Ativa, portanto, outros campos da memória além do campo fonético e do gráfico.

O exercício **B** introduz o filme que ilustra a crônica de Yvan Amar e propõe que os aprendizes apenas identifiquem trechos da crônica e os coloquem em ordem, conduzindo-os, portanto, ao descobrimento da palavra pelo contexto trazido na crônica animada.

BRAVO

1 POUR COMMENCER

a) Avec les mains

Quand vous allez à un concert, que faites-vous à la fin du spectacle pour exprimer votre joie ? En frappant sur quelque chose, avec ou sans bruit...

b) Avec la voix.

Regardez les deux rébus proposés ci-dessous et, seul ou à plusieurs, trouvez les réponses à ce jeu. Lequel de ces deux mots est présenté dans le film ?

Figura 66 – DMDM - Pour commencer – Bravo

O exercício **A** proposto para a palavra *bravo* de novo evoca as experiências do aprendiz, agora com o mundo, para introduzir um dos contextos nos quais a palavra a ser aprendida é utilizada. Em seguida, o exercício **B** pede que o aprendiz mobilize seus conhecimentos de outras palavras em francês para, a partir do som dessas palavras, descobrir a palavra a ser estudada e uma outra (urra!), de mesma categoria gramatical e que também é utilizada no mesmo contexto trazido pelo exercício **A**. Assim, a partir da menção do contexto de uso e de uma charada fonética, o aprendiz é inserido no mundo que a palavra *bravo* desperta.

CIBLER

1 POUR COMMENCER

a) Trouvez dix mots en rapport avec l'image ci-contre.
Cherchez des noms, des adjectifs et des verbes.

b) Regardez le film avec le son. Cochez les informations contenues dans le film.

- ☐ L'année de naissance de « cibler ».
- ☐ L'année de naissance de « cible ».
- ☐ Les points communs entre la guerre et la publicité.
- ☐ Des informations sur une guerre.
- ☐ Des conseils pour faire une bonne publicité.
- ☐ Le pays d'origine de « cibler ».
- ☐ Le pays d'origine de « cible ».
- ☐ Des expressions imagées.
- ☐ La règle d'un jeu.

Figura 67 – DMDM - Pour commencer - Cibler

As atividades *Pour commencer* previstas para a palavra *cibler* são mais objetivas e diretas. A atividade **A** tem caráter aberto e pede que o aprendiz observe uma imagem e busque em sua memória palavras que possam ser associadas à imagem, conduzindo-o, assim, a ativar uma rede semântica a partir da leitura da imagem. Já

a atividade **B** é de caráter fechado e baseia-se na introdução ao assunto por meio do filme animado da crônica radiofônica. Pede ao aprendiz para identificar quais são as informações que o vídeo fornece. Trata-se, portanto, de um primeiro contato para compreensão geral que será proposta nas atividades que seguem na ficha pedagógica da palavra em questão.

INUIT(E)

1 POUR COMMENCER

a) Utilisez les mots suivants dans des phrases : un homme, l'Homme, des hommes, les Hommes. Définissez ces mots les uns par rapport aux autres. Comparez leurs utilisations.

Figura 68 - DMDM - Pour commencer – Inuit(e)1

As atividades a seguir correspondem à etapa *Pour commencer* elaboradas para a palavra *inuit(e)*. Para essa palavra, as atividades são mais complexas pois visam atingir um público de nível intermediário B2. A atividade **A** propõe aos aprendizes que se detenham intuitivamente na diferença expressa pela letra minúscula ou maiúscula da palavra **homem** e também na diferença presente no uso de artigos indefinidos ou definidos. O exercício conduz o aluno a pensar explicitamente que *un homme* (um homem) e *des hommes* (homens) correspondem à representação de sujeitos individuais inseridos num determinado ambiente, o que é diferente de *l'Homme* (o Homem) e *les Hommes* (os Homens) uma vez que a maiúscula serve para criar uma relação de sinonímia entre homem e humanidade ou conjunto de homens, no caso, um conjunto étnico específico. Traz, portanto, por meio das palavras, nuances de significado bastante importantes para compreender as representações de mundo associadas à palavra *homme*.

b) Découpez les six cartes proposées à la fin de cette fiche pédagogique.

En petits groupes de trois ou quatre, tirez une carte au sort et décrivez-la. Présentez votre image de façon précise à l'ensemble de la classe, sans la montrer. Quand toutes les images auront été présentées, dites quel est le mot illustré par l'ensemble des images.

Quelles caractéristiques mises en images vous ont aidés à découvrir ce mot ?

Figura 69 - DMDM - Pour commencer - Inuit(e)2

A atividade **B** traz o trabalho em grupo como mecanismo de construir o significado da palavra em estudo por meio da descrição de imagens e da associação dessas descrições. Para isso, indica 6 (seis) imagens-chave extraídas do filme animado, consideradas facilitadoras na construção lexical a ser realizada. Os aprendizes devem encontrar uma só palavra capaz de englobar todas as imagens.

KERMESSE

1 POUR COMMENCER

a) Assemblez les consonnes et les voyelles dans le bon ordre pour retrouver le mot expliqué dans le film.
Comparez votre réponse avec celle de vos voisins.
Une KMRSS + EEE = Une

b) Regardez les images ci-après et à deux, imaginez la signification du mot retrouvé dans l'activité précédente (a). Avec tout le groupe, comparez vos réponses et mettez-vous d'accord sur une définition.

À l'origine, il s'agit de où les gens et

Figura 70 - DMDM - Pour commencer - Kermesse

A atividade **A** que inicia a etapa *Pour commencer* da palavra *kermesse* propõe que os aprendizes resolvam um anagrama a fim de descobrir a palavra a ser estudada. Convida-os, portanto, a brincar com as letras de uma palavra para descobri-la. Já na atividade **B** são extraídas três imagens do filme animado que possibilitam formar uma frase de definição da palavra encontrada na resolução do anagrama. Desse modo, as duas atividades da etapa conduzem os alunos a caçar a palavra e sua definição a partir da resolução de dois desafios: o de encontrar a palavra escondida no anagrama e o de encontrar a definição dessa palavra a partir da leitura das imagens.

SÉRÉNDIPITÉ

1 POUR COMMENCER

a) Démarrage en charade. Lisez les indices suivants. Déchiffrez-les pour retrouver le mot mystère.

- Mon premier est la troisième lettre de l'alphabet.
- Mon deuxième est un synonyme de « redonne ».
- Mon troisième est un synonyme de « raconte ».
- Mon quatrième vaut 3,141 592...
- Mon cinquième est une boisson importée par les Anglais, comme le mot mystère.
- Mon tout est le mot expliqué dans le film.

Connaissez-vous ce mot ? À quoi vous fait-il penser ?

b) Regardez le film une première fois sans le son et proposez une explication du mot que vous venez de déchiffrer. Appuyez-vous sur les images.

Figura 71 - DMDM – *Pour commencer* - Séréndipité

A etapa *Pour commencer* da palavra *séréndipité* também convida os aprendizes a descobrirem a palavra que será estudada. Para tanto, a atividade **A** propõe seis charadas que permitirão que o aprendiz descubra a palavra pouco a pouco. Cada charada fornece uma sílaba. Porém, mesmo depois de descoberta, a palavra-mistério continua nebulosa. Por isso, a atividade **B** sugere que seja exibido uma primeira vez o filme animado sem o som para que os aprendizes interpretem as imagens e proponham uma explicação para a palavra indicada nas charadas. Essa etapa de aquecimento desperta a curiosidade do aprendiz que é conduzido, numa espécie de descobrimento ascendente, ao significado da palavra misteriosa. Ele é convidado a desvendar esse enigma a partir de seu próprio repertório e da resolução

das pistas. Trata-se de uma espécie de caça ao tesouro e sua descoberta está ligada ao prazer da recompensa.

As atividades de aquecimento propostas para a palavra *wiki* podem ser visualizadas a seguir. Como essa palavra não articula muitos contextos de uso nem diferentes significados, as atividades são voltadas para a compreensão da origem da palavra e de seu significado. Dessa forma, a atividade **A** inicia a sequência proposta para a palavra em estudo citando um instrumento de pesquisa já bem conhecido e utilizado por jovens e adultos, a Wikipedia®. Apesar de se tratar de algo bem comum de pesquisa, poucos buscaram ou já tiveram contato com a origem dessa palavra e pensaram em seu significado. Assim, a atividade propõe que os aprendizes pensem sobre isso e façam hipóteses a respeito da origem e do significado dessa palavra.

WIKI

1
POUR COMMENCER

a) Observez l'image ci-dessous. Expliquez ou imaginez une explication : qu'est-ce que c'est, quelle est l'origine du nom ?

b) regardez le film sans le son et remettez les images dans l'ordre.

Ordre des images :

c) À votre avis, que raconte le film ?

Figura 72 – DMDM - Pour commencer - Wiki

Em seguida, a atividade **B** propõe que a partir da exibição do filme sem som os aprendizes encontrem a ordem das imagens-chave selecionadas para que, então, na atividade **C**, eles sejam capazes de fazer hipóteses sobre o que é contado no filme. Desse modo, são levados a pensar, ainda no campo das hipóteses, sobre o significado e a origem da palavra em estudo.

ZÉNITUDE

As atividades *Pour commencer* propostas para a palavra *zénitude*, bem como toda a ficha pedagógica elaborada para ela, propõem que os aprendizes partam em busca de equilíbrio emocional e mental, e compreendam, por meio da experiência pessoal, o que é *zénitude*.

1

POUR COMMENCER

a) Évaluez votre niveau de stress. Pour chacune des situations suivantes, indiquez celle qui représente le mieux votre réaction en général

Quand les tâches à accomplir s'accumulent :

- je ne suis pas perturbé(e) : une chose après l'autre...
- mon sommeil est légèrement perturbé.
- /// je deviens très nerveux/nerveuse.

Quand j'ai peu de temps pour faire un travail :

- je me sens mal à l'aise.
- je reste calme.
- /// je deviens agité(e) et irritable.

Quand j'ai du temps libre après avoir beaucoup travaillé :

- /// il m'est difficile de me relaxer.
- j'ai besoin d'un certain temps pour me détendre.
- je suis capable de me détendre et d'oublier.

Figura 73 – DMDM - Pour commencer – Zénitude1

Nessa etapa, a atividade **A** propõe que os alunos voltem a atenção para si mesmos e respondam a um teste de autoconhecimento a fim de identificar seu nível de estresse diante de situações cotidianas como realizar uma tarefa, ter tempo livre depois de trabalhar muito, ter pouco tempo para terminar um trabalho, ter de falar diante de pessoas desconhecidas ou mesmo quando algo não acontece seguindo as expectativas iniciais.

b) Lisez les résultats suivants pour déterminer votre profil puis complétez la description qui vous concerne.

VOUS AVEZ UNE MAJORITÉ DE ■	VOUS AVEZ UNE MAJORITÉ DE ●	VOUS AVEZ UNE MAJORITÉ DE ///
Vous êtes plutôt « zen ».	Vous êtes sur le fil.	Vous êtes stressé(e).
Vous... ..	Vous... ..	Vous... ..
.....		
.....		
.....		

Dans tous les cas, la réalisation des activités suivantes vous aidera à conserver l'équilibre ou à aider les autres à retrouver le leur. Bon parcours !

Figura 74 – DMDM - Pour commencer – Zénitude 2

Depois de dar suas respostas, os alunos fazem a atividade **B** que consiste em conferir o resultado da enquete, indicadas por meio de uma tabela com três perfis: o de pessoas que são na maioria do tempo, zen; na maioria do tempo, equilibradas; na maioria do tempo, estressadas. Assim, a partir disso, eles devem dar outras definições de pessoas que têm o mesmo perfil que o seu. A proposta dessa primeira etapa, conforme a própria atividade indica, é a de auxiliar os aprendizes a encontrar equilíbrio.

Conforme podemos observar em todas as atividades descritas acima, as atividades introdutórias das fichas FLE previstas no *Dis-moi dix mots...que tu accueilles* colocam o aprendiz no centro do trato com a palavra desconhecida, instigando-o a descobrir tais palavras seja por meio de jogos, desafios, seja por meio de conhecimentos que já tem do mundo ou de suas capacidades de inferir significados. Essas atividades, diferentemente do que vimos em todos os manuais analisados nesta dissertação, mobilizam uma interação entre estratégias semasiológicas e onomasiológicas de apresentação lexical, permitindo a mobilização conjunta da descoberta do contexto e do estudo da palavra em si, seja a partir de aspectos morfológicos, fonéticos, semânticos ou culturais.

3.5.2. Etapa 2: *Compréhension de manière générale*

Nessa etapa são propostas atividades que conduzem o a descobrir, de maneira global, se as hipóteses que fez na Etapa 1 se confirmam ou não. Em geral, as atividades da Etapa 2 são desenvolvidas com a ajuda dos suportes: crônica radiofônica e/ou do filme animado. A maioria tem caráter fechado e conduz o aprendiz a descobrir o contexto por meio do reconhecimento de informações fornecidas pelos dois suportes citados acima a fim de compreender globalmente a crônica e os contextos de uso e os sentidos que a palavra pode adquirir. Assim, as instruções são “**assinale** as informações dadas no vídeo”, “**assista** ao filme e marque as informações corretas”, “**marque** com 1 as figuras relacionadas à acepção X e com 2 as palavras relacionadas à acepção Y”.

Escolhemos para esse trecho algumas atividades capazes de ilustrar as atividades propostas para a Etapa 2 de compreensão global.

AMALGAME

2 COMPRENDRE DE MANIÈRE GÉNÉRALE

a) Visionnez de nouveau le début du film toujours avec le son, jusqu'à une minute environ. Formulez à votre manière les différents sens du mot « amalgame » en utilisant les mots-clés entre parenthèses.

Prononciation (a - m - mâcher)	
Sens premier (un mélange - liquide)	
Sens actuel (le dentiste)	
Sens figuré (le langage politique)	

b) Visionnez le film avec le son. À quoi servent les amalgames mentionnés dans le film ?
Cochez les informations entendues.

Un amalgame, c'est quelque chose qu'on utilise...

- ☐ pour faire de la magie.
- ☐ pour mélanger des métaux.
- ☐ pour soigner les caries.
- ☐ pour décorer les dents.
- ☐ pour boucher des trous.
- ☐ pour faire croire des idées fausses.
- ☐ pour inventer une nouvelle politique.

Figura 75 – DMDM - Compréhension générale - Amalgame

Do ponto de vista do ensino-aprendizagem lexical, as atividades propostas para *amalgame* trabalham com a construção de sinônimos da palavra em estudo e com a identificação de seus diferentes contextos de uso. Na atividade **A**, os aprendizes devem formular com suas próprias palavras os diferentes sentidos conferidos à *amalgame* a partir do uso de palavras-chave que foram extraídas da própria crônica animada em filme. Elas são pistas dos quatro sentidos que a palavra pode adquirir de acordo com o contexto e servem de guia na elaboração das respostas dos alunos.

A atividade **B** articula essa primeira definição e propõe que os aprendizes identifiquem os usos dados pela crônica para cada um desses sentidos. Desse modo, eles são capazes de verificar se suas explicações correspondem de fato àquilo que é informado na crônica.

BRAVO

As atividades elaboradas para a palavra *bravo* na etapa de *compréhension de manière générale* vão no sentido de fazer com que o aprendiz perceba que tal palavra tem dois sentidos (um que corresponde a uma interjeição e que é evocado na etapa anterior e outro que corresponde à personalidade de um sujeito dotado de bravura).

2 COMPRENDRE DE MANIÈRE GÉNÉRALE

a) *Un mot, deux sens*

Regardez le film avec le son et concentrez-vous sur les images. Notez (1) sous les images qui correspondent à « Bravo ! » et notez (2) sous les images qui correspondent à « Bravoure ! ».

b) *Vu ou entendu ?*

Regardez à nouveau le film avec le son. Dites si les mots suivants sont présents dans les images et/ou dans la chronique radiophonique. Cochez la ou les bonnes cases.

MOTS	VU	ENTENDU
le public		
une pianiste		
un musicien		
un chanteur		
(un) applaudissement		

MOTS	VU	ENTENDU
(une) épée		
un tueur		
(un) militaire		
(un) soldat		
la mort		

Figura 76 – DMDM - Compréhension générale - Bravo

Assim, a partir de imagens-chave extraídas do filme animado, a atividade **A** pede que os alunos identifiquem quais fazem referência ao primeiro sentido e quais fazem referência ao segundo. Assim, associa-se o sentido a uma imagem que o representa. Trata-se de uma estratégia de memorização. Já na atividade **B** o aluno é levado a distinguir de maneira mais explícita as palavras usadas oralmente para descrever esses dois sentidos das imagens, aprofundando assim o trabalho lexical proposto.

GRIGRI

2 COMPRENDRE DE MANIÈRE GÉNÉRALE

a) *Visionnez le film avec le son ou lisez attentivement la chronique. Dans chaque paire, choisissez la bonne réponse pour retrouver la définition donnée par le film.*

Un grigri est un objet...

a. ☐ qui est gardé à la maison.	☐ qui est porté près du corps.
b. ☐ qui protège.	☐ qui est dangereux.
c. ☐ qui est secret.	☐ qui est public.
d. ☐ qui est décoratif.	☐ qui est magique.
e. ☐ qui est toujours identique.	☐ qui peut avoir des apparences différentes.

b) *Visionnez de nouveau le début du film, toujours avec le son. Cette fois, retrouvez les manières de porter un grigri et de l'utiliser mentionnées dans le film. Remettez les mots de l'extrait à la bonne place !*

près du corps - autour du poignet - sur soi - à une chaîne - dans la poche - avec la peau - sous les vêtements

Un grigri, ça se porte, parfois, mais la plupart du temps, c'est beaucoup plus, c'est caché, c'est accroché, c'est, et cette proximité est peut-être à l'origine du mot.

Figura 77 – DMDM - Compréhension générale - Grigri

As atividades elaboradas para trabalhar a compreensão geral da palavra *grigri* promovem a confirmação ou refutação das hipóteses dos aprendizes quanto à definição e uso do termo por meio da compreensão do filme animado e/ou da leitura da crônica. Assim, a atividade **A**, de caráter fechado, conduz o aluno a identificar e associar os elementos presentes na crônica que servem para definir a palavra em estudo, enquanto a atividade **B** reproduz um trecho narrado por Yvan Amar no qual ele descreve como usar um *grigri*.

Por meio dessa atividade, o aprendiz foca a atenção não apenas no uso físico da palavra, como também associa as palavras de vestimenta trabalhadas na atividade **A** da etapa *Pour commencer* para realizar a atividade **B** *Compréhension de manière générale*.

KERMESSE

O trabalho de *compréhension de manière générale* para a palavra *kermesse* conduz os alunos a reconhecerem quais são as informações principais fornecidas pelo filme animado e propõe a associação dos substantivos utilizados para definir a palavra e os adjetivos que os qualificam, dando mais precisão a essa definição. Na atividade **A** sugere primeiramente que eles coloquem as informações do filme animado em ordem para, em seguida, assisti-lo uma segunda vez e encontrar adjetivos correspondentes a uma lista de substantivos extraídos da crônica de Yvan Amar. Já a atividade **B** aprofunda a distinção dessas informações e da definição da palavra em estudo a partir da associação de informações-chave que a definem e dos adjetivos que a acompanham, possibilitando compreender com mais precisão a crônica.

2 COMPRENDRE DE MANIÈRE GÉNÉRALE

a) Visionnez le film avec le son pour remettre dans l'ordre d'écoute les informations principales proposées ci-dessous.

INFORMATIONS	ORDRE
La kermesse est une fête de village avec de nombreuses réjouissances.	
« La ducasse » est un synonyme de « kermesse ».	
Le mot « kermesse » condense deux mots : église et messe.	
L'usage du mot n'a pas grand-chose à voir avec son étymologie.	
La kermesse se termine par un bal qui rassemble toutes les générations.	
La kermesse n'est pas une affaire d'intérieur.	
Le peintre Bruegel a peint de nombreuses scènes de kermesses.	

b) Visionnez de nouveau le film avec le son et reliez les noms avec les adjectifs correspondants.

un mot	•	• religieuse
un usage	•	• germanique
le flamand*	•	• courantes
une origine	•	• laïque
la vie	•	• intéressant
la vie	•	• patronale
une fête	•	• ancien
des festivités	•	• actuel

* Dans ce cas, le nom est placé après l'adjectif.

Figura 78 – DMDM - Compréhension générale - Kermesse

SÉRÉNDIPITÉ

2 COMPRENDRE DE MANIÈRE GÉNÉRALE

a) Écoutez attentivement le film ou lisez la chronique. Concentrez-vous sur sa structure. Par quels éléments le mot est-il présenté ?

☐ Son genre (masculin ou féminin)	☐ Son origine
☐ Des synonymes et des contraires	☐ Sa définition
☐ Son contexte d'utilisation	☐ Des exemples

b) Parmi les propositions suivantes, quelles sont, d'après ce que vous avez entendu ou lu, celles qui sont synonymes du mot-mystère ?

☐ Un malentendu	☐ La fortune
☐ Un heureux hasard	☐ Un accident
☐ Un concours de circonstances	☐ Une erreur

Figura 79 – DMDM - Compréhension générale - Sérénipité

As atividades propostas nessa etapa para a palavra *sérénipité* não só trabalham para promover a compreensão do que quer dizer essa palavra, como também vão na direção de indicar explicitamente que elementos são utilizados para apresentar o significado de uma palavra. Na atividade **A**, portanto, os aprendizes são levados a refletir sobre a própria língua uma vez que não lhes é solicitado o que entenderam da crônica escrita ou do filme animado, mas sim sobre quais elementos foram utilizados para apresentar a palavra em estudo. A atividade **B** articula, por sua

vez, articula a capacidade de reconhecer os sinônimos utilizados para defini-la, aproximando-os de seu significado e possibilitando que os aprendizes acessem esse significado a partir da composição de uma rede associativa entre essa palavra e outras do mesmo universo semântico.

ZÉNITUDE

a) Visionnez la chronique sans le son. Définissez à l'aide de mots-clés ce que vous évoquent les deux environnements suivants.

1. Les mots-clés qui me viennent à l'esprit sont : ...

2. Les mots-clés qui me viennent à l'esprit sont : ...

3. Les mots-clés qui me viennent à l'esprit sont : ...

4. Les mots-clés qui me viennent à l'esprit sont : ...

5. Les mots-clés qui me viennent à l'esprit sont : ...

1. Les mots-clés qui me viennent à l'esprit sont : ...

2. Les mots-clés qui me viennent à l'esprit sont : ...

3. Les mots-clés qui me viennent à l'esprit sont : ...

4. Les mots-clés qui me viennent à l'esprit sont : ...

5. Les mots-clés qui me viennent à l'esprit sont : ...

b) Écoutez la chronique puis redonnez en quelques phrases les origines du mot « zen ».

Figura 80 – DMDM - Compréhension générale - Zénitude

A atividade **A** dessa etapa 2 elaborada para a palavra *zénitude* continua no âmbito da manifestação subjetiva e propõe que a partir da exibição das imagens que compõem o filme animado os aprendizes escolham palavras-chave capazes de definir o que as duas imagens extraídas do filme despertam neles. Trata-se de uma associação guiada pelo filme, mas que é filtrada pela percepção individual de cada um. Já a atividade **B** trabalha com a orientação a respeito da origem da palavra zen, que deu origem à palavra *zénitude*. Assim, aponta três culturas diferentes que a empregam, fornecendo não somente elementos factuais, mas também elementos histórico-culturais de seu uso.

Como foi possível notar nas atividades de compreensão geral, elas foram elaboradas com o intuito de promover a descoberta da palavra pelos contextos evocado no documento de base (filme animado da crônica radiofônica). As atividades escolhidas como exemplo são capazes de começar a desenvolver elos entre a percepção inicial, desenvolvida na Etapa 1, e os conteúdos articulados na Etapa 2 por meio da descoberta dos documentos de base. Mobilizam no aprendiz, para isso, capacidades de compreensão de imagens, de textos orais e escritos, de

desenvolver reflexões metalinguísticas, capacidades de associação e descrição. Abrangem, assim, todas as dimensões que compõem o léxico de uma língua a fim de promover uma compreensão global da palavra estudada.

3.5.3. Etapa 3: *Compréhension de manière détaillée*

As atividades propostas nesta terceira etapa visam trabalhar a compreensão detalhada da palavra e da crônica estudadas, a fim de fornecer ao aluno meios de entender em detalhes a palavra em questão, ressaltando todos os seus usos e os elos semântico e linguístico associados a ela. Em sua maioria, os exercícios são de caráter fechado e buscam incitar o aluno a articular suas capacidades a fim de reconhecer e fornecer informações precisas, indicar definições específicas em relação às mais gerais dadas pelo texto, associar as palavras trabalhadas na compreensão global com sinônimos que ainda não foram trabalhados etc. São propostas atividades em que o aluno **precisa** e **detalha** as informações vistas anteriormente de forma superficial. Desse modo, encontramos as seguintes instruções aos alunos:

- “**indique** se as palavras abaixo são ilustradas, ditas ou escritas no filme animado”;
- “**dê** a definição de cada palavra abaixo, seguindo o que foi dito da crônica radiofônica”;
- “**indique** palavras você ouviu e que palavras você viu no filme”, a partir das imagens seguintes”;
- “**precise** quais podem ser associadas à acepção X da palavra e quais podem ser associadas à acepção Y”.

Abaixo, expomos alguns exemplos:

AMALGAME

3 COMPRENDRE DE MANIÈRE DÉTAILLÉE

1) Visionnez une nouvelle fois le film. Quelle est donc l'histoire de ce mot ? Reconstituez l'ordre chronologique des informations ci-dessous, les images sont là pour vous aider.

	AFFIRMATION	ORDRE
	Il a un sens figuré, surtout dans le langage de la politique.
	Il évoque une pâte comme celle dont se servent les dentistes.
	On ne fait pas la différence entre la recherche scientifique et la quête spirituelle.
	Il arrive en français à la fin du Moyen-Âge.	

Figura 81 – DMDM - Compréhension détaillée – Amalgame 1

A atividade A elaborada para a etapa de compreensão de maneira detalhada elaborada para a palavra amalgame propõe ao aprendiz de restabelecer a ordem cronológica das informações dadas no filme animado, que neste momento já foi exibido pelo menos duas vezes. Como se trata de uma ficha elaborada ainda para níveis iniciantes (A2/B1), mesmo que as informações apareçam reformuladas na atividade são usadas imagens do próprio filme para auxiliar os aprendizes a encontrar a resposta adequada

2) Visionnez une dernière fois le film. Écoutez attentivement tous les mots liés au mélange, à l'amalgame pour compléter les extraits suivants.

Ce mot désigne de plusieurs qui sont si bien qu'on ne les plus. Il est bien proche de un mélange de qu'on a chauffés jusqu'à les rendre liquides, qu'on a Aujourd'hui, il évoque comme celle dont se servent les dentistes pour soigner les caries. L'amalgame a un sens figuré dans le langage de la politique. Il s'agit deux

Figura 82 – DMDM - Compréhension détaillée – Amalgame 2

Já a atividade B faz com que o aprendiz não só utilize todas as palavras e sinônimos vistos até agora, como possa compreender detalhadamente quais palavras são ditas em que momentos. Não se trata, portanto, de compreender de modo geral aquilo a que a palavra e seus sinônimos fazendo referência, mas sim de já ter conhecimento delas a ponto de ser capaz de reconhecer os momentos nos quais são citadas num registro oral. Assim, propondo a última exibição do filme, essa atividade pede que os aprendizes completem com precisão um excerto da crônica.

BRAVO

3
COMPRENDRE DE MANIÈRE DÉTAILLÉE

a) L'un ou l'autre

Écoutez la chronique radiophonique et, seul ou à plusieurs, placez les mots suivants dans la bonne colonne.

une exclamation ; l'enthousiasme ; un concert ; les musiciens ; les chanteurs ; un personnage ; le courage ; le combat ; la mort ; le métier.

BRAVO	BRAVOURE
-------	----------

Figura 83 – DMDM - Compréhension détaillée – Bravo 1

A atividade **A** dessa etapa utiliza as atividades desenvolvidas anteriormente (de reconhecimento do uso da palavra com sentido de *bravo* ou de *bravoure*) e propõe, a partir da compreensão da crônica radiofônica, que os aprendizes associem a *bravo* ou a *bravoure* uma lista de substantivos que podem ser combinados apenas com um dos dois sentidos presentes na palavra em estudo. Desse modo, propõe-se uma definição mais detalhada de cada um dos dois sentidos da palavra em estudo.

b) Bravo, bravoure et...

Écoutez la chronique radiophonique et retrouvez les éléments de chaque colonne qui vont ensemble. Reliez-les.

les gestes	*	*	des mains
le claquement	*	*	de l'applaudissement
un synonyme	*	*	d'applaudissement
le bruit	*	*	de cette exclamation

Figura 84 – DMDM - Compréhension détaillée – Bravo 2

A atividade **B**, por sua vez, promove a compreensão detalhada de cada um dos gestos e barulhos que compõem o significado da palavra *bravo* em situações de espetáculo, conduzindo os aprendizes ao enriquecimento lexical ligado a esse contexto. Por meio da compreensão da crônica radiofônica, propõe que os aprendizes construam expressões ligadas ao gesto de aplaudir.

INUIT(E)

As atividades **A** e **B** elaboradas para a palavra *inuit(e)* promovem uma compreensão bem detalhada da crônica radiofônica e das imagens disponíveis no filme animado. A atividade **A** propõe que o aprendiz recupere na exibição do filme sem som informações sobre os *inuits* ligadas à região geográfica, à língua falada, ao clima da região, ao tipo de habitação provisória e às práticas que desenvolvem

(saber-fazer). Já a atividade **B** propõe seis questões dissertativas de caráter fechado nas quais o aprendiz deve compreender e responder quais os sentidos atribuídos à palavra em estudo, como os *inuits* se consideram, a origem da palavra, qual termo é utilizado pelos franceses para se referir aos *inuits* e de que tipo de eles fazem parte. Essa atividade leva o aprendiz a fazer uma espécie de resumo de tudo o que é dito sobre a palavra em estudo ao responder as questões, algo que só pode ser realizado se ele houver compreendido de maneira detalhada todas as informações dadas pela crônica.

3 COMPRENDRE DE MANIÈRE DÉTAILLÉE

a) Regardez à nouveau le film. À l'aide de la voix off et des images, retrouvez les informations liées aux Inuits.

La région géographique :

La langue parlée :

Le climat de leur région :

Le type d'habitation provisoire :

Les savoir-faire :

b) Répondez aux questions suivantes. Vous pouvez écouter à nouveau la chronique si besoin.

1. Que désigne le mot « inuit » ?
2. Comment les Inuits se considèrent-ils ?
3. D'où vient le mot « inuit » ?
4. Lequel des deux mots « inuit » ou « esquimau » est en général utilisé par les Français ?
5. Pour quelles raisons les Inuits refusent-ils l'appellation « esquimau » ?
6. De quel type de peuple fait partie le peuple inuit ?

Figura 85 – DMDM - Compréhension détaillée – Inuit(e)

SÉRÉNDIPITÉ

3 COMPRENDRE DE MANIÈRE DÉTAILLÉE

a) Lisez les phrases suivantes et corrigez les informations fausses. Testez d'abord votre mémoire avant d'écouter la chronique une nouvelle fois.

1. Le mot a été utilisé pour la première fois au XVII^e/XVIII^e siècle.
2. C'est un scientifique/homme de lettres qui a eu l'idée de l'utiliser.
3. Le mot vient d'une histoire vraie/un conte oriental.
4. Dans l'histoire, les trois princes cherchaient la richesse/le bonheur.
5. La découverte de l'Inde/Amérique est un exemple de cette « capacité ».

b) En vous aidant de la chronique et des mots proposés, écrivez une définition pour le mot présenté dans le film.

capacité - quête/recherche - hasard - erreur - providentiel(le)

Figura 86 – DMDM- Compréhension détaillée – Séréndipité

A atividade **A** dessa etapa elaborada para a palavra *séréndipité* propõe que o aprendiz recorra à sua compreensão global da crônica para indicar se as afirmações feitas estão corretas ou não. Como tarefa, ele deve identificar as incorretas e corrigi-las. Já a atividade **B** propõe que ele faça uma pequena produção escrita a fim de elaborar uma definição da palavra em estudo com o auxílio das atividades

precedentes e de algumas palavras-chave que deveriam conter nessa definição para que ela seja o mais precisa possível.

ZÉNITUDE

A atividade A proposta para a palavra zénitude na terceira etapa é uma atividade de associação entre a compreensão da crônica, os termos ilustrados em cada uma das imagens escolhidas e sua natureza ou contexto de uso.

3
COMPRENDRE DE MANIÈRE DÉTAILLÉE

a) Écoutez à nouveau la chronique puis associez chaque terme à sa nature ou à son contexte d'utilisation. Plusieurs définitions sont possibles.

	<ul style="list-style-type: none"> • C'est une expression répandue dans le vocabulaire français dans les années 1980. →
	<ul style="list-style-type: none"> • En France, c'est une interjection signifiant « Pas de panique ! ». →
	<ul style="list-style-type: none"> • C'est un néologisme issu du monde contemporain. →
	<ul style="list-style-type: none"> • C'est un état de sérénité, de paix intérieure. →

Figura 87 – DMDM - Compréhension détaillée – Zénitude 1

Bem lúdica, a atividade B é um caça-palavras. A partir da compreensão do filme, o aprendiz deve localizar as oito palavras-chave utilizadas para definir a palavra zénitude. Uma vez encontradas, elas devem ser reescritas a fim de criar uma lista de palavras-chave que estão associadas à palavra em estudo. Esse tipo de atividade permite que o aprendiz brinque com as palavras e que desenvolva mecanismos de constituição de redes semânticas construídos a partir da experiência pessoal com a palavra. O jogo traz um desafio para o aprendiz, que é levado a “ganhar” e a se sentir recompensado pelo esforço que dedicou na realização dessa tarefa.

Figura 88 – DMDM - Compréhension détaillée – Zénitude 2

Conforme foi possível observar nas atividades da Etapa 3 aqui apresentadas, elas correspondem à compreensão detalhada da palavra em estudo e articulam os conhecimentos já mobilizados nas etapas 1 e 2 para promover uma compreensão total da palavra. As atividades mobilizam capacidades e competências bastante distintas, variando também em função do nível de proficiência previsto para cada uma dessas fichas pedagógicas, porém nos dão vários exemplos de como fazer com que o aprendiz seja totalmente responsável pela descoberta e relação estabelecida entre si e a palavra. O professor entra, aí, como mediador dessa relação, mas cabe ao aprendiz ser o responsável pela sua própria aprendizagem visto que as atividades o engajam totalmente no trato com a palavra em estudo.

3.5.4. Etapa 4: *Réflexir sur la langue*

As etapas anteriores apresentadas para compreender a palavra por meio dos contextos que evoca correspondem a um momento de descoberta pelo contexto. Nele, são articulados os conhecimentos referentes às palavras que são sobretudo semânticos e culturais.

Já na etapa que apresentaremos agora, a Etapa 4, saímos do campo da descoberta pelo contexto e entramos num campo onde o próprio léxico é alvo de ensino-aprendizagem direto e explícito. O aprendiz é levado a refletir sobre a língua por meio de atividades que têm como finalidade o ensino-aprendizagem lexical tanto no que concerne à sistematização e ampliação dos aspectos semânticos como

também a aprendizagem consciente de aspectos linguísticos também importantes para compreendê-los, memorizá-los e utilizá-los. Todos os exercícios desta etapa propõem mecanismos para que os alunos possam desenvolver estratégias de tratamento lexical por meio da criação de elos significativos entre aspectos que dão sentido às palavras, a saber: elo entre a palavra aprendida e outras palavras da mesma família gramatical; explicitação e elo entre elementos morfológicos comuns à palavra em estudo e a outras (evidenciação da função dos afixos); elos aspectos fonéticos, por meio da definição da palavra aprendida e outras palavras do mesmo campo lexical e fonético; elos estabelecidos pelos mesmos contextos de uso da palavra em estudo e outras; elos criados pelas relações de sinonímia, antinomia, homonímia.

As estratégias que são desenvolvidas a partir desse tipo de ensino lexical favorecem o desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos importantes ao desenvolvimento da competência lexical visto que possibilitam a criação consciente de elementos que determinam o significado das palavras, o que os torna mais aptos a lidar com novas unidades lexicais em autonomia. Por meio do conhecimento explícito desse sistema capaz de reunir o léxico em diferentes categorias, os alunos são capazes de sair da lógica de aprendizagem de uma palavra somente quando esta é útil e necessária para determinada situação de comunicação e são, progressivamente, conduzidos a dominar uma estrutura interna do léxico, entrando num campo mais lúdico e abstrato, que é o do jogo, da memória e das associações cognitivas (CORDIER e GAONAC'H, 2012).

A análise feita de cada uma das atividades propostas para a etapa 4⁵² de reflexão sobre a língua é exposta a seguir.

⁵² Muitas vezes, a fim de dar mais coerência à progressão de uma atividade à outra, a etapa de reflexão sobre a língua aparece como 5ª ou 6ª atividade, e não como 4ª. Esse fator não altera em nada a análise aqui realizada pois a etapa de reflexão sobre a língua corresponde ao enriquecimento lexical não precisando, obrigatoriamente, se situar na etapa 4.

AMALGAME

RÉFLÉCHIR SUR LA LANGUE

a) En petits groupes, associez les mots suivants à leur définition pour enrichir votre lexique. Servez-vous d'un dictionnaire unilingue pour vérifier vos hypothèses.

MOTS	DÉFINITIONS
Une pâte •	• L'union de deux choses, groupes, entreprises, etc. qui deviennent ainsi une seule entité.
Une mixture •	• Une boisson faite d'un mélange de jus de fruits ou d'alcools avec d'autres ingrédients.
Une potion •	• Un aliment désagréable au goût à cause du mélange d'ingrédients qui la composent.
Un cocktail •	• Une préparation faite avec de la farine mélangée avec d'autres ingrédients que l'on fait cuire.
Une fusion •	• Un mélange médicamenteux liquide. Le mot est aussi utilisé pour décrire un mélange qui a des pouvoirs magiques.

b) Maintenant que vous faites bien la différence entre ces cinq mots, utilisez chacun d'eux dans une phrase de votre choix. Vous pouvez vous inspirer de l'histoire de votre pays, de votre région, des livres que vous avez lus, des films que vous avez vus...

Figura 89 – DMDM - Réflechir - Amalgame

A atividade **A** proposta para a palavra *amalgame* pede que os alunos se reúnam em pequenos grupos para fazer hipóteses sobre a definição de cada um dos substantivos presentes na crônica de Yvan Amar e que fazem parte do universo semântico capaz de definir um amálgama. Introduz também o uso de dicionário monolíngue para conferir se as hipóteses de definição de cada uma dessas palavras estão corretas ou não.

Já a atividade **B** pede que as palavras definidas no exercício A sejam reempregadas em frases distintas. Como dia de produção, pede que os aprendizes se inspirem na história de seu país, na região em que moram, nos livros e filmes com os quais tiveram contato.

Ambas as atividades de reflexão sobre a língua já não têm mais correlação direta com a crônica radiofônica, mas se respaldam nas palavras que provieram dessa primeira parte de compreensão para relacionar palavras novas aos conhecimentos já adquiridos e ao universo do próprio aprendiz. Trata-se de uma maneira de reempregar as palavras aprendidas em outros contextos, aumentando os pontos de apoio na criação de elos associativos que reforçam a possibilidade de aprendizagem, memorização diretamente relacionados ao nível de tratamento dado a cada unidade lexical (Cordier e Gaonac'h, 2012 : 89).

BRAVO

5

RÉFLÉCHIR SUR LA LANGUE

a) *Onomatopées*

Le journaliste dit que le mot « bravo » n'est pas une onomatopée. En français, comme dans les autres langues, il en existe beaucoup. Seul ou à plusieurs, retrouvez le sens des onomatopées suivantes :

• un applaudissement →	• un ronflement →
• une sonnerie de téléphone →	• une porte qui claque →
• un objet qui tombe dans l'eau →	• un bisou →
• un soupir →	• un éternuement →

Figura 90 – DMDM - Réflechir – Bravo 1

A atividade **A** elaborada para a palavra *bravo* visa enriquecer o conhecimento dos aprendizes quanto às onomatopeias em língua francesa. Para isso, solicita que os aprendizes indiquem as onomatopeias de um conjunto de termos. Sabendo que as onomatopeias são diferentes de uma língua para outra, esse exercício torna-se quase um desafio para os alunos.

b) *Cris d'animaux.*

Dans votre langue, comme en français, les cris des animaux correspondent à des onomatopées précises. En petits groupes, retrouvez quel est le cri des animaux proposés et donnez l'onomatopée française qui correspond si vous la connaissez :

• le chien →	• le coq →
• le chat →	• la grenouille →
• la vache →	• le canard →
• l'oiseau →	

Figura 91 – DMDM - Réflechir – Bravo 2

A lista de onomatopeias é expandida na atividade **B**, agora dentro de um contexto bastante utilizado: o som dos animais. Em francês, assim como em diversas outras línguas como o português, o espanhol, o inglês, o alemão etc., conhecer o nome do barulho de cada animal é muito importante na linguagem familiar, principalmente infantil, pois é um dos mecanismos utilizados para estimular a criança nos primeiros meses de vida, quando ainda não tem desenvolvimento cognitivo suficiente para articular uma palavra ou frase inteira. Além disso, estimula as crianças a conhecer o nome de diferentes animais, o que é muito importante para começar a dar sentido ao ambiente ao seu redor. No caso das línguas estrangeiras, conhecer o nome do “barulho” dos animais possibilita ter acesso à riqueza de textos

que os empregam (como por exemplo *La fin de Marko Kraliévitich*, in *Nouvelles Orientales*, de Marguerite Yourcenar, 1938).

CIBLER

As atividades A e B elaboradas para a palavra *cibler* visam propiciar aos alunos o conhecimento de outros verbos. A fim de introduzir um vocabulário referente ao ambiente escolar, a atividade **A** propõe duas tarefas. A primeira é encontrar o verbo que está representado pelas figuras de objetos comuns do ambiente escolar. A segunda propõe que o aprendiz associe o verbo à sua definição.

Atividade **B**, por sua vez, trabalha com o sentido figurado que esses verbos adquiriram devido a outros contextos de uso, assim como o verbo *cibler*. Propõe, então, que esse sentido figurado seja encontrado por meio da associação com uma definição para, em seguida, solicitar a elaboração de frases que empreguem essas palavras em seu sentido figurado, levando portanto o aluno a reempregar a palavra.

4 RÉFLÉCHIR SUR LA LANGUE

a) Dans le domaine scolaire aussi, des verbes sont liés à des objets. Retrouvez le verbe illustré par l'image. Puis, reliez le verbe à sa définition.

	1.	• Assembler deux papiers, deux objets avec du ruban adhésif.
	2.	• Assembler deux papiers, deux objets à l'aide d'une matière liquide ou solide.
	3.	• Reproduire un texte à l'aide d'une imprimante.
	4.	• Faire une opération.

b) Comme « cibler », les verbes précédents ont un deuxième sens, un sens figuré, très utilisé par les jeunes. Redonnez son deuxième sens à chaque verbe. Utilisez le verbe dans une phrase de votre choix.

Ne pas	→	Faire comme si une personne n'existait pas, ignorer quelqu'un.
Être	→	Être très impressionné, surpris positivement par une action.
Ne pas	→	Ne pas être logique, ne pas correspondre à la réalité.
Être	→	Être puni, retenu dans le système scolaire.
Ne pas	→	Ne pas comprendre, ne pas retenir.

Exemples de phrases :

Figura 92 – DMDM - Réflechir – Cibler2

GRIGRI

Para a palavra *grigri* a atividade **A** apresentada para refletir sobre a língua é bem lúdica pois propõe o desafio de descobrir substantivos do francês que são compostos pela repetição de uma mesma sílaba. Para isso, traz cinco charadas diferentes que conduzirão os aprendizes a conhecer substantivos assim formados.

Figura 93 – DMDM - Réfléchir – Grigri1

As palavras fornecidas pelas charadas correspondem à linguagem das crianças. Normalmente, esse tipo de léxico fica restrito ao contexto real de comunicação, sendo muito difícil ser trabalhado em sala de aula, o que restringe muito seu conhecimento por parte dos estrangeiros. Realizar uma atividade com essa finalidade possibilita acessar o ambiente familiar no qual se fala a língua em estudo.

A atividade **B**, composta por seis perguntas, leva o aprendiz a refletir sobre sua língua materna, a construção de palavras e os ambientes em que são utilizadas. Desse modo, favorece um enriquecimento lexical no campo das onomatopeias de língua francesa e uma observação da própria língua materna nessa área.

Figura 94 – DMDM - Réfléchir – Grigri2

SÉRÉNDIPITÉ

4
REFLÉCHIR SUR LA LANGUE

a) À deux ou trois, observez les mots suivants : *agressivité, civilité, difformité, illégalité, nervosité, proximité, simplicité*. Comment sont-ils construits ? Définissez-les et retrouvez le sens du suffixe « -ité ». Trouvez d'autres mots construits de la même façon.

b) Le mot présenté dans le film est parfois considéré comme un anglicisme ; il est même totalement absent de certains dictionnaires. En groupe, faites la liste des autres suffixes que vous connaissez et imaginez un nouveau mot « plus français » pour remplacer le mot présenté dans le film.

Figura 95 – DMDM - Réflechir - Séréndipité

As atividades de reflexão sobre a língua elaboradas para a palavra *séréndipité* trabalham a morfologia das palavras, mais especificamente os sufixos e seus significados. Na atividade **A** são elencadas diversas outras palavras em francês terminadas pelo sufixo *-ité*. A partir dessa seleção, propõe-se definir o significado desse sufixo e encontrar outras palavras construídas da mesma maneira. Em seguida, a atividade **B** pede que se reflita sobre a língua a fim de identificar outros sufixos existentes na língua francesa e criar uma palavra que não seja oriunda do inglês, como *séréndipité*, para representar a serendipidade.

WIKI

4
REFLÉCHIR SUR LA LANGUE

a) Observez les mots suivants : « *wiktionnaire* », « *wikidémiciens* », « *wikilivres* » et leur construction. Expliquez pourquoi on les appelle des « *mots-valises* ».

b) Écrivez les mots-valises de l'activité précédente (a) à côté de leur définition.

- Une personne qui participe à la rédaction d'un *wiktionnaire*. →
- Un projet de rédaction collaborative de livres pédagogiques. →
- Un dictionnaire écrit en français, libre et gratuit, descriptif et que chaque internaute peut construire. →

Figura 96 – DMDM - Réflechir - Wiki

As atividades elaboradas para a palavra *wiki* visam verificar se os aprendizes compreendem o termo *mot-valise* (palavra-valise ou amálgama em português) na atividade **A** e se identificam o significado de cada uma das *mots-valises* compostas pela palavra *wiki*. Desse modo, amplia não só o vocabulário de palavras construídas a partir de *wiki* como também a compreensão de alguns fenômenos linguísticos de

criação de sentidos. Já a atividade **B** trabalha com a definição de cada uma das palavras-valise estudadas.

A partir das atividades acima ilustradas é possível notar que a etapa de reflexão sobre a língua (e mais especificamente sobre o léxico) explicita alguns traços capazes de sistematizar o léxico e traz noções importantes para desenvolver no aprendiz conhecimentos acerca do vocabulário capazes de torná-lo autônomo sobretudo nos momentos em que cruzar com palavras desconhecidas. Por isso, trabalha com definições, onomatopeias, ampliação dos conhecimentos verbais, compreensão de afixos, de possibilidades de criação de novas palavras por uso de palavras-valise e neologismos, sempre aliando os aspectos culturais, determinados pela estrutura externa característica do léxico, e propondo meios de compreender também sua organização interna, sobretudo linguística, além de fornecer mais elos capazes de facilitar a memorização.

3.5.5. Etapa 5: *S'exprimer*

Nesta etapa são propostas atividades que dão voz ao aluno, concebidas para que ele possa pôr em ação os conhecimentos adquiridos até então e expressar-se subjetivamente sobre o assunto. Em geral, trata-se de perguntas abertas que oferecem ao aluno a possibilidade de comparar sua cultura àquela que ele se aventura conhecer. Tais atividades objetivam permitir ao aluno o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre si e os outros, entre seu país de origem e os outros. Assim, faz-se um novo tipo de associação, aquela que possibilita ligar dois contextos histórico-sociais e que mostra ao aprendiz seu lugar em ambos.

Nessa etapa, encontram-se atividades que propõem que o aprendiz:

- **compare** uma festa típica de uma comunidade que fala o francês com festas da sua comunidade;
- **dê sua opinião** sobre determinado assunto;
- **escolha** produções midiáticas do seu país;
- **justifique** suas preferências em relação a tal ou tal conteúdo;

- **pesquise** na internet ou nos livros sobre um povo e **relate** o que encontrou e o que faria para melhorar sua condição de risco;

- **descreva** objetos, situações, costumes da sua cultura em relação à cultura a ser aprendida etc.

Tais tarefas correspondem a objetivos comunicativos bem delimitados, aspecto que mostra a ligação das atividades desenvolvidas pelo *Dis-moi dix mots* com a preocupação em desenvolver progressivamente competências comunicativas reais e previstas na vida em sociedade.

AMALGAME

Para a palavra *amalgame*, a proposta de expressão pessoal é a de criar amálgamas no sentido político do termo por meio da associação de duas ideias inicialmente distintas. Nesse caso, é o aprendiz que encontra sentido na associação e determina a relação de amálgama.

S'EXPRIMER : CRÉER DES AMALGAMES

« Mais l'amalgame a surtout un sens figuré, dans le langage de la politique. Il s'agit, de façon indirecte, d'assimiler deux réalités : par exemple en mettant en parallèle **le nombre des chômeurs** et **le nombre des étrangers** dans un pays, pour faire penser que s'il y avait moins d'étrangers, peut-être, il y aurait moins de chômeurs. »

Selon le sens figuré donné dans le film, vous aussi, amusez-vous à fabriquer des amalgames en associant une idée en vert et une idée en doré parmi celles proposées ci-dessous. Vous pouvez faire autant de combinaisons que vous souhaitez.

Le nombre d'habitants d'une ville	Le nombre de touristes
Le nombre d'enfants par famille	Le nombre d'arbres
Le nombre d'animaux domestiques	Le nombre de jeux dans les parcs
Le nombre de jours de pluie	Le nombre de nuages dans le ciel

Figura 97 – DMDM - S'exprimer - Amalgame

GRIGRI

S'EXPRIMER

En France, les objets suivants sont souvent utilisés comme porte-bonheur :

---	---	--

a) Dans votre pays, quels sont les objets considérés comme des porte-bonheur ?
Dessinez-les, puis présentez-les.

--	--	--

b) Et vous ? Quels sont vos grigris, vos objets fétiches ? Pourquoi sont-ils importants pour vous ?
Dans quelles situations vous portent-ils bonheur ?

Figura 98 – DMDM - S'exprimer – Grigri 1

A atividade de expressão pessoal elaborada para a palavra *grigri* é dividida em A e B. Para a atividade **A**, exibem-se alguns objetos considerados como amuletos de sorte na França e propõe-se que o aprendiz reflita sobre quais objetos são assim considerados em seu país de origem. O aprendiz deve desenhá-los, mobilizando suas competências motoras, e depois apresentá-los ao grupo.

A atividade **B** convida o aprendiz a se expressar sobre os próprios objetos de sorte que ele tem, refletindo sobre a razão deles serem importantes e sobre as situações nas quais os aprendizes recorrem a eles. A atividade permite, portanto, que os alunos se conheçam melhor e que compartilhem experiências pautadas na afetividade.

KITSCH

São três as atividades que têm como foco a palavra *kitsch*. Na atividade **A**, apresenta-se um artista que produz arte contemporânea em estilo *kitsch*. Para isso, utiliza como ferramenta o site da TV5Monde. A atividade **B** relata uma exposição que esse artista fez em Versalhes em 2010.

Essas duas etapas antecedem uma terceira, de expressão oral, que propõe que os aprendizes expressem seu ponto de vista sobre uma citação de um poema de Charles Baudelaire na qual o poeta afirma que “o belo é sempre bizarro”. Para tanto, devem utilizar como argumento exemplos pessoais de obras, monumentos e objetos de seus próprios países ou de outros que eles considerem bizarros ou belos. As atividades têm um apelo cultural muito grande e inserem o aprendiz na produção artística contemporânea em estilo kitsch.

5
S'EXPRIMER

a) Découvrez une manière d'exprimer le style kitsch dans l'art contemporain avec l'artiste japonais Takashi Murakami. Regardez la vidéo disponible sur le site de TV5MONDE : www.tv5.org/cms/chaine-francophone/cultures/Tous-les-dossiers/Otto-le-gardien-de-l-art-contemporain/p-13182-Otto-le-gardien-de-l-art-contemporain.htm (allez dans "chaines francophones" → "cultures" → "Tous les dossiers" → "Otto le gardien de l'art contemporain").

b) Observez les œuvres de l'artiste japonais exposées à Versailles en 2010 : www.tv5.org/cms/chaine-francophone/cultures/Tous-les-dossiers/Otto-le-gardien-de-l-art-contemporain/p-13178-Otto-Takashi-Murakami-a-Versailles.htm (allez dans "chaines francophones" → "cultures" → "Tous les dossiers" → "Otto Takashi Murakami à Versailles").

c) Que pensez-vous de cette citation du poète français Charles Baudelaire : « Le beau est toujours bizarre. » ? Justifiez votre point de vue en donnant des exemples personnels d'œuvres, monuments ou objets que vous trouvez bizarres et beaux dans votre pays ou dans un autre pays.

Figura 99 – DMDM - S'exprimer - Kitsch

SÉRÉNDIPITÉ

Figura 100 – DMDM - S'exprimer - Sérénipité

As atividades elaboradas para a etapa 5 de *sérénipité* propõem que o aprendiz reflita sobre o que o faz gostar de uma palavra. Trabalha, portanto, com a relação afetiva que muitas pessoas estabelecem com determinados vocábulos de uma língua. Assim, em primeiro lugar os aprendizes devem dizer se estão de acordo ou não com a afirmação de Yvan Amar a respeito de *sérénipité* ser uma palavra estranha e que isso faz com que ela seja agradável. Em segundo lugar, a reflexão é conduzida às relações que os próprios aprendizes estabelecem com determinadas palavras de que gostam ou não, evocando assim as relações afetivas e emocionais que estabelecem com as línguas que conhecem.

As atividades da etapa 5, de modo geral, são atividades que possibilitam articular concomitantemente as estruturas cognitivas dos aprendizes (suas capacidades e conhecimentos de si e do mundo) e suas estruturas afetivas, visto que em diversos momentos vemos referência à emoção e afetividade. Trata-se de uma maneira de fazer o aprendiz a se reconhecer nas atividades de produção, trazendo o lado afetivo e subjetivo para o centro das trocas.

3.5.6. Etapa 6: *Jouer avec les mots*

Para esta etapa são propostas atividades que visam despertar a criatividade dos alunos e fazê-los trabalhar em grupo. São jogos e atividades lúdicas que seguem o caráter criativo proposto na operação. A finalidade dessas atividades é articular de

modo lúdico os conhecimentos trabalhados pelas atividades anteriores a fim de possibilitar que os aprendizes revisitem e fixem esses conteúdos, além de os empregarem.

AMALGAME

Figura 101 – DMDM - Jouer - Amalgame

Para brincar com a palavra *amalgame* os aprendizes devem montar equipes e utilizar as letras de *amalgame* para criar uma lista com outras palavras que contêm essas letras. Durante cinco minutos, precisam inventariar o máximo possível de palavras. Passado esse tempo, as listas são comparadas e cada equipe conta o número de pontos que obteve (um ponto por letra utilizada de *amalgame*). Essa atividade permite que os alunos ativem suas redes semânticas e se forcem a reconhecer o máximo de ligações possível estabelecidas a partir da palavra-estímulo. A comparação das listas possibilita que essas associações se ampliem uma vez que contemplam os elos estabelecidos pelos outros grupos.

KERMESSE

Figura 102 – DMDM - Jouer - Kermesse

A atividade elaborada para a palavra *kermesse* convida os aprendizes a brincar com a sonoridade das palavras terminadas em *-esse* a partir da criação de um poema que começa por “todos na quermesse”. O poema deve despertar a vontade de participar de uma quermesse. Devem trabalhar em pequenos grupos a fim de

inventariar as palavras que conhecem terminadas pelo sufixo *-esse* para então compor o poema.

KITSCH

Figura 103 – DMDM - Jouer - Kitsch

Em *kitsch* pede-se que os aprendizes formem grupos para competir uns com os outros. Eles devem exibir uma foto de uma obra de arte ao grupo adversário e este deve tentar atribuir à obra de arte o máximo de adjetivos que conseguir para descrevê-la durante 1 minuto. A equipe que conseguir ser mais produtivo e rápido ganha a competição.

SÉRÉNDIPITÉ

Figura 104 – DMDM - Jouer - Séréndipité

A atividade proposta para a palavra *séréndipité* pede que os aprendizes reempreguem as palavras vistas no exercício 4a na elaboração de um pequeno *slam*. A fim de fornecer informações mais precisas sobre esse gênero poético-musical, indicam um vídeo de um dos grandes ícones *slameurs* da França, o *Grand Corps Malade*. A atividade, além de reempregar as diferentes palavras trabalhadas anteriormente pela ficha pedagógica, ainda introduz elementos de cultura contemporânea francesa.

Apesar do caráter pedagógico das atividades, elas permitem que os aprendizes desviem o foco na aprendizagem e se dediquem inteiramente aos jogos e à criação.

Assim, ora brincam com aspectos fonéticos (como a criação de *rebus*, jogo no qual uma palavra é indicada por meio de imagens e cabe ao jogador associar os sons que as imagens representam para descobrir qual é a palavra), ora com as famílias de palavras buscando encontrar o maior número de adjetivos relacionados a determinado objeto durante 1 minuto, ora com a criação de uma música-poema, de um desenho, ou então de neologismos utilizando tal ou tal afixo e ainda a elaboração de explicações ilustradas de determinadas palavras etc.

3.5.7. Etapa 7: *Projet*

Essa etapa corresponde à ação em autonomia do aprendiz. Neste momento, ele já trabalhou todos os sentidos e usos da palavra em estudo e a extrapolou, criando novos elos com seus conhecimentos preexistentes e com outras palavras que tenham sido apresentadas nas etapas precedentes.

Para que seja possível desenvolver o projeto, os alunos devem ater-se às instruções de realização propostas no *Projet*. Essas instruções correspondem a diretrizes gerais capazes de direcionar o trabalho que desenvolverão em autonomia a partir da utilização de toda a rede lexical que criaram. Desse modo, o resultado final de cada projeto é particular e único, sendo desenvolvido de acordo com as intenções do aprendiz.

Como projeto, são propostos:

- **inventar** uma receita;
- **criar** um foto-romance;
- **imaginar** uma publicidade;
- **inventar** um objeto para fazer uma exposição;
- **se dedicar** a uma causa social;
- **organizar** uma festa;
- **criar** um museu sentimental;
- **apresentar** uma descoberta ou uma invenção;
- **tornar-se** repórter;
- **desenvolver** uma atitude zen.

O objetivo é fazer com que os alunos coloquem em prática todas as competências e conhecimentos que dispõem sobre o universo das palavras trabalhadas anteriormente de maneira subjetiva e criativa.

Essa etapa foi analisada a fim de compreendermos melhor como esses projetos são concebidos, conforme exibimos a seguir.

AMALGAME

Figura 105 – DMDM - Projet - Amalgame

O projeto proposto para a palavra *amalgame* consiste na invenção e apresentação de uma receita real ou imaginária que represente numa mistura de ingredientes, exatamente como numa das definições do termo em questão. Para isso, são dadas diretrizes a fim de conferir uniformidade aos projetos.

Para realizar a tarefa e criar seu próprio *amalgame*, o aprendiz deve escolher um nome para a sua mistura, descrever a lista de ingredientes que a compõe, o tempo e o modo de preparação, o contexto no qual ela é usada e suas características. Uma vez terminada a receita, ele deve apresentá-la à sala, imitando um programa de cozinha no qual se apresenta o passo a passo de preparação do seu *amalgame*.

GRIGRI

Figura 106 – DMDM - Projet - Grigri

Para essa atividade os alunos são convidados a trabalhar em grupo e criar seu próprio objeto fetiche ou *grigri*. Para isso, devem escolher um objeto, desenhá-lo, contar sua origem e dizer a que serve e como as pessoas normalmente o utilizam. Após expor cada objeto à classe, devem fazer uma exposição e convidar outras pessoas para visitá-la. Essa atividade prevê a articulação dos conhecimentos já trabalhados a partir da palavra-estímulo, bem como mobiliza outras habilidades como a motora e a afetiva.

ZÉNITUDE

Figura 107 – DMDM - Projet - Zénitude

Em *zénitude* foi concebido como projeto o desenvolvimento de uma atitude zen. Assim, sugere-se a organização de uma jornada zen na qual cada aprendiz tenha espaço para se expressar e relaxar.

A fim de organizá-la, a classe deve determinar se subdividir e pensar a hora, o local, a data e a duração dessa jornada, além de escolher os responsáveis por conduzir a jornada, escolher as músicas relaxantes etc.

Outra parte do grupo deve redigir os mantras que serão cantados e propor exercícios de relaxamento, de respiração, de visualização, de alongamento e de troca. O intuito do encontro é fazer com que cada participante possa ter contato com algumas práticas para desenvolver uma atitude zen.

Essa atividade permite que os aprendizes pratiquem os conhecimentos e as noções de *zénitude* trabalhados nas atividades anteriores. É elaborada para proporcionar, na prática, uma experiência individual com o universo apontado pela palavra-estímulo, permitindo que o aprendiz reaplique e ressignifique os conhecimentos trabalhados maneira individual a fim de apropriá-los à sua própria experiência.

A aplicação dos conhecimentos e estratégias vistos ao longo das atividades propostas para a operação *Dis-moi dix mots...que tu accueilles* por meio de projetos é interessante pois possibilita avaliar o que foi adquirido pelos alunos ao mesmo tempo em que eles se engajam na mobilização de competências comunicativas.

3.5.8. Conclusão sobre o *Dis-moi dix mots...que tu accueilles*

A descrição de cada uma das 7 etapas propostas em cada uma das fichas pedagógicas para público FLE possibilitou compreender como as atividades são elaboradas a fim de oferecer um ensino-aprendizagem lexical equilibrado entre descoberta pelo contexto e trabalho com a palavra em si. Verificamos que cada ficha começa por considerar o aprendiz, seu conhecimento de mundo e suas capacidades de fazer hipóteses sobre a palavra estudada. Em seguida introduz, gradativamente, elementos de ordem cultural, semântica, sintática, fonética, morfológica e social sobre o termo estudado. Esse modo de desenvolver os aspectos privilegiados pelas atividades parece capaz de evidenciar vários pontos possíveis de ligação da palavra-estímulo com as outras que compõem a língua a fim de fazer dela uma representação de mundo marcada histórico-socialmente e ancorada em diversos pontos distintos, o que possibilita uma melhor memorização e reemprego posterior. A análise de todas as atividades aqui apresentadas nos mostra que o *Dis-moi dix mots...que tu accueilles* propõe uma abordagem equilibrada de ensino-aprendizagem lexical que trabalha, concomitantemente, com as estruturas externas que organizam o sistema lexical, isto é, a descoberta do léxico pelo contexto e por toda a carga cultural que carregam, e com o estudo explícito e guiado das estruturas internas que organizam o sistema lexical, isto é, seus componentes linguísticos e semânticos passíveis de categorização. Essa abordagem equilibrada para o ensino do léxico põe em prática tanto as abordagens semasiológicas preconizadas antes do advento das teorias de cunho comunicativo, como as abordagens onomasiológicas, no qual é o contexto comunicativo que determina a escolha lexical. Além disso, correspondem a atividades que colocam o aprendiz no centro da aprendizagem dos conteúdos trabalhados, prevendo desde as etapas de apresentação do conteúdo sua participação ativa, baseada sempre na relativização e comparação das

representações de mundo oriundas da sua língua materna e do contexto no qual vive e aquelas oriundas da língua e das palavras em estudo. Vemos também que o aprendiz é considerado tanto em relação às suas estruturas cognitivas quanto afetivas, havendo sempre bastante apelo à sua afetividade e emoção, fatores essenciais para motivá-lo e engajá-lo em sua própria aprendizagem.

Tal abordagem difere bastante das encontradas nos manuais de FLE analisados anteriormente, visto que todos eles privilegiam uma abordagem onomasiológica do léxico, que é agrupado por campos semânticos temáticos e trabalhado apenas com um reemprego sistemático, que não propõe uma interação real com o léxico estudado nem promove conhecimentos sobre o léxico em si, capazes de (re)criar elos significativos entre as palavras e conferir autonomia ao aprendiz, sobretudo no trato de novos itens lexicais.

Cabe ressaltar, no entanto, que as atividades por projeto correspondem a um ponto em comum entre todos os materiais analisados nesta dissertação. Hoje, trata-se de um conceito bem apreciado sobretudo sob a ótica de uma perspectiva acional que acredita que o aprendiz aprende melhor se as atividades a ele propostas o fazem fazer, isto é, agir para comunicar. No entanto, a pedagogia baseada em projetos é muito anterior ao QECRL, tendo sua origem remetida a um movimento pedagógico do final do século XIX chamado “método de projetos” ou “pedagogia ativa”, difundida pelo pedagogo norte-americano John Dewey. Para Dewey (1956), um dos princípios da pedagogia ativa é promover a aprendizagem com base nas atividades pessoais do aluno. Tal conceito vem sendo apropriado por diversas correntes pedagógicas e corresponde muito bem aos princípios didáticos propostos pelo QECRL, que serviu de parâmetro para a elaboração dos quatro materiais didáticos aqui analisados. Um dos grandes representantes do uso de projetos para a sala de aula é Philippe Perrenoud, sociólogo e antropólogo que dedicou parte de seus estudos a compreender as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências essenciais ao desenvolvimento significativo dos alunos enquanto atores sociais. Para Perrenoud (1999 : 3), utilizar atividades por projeto pode ter diversos objetivos, como os citados abaixo⁵³:

⁵³ Do original: “Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences ; Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires ; Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de ”

- Treinar a mobilização de saberes e saber-fazer adquiridos, construir competências;
- dar lugar a práticas sociais que ampliam o sentido dos saberes e das aprendizagens escolares;
- descobrir novos saberes, novos mundos, numa perspectiva de sensibilização ou de “motivação”;
- apresentar novos obstáculos que só podem ser superados mobilizando-se novas aprendizagens postas em prática fora do projeto;
- provocar novas aprendizagens relacionadas ao próprio projeto;
- permitir identificar o que foi adquirido e o que está deficitário numa perspectiva de autoavaliação e de avaliação-balanço;
- desenvolver a cooperação e a inteligência coletiva;
- ajudar cada aluno a ter confiança em si, reforçar a identidade pessoa e coletiva poder meio de uma forma de empoderamento, de tomada de poder de um agente/ator;
- desenvolver a autonomia e a capacidade de fazer escolhas e de negociá-las;
- formar à concepção e execução de projetos.

Colocar, portanto, o aprendiz como o responsável por sua própria aprendizagem por meio de atividades que são capazes de construir concomitantemente conhecimentos novos, reconstruir conhecimentos e representações já existentes e possibilitar a criação de competências comunicativas (dentre elas a competência lexical) que permitem que o indivíduo seja capaz de mobilizar tais competências nas mais diversas situações que possa encontrar fora da sala de aula parece-nos um caminho mais interessante para o ensino-aprendizagem

motivation " ; Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet ; Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet ; Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan ; Développer la coopération et l'intelligence collective ; Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme *d'empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur ; Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier ; Former à la conception et à la conduite de projets.

lexical e para a promoção de uma aprendizagem otimizada do vocabulário de uma língua estrangeira.

Além disso, pelo fato de todas as fichas apresentarem variação entre trabalho individual e coletivo, explorando não só a interação, primordial para a aquisição de uma língua estrangeira, como também os momentos individuais, nos quais o aprendiz é capaz de refletir sobre si e sobre o outro, **tornam essa experiência uma experiência real, na qual o aprendiz concretiza o contato com as palavras.** Esse movimento de abertura aos outros e encerramento em si mesmo possibilita que os aprendizes criem elos de conhecimentos comuns, capazes de torná-los um grupo, sem que esses elos se sobressaiam às experiências individuais de criação da identidade do indivíduo falante daquela língua.

Cabe, ainda, ressaltar que após trabalhar profundamente com o material apresentado na campanha *Dis-moi dix mots...que tu accueilles* foi possível identificar que mesmo se tratando de uma campanha de sensibilização à língua francesa e às diferentes esferas que compõem sua riqueza, existe, porém, uma presença maciça da cultura francesa nos exercícios propostos. Diante disso, outra pergunta essencial ao desenvolvimento dessa pesquisa pôde ser feita: “Como falar em diversidade, além das poucas palavras de outros espaços francófonos utilizadas?”. Não é, no entanto, no espaço dessa dissertação que poderemos responder a esta pergunta...Será uma nova pesquisa.

Cabe, por fim, compreender também o papel dos textos literários produzidos para a operação *Dis-moi dix mots* na aprendizagem das palavras estudadas.

3.5.9. “Ma patrie, c’est la langue française”: Relações entre a literatura e *Dis-moi dix mots...que tu accueilles* na construção da noção de diversidade linguístico-cultural por parte de alunos de francês

“Ma patrie, c’est la langue française”, declarou Albert Camus. Partindo dessa frase, a mesma encontrada na abertura do livreto literário da campanha *Dis-moi dix mots...que tu accueilles*, exploramos aqui a relação estabelecida pela operação de enriquecimento lexical com a literatura na construção, por parte de estudantes de língua francesa (como língua materna, segunda ou estrangeira), da noção de diversidade linguístico-cultural.

A declaração acima, proferida por Camus dias após ter sido contemplado com o Prêmio Nobel de Literatura, em 1957, tem uma dupla função. A primeira é a de representar o caráter identitário de uma língua e a relação de patriotismo que se estabelece a partir dela. Em livre interpretação, é possível afirmar que para Camus seu sentimento de pátria está associado à língua que ele fala, com a qual ele se expressa em seus livros e em seu dia a dia. Ela exerce a função de colocá-lo em relação de reconhecimento com outros que compartilham esta língua, sendo possível desenvolver, a partir daí, um sentimento de pertencimento, semelhante ao patriotismo.

Seria possível correlacionar este sentimento de pertencimento à ideia de língua como sistema de representação explorada por Stéphane Erlich (1985). Para o autor, o sistema de representações corresponde a uma série de conceitos concretos e abstratos construídos historicamente e socialmente. Os sujeitos, uma vez inseridos nesses contextos, adquirem boa parte dessas representações e constituem um elo comum. Esse elo pode explicar o sentimento de reconhecimento de um par, de uma comunidade, por meio da língua em comum. Tal língua, neste caso, é a língua materna, a primeira à qual o indivíduo é exposto e pela qual ele constrói sua representação de mundo.

A ideia de língua como pátria parece uma imagem recorrente na literatura. O poeta e filósofo Emil Cioran (1987) se apropria das palavras de Camus para se referir a esse mesmo aspecto, dizendo que “não se habita um país, se habita uma língua.

Uma pátria, é isso e nada mais”⁵⁴. O que podemos concluir das citações de ambos os literatos é que a língua tem papel capital na constituição de uma identidade comum a seus falantes e que representa um elo capaz de unir as individualidades em traços comuns.

Já a segunda função da declaração de Camus tem caráter político. As palavras do escritor foram proferidas como discurso de agradecimento ao Prêmio Nobel, porém trazem como base um questionamento que expressa sua posição quanto à guerra contra a Argélia. Camus declara que sua pátria é a língua francesa, afirmando, portanto, não ter relação de patriotismo com a França e com a ideia de país soberano, mas sim com a língua que fala, sendo esta a única instituição capaz de desconsiderar as relações de poder e proporcionar reconhecimento mútuo, conciliador dos diversos contextos nos quais ela tem lugar.

Extrapolando tal afirmação e ainda fazendo-se valer de uma livre interpretação, é possível afirmar que Camus faz referência à ideia de comunidade linguística que ultrapassa as fronteiras políticas e reconhece a língua como única instituição capaz de conciliar sua diversidade de contextos, de culturas e suas particularidades.

Esse é, *grosso modo*, o objetivo da Organização Internacional da Francofonia (OIF), ou simplesmente Francofonia, em maiúscula. Os interesses comuns dos membros da OIF versam sobre a cultura, a economia, a religião, as tradições etc. Há, certamente, diversos objetivos econômicos e políticos que regem tal organização e que são motivo de controvérsias, porém não caberiam aqui ser citados. Cabe ressaltar, entretanto, um objetivo político bastante importante, central para a OIF, que é o de reforçar as particularidades dos povos e culturas que se expressam em francês.

Em ocasião da abertura dos VII Jogos da Francofonia, em Nice, o *slameur Grand Corps Malade* declamou/cantou um *slam* que explicita esse objetivo da Francofonia e essa ideia de língua como pátria:

Você é dessa família se você fala em francês
Não são os elos de sangue que nos unem
Mas essa língua comum que nos torna cúmplices

⁵⁴ Do original: “On n'habite pas un pays, on habite une langue. Une patrie, c'est cela et rien d'autre”. [Tradução nossa, livre.]

Ela engloba mares e aproxima os seres

*Ela nos faz irmãos e se lixa para a aparência*⁵⁵

Conforme já explicado anteriormente, é no contexto de promoção dessa diversidade que foi lançada a operação *Dis-moi dix mots*. (Cf. Capítulo 3 desta dissertação e a descrição do triplo objetivo da operação). Esses três objetivos dialogam em vários sentidos com a declaração de Camus que inaugura esse capítulo e com as finalidades da Francofonia.

Assim, é possível afirmar que a primeira função atribuída aqui à frase do escritor faz referência ao objetivo político-cultural do *Dis-moi dix mots*, o de propor uma tomada de consciência dos elementos que compõem a(s) identidade(s) dos falantes de francês, reconhecendo, para isso, os diversos contextos nos quais as relações entre os indivíduos se estabelecem, possibilitando a construção de uma identidade ao mesmo tempo comum à essa comunidade e específica ao sujeito.

Já a segunda função atribuída à frase de Camus faz referência ao objetivo linguístico da operação e dialoga, de modo mais explícito, com a campanha explorada em nossa pesquisa (de 2014-2015), cujo tema se inscreve explicitamente na valorização da cultura francófona e na influência que outras línguas e culturas exerceram na língua francesa por meio do intercâmbio estabelecido no contato entre os povos. A campanha de 2014-2015, nomeada não por acaso *que tu accueilles*, propõe a difusão da noção de língua francesa como língua de acolhimento, conciliadora tanto dos diferentes contextos nos quais ela se constitui como sistema de representação como também de outras culturas, já que está em constante intercâmbio com outras “pátrias”. Segundo o folheto da campanha, essa troca entre culturas é enriquecedora para a língua francesa pois permite que ela se aproprie de conceitos e os extrapole, atribuindo a eles novos sentidos de acordo com os usos próprios determinados pelo contexto sócio-histórico-cultural específico.

Por fim, a frase de Camus faz referência ao objetivo o histórico-cultural, pois uma vez que encaramos a língua como a verdadeira pátria, é preciso ter meios capazes de divulgar os elementos componentes dela. Os textos literários escritos

⁵⁵ Do original: “Tu es de cette famille si tu parles en français / Ce ne sont pas les liens du sang qui nous réunissent / Mais cette langue commune qui nous rend si complices / Elle enjambe les mers et rapproche les êtres / Elle fait des nous des frères et se fout du paraître”. [Tradução nossa, livre.]

para as campanhas do DMDM têm como função perpetuar esses elementos, tornando-os parte do capital institucional desta pátria.

Cabe-nos analisar, portanto, a forte relação estabelecida pela operação *DMDM* com os textos literários e como esses textos podem ser correlacionados às atividades pedagógicas a fim de atingir os objetivos da operação de maneira efetiva.

Desde sua data inaugural, a operação de ensino demonstra ter preocupação em estabelecer um elo entre a língua e seu estado de arte, a literatura. Conforme citado anteriormente, a temática da campanha inaugural, de 2003, foi uma homenagem ao escritor Raymond Queneau.

A fim de estabelecer essa relação, além das citações a cânones literários — campanha de 2003 ou mesmo as citações da campanha aqui estudada, na qual autores célebres como Kundera, Camus, Le Clézio são mencionados a fim de legitimar a apropriação das palavras estrangeiras pela língua francesa —, a literatura contemporânea também é privilegiada uma vez que toda campanha é acompanhada do livreto composto de dez textos literários inéditos escritos por autores francófonos. Trata-se, portanto, de um veículo produtor e promotor de um real capital institucional francófono e uma possibilidade real e profícua de colocar a língua em uso.

Os textos da campanha aqui estudada, todos narrativos, têm papel bem delimitado nos propósitos de ser da operação e da Francofonia apresentados anteriormente. Além de serem riquíssimos para a ensino do FLE, contribuem à constituição dessa imensa comunidade linguística proposta pela OIF. Para a Francofonia, a produção anual de textos literários, escritos por contemporâneos renomados em seus contextos, traz à tona a qualidade da literatura de expressão francesa e a diversidade de influências culturais na constituição dessa língua, mostrando sua potência enquanto comunidade e suas cores por meio das tradições diversas que engloba.

Mas por que fazer valer-se da literatura e não de outros tipos de produção cultural, como filmes ou músicas?

Antoine Compagnon (2009 : 1-44) nos dá algumas pistas do valor da literatura em detrimento das outras artes em seu livro *Literatura para quê?*, traduzido no Brasil em 2009. Afirma que desde Aristóteles grandes pensadores têm aludido ao poder da literatura. Segundo o autor, na *Arte Poética* Aristóteles faz menção ao poder

formador da literatura por meio da *mimesis* ou *imitatio*. Os gêneros maiores são capazes de servir de modelo para a formação do sujeito a partir da imitação daquilo que ali é dito. Durante o século XVIII, a literatura aparece como remédio contra o obscurantismo religioso, modo de alcançar as luzes da razão e do conhecimento. Já no século XIX faz-se alusão à literatura como veículo de elementos da sociedade tal qual ela é, já que representa os costumes da sociedade da época por meio das relações estabelecidas entre os homens. Parte do século XX reclama à literatura o poder de ser capaz de corrigir a própria linguagem por meio da linguagem poética ou literária. Neste caso, a literatura é capaz de transformar a linguagem ordinária e se tornar maior mesmo que a filosofia, visto que esta se vale de linguagem ordinária ou natural para se expressar, enquanto que a linguagem poética ou literária possibilita perceber o que não pode ser percebido naturalmente, pela língua natural. Segundo Compagnon, Bergson explicita muito bem esse sentimento quando diz que “a arte visa ‘nos mostrar, na natureza e no espírito, fora de nós e em nós, coisas que não impressionavam explicitamente nossos sentidos e nossa consciência’” (Bergson *apud* Compagnon, 2009, p. 37).

Pensando nos poderes atribuídos à literatura ao longo da história das ideias, Compagnon chega à conclusão de que a literatura não é a única que tem como função dar forma à experiência humana, mas que “a literatura [...] inicia superiormente às *finesses* da língua e às delicadezas do diálogo” pois o faz “com mais atenção que a imagem móvel [...] pois seu instrumento penetrante é a língua, e ela deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral” (2009, p.55).

O autor se refere, portanto, não só à literatura como meio privilegiado da arte da língua, como também a seu papel de veículo para a experiência pessoal, do qual o leitor tem total direito e liberdade de usufruir a seu bel prazer.

Palavras semelhantes são ditas por Vessela Antonova em sua comunicação “Un nouveau manuel de langue et littérature française”, no *XI^e Congrès mondial des professeurs de français*, em julho de 2014, onde menciona, além disso, a função didática da literatura. Para ela (2014 : 36),

O texto literário, sendo um ‘produto trabalhado’ de uma língua, dá exemplos de empregos refletidos, de escolhas intencionais; o esclarecimento sobre eles

provoca uma reflexão mais aprofundada sobre nossas próprias escolhas linguísticas fora do contexto literário.

A literatura vista como produto trabalhado e lapidado, oferece escolhas precisas de vocabulário e permite que o aluno esteja em contato com um emprego refletido da língua durante sua experiência pessoal de leitura. Esse contato possibilita que ele compreenda as nuances de uso, melhorando, portanto, seus próprios empregos linguísticos em outros contextos.

Cabe ressaltar ainda que, para quase todos os estudiosos que investigam as relações entre a literatura e o ensino de línguas, é inegável o papel da literatura como fonte de acesso à cultura. Compagnon, na obra supracitada, faz largos movimentos a favor do ensino da literatura como um dos caminhos capazes de promover a sensibilização à cultura, dizendo que (2009 : 47)

o próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. [...] deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Com isso, o ensino da literatura provoca mudanças no sujeito e engendra um movimento de abertura ao outro, de identificação de diferentes formas de representação de mundo e de tolerância dessa múltipla existência. E, no amplo contexto em que se insere a operação DMDM, é o papel do professor de línguas estrangeiras como mediador entre duas culturas que é reforçado, papel este irrevogável desde o surgimento da abordagem comunicativa.

Há, inclusive, um sentimento utópico de mudança futura provocada pela literatura. Um verdadeiro elogio a esse poder transformador é feito por Albert Prévos na conferência de abertura do *XIe Congrès mondial des professeurs de français*, em julho de 2004. Para Prévos (2014 : 16), o poder intercultural da literatura é tão grande que “a referência ao texto literário [...] parece transmitir esse complemento de sentido que chamar-se também abertura aos outros, respeito,

tolerância, espírito crítico, liberdade”⁵⁶, necessários ao mundo futuro pois torna mulheres e homens “capazes de se falar, mas também de se compreender, de se aproximar uns dos outros, de se reconhecer nas diferenças”⁵⁷.

Assim, vemos que a literatura articula como princípios pedagógicos:

- desenvolver competências linguísticas;
- incitar à reflexão pessoal;
- relativizar seus próprios conceitos;
- enriquecer culturalmente;
- conhecer o outro.

Desse modo, acreditando que os autores da operação *DMDM* sigam as mesmas convicções explicitadas acima, podemos dizer que a literatura é, na operação, uma enorme potencialidade visto que, por excelência, tem a capacidade de articular não só todos os objetivos da operação e da francofonia, como também pode proporcionar vivência subjetiva, real e culturalmente marcante com a língua.

Na campanha *...que tu accueilles* não existe nenhuma proposição didática para trabalhar os textos literários apresentados no livreto. Trata-se de um material disponível gratuitamente ao público que tem como objetivo principal causar deleite a quem o acessa. Nos dizeres que o inauguram, encontram-se apenas diretrizes gerais sobre suas funções, como:

- fornecer aos amantes da língua francesa ou aos simples curiosos material para refletir sobre o sentido profundo de uma língua, que não existe isoladamente, mas sim em relação com outras línguas, sustentando complexas relações de influência.

- proporcionar prazer aos aprendizes de FLM e FLS reconhecer as palavras que compõem sua língua inseridas em textos inéditos.

- fornecer ferramentas pedagógicas capazes de encorajar e facilitar a aprendizagem da língua francesa e de suas culturas.

⁵⁶ Do original: “la référence au texte littéraire [...] paraît apporter ce supplément de sens qui peut s'appeler aussi ouverture aux autres, respect, tolérance, esprit critique, liberté”

⁵⁷ Do original: ““capables de se parler, mais aussi de se comprendre, de s'appropriiser les un les autres, de se reconnaître dans leurs différences” [Tradução nossa, livre.] p. 16.

- transmitir e compartilhar o gosto pela língua francesa a partir da descoberta das ricas origens da língua, capaz de fazer referência a todas as realidades contemporâneas.⁵⁸

Mesmo não havendo nenhuma indicação de como trabalhar explicitamente o texto literário, fica claro a partir das diretrizes gerais aqui mencionadas que se trata de uma ampliação e de um alargamento do contato com as palavras da campanha e com o mundo que articulam, capaz de, sozinho, representar “um complexo mecanismo de construção e reconstrução não apenas de sentidos, mas sobretudo de representações de linguagem” (Pietraróia, 2001, p. 22).

A importância da literatura redobra se considerarmos que, para alunos de francês língua estrangeira, o contato com a literatura de expressão francesa é, no dia-a-dia das aulas, ainda mais reduzido do que para alunos de língua materna e segunda. Em pesquisa desenvolvida e exposta no artigo “La littérature comme métaphore de l'accueil”, Nicole Blondeau (2004) evidencia razões políticas para a quase inexistência de textos literários nos livros didáticos de FLE. De acordo com a pesquisadora, mesmo os recentes são elaborados com o intuito de exportar um francês padrão, considerado igualmente compartilhado pelos franceses, e uma literatura exemplar, inspirada nas Belas Letras. As literaturas que exploram as zonas de desconforto criadas pela dívida histórica da França com os países que explorou e colonizou não servem para a imagem de França que se quer passar. Por isso as literaturas francófonas são tão pouco exploradas. Como uma das funções da Francofonia é, conforme anteriormente indicado, diminuir esse distanciamento e reconhecer as diferenças, o uso da operação em contexto FLE parece adequado a desconstruir uma imagem soberana e homogeneizada do idioma francês e a levar os aprendizes a gozar de fato gozar da riqueza dessa língua-cultura⁵⁹, tornando possível conhecer seus diversos contextos de uso pelas atividades propostas e também pelos textos literários.

Acreditamos, portanto, que os textos literários apresentados na campanha *Dis-moi dix mots...que tu accueilles* possam, realmente, oferecer aos aprendizes

⁵⁸ Informações explícitas no livreto da campanha, que pode ser acessado e copiado no site <http://dismoidixmots.culture.gouv.fr>

⁵⁹ Conceito muito explorado por Christian Puren.

situações e momentos autênticos, ricos e diversificados, capazes de contribuir para o desenvolvimento de sua competência lexical. Não se trata aqui de usar o texto literário como verificação de regras, usos ou mesmo de descanso ou recompensa, como bem mostra Rita Jover-Faleiros em sua dissertação de mestrado, mas sim de acreditar no poder criativo e formador da leitura literária.

Sobre a aquisição lexical em contexto de leitura, Giasson (1990) afirma que,

[...] a maioria das palavras novas adquiridas pelo aluno provêm da leitura [...], [mas é preciso ensinar] estratégias que possibilitem aos alunos tirar proveito do contexto para descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo ensino direto que incide sobre as palavras de vocabulários específicos. [...] A aquisição do vocabulário se efetua por etapas. [...] Quando um leitor encontra uma palavra nova pela primeira vez, normalmente ele apreende apenas uma parte de seu significado; ele terá que encontrar essa palavra várias vezes antes de possuir uma visão do todo de seu significado.⁶⁰

Desse modo, a autora reforça a aprendizagem lexical por meio da leitura, mas insiste que o professor deva ensinar estratégias de tratamento lexical para que o aluno possa, progressivamente, encontrar diversas vezes uma nova palavra a fim de conhecer a totalidade de seu significado. É esse o percurso sugerido pela operação uma vez que as atividades pedagógicas servem para criar as estratégias de tratamento lexical e fazem referência aos contextos de uso da palavra, enquanto que o texto literário leva o aluno a aprofundar os aspectos linguísticos e culturais por meio do emprego minucioso da palavra, proporcionando-lhe uma experiência individual estética ímpar.

Por conta da importância do programa nesse contexto, investigaremos alguns caminhos para trabalhar em conjunto os textos literários e as fichas FLE a fim de

⁶⁰ Do original: “[...] la majorité des mots nouveaux acquis par élève proviennent de la lecture [...], [mais qu’il faut enseigner] des stratégies permettant aux élèves de tirer profit du contexte pour découvrir le sens des mots inconnus par l’enseignement direct qui porte sur des mots de vocabulaire spécifiques. [...] L’acquisition du vocabulaire s’effectue par étapes. [...] Lorsqu’un lecteur rencontre un mot nouveau pour la première fois, il ne saisit habituellement qu’une partie de sa signification; il devra rencontrer ce mot plusieurs fois avant de posséder une vue d’ensemble de sa signification.” [Tradução nossa, livre].

oferecer um ensino efetivo, que considera o desenvolvimento da competência em leitura e da competência lexical uma via de mão dupla.

Os caminhos aqui apresentados seguem as diretrizes dos estudos cognitivos, especialmente do desenvolvimento da dimensão cognitiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Seguir-se-á, para isso, dois princípios que Edgar Morin (2000) acredita nortear os questionamentos pedagógicos e metodológicos de base cognitivista e que foram expostos por Guevara (2004 : 201):

- 1- A necessidade de introduzir e de desenvolver no ensino o estudo de características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e de suas modalidades e disposições tanto psíquicas quanto culturais.
- 2- A necessidade de desenvolver no aprendiz a aptidão de associar, de estabelecer elos entre as partes e o todo e de ser capaz de re-situar os elementos de conhecimento em seus contextos, em conjuntos, desconstruindo-os e reconstruindo-os.

Levar em consideração esses dois princípios no desenvolvimento de estratégias metodológicas e pedagógicas do FLE permite que se proponha um ensino explícito, sistemático e qualitativo tanto dos mecanismos que organizam a língua quanto de suas características “aparentemente” exteriores, favorecendo o constante processo de construção e reconstrução de sentidos por meio de processos mentais que articulam as estruturas e estratégias do leitor.

Pietraróia (2001), ao trabalhar sobre algumas questões referentes à leitura e ao desenvolvimento desta competência, indica que existem dois procedimentos feitos pelo leitor a fim de acessar o significado de um texto: o procedimento ascendente ou semasiológico e o procedimento descendente ou onomasiológico. O primeiro corresponde a um procedimento de acesso ao significado de um texto que parte de palavras ou elementos da frase para chegar ao seu sentido global. O segundo, descendente, parte do sentido geral, normalmente pré-estabelecido e correlacionado a um modelo anteriormente visto, para chegar à estrutura e ao sentido específico. O segundo é mais complexo pois obriga o leitor a articular seus conhecimentos anteriores, inferir e se valer do contexto para a compreensão.

Para trabalhar os textos literários do DMDM, seria possível propor uma abordagem tanto ascendente quanto descendente. A abordagem ascendente começaria com uso das fichas FLE. Elas são as responsáveis por introduzir a palavra que será explorada mais tarde no texto literário. Cada atividade da ficha contribui para o enriquecimento dos conhecimentos sobre a língua, ficando no nível das associações que se pode fazer entre esta palavra e outras, entre um uso e outro. As fichas FLE pertenceriam, portanto, aos procedimentos mais semasiológicos, que partem da palavra para descobrir o sentido global. O texto literário seria neste caso abordado por último, quando o aluno já adquiriu os sentidos possíveis da palavra, já construiu uma rede associativa bem estabelecida sobre esta palavra e o universo que ela desperta. A compreensão do texto literário se daria, portanto, não de modo “ingênuo”, “despreparado”. Ao contrário, o leitor teria como mecanismos de compreensão do texto as relações que podem ser feitas com essa palavra e bastaria compreender, portanto, a intenção do autor, a forma e o conteúdo do texto.

Já numa abordagem descendente, o texto literário seria o primeiro contato do aluno com a palavra. Este dependeria muito mais de seus conhecimentos prévios, de sua capacidade de fazer hipóteses e de inferir para compreender a forma, o conteúdo e a intenção do autor. O leitor se valeria muito mais do contexto explicitado pelo texto do que por seus conhecimentos sobre a língua, deixando-se também surpreender pelo texto. As fichas FLE, neste caso, correspondem à confirmação ou negação de suas hipóteses feitas durante a leitura.

Sabe-se, no entanto, que não é possível separar as ações do leitor em ascendentes ou descendentes. Ambas estão em correlação tanto no trato dos elementos estruturais da língua como nas noções globais. Pietraróia (2001: 28) reforça que é preciso propor um “tratamento discursivo que intervém em vários níveis: desde a percepção inicial dos sinais visuais até a interpretação da significação global, passando pelo tratamento dos elementos específicos e da significação local”.

Sendo utilizados antes ou depois das fichas FLE, os textos literários que compõem o livreto oferecerem uma atmosfera propícia à aprendizagem e ao uso das palavras escolhidas por cada operação do DMDM. Eles permitem articular todo o poder conferido à literatura e explicitado nas linhas acima. Trata-se de um trabalho aprofundado com a língua que é capaz de fazer referência a situações bastante específicas da palavra em uso ao mesmo tempo que oferecerem aos aprendizes

aberturas que vão muito além dos termos em questão. São escritos por autores francófonos que normalmente estabeleceram algum tipo de relação com a origem da palavra trabalhada ou então são originários do local onde ela é usada nos atualmente. É o caso, por exemplo, do texto apresentado para a palavra *inuit(e)*, utilizada no Canadá para fazer referência aos esquimós. O texto é escrito por Dominique Demers, autora canadense, e tem tons autobiográficos. Traz o relato de amor de uma jovem que partiu ao extremo do país para fazer pesquisas antropológicas e que acabou se apaixonando por um *inuit(e)*. Segundo a história, a personagem desconhecia quase completamente o significado do termo *inuit(e)*, tendo como representação apenas os estereótipos divulgados por todos a respeito desse povo autóctone. A experiência da viagem e da paixão redimensiona completamente o seu significado, conferindo-lhe uma série de representações baseadas na tradição dos esquimós e na sua relação com o mundo e com essa etapa de sua vida. Essa experiência pessoal da personagem ultrapassa as imagens de senso comum. O texto apresenta elementos de cunho sentimental, moral, imagético.

Vemos assim que o caminho proposto pelo texto literário permite ao leitor vivenciar, em sua leitura única e particular, essas experiências que não poderiam, por mais que queiramos, ser tratadas numa atividade didática. Conhecemos bem o perigo de se querer didatizar tal experiência, que pode significar muitas vezes empobrecê-la, e é então que a literatura ficcional vem em nosso auxílio pois permite que o aprendiz se prolongue na palavra, possa saboreá-la, dar ritmo à sua experiência, conferir-lhe olhares que não são apenas do senso comum. Acreditamos ser esse um dos modos mais profícuos de proporcionar uma experiência real e individual com determinadas palavras e com o universo que elas carregam em si, capaz de provocar no aluno um sentimento de compartilhamento, de identidade, já que a leitura estabelece uma vivência mútua da experiência ali descrita e passa pelo prazer da descoberta. A leitura ativa uma série de imagens mentais já estabelecidas e cria outras que, por sua vez, ativarão outras em novas leituras, tecendo uma rede de experiências que passarão a constituir os próprios leitores.

De modo geral, vimos que a operação *Dis-moi dix mots* leva bastante em consideração os aspectos afetivos como fator preponderante no estabelecimento de elos efetivos entre as palavras estudadas e os conhecimentos prévios dos aprendizes. Esses elos afetivos podem ser considerados aqui como tudo aquilo que

revela sentimentos e emoções do indivíduo. Todas as atividades e as experiências pessoais provocadas pelos textos literários reforçam esses elos, fazendo com que o aprendiz mantenha-se motivado para lidar com o desconhecido. Essa revelação sobre o estudo do *Dis-moi dix mots* nos conduziu a uma segunda pesquisa, que buscou identificar, de modo exploratório, como a afetividade e a emoção atuam na aquisição de uma língua estrangeira. Por isso, procuramos ouvir os próprios aprendizes, que deram voz às suas relações emocionais com as línguas estrangeiras com as quais se identificam.

Capítulo 4: O papel da emoção no ensino-aprendizagem lexical

“Les émotions, puis qu’elles sont des motions, des mouvements, des commotions, sont aussi des transformations de ceux ou de celles qui sont émus.”

(Didi-Huberman, 2013 : 46)

Em nossa pesquisa, o léxico é compreendido como competência transversal ao desenvolvimento das outras competências, visto ser o pivô em torno do qual se articulam os conhecimentos referentes à língua.

Ao considerarmos a operação *Dis-moi dix mots...que tu accueilles* como um modelo possível para um ensino-aprendizagem lexical otimizado, capaz de suprir as lacunas identificadas no início dessa dissertação, estamos considerando adotar uma abordagem equilibrada entre descoberta da palavra pelo contexto e ensino explícito, guiado e focado no léxico em si. Pudemos depreender da análise da operação que o aprendiz deve ser colocado no centro de todo e qualquer contato com a palavra a ser aprendida, sendo levado a interagir com ela desde a sua apresentação até o desenvolvimento de projetos capazes de desenvolver competências ao mesmo tempo que possibilitam a confiança em si, a criação de uma identidade coletiva, a mobilização dos conhecimentos adquiridos e uma autoavaliação daquilo que ainda não foi tão bem apreendido. É, portanto, a relação subjetiva estabelecida entre sujeito e objeto de estudo que possibilita a motivação necessária para esforçar-se para aprender. Essa postura é contrária, por exemplo, ao que encontramos ao analisarmos os manuais de FLE para esta dissertação. Isto porque nesses manuais, de maneira geral as atividades relacionadas ao léxico não possibilitavam o afloramento da subjetividade, da afetividade do aprendiz com o trato léxico. Sendo, portanto, a experiência pessoal um ponto-chave para um modelo otimizado de ensino-aprendizagem lexical, coube tentar compreender o que leva um indivíduo a deixar de ser passivo diante de algo que, à primeira vista, é totalmente desconhecido e por isso, ameaçador.

Desde a filosofia clássica, a dicotomia razão / emoção é tema de discussão e de reflexão sobre o homem e sua relação com o mundo. Enquanto a primeira é ligada à consciência, moral e reflexiva, à capacidade intelectual, à ordem, à clareza, à expressão precisa, direta, a outra está diretamente ligada a uma irracionalidade que, muitas vezes, beira a animalidade, pois envolve paixões, falta de clareza, falta de explicação, falta de ordem, incompreensão na fala e nos atos. É por causa da emoção que muitas vezes o sujeito deixa-se levar, perde o controle de si, de suas palavras e ações, “perde a razão” e toma atitudes menos aceitas, consideradas vexatórias ou

mesmo proibidas pela sociedade, expondo-se “mais do que deveria”, tornando-se “ridículo, patético”.

Nossa linguagem está marcada pelas representações de razão e emoção descritas acima. Quando usamos expressões como “ele perdeu a razão quando partiu para a briga” ou então quando afirmamos que “depois de muita conversa, ela recuperou a razão e decidiu pela coisa certa”, fazemos menção a tais descrições. Quando dizemos “ele não aguentou a pressão, chorou na frente dos colegas quando questionado sobre seu erro” ou então “prefiro trabalhar com pessoas diretas e racionais”, estabelecemos uma relação de fraqueza e força, atribuídas à emoção e à razão, respectivamente.

De acordo com o filósofo e historiador da arte Georges Didi-Huberman (2013 : 25-26), “os filósofos clássicos tendiam a considerar a emoção como uma fraqueza, um defeito, uma impotência”⁶¹. Desse modo, sendo a emoção uma impotência, a pessoa submetida à emoção não tem poder e liberdade para agir, caindo, assim, num impasse, em algo que não passa, portanto, que não permite agir. Daí proveria um emudecimento geral em relação ao mundo, pois há impasse na linguagem (as palavras escapam da boca), impasse no pensamento (perde-se a capacidade de pensar de maneira clara, organizada, direta, de reconhecer limites e representações sociais), impasse da ação (imobilidade, estancamento, perda do controle corpóreo). Em seguida, por considerar a filosofia um campo de batalhas, mostra visões contrárias à apresentada sobre a emoção. Para isso, Didi-Huberman (2013 : 32-49) menciona Nietzsche e sua ponderação sobre a emoção como potência para as artes e para a literatura, chegando à concepção de Henri Bergson, que compreende a emoção como uma *moção*, isto é, uma *ação* que coloca algo para fora (e-, ex-). Sendo esse algo um elemento que acontece no interior do sujeito, pois subjetiva, a emoção seria um movimento que leva esse interior ao exterior, que nos coloca para fora de nós mesmos, visto que “[...] quando a emoção nos atravessa, nossa alma revira, treme, se agita, e nosso corpo faz uma série de coisas das quais nós sequer nos

⁶¹ Do original: “les philosophes classiques ont eu tendance [...] à considerer l’émotion comme une faiblesse, un défaut, une impuissance”.

damos conta”⁶². Portanto, a emoção desnuda o sujeito diante dos outros por revelar aspectos internos que ele não pode controlar. Há, assim, uma transformação de um estado equilibrado, passivo, para um estado revirado, agitado, desorganizado, ativo. Há transformação de um elemento interno, perdido no nosso imenso inconsciente, em elemento externo, revelado à imensidão que é a sociedade. Sendo a emoção, então, uma *moção*, uma transformação, ela faz o sujeito passar de um estado ao outro, ela transforma a relação do sujeito com a sociedade e com o mundo. Didi-Huberman (2013 : 54) conclui, assim, que “[...] as emoções têm um poder — ou *são* um poder — de transformação”⁶³.

A leitura da conferência de Didi-Huberman faz-nos compreender que razão e emoção são inerentes ao sujeito e coabitam seu interior e exterior, pautando e regulando sua interação com o mundo. Enquanto a primeira tem como papel sistematizar, ordenar, dirigir a relação entre sujeito e o mundo, fazendo-o agir conforme aquilo que é esperado, portanto, dentro de uma regularidade constante, a outra transforma pela sua potência de tirar da passividade, de agitar e de provocar o inesperado, o incompreendido, a ação. Podemos concluir daí que ambas são, portanto, necessárias ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Se o aprendiz é o centro do ensino e se o impasse corresponde a um emudecimento geral, à passividade diante das coisas, torna-se claro que o aprendiz de uma língua estrangeira se vê diante de uma situação de emudecimento pois não conhece a língua e o mundo que a língua estrangeira pode revelar, estando, portanto, imerso numa situação de impasse, de passividade. Quando na didática das línguas estrangeiras falamos que a motivação é uma das chaves para a aprendizagem significativa, falamos da necessidade de tirar o aluno dessa situação passiva diante de algo que lhe causa emudecimento, para fazê-lo reagir, interagir e transformar esse emudecimento em linguagem, em sistema conhecido e consciente. A grande questão que se coloca, portanto, é de saber como tirá-lo dessa situação. **Como provocar uma transformação daquilo que é desconhecido em algo conhecido, sistematizado, se não utilizando uma potência transformadora?**

⁶² Do original: “quand l’émotion nous traverse, notre âme remue, tremble, s’agite, et notre corps fait de tas de choses dont nous n’avons même pas idée”.

⁶³ Do original: “les émotions ont une puissance — ou *sont* une puissance — de transformation”.

Ao considerar a emoção um fator essencial para a aprendizagem, respeitamos o aprendiz tanto do ponto de vista de suas estruturas cognitivas (potencialidades intelectuais e conhecimentos sistematizados sobre a língua e o mundo) quanto de suas estruturas afetivas (identidade, sentimentos, emoção como potências subjetivas transformadoras). Para o ensino-aprendizagem lexical, a capacidade de sistematizar e transformar ou (re)construir uma rede de significados e representações é fundamental para o desenvolvimento de uma competência lexical autônoma e coerente. Para isso, o aprendiz precisa de alguma motivação que não seja somente linguística, pois do contrário suas estruturas afetivas seriam deixadas de lado. Por isso, julgamos fundamental que emoção e razão sejam igualmente consideradas na didática do léxico.

Os estudos em neurociência e psicologia cognitiva focados nos processos de aprendizagem e na constituição da memória também indicam a emoção como um fator preponderante para a aprendizagem. Para esses domínios do conhecimento, a definição de emoção é mais ampla e corresponde a todos os sentimentos e sensações que temos ao longo do dia.

Diversos pesquisadores como Ivan Izquierdo (2011; 2015), Françoise Cordier e Daniel Gaonac'h (2012), Eric Kandel (2009), Leonel L. P. Sarmiento *et al.* (2008), entre outros, afirmam que os fatores emocionais estão intimamente relacionados com o estabelecimento da memória, sobretudo da memória de longo prazo ou de longa duração. Para Ivan Izquierdo (2011 : 97), cientista brasileiro que dedicou sua vida de pesquisador a compreender a memória, “as memórias adquiridas em estado de alerta e com certa força de carga emocional ou afetiva são melhor lembradas que as memórias de fatos inexpressivos ou adquiridas em estado de sonolência”. São, portanto, mais passíveis de se transformar em memória de longa duração pois mais significativas para o indivíduo. Além disso, afirma que (2015 : 17-18) como o ser humano está sob influência constante de emoção, aquelas que são mais intensas ou que o tiram de um estado de pouca atenção são mais passíveis de serem retomadas do que as que não fizeram esse processo. Como exemplo, cita que uma pessoa que teve um dia intenso ou que assistiu um filme se lembrará de alguns eventos ou cenas que provocaram mais emoção ou afetividade, positiva ou negativa, mas não de tudo o que aconteceu, pois a capacidade de memorizar é finita. Kandel (2009) vai no mesmo sentido ao afirmar que a carga emocional, seja ela positiva ou negativa,

influencia diretamente na memória visto que é a intensidade com que nos relacionamos com dada experiência que vai determinar o interesse que dedicamos a ela ou mesmo estabelecer elos com outras memórias já sedimentadas. O mesmo dizem Cordier e Gaonac'h (2012 : 90) ao afirmar que

Tem-se frequentemente o sentimento de se lembrar de maneira intensa de eventos “marcantes” quando estes estão ligados a uma forte emoção. Pode-se efetivamente admitir efeitos positivos sobre a memória de uma experiência vivida suscitados pela emoção.⁶⁴

Tendo em vista, portanto, a importância da emoção na aprendizagem e sobretudo na fixação dessa aprendizagem na memória de longa duração visto que é ela a responsável por ligar experiência e sujeito, procuramos investigar até que ponto a emoção e a afetividade são uma potência transformadora capaz de provocar a aprendizagem de novas palavras. Isto porque diante da análise dos manuais didáticos e do balanço bibliográfico feito sobre o ensino-aprendizagem lexical, inferimos que tanto nos manuais de FLE quanto nas teorias consideram-se apenas os fatores estruturais de fixação do léxico, desconsiderando os fatores emocionais e afetivos capazes de fazer o aprendiz interagir com o léxico por meio da intensificação da vivência de determinadas situações e do interesse com que realiza tarefas correlacionadas ao léxico. Mesmo quando encontramos nos manuais de FLE informações relativas à importância da emoção na aprendizagem, como foi o caso do manual *Saison* que propõe uma aprendizagem pelo prazer e pelo divertimento, tal aspecto é bastante relativo visto que nada indica que os aprendizes reagirão com o mesmo interesse e motivação em determinada atividade. A abordagem pelo prazer de jogar e solucionar desafios pode facilmente ser desmotivadora no caso de alunos que não apreciam esse tipo de atividade ou em casos em que os estilos de aprendizagem não correspondem à abordagem proposta.

Coube, assim, dar voz ao aprendiz e buscar, de maneira exploratória, compreender se havia elementos de carga emocional e/ou afetiva que influenciaram na formação de conhecimentos em língua estrangeira e na fixação de novas palavras.

⁶⁴ Do original: “on a souvent le sentiment de se rappeler de manière forte des événements “marquants”, parce que liés à une émotion forte. On peut effectivement admettre des effets positifs, sur la mémorisation de l’émotion suscitée par une expérience vécue”.

Por meio das perguntas elaboradas para as entrevistas explanadas abaixo, buscamos investigar se existe relação entre situações de maior emoção, que fazem as pessoas saírem de seu estado “normal”, “passivo”, e a aquisição de uma palavra nova. Pretendemos, com as entrevistas, verificar o quanto a emoção (boa ou ruim) é capaz de servir como facilitadora da fixação de novas palavras provocando, portanto, uma agitação que induz à criação de elos cognitivos entre a situação vivida e a palavra ou expressão nova. Essa hipótese condiz também com um dos princípios metodológicos explanados pelo QECRL, que entende o aprendiz de língua estrangeira como um ator social, isto é, alguém capaz de agir e reagir nas mais diversas situações de comunicação por meio da mobilização de suas estruturas cognitivas e afetivas que o permitirão se comunicar de maneira bem-sucedida. Acreditamos que a emoção é capaz de fazer o aprendiz primeiramente reagir a um estímulo subjetivo para que ele tenha motivação de mobilizar conhecimentos e estratégias para agir diante de uma situação de interação em língua estrangeira, assim como é ela a responsável pelo grau de atenção dedicado à aprendizagem de novos conteúdos.

4.1. Razões do uso de entrevistas como método exploratório de coleta de dados

Optamos pelas entrevistas como fonte de dados para esta pesquisa pois sabe-se que o discurso oral é mais espontâneo e portanto, mais passível de evocar as emoções que a pessoa vivenciou durante sua experiência com a língua estrangeira. Sabe-se que as nuances emocionais podem ser menos nítidas num discurso escrito. Quando utilizamos um questionário, por exemplo, a pessoa é capaz de refletir durante um tempo maior sobre o que gostaria de falar, moldando seu discurso de acordo com o que ela acredita que o seu leitor espera ler. Já no discurso oral, como é o da entrevista, a espontaneidade está muito mais presente, facilitando o acesso a memórias afetivas e permitindo, portanto, que os dados esperados sejam mais autênticos, uma vez que não passarão pelo filtro da língua escrita.

Buscamos, por meio das perguntas elaboradas, acessar uma vivência, uma memória com a língua estrangeira capaz de nos mostrar o papel da emoção no aprendizado de uma palavra nova.

Escolhemos os participantes para entrevistas seguindo três critérios:

- 1 – Público adulto (a partir de 20 anos)
- 2 – Público fluente em uma língua estrangeira
- 3 – Falantes de línguas distintas (optamos por pelo menos 4 línguas estrangeiras distintas).

Escolhemos entrevistar um público pertencente à fase de vida adulta a fim de manter uma coerência na análise contrastiva dos dados que exploramos ao longo dessa dissertação. Porém, contrariamente ao critério adotado para a análise dos manuais de FLE, o público entrevistado corresponde a falantes fluentes de línguas estrangeiras diversas, e não falantes iniciantes de FLE. Optamos por mudar esse critério para a coleta de dados das entrevistas visto que acreditamos que o falante fluente é capaz de identificar melhor as estratégias de aprendizagem que utilizou e distinguir de modo mais consciente momentos de aprendizagem indireta de momentos de aprendizagem guiada, proposital, diferenciando, mesmo sem saber, conhecimentos adquiridos sem que tenhamos consciência (chamados na psicologia cognitiva de memória semântica) de conhecimentos dos quais temos clareza de como adquirimos (considerados na nomenclatura da psicologia cognitiva como memórias episódicas).

Assim, tivemos como participantes falantes fluentes de italiano, francês, espanhol e árabe (dialeto egípcio).

Escolhemos uma variedade grande de línguas estrangeiras uma vez que acreditamos que as emoções (boas ou ruins) são facilitadores na aprendizagem de qualquer língua estrangeira, não precisando, portanto, estarmos focados unicamente no francês como língua estrangeira. Além disso, o relato de falantes de diferentes línguas estrangeiras pareceu-nos mais rico visto que, caso tenham passado por uma aprendizagem regular e institucional, demonstrariam abordagens diferentes do ensino-aprendizagem lexical, aspecto que enriqueceria nossa análise e traria dados complementares para compreendermos como se dá o ensino-aprendizagem lexical.

4.1.1. Perguntas

As perguntas que elaboramos tiveram como intuito identificar dados pessoais dos falantes de línguas estrangeiras e guiá-los a falar de sua relação com a aprendizagem de línguas e com a aprendizagem de palavras. Abaixo, elencamos cada uma delas:

- 1- Qual seu nome?
- 2- Qual sua idade?
- 3- Qual sua formação?
- 4- Onde estudou?
- 5- No que trabalha?
- 6- Quais línguas estrangeiras estudou?
- 7- Em quais é fluente?
- 8- Em quais contextos você aprendeu essas línguas?
- 9- Qual dessas línguas você se identifica mais? Por quê?
- 10- Quais eram suas motivações para aprender essa língua?
- 11- O que você acha que você fazia e que te ajudava muito a aprender a língua?
- 12- Você se lembra de alguma situação que tenha te marcado e na qual você tenha aprendido uma palavra ou expressão nessa língua para nunca mais esquecer?
- 13- O que você acha que levou você a memorizar essa situação e essa expressão?

4.1.2. Os participantes

Conforme mencionado acima, privilegiamos falantes adultos de diversas línguas estrangeiras para participar das entrevistas. A fim de começar a delinear o perfil dos entrevistados, apresentaremos o conteúdo geral obtido nas entrevistas em tabelas abaixo a fim de conferir um panorama geral de quem são, suas formações, profissões e línguas estrangeiras faladas. Em seguida, trataremos de trechos que nos pareceu particularmente importante para delinear a relação que estabelecem entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a emoção.

A fim de sistematizar e de manter certa confidencialidade, não utilizaremos seus nomes pessoais para expor as informações obtidas na coleta de dados. Nomeamos cada participante como Falante (F1, F2, F3 e assim sucessivamente):

Falante	Idade	Formação	Profissão	Língua Estrangeira	Fluente	Língua Preferida
F1	26	Letras	Professor	Inglês Francês Espanhol	Inglês Francês	Francês
F2	60	Farmácia bioquímica Administração Ed. Física	Consultor	Francês Inglês Alemão Espanhol	Inglês Francês Espanhol	Francês
F3	26	Letras	Pesquisador	Inglês Árabe Francês	Inglês Árabe (dialeto)	Árabe
F4	45	Letras	Professor	Francês Espanhol Inglês	Francês	Francês
F5	29	Ciências Sociais	Fotógrafo e produtor audiovisual	Inglês Espanhol	Espanhol	Espanhol
F6	57	Enfermagem Formação de professor FLE	Professor	Inglês Italiano Alemão Japonês	Italiano Inglês Alemão	Italiano
F7	30	Letras	Professor e produtor cultural	Espanhol Inglês	Espanhol	Espanhol

Tabela 5: Resumo sobre os participantes das entrevistas

Conforme podemos observar na tabela acima, os entrevistados têm idade variada (uma amplitude que vai dos 26 aos 60 anos) e trabalham, na maioria dos casos, com cultura e educação (são quatro professores, dois produtores e um consultor). Todos têm afinidade com o estudo de línguas estrangeiras, tendo aprendido pelo menos duas línguas além de sua língua materna, sendo o inglês o mais estudado (seis dos sete participantes) e o espanhol em segundo lugar, estudado

por cinco dos sete participantes. Já no que se refere à identidade com as línguas estudadas, vemos que o francês aparece em primeiro lugar, com três pessoas que se identificam mais com o francês, seguido do espanhol, preferido por dois entrevistados.

Diante desse resumo dos participantes desta coleta de dados, cabe compreender um pouco mais da relação que eles têm com a aprendizagem de línguas estrangeiras e as razões pelas quais eles preferem uma em detrimento de outras, buscando compreender qual é a influência disso na aquisição de uma língua estrangeira, mas sobretudo na aquisição de novas palavras.

4.2. A emoção da língua estrangeira: análise das entrevistas

Ao analisarmos o material obtido com as entrevistas, notamos que alguns trechos apresentavam particular importância no que se refere à relação entre emoção, afetividade e aprendizagem da língua estrangeira. O primeiro deles corresponde aos momentos em que os entrevistados falavam de suas motivações ao estudar tais línguas estrangeiras, sobretudo a língua com a qual eles mais se identificam. Reunimos esses trechos abaixo, colocando os de maior relação com a emoção em negrito para termos um apanhado geral da relação entre motivação, afetividade, emoção e língua estrangeira. Alguns deles nos dão mostras também de como a aprendizagem de palavras e expressões está particularmente ligada à relação afetiva que o aluno tem com uma experiência vivida em língua estrangeira.

F1: “eu comecei a me descobrir na língua, mesmo, na própria profissão”

E: Eu tenho um colega que trabalha lá. Eh...F1, o francês então você estudou para entrar na faculdade é isso?

F1: Isso

E: Essa foi sua motivação para estudar francês?

F1: Basicamente porque **eu gosto muito de línguas, então eu fui pegando um apreço né pelas línguas**. Gostei bastante do inglês da minha formação em inglês e em

espanhol. E...escolhi continuar a estudar línguas optando então pelo francês e a motivação acadêmica também que surgiu naquele momento.

E: E teria mais alguma motivação para o estudo do inglês, do espanhol ou mesmo do francês que você se lembra?

F1: Olha **foi por afinidade** mesmo desde o colegial. Eram as disciplinas/eu tinha espanhol também como obrigatório no ensino médio, o inglês e o espanhol e eu me destacava nessas disciplinas gostava bastante e...e queria estudar mais profundamente, né?

E: E o que que você gostava nessas línguas ou nessas disciplinas que/ além do seu desempenho?

F1: Eu gostava bastante eh...de ler em outras línguas, né, principalmente no inglês e também de falar assim, **eu tinha muito interesse em conseguir me comunicar**. Naquela época eu já tinha bastante contato com filmes, algumas séries e eu queria compreender o original queria/queria estudar assim por conta também.

E: Entendi. Dessas três línguas estrangeiras F1, com qual delas você se identifica mais e por quê?

F1: Eh....**eu me identifico no momento mais com o francês primeiro porque é a minha formação é minha área de trabalho né, é o meu/é o meu objeto de trabalho. E por razões pessoais também, me identifico por ser uma língua eh...assim que tem/tem uma relação mais pessoal no sentido de cultura, então eu já morei na França eu já visitei a França tem uma/tem uma proximidade tenho amigos franceses enfim, tem uma proximidade, um vínculo também afetivo com essa língua. E é/é basicamente isso**

E: E você acha que esse vínculo afetivo ele apareceu como e por que assim? Se você conseguir relatar se não conseguir também não tem problema.

F1: Olha, **eu gostava bastante das aulas tinha um apreço pela minha professora, pela minha primeira professora de francês** eh...o marido dela era francês e eles abriram a filial em francês nessa escola em que eu estudei inglês e espanhol. Eu gostava bastante de como as aulas funcionavam e eu até fui monitora dessa professora quando eu tinha mais ou menos dois anos de estudos ali naquela instituição e **eu comecei a me descobrir na língua, mesmo, na própria profissão.**

[...]

E: Ah você se lembrou de alguma situação que tenha marcado?

F1: Sim. Na verdade é...é uma questão distintiva né na língua. Quando eu estava no intercâmbio numa sala de aula de psicolinguística, justamente aquisição de linguagem e tinham estrangeiros né na sala e uma das alunas ela foi fazer uma pergunta e ela confundiu. Ela queria perguntar em francês eh.../usar a palavra diminuir, que é *baisser* em francês e ela usou uma conotação sexual que é o *baiser*. Então eu nunca mais me esqueci dessa diferença e da importância do fonema, dos fonemas distintivos na língua e como eles podem alterar toda/toda a

E: E como ficou essa situação, todo mundo começou a rir?

F1: É **o professor ficou um pouco chocado e ela ficou um pouco incomodada** não sabia muito no que tinha errado e aí depois ele deu um feedback “ah então toma cuidado porque *baiser* é uma outra coisa e tal, eu entendi no contexto, mas é isso”. E aí tanto que eu acabo usando esse exemplo com os meus alunos para mostrar a importância né do/do dos pares distintivos na língua.

E: Exato. Foi uma situação de vergonha alheia

F1: **Total de vergonha alheia.**

A partir da conversa que tivemos com F1, pudemos notar que a identificação com a língua francesa está totalmente atrelada a um descobrimento de si enquanto professor no momento em que se tornou monitor de uma professora de francês por quem tinha bastante apreço. Esse descobrimento de si enquanto profissional juntamente da associação a uma figura que lhe causava um bom sentimento fizeram com que F1 se mantivesse motivada para aprender a língua e estabelecesse elos afetivos com a cultura e com falantes nativos dessa língua. Houve, portanto, uma ampliação dessa motivação e os elos passaram a ser totalmente pessoais.

Já no que se refere à aprendizagem lexical, uma experiência com uma aluna estrangeira no momento de intercâmbio conduziu-a a refletir sobre a importância dos sons distintivos para a construção de sentido das palavras. A vergonha que sentiu por ver uma colega numa situação embaraçosa fez com que ela refletisse sobre seus próprios conhecimentos acerca da língua francesa e mantivesse uma atenção maior a como falar para não passar pela mesma situação constrangedora. A situação foi tão marcante devido ao sentimento que despertou que tal memória é utilizada inclusive como um alerta aos alunos a quem dá aula.

F2:” Foi assim por prazer mesmo, por associar a língua com uma coisa bem bacana, com uma pessoa bacana”

E: uhum. E dentre então essas três línguas que você domina mais, com qual delas você se identifica mais e por quê?

F2: Com o francês. O por quê?

E: Poderia dizer por quê?

F2: **Primeiro pelo/pelo próprio som da língua eu acho uma língua muito musical. Eu gosto do som da língua.** Depois que foi um/foi um início assim, **o que me despertou foi uma professora muito legal** acho que eu até contei essa história no primeiro curso lá de formação de professores. Era uma professora que a gente teve até freira/eu estudei em colégio de freira, **muito bacana que destoava de todo mundo porque ela era jovem, porque era cheia de energia, super entendia a gente e tal né então a gente/eu pelo menos associei essa imagem boa de uma pessoa alegre bacana tal né com a língua que era ela/ela dava aula de francês e/e me interessei e fui atrás eu fui para a Aliança** por/por gosto assim né e eu sempre gostei muito de ler literatura tal né. A gente na escola já tinha literatura francesa, portuguesa tal dentro do currículo desde cedo, né. Aí então foi legal para mim porque eu comecei desde cedo já a ler literatura francesa na língua original. **Mas foi assim por/por/por prazer mesmo, por associar a língua com uma coisa bem bacana com uma pessoa bacana e enfim, foi isso. Uma aula [] era uma aula bacana era com música e destoava um pouco das outras aulas que eram mais sérias né. Era legal.**

No caso de F2, o que mais nos chamou a atenção foi também a relação afetiva estabelecida com a figura de um professor cativante. Por se tratar de uma pessoa compreensiva, alegre, enérgica e pelo fato dela propiciar momentos de prazer num sistema de ensino mais rígido e sério, F2 apaixonou-se pela língua francesa e decidiu estudá-la. Além disso, existe um apreço pela sonoridade da língua, que é considerada muito musical.

Já no que se refere à aprendizagem lexical, não encontramos no relato de F2 nenhuma menção que possa atrelar a aprendizagem de palavras a eventos mais ou menos emocionantes. A afetividade está na motivação inicial que levou-a a se engajar nos estudos, mas não na aprendizagem de palavras.

F3: “Sabe, de se encantar por aquilo que a gente não tem a menor noção? Daí eu fiquei apaixonada...”

E: E o francês que você falou que estudou um pouquinho?

F3: É eu fiz um semestre de francês. Foi uma coisa bem introdutória eu lembro muito pouca coisa, mas eu não me dei muito bem assim **eu repeti o primeiro semestre e aí eu não quis mais fazer (risos) eu fiquei com raiva.**

E: Entendi. Mas por que que você ficou com raiva?

F3: Ah não sei. Porque eu sempre me dei muito bem com línguas né? Sempre assim fui muito boa aluna no inglês e no árabe e tal e aí **o francês me pegou de surpresa assim**, não sei se de repente eu estava num momento ruim da vida não sei, mas daí eu repeti que é uma coisa que, né, eu nunca tinha acontecido comigo aí eu fiquei

E: Falou “nunca mais vou estudar essa língua”.

F3: Pois é então

[...]

E: entendi. Dessas três línguas que você falou F3, com qual você se identifica mais e por quê?

F3: Ahn com o árabe. Por quê? Ah não sei porque acho que quando você escolhe alguma coisa para você seguir muito tempo da sua vida pesquisando, porque na verdade o inglês eu nunca trabalhei muito com ele né sempre foi aquela aula duas vezes por semana e tal e com o árabe foi um aprofundamento muito maior, então **eu me sinto mais próxima do árabe assim, e eu gosto muito de todo o contexto né, da cultura, da história, então eu acho que eu me identifico mais com o árabe.**

E: Entendi. E você se lembra quando você escolheu estudar árabe qual que foi a motivação, a tua motivação para aprender essa língua?

F3: Lembro. Eu....lá na Universidade de São Paulo no curso de letras a gente tem uma semana das habilitações, né?

E: Tá

F3: Em que eles apresentam todos os cursos para a gente.

E: uhum

F3: E aí eu assisti o do árabe, né, os professores da graduação apresentando o curso de árabe e **fiquei apaixonada assim, eu achei/acho que foi coisa bem do/do/do**

estranho sabe de se encantar por aquilo que a gente não tem a menor noção, e daí eu fiquei apaixonada e desde então, estou aí.

[...]

E: E você se lembra/ou mesmo aqui no Brasil enquanto você estava estudando mais a língua né, e agora que você está no mestrado, você lembra de alguma situação que tenha te marcado, na qual você tenha aprendido uma palavra ou expressão no árabe e que você nunca mais esqueceu? Assim dessa expressão e de como você aprendeu ela?

F3: Lembro. (risos) O Egito ele é muito famoso pelo turismo e tal, então eh...depois de um tempo que a gente chegou lá, porque quando a gente chegou era muito calor também então a gente esperou um pouco para visitar né as famosas pirâmides.

E: Tá

F3: E aí a gente escolheu fazer essa visita a cavalo porque é tudo deserto em volta então você tem que dar uma andada e tal então a gente escolheu fazer essa visita a cavalo. Eu e uma amiga minha e mais dois amigos egípcios assim. E aí eu enfim eu não sei né cavalgar e/e tinha/infelizmente no Egito, em Cairo né, tem um trabalho muito infantil assim então tinha um mo/assim não era criança, mas também sei lá/um adolescente levando o cavalo né porque obviamente eu não sabia cavalgar. **Só que ele estava correndo muito e eu estava morrendo de medo de cair.** Porque né, está lá o cavalo deserto e eu não sei cavalgar e a criança estava correndo e aí foi onde eu fiquei gritando para o amigo egípcio meio em inglês meio em árabe assim como eu falava para ele ir devagar, sabe. E aí ele falou e eu fiquei falando assim essa palavra o resto do dia porque ele estava sempre correndo eu estava sempre querendo que ele diminuísse o passo.

E: E você se lembra qual é essa palavra, você pode me dizer?

F3: Lembro é *istana*.

[...]

E: O que você acha que te levou a memorizar essa situação e essa palavra *istana*?

F3: (risos) **acho que o desespero de cair.**

E: medo

F3: (risos) é. Foi uma palavra que tanto que eu voltei faz quatro anos há e é uma palavra que eu não esqueço de jeito nenhum assim.

Já no caso de F3 vemos que a relação com a aprendizagem de línguas estrangeiras está basicamente ligada a questões emocionais. Por se considerar boa aluna em línguas, F3 tem um bloqueio com a língua francesa pois foi uma língua que saiu desse padrão e na qual ela repetiu um semestre. Já o árabe, que é a língua com a qual ela se identifica mais, sua relação foi de total encantamento. Esse encantamento inicial a levou a aprender a língua, a querer vivenciar a cultura por meio de intercâmbio e a se especializar na tradução do árabe para o português.

Já no que se refere à aprendizagem lexical, vemos que o sentimento de medo de cair de um cavalo num passeio a fez memorizar muito rapidamente uma palavra que significa *ir mais devagar*.

F4: “Foi a primeira vez que eu senti minha voz para dentro. Eu não conseguia ouvir minha voz quando eu respondia...”

F4: Olha, a primeira vez que eu fui para a França eh...eu já estava indo para morar com o MARIDO. Então o MARIDO é francês né Barbara ele é do sul da França ele é de Bordeaux, mas na época ele morava em Paris. E/e quando eu fui morar com ele eu estava com os meus documentos todos certinhos né eu ia fazer os cursos da Sorbonne e tudo e eu fui na/na prefeitura porque né, eu acredito que até hoje deva/deva ser dessa mesma forma para você pedir a *carte de séjour* né você precisa passar enfim apresentar um dossiê eh...entrar com essa demanda no/no/na prefeitura de onde você está morando, o distrito de onde você está morando. Então como eu morava em *Le Valloire Péré* o distrito era Nanterre. Então nós fomos em Nanterre e Nanterre na época era/estava sob a responsabilidade de um/de um ministro das relações exteriores no/no/eu não lembro o nome dele, mas era/eh/era Pascal o sobrenome. E ele/esse/Pasqua desculpe Pasqua. E esse Pasqua era/era tido por deportar eh/eh/deportar estrangeiros a rodo assim. Colocar estrangeiros em aviões e/e reenviar para os seus países né. Então, naquela prefeitura, que era super modernosa e tal, eh era/tinham muitos estrangeiros. Então tinham africanos, árabes, asiáticos, e nossa eu toda hora abria a minha pasta para verificar os meus documentos para ver se estava tudo certo se eu não tinha esquecido nada né.

E: Ahn?

F4: Então a primeira vez que eu fui para levar esses documentos, **bom já tinha a tensão na sala de espera, tinham pessoas que saíam algemadas do espaço, nossa**

era/era/era tenso era bem tenso, né? Eu/eu ficava apavorada porque era a primeira vez que eu vivia uma situação eh...daquela né, de ter que provar que eu era assim direitinha.

E: (risos) que era limpinha

F4: **É/é/é puts era muito difícil né é muito difícil acho que né você vive durante tantos anos no teu país né, como um cidadão normal e aí você é/você é posto numa situação em que você precisa provar que você é gente de bem né então é/é/é eu não acho simples isso né.** E aí quando eu fui eu caí num funcionário que/que/que devia estar ou devia ter tido alguma situação de pressão no trabalho alguma coisa, o cara foi grosseiríssimo comigo, grosseiríssimo comigo. E eu estava com declaração do meu pai, com declaração da família do MARIDO declaração/eu estava com uma/ eu tinha documento a mais até né eu estava super/a minha situação estava super regular. E aí num dado momento eu/eu entreguei/eu me/o cara me pediu eh...eh...a declaração de/de/ uma declaração de estadia né quando a pessoa ela declara que ela tem a condição de te receber na casa dela né, para que você fique hospedado. E aí eu apresentei a declaração da família do MARIDO e a do MARIDO. E, e foram dois papéis né. E aí eu não lembro o que que eu falei, se eu entreguei a declaração do meu pai também dizendo que podia me mandar dinheiro né, e aí ele falou para mim assim eh....*je m'en fou* ahn...*je m'en fou de....je m'en fou de ça.*

E: aham

F4: E foi/e jogou o papel e empurrou o papel para o lado né? **Nossa então/e eu senti, foi a primeira vez que eu senti minha voz para dentro né? Então eu/eu/eu não conseguia escutar a minha voz quando eu respondia né. A sensação de eu/de eu/eu fiquei completamente constrangida né, muito constrangida.** O fato de ter estado numa sala com pessoas saindo algemadas, ahn...com pessoas visivelmente de níveis eh/eh/enfim de origens completamente/nem sociais né, mas de origens completamente diversas né e que visivelmente não estavam ali para estudar, né (risos) então e saindo algemadas e/e/e não sei se o fato de estar naquele contexto e com circulação de policiais eh...armados, pessoas algemadas, eh...era a primeira vez que eu via num espaço, no mesmo espaço árabes vestidos de árabes, negros africanos, asiáticos, pessoas vestindo roupas diferentes né, que/que/que eram estrangeiros né realmente porque de onde eu venho, de Curitiba, tem muito árabe,

né? Tem muito árabe e também tem muito asiático né? Negro a gente tem bastante negro no Brasil né? Mas é um negro diferente o que tem na França né, então as pessoas também / eh então a curiosidade de você estar vendo pessoas diferentes, mas em condições completamente desfavoráveis né então naquela situação **eu fiquei nossa muito constrangida** e ele me entregou o papel e/para eu voltar era uma espécie de um *récépissé* né que era uma/uma espécie de um/de um/de um/de uma permissão provisória enquanto não saía minha *carte de séjour* né?

E: Entendi

F4: E aí eh...quando eu saí do espaço do/do/do/da/da/da *préfecture* né, do espaço ali do atendimento, o MARIDO estava me esperando do lado de fora do prédio e quando eu o vi nossa, **eu não/eu não/ eu não aguentei eu chorei muito né...e foi um momento de tensão muito forte para mim**

E: Nossa

F4: O medo de eu chorar ou de eu fazer qualquer pergunta e então...era a primeira vez que eu saía do país e/e o motivo era único né, era de viver com o MARIDO, não era outro além desse então era/já era uma/já era uma questão de tensão para mim né, eu estava parando a faculdade, mudando completamente minha vida então qualquer situação que questionasse aquilo era/era difícil né, então eu num

E: Então essa expressão

F4: Não tinha uma justificativa né, ali concreta para falar para a pessoa “ah não eu estou aqui para”...não eu to (risos) então era/era/foi

E: Para viver aqui né

F4: É e o *foutre* é (risos)

E: E aí essa expressão *je m'en fou* te desmontou completamente

F4: É, é uma expressão que eu acho uma expressão muito pesada né e...*je m'en fou* e o *je m'en fou* ele pode ser brando dependendo da forma como você fala né tudo depende da forma como você fala. Como o contexto em que você usa né, então pode ser desde “eu to me lixando para isso” e pode ser irônico pode ser engraçado, mas ele pode ser muito duro e pode ser um palavrão realmente ah....de/de/de desinteresse né de/de/de/realmente de/de

E: Descaso né

F4: É, de descaso né. **De descaso. O descaso eu acho que é/é um sentimento né, não é muito legal você sentir quando você está precisando ser acolhido né**, então é uma. Eh...mas outras/outras palavras por exemplo *andouille* né, *andouille* é um palavrão em francês, certo, não, não um palavrão, mas um/uma/uma expressão para você chamar uma pessoa de idiota né então *tu es une andouille* então eh...e o MARIDO também o contato com o MARIDO e o quando a gente está no/no francês por exemplo mesmo/no português acho que ele fala mais palavrão comigo do que em francês né então em francês ele fala um francês muito limpo e...e mesmo com as crianças ele raramente usa palavrão né. É então ele vai/ele fala palavrão entre os irmãos né quando eles estão entre eles falando mais rapidamente alguma coisa né, mas quando ele está junto comigo é uma conversa mesmo em português ou em francês é uma conversa muito/é muito limpa né então raramente tem palavrão né, mas *andouille* foi uma palavra que me marcou porque a gente estava entrando numa garagem e o carro da frente emperrou e a/a porta da garagem baixou em cima do carro dele. Não quebrou não fez nada, mas baixou em cima do carro dele e ele falou “nossa, o cara é uma *andouille*” (risos). E aí (risos) eu falei “nossa, *andouille* né, o que é isso, *andouille*?” e aí ele me falou né e aí eu falei “nossa, *andouille*, nossa” então....

A primeira história aqui descrita também corresponde a uma memória atrelada a um episódio de forte emoção no qual F4 estava numa situação de total mudança de vida. O contexto com diversos elementos muito tensos, que apontavam para uma marginalidade da situação, a fez ter medo de sua idoneidade e a levaram a uma espécie de emudecimento em uma língua que lhe era bastante conhecida. A sensação de emudecimento diante de uma situação de descaso a levou também a memorizar com uma conotação muito ruim a expressão *je m'en fou*, mesmo tendo consciência de que tal expressão pode ter outros sentidos dependendo de como empregada.

Já a segunda situação relatada, na qual aprendeu o significado da palavra *andouille*, está relacionada à surpresa em ver o marido agir de um modo pouco habitual. A surpresa em vê-lo dizendo um palavrão e ainda mais um palavrão do qual ela não tinha conhecimento fez com que ela retivesse tal palavra em sua memória.

F5: “A ideia da identidade e da comunicação primordial me motivaram...”

E: Entendi. E dessas duas línguas, entre o inglês e o espanhol, qual dela/com qual delas você se identifica mais e por quê?

F5: Ah, com certeza com o espanhol. Agora sobretudo né o porquê, porque **eu gosto muito da identidade latino-americana então eu me esforço bastante para entender bem espanhol**, conseguir me expressar bem em espanhol e **eu acho muito incrível né as variantes que existem dentro da própria língua espanhola**, mas sobretudo pela identidade latino-americana mesmo. Eu acho que é muito importante a gente saber espanhol para a gente poder conversar com esses irmãos que a gente tem aqui tão perto e a gente tem uma barreira muito grande por conta da nossa língua. Tanto culturalmente como...

E: É, é o único país que não fala espanhol da América Latina né

F5: Sim.

E: É, é verdade. Você diria então que essa identidade ou essa identificação com, com a latino-américa seria uma das motivações pelas quais você aprendeu a língua ou não?

F5: Sim. Sim, com certeza foi e assim, isso talvez **começou porque eu sempre gostei muito de música e acabava ouvindo algumas bandas que eram de língua espanhola então talvez essa identidade começou a partir da música assim**.

E: Entendi, então você acha que essa foi sua motivação inicial para aprender o espanhol?

F5: Sim, porque é assim tem como exemplo né antes de eu/a primeira vez que eu viajei para fora que eu fui ao Peru, eu não tinha basicamente noção nenhuma de espanhol a não ser o que a minha companheira me explicava assim, mas era zero noção mesmo e **eu senti muita dificuldade em conseguir as coisas que eu queria ou o que estava acontecendo então eu acho que isso que mais me motivou né assim. Claro que a ideia da identidade existe, mas era a ideia da comunicação primordial** assim eu não conseguia me comunicar de fato com o portunhol que existia na minha cabeça e nem tentando mesmo falar espanhol.

E: E F5 eh...dentro da/ desse seu período do início de estudo do espanhol até hoje você se lembra de alguma situação que te marcou...eh...nessa vivência com a língua e na qual você tenha aprendido uma palavra ou expressão dessa língua e que você nunca mais esqueceu assim?

F5: Ah, acho que tiveram muitas assim, mas tem uma bem, que é bem comum assim uma grande confusão do espanhol que é, puts como que eu/agora eu não vou nem saber explicar isso, mas que é, no espanhol existe tipo *ponerse*, que é um verbo tipo *jo me pongo contente* ou *jo me quiere contento*, então tem uma diferença do *ponerse* e do *quedarse*. Então, quando aí a gente estava no Uruguai né e uma amiga nossa uruguaia ela ficou meu horas e horas tentando explicar a diferença assim que para eles ela é muito clara e a nossa cabeça do português né você tem o verbo pôr e ficar e a gente meio que acaba traduzindo igual assim.

E: Aham, e para eles é diferente

F5: Para eles é, existe uma marcação muito forte de/de/por exemplo o *poner* você usa para uma/um estado momentâneo e o *quedar* é para uma, sei lá uma sensação mais permanente.

E: aham. É como ser e ficar, como ser e estar por exemplo no português, não sei.

F5: Sim é, meio isso eu sou feliz e eu estou feliz, pode ser essa diferença sim um pouco parecido com isso. Só que isso foi, **esse dia em específico foi bem marcante sim porque a gente cometia equívocos né, diários sobre/usando essas expressões** e a menina/eu não vou lembrar exatamente o exemplo que ela deu que foi muito claro assim...não tipo agora é muito claro que isso é um estado permanente e o outro é um estado momentâneo, mas eu não sei exatamente o exemplo

E: E depois disso você acha que você aprendeu isso daí?

F5: Ah, se não/talvez não tenha aprendido de fato, mas pelo menos **é algo que eu pelo menos me atento toda vez que eu vou/que eu preciso falar isso sabe...porque antes eu ligava meio que um automático e falava como se fosse o certo** mesmo assim, sem sombra de dúvida sabe

E: Uhum. E por que você acha que você aprendeu isso? Nesse momento?

F5: Primeiro porque acho que tinha uma pessoa nativa me explicando e além de tudo uma pessoa nativa que tinha um pouco de entendimento da minha língua né, do português.

E: Uhum

F5: e eu acho muito mais porque ela deu exemplos muito práticos assim de como utilizar um e outro e assim tentando mostrar pra gente como que aquilo é no espanhol para eles né, como que o equívoco para eles soava muito estranho né,

numa ideia de percepção de sentido né não de se falar errado uma questão/uma palavra ou outra.

E: Esse foi um momento assim no qual você tinha noção de que a pessoa estava te explicando alguma coisa, né, então digamos foi realmente para tentar te explicar a diferença entre *ponerse* e *quedarse* né?

F5: isso

Neste caso, o que vemos é uma relação muito mais identitária com a língua espanhola, relacionada à necessidade de inserção num contexto político e social mais amplo, que constitui uma identidade latino-americana. A curiosidade em compreender e se comunicar com povos próximos, explicitada por uma situação na qual F5 se sentiu emudecido, fez com que ele se esforçasse para aprender a língua.

Já ao falarmos da aprendizagem lexical provocada por uma situação em que a emoção predominava, F5 não soube distinguir entre uma situação episódica, na qual a aprendizagem é incidental, de uma situação de aprendizagem guiada, contando-nos sobre como aprendeu a distinção entre dois verbos bastante utilizados em espanhol. Não fez nenhuma referência explícita à relação entre emoção e aprendizagem do léxico.

F6: “A única palavra que eu posso dizer é prazer...”

F6: E o italiano, para terminar, a mais curiosa das experiências. Eu tinha/eu acabava de voltar da Alemanha e estava morando na Suíça e queria praticar o alemão que eu tinha aprendido então eu fui morar em Zurique na parte alemã e qual não foi **a minha decepção ao perceber que os suíços-alemães, apesar de conhecerem a língua alemã porque aprendem na escola, não gostam ou não gostavam de falar em alemão** e respondiam sempre no dialeto suíço-alemão que eu não entendia. Então, já foi uma situação muito frustrante de não conseguir entender e, com o tempo eu aprendi a entender, mas no entanto era um diálogo um pouco louco porque você fala em alemão e eles respondem em suíço-alemão. Então não é um lugar onde você vai desenvolver muito a prática do alemão e eu consegui emprego num hotel na lavanderia desse hotel onde tinha lugar era a lavanderia e achando também que eu ia treinar o alemão e qual não foi a minha surpresa de perceber que a equipe inteira que trabalhava lá era de italianos.

E: Tá

F6: Que mal e mal falavam o suíço-alemão e muito menos o alemão. Então, eu que não falava nem meia palavra de italiano, ou melhor, falava o que todo brasileiro fala “pizza e....(risos) enfim” eu me vi, **é a experiência mais forte que eu tenho em relação às línguas porque apesar de parecer uma língua muito/parecer ser uma língua muito parecida com o português eu não entendia absolutamente nada** nos primeiros dias e eu trabalhava nove horas por dia nesse local e as pessoas só falavam em italiano. Então **foram alguns dias de pânico** né eu lembro, só para ilustrar, tinha uma máquina de passar roupa, uma máquina de passar lençóis, era um grande/é uma grande...ai meu deus uma coisa que gira assim eu esqueci a palavra a figura geométrica um/um cilindro um grande cilindro e uma pessoa põe o lençol em uma ponta e outra pega do outro lado e aquilo sai muito quente, obviamente. E **essa foi a primeira palavra que eu aprendi** o italiano perguntava para mim “*Está caldo?, caldo, está caldo?*” e para mim caldo eu pensava caldo né?

E: Claro, molhado

F6: **E não associava caldo, não, caldo de feijão, com o que estava ali né. Agora falando parece ridículo porque é óbvio que *caldo* é quente, mas naquele momento não era, né?** E depois de alguns meses eu estava falando bem o italiano e foi engraçado porque eu brincava/eu falava eu era ruim e no lugar a gente trabalhava muito, mas eu falava que eu fazia um curso de italiano e ainda ganhava uma (risos) uma bolsa de estudos (risos).

E: (risos)

F6: Então foi assim e foi a única ocasião que eu tive de aprender o italiano. Depois disso, hoje, eu tenho/eu me reúno uma vez por mês com uma amiga para falar um pouco em italiano, mas digamos também nenhuma formação teórica ou como a gente normalmente pensa né numa escola, então o meu aprendizado das línguas, aliás de todas elas né foi extremamente prático.

E: Extremamente prático. Muito interessante. Eh...e Béatrice dentre todas essas línguas tirando/talvez você possa considerar também, mas dessas línguas estrangeiras, com qual você se identifica mais?

F6: O italiano

E: E por que que você acha isso?

F6: Quer dizer o francês e o português por serem minhas né, eu não posso nem dizer a preferência, mas o italiano, ahn...**eu gosto muito da/da não só da melodia do**

italiano, mas eu acho muito divertido falar italiano, não é mesmo? Mesmo que eu esteja falando errado, eu tenho sempre a sensação de que eu estou falando bem e que eu estou abafando.

E: Aham

F6: Coisa que eu nunca tenho, nunca tenho em inglês ou alemão.

E: Entendo

F6: Né eu sempre me sinto muito ahn...muito não me vem a palavra agora, muito gauche muito desajeitada. E já no italiano parece assim que *“Ciao bella, come stai?”* Parece assim que eu estou, nossa, eu não sei o que é, não sei te explicar, mas é uma sensação muito agradável assim de falar italiano e ouvir italiano.

E: Entendi. E isso desde o primeiro contato?

F6: Sim, sim, e já antes né porque através das músicas né, mesmo as músicas mais caretas e mais, assim, cafonas, eu sempre achei assim muito gostoso cantar junto, cantar em italiano, eu não sei é uma coisa que eu, talvez identifique com férias, aquele estereótipo mesmo da Itália sabe? Férias, calor, charme eu não sei explicar eu não sei muito bem explicar não. Mas eu gosto muito de falar.

[...]

E: Mas como você disse depois você continuou tentando praticar né e você gosta muito dessa língua. Você conseguiria definir qual que é a motivação que você tem para aprender essa língua? Ou teve ao longo desse percurso né todo?

F6: Hoje? Eu acho que o italiano é puro prazer porque nada na minha vida profissional ou familiar me leva/apesar de ser uma das línguas faladas na Suíça, mas eu nunca frequentei a parte italiana da Suíça então isso não não/não é por isso/ eu acho que a única palavra que eu posso dizer é prazer mesmo, prazer e porque eu gosto muito de línguas então isso já é/eu esqueci de falar do japonês que eu estudei japonês também, mas o italiano hoje eu não consigo achar outra motivação que não o prazer mesmo.

Outra entrevista na qual encontramos muitas referências à relação entre emoção e aprendizagem de línguas foi a de F6. Trata-se de uma pessoa que fala diversas línguas estrangeiras e quase todas foram aprendidas de maneira pragmática, não havendo, portanto, como dissociar a aprendizagem lexical com situações de aprendizagem indireta. É o caso, por exemplo, da aprendizagem do italiano, língua em que teve contato devido a um trabalho numa lavadeira na suíça. Como é possível identificar na

transcrição acima, F6 descreve seu aprendizado do italiano como experiência mais forte que teve em relação às línguas pois aprendeu totalmente na prática e devido à necessidade de se comunicar com seus colegas de trabalho. Todo o aprendizado do italiano está, portanto, ancorado também na construção de uma memória baseada em eventos. É o caso da primeira palavra que aprendeu nesse contexto, a palavra *caldo*. O que a possibilitou compreender seu significado foi o contexto, visto que a referência que tinha de uma palavra próxima à palavra em italiano em nada condizia com o contexto no qual estava inserida e, portanto, não podia fazer sentido. Além disso, descreve de maneira muito afetiva sua relação com a língua, visto que sente prazer em falar e se sente bem em falar.

F7 – “Não tem nenhuma barreira entre pensamento, emoção e comunicação”

F7: Espanhol **primeiro pela identidade mesmo latino-americana que é impressionante como isso aparece nas nossas veias...eh... essa identificação** com nossos *hermanos* que é tão distante enquanto brasileiro né sendo que eles são nossos vizinhos

E: uhum

F7: eh...e primei/**também pela facilidade na verdade eu pensei no espanhol pela proximidade dos países e por aspecto político** e só depois eu me dei conta do quanto é mais fácil né tem uma/uma semelhança muito grande com o português

E: Entendi então você diria que a sua motivação para aprender espanhol foi essa

F7: Sim. Além da facilidade...eh... a identificação mesmo com a história dos países que estão muito mais próximos né, da gente

[...]

E: Entendi. Eh...durante esse período de intercâmbio, você se lembra de alguma situação que te marcou assim e que você aprendeu alguma palavra ou alguma expressão e que você nunca mais esqueceu?

F7: (risos) eu acho que cabe esse exemplo....eh...no Uruguai quando as pessoas se saíam/eh...se cumprimentam eu ia falar *se saludam* (risos) eh...é muito natural um “*olá como estás*” um “*mui bien noi*” e depois vem um “*me alegro*” tipo um me alegro que você esteja bem né que bom que você tá bem e sempre nesses primeiros momentos né nesses primeiros meses do intercâmbio em que eu encontrava alguém na faculdade no trabalho e ‘oi tudo bem como você está?’ a pessoa ia embora e não me saía o “*me alegro*” e eu tipo “puts...(risos) **o dia em que eu falar um me alegro eu**

sou muito uruguaia” porque de fato eu vou estar eu vou ter adquirido né a língua como segunda língua mesmo e não só um estudo de língua estrangeira e **de fato o dia que me saiu foi tão natural que de fato rolou uma comemoração do tipo (risos) agora sim eu de fato adquiri esse idioma**

E: A respeito desse *me alegre* o que que você acha que levou você a não só memorizar essa situação, mas a/a usá-la?

F7: Eh....eu acho que é aí que entra a imersão mesmo né da língua em uso enquanto que a gente está só institucionalizado nos livros nas escolas de idioma. Eh...a gente/a **professora pode até apresentar “olha existem essas formas de *saludar e despedir de alguém*” mas não/não marca.** A partir do momento que a gente encontra esses cumprimentos e essas despedidas em uso faz muito mais sentido né justamente a língua funcionando para uma situação social. **E aí chamou minha atenção primeiro pela beleza né é muito alto-astrol** eu acho “eu me alegre que você esteja bem” enfim. E também por fazer parte daquela cultura daquele lugar e da forma como as pessoas se tratam

E: Legal. Então era uma coisa que você não conhecia antes?

F7: Não, não. Outra...nessa/nessa questão de se despedir também tinha um que *te vajas lindo* aí então é tipo “ah que você tenha um dia maravilhoso” também não acontece aqui então **me marcou por esse lado afetivo né...nossa a gente podia se tratar assim também né muda um dia** (risos) de uma pessoa quando alguém está realmente feliz que você esteja bem

E: E o que que você sentia quando você escutava isso?

F7: **Que o meu dia ia ser mesmo lindo então tipo nossa, obrigada (risos) *te vajas lindo también* (risos)**

E: (risos). Ai que legal. Eh...e quando você fala espanhol, Angélica, o que que você sente? Quando você escuta espanhol.

F7: eh....quando eu falo ou quando eu estou nessa situação de real mesmo tipo comunicação?

E: Não, quando você fala quando você escuta né, o que que vem assim ‘ai falarei espanhol’ o que que vem na tua cabeça assim em relação aos sentimentos?

F7: Ah **é muito bom** né eu acho que quando a gente entra num estudo de língua eh....a gente quer antecipar todos os fatos para chegar justamente **nessa posição que a gente tem hoje né que é realmente gostosa é natural é sem esforço né...num**

primeiro dia de aula a gente está “meu deus como que isso vai entrar na minha cabeça como que eu vou falar tão fluentemente o que que eu vou precisar fazer?” e a partir do momento que a gente tá no intermediário até rola mas numa dificuldade com a cabeça explodindo (risos) e hoje que a gente consegue falar eh...basicamente sem pensar como sai mesmo o português era uma coisa que eu achava que não aconteceria na minha cabeça (risos) **então eu acho que vem uma alegria por isso** do tipo “nossa realmente, eu consegui, eu falo, eu me comunico eu entendo super bem, **eu consigo ser engraçada né” porque enquanto língua materna eu sou uma pessoa super divertida (risos)** e na língua materna eu consigo trazer isso 100% e **as frustrações dos primeiros dias de intercâmbio é contar uma história uma experiência um relato uma piada não surtia o mesmo efeito** do que se fosse/do que era na língua materna. Eu falando em espanhol as pessoas ficavam em silêncio do tipo “não, é, se eu tivesse falando em português vocês iam rir” (risos) mas (risos) tá mais difícil falar em espanhol...**e hoje eu já consigo ser F7, divertida fazendo piada consigo me expressar 100% bem então a alegria também vem por isso né? De fato não tem nenhuma barreira entre pensamento, emoção e comunicação eu consigo me expressar da forma que eu/que eu gostaria.**

A relação de F7 com a língua espanhola também começou por uma questão de identidade política e cultural. A necessidade de inserir-se num contexto latino-americano, juntamente com a possibilidade de se aprofundar na língua por conta dos estudos na faculdade a motivou para seguir seus estudos. No caso de F7, a emoção não aparece como um motivador inicial para a aprendizagem, mas sim como uma consequência à reconhecer-se em língua estrangeira como se reconhece em língua materna. F7 conta que se sente sempre muito bem ao falar espanhol pois acreditava que nunca conseguiria falar de maneira natural, mas que hoje consegue ser quem ela acredita ser em língua materna também em espanhol.

Além disso, vemos que ela menciona duas situações bastante afetivas de aprendizagem lexical. A primeira delas corresponde a um tipo de saudação que lhe pareceu muito bonito, muito alto-astrol como ela mesmo afirma, visto que é comum as pessoas dizerem que estão felizes pelo outro. O sentimento de empatia, nesse caso, causou surpresa e fez com que não só ela aprendesse tal expressão, como também em dado momento tal expressão passou do vocabulário passivo, naquele em que apenas reconhecemos e podemos atribuir sentido a uma palavra, ao vocabulário ativo, no qual

empregamos tal palavra de maneira apropriada ao contexto e à estrutura da língua. A segunda expressão também tem envolvimento com aspectos bastante afetivos visto que representa um modo de tratar as pessoas distinto do que ela está habituado a encontrar nas relações em língua materna. Ao sentir que de fato ela teria um ótimo dia pois estavam desejando verbalmente que ela o tivesse, a transformação pessoal que lhe ocorria fez com que ela também fixasse tal expressão, empregando-a com bastante felicidade.

4.3. Reflexões sobre a emoção no ensino-aprendizagem lexical

Vemos que os trechos selecionados acima correspondem a passagens em que a emoção foi realmente capaz de transformar uma situação de passividade, correspondente ao não-estudo uma língua, a uma situação de atividade, na qual houve engajamento e motivação suficiente para que os entrevistados agissem e aprendessem a língua com a qual mais se identificam. Esses trechos nos dão mostras bem interessantes sobre a influência da emoção na aprendizagem uma língua estrangeira, pois foi a partir dessa transformação interna que o ato de estudar se concretizou e, portanto, tornou-se externo. Palavras como *prazer, identificação, emoção, afetividade, alegria, melodia, som, gostar, se apaixonar, pânico, decepção, raiva, constrangimento, vergonha, descaso* aparecem nos discursos de todos os entrevistados quando eles falam de suas experiências com línguas com as quais eles mais têm afinidade ou então quando falam de línguas que não conseguem ou não querem aprender. A relação que estabelecem com a língua preferida, de maneira geral, é totalmente subjetiva e baseada sobretudo em eventos que os levam a ter uma relação íntima com essa língua. Seja pela admiração de uma pessoa, como é o caso do F1 e do F2 que gostavam e admiravam a figura de seus professores e por isso se engajaram no estudo da língua francesa, seja por um prazer próprio em se sentir bem falando uma língua que não é a materna, mas que traz esse conforto, como é o caso do F6, F7, seja por uma questão identitária e uma curiosidade de compreender o outro, como vemos sobretudo no relato de F3 e F5, seja simplesmente pelo fato de a língua estrangeira fazer parte de toda a educação regular e, portanto, fazer parte de como o falante define a si mesmo, como é o caso de F4, em todos esses casos, a única relação que encontramos é afetiva. A identificação e o empenho é

afetivo, portanto carregado de emoção. São as sensações, os sentimentos despertados pela relação com uma língua que não é própria é que fizeram esses aprendizes a esforça-se para aprender.

No que se refere ao léxico, vemos que a aprendizagem de novas palavras está atrelada sobretudo a situações episódicas em que a emoção mais forte (seja medo, decepção, vergonha etc.) e a influência do contexto são preponderantes para a formação de uma memória de longa duração. Quando encontramos relatos sobre a aprendizagem de uma palavra ou expressão, com exceção de F5 que não soube distinguir um evento inesperado de um evento no qual o processo de ensino-aprendizagem é intencional, todos relatam casos de aprendizagem indireta, na qual não há intenção de ensinar ou aprender nada. Esse fenômeno é bastante conhecido pela psicologia cognitiva, que nos auxiliou ao longo deste trabalho a compreender grande parte dos processos mentais que permitem a um indivíduo aprender. Trata-se de um fenômeno considerado um dos tipos de memória que compõem a memória declarativa, que é a que possibilita a recuperação de conhecimentos codificados sobretudo por influência do contexto, sem que haja intenção de memorizar nada. Neste caso, é o que é chamado de memória episódica. Cordier e Gaonac’h explicam em maiores detalhes que tipo de informações são guardadas na memória episódica e como ela pode ser definida (2012 : 99-100)

Trata-se de uma oposição, no seio da memória declarativa, entre duas formas diferentes da memória: uma que administra os conhecimentos, os saberes, para poder utilizá-los; outra que estoca as características de eventos para reencontrá-los. [...] A memória episódica registra particularmente os eventos vividos por uma pessoa. É a memória biográfica (eventos importantes: nascimento de uma família, mudanças, aniversários [...]). A codificação em memória episódica é realizada com indícios tomados do contexto da informação memorizada, no momento de sua apresentação.⁶⁵

⁶⁵ Do original: “Il s’agit d’une opposition, au sein de la mémoire déclarative, entre deux formes différentes de la mémoire: l’une qui gère des connaissances, des savoirs, pour pouvoir les utiliser; l’autre qui stocke les caractéristiques des événements, pour les retrouver. [...] La mémoire épisodique enregistre en particulier les événements vécus par une personne. C’est la mémoire biographique (événements importants : naissance d’une famille, déménagements, anniversaires [...]). L’encodage en mémoire

Conforme já vimos no estudo feito sobre os manuais de FLE analisados nesta dissertação, tudo o que codificamos na memória e que é passível de ser resgatado por meio da linguagem é chamado de memória declarativa. Ela pode ser composta por uma série de imagens e conhecimentos linguísticos, correspondentes à memória semântica, e por episódios compostos por elementos do contexto, que corresponde à memória episódica. No caso das entrevistas acima, tivemos exemplos de memória episódicas capazes de auxiliar na retenção de algumas palavras e informações.

Apesar de tais informações não estarem unicamente associadas à aprendizagem de palavras, sendo aplicáveis antes de mais nada aos processos de aprendizagem da língua como um todo, e apesar das entrevistas aqui ilustradas por meio da seleção que realizamos dos trechos que de algum modo fazem menção a algum tipo de emoção nos darem pistas explícitas sobre relação direta entre emoção e aprendizagem de novas palavras somente quando referimo-nos à situações que provocaram a criação de memórias episódicas, cabe insistir que foi possível identificar a emoção como uma potência transformadora, capaz de motivar os aprendizes de línguas estrangeiras a enfrentar o emudecimento diante de uma situação de comunicação em língua estrangeira pouco ou nada conhecida.

Além disso, se insistirmos mais uma vez na questão sobre a aprendizagem das línguas estrangeiras de modo geral, e sobre aprendizagem do léxico de modo específico em que é preciso expor o aprendiz a atividades capazes de favorecer os processos de (re)organização dos conhecimentos por meio do estabelecendo de elos entre os conhecimentos novos e os já existentes, escolher tratar com o léxico de modo que esse tratamento provoque uma emoção maior e, portanto, tire-o do estado de sonolência habitual em que o cérebro se encontra, mais possibilidades oferecemos de que o aprendiz (re)crie elos entre o que já sabe e o que está aprendendo e que esses elos tenham como base diversos aspectos tanto correlacionados às estruturas cognitivas do aprendiz (referentes às capacidades e aos conhecimentos linguísticos e de mundo) quando às estruturas afetivas (ligadas à subjetividade e à emoção).

épisode est réalisé avec des indices pris dans le contexte de l'information mémorisée, au moment de sa présentation ».

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos que culminaram nos capítulos apresentados anteriormente, buscamos compreender e refletir sobre como o ensino-aprendizagem lexical é explorado em sala de aula, com o intuito de confirmar se ele é ainda hoje posto em segundo plano em prol de abordagens mais gerais que não contribuem para a construção progressiva de uma competência lexical que seja transversal e pautada nos processos de (re)construção contínua dos conhecimentos e representações que o aprendiz têm da língua estrangeira.

Se à princípio esse estudo buscava abarcar tanto os aspectos referentes à aprendizagem, isto é, ao aluno, quanto aos aspectos referentes ao ensino, isto é, ao professor, ao concluir a pesquisa um desses dois paradigmas do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ganhou maior destaque. Mesmo tendo sido feito um estudo minucioso e bastante elucidativo no que se refere aos aspectos cognitivos da aprendizagem/aquisição de vocabulário por parte do aluno, com o intuito de compreender se as atividades encontradas nos materiais estudados podiam ser mais ou menos interessantes ao desenvolvimento da competência lexical, foi o papel do professor enquanto intelectual capaz de avaliar seus contextos de ensino e as ferramentas que têm em mãos que se destacou nesta pesquisa. A análise minuciosa dos manuais estudados, da campanha do *Dis-moi dix mots...que tu accueilles*, do papel da literatura, do papel da memória e da emoção na aprendizagem foi guiada pelo olhar de um professor preocupado em articular tudo o que ele tem à sua disposição para levar seu aprendiz a tornar-se autônomo no trato de palavras e, mais do que isso, na comunicação em língua estrangeira. Assim, à medida em que a pesquisa foi se desenvolvendo, a figura do professor mostrou-se capital à constituição de um ambiente de ensino recíproco, no qual é possível elevar as potencialidades e afetividades do aprendiz para que seja construída progressiva e sistematicamente sua competência lexical.

Desse modo, o capítulo 1 pode ser compreendido como um capítulo de base à compreensão dos estudos teóricos acerca do léxico, sobretudo sobre as diretrizes metodológicas existentes ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras e a maneira como elas foram se complementando e, ao mesmo tempo, se contradizendo com o objetivo de encontrar uma “receita” mais adequada à abordagem desse elemento tão transversal e ao mesmo tempo tão nebuloso,

porque de cunho pessoal visto que pessoas estabelecem ligações distintas com seus conhecimentos já existentes.

O capítulo 2 traz esses elementos teóricos para a prática, uma vez que serve como uma espécie de guia à análise de materiais didáticos visto que realizado a partir de um recorte bem delimitado do objetivo da análise: compreender como e quais tipos de atividades são propostas para o ensino-aprendizagem lexical e se essas atividades são capazes de suprir as lacunas identificadas no ensino-aprendizagem lexical. À luz de todo o aparato teórico explicitado no capítulo 1, foi possível identificar que mesmo quando as atividades de cunho lexical trazem à tona estudos mais recentes sobre os processos cognitivos capazes de facilitar a memorização de palavras, como o uso de mapas semânticos, a simulação de situações de interação, o reemprego, os agrupamentos temáticos e mesmo os projetos em autonomia nos quais o vocabulário aparecerá de maneira indireta, elas deixam de lado um elemento muito importante, se não o mais importante, para a aprendizagem de novas palavras que é o estabelecimento de um elo efetivo, afetivo e pessoal daquelas palavras com os conhecimentos já existentes dos aprendizes. Vemos um esforço progressivo de sistematização e memorização que deixa de lado esse ponto de apoio, considerado por nós como o único a trazer verdadeiro sentido para as palavras estudadas. As atividades pouco contribuem para que o aprendiz as vivencie de maneira sensível e significativa. São apenas reaplicações de um conteúdo, que poderiam ser facilmente um outro conteúdo qualquer. Além disso, a grande maioria das atividades não possibilita uma construção metacognitiva de estratégias para lidar com palavras menos conhecidas, bem como não favorecem o ensino explícito de elementos constitutivos de grupos de palavras por meio de sua exploração fonética e morfológica, o que empobrece muito a experiência do aluno com o vocabulário. Correspondem, portanto, a atividades com pouca ou nenhuma emoção envolvida, fator que se desvelou uma lacuna muito maior do que o desconhecimento dos mecanismos capazes de facilitar a memorização e reaplicação de palavras uma vez que representa a ausência do papel ativo do aprendiz na construção das relações de sentido capazes de transformar conteúdos em conhecimentos.

Tendo essa falta de emoção em vista, buscamos um material que pudesse trazer esse elemento para o ensino-aprendizagem lexical, que foi apresentado no capítulo 3. A operação *Dis-moi dix mots* apresentou essa particularidade em sua

elaboração, visto que todas as atividades colocam o aprendiz no cerne da relação estabelecida entre conteúdo e conhecimento e pedem que ele se expresse em todas as etapas de estudo de uma das dez palavras que compõem a operação. Propõem atividades com compreensão global e específica que pedem sempre que o aprendiz realize alguma atividade, favorecendo muito a construção de elos significativos de elementos da língua em si e também de fatores externos de sua experiência pessoal com o conteúdo visto. Os objetivos didáticos dos exercícios propostos pelo *Dis-moi dix mots* (como o trabalho com as dimensão semânticas de uma palavra, o uso dos

b) Dans votre langue ou dans une langue de votre connaissance, peut-on fabriquer des mots en répétant des syllabes ?
Existe-t-il un moyen simple de fabriquer des mots ? Donnez des exemples.
Comment et quand utilisez-vous ces mots ? Avec les enfants ? Les adultes ?

diversos contextos históricos e sociolinguísticos, o estudo de estruturas linguísticas como a origem das palavras, suas famílias, sinônimos, o desenvolvimento de estratégias para a elaboração de projetos em autonomia) podem servir de base para a proposição de atividades lexicais que podem ser praticadas em sala de aula para favorecer a construção da competência lexical uma vez que articulam conhecimentos internos da língua com conhecimentos externos e próprios dos alunos de maneira explícita e sistemática. Todas as vezes que encontramos exercícios que fazem menção ao país de origem do aluno (atividades da palavra *grigri*), quando pedem que o aluno busque em seus conhecimentos outras palavras com o mesmo sufixo (atividades da palavra *séréndipité*) ou quando promovem uma sensação ou sentimento (atividades da palavra *zénitude, bravo, grigri*), encontramos meios de colocar o sujeito em relação com as palavras aprendidas de maneira ativa e explícita, o que promove a relação de aspectos internos e externos do léxico pautados da apreensão particular do aluno.

Cabe, no entanto, ressaltar um aspecto no qual a operação apresenta ainda traços que podem manter a lacuna da aprendizagem de novas palavras. Ainda que propondo de maneira bastante interessante uma abertura para o mundo do aluno e para sua participação ativa enquanto sujeito social naquilo que vem sendo estudado, a operação *Dis-moi dix mots* não consegue deixar de lado a imposição de uma cultura predominantemente francesa nas atividades propostas, uma vez que a maioria das referências culturais trazidas por elas são de ordem francesa. Uma explicação possível para esse aspecto seja o fato de as atividades de cunho didático serem

elaboradas por grandes institutos franceses de ensino do francês, o que não acontece, por exemplo, com os textos literários que acompanham todas as campanhas pois estes são escritos por autores francófonos e não somente por franceses.

Cada capítulo desta dissertação apresenta de maneira mais ou menos explícita as potencialidades e fraquezas das abordagens de ensino lexical propostas em cada uma das etapas aqui estudadas. Conforme explicitamos sobre o capítulo três, deles podemos extrair certas diretrizes bastante importantes e capazes de diminuir as lacunas apresentadas no início desta pesquisa.

Tendo isso em vista e o papel secundário até hoje atribuído a esta competência transversal, tornou-se necessário nestas considerações finais delinear um possível modelo de ensino lexical capaz de desenvolver progressivamente a competência lexical, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências comunicativas de compreensão e produção orais e escritas.

Assim, delineamos aqui alguns elementos-chave a ser considerados, a fim de restituir ao léxico um papel de destaque na didática do FLE e das línguas estrangeiras.

Ficou claro, no estudo da história da didática do FLE e na análise que fizemos dos manuais de FLE, que o léxico até hoje não é algo de uma metodologia bem desenvolvida, capaz de mobilizar seus múltiplos aspectos a fim de desenvolver de modo satisfatório a competência lexical. Por isso, é preciso privilegiar uma abordagem equilibrada do léxico, capaz de articular concomitantemente uma descoberta por meio da exploração onomasiológica e da exploração semasiológica das palavras. Essa abordagem equilibrada deve ser capaz de colocar à mostra, de forma explícita e guiada, tanto a dimensão ou organização semântica do léxico (que corresponde às estruturas externas, ligadas aos saber-fazer e às experiências mundanas, e às estruturas internas, correspondentes à dimensão cultural, às representações culturais e aos saberes que compõem uma língua) quanto sua dimensão ou organização linguística (correspondente a aspectos sintáticos, fonéticos e morfológicos capazes de facilitar, no aprendiz, organizações e (re)criação de elos com base em padrões próprios à organização interna do léxico). Assim, põe-se em voga não somente a palavra estudada, como todo o conjunto de palavras que compõem sua rede semântica seja por meio de vizinhos fonéticos como ortográficos ou situacionais.

Pelo fato de, na aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo para público iniciante, quase todas as palavras serem pouco conhecidas, acreditamos ser necessário fazer um trabalho de construção de seus sentidos e suas representações desde o início e paralelamente à realização de atividades mais gerais, a fim de favorecer a criação progressiva dessas redes semânticas em língua estrangeira.

Os estudos de base cognitiva apresentados nesta pesquisa nos mostram que os processos de codificação das informações são mais eficientes à medida em que é possível criar elos e agrupar os conhecimentos. Por isso, as atividades do *Dis-moi dix mots...que tu accuilles* que propõem a exploração e a ampliação de categorias de palavras parecem bons exemplos de como criar essas associações sem que seja preciso retomar as listas de palavras difundidas desde a Metodologia Tradicional e que encontramos travestidas nos manuais aqui analisados.

Além disso, independentemente da palavra escolhida como alvo de ensino guiado, é preciso propor atividades capazes de mobilizar o aprendiz de maneira ativa desde o início do tratamento dessa palavra para que seu estudo seja significativo. Por isso, a motivação deve ser o ponto de partida para o trabalho com qualquer conteúdo em língua estrangeira e ser alcançada quando trazemos as facetas pessoais dos alunos para a sala de aula, isto é, quando consideramos sua estrutura emocional e afetiva e quando, por meio dos enunciados, conseguimos fazer com que essa estrutura ganhe espaço de protagonismo.

Como pudemos ver por meio das entrevistas com falantes fluentes de línguas estrangeiras, para todos todos eles o aspecto que os tirou de uma situação de indiferença diante de um mundo desconhecido (no caso uma língua estrangeira) e fez com que se engajassem e se esforçassem para aprendê-la foi a relação emocional e afetiva que estabeleceram com essa língua-cultura. Por isso, a fim de mobilizar o aprendiz, é preciso considerar atividades que sejam capazes evocar sentimentos, bons ou ruins, como modo de ativar sua atenção e, desse modo, favorecer a memorização daquilo que será estudado, seja por meio da construção de memórias declarativas ou episódicas. Esse corresponde ao fator de maior contribuição para a fixação na memória das palavras aprendidas, aspecto que deve ser retomado sempre a fim de colocar a relação pessoal do aluno com o conteúdo aprendido em primeiro lugar. Nas fichas FLE do DMDM aqui analisado, vimos que essa motivação vem já em atividades de sensibilização que querem pôr as percepções do aprendiz sobre

elementos pequenos, introdutórios da palavra a ser estudada, dando-lhe voz desde o primeiro contato com a palavra e considerando-o enquanto indivíduo com vontades e estilos distintos. Além disso, as atividades guiadas de ensino das características linguísticas do léxico, também carregadas de carga semântica, devem priorizar o desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos capazes de, progressivamente, tornar o aprendiz autônomo no trato lexical, sobretudo de palavras desconhecidas, visto que tal conhecimento lhe confere ferramentas mais adequadas a inferir o significado das palavras desconhecidas não com base no sistema linguístico que já adquiriu em língua materna, mas nos conhecimentos que têm consciência ter sobre as palavras em língua estrangeira.

Por fim, o aprendiz deve ser levado a desenvolver projetos com os conhecimentos articulados pelas palavras, a fim de construir múltiplas competências ao mesmo tempo que (re)constrói a imagem de si perante os outros, perante a língua estrangeira e sua língua materna e constrói também uma imagem de grupo, do qual ele pertence e pode agir enquanto ator social.

Finalmente, acreditamos que a partir do uso livre e crítico da operação DMDM, seja possível preencher duas lacunas muito importantes do ensino do FLE: a de promover um ensino-aprendizagem lexical otimizado e significativo para o aluno, com vistas a conduzir os aprendizes a reconhecer e dominar as nuances da língua, e o acesso a uma parte da literatura francófona que permite construir uma outra ideia além da de uma língua padronizada, canônica, distante de sua multiplicidade e usos reais. Quando utilizamos o termo “crítico” queremos dizer com isso que — como em qualquer outra situação e com qualquer outro material — não é possível desconsiderar aspectos vistos como negativos. No nosso caso, isso se deu durante a etapa de descrição detalhada de cada uma das atividades propostas para público FLE, quando nos demos conta de que também no material aqui analisado encontramos o fenômeno descrito por alguns outros estudiosos que faz referência ao privilégio dado à cultura francesa em detrimento das outras de expressão francófona.

De qualquer modo, se considerarmos o professor como um ser emancipado das teorias didáticas que engessam sua prática e capaz de refletir sobre as melhores abordagens a serem adotadas a fim de atingir os objetivos de aprendizagem de seus alunos, sabemos que nosso trabalho corresponde *apenas* a uma sugestão possível

de ensino-aprendizagem lexical, baseada numa pesquisa profunda sobre seu papel ao longo da história, sua apresentação e veiculação em materiais elaborados para um público muito amplo e teorias de aquisição de linguagem baseadas em estudos sobre a constituição da memória e o papel da emoção na sua fixação. Sabemos, também, que muitos podem ser transformadores ou desencadeadores de transformações. Esse é o nosso desejo.

BIBLIOGRAFIA

- ABRY**, Dominique (org.), **CAVALLA**, C., **CROZIER**, E., **DUMAREST**, D., **RICHO**, C. *Le vocabulaire en classe de langue*, Paris: CLE-International, 2009.
- ANTONOVA**, Vessela. "Un nouveau manuel de la langue et littérature françaises". In: *Textes littéraires et enseignement du français*, XI^e Congrès mondial des professeurs de français, julho 2014, pp. 35-40.
- ARRIETA GUEVARA**, María Marta. "Le français: îlot dans l'océan de la diversité ou réseau interculturel au service d'une communication solidaire?". In: *Textes littéraires et enseignement du français*, XI^e Congrès mondial des professeurs de français, julho 2014, pp. 197-204.
- BAILBLE**, Eric. *Histoire des discours sur l'interculturalité en France*, 2013. Disponível em: <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org>.
- BAKHTIN**, Mikhail, *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo : Hucitec, 2005.
- BLONDEAU**, Nicole. "La littérature comme métaphore de l'accueil". In: *Textes littéraires et enseignement du français*, XI^e Congrès mondial des professeurs de français, julho 2014, pp. 17-22.
- BOGAARDS**, Paul. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Éditions Didier, 1994.
- BROUAT**, Thérèse. "On n'appelle pas toujours un chat un chat ou comment migrer d'un système de représentation à un autre", in *Les Langues Modernes*, nº 2, 1986.
- CALAQUE**, Elizabeth. *Les mots en jeux: l'enseignement du vocabulaire*, Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble, 2002.
- CALAQUE**, Elizabeth e **GROSSMAN**, Francis (org.). *Enseignement/apprentissage du lexique*. Grenoble : Université Stendhal, 2000.
- CARTER**, R. *Vocabulary. Applied Linguistics Perspectives. Aspects of English*, London: Unwin Hyman, 1987. apud **GRANGER**, Sylvane e **MONFORT**, Guy, "La description de la compétence lexicale en langue étrangère: perspectives méthodologiques", *Acquisition et interaction en langue étrangère* [online], n. 3, 1994, disponível online desde 20 de fevereiro de 2012, consultado em 15 de março de 2014. URL: <http://aile.revues.org/4890>.
- COMPAGNON**, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CONCEIÇÃO**, Mariney Pereira. *A importância do vocabulário na aprendizagem de línguas: memória, crenças e estratégias para a aprendizagem de novos itens lexicais*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

- CORDIER**, Françoise e **GAONAC'H**, Daniel. *Apprentissage et mémoire*, Paris : Armand Colin, 2012.
- COURTILLON**, Janine (1989) : « Lexique et apprentissage de la langue », in *Lexiques, Le Français dans le monde*, Recherches et applications, agosto-setembro, Hachette Edicef, pp. 146 – 153.
- CUQ**, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International, 2003.
- DAVID**, Jacques, **PAVEAU**, Marie-Anne, **PETIT**, Gérard (org.). “Construire les compétences lexicales”. In *Le français aujourd’hui*, nº 131, Paris, setembro 2000.
- DIDI-HUBERMAN**, Georges. *Quelle émotion ! Quelle émotion ?*, Montrouge : Bayard Éditions, 2013.
- DOLZ**, J.; **SCHNEUWLY**, B. “Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions a propos d'une expérience romande”. *Enjeux*, 1996b, nº 37/38, pp. 49-75.
- ECO**, Umberto. *Como fazer uma tese*, São Paulo: Perspectiva, 1983.
- ERLICH**, Stéphanie. VIII. *Les représentations sémantiques*, Psychologie Française, tomo 30, 33 e 34, nov. 1985.
- FALEIROS**, Rita Jover, *A experiência da leitura literária em um curso de francês instrumental*, Dissertação de mestrado, São Paulo: 2006.
- GALISSON**, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International, 1991.
- GERMAIN**, Claude, **GALISSON**, Robert (org.). *Évolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire*, Paris: CLE International, 1993.
- GIASSON**, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur, 1990.
- GRANGER**, Sylvane e **MONFORT**, Guy, “La description de la compétence lexicale en langue étrangère: perspectives méthodologiques”, *Acquisition et interaction en langue étrangère* [online], nº 3, 1994. URL: <http://aile.revues.org/4890>.
- IBRAHIM**, Amr Helmy (org.). *Lexique*, in *Recherches et Applications*, Rennes: Hachette, 1989.
- IZQUIERDO**, Ivan. *Memórias*, Porto Alegre : Artmed, 2011.
- IZQUIERDO**, Ivan. « Esquecer para lembrar », in *Revista Neuroeducação*, nº 4, São Paulo : Segmento, 2015, pp. 15-19.

- Jean-YVES e TADIÉ, Marc. *Le sens de la mémoire*, Paris: Gallimard, 1999.
- KLEIN, Wolfgang. *L'acquisition de la langue étrangère*, Paris: Armand Colin, 1989.
- KRASHEN, S. *The Input Hypothesis*. Nova York: Longman, 1985.
- KUMARAVADIVELU, B. "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching". IN: *TESOL Quarterly*, vol. 28, n. 1, (primavera 1994), pp. 27-48.
- _____, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LAUFER, Batia, "Appropriation du vocabulaire: mots faciles, mots difficiles, mots impossibles". In: *Acquisition et interaction en langue étrangère* [online], nº 3, 1994. URL: <http://aile.revues.org/4895>.
- LEAL, Elizabeth e MACHADO, Juchem. "Produção Acadêmico-Científica: a pesquisa e o ensino", *Cadernos de Ensino*, vol. 7, 2011.
- LEFFA, Vilson, "Ensino de línguas: passado, presente e futuro", in *Revista de Estudos da Linguagem*, vol.20, nº2, 2012, pp. 389-411.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*, São Paulo: Editora Atlas, 2011.
- MAROT, J. "L'apprentissage lexical en français langue étrangère: théories d'acquisition et pratiques de classe", IN: *Publications FLE sur* www.lecafedufle.fr, acessado em 15 de dezembro de 2014.
- NATION, Paul. *Como estruturar o aprendizado do vocabulário*. São Paulo : SBS Editora, 2003.
- OLIVIÉRI, Claude (org.). *Lexique et didactique du français langue étrangère*, Les cahiers nº 6 L'ASDIFLE, Paris, 1994.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa, Abordagem teórico-prática*, Campinas: Papirus Editora, 2000.
- PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. *Percursos de leitura*, Léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira, São Paulo: Annablume, 1997.
- _____. *Questões de leitura*, Aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira, São Paulo: Annablume, 2001.
- PRÉVOS, Albert. "Conférence d'ouverture du colloque". In: *Textes littéraires et enseignement du français*, XI^e Congrès mondial des professeurs de français, julho 2014, pp. 11-16.

PUREN, C. “La ‘Méthode’, outil de base de l’analyse didactique”. IN: BLANCHET, P. e CHARDENET, P. (dir.), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures*, Paris: AUF (Agence Universitaire de la Francophonie) – EAC (Édition des Archives Contemporaines), 2011, pp. 283-301.

PUREN, Christian. *Histoire de méthodologies de l’enseignement de langues*, Paris: Nathan-CLE International, 1988.

RICHARDS, J. (1976). “The role of vocabulary teaching”, *TESOL Quarterly*, n.10(1), 77-89, 1976.

SERVICE, Elisabeth “Contribution des codes mémoriels à l’apprentissage lexical”, *Acquisition et interaction en langue étrangère* [online], n.3, 1994. URL: <http://aile.revues.org/4899>.

TREVILLE, Marie-claude e DUQUETTE, Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris: Hachette, 1996.

Manuais FLE

BERTHET, Annie, DAILL, Emmanuelle. *AlterEgo+ niveau A1*, Paris : Hachette Livre, 2012.

(Inclure Édito e Saison)

Sites

Livret des dix mots da campanha *Dis-moi dix mots...que tu accueilles*. (acessível em <http://dismoidixmots.culture.fr>)

Ferramentas

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2000), Didier, Strasbourg.