UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

MARISA HELENA SCHNEIDER DAVID FURTADO

Textos modulares, atividades e tarefas
na elaboração de um programa de FLE:
compartilhando leituras de uma professora-engenheira

São Paulo
2011

Marisa Helena Schneider David Furtado

Textos modulares, atividades e tarefas na elaboração de um programa de FLE:
compartilhando leituras de uma professora-engenheira

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.

Área de Concentração:
Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Maria Sabina Kundman

Versão Corrigida

São Paulo
2011

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

Nome: FURTADO, Marisa Helena Schneider David

Título: Textos modulares, atividades e tarefas na elaboração de um programa de FLE:
compartilhando leituras de uma professora-engenheira

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.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais Nilton e Shyrlene
que sempre me incentivaram a
estudar.

Para Carlos Alberto e meus filhos
Thiago e Beatriz, fonte inesgotável
do meu amor.

AGRADECIMENTOS

À orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Sabina Kundman por ter me possibilitado ser sua orientanda e amiga durante estes vários anos de trabalho e dedicação.

Aos professores e colaboradores da Universidade de São Paulo pelos serviços prestados e pelas horas de atenção.

Aos professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo pela colaboração e dedicação no desenvolvimento do conteúdo necessário para o aperfeiçoamento metodológico e científico deste trabalho.

Aos professores e colaboradores da Faculdade de Engenharia Química e da Faculdade de Engenharia de Alimentos da UNICAMP por facilitar o trabalho cedendo o espaço e a infraestrutura.

Aos aprendizes de vários cursos na UNICAMP com os quais eu tive a oportunidade de adquirir uma fonte intelectual inestimável para a obtenção de dados reais para a realização deste trabalho.

Aos meus pais Shyrlene e Nilton, que sempre me impulsionaram a fazer o melhor; aos meus irmãos, Carmem Lúcia e Nilton, à tia Mariza, os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos queridos que, nos momentos mais difíceis, colocaram luz e paz no meu caminho.

E a Deus por tudo que d'Ele recebi e pelas vezes em que Ele me mostrou por onde seguir.

RESUMO

FURTADO, M. H.S. D. **Textos modulares, atividades e tarefas na elaboração de um programa de FLE: compartilhando leituras de uma professora-engenheira**. 2011. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

Esta dissertação tem como principal objetivo instigar a reflexão metodológica dos professores de Francês Língua Estrangeira, através da partilha de textos de diversas naturezas elaborados, organizados e apresentados neste trabalho sob a forma de quatro módulos de reflexão: *Estabelecendo parâmetros para a pesquisa*, *Compreendendo tendências*, *Relatando experiências* e *Avaliando experiências*.

Cada um dos textos modulares focaliza um aspecto do processo de constituição gradativa da autora enquanto professora-engenheira de língua estrangeira. Após apontar as principais tendências transversais à Didática do Francês Língua Estrangeira na atualidade, a autora-pesquisadora pretende ressaltar a importância – para a aprendizagem de uma língua estrangeira – da prática de *tarefas* pelos aprendizes, ou seja, *atividades significativas mediante a prática da comunicação* (PERIS, 1999).

A experiência que possibilitou a pesquisa foi realizada em um programa de ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira para estudantes universitários de Engenharia inscritos em um curso extracurricular de francês (nível Básico II) oferecido pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Engenharia Química da Universidade Estadual de Campinas ao longo do segundo semestre de 2009. Embora baseados nos pressupostos teóricos da Abordagem Comunicativa, os procedimentos pedagógicos descritos nesta dissertação experimentam elementos subjacentes à Perspectiva Accional na medida em que pretendem instaurar na sala de aula um novo cenário para a ação sobre o outro através da linguagem: o cenário do fórum em língua estrangeira.

Palavras-chave: atividades, tarefas, interação, língua-francesa, relação professor/aprendiz

ABSTRACT

FURTADO, M. H.S. D. **Modular texts, activities and tasks in the elaboration of a programme for French as a Foreign Language (FLE): sharing the readings of a professor-engineer**. 2011. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

The main aim of this dissertation is to instigate methodological reflection in teachers of French as a Foreign Language, through the sharing of various kinds of texts prepared, organized and presented in this study in the form of four modules of reflection: *Establishing research parameters; Understanding trends; Reporting experiences; and Evaluating experiences*.

Each of the modular texts focuses on one aspect of the gradual process to develop the author as a teacher-engineer of the foreign language. After pointing out the main transversal trends of the Teaching of French as a Foreign Language today, the author-researcher stresses the importance, for learning a foreign language, of the practice of tasks by learners, i.e., *meaningful activities through the practice of communication* (Peris, 1999).

The experience that enabled the survey was conducted in a teaching-learning programme of French as Foreign Language for Engineering students enrolled in a French extension course (Basic Level II) offered by the Academic Centre of the School of Chemical Engineering, State University of Campinas, during the second half of 2009. Although based on theoretical assumptions of the Communicative Approach, the educational procedures described in this dissertation use elements underlying the Action Perspective as they intend to use in the classroom a new scenario for the action on the Other through language: that of the forum in a foreign language.

Keywords: activities, tasks, interaction, French-language, relationship teacher/learner.

RÉSUMÉ

FURTADO, M. H.S. D. **Textes modulaires, activités et tâches pour l'élaboration d'un programme de FLE: mise en commun des lectures d'un professeur-ingénieur**. 2011. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

Ce mémoire a pour principal objectif de susciter une réflexion méthodologique chez les professeurs de français langue étrangère (FLE) en proposant un ensemble de textes d'origines diverses, ici classés et présentés suivant quatre modules de réflexion: Etablir des paramètres de recherche, Comprendre des tendances, Rapport d'expériences et Evaluations de ces expériences.

Chaque texte modulaire focalise un aspect du processus élaboré par l'auteure en tant que professeur-ingénieur de langue étrangère.

Après avoir relevé les principales tendances transversales de la Didactique du Français Langue Etrangère, l'auteure de la recherche vise à mettre en évidence l'importance - pour l'apprentissage d'une langue étrangère - de l'approche par *tâches* pour les apprenants, c'est-à-dire, "*d'activités significative à travers la pratique de la communication*". (PERIS,1999).

L'expérience qui a permis cette recherche a eu lieu dans le cadre d'un programme d'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère, destiné aux étudiants universitaires d'Ingénierie inscrits au cours extra-curriculaire de français (niveau basique II) proposé, lors du deuxième semestre 2009, par le Centre Académique de la Faculté d'Ingénierie Chimique de l'Université de l'Etat de São Paulo à Campinas. Bien que basés sur les présupposés théoriques de l'approche communicative, les processus pédagogiques décrits dans ce travail font appel à des éléments de la Perspective actionnelle dans la mesure où ceux-ci prétendent instaurer dans la salle de classe un nouveau cadre pour agir sur l'autre à travers le langage: le cadre du forum en langue étrangère.

Mots-clefs: activités, tâches, interaction, langue française, rapport professeur/apprenant

SUMÁRIO

1.0. MÓDULO DE REFLEXÃO 1.....	11
LEITURA: ESTABELECENDO PARÂMETROS PARA A PESQUISA.....	11
1.1. OBJETO	12
1.2. OBJETIVOS	12
1.3. CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	12
1.4. METODOLOGIA CIENTÍFICA.....	13
1.4.1. <i>Materiais e métodos</i>	13
2.0. MÓDULO DE REFLEXÃO 2.....	17
LEITURA: COMPREENDENDO TENDÊNCIAS	17
2.1. TEXTO MODULAR: HISTÓRICO DAS METODOLOGIAS E ENFOQUES UTILIZADOS EM NOSSO PAÍS.....	18
2.1.1. <i>Introdução</i>	18
2.1.2. <i>Metodologia tradicional: gramática-tradução</i>	18
2.1.3. <i>Metodologia direta</i>	22
2.1.4. <i>Abordagem áudio-oral</i>	25
2.1.5. <i>Audiovisual</i>	28
2.1.6. <i>Abordagem comunicativa (AC)</i>	32
2.1.7. <i>Considerações finais</i>	36
2.2. TEXTO MODULAR:.....	37
O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (QECR)	37
2.2.1. <i>Introdução</i>	37
2.2.2. <i>Uma Abordagem Orientada para a Ação</i>	40
2.2.3. <i>O uso da língua e o utilizador/aprendiz</i>	47
2.2.4. <i>A Tarefa e seu papel no ensino de línguas</i>	53
2.3. TEXTO MODULAR:.....	57
EXERCÍCIOS, ATIVIDADES E TAREFAS NA SALA DE AULA	57
2.3.1. <i>Percorrendo conceitos para a definição de tarefa</i>	57
2.3.2. <i>Tipos de atividades e de tarefas</i>	61
2.3.3. <i>Gradação das Tarefas</i>	65
3.0. MÓDULO DE REFLEXÃO 3.....	71
LEITURA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS.....	71
3.1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	72
3.2. UM LIVRO DIDÁTICO: <i>FORUM I</i>	73
3.3. TEXTO MODULAR:	77
ELABORANDO ATIVIDADES EXTRAS PARA O <i>FORUM I</i>	77
3.3.1. <i>Unidade 5 Vacances</i>	78
3.3.2. <i>Unidade 6: Boutiques et achats</i>	91
3.3.3. <i>Unidade 7: Tous ensemble</i>	105
3.3.4. <i>Unidade 8: Sorties</i>	123
3.4. TEXTO MODULAR:	144
ELABORANDO ATIVIDADES EXTRAS PARA O FÓRUM EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	144
3.4.1. <i>Atividade nº 1: Lúdico com Passé Composé</i>	145
3.4.2. <i>Atividade nº 2: “Pour la vie”</i>	148
3.4.3. <i>Atividade nº 3: À toutes les filles</i>	157
3.4.4. <i>Atividade nº 4: Videoclipe Deux pieds</i>	163
3.4.5. <i>Atividade nº 5 a: Texto Jean Jacques Goldman</i>	171
<i>Atividade nº 5 b: Canção On ira (J. J. G.)</i>	177
3.4.6. <i>Atividade nº 6: Desfile de moda</i>	184
3.4.7. <i>Atividade nº 7: Deux savonnettes</i>	189
3.4.8. <i>Atividade nº 8: Gratte papier</i>	195

4.0. MÓDULO DE REFLEXÃO 4.....	210
LEITURA: AVALIANDO EXPERIÊNCIAS.....	210
4.1. TEXTO MODULAR:	211
ELES-APRENDIZES-ENGENHEIROS.....	211
4.1.1. <i>Questionário 1: Perfil</i>	211
4.1.2. <i>Questionário 2</i>	213
4.1.3. <i>Questionário 3</i>	221
4.1.4. <i>Questionário 4</i>	223
4.2. TEXTO MODULAR:	231
EU-ENGENHEIRA-PROFESSORA	231
4.3. TEXTO MODULAR:	235
EU-PROFESSORA-ENGENHEIRA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	235
5.0. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	242

1.0. MÓDULO DE REFLEXÃO 1

LEITURA: ESTABELECENDO PARÂMETROS PARA A PESQUISA

1.1. Objeto

Elaboração e aplicação de um programa de ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira.

1.2. Objetivos

- a) Apontar e compreender as principais tendências transversais à Didática do Francês Língua Estrangeira na atualidade;
- b) Reunir modos de leitura da autora-professora deste trabalho acadêmico sob a forma de módulos de reflexão contínua;
- c) Criar, desenvolver e aplicar um programa de ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira levando em consideração as tendências apontadas e a necessidade de escolha de um determinado livro didático;
- d) Relatar experiências com o programa de ensino/aprendizagem elaborado;
- e) Instigar a reflexão metodológica de outros professores de Francês Língua Estrangeira através da partilha destes módulos e desta experiência individual.

1.3. Constituição do *corpus*

O *corpus* da pesquisa é formado por dados qualitativos obtidos através de questionários aplicados em uma turma de estudantes universitários de Engenharia, inscritos em um curso extracurricular de francês (nível Básico II) oferecido pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Engenharia Química (CAFEQ) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) ao longo do segundo semestre de 2009.

1.4. Metodologia Científica

Foram adotados os procedimentos metodológicos do *Estudo de Caso* encontrados em Lüdke e André (1986)¹, descritos detalhadamente a seguir.

1.4.1. Materiais e métodos

A) Metodologia de pesquisa

Esta dissertação, intitulada *Textos modulares, atividades e tarefas na elaboração de um programa de FLE: compartilhando leituras de uma professora-engenheira*, tem como objeto a aplicação de um programa de ensino e aprendizagem em sala de aula, realizada através de uma abordagem qualitativa, conforme os cinco critérios básicos estabelecidos por Lüdke e André (1986):

a) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

É o contato entre o professor, o ambiente e a situação que orienta e determina o trabalho de investigação. No nosso caso, as atividades são aplicadas na sala de aula e os alunos reagem de acordo com as possibilidades do ambiente em que se encontram.

b) “Os dados coletados são predominantemente descritivos”.

O trabalho feito em sala de aula, ou seja, a aplicação das atividades e o modo como os alunos reagiram a elas, foram descritos pela professora-pesquisadora que pôde avaliá-los a partir de questionários, da participação na sala de aula e de depoimentos.

c) “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”.

O interesse maior não foi o de avaliar o desempenho final dos participantes, e sim o de observar o seu envolvimento com as atividades propostas e o modo como elas interferiram no processo de aprendizagem/aquisição da língua e no interesse pelo estudo da língua/cultura. Houve no final do curso uma avaliação de conhecimentos formal escrita para composição da nota e outra avaliação de desempenho oral por conta das normas do curso extracurricular.

¹ Lüdke, M.; André, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

d) *“O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador”.*

As respostas aos questionários e o depoimento dos alunos com respeito ao trabalho com atividades e projetos de estudo, serão levados em consideração, pois é a partir deles que se pode verificar o interesse, o empenho e os resultados obtidos. Os alunos puderam se manifestar livremente, fazendo seus comentários, dando opiniões com relação ao que fizemos em aula, sem conhecer nossa hipótese de partida, o que permitiu que nos mantivéssemos na neutralidade todo o tempo.

e) *“A análise de dados tende a seguir um processo indutivo”.*

O resultado da utilização de atividades em sala de aula não é algo previamente definido. Cada grupo tem suas próprias características; além disso, vários fatores externos podem influir em cada caso: idade dos alunos, conhecimentos anteriores, projetos em relação ao futuro etc. Também por meio de questionários e depoimentos esses dados puderam ser obtidos. Os dados coletados no início da pesquisa e após o trabalho foram considerados e analisados de acordo com o objetivo da pesquisa.

Numa abordagem qualitativa, o estudo de casos é o método que mais se adapta ao objetivo desta pesquisa. Para Lüdke e André (1986), os estudos de caso enfatizam a interpretação no contexto e o contexto influencia o andamento do trabalho. Os estudos de caso procuraram retratar a realidade, ou seja, a análise do ambiente e da interação entre os alunos. Esses estudos apresentam geralmente estilos informais, narrativos, com citações que se adaptam muito bem a uma dissertação de mestrado.

Todos os fatores que influenciam o andamento do trabalho de investigação devem ser levados em consideração, incluindo o conhecimento anterior na própria língua materna.

O depoimento dos alunos sobre a experiência com as atividades na sala de aula mostra diferentes pontos de vista, o que traz dados importantes para o professor, enriquecendo a sua experiência.

B) Contexto de aplicação e estrutura dos cursos

A presente pesquisa foi realizada com alunos de francês matriculados no nível Básico II em um curso livre oferecido pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Engenharia

Química da Universidade Estadual de Campinas que oferece cursos extracurriculares de línguas para os alunos dos diversos cursos de engenharia e também para os demais cursos da universidade.

C) Caracterização do grupo pesquisado e do curso

As aulas do grupo pesquisado ocorreram às terças e quintas-feiras das 12h15 as 13h45, no 2º semestre de 2009, de agosto a dezembro.

Cada módulo semestral do curso extracurricular de língua estrangeira oferecido pelo CAFEQ corresponde a uma carga horária de 48 horas, dividida em 3 horas semanais com duração de 16 semanas.

A proposta do CAFEQ é a de ampliar as qualificações do futuro profissional, pois dominar uma língua estrangeira pode representar oportunidades diferenciadas de emprego. Além da proposta de ensino, o curso busca suprir as carências pessoais no desenvolvimento sociocultural e intelectual de cada aprendiz interessado: alguns dos alunos têm interesse em cursar um ou dois anos em universidades francesas ou canadenses, visto que isso lhes trará um diploma mais competitivo e algumas universidades da França e do Canadá possuem convênio com a UNICAMP, referência mundial de cursos de nível universitário.

Estes cursos extracurriculares de línguas, ministrados por professores de línguas, formados em Letras e/ou com experiência internacional, iniciaram-se em 2006 com inglês e espanhol, sendo implantados os cursos de francês e de alemão no primeiro semestre de 2007.

Em seu primeiro semestre, o curso de francês foi oferecido apenas no nível I, mas atualmente já conta com seis níveis.

As aulas têm duração de uma hora e meia, ocorrem duas vezes por semana e contabilizam 48 horas/aula por semestre. O número de alunos é limitado a dez por turma, visando a uma maior interação dos alunos entre si e dos alunos com o professor.

O livro adotado foi o Forum I, e trabalhamos da lição 5 à lição 8. Além desse método, trabalhamos com atividades extras com o intuito não só de aprimorar a aprendizagem da língua de forma mais agradável, mas, sobretudo de criar um fórum onde através da comunicação, a aprendizagem da língua-alvo se concretizasse.

No início do curso aplicamos um questionário para caracterizar o grupo com relação a idade e unidade da UNICAMP à qual pertence. A seguir, buscamos saber as razões pelas quais os alunos escolheram francês, indagar o que poderia ajudá-los a aprender a língua, além

de verificar as línguas que eles já haviam estudado. Por fim, pedimos sua opinião sobre o curso.

Os dados obtidos no final nos trouxeram informações sobre a aplicação de atividades extras ao longo do semestre letivo.

2.0. MÓDULO DE REFLEXÃO 2

LEITURA: COMPREENDENDO TENDÊNCIAS

2.1. Texto Modular: Histórico das metodologias e enfoques utilizados em nosso país

2.1.1. Introdução

Levando em consideração o tema que desenvolvemos em nossa dissertação – atividades no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto institucional para estudantes de Engenharia da UNICAMP – apresentaremos neste capítulo características de algumas das metodologias mais empregadas ao longo da história do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em nosso país. Algumas dominaram em certos estados da Federação por longo período e seus traços persistem em metodologias ainda aplicadas não só no ensino/aprendizagem do francês como também no de outras línguas estrangeiras estudadas.

Segundo Martinez (1996), a metodologia de ensino de línguas estrangeiras tem suas raízes na história das necessidades de comunicação social e responde às necessidades de grupos ou indivíduos que utilizam línguas estrangeiras. Convém acrescentar que, de modo geral, não houve na introdução das novas metodologias adotadas em nosso país substituição radical das práticas e técnicas recomendadas e aplicadas anteriormente. Houve frequentemente persistência de alguns princípios e técnicas, desaparecimento de outras, introduções e inovações em função de novas tendências, contínuas idas e vindas em função da vontade de continuidade ou de mudança, do desejo de adaptações psico-sociolinguísticas vigentes, assim como de escolhas metodológicas, ideológicas e/ou tecnológicas do momento.

2.1.2. Metodologia tradicional: gramática-tradução

A metodologia gramática-tradução, também chamada tradicional, existe desde a Antiguidade e segundo certos autores persiste em alguns países até hoje. Inicialmente utilizada para o ensino das línguas clássicas, passou depois a constituir um modelo para o ensino de línguas modernas.

Essa metodologia visa ao domínio do código, à assimilação do vocabulário e da gramática. O ensino da língua teve e tem, nesse enfoque, o objetivo de fazer com que o aluno

aprenda a língua escrita estudada, assim como a cultura e a civilização do(s) país(es) a ela ligada. As ferramentas de ensino habitualmente usadas são os manuais, quando existentes e adotados e o estudo de textos (sobretudo literários), consulta a gramáticas e dicionários bilíngues.

A língua utilizada como recurso nas aplicações metodológicas é a língua materna do aprendiz. Não é objeto dessa metodologia a língua oral e a competência real de comunicação. Para Perez (1982), a utilização dos termos gramática/tradução é a mais justa, na medida em que faz alusão às práticas mais comuns e características dessa tendência.

Em termos gerais e ainda de acordo com Perez (1982), toda metodologia responde a uma realidade complexa, concomitante a um conjunto de motivações diversas que constituem o pensar no mais amplo sentido de uma determinada época.

O autor esquematiza a metodologia e as atividades do método gramática-tradução nos seguintes pontos:

- Visão normativa e prescritiva da linguagem como base para os conteúdos ensinados;
- Relação pedagógica intensa com o docente: o papel do mestre é central, na medida em que ele constitui um modelo de competência linguística a ser imitada;
- Predomínio de um modelo de linguagem derivado do legado escrito de autores consagrados;
- Crença de que os processos linguísticos são processos lógicos obtidos por dedução. Assim, é necessário aprender primeiro as regras gramaticais que caracterizam a produção linguística e só depois praticá-la;
- A língua oral não é valorizada. A memorização de regras gramaticais e a memorização de longas listas de vocabulário por outro lado são objetivos prioritários;
- A técnica de tradução direta é amplamente utilizada em classe. Mas a versão também é praticada;
- O vocabulário dos textos estudados é bastante empregado na aplicação de regras gramaticais. O vocabulário da comunicação interpessoal não é praticado.

A insistência na aprendizagem da gramática está ligada à concepção do estudo da língua como instrumento normativo, como um conjunto de regras a serem observadas, como um treino mental importante para o “desenvolvimento das capacidades intelectuais do aprendiz”. O objetivo do método tradicional era e é fundamentalmente aprender a ler e a traduzir textos literários da língua estrangeira. A aprendizagem da gramática, juntamente com a aprendizagem do vocabulário serve para a prática da leitura, tradução e versão.

Exporemos ainda as características dessa metodologia feitas por Aquilino Sánches (1997), na medida em que ele tenta caracterizá-la, assim como as demais, que serão apresentadas, pelos seus componentes teóricos, pelo seu conteúdo e pelas suas atividades.

O componente teórico compreende as teorias linguística, psicológica, pedagógica, sociolinguística, assim como os princípios econômicos aplicados à gestão e ao planejamento de ensino na sala de aula; o conteúdo compreende elementos que constituem os objetivos de aprendizagem, elementos do código linguístico, pragmático e os de organização de ensino. Na parte referente às atividades, o autor coloca entre os procedimentos os elementos pedagógicos na descrição das atividades, os elementos psicológicos, motivacionais, os elementos procedimentais relacionados ao contexto pragmático e sociológico e os elementos de planejamento e gestão das atividades na aula (ordem, sequência, coerência).

2.1.2.1. Metodologia gramática-tradução de acordo com Aquilino Sánchez (1997):

<p>Componente Teórico</p>	<p><u>Teoria Linguística:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A língua é um conjunto de regras observáveis em frases e textos literários. 2. Os textos literários são ponto de partida da aprendizagem. <p><u>Teoria psicológica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem da gramática ajuda a desenvolver a capacidade mental e intelectual do indivíduo. 2. A aprendizagem é muito consciente. <p><u>Teoria pedagógica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem dedutiva praticada se efetiva através da análise e memorização dos conteúdos estudados. 2. O professor é a autoridade pedagógica central da sala de aula. 3. O aluno é um agente passivo que deve assimilar o que o professor transmite. <p><u>Teoria sociolinguística:</u> O ensino é restrito a grupos seletos que cultivam valores intelectuais.</p>
<p>Conteúdo</p>	<p><u>Objetivos da aprendizagem:</u></p> <p><u>Objetivos linguísticos gerais:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de ler textos literários na língua-alvo. 2. Ser capaz de traduzir. 3. Usar a língua estudada como instrumento de leitura, tradução e escrita. <p><u>Objetivos linguísticos específicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memorizar regras e normas da língua estudada. 2. Aprender o sistema de sons da língua-alvo. 3. Aprender a morfologia (com suas regras e exceções). 4. Aprender listas de vocabulário. 5. Aprender a sintaxe necessária para colocar e relacionar adequadamente as palavras estudadas. <p><u>Objetivos pragmáticos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centralizar a aprendizagem linguística em textos literários ou pertencentes à linguagem culta. 2. Apresentar textos que se ajustem às regras gramaticais estudadas. <p><u>Objetivos da organização do ensino:</u></p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Subordinar a organização do ensino ao critério da autoridade educativa em função, ou seja, em geral o professor. 2. O aluno é um receptor passivo dos saberes a adquirir.
Atividades	<p><u>Tipologia de atividades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memorização do vocabulário. 2. Explicação da gramática e de suas regras. 3. Memorização das regras gramaticais. 4. Exercícios de tradução e versão assim como de gramática. <p><u>Elementos pedagógicos no projeto de tarefas:</u></p> <p>A aprendizagem se fundamenta na argumentação e na memorização.</p> <p><u>Elementos procedimentais relacionados com o conteúdo pragmático e sociolinguístico:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uso da língua materna do aluno como regra geral. 2. A aprendizagem de línguas exercita o intelecto do aluno. <p><u>Elementos de planejamento e organização das atividades em aula:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A sequência de atividades segue o esquema: Explicação - compreensão - prática. 2. A prática segue sempre a explicação teórica. 3. Os erros não são tolerados, sendo logo corrigidos.

2.1.3. *Metodologia direta*

Para Martinez (1996), a metodologia direta resulta da necessidade imediata de tornar mais sólida a comunicação social, sem passar pela tradução e pela explicação lexical ou gramatical. Esse enfoque consiste em tentar “fazer falar a língua e não falar da língua”.

As metodologias do tipo direto dão prioridade ao oral: procura-se ouvir enunciados sem a ajuda do texto escrito. A pronúncia nesse enfoque é valorizada. Os gestos, a mímica, a verbalização pelo professor serão coadjuvantes nesta didática. O aprendiz deve repetir e assimilar pouco a pouco os elementos linguísticos ensinados de maneira a conseguir pensar, desde que possível, na língua-alvo. Nessa metodologia não há recurso à tradução, e no começo a escrita é descartada: busca-se aprender a falar, falando e agindo. Para Perez (1982), a metodologia denominada direta teve em Berlitz seu grande expoente. Berlitz cita como princípios dessa tendência:

1. A associação direta da percepção e do pensamento com a língua e com os sons da língua que se aprende.

2. O uso constante e exclusivo da língua que se está aprendendo (PEREZ, 1982, p.33).

Com isso, inicia-se a utilização de objetos em classe, com a finalidade de associar o significado a algo concreto e real. Nessa metodologia não há preocupação quanto à aprendizagem de regras gramaticais; o aprendizado se dá da mesma forma que o de uma criança: comentando, perguntando e relacionando significado, ação e palavras.

Ainda segundo o raciocínio de Perez, o ponto positivo da metodologia direta é que ela favorece a relação conceito-objeto-palavra. É preciso não esquecer, entretanto, que a tradução ou associação, ao menos no nível inconsciente, está sempre presente, subjacente em todo processo linguístico realizado em um segundo idioma. Nessa abordagem temos, nos primeiros níveis a ausência de regras gramaticais, assim como a de textos literários. Em contrapartida, a língua do dia a dia é usada em situações interativas.

Martinez (1996) afirma que a metodologia direta teve sucesso na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e no início do século XX. Na França há uma fase de compromissos entre a metodologia tradicional e a direta. Trata-se então de uma fase eclética, de síntese ou de conciliação: o texto e os exercícios escritos retomam seu lugar ao lado do oral; os aprendizes em sala de aula devem falar para dialogar, assim como analisar e comentar os enunciados emitidos.

2.1.3.1. Metodologia direta, de acordo com Aquilino Sánchez (1997)

Componente Teórico	<p><u>Teoria Linguística:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parte-se do princípio de que a língua é um instrumento de comunicação prioritariamente oral e secundariamente escrita. 2. A língua que se ensina é a cotidiana e derivada de situações de comunicação sobre as quais as aulas se baseiam. 3. A língua oral precede a escrita. 4. As palavras se associam diretamente aos objetos que a representam. <p><u>Teoria psicológica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem da língua se dá de forma indutiva, ou seja, da mesma forma que a aprendizagem da língua materna. <p><u>Teoria pedagógica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem se realiza através da prática: aprender a falar falando.
--------------------	--

	<ol style="list-style-type: none"> 2. A aprendizagem linguística se dá mediante a associação direta entre objeto/ideia e palavras. 3. Não são dadas explicações abstratas ou gramaticais, a não ser ocasionalmente. 4. O aluno participa da aula respondendo ao estímulo e à interação provocada pelo professor. <p><u>Teoria sociolinguística:</u> O objetivo do ensino é a linguagem cotidiana.</p> <p><u>Princípios de organização do ensino:</u> A organização do curso é definida pelo professor, na medida em que ele é o protagonista, o animador e o modelo para o aluno.</p>
Conteúdo	<p><u>Objetivos da aprendizagem:</u></p> <p><u>Objetivos linguísticos gerais:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de usar o idioma em situações habituais da vida cotidiana. 2. Dar prioridade à língua oral. 3. Propiciar ao aluno condições de pensar na língua-alvo, mediante o uso exclusivo desse idioma em classe. <p><u>Objetivos linguísticos específicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir boa pronúncia. 2. Aprender o vocabulário básico para se comunicar nas situações cotidianas. 3. Aprender as frases usuais na comunicação; isso seria mais importante do que construir frases corretas mediante aplicação de regras gramaticais. 4. Ensinar a gramática de forma indutiva através da prática da língua. <p><u>Objetivo pragmático:</u></p> <p>Inscrever a aprendizagem em situações habituais da vida cotidiana.</p> <p><u>Objetivos da gestão do ensino:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A intuição do professor constitui um elemento importante na tomada de decisões. 2. O professor pode desviar-se do sugerido no manual e orientar a aula em outras direções de acordo com as necessidades.
Atividades	<p><u>Tipologia de atividades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de objetos, desenhos, gestos para transmitir o significado das frases. 2. Utilização de técnicas de demonstração e não de explicação no ensino da língua. <p><u>Elementos pedagógicos no projeto de atividades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem é indutiva. 2. As atividades devem propiciar a prática interativa, especialmente oral. <p><u>Elementos motivadores:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uso desde o início da língua que se aprende.

	<p>2. Participação dos aprendizes nos diálogos.</p> <p>3. Recurso aos objetos reais ou desenhos para suscitar interesse e propiciar aprendizagem.</p> <p><u>Elementos de procedimentos relacionados com o contexto pragmático e sociolinguístico:</u></p> <p>A interação se desenvolve sempre em torno de situações comunicativas da vida cotidiana.</p>
--	--

2.1.4. Abordagem áudio-oral

Para Martinez (1996), a abordagem áudio-oral baseia-se em trabalhos da linguística aplicada, e visa dar base mais científica a um ensino de línguas centrado no oral e na *mise en situation* de conteúdos a serem transmitidos durante a aprendizagem. Preconiza a seleção de elementos linguísticos e lexicais e seu uso em contextos adequados.

A origem da metodologia áudio-oral está ligada ao Programa de Formação Especializada do Exército americano durante a Segunda Guerra Mundial que buscou formar de maneira rápida e adequada membros do exército de origem linguística muito diversificada. Essa metodologia vigorou nos Estados Unidos entre 1930 e 1960 e contou com a contribuição de pesquisas realizadas no campo da linguística estrutural e da psicologia behaviorista (Skinner).

Seus adeptos insistem no uso exclusivo da língua-alvo em classe e na introdução de elementos novos em situações propícias. O vocabulário e a gramática, a leitura e a escrita aparecem quando os meios linguísticos de base já estão assegurados. Nessa metodologia é de grande importância o uso de aparelhos de som e do laboratório de línguas.

O vocabulário utilizado está restrito às necessidades da lição, mas os exercícios estruturais são empregados de forma intensiva e diferenciada o que é chamado de estruturalismo no domínio linguístico. É uma metodologia baseada também no Behaviorismo, na parte psicológica.

Segundo Perez (1982), os linguistas estruturalistas estudaram a língua sob a perspectiva descritiva. Não se pretendia acomodar a realidade da língua a moldes ou regras pré-concebidas às quais o falante deveria se ajustar. O processo era inverso, ou seja, estudava-se o sistema de sons, de flexões de uma língua para descrever seu comportamento, e só então eram estabelecidas as estruturas linguísticas (*corpus* utilizado por seus habitantes). Almejava-se estudar a língua tal qual era praticada pelos seus usuários. Não havia necessidade de

basear-se exclusivamente na gramática, nem no texto literário de autores conhecidos: a língua falada convertia-se para seus adeptos no objetivo prioritário do ensino.

De acordo ainda com o mesmo autor, na parte relativa à psicologia da aprendizagem, os linguistas estruturalistas basearam-se em Skinner, segundo quem a língua é uma consolidação de um conjunto de hábitos “linguísticos”, de certos canais bioquímicos que se formam automaticamente no nível das comunicações entre neurônios.

Sendo assim, a prática de repetição pelo aluno dos modelos e estruturas existentes consolida a aprendizagem. Busca-se facilitar a aquisição de novas estruturas através da apresentação de estímulos, repetição, reforço e memorização decorrente.

A língua escrita é relegada ao segundo plano, dando-se prioridade à língua falada. A metodologia áudio-oral representou uma revolução metodológica que influenciou metodologias e métodos posteriores.

2.1.4.1. Método áudio-oral, de acordo com Aquilino Sánchez (1997)

Componente Teórico	<p><u>Teoria linguística:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A língua é um conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas que tem a finalidade de transmitir o significado. A estrutura da língua se dá em três níveis: fonológico, morfológico e sintático. 2. A língua é inicialmente oral, depois escrita. 3. As regras de gramática têm como objetivo ordenar as palavras e produzir frases. <p><u>Teoria psicológica:</u></p> <p>A aprendizagem consiste na formação de hábitos (Skinner) que resultam de repetição continuada e persistente.</p> <p><u>Teoria pedagógica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem é fruto de um processo indutivo, a partir da prática da língua. 2. A gramática deve ser adquirida por indução através da prática e não mediante a explicação de regras gramaticais. 3. O professor é o protagonista na sala de aula, aplicando o que foi elaborado pelos linguistas estruturalistas. 4. O aluno é ao mesmo tempo um agente ativo e passivo da aprendizagem (ativo na participação e passivo na escolha dos elementos a serem treinados). 5. A aprendizagem da língua é semelhante à da língua materna, em ambos os casos as regras de gramática devem inferir-se da prática e do uso. No entanto, os hábitos em língua materna (LM) são uma fonte de interferência na aprendizagem de uma
--------------------	--

	<p>segunda língua.</p> <p><u>Teoria sociolinguística:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O ensino de línguas se estende a grupos sociais diversos. 2. O modelo de língua a ser ensinado deve ser reflexo e amostra do uso real que dela fazem seus falantes. <p><u>Princípios de organização do ensino:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A organização é definida e dirigida pelo professor. 2. Os erros se corrigem de imediato.
Conteúdo	<p><u>Objetivos da aprendizagem:</u></p> <p><u>Objetivos linguísticos gerais:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de se comunicar oralmente na língua aprendida. 2. Usar a língua como instrumento de comunicação prioritariamente nas diferentes habilidades (escuta e fala). <p><u>Objetivos linguísticos específicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender mediante repetição as estruturas básicas da língua estudada, nos níveis fonológico, morfológico e sintático. 2. Aprender as frases mediante memorização de diálogos e estruturas expressamente elaborados. <p><u>Objetivo pragmático:</u> Aprender o vocabulário e as frases representativas e decorrentes de uso real da língua.</p> <p><u>Objetivos de organização do ensino:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gerenciar o ensino atendendo a critérios relativos tanto à natureza da língua quanto à natureza da aprendizagem do aprendiz. 2. O professor atua como agente transmissor dos conteúdos elaborados pelos linguistas.
Atividades	<p><u>Tipologia de atividades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memorização de diálogos estruturalmente organizados e pedagogicamente adaptados à realidade. 2. Repetição de estruturas mediante várias técnicas: <ul style="list-style-type: none"> - simples repetição de “padrões”. - repetição de “padrões” que se substituem pelos elementos equivalentes. - reformulação de frases segundo modelos sugeridos. - redução de duas frases em uma. - expansão de uma frase em duas. - recurso à técnica de perguntas-respostas sobre modelos equivalentes.

	<p><u>Elementos pedagógicos no projeto de atividades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem decorre de processo indutivo. Tudo deve surgir da prática. 2. As atividades devem ser repetitivas visando garantir a formação de hábitos linguísticos (Skinner). <p><u>Elementos de planejamento e organização de atividades em aula:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O professor deve transmitir os conteúdos elaborados pelos linguistas. 2. Os exercícios e as práticas seguem também orientações dos linguistas. 3. O professor não deve tolerar o erro, visando evitar a consolidação de maus hábitos.
--	---

2.1.5. *Audiovisual*

Martinez, (1996), lembra que as metodologias audiovisuais foram elaboradas entre os anos de 1950 e 1970 e foram o resultado de duas correntes de pesquisa, uma nos EUA (metodologia áudio-oral), e outra na Europa, particularmente na França (metodologia estrutural global audiovisual).

Para Perez (1982), a maior influência da metodologia audiovisual foi a da Escola de St. Cloud, na França. Na metodologia elaborada pela equipe de Saint-Cloud há uma associação muito grande entre a imagem e o som. Segundo Martinez (1996, p.59), “qualificamos de método audiovisual, aquele que não associa somente a imagem ao som para fins didáticos, mas os une estreitamente de forma que é em torno desta associação que se constroem as atividades”.

As metodologias audiovisuais de ensino de línguas apareceram pela primeira vez nos Estados Unidos pouco tempo depois das metodologias áudio-orais. Elas associavam registros sonoros (K7) de exercícios, enunciados ou narração de sequências de imagens projetadas em uma tela ou a partir de filmes.

Em meados dos anos de 1950, Peter Guberina do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia) faz as primeiras formulações teóricas da metodologia SGAV (struturo-global-audiovisual), para depois, juntamente com Paul Rivenc do *Centre de Recherche et d'études pour la diffusion du Français* (CREDIF), da *École normal supérieur de Saint Cloud* (França), definir os princípios da aplicação pedagógica da metodologia SGAV.

A equipe de Saint-Cloud (SGAV), na formulação de seus trabalhos, se baseou em teorias linguísticas estruturais, levou em consideração o contexto situacional, as pesquisas elaboradas pelas equipes do Francês Fundamental integraram diferentes meios audiovisuais, priorizou o oral e considerou igualmente a comunicação ligada à prática social.

O primeiro curso elaborado segundo a metodologia SGAV em 1962 foi o método *Voix et Images de France* [VIF], publicado pela Credif, Paris, em 1962.

O objetivo geral visado é a aprendizagem da comunicação, sobretudo verbal na língua de todos os dias, ou seja, na língua falada familiar. Visando chegar a este domínio prático da L2, a ênfase é dada à compreensão, os elementos acústicos da língua são valorizados e devem sempre preceder à produção. (Germain, 1993, p. 153-154).

As quatro habilidades são visadas, mas há prioridade da oralidade sobre a escrita; o essencial de uma língua de acordo com os promotores do método SGAV, é a percepção global do sentido.

Uma língua é vista como um modo de expressão e de comunicação oral, a escrita é considerada um derivado do oral. Segundo Guberina (1965) “uma língua é um conjunto acústico-visual”.

A teoria “verbotonal”, uma teoria de percepção auditiva, é a base das concepções fonéticas da metodologia SGAV. O “fator afetivo”, ou seja, os sentidos e as emoções também são levados em consideração, além disto, esta metodologia se interessa antes de tudo pela palavra.

No plano de aprendizagem, Guberina faz referência à teoria psicolinguística da Gestalt. Para ele, a aprendizagem de uma segunda língua (L2) passa pelo sentido: pela audição e pela visão. Ambos os sentidos servem de filtros entre os estímulos exteriores e o cérebro.

O estudante é ativo uma vez que deve escutar, repetir, compreender, memorizar e falar livremente. O professor deve velar pela boa pronúncia de seus aprendizes, sendo incisivo sobre o ritmo e a entonação. Deve também corrigir os erros de pronúncia e de gramática. A gramática deve ser aprendida de forma indutiva em situação de diálogo. É a prática da regra, mais que a sua formulação que é eficaz na comunicação.

De acordo com Cuq (2003, p. 241), no método SGAV, a língua é antes de tudo um meio de expressão e de comunicação oral e mais que a língua, é a palavra em situação que este método visa ensinar. A noção estruturo-global ilustra bem este aspecto: se toda estrutura se exerce por meios verbais, ela se realiza também por meios não verbais da mesma forma importantes: ritmo, entonação gestos, contexto social e psicológico. O termo “global” leva em conta todos esses fatores que intervêm na comunicação oral. O contexto dá consistência à estrutura da língua. É por isso que o núcleo de toda lição audiovisual consiste em um diálogo

que veicula a língua de todos os dias e que se desenvolve em uma situação de comunicação da vida cotidiana. Dá-se importância ao sentido mesmo se a forma linguística é privilegiada.

2.1.5.1 Método SGAV (estruturo-global-audiovisual), segundo Aquilino Sánchez (1997)

<p>Componente Teórico</p>	<p><u>Teoria linguística:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A língua é um sistema de comunicação e expressão essencialmente oral. A base estruturalista está presente. A língua é inicialmente oral, depois escrita. 2. As estruturas linguísticas e o léxico estão sempre ligados a uma situação e a um contexto. <p><u>Teoria psicológica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O componente linguístico é um fenômeno complexo no qual o componente sócio-fisiológico é tão importante quanto o linguístico. 2. As formas são percebidas, primeiro, globalmente. A mente processa inicialmente os elementos isolados e depois os une num todo. 3. Os sentidos (audição, visão) são o filtro através do qual captamos a língua. <p><u>Teoria pedagógica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem se dá mediante um processo indutivo, ou seja, a partir da prática e do concreto. 2. A aprendizagem explícita da gramática não ocorre, ela é aprendida indutivamente. 3. O aluno é passivo com relação ao que aprende e ao meio pelo qual aprende, e é ativo quando deve participar da consolidação de sua aprendizagem. 4. O professor é o modelo que os aprendizes devem repetir por imitação ou repetição. <p><u>Teoria sociolinguística:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O ensino de línguas se estende a grupos sociais diversos. 2. O modelo de língua objeto de ensino deve ser uma amostra representativa do uso oral e real dos falantes. <p><u>Princípios de consolidação do ensino:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A organização da classe é unilateral, definida e dirigida pelo professor. 2. O professor é o protagonista e o guia da classe. 3. O ensino e a elaboração de materiais são presididos por uma atitude científica que supõe a validade de certos princípios sobre a natureza da língua e sua aprendizagem.
	<p><u>Objetivos da aprendizagem:</u></p> <p><u>Objetivos linguísticos gerais:</u></p>

Conteúdo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de comunicar-se oralmente na língua aprendida. 2. Aprender primeiramente a escutar e falar para depois ler e escrever. <p><u>Objetivos linguísticos específicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender o vocabulário fundamental elaborado na base do uso oral. 2. Aprender a gramática básica elaborada também segundo critérios de frequência e estruturadas em frases. 3. Aprender o sistema de sons de maneira progressiva, levando em consideração aspectos contrastivos com a língua materna do aluno. <p><u>Objetivos pragmáticos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a língua representativa do uso oral. 2. Adquirir primeiramente o sistema fonológico da língua aprendida. <p><u>Objetivos de gestão do ensino:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gerenciar o ensino atendendo a critérios científicos relativos à natureza da língua e à natureza da aprendizagem do ser humano em geral. 2. Os conteúdos são feitos pelos linguistas e levados à classe pelo professor, que atua como modelo e observa/monitora a pronúncia.
Atividades	<p><u>Tipologia de atividades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memorização de diálogos e frases nas quais se introduz o vocabulário e a gramática fundamental do idioma. 2. Repetição de estruturas mediante técnicas e procedimentos variados. 3. Uso frequente de desenhos, filmes, ou qualquer outra ajuda audiovisual para captar o significado parcial e global do texto. 4. Utilização do contexto e da situação para inferir o significado. <p><u>Elementos pedagógicos no projeto de atividades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem é indutiva. 2. As atividades repetitivas são complementadas por outros tipos de exercícios menos mecânicos. 3. Há práticas controladas e exercícios mais livres. <p><u>Elementos psicológicos para determinar procedimentos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O caráter e base científica do ensino dão pouca margem de manobra ao professor. 2. Deve-se levar em conta o condicionamento psico-fisiológico que deriva da língua materna. <p><u>Elementos de planejamento e funcionamento das atividades em classe:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os linguistas determinam o conteúdo, o professor deve transmiti-lo.

	<p>2. O professor não deve tolerar o erro, pois sua repetição conduz a maus hábitos.</p> <p>3. As atividades se seguem umas às outras em cada unidade atendendo a sequência de <i>exposição – prática – consolidação – transferência de conhecimentos</i>.</p>
--	--

2.1.6. *Abordagem comunicativa (AC)*

O enfoque comunicativo surgiu como uma reação aos métodos áudio-orais e audiovisuais, anteriormente usados. Significou seguramente um avanço em relação à metodologia tradicional, mas passou a receber a partir da década de 1970 inúmeras críticas.

Segundo Richards e Rodgers (1986), Chomsky mostrou em 1957 que a teoria estruturalista corrente na época era incapaz de dar conta da característica fundamental da linguagem: a criatividade e a singularidade dos enunciados individuais. Outros linguistas aplicados enfatizaram outra dimensão da linguagem ainda não contemplada nas metodologias, ou seja, o potencial funcional e comunicativo da linguagem. Isso explica a tentativa de novos procedimentos no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

A abordagem comunicativa, segundo Cuq (2003), tem o objetivo essencial de aprender a comunicar em língua estrangeira, recobrando práticas diferentes e diversificadas; por esta razão, adotou-se o termo *abordagem* e não metodologia, o que marca a sua maleabilidade.

Historicamente, segundo Martinez (1996), a abordagem comunicativa provém de uma demanda institucional e política europeia do início dos anos de 1970. As trocas em forte crescimento entre os países europeus com a construção progressiva da Comunidade Europeia mostram novas necessidades de ensino de línguas para categorias muito distintas: turistas e viajantes, trabalhadores migrantes e suas famílias, especialistas e profissionais em seus países, jovens adultos, com grande variação individual de personalidade e de motivação. Tornou-se então necessário reavaliar as necessidades de aprendizagem e construir um percurso que conviesse ao maior número possível de pessoas. Apesar de algumas diferenças entre teóricos, é a partir de “noções” e de “funções” que se vai definir um material em “atos da fala, para o ensino de línguas.

Em 1972, o Conselho da Europa reuniu um grupo de especialistas encarregados de organizar cursos de línguas para adultos. Daí surgiu em 1975 o famoso *Threshold Level English*, para o ensino de inglês, e derivado dele em 1976, o *Niveau-Seuil*, para o ensino de francês, no qual o programa de línguas leva em consideração as necessidades dos aprendizes:

as quatro habilidades linguísticas devem ser desenvolvidas. “A língua é vista como um instrumento de comunicação, ou melhor, como instrumento de interação social” (GERMAIN, 1993, p.202).

Um dos princípios da abordagem comunicativa é o de que não é suficiente conhecer as regras da L2 para poder se comunicar nessa língua, mas para fazê-lo eficazmente é preciso conhecer as regras de emprego da mesma.

Com relação às abordagens anteriores, os que defendem a abordagem comunicativa consideram que uma comunicação eficaz, implica uma adaptação de formas linguísticas a uma dada situação de comunicação para que a mensagem seja compreendida.

No enfoque comunicativo o aprendiz é considerado como um “comunicador” participando da negociação do sentido da mensagem proferida. Cabe ainda acrescentar que o aprendiz é em grande parte responsável pelo seu aprendizado.

Puren, em 1994, escreve que o objetivo da abordagem comunicativa é a “competência de comunicação”, bem mais complexa que a competência linguística porque ela compreende também dimensões situacionais, psicológicas, sociais e culturais. Essa complexidade mostra a dificuldade de se elaborar métodos realmente significativos. “A abordagem comunicativa não constitui um “*corpus*” de doutrina homogênea na qual os didáticos pudessem se entender” (GERMAIN, 1991², p.76 apud PUREN, 1994, p.39).

Para o autor supracitado, a competência de comunicação é constituída por quatro tipos de competência: uma competência gramatical, uma competência sociocultural, uma competência discursiva e uma competência estratégica. Para o autor, uma abordagem comunicativa deve repousar sobre as necessidades languageiras de seus aprendizes. O aprendiz de L2 deve participar das atividades interativas plenamente significativas e usar suas habilidades languageiras desenvolvidas na sua língua materna. O objetivo da abordagem comunicativa é o de fornecer práticas na língua-alvo. O objetivo funcional de aprendizagem deverá responder à intenção enunciativa daquele que fala, operado através de atos de fala (MARTINEZ, 1996, p.72). As necessidades languageiras abrem perspectivas consideráveis a uma renovação pedagógica. A prioridade será dada a uma competência de comunicação, na qual as normas de emprego se distinguem das do sistema linguístico (a “gramática”). “Não é suficiente conhecer o sistema linguístico, é preciso saber utilizá-lo em função do contexto

² Germain, Claude. **Le point sur l'Approche communicative en didactique des langues**. Anjou, Québec, Canada: Centre Éducatif et Culturel inc, 1991

social” (BACKMAN, C.; LINDENFELD, J.; SIMONIN, J., 1981³ apud MARTINEZ, 1996, p.73).

Para Martinez (1996), a teoria linguística fundada na comunicação, faz com que o papel do professor seja o de definir, organizar, instaurar um clima de trabalho e ficar à escuta do grupo orientando a comunicação dos aprendizes enquanto eles desenvolvem atividades autônomas.

Ao contrário dos métodos anteriores que eram quase exclusivamente centrados na língua-alvo, e que exigiam uma metodologia muito rigorosa, a abordagem comunicativa é antes de tudo centrada no aprendiz. Isto faz com que levemos em conta, pela ausência de rigidez e uma real flexibilidade da progressão:

- as teorias que tratam do processo de aprendizagem;
 - as necessidades expressas pelo aprendiz na classe.
- (TAGLIANTE, C., 1994. p.34).

2.1.6.1. Abordagem comunicativa, segundo Aquilino Sánchez (1997)

Componente Teórico	<p><u>Teoria linguística:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A língua é um sistema utilizado pelos seres humanos para comunicar-se entre si. 2. A comunicação no uso linguístico é prioritária e baseia-se na transmissão de conteúdo, e não na forma (meio através do qual se transmite a mensagem). 3. A competência comunicativa é resultado da conjugação de várias competências: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. <p><u>Teoria psicológica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A aprendizagem comunicativa não se restringe à mera repetição de padrões e estruturas. O pensamento tem um importante papel no processo. Por isso a base psicológica desta metodologia denomina-se psicologia cognitiva. 2. A aprendizagem é um processo ativo que se desenvolve principalmente dentro de cada indivíduo. <p><u>Teoria pedagógica:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A mente desempenha um papel chave, não se baseia na repetição mecânica. 2. A aprendizagem é um processo acumulativo: o novo é aprendido quando se adiciona ao conhecimento já existente no indivíduo. 3. A aprendizagem linguística se dá quando conteúdos que interessam aos interlocutores são transmitidos. 4. O professor deve criar condições na classe para que os aprendizes aprendam e
--------------------	---

³ Bachmann,C.;Lindenfeld J.; Simonin, J. **Languages et communications sociaux**. Paris: Credif Hatier, 1981.

	<p>criem seu próprio saber, baseado no que já possuem.</p> <p>5. O aluno tem grande importância no processo de aprendizagem.</p> <p><u>Teoria sociolinguística:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O ensino de línguas se estende a todo tipo de grupos sociais. 2. O modelo de língua objeto está centrado no oral, na comunicação e se concentra nas situações habituais da vida cotidiana. <p><u>Princípios de gestão do ensino:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O professor deve organizar um ambiente que seja adequado para o aluno e positivo para a aprendizagem. 2. Os materiais utilizados são complexos e variados, representativos da realidade comunicativa. 3. O erro faz parte do processo de aprendizagem.
Conteúdo	<p><u>Objetivos da aprendizagem:</u></p> <p><u>Objetivos linguísticos gerais:</u></p> <p>Ser capaz de comunicar-se eficazmente na língua aprendida.</p> <p><u>Objetivos linguísticos específicos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender os expoentes linguísticos para comunicar-se em situações concretas da vida real e se estende às quatro habilidades. 2. Adquirir a competência gramatical adequada para que a comunicação seja adequada. 3. Aprender o vocabulário implicado pelos contextos e expoentes linguísticos anteriores. 4. Aprender as quatro competências que formam a competência comunicativa. <p><u>Objetivos pragmáticos:</u></p> <p>Adquirir concomitantemente às formas linguísticas, as competências sociolinguística, discursiva e estratégica.</p> <p><u>Objetivos da gestão do ensino:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar a classe e as atividades levando em conta a complexidade comunicativa. 2. Definir os conteúdos com a participação do grupo. 3. Organizar a classe com critérios de participação interativa, especialmente oral.
	<p><u>Tipologia de atividades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades interativas, pois a comunicação é interação entre dois ou mais interlocutores. 2. Atividades fundamentadas na transmissão de conteúdos que sejam de interesse para que haja comunicação.

Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 3. Uso de todo tipo de ajuda para as atividades: filmes, desenhos, tarefas etc. 4. As atividades devem ser variadas, de acordo com a riqueza que caracteriza as situações comunicativas. <p><u>Elementos pedagógicos no projeto de atividades:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nas atividades o procedimento (como) é tão importante quanto o conteúdo (o quê). 2. As atividades devem conduzir sempre a uma situação de comunicação pertinente. 3. Na seleção de materiais implicados, deve-se levar em conta a progressão dos elementos menos complexos para os mais complexos. 4. A aprendizagem é o resultado de processos dedutivos e indutivos (prática e compreensão). <p><u>Elementos psicológicos para determinar procedimentos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A motivação do aluno é o elemento central e só ele propiciará o aprendizado individualizado. 2. O aluno deve estar implicado no processo de aprendizagem. <p><u>Elementos motivadores:</u></p> <p>A motivação surge de elementos variados. O professor pode favorecer através de atividades postas em prática.</p> <p><u>Elementos procedimentais relacionados ao contexto pragmático e sociológico:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O contexto é de extrema importância na metodologia comunicativa. Também é algo complexo. Deve-se ter em conta tudo aquilo que caracteriza o processo comunicativo global: existência de outros componentes, além do gramatical. 2. Os agentes da classe são o professor e os aprendizes: deve-se criar uma situação de respeito e de participação.
------------	--

2.1.7. Considerações finais

Conhecer as tendências predominantes nas metodologias e enfoques anteriores, muitas delas fruto das conquistas no campo das Ciências da Linguagem e da Educação, é importante para que se reflita a respeito dos princípios que regem a Abordagem Comunicativa e se possa elaborar e aplicar um programa de ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira para os aprendizes-engenheiros da UNICAMP – objeto desta dissertação – que dê conta não só destes parâmetros comunicativos, mas que também resgate a herança formada pelas contribuições do passado; é importante saber o que delas herdamos para verificar em

que medida direcionamentos e aplicações pedagógicas propostas e aplicadas podem contribuir para a formação linguística/discursiva e humana do aluno em contexto institucional.

O que deve guiar nossa reflexão como responsáveis educacionais, conceptores de cursos e como professora-engenheira que sou é saber de que maneira preparar adequadamente o estudante universitário para o mundo contemporâneo, sobretudo se levarmos em conta a relevância cada vez maior que o conhecimento de várias línguas tem adquirido a partir do final do século XX.

2.2. Texto modular:

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

2.2.1. Introdução

As linhas diretrizes do Quadro são fruto de dez anos de trabalho científico que visam uma abordagem accional do ensino/aprendizagem de línguas articulada em torno de descrições e de escalas que descrevem as competências dos aprendizes em seis níveis e que se acompanha de certo militantismo quando se trata de defender o plurilinguismo (ROSEN, 2007, p. 6)⁴.

O *Quadro* é fruto de uma reflexão científica animada pela vontade de encontrar uma transparência e coerência diante da grande diversidade de sistemas de avaliação e de certificações na Europa, apoiado pelo Conselho da Europa. Perante a pouca transparência de diplomas de línguas em escala europeia, fez-se necessária assim a criação de um Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino/aprendizagem de línguas na Europa em todos os níveis.

“A difusão do Quadro possibilitada pelo Conselho da Europa visa uma aproximação de línguas na Europa”. (ROSEN, 2007, p.13)⁵. O quadro permite reflexão e acolhe todos os pontos de vista para permitir ao utilizador examinar até onde os critérios retidos se aplicam a uma determinada situação de ensino/aprendizagem.

O Quadro foi escrito com dois objetivos principais:

⁴ Tradução nossa.

⁵ Tradução nossa.

1. Encorajar os que trabalham na área de línguas vivas, professores e aprendizes a refletir sobre o que fazemos quando falamos ou escrevemos uns aos outros, o que precisamos saber quando tentamos utilizar a nova língua, como se processa o aprendizado, como agir na outra língua, como agir para melhor aprendermos uma língua;

2. Facilitar a troca de informações entre os que trabalham nesta área e os aprendizes;

O Conselho tem a preocupação de melhorar a qualidade de comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais. Também incentiva os aprendizes a construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na ação e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros.

O QECR fornece igualmente uma base para a elaboração de programas de língua. Descreve o que os aprendizes de língua têm de aprender para serem capazes de se comunicar nesta língua e quais capacidades têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. Tal quadro define também os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendizes em todas as etapas de aprendizagem. Ainda fornece aos professores e formadores de docentes, os meios para refletirem sobre sua prática atual de modo a corresponder às necessidades reais dos aprendizes.

Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com vários grupos sociais. Numa abordagem intercultural, é objetivo da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendiz no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.

O QECR tem como objetivo obter uma maior unidade entre seus membros, e para isso adotar uma ação comum na área da cultura.

O Conselho da Europa está preocupado também com a proteção do patrimônio histórico, e com o fato de que a diversidade de línguas e culturas seja uma fonte de enriquecimento cultural, que o conhecimento das línguas vivas promova a mobilidade e a cooperação na Europa, eliminando preconceitos e discriminação.

São medidas de caráter geral propostas pelo Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa:

1. Assegurar que a população tenha meios para adquirir um conhecimento das línguas de outros Estados-membros de modo a permitir-lhes satisfazer suas necessidades comunicativas e lidar com situações da vida cotidiana;

2. Promover e apoiar os esforços de professores e aprendizes para que apliquem os princípios de implementação de sistemas de aprendizagem das línguas;

3. Promover programas de pesquisa, métodos e materiais mais apropriados para que os aprendizes adquiram proficiência comunicativa adequada às suas necessidades.

São objetivos políticos da ação no domínio das línguas vivas:

1. Preparar os europeus para a mobilidade internacional e cooperação;
2. Manter a riqueza e a diversidade cultural;
3. Responder às necessidades de uma Europa multilíngue e multicultural.

Com esses objetivos, o conselho de ministros sublinhou a importância de diversificar e intensificar a aprendizagem de línguas para promover o plurilinguismo num contexto europeu.

À medida que a experiência pessoal de um indivíduo se expande da língua materna para a língua de outros povos, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas na qual elas se inter-relacionam e interagem.

É necessária a promoção e intensificação da aprendizagem e do ensino de língua para uma comunicação mais eficaz, maior acesso à informação e melhores relações no trabalho; e também o desenvolvimento de um quadro de referência para a aprendizagem de línguas em todos os níveis para promover a cooperação entre instituições de ensino em diferentes países, para ajudar os aprendizes, professores, coordenadores e examinadores a enquadrar e coordenar seus esforços. E o QECR é utilizado para a planificação da certificação linguística em termos de conteúdo dos programas dos exames, critérios de avaliação.

Os programas de aprendizagem podem ser *globais*, levando em consideração todas as dimensões da proficiência em língua e da competência comunicativa; *modulares*, melhorando a proficiência do aluno com um fim específico; *ponderados*, nos quais o aprendiz atinge níveis mais elevados em alguma área de conhecimento; ou ainda *parciais*, responsáveis por apenas certas capacidades.

Todos os aspectos acima são considerados no QECR e para tal, o quadro deve tentar especificar um leque de conhecimentos linguísticos, de capacidades e de usos, tão amplo quanto possível. O QECR deve diferenciar as várias dimensões consideradas na proficiência em língua e fornecer níveis de referência que permitam calibrar o progresso na aprendizagem, para o desenvolvimento de uma proficiência comunicativa.

Para ser coerente, deve haver uma relação harmoniosa entre as suas componentes:

- a identificação das necessidades;
- a definição de objetivos;
- a seleção e produção de materiais;

- a elaboração de programas de ensino/aprendizagem;
- a avaliação e os testes.

O Quadro deve ainda ser aberto e flexível para ser adaptado a situações específicas, e evoluir continuamente.

O Quadro Europeu de Referência propõe uma **base comum** para a elaboração de programas, de referenciais, de exames, de manuais etc. na Europa. Ele descreve de maneira **a mais completa possível** o que os aprendizes devem aprender **a fazer** a fim de utilizar uma língua para se comunicar e quais **conhecimentos** e **aptidões** eles devem desenvolver a fim de se conduzir com eficácia. Isto inclui **o contexto cultural** no qual a língua se insere. O Quadro de Referência define igualmente **os níveis de competência** que permitem medir o progresso do aprendiz em cada etapa de aprendizagem e ao longo de sua vida (Trim, s.d., p.6)⁶

2.2.2. Uma abordagem orientada para a ação

“A razão de ser do Quadro não é de promover a uniformidade, mas de melhorar a comunicação resguardando e encorajando a diversidade” (Trim, s.d., p. 9).

De acordo com Trim, promover a unidade do continente europeu respeitando sua diversidade e aproximando as tomadas de decisões democráticas das questões de aprendizagem, facilitando a informação mútua e promovendo uma abordagem comum aos diferentes atores implicados, é um ato de fé.

A abordagem para a aprendizagem e para o ensino de línguas é orientada para a ação na medida em que considera o utilizador e o aprendiz de uma língua como um ator social e leva em consideração também os recursos cognitivos, afetivos, volitivos, as capacidades que o indivíduo possui e põe em prática, “ou seja, a aprendizagem de línguas é considerada como uma preparação para a utilização ativa da língua para comunicar” (ROSEN, 2007, p. 17). “Aprende-se uma língua com o objetivo de se integrar em uma comunidade diferente e para se tornar um ator social completo” (ROSEN, 2007, p. 18).

“Falamos em ‘tarefas’ na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam as suas competências específicas para atingir um determinado resultado” (QECR, 2001, p. 29). Situar-se em uma perspectiva accional baseada em uma abordagem por tarefas, é responder às exigências divididas entre o aprendiz e o utilizador de uma língua: a ação deve ser motivada por um objetivo comunicativo claro e resultar em algo tangível, identificável. (ROSEN, 2007, p. 23)

⁶ Tradução nossa.

Figura 1: A perspectiva accional e a abordagem por tarefas: (ROSEN, 2007 p. 23)

Perspectiva accional

Com a perspectiva accional, o aprendiz é preparado em classe por uma abordagem fundamentada na realização de tarefas para poder ser utilizador da língua e se integrar aos países da Europa.

A aprendizagem de uma língua por um indivíduo inclui o desenvolvimento de competências gerais e de competências comunicativas em língua (que lhe permitem agir utilizando meios linguísticos). As pessoas utilizam as competências à sua disposição para ativar estratégias que lhes pareçam mais apropriadas para o desempenho de tarefas a realizar.

“Uma tarefa é definida como qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo” (QECR, 2001, p.30).

2.2.2.1. As competências gerais individuais

Para Rosen (2007, p.24), as competências gerais individuais são as competências que as pessoas possuem e que não são próprias da língua, mas são aquelas que precisamos ter para praticar atividades de todos os tipos, e dentre elas, as languageiras. Distinguem-se aqui, os *savoir-faire*, os *savoir-être* e os *savoir-apprendre*. Os saberes englobam a cultura geral, o conhecimento do mundo e o saber intercultural.

Segundo Rosen, as habilidades e o *savoir-faire* são aptidões sociais e interculturais, a capacidade de usar diferentes estratégias para entrar em contato com outras culturas. Os *savoir-être* vêm dos traços de personalidade e das maneiras de ser. Estes dois saberes informam o *savoir-apprendre* da pessoa, ou seja, a capacidade de observar as novas experiências, participar e integrar os novos conhecimentos. A perspectiva adotada no Quadro consiste em encorajar ao máximo a aprendizagem autônoma, normalmente designada por *apprendre a apprendre*.

As competências gerais dos utilizadores ou aprendizes de uma língua incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber fazer), a competência existencial (saber ser e saber estar) e a competência de aprendizagem (saber aprender). O conhecimento declarativo é um conhecimento que resulta da experiência no que diz respeito à aprendizagem de línguas, não é o conhecimento exclusivo da língua e da cultura que é posto em marcha.

Toda comunicação depende de um conhecimento partilhado do mundo, com relação ao uso e aprendizagem de línguas; este conhecimento não está diretamente relacionado com a língua e a cultura de forma exclusiva.

O conhecimento empírico relacionado com a vida cotidiana, no domínio público ou privado é essencial para a gestão de atividades linguísticas em uma língua estrangeira, e os valores partilhados das crenças dos grupos sociais de outros países são essenciais para a comunicação intercultural.

Um conhecimento novo não é adicionado ao conhecimento que já se possuía, ele serve para modificar e reestruturar este último. Assim, o conhecimento que o indivíduo já adquiriu é relevante para a aprendizagem de línguas.

As capacidades e a competência de realização dependem mais da capacidade para pôr em prática procedimentos do que do conhecimento declarativo.

A competência existencial é a soma das características individuais, traços de personalidade, atitudes e temperamentos que devem ser levados em conta na aprendizagem e ensino de línguas. Traços de temperamento, atitudes e personalidade devem ser levados em conta num quadro de referências.

A competência de aprendizagem mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização. A competência de aprendizagem pode ser concebida como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro”, quer outra língua, quer outra cultura, quer novas áreas de conhecimento.

2.2.2.2. Competência comunicativa em língua

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. A linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, gramaticais, semântica, fonológicas, ortográficas e sintáticas e também inclui a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado.

As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos. Dizem respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência. “A competência pragmática compreende igualmente a capacidade de bem gerar as interações da vida cotidiana” (ROSEN, 2007, p.27)⁷.

“As competências sociolinguísticas referem-se ao conhecimento e às habilidades necessárias para utilizar corretamente a língua na vida de todos os dias”⁸ (ROSEN, 2007, p. 28), ou seja, às condições socioculturais do uso da língua. A componente sociolinguística afeta toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes. A competência sociolinguística permite articular componentes linguísticos e pragmáticos. Antigamente, no sistema escolar a aprendizagem de língua focava-se nas regras de gramática, mas saber isto não é suficiente para se comunicar com os nativos no país em que a língua é falada.

O quadro abaixo resume a nova perspectiva da Competência comunicativa estrangeira (ROSEN, 2007, p. 29):

Lendo essa descrição do que são as competências de um locutor de língua estrangeira de acordo com o Quadro, percebe-se que não se fala mais de quatro competências: compreensão (oral e escrita) e expressão (oral e escrita). Fala-se mais de atividades de recepção (compreensão) e de produção (expressão).

⁷ Tradução nossa.

⁸ Tradução nossa

2.2.2.3. Atividades linguísticas

A competência comunicativa em língua é ativada no desempenho de várias atividades linguísticas, incluindo recepção, produção, interação ou mediação.

A recepção (como leitura e atenção aos suportes) e a produção (relatórios, exposições orais) são processos primários, mas estão relacionados a um valor social. “As atividades de recepção (escrita e oral) e de produção (oral e escrita) são clássicas nos cursos de línguas. A ênfase, entretanto, é colocada no Quadro nas atividades de interação (oral e escrita)” (ROSEN, 2007, p. 33).

Na interação participam oralmente ou por escrito pelo menos dois indivíduos, o ouvinte tem de prever o fim da mensagem do emissor e preparar a sua resposta. Interagir assim é considerado um papel central na comunicação.

Tanto nos modos de recepção como nos de produção, as atividades escritas e/ou orais de mediação tornam possível a comunicação entre pessoas que não podem se comunicar diretamente. Nas atividades de mediação o utilizador não expressa suas intenções de comunicação próprias ou seu pensamento.

Rosen (2007, p. 35) resume na tabela a seguir, as atividades comunicativas no Quadro:

	Oral		Escrito
Recepção	oral: Escutar rádio, registros ou mensagens	audiovisual: Ver televisão e filmes	Ler sua correspondência, ler para se orientar (procura de informações), ler instruções
Produção	Falar espontaneamente, descrever sua experiência, argumentar (em um debate), fazer um anúncio público, cantar, fazer uma exposição seguindo anotações, encenar algo que foi ensaiado		Escrever cartas pessoais, escrever um relatório, escrever histórias e “ <i>comptes rendus</i> ”
Interação	Comunicar-se sob diferentes formas: conversação, discussão formal e informal, obtenção de bens e de serviços, troca de informações, entrevista, entender um locutor nativo		Corresponder-se (também por mensagem eletrônica, trocar notas, mensagens, participar de um fórum <i>online</i>)
Mediação	Realizar uma interpretação, interpretar mensagens de maneira não formal (menus, cartazes etc.)		Traduzir diferentes textos, resumir ou reformular o essencial de um texto

2.2.2.4. Domínios

As atividades linguísticas inscrevem-se no interior de domínios, que relativamente à aprendizagem das línguas podem ser classificados em quatro setores: os domínios público, privado, educativo e profissional.

2.2.2.5. Tarefas

A comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de tarefas que não são apenas linguísticas. Se não são rotineiras, nem automáticas, as tarefas exigem o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem. Se a sua realização envolve atividades linguísticas, estas tarefas requerem o processamento (recepção, produção, interação, mediação) de textos orais e escritos.

Esta perspectiva é orientada para a ação porque o sujeito-aprendiz utilizará estratégias associadas às suas competências para realizar a tarefa.

A relação entre estratégias, tarefas e texto depende da natureza da tarefa. Esta pode ser essencialmente linguística (ler e comentar um texto, preencher espaços em um texto, tomar notas em uma apresentação). Essa relação pode incluir uma componente linguística, em que as atividades linguísticas constituem apenas uma parte e as estratégias relacionam-se também com outras atividades. É possível realizar muitas tarefas sem o recurso da atividade linguística.

2.2.2.6. Níveis comuns de referência de uma proficiência em língua

A dimensão vertical no Quadro Comum Europeu permite esboçar o espaço da aprendizagem ainda que de forma simplificada, mas útil por várias razões:

- A definição de proficiência do aprendiz pode ajudar a tornar concreto o que é de se esperar, nos diferentes níveis de êxito em função destas categorias;
- Toda aprendizagem precisa estar organizada em unidades que levem em conta a progressão e assegurem uma continuidade. Um quadro organizado em níveis facilita esta operação;
- Os esforços de aprendizagem de acordo com os objetivos das unidades devem também ser colocados na dimensão vertical de progresso. A descrição de diferentes tipos de proficiência pode facilitar esta operação;

- A apresentação de um conjunto de descrições de proficiência facilita a comparação de objetivos, níveis, materiais testes e níveis de êxito em sistemas e situações diferentes;
- Um quadro de referência de níveis contribui para avaliar os aprendizes em diferentes estágios de aprendizagem;
- Ao longo de um percurso, os estudantes podem frequentar várias instituições de cursos de línguas; a existência de um conjunto de níveis pode facilitar a colaboração entre vários organismos, e se o aluno trocar de instituição é importante que ele esteja enquadrado em um nível da escala que descreve o seu êxito como aprendiz.

2.2.2.7. Aprendizagem e Ensino de Língua

Uma das funções principais do QEER consiste em encorajar e permitir diferentes pessoas envolvidas no ensino e aprendizagem de línguas a serem capazes de informar outros sobre as suas finalidades, os seus objetivos, assim como os métodos usados e os resultados obtidos. O QEER é democrático, aberto, dinâmico e não defende nenhuma abordagem específica para o ensino de língua em detrimento de outras. O seu papel é encorajar os que estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciarem o mais explicitamente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos.

2.2.2.8. Avaliação

O QEER é um Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação. O capítulo 9, da avaliação, esboça três modos principais de utilização do QEER:

1. Para a especificação do conteúdo dos testes e exames;
2. Para a explicitação de critérios para atingir certo objetivo de aprendizagem;
3. Para a descrição dos níveis de proficiência nos testes e exames existentes permitindo comparar diferentes sistemas de classificação.

O capítulo 9 permitirá a vários usuários considerar os programas de exames de modo mais claro e crítico, aproximando as avaliações daquilo que os organismos de certificação devem fornecer relativamente aos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos dos diplomas/certificados a nível nacional e internacional. Os professores são cada vez mais responsáveis pela avaliação dos seus aprendizes e dos estudantes de todos os níveis.

2.2.3. *O uso da língua e o utilizador/aprendiz*

O aprendiz de uma segunda língua (ou língua estrangeira) e cultura não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura a ela associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendiz não adquire dois modos diferentes de atuar e de se comunicar.

O aprendiz da língua torna-se **plurilíngue** e desenvolve a **interculturalidade**. As competências linguísticas e culturais que dizem respeito à língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma conscientização, uma capacidade e uma competência de realização intercultural. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (QECR, 2001, p. 73).

2.2.3.1. O contexto do uso da língua

O uso da língua varia conforme as exigências do contexto, portanto a língua não é instrumento neutro. A necessidade e o desejo de comunicação surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reação a essa situação.

As áreas de interesse nas quais a linguagem se encaixa numa dada situação são denominadas **domínios**, que podem ser na área do público, privado, profissional ou educativo, por exemplo. A escolha dos domínios nos quais os aprendizes preparam-se para agir implica a seleção de situações, finalidades, tarefas, temas e textos, tanto para o ensino quanto para os materiais de avaliações e atividades.

É útil distinguir as finalidades da aprendizagem e ensino das línguas como os especificados nos itens abaixo:

- Domínio **privado**, que se caracteriza pelas necessidades do dia a dia do indivíduo, familiar, lazer, e interesses pessoais;
- Domínio **público**, que se caracteriza pela atuação do indivíduo em questões de interesses de cidadania ou organizacional;
- Domínio **profissional** que visa aos interesses relacionados ao trabalho ou profissão;
- Domínio **educativo** no qual o indivíduo se direciona a um aprendizado organizado, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino.

2.2.3.2. Tarefas comunicativas e finalidades

Os atos de comunicação com um ou mais interlocutores são exercidos pelo utilizador da língua para satisfazer uma necessidade fornecida pela situação, dentro de um dado domínio seja esse privado, público, profissional ou educativo.

Há então uma vasta literatura sobre as análises das necessidades e os estudos linguísticos sobre as tarefas que utilizam a língua para que o aprendiz esteja apto a lidar com diversas situações em vários domínios.

Com relação às tarefas de aprendizagem e o ensino das línguas, a informação pode ser fornecida de forma apropriada, em termos de:

- Tipos de tarefas, p. ex.: vários tipos de simulações, interação na sala de aula etc.;
- Elementos fornecidos, p. ex.: instruções, materiais selecionados ou produzidos pelo professor;
- Produtos, p. ex.: objetos linguísticos, como textos resumos, quadros, documentos etc., e produtos de aprendizagem como a tomada de consciência, a melhoria de competências, a reflexão e a intuição, as estratégias, a experiência nas tomadas de decisão e na negociação etc.;
- Atividades, p. ex.: cognitivas/afetivas, físicas/reflexivas, de grupo/de pares/individuais etc.

2.2.3.3. Atividades e estratégias comunicativas em língua

Para realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão que construir estratégias de comunicação.

Muitas atividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são interativas. Em outros casos, como quando o discurso é gravado ou transmitido, ou quando são textos publicados, os que produzem estão separados dos que recebem. Nestes casos, o acontecimento linguístico pode ser falar, escrever, ouvir ou ler um texto. As estratégias são um meio que o utilizador da língua usa para ativar capacidades e procedimentos, de modo a conseguir se comunicar em contexto e a completar com êxito a tarefa segundo os seus objetivos pessoais.

O uso de estratégias de comunicação pode ser visto como a aplicação de princípios metacognitivos: planejamento prévio, execução, controle e remediação a diferentes tipos de atividades comunicativas.

A progressão na aprendizagem de línguas se evidencia na capacidade para se envolver em atividades linguísticas e para construir estratégias de comunicação.

Nas atividades de produção oral (falar), o utilizador produz um texto oral que é recebido por algum ouvinte. São exemplos destas atividades: anúncios publicitários, leituras em voz alta; fala com base em notas ou comentário de dados visuais, canções; a produção oral em geral.

Nas atividades de produção escrita, o utilizador produz um texto escrito que é recebido por outra pessoa. Entre as atividades escritas, temos: escrever relatórios, tomar notas, escrita criativa, preencher formulários e questionários, escrever cartas, relatórios e composições.

“As estratégias de produção envolvem a mobilização de recursos e o equilíbrio de competências diferentes, explorando forças e minimizando fraquezas, de modo a fazer coincidir o potencial disponível com a natureza da tarefa” (QECR, 2001, p.98). Os recursos são ativados e ocorre uma preparação consciente (ensaio), possivelmente calculando as estruturas discursivas ou formulações diferentes (levar em conta o auditório), possivelmente pesquisando ou obtendo ajuda na resolução de uma deficiência (localizar recursos).

Portanto são estratégias de produção: planejar, localizar recursos, ajustar a mensagem dependendo de quem vai recebê-la, executar e remediar caso haja necessidade.

As estratégias incluem atividades de audição e de leitura. Nas atividades de compreensão oral o ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores. As atividades de audição incluem: ouvir meios de comunicação; ouvir ao vivo como membro de um auditório, ouvir uma conversa lateral. Em cada um desses casos o aprendiz poderá ouvir para entender o essencial, uma informação específica, os pormenores ou ainda o que está implícito.

Nas atividades de compreensão escrita (leitura), o leitor recebe e processa como informação (*input*) textos escritos produzidos por um ou mais escritores. Entre as atividades de leitura incluem-se: ler, para obter informações, ou ler por prazer. O utilizador da língua poderá ler para compreender o essencial ou para obter informações específicas.

Nas atividades de recepção audiovisual, o utilizador recebe simultaneamente uma informação (*input*) auditiva e visual. Estas atividades incluem: ver televisão, vídeo ou filme com legenda, ler um texto ao mesmo tempo em que é lido em voz alta.

As estratégias de recepção implicam a identificação do contexto e o conhecimento do mundo que para tal é importante. Estas ações, por seu lado, desencadeiam expectativas sobre a organização e o conteúdo do que virá (enquadramento). Durante o processo da atividade de recepção, os indícios identificados no contexto geral (linguístico e não linguístico) e as expectativas em relação a este contexto são utilizados para construir uma representação do significado. Através de um processo de aproximação sucessiva, as lacunas aparentes e possíveis da mensagem são preenchidas de modo a dar substância à representação do significado. Constrói-se, assim, a significação da mensagem e das partes constituintes (inferência).

2.2.3.4. Atividades interativas e estratégicas

Nas atividades interativas, nas *interações orais* o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir uma conversação através da negociação de sentido o princípio da cooperação.

As estratégias de recepção e de produção são constantemente utilizadas durante a interação. Há também, classes de estratégias cognitivas e de cooperação (também chamadas de estratégias de discurso) como tomar a palavra, enquadrar a discussão.

Entre as atividades interativas, encontramos, por exemplo: a conversa informal, as discussões (informal e formal), o debate, a negociação. A interação baseada na utilização da língua escrita inclui atividades como corresponder-se por cartas, correio eletrónico, participar de conferências em linha ou fora de linha. A interação em presença pode envolver uma mistura de diversos meios: orais, escritos, audiovisuais, paralinguísticos e paratextuais.

Com a crescente sofisticação da informática, a interação entre homem e máquina tem desempenhado um papel cada vez mais importante nos domínios público, profissional, educativo e mesmo no domínio privado.

As estratégias de interação compreendem as atividades de recepção e de produção como a atividade única de construção de um discurso comum. As estratégias de recepção e de produção já mencionadas estão envolvidas na interação.

Durante a atividade em si, os utilizadores da língua adotam estratégias, como tomar a palavra, a fim de colaborar na tarefa e prosseguir com a discussão, facilitar a compreensão de todos

As atividades de mediação, o utilizador da língua não expressa os seus próprios pensamentos, mas serve de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreender entre si. São geralmente, mas não exclusivamente, falantes de línguas diferentes.

Entre as atividades de mediação, encontram-se a interpretação oral e a tradução escrita, o resumo e a reformulação de textos na mesma língua, quando a língua do texto original não é compreensível para o destinatário pretendido.

2.2.3.5. Processos de comunicação linguística

Para falar, ouvir, ler, o aprendiz deve ser capaz de concretizar uma sequência de ações. Para falar, deve ser capaz de organizar uma mensagem, formular um enunciado e articulá-lo. Para escrever, ele deve ser capaz de organizar e formular a mensagem, escrever o texto. Para ouvir o aprendiz deve ser capaz de identificar, compreender e interpretar a mensagem. Para ler, é preciso que o aprendiz seja capaz de apreender o texto escrito, identificar a mensagem, e interpretá-la.

As etapas observáveis destes processos são bem conhecidas e compreendidas. Outras, como aquilo que passa no sistema nervoso central, não são. A análise que se segue pretende apenas identificar algumas partes do processo, relevantes para o desenvolvimento da proficiência da língua.

2.2.3.6. Execução

Produção

A produção envolve a formulação, que é a fórmula linguística do planeamento e trata do produto do planeamento, e da articulação, que se dá pela ação do aparelho fonológico ou ainda dos músculos da mão para produzir um texto escrito ou digitado

Recepção

O processo de recepção envolve o conhecimento do mundo real, e a compreensão textual nova, num processo interativo e inconsciente como a percepção da fala e da escrita, o reconhecimento completo ou parcial da pertinência do texto, a compreensão semântica do texto, a interpretação da mensagem no contexto.

As capacidades envolvidas são as capacidades perceptivas, a memória, as capacidades de decodificação, a dedução, a previsão e a imaginação.

Interação

Os processos envolvidos na interação oral são diferentes das atividades de produção e de compreensão do oral de várias formas:

Os processos de produção e de recepção sobrepõem-se; enquanto o enunciado do interlocutor é processado, o utilizador inicia o planejamento de sua resposta, baseado na interpretação do enunciado.

Na *interação escrita* os processos de recepção e de produção permanecem distintos.

Textos

Chamamos de “texto” qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os aprendizes produzem, recebem ou trocam. Assim, não pode existir ato de comunicação linguística sem um texto; os textos têm muitas funções diferentes. As diferenças de suporte, de finalidade e de função conduzem a diferenças correspondentes no contexto das mensagens, e também na sua organização e na sua apresentação. Portanto, os textos podem ser classificados em diferentes tipos, pertencendo a diferentes gêneros.

Textos e suportes

Qualquer texto é veiculado, normalmente por ondas acústicas ou objetos escritos. Para se comunicar usando um determinado suporte, os aprendizes devem ter os meios motores e sensoriais necessários. Devem possuir conhecimentos e identificar, compreender e interpretar o texto, além de organizar, formular, e produzir para que o texto possa ser expresso com fidelidade em qualquer natureza de origem.

Os suportes incluem: voz, telefone, videoconferência, emissões de rádio, televisão, filmes, computador, vídeo, áudio, impressão etc.

Os tipos de textos incluem na oralidade, por exemplo, instruções, discursos públicos, conferências, apresentações, noticiários na rádio e na televisão, espetáculos, conversas presenciais etc., e na escrita, livros, revistas, jornais, manuais de instrução, folhetos, material publicitário, letreiros nos supermercados, nas lojas e nos mercados, embalagens e etiquetas de produtos, sinalizações, formulários e questionários, dicionários, cartas profissionais e de negócios, composições e exercícios, relatórios etc.

Textos e atividades

“O resultado de um processo de produção linguística é o texto que uma vez enunciado ou escrito torna-se um objeto veiculado de um dado canal, independente do seu produtor. O texto funciona como um objeto de recepção linguística” (QECR, 2001, p.141). Os textos escritos permitem que a comunicação se dê apesar da distância no espaço e no tempo entre o produtor e o receptor.

Na interação oral presente, o canal oral é o suporte constituído por ondas acústicas. As ondas sonoras gravadas constituem outro suporte.

Todas as atividades de produção, recepção, interação e mediação têm lugar no tempo. O texto está no centro de qualquer ato de comunicação linguística. É o elo externo e objetivo entre o produtor e o receptor.

2.2.4. A Tarefa e seu papel no ensino de línguas

2.2.4.1. Descrição das tarefas

As tarefas são uma característica da vida cotidiana nos domínios público, privado, educativo e profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar ações específicas em um dado domínio com finalidade definida e um produto (*output*) específico.

A comunicação é parte integrante das tarefas, envolvendo os participantes na interação, na produção, na recepção ou na mediação ou combinando duas ou mais atividades.

Tarefas de repetição ou próximas à vida real constituem a unidade central de numerosos programas e manuais escolares.

Outros tipos de tarefas de natureza mais pedagógica baseiam-se na natureza social e interativa e no caráter imediato da situação da sala de aula. Os aprendizes aceitam o uso da língua-alvo nas atividades centradas no acesso ao significado, em vez da língua materna. As tarefas pedagógicas comunicativas pretendem envolver os aprendizes numa comunicação real.

As tarefas em sala de aula, quer sejam “autênticas”, quer sejam “pedagógicas”, são comunicativas na medida em que exigem dos aprendizes que compreendam, negociem e expressem sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo. Em uma tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando o significado no centro do processo.

2.2.4.2. Execução de tarefas

Em contexto pedagógico é necessário considerar as competências do aprendiz, as condições e as limitações específicas da tarefa:

Competências:

Qualquer tipo de tarefa exige ativação de competências apropriadas, como o conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural, as capacidades práticas do cotidiano, para a realização da mesma.

Condições e limitações:

O professor e o autor do manual podem controlar certos elementos na tarefa de modo a aumentar ou diminuir o nível de dificuldade da mesma. No caso de tarefas de interação ou de produção, as condições da realização podem ser manipuladas.

Estratégias:

O utilizador/aprendiz adapta, ajusta e filtra os dados, os objetivos e as condições da tarefa de modo a adaptá-la ao seu próprio estilo de aprendizagem.

Para que uma tarefa seja realizada com sucesso é necessário ativar, equilibrar e coordenar todas as competências necessárias para o planeamento, a execução, o controle/avaliação, a fim de obter êxito na intenção comunicativa.

2.2.4.3. A dificuldade da tarefa

Os indivíduos diferem quanto às estratégias que adotam para realizar determinada tarefa, assim como as competências gerais e comunicativas são muito individuais. Para se considerar o grau de dificuldade de uma tarefa é preciso levar em conta as competências e as características do aprendiz e o seu estilo de aprendizagem e as condições e limitações que por parte do utilizador podem afetar a realização da tarefa.

2.2.4.4. As competências e as características do aprendiz

Ao realizar uma tarefa entram em ação os fatores cognitivos, a familiaridade da tarefa, o tema, o tipo de texto, o conhecimento de base, o conhecimento sociocultural.

A realização de uma tarefa depende também da capacidade do aprendiz de organizar as diferentes etapas, das suas estratégias que facilitam a realização da tarefa e das suas capacidades interculturais.

Importante também é o aprendiz ter capacidade para manipular as operações cognitivas (etapas) para a realização de tarefas e prestar atenção nas exigências de processamento da tarefa.

Há também os fatores afetivos, como a autoestima e a confiança em si, que pode contribuir para o êxito da tarefa. Se o aluno estiver motivado, empenhado, ou quando houver motivações externas, a tarefa será mais bem desempenhada.

O estado geral físico e emocional, assim como a atitude do aprendiz com relação ao novo, pode minimizar a dificuldade de uma tarefa.

O nível de desenvolvimento de fatores linguísticos deve ser um dos fatores essenciais a ser considerado na adequação de uma determinada tarefa: nível de conhecimento da gramática, do vocabulário, da fonologia e da ortografia, ou seja, dos recursos linguísticos.

Os aprendizes têm de dominar o conteúdo e a forma para executar uma tarefa. A capacidade do aprendiz para compensar as lacunas de sua competência linguística é um fator importante pra o resultado de qualquer atividade.

2.2.4.5. Condições e limitações das tarefas

São condições que afetam as dificuldades das tarefas de interação e de produção:

Ajuda exterior: a quantidade de informação fornecida sobre o contexto, informações suficientes e relevantes, assim como instruções claras podem facilitar a tarefa e o nível de *ajuda linguística*, com a preparação de tarefas através de tarefas intermediárias.

Tempo: este item inclui o tempo disponível para planejar e desenvolver estratégias; quanto ao tempo disponível para a execução, quanto menor, maior é a pressão, por outro lado, as intervenções longas em interação espontânea são normalmente mais exigentes que as intervenções curtas.

Finalidade: quanto maior a necessidade de negociar para atingir as finalidades da tarefa, maior a probabilidade de que a tarefa seja exigente. Se em uma tarefa de interação a

finalidade é convergente, haverá tensão comunicativa até que os aprendizes cheguem a um acordo, o que não ocorre se a finalidade for divergente.

Previsibilidade: mudanças de parâmetros durante a execução de tarefas implicam um aumento da exigência sobre os interlocutores.

Participantes: deve ser levada em conta a cooperação entre os interlocutores, as características de elocução dos mesmos, as suas competências gerais e comunicativas, incluindo comportamento e conhecimento dos assuntos.

Recepção: São condições de limitações que afetam a dificuldade das tarefas de compreensão: a ajuda exterior, as características do texto e os tipos de resposta esperados.

A *ajuda exterior* pode ser uma fase preparatória para fornecer orientações e ativar o conhecimento prévio, as instruções devem ser simples, relevantes e suficientes e o trabalho em pequenos grupos em cooperação fará com que o aprendiz atinja melhores resultados que o trabalho individual, pois eles podem partilhar as operações de processamento e obter ajuda e *feedback* acerca de sua compreensão mútua.

Ao avaliar um texto para ser utilizado na aprendizagem é necessário avaliar a *complexidade linguística*, o *tipo de texto*, pois a familiaridade com o gênero ajuda o aprendiz através da antecipação, ao conteúdo do texto. É preciso pensar também nas condições materiais, textos orais e escritos apresentam dificuldades diferentes, a extensão do texto, que exige maior ou menor memória, uma motivação forte para a compreensão por conta do interesse pessoal pelo conteúdo, ajudará a apoiar os esforços do aprendiz para a compreensão.

2.2.4.6. Tipos de resposta esperados

Mesmo com um texto difícil, o tipo de resposta esperado pode ser manipulado de modo a adaptar-se às características e às competências do aprendiz. A concepção da tarefa pode também depender da sua finalidade, que pode ser o desenvolvimento de capacidades ou a verificação da compreensão.

Consideramos de grande importância termos transcrito algumas partes da obra do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas que nos pareceram interessantes,

pertinentes e ricas em considerações na parte relativa ao programa de ensino/aprendizagem de línguas que desenvolvemos neste trabalho, no qual utilizamos o livro didático *Forum*.

O QECR busca fornecer meios de uniformizar o ensino/aprendizagem das línguas europeias de forma a fazer com que o aprendiz consiga se comunicar e agir na língua-alvo, satisfazendo suas necessidades e motivações. A mobilidade internacional é crescente no contexto europeu e mundial, quer com finalidades de estudo, de trabalho e/ou de relações políticas.

2.3. Texto modular:

Exercícios, atividades e tarefas na sala de aula

2.3.1. *Percorrendo conceitos para a definição de tarefa*

“Embora o termo seja frequentemente empregado com o mesmo sentido de atividade de aprendizagem, o exercício remete a um trabalho metodológico, formal sistemático, homogêneo com um objetivo específico” (CUQ, 2003, p.94).

Ainda de acordo com Cuq (2003), pode-se utilizar o termo *exercício* também para designar o conjunto dos trabalhos de aprendizagem linguística e comunicativa. De acordo com a fase de aprendizagem na qual os exercícios se inserem, eles podem ser empregados no treinamento em compreensão oral e escrita (os questionários, os textos com lacunas, o resumo, a explicação e o comentário de um texto), podem ser empregados para o treinamento e expressão oral (alguns exercícios estruturais, as simulações, o teatro, os *jeux de rôles*), ou ainda no treinamento da expressão escrita (a tradução, a redação, nos exercícios de completar trechos de textos, e de imaginar o começo, meio e/ou fim de um relato).

Para Besse e Porquier⁹ (1991 apud MOURLHON-DALLIES, 2009), o *exercício* pode ser considerado “uma *tarefa* linguageira pontual dirigida para uma dificuldade particular da língua-alvo que o aprendiz deve suplantar pelo treinamento”. Em geral um só objetivo é visado: lexical ou gramatical, na maioria dos casos, podendo ser também fonético ou discursivo.

⁹ Besse, H; Porquier, R. **Grammaires et didactique des langues**. Paris: LAL, Hatier/ Didier, 1991.

O termo *atividade* é polissêmico e pode significar uma operação cognitiva e ser suporte utilizado para aprender, treinar, memorizar (diálogos, atualidades da imprensa, exercícios de gramática etc.). Com o conjunto dos três conceitos temos que:

“A atividade de aprendizagem pode ser definida como uma relação entre o que fazem efetivamente os alunos (sua tarefa sobre um suporte dado) e o objetivo visado (o que aprende o aluno?)” (CUQ, 2003, p.15).

A atividade é mais complexa no plano cognitivo (articula várias dificuldades, de ordem linguística ou não), mas é igualmente mais criativa e menos previsível nos resultados. “As atividades especificam o que o aluno fará com a informação de entrada que constitui o ponto de partida da tarefa de aprendizagem.” (NUNAN, 1996, p.60).

Já o termo *tarefa* vem sendo muito utilizado pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas do Conselho da Europa e está sofrendo atualmente inúmeras interpretações.

Para Nunan¹⁰ (1989), a tarefa é um conjunto estruturado de atividades, devendo fazer sentido para o aprendiz; trata-se de utilizar um suporte autêntico para as atividades de compreensão, de produção, de interação entre os pares. “Conceber uma tarefa leva em conta seis parâmetros: os objetivos, os suportes, as atividades, os papéis respectivos do professor e dos aprendizes, o dispositivo” (NUNAN, 1989 apud CUQ, 2003, p. 234).

A tarefa pode ser descrita como um fenômeno não estável e evolutivo; ela se constitui nas interações entre os alunos e a tarefa ou entre os alunos e o professor ou entre os alunos entre si. A tarefa é o produto de uma interação e não sua fonte (REUTER, 2006, p. 218).

Outra distinção pedagógica entre *exercício*, *atividade* e *tarefa* foi proposta por Bouchard (1985) e remete por um lado ao suporte fabricado no caso de exercícios, autêntico nos outros dois casos e por outro lado à interação entre os aprendizes, presente somente nas tarefas.

“A noção de tarefa é indissociável da noção de atividade. A tarefa indica o que deve ser feito e a atividade o que se faz” (LEPLAT; HOC¹¹, 1983 apud REUTER, 2006, p. 218). A noção de tarefa permite também ligar a atividade do aluno e o objeto de saber visado. Assim

¹⁰ Nunan, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989

¹¹ Leplat, J.; Hoc, J-M. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, vol.3, n.1, p.50-63, 1983.

sendo, a noção de tarefa possibilita visualizar a aprendizagem mais globalmente do que os exercícios.

Para Long (1985 apud NUNAN, 1996, p.5) “Uma tarefa é um trabalho que se leva ao objetivo para a pessoa mesma ou para os demais, com ou sem recompensa como meta”. “Entende-se por tarefa qualquer uma das mil coisas que fazemos na vida cotidiana” (Nunan, 1996, p.5). Essa definição não é técnica nem linguística. Baseando-se na realidade da aula, cenário habitual entre o professor e os estudantes, Nunan (1989, p.10) dá a seguinte definição para tarefa: Uma unidade de trabalho em aula que implica a compreensão, a manipulação, a produção ou a interação na L2 pelo aprendiz de forma que ele se centre mais no significado do que na forma.

O ensino mediante tarefas não é um método, é uma proposta evolutiva dentro do Enfoque Comunicativo. Seu núcleo é um conceito avançado da linguagem e aprendizagem [...]. Mediante diferentes tipos de tarefas (apresentação de modelos, exercícios de vocabulário e de gramática, atividades de compreensão e de expressão, práticas de amostras funcionais, autoavaliação etc.) trabalham-se todos os aspectos necessários para que os aprendizes sejam capazes de realizar o produto ou tarefa final da unidade. (BRUMFIT; JOHNSON¹², 1979 apud ZANON, 1999, p.16)

“Uma atividade ou ação que se executa como resultado de processar ou entender a língua” (RICHARDS; PLAT; WEBER¹³, 1986 apud NUNAN, 1996, p.6). De acordo com Richards, Plat e Weber, apud Nunan, na definição pedagógica, escutar uma instrução e executar uma ordem seria uma tarefa. Uma tarefa requer que o professor especifique o que se interpretará como a execução satisfatória da mesma. A utilização de vários tipos de tarefas diferentes no ensino de línguas faz com que este seja mais comunicativo e traz um objetivo para as atividades de classe que vão além da mera prática linguística.

“As tarefas [...] constituem uma proposta metodológica para a concepção e realização de atividades didáticas, isto é, podemos considerá-las como unidades de um *syllabus* ou como uma unidade de trabalho em aula” (PERIS, 1999 apud ZANON, 1999, p.28). O trabalho com tarefas pode também ser adaptado a qualquer *syllabus* já pré-estabelecido e também pode ser realizado em conjunto com qualquer livro texto.

¹² Brumfit, C.; Johnson. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979

¹³ Richards, J.; Platt, J.; Weber, H. **Longman dictionary of applied linguistics**. Londres: Longman, 1986.

Há ainda uma definição de Breen¹⁴ (1987 apud NUNAN, 1996, p.6), que considera que uma “tarefa se refere a um leque de planos de trabalho cujo objetivo geral é facilitar a aprendizagem de línguas, desde o exercício simples e breve até as atividades mais complexas como a resolução de problemas em grupo, as simulações e as tomadas de decisões”.

Em 1990, Candlin introduz em sua definição conceitos bastante relevantes para entender o que é tarefa. Esses conceitos são os conhecimentos já existentes nos estudantes, tanto no plano linguístico quanto extralinguístico e o de atividade geradora de problemas que o aluno deve ir resolvendo: “atividade interdependente, social e geradora de problemas que implica a aplicação do conhecimento pré-existente para a execução de alguns objetivos”.

Nas tarefas há algum tipo de informação de entrada que pode ser verbal ou não verbal e uma atividade derivada que estabelece o que os aprendizes deverão fazer em relação ao material. A tarefa também estabelecerá um objetivo e os papéis que devem desempenhar o professor e o aluno. A tarefa é um trabalho centrado no significado e que leva os aprendizes à compreensão, à produção e à interação da língua. As tarefas podem ser analisadas ou classificadas de acordo com seus objetivos, a informação de entrada, as atividades, a dinâmica de seus processos e papéis atribuídos.

“Em linhas gerais a tarefa comunicativa é parte do trabalho de classe que faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem na língua meta centrando sua atenção mais no significado que na forma” (NUNAN, 1996, p.10).

Todas estas definições indicam que a execução de tarefas leva ao uso comunicativo da língua e que o aluno se concentra mais no significado do que na estrutura linguística. Por outro lado, embora as tarefas possam ter “objetivos na comunicação linguística, na forma linguística, nos conteúdos temáticos e socioculturais e na aprendizagem da língua” (PERIS, 1999, p.32). É importante ressaltar que na sala de aula, Zanon, (1990, apud Peris 1999, p.29), caracteriza a tarefa indicando que se trata de uma atividade:

- 1) representativa de processos de comunicação da vida real;
- 2) identificável como a unidade de trabalho em aula;
- 3) dirigida intencionalmente à aprendizagem da língua;
- 4) projetada com objetivo, estrutura e sequência de trabalho.

Para Peris (1999), as tarefas são *comunicativas* na medida em que representam o processo de comunicação (visto que os aprendizes realizam o uso funcional da língua que

¹⁴ Breen, M. Processus in syllabus design. In: Brumfit, C. (edit.). **General english syllabus design**. Oxford: Pergamon Press, 1984.

estão aprendendo); em segundo lugar, elas se constituem como *tarefas de aprendizagem* na medida em que estes processos de comunicação vêm acompanhados de outros procedimentos do tipo didático: a fixação de um objetivo estabelecido em termos de aprendizagem; finalmente sublinha-se de modo especial, que as tarefas são *significativas*, na medida em que para que a aprendizagem possa ser considerada efetiva, ela deve se revestir de significado para o sujeito-aprendiz e não ser meramente memorizada ou mecânica.

Em suma, para Peris, (1999, p. 31), assim concebida a tarefa é definida como “atividade dirigida a uma aprendizagem significativa mediante a prática da comunicação”¹⁵; é ou deve ser ao mesmo tempo comunicativa, discente e didática. As tarefas podem ter objetivos na **comunicação** linguística, na **forma** linguística, nos conteúdos **temáticos** e **socioculturais** e na **aprendizagem** da língua.

2.3.2. *Tipos de atividades e de tarefas*

A definição de uma tarefa para a aprendizagem de uma língua requer a especificação de quatro componentes: os objetivos, a informação de entrada (quer seja linguística ou não), as atividades derivadas desta informação e por fim os papéis do professor e do aluno.
(NUNAN, 1996, p. 48)

Para Candlin (1978 apud NUNAN, 1996, p. 48), “as tarefas devem conter informação de entrada, papéis, situações de aprendizagem, ações, seguimentos, resultados e reflexão posterior”. Os dados apresentados sobre os quais trabalhará o aluno são as informações de entrada. As funções especificam a relação entre os participantes de uma tarefa. A situação de aprendizagem deve ter a disposição necessária para concluir, realizar a tarefa tanto dentro quanto fora da aula. As ações são os procedimentos dos aprendizes; o seguimento é a supervisão do professor e os resultados são os objetivos das tarefas e a avaliação da tarefa é sua reflexão posterior.

¹⁵ Grifo nosso

Temos, então, o seguinte diagrama de representação (NUNAN, 1996, p.49):

Para Nunan (1996, p.49-50), “os objetivos podem relacionar-se com resultados gerais (comunicativos, afetivos ou cognitivos) ou podem descrever diretamente o comportamento do professor e do aluno, mas raras vezes ocorre uma relação direta entre objetivos e tarefas”.

São tipos de objetivos (NUNAN, 1996, p. 50):

3. Comunicativo: estabelecer e manter relações interpessoais e trocar ideias, informações, atitudes e sentimentos.
4. Sociocultural: compreender os hábitos cotidianos da comunidade da língua-alvo.
5. Aprender a aprender: planejar seu trabalho ao longo do tempo e aprender a criar objetivos realistas e desenvolver meios de alcançá-lo.
6. Conscientização: adquirir certa compreensão da natureza linguística e cultural do funcionamento da língua.

Nunan (1996, p. 54-55) diz que as informações de entrada são os dados que representam o ponto de partida da tarefa comunicativa e podem ser tiradas de múltiplas fontes que não tenham sido produzidas com o objetivo didático.

Há três formas gerais de caracterização das atividades: “ensaio para a vida real, prática de habilidades e fluidez e correção” (Nunan, 1996, p. 60), elementos necessários para que haja na sala de aula interação entre os aprendizes.

Nunan (1996, p. 60), sugere que as tarefas exijam dos aprendizes um comportamento de acordo com as habilidades que se espera que possam praticar em uma comunicação no “mundo real”.

As atividades de classe deveriam ser o mais parecido possível com o do mundo real. Como a língua é um instrumento de comunicação, os métodos e materiais deveriam concentrar-se na mensagem. Além disso, os objetivos de leitura deveriam ser os mesmos em classe que na vida real. (CLARKE; SILBERSTEIN¹⁶, 1977 apud NUNAN, 1996, p.60-61)

Uma segunda caracterização das atividades se dá em função de se elas se relacionam com a aquisição ou com o uso de habilidades. As atividades se relacionam, de acordo com Rivers e Temperley¹⁷ (1978 apud NUNAN, 1996, p. 62), com a distinção tradicional entre atividades controladas, nas quais o aluno manipula formas fonológicas e gramaticais e atividades de transferência, nas quais o aluno deve aplicar seu recém adquirido domínio das formas linguísticas à compreensão e produção da língua comunicativa.

Com relação à terceira maneira de analisar as atividades de aprendizagem: há as que orientam o aluno para o desenvolvimento da correção e as que os orientam para o desenvolvimento da fluidez.

Com relação à correção e fluidez haveria as seguintes considerações a fazer: nas atividades ligadas à forma, o maior controle é o do professor, e nas referentes às simulações e atividades mais criativas, o controle maior é o do aprendiz.

Com relação ao uso interativo da língua, pode-se constatar que as tarefas bidirecionais de vazão de informação trabalhadas em grupos reduzidos, por exigir para sua concretização, dados que estão com os colegas aprendizes, são as que mais estimulam o uso interativo da língua.

Clark¹⁸ (1987 apud NUNAN, 1996, p.69) propõe sete tipos de atividades comunicativas e sugere que um programa de línguas deveria permitir ao aluno realizar o seguinte:

- Resolver os problemas através da interação social (conversar, obter informações, chegar a acordos);
- Estabelecer e manter relações e discutir sobre temas de interesse, através de trocas de informações, ideias, sentimentos, experiências etc;
- Buscar informação específica com um propósito determinado;

¹⁶ Clarke, M ; Silberstein, S. **Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class.** Language Learning, 27 (1) p. 48-55, 1977.

¹⁷ Rivers, W.; Temperley, M. **A practical guide to the teaching of English as second or foreign language.** New York: Oxford University Press, 1978.

¹⁸ Clark, J. **Curriculum renewal in school foreign language learning.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

- Escutar ou ler informação específica baseado na experiência pessoal; por exemplo, escrever um diário, escrever uma informação;

- Escutar, ler ou ver uma história, um filme e conseguir comentá-lo.

- Criar um texto imaginativo.

Para as atividades de leitura, Morris e Stewart-Dore (1984 apud NUNAN, 1996, p. 71) desenharam o modelo para classificá-las que aqui reproduzimos:

<u>Preocupação do professor</u>	<u>Estágio de leitura eficaz do conteúdo</u>
Os aprendizes apresentam dificuldades para usar o texto eficazmente.	Preparação
Os aprendizes leem, mas não entendem o que leem.	Reflexão
Os aprendizes se limitam a copiar em vez de expressar as ideias com suas próprias palavras.	Extração e organização de informações
Os aprendizes não podem resumir, nem expressar-se claramente, nem com correção ao escrever.	Tradução

O estágio um implica a localização das informações, ou seja, ver o que o autor está dizendo, o estágio dois implica interpretar o que o autor quer expressar, o estágio três implica em utilizar a informação de algum modo.

Nunan (1996, p. 76) escreve que as atividades devem ser projetadas para desenvolver habilidades e estratégias de leitura, o aprendiz deve também inferir os significados das palavras desconhecidas, e conectar as frases e ideias. Em seguida o aprendiz deve identificar a função do texto mediante a utilização de procedimentos linguísticos e não linguísticos, assim como identificar a organização essencial do texto.

Há também atividades para que o aluno penetre no interior do texto e dê suas opiniões a respeito dele, identificando também as intenções do autor.

Nunan (1996, p.81) chama de “função” a parte que se espera que o aluno e o professor interpretem ao realizar tarefas de aprendizagem, assim como as relações sociais e interpessoais que se estabelecem entre os participantes.

Além das estratégias de aprendizagem com tarefas projetadas para aprender a aprender, há as de reflexão gramatical que convidam o aluno a refletir sobre a língua e sua aprendizagem.

Qualquer atividade que estimule o aluno a pensar sobre a natureza da língua e as diferentes formas de aprendizagem implica assumir um papel mais crítico e reflexivo que aquelas atividades em que o aluno memoriza e manipula simplesmente a língua.

Richards e Rogers¹⁹ (1986 apud NUNAN, 1996, p. 86) sugerem que “o papel do aluno está estreitamente relacionado com as funções e a posição do professor”. Para eles o professor deve dirigir as práticas e aconselhar formas de atuação, exercer controle e responsabilidade sobre o conteúdo e sobre a interação que se estabelece entre o professor e os aprendizes.

Os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno são em muitos pontos de vista, complementares. Segundo Breen e Candlin²⁰ (1980 apud NUNAN, 1996, p. 89), “o professor desempenha três papéis na aula comunicativa: o primeiro é o de atuar como facilitador do processo comunicativo, o segundo é o de participar e o terceiro é o de atuar como observador do aluno”.

2.3.3. *Gradação das Tarefas*

De acordo com Nunan (1996), a tarefa desempenha um papel importante no planejamento curricular de um programa de aprendizagem de língua. Devemos levar em conta três pontos-chave no projeto das tarefas: a gradação, a sequência e a integração

A gradação significa apresentar a distribuição do conteúdo de um curso ou de um livro texto, de maneira que auxilie o aprendiz. A gradação afetará a ordem em que se apresentam as palavras, os significados das mesmas, os tempos verbais, as estruturas, os temas, as funções, as habilidades etc. (RICHARDS et al, 1986, p. 125 apud NUNAN, 1996, p. 98).

Pearson e Johnson²¹ (1972 apud NUNAN, 1996, p.103) sugerem que “a compreensão é um processo de construção de pontes entre o conhecido e o desconhecido”.

¹⁹ Richards, J.; Rodgers, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

²⁰ Breen, M.; Candlin, C. **The essential of a communicative curriculum in language teaching**. Applied Linguistics, v.1, n. 2, p.89-112, 1980.

²¹ Pearson, P. D.; Johnson, D. D. **Teaching reading comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

Afirmam que adicionar uma nova informação que se ajuste ao pré-existente é o caminho da aprendizagem.

Além das informações prévias, são elementos importantes no aluno, de acordo com Brindley²² (1987 apud Nunan 1996, p.104), a confiança, a motivação, o ritmo de aprendizagem, o desempenho observado nas habilidades linguísticas, os conhecimentos e a consciência cultural. Com relação à leitura, Nunan afirma que a falta de conhecimentos prévios do aluno dificulta mais a compreensão de um texto do que a própria complexidade linguística.

O tema da gradação das tarefas é muito complexo. Todos os fatores são importantes do ponto de vista de sua complexidade, a maioria podendo ser classificada segundo a relação (ou ausência dela) com a informação de entrada, o aluno ou as atividades do aluno. A determinação da complexidade das tarefas é difícil de ser obtida não somente pela gama de fatores implicados, mas também pela interação que se estabelece entre eles. Além disso, há fatores intrínsecos ao aluno, difíceis de discutir.

Há diferentes maneiras de desenvolver a sequência de uma tarefa comunicativa e também diversos modos de integrar as tarefas comunicativas com outros tipos de tarefas e exercícios projetados para ajudar o aluno a desenvolver as habilidades necessárias para uma comunicação eficaz (NUNAN, 1996, p.119).

Nunan (1985, apud NUNAN, 1996, p. 119), sugere que se pode estabelecer uma gradação de atividades segundo as exigências cognitivas e de atuação linguística que se exige do aluno. Os seguintes passos [...] solicitam que o aluno realize tarefas cada vez mais exigentes, iniciando com as atividades baseadas na compreensão, outras de produção controlada e finalmente as que requerem que participe de uma interação comunicativa real:

- a) Processamento (compreensão): ler e escutar um texto e dar uma resposta física não verbal ou uma resposta verbal;
- b) Produção: escutar frases, fragmentos de diálogos e repetir a operação; escutar uma parte dos diálogos e completar com o exercício de substituição e/ou de transformação, dar uma resposta com sentido;
- c) Interação: simulações, debates e resolução de problemas.

“A continuidade da tarefa refere-se ao encadeamento das atividades para formar uma sequência em que a resolução eficaz das atividades anteriores é um pré-requisito para a realização das atividades seguintes” (Nunan, 1996, p.120)

²² Brindley, G. **Factors affecting task difficulty**. In: Nunan, D. *Applying Second Language Acquisition Research*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre, 1987

A boa tarefa de língua comunicativa, de acordo com Nunan (1996, p.133), caracteriza-se por:

- a) ter um material de entrada de fontes autênticas, de forma a introduzir no aluno atividades de resolução de problemas em que terá de negociar o significado;
- b) incorporar as tarefas relacionadas com as necessidades comunicativas do mundo do aluno;
- c) permitir ao aluno decidir o que, como e quando aprender;
- d) solicitar ao aluno e ao professor que desempenhem diferentes papéis e utilizem a língua em situações dentro e fora da aula;
- e) incentivar o aluno para que desenvolva estratégias para aprender a aprender;
- f) integrar as quatro macro-habilidades;
- g) proporcionar uma prática controlada das micro-habilidades capacitantes;
- h) Incentivar no aluno o uso criativo da língua.

Klein²³ (1989 apud PENDANX, 1998, p.33) escolheu limitar em quatro as tarefas principais que se realizam em conjunto no processo de aquisição/aprendizagem:

- a) Analisar a língua: a análise das produções languageiras que são apresentadas ao aprendiz e às quais ele é exposto, e se apresentam em forma de enunciados completos em um dado contexto situacional. Ele terá de contribuir não somente com a sua capacidade de percepção, mas também com seus conhecimentos já adquiridos: conhecimentos extralinguísticos, conhecimentos sobre a linguagem e a comunicação, conhecimentos das línguas que ele já sabe e da sua interlíngua;
- b) Construir o enunciado: o aprendiz deve combinar os elementos e construir os enunciados, tanto no nível de palavras quanto no de sons. As operações de síntese dizem respeito à ordem das palavras, à sua repartição em classes gramaticais, à flexão e à entonação;
- c) Colocar no contexto: trata-se da integração ao contexto que se dá em toda situação de comunicação: todo enunciado está inserido em um complexo de informações contextuais. A maior parte do tempo enunciado e contexto estão integrados e tornam possível a compreensão global;
- d) Comparar: esta tarefa é o motor da progressão do aprendiz. O aprendiz deve comparar seu comportamento linguístico ao comportamento que a língua-alvo requer.

²³ KLEIN, W. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Arman Colin, 1989.

Essas tarefas do aprendiz permitem levar em consideração as operações linguageiras realizadas pelo aprendiz, e permitem também ao professor e, sobretudo, aos que concebem materiais de ensino, elaborar atividades direcionadas às dificuldades e necessidades do aprendiz.

Segundo Pendanx (1998, p.61) o termo *atividade* é polissêmico, variando “das atividades mentais gerais às atividades de classes que são sentidas pelos aprendizes”.

Os processos mentais são fundados sobre as capacidades humanas: percepção, analogia, comparação, discriminação, memorização, elaboração e verificação de hipóteses, e são quase sempre inconscientes. Nas diferentes atividades linguageiras, em que se realizam práticas de uma língua, o locutor combina estes diversos processos de uma maneira específica. No curso da aprendizagem (natural ou institucional) de uma língua estrangeira, tais processos ou operações se realizam sobre o material da língua-alvo e dão lugar às atividades de tratamento linguageiro.

Considerando o afirmado por Klein, pensando em aquisição podemos “imaginar como ‘tarefas do aprendiz’: analisar, construir o enunciado, colocar em contexto, comparar [...]. Podemos também propor uma lista de estratégias para a aprendizagem: prática e reemprego sistemático, memorização, simplificação” (KLEIN, 1989 apud PENDANX, 1998, p. 62).

Em classe, o professor propõe inúmeras atividades que colocam em jogo operações específicas de tratamento linguageiro: quer elas se aproximem de atividades linguageiras naturais (como jogos de papéis), quer elas sejam mais características da aprendizagem institucional (como os exercícios de gramática), elas são realizadas em uma situação de ensino e objetivam a realização de tarefas de tratamento linguageiro colocando em ação estratégias com um objetivo de aprendizagem. É nesse sentido que a articulação habitual em didática entre estes dois termos nos parece justificada. E falamos então de ensino/aprendizagem: improvisações a partir de esquemas, respostas a cartas, leituras dirigidas, exercícios de gramática. “É uma das funções da metodologia de uma língua estrangeira de levar em consideração laços entre atividades de ensino/aprendizagem e atividades de tratamento linguageiro para a aquisição da língua” (PENDANX, 1998, p.62).

Uma dada atividade de ensino/aprendizagem pode ser analisada por vários parâmetros, tais como seu enunciado, o tipo de produção esperada, o suporte de partida, seus objetivos e conteúdos. Assim, consideramos que os componentes principais das tarefas são os que permitem levar em conta a atividade efetivamente realizada pelo aprendiz: o conteúdo da aprendizagem da qual ele vai se apropriar e o tratamento linguageiro que ele vai efetuar.

Se tomarmos por base a classificação de Besse e Porquier (1984 apud PENDANX, 1998, p.67), podemos distinguir três tipos de tarefas linguageiras: atividades de produção, atividades de compreensão e atividades metalinguísticas (inferência dos sentidos de acordo com o contexto). Pendanx (1998, p.67) acrescenta que acha necessário distinguir oral/escrito para as atividades de produção e de compreensão, pois elas têm implicações diferentes para o aprendiz.

Para Porquier²⁴ (1989 apud PENDANX, 1998, p.69) as principais funções das atividades de aprendizagem são:

- Uma função de descoberta-exploração (sensibilização a novas significações, a valores comunicativos desconhecidos, novas informações culturais);
- Uma função de estruturação do novo conteúdo linguageiro;
- Uma função de treinamento (entender as formas, os sentidos, a memorização, a automatização);
- Uma função de avaliação, para ajudar o aprendiz a saber como vai a sua aprendizagem.

A fim de concluir este texto modular gostaríamos de ressaltar nossa concordância com Brumfit e Johnson (1979 apud ZANON, 1999, p.16), segundo quem

O processo de ensino/aprendizagem mediante tarefas não é um método; é a evolução dentro da própria Abordagem Comunicativa. Seu núcleo é um conceito avançado de língua e de sua aprendizagem. A organização das tarefas em uma lição ou unidade de trabalho atende, portanto, ao caráter instrumental da linguagem (entender, falar, ler e escutar).

E podemos ainda afirmar que, de acordo com Fernandez (2001), a realização de tarefas é possível desde os níveis iniciais de forma limitada e acompanhada, com o objetivo de cumprir ações *significativas* para o aluno. O importante para o professor é estar atento à realidade da classe como grupo humano, seus interesses e necessidades e aproveitar estas características de alguma forma na aprendizagem.

Na aprendizagem da língua o processo deve ser orientado para a realização de tarefas significativas, autênticas, verossímeis, abertas à realidade dos aprendizes, o que motiva o aluno para a interação autêntica, para um processo de aprendizagem consciente e para a possibilidade de se responsabilizar pelo próprio processo de aprendizagem. A maioria dos aprendizes quer aprender uma língua estrangeira para pedir uma informação, para dizer o que

²⁴ Porquier, R. **Quand apprendre c'est construire du sens** dans Moirand, S; Porquier, R.; Vivès, R. (dir) **...Et la grammaire, Le Français dans le monde**, numéro spécial, 123-136.

pensa, para escrever, enfim, para se expressar. Desta forma o que importa não é a teoria, mas a ação, não são os conteúdos, mas os processos. O enfoque por tarefas não renuncia às funções e noções e supõe-se que há necessidade dos elementos linguísticos que são aprendidos visto que são necessários para cumprir não só a atividade intermediária, mas sobretudo, a tarefa como um todo.

Além do mais, a tarefa como aqui apresentada, descrita e analisada responde ao que propõe o Quadro Comum Europeu de Referência do Conselho da Europa (1996), quando privilegia a ação para a aprendizagem de línguas, considerando o sujeito-aprendiz como um *“ator social que tem que cumprir tarefas, em circunstâncias e certos contextos, dentro de um domínio de ação”*. Sendo assim, essas tarefas devem ser as mais próximas possíveis da realidade e dos interesses dos aprendizes. Executadas sob tal perspectiva, a motivação será maior na medida em que atende melhor às necessidades comunicativas dos aprendizes.

3.0. MÓDULO DE REFLEXÃO 3

LEITURA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS

3.1. Considerações Preliminares

A ideia de construção desta pesquisa partiu de certa prática profissional minha enquanto professora de Francês Língua Estrangeira. Foi a minha experiência empírica em sala de aula que fez emergir em mim o *desejo* de buscar uma reflexão teórica que desse suporte a essa nova atividade profissional, como forma de aprimorá-la e fundamentá-la, visto que minha formação universitária inicial foi em Engenharia de Alimentos na UNICAMP.

Por outro lado, as disciplinas de pós-graduação cursadas no Brasil, os estágios de formação de professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) seguidos na França, as leituras realizadas e, sobretudo, as sessões de orientação com a Prof^a. Dr^a. Maria Sabina Kundman apontaram para a premente necessidade de realização e acompanhamento reflexivo de uma experiência didática destinada a um grupo de sujeitos-aprendizes a quem eu estava ministrando aulas de nível Básico 1 na época, vinculada ao Centro Acadêmico da Faculdade de Engenharia Química da UNICAMP. Esses aprendizes, portanto, se tornariam meses depois sujeitos desta pesquisa inscritos no nível Básico 2.

Sendo assim, visamos apresentar neste módulo de reflexão não só o início também empírico do nível Básico 2 – pois ainda era marcado pela simples continuidade do nível Básico 1 para o qual fora adotado o livro didático *Forum* – mas também e principalmente o processo de construção/desconstrução/reconstrução deste mesmo curso de nível Básico 2 através da inserção e aplicação de atividades extras, não previstas pelo livro didático que tinham o objetivo de motivar e estimular a participação dos sujeitos-aprendizes em práticas comunicativas. Vale ressaltar que como esta inserção ocorreu simultaneamente ao andamento do próprio curso diante dos sujeitos-aprendizes, só foi possível refletir sobre o impacto dessas atividades no processo de ensino/aprendizagem em um momento posterior da pesquisa²⁵, não simultâneo ao andamento do curso propriamente dito.

²⁵ Este momento posterior da pesquisa está contemplado no texto modular Eu-professora-engenheira de língua estrangeira, do Módulo de Reflexão 4 – Leitura: Avaliando Experiências (p. 233) desta Dissertação de Mestrado).

3.2. Um livro didático: *Forum I*

O material didático de apoio utilizado no curso foi o *Forum I, Méthode de Français* da Editora *Hachette*, edição de 2000, que considero inovador para o ensino-aprendizagem de FLE, não só pela sua abordagem didática e metodológica, mas igualmente pela organização do conteúdo a ser trabalhado.

Segundo considerações dos próprios autores do livro, os seguintes elementos encontram-se implícitos na obra:

- As línguas são inicialmente sons, músicas e ritmos que são percebidos e memorizados;
- Falar significa realizar um ato global: a situação, a relação entre as pessoas que falam, os comportamentos e os conhecimentos desempenham um papel tão importante quanto as palavras. Além disso, a palavra é sempre associada ao gesto: é o ser completo que age;
- Comunicar não significa só falar para dar informações é acima de tudo, estar juntos (*être ensemble*) e agir sobre os outros; sendo assim, a afetividade desempenha um papel fundamental;
- Descrever a autonomia do aprendiz e levar em consideração os diferentes modos de aprendizagem são as condições indispensáveis para que a aprendizagem de uma língua seja eficaz;
- Conhecer uma língua significa *agir e reagir* numa dada situação de comunicação. Essa capacidade se adquire pela prática e somente por meio da prática que se chega a conhecer e reconhecer as regras de pronúncia ou de gramática, as palavras e as associações de palavras possíveis que vão permitir que se exprima algo;
- Os conhecimentos culturais são tão importantes quanto os demais e a fala é sempre associada a uma expressão, a um gesto.

Ainda segundo seus autores, o livro *Forum I* se caracteriza por:

- Um percurso pedagógico construtivista, presente na organização do material apresentado e que mobiliza também a afetividade;
- Uma metodologia de descoberta que parte de conhecimentos gramaticais, fonéticos e culturais de base, e que busca o desenvolvimento de aptidões de aprendizagem autônoma estimulando o aprendiz a participar do seu próprio processo de aprendizagem;

- Conteúdos fundamentais que englobam conhecimentos linguísticos, comunicativos e culturais indispensáveis à comunicação no meio francófono;

Em princípio, a adoção deste livro desde o primeiro nível do curso não foi baseada na pesquisa em referência nesta dissertação de mestrado tendo em vista as razões expostas nas considerações preliminares. Vale ressaltar por outro lado que desde o início minha escolha pelo *Forum I* se baseou na minha concepção de ensino de língua estrangeira (LE), ainda inconsciente. Ainda que sem apoio sobre uma base teórica desde o início, o livro foi escolhido em função da riqueza de elementos linguísticos, comunicativos e culturais nele presentes, que possibilitam, pela diversidade de atividades nele propostas, uma prática da língua que assegura gradativamente ao aprendiz a aquisição da língua estrangeira.

Forum I se inscreve na linha de orientação da didática atual que visa à competência linguística e que estimula a prática da língua com objetivos comunicativos, sendo marcado por uma metodologia de descoberta de conhecimentos gramaticais fonéticos e sócio culturais.

A progressão didática do *Forum I* está baseada também na proposta do Conselho da Europa visando promover a aprendizagem de outras línguas e culturas. O livro busca demonstrar que a atividade de linguagem não é apenas um “faire” (fazer), mas um *faire-faire* (fazer-fazer), estimulando os aprendizes à ação. As atividades objetivam incitar o aprendiz a agir como um ator social, aberto à diversidade de línguas e de culturas em que vivemos. Sob esse ponto de vista, o material adotado busca assegurar, nos diferentes níveis de aprendizagem, um equilíbrio na aquisição das competências fundamentais (compreensão e expressão oral e escrita).

O material em questão é muito bem estruturado, parece se adaptar facilmente a diferentes contextos. A organização das diferentes partes do manual, a variedade de situações apresentadas e a diversidade de atividades propostas possibilitam uma aprendizagem ativa, rica, participativa e interativa, que facilita o acesso ao conhecimento da língua estrangeira.

É preciso notar que o fato de ter havido um contato anterior com o grupo de alunos que participaram da pesquisa quando cursavam o nível 1 influenciou a manutenção de minha escolha. Eu sabia o quanto eles se interessavam por um aprimoramento cultural por meio do conhecimento do francês, elemento que poderia lhes trazer novas oportunidades pessoais e profissionais, entre elas bolsas de estudo em outras universidades de língua francesa através de convênios assinados pela UNICAMP.

Passarei agora a descrever o livro didático *Forum I* de maneira a situá-lo em relação aos Módulos de Reflexão anteriores, explicitando a sua organização geral, bem como os objetivos almejados em cada parte integrante de cada unidade.

O livro I compreende:

- O livro do aluno;
- Dois CDs áudio das unidades;
- Um caderno de exercícios incluindo um léxico multilíngue;
- Um guia pedagógico;
- Um site na internet.

Esses elementos constituem o material de base de um ensino/aprendizagem que assegura a formação linguística, comunicativa e cultural necessária para uma comunicação em língua francesa. O livro I possui uma grande flexibilidade de utilização, na medida em que permite trabalhar com grupos de níveis, interesses e formação diversificada.

O livro I é composto por nove unidades além da unidade introdutória (unidade zero). As unidades são divididas em sete partes: *Forum*, *Agir-Réagir*, *Connaître et Reconnaître*, *S'Exprimer*, *Pause-Jeu*, *Interculturel* e *Point Delf*. As quatro primeiras unidades constituem o percurso fundamental e as três seguintes são agrupadas na rubrica *Pour aller plus loin* (“para ir além”). No final do livro há ainda um portfólio, instrumento de autoavaliação proposto pelo Conselho da Europa, além de transcrições dos documentos orais e um memento gramatical, o *Carnet de Route*, com fichas de gramática e de vocabulário. Os CDs têm o mesmo conteúdo do livro, retomando os textos e os diálogos do mesmo, bem como a fonética.

A parte de cada unidade denominada *Forum* introduz as situações que serão estudadas através de uma foto que cobre quase a página inteira do livro, representando um espaço onde as pessoas se comunicam. Na realidade os autores pretendem mostrar através da escolha do título deste item e da própria obra a importância dada à interação no ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Do tema da unidade são extraídos minidiálogos que desenvolvem situações correntes de comunicação. Esses diálogos bem compostos e organizados compreendem estruturas, expressões e léxico de uso corrente da língua. As atividades propostas visando facilitar ao aluno a apropriação das mesmas propõem atividades variadas auxiliares do aluno na obtenção dos elementos que trazem o conhecimento gradativo da língua estrangeira.

Destas cenas são extraídos, em geral, quatro ou cinco minidiálogos, de caráter autêntico que contêm “formas estereotipadas de trocas rituais” (saudações, interações da vida cotidiana). Segundo os autores, graças aos conhecimentos anteriormente adquiridos, os aprendizes têm condições de fazer perguntas, se exprimir ao examinar as fotos selecionadas, assim como empregar os elementos linguístico-comunicativos propostos pelos autores.

As atividades sugeridas visam não só colocar em ação as diferentes unidades que compõem a obra, como também suscitar o desejo de empregar novas expressões utilizadas nos minidiálogos que refletem expressões de uso corrente na língua.

A parte *Agir-Réagir* apresenta documentos que contêm em situação e em contexto elementos de vocabulário e de gramática que serão sistematizados a seguir.

Os elementos desencadeadores de comunicação são de três tipos:

- Textos gravados e reproduzidos na unidade;
- Textos gravados não reproduzidos nesta parte, mas transcritos no final do livro (para estimular a percepção auditiva);
- Documentos escritos típicos da vida cotidiana.

A pedagogia empregada busca desenvolver no aprendiz estratégias de compreensão, interpretação e participação ativa em seu processo de aprendizagem. As atividades propostas são destinadas principalmente à compreensão global e à reflexão sobre certos pontos particulares da língua e da cultura francófona.

Na parte *Agir-Réagir*, as atividades propostas a partir dos diálogos propiciam novos processos de aprendizagem o que tentaremos mostrar no texto modular “Elaborando atividades extras para o fórum em língua estrangeira”.

Connaître et reconnaître é a parte da sistematização das descobertas. As atividades se apoiam nos enunciados vistos na rubrica *Agir-réagir* e às vezes na parte *Forum*, ou seja, trata-se de descobrir a gramática do Francês a partir de observações feitas e reflexões delas decorrentes.

A gramática não é apresentada como um conjunto de regras a serem assimiladas, mas como a reflexão pelo aprendiz de sua própria prática. Essa abordagem indutiva e construtivista traz a possibilidade de controlar e dirigir a sua própria aprendizagem.

A parte *S'Exprimer* permite ao aprendiz se exprimir sobre si mesmo. As quatro rubricas constituintes, que são vocabulário, fonética, produção oral e produção escrita, propõem uma ampliação do vocabulário, um trabalho de fonética (instrumentos necessários à realização de atos de fala) , assim como tarefas de produção oral e escrita que permitem produzir não só atividades isoladas interessantes, como também, verdadeiros projetos prevendo sequência.

A rubrica *Pause Jeux* permite retomar os conteúdos adquiridos e verificar se a aprendizagem foi realizada. É uma página de atividades lúdicas que possibilitam a participação efetiva do aprendiz e o uso de sua criatividade.

A rubrica *Interculturel* fornece informações sobre a vida cotidiana dos franceses e atividades que põem em prova os conhecimentos linguísticos e culturais necessários para a comunicação nas situações da vida cotidiana.

A página *Point Delf* tem o propósito de familiarizar os aprendizes com os tipos de atividades do DELF, Diplôme d'études en langue française, Primeiro Grau (A1, A2, A3) e prepará-los para o exame existente.

3.3. 3.3. Texto modular:

Elaborando atividades extras para o *Forum I*

Cabe ressaltar que para Peris (1999, apud ZANON, 1999, p.45) entre o livro texto de aula e a tarefa há uma relação indireta, estabelecida por meio dos conteúdos curriculares que formam parte do *syllabus* e constituem os eixos linguísticos da tarefa. O livro funciona como um fio condutor, fonte de “input” para uma tarefa, sendo referência e dando suporte linguístico aos aprendizes, pois contém textos, orais e escritos, desenhos, fotografias, reproduções e documentos que podem ser usados em numerosas tarefas. O livro texto também oferece aos aprendizes o apoio linguístico de que necessitam para a realização da tarefa, sendo que o conteúdo dos livros já inclui muitas tarefas comunicativas. Por isso a relação entre livro de texto e tarefas não é de dependência, mas de complementaridade. É o que pretendemos demonstrar pelo relato a seguir, estruturado em função das unidades 5 a 8 do livro didático *Forum I*, correspondentes ao conteúdo programático trabalhado junto aos aprendizes inscritos no nível Básico 2, foco deste trabalho.

3.3.1. Unidade 5 Vacances

Descrição dos itens trabalhados na unidade 5 (Vacances)

Ao iniciar a lição, costumamos fazer a apresentação da unidade que será estudada para que os alunos tenham uma ideia do conteúdo a ser dado. No caso da unidade 5, agimos da seguinte forma na apresentação da unidade:

Parte 1. Forum

Solicitamos aos alunos que olhassem com muita atenção a página à esquerda da parte Forum, (p. 96) que contém fotos e dizeres sobre as situações de comunicação que serão desenvolvidas no item. Pedimos que formulassem suas hipóteses, e que, trabalhando em pares, eles tentassem praticar as questões transcritas ao lado das fotos, um dos aprendizes formulando as questões, e o outro, respondendo.

Das fotos do item Forum, os autores extraíram dois minidiálogos que desenvolvem situações correntes de comunicação numa agência de viagem. Solicitamos, então, que em duplas os alunos trabalhassem os diálogos propostos e as atividades sugeridas em seguida. Os

1

- Nous recherchons une location calme, pas trop chère. Nous adorons la nature : on fait de la marche, on observe la nature, et on fait beaucoup de photos. On déteste les grands hôtels, les grands restaurants, la foule...
- Vous voulez partir combien de temps ?
- Deux semaines, du 10 au 24 juin.
- J'ai peut-être quelque chose pour vous... Attendez. Voilà. C'est dans un village, juste à côté du parc régional de la Brenne. Et c'est très bon marché.
- C'est parfait. Je pense que c'est très bien pour nous.

2

- L'hôtel est loin du lac ?
- Oh non ! tout à côté. Vous allez pouvoir vous baigner avant le petit déjeuner.
- Non, pas moi, mais ma femme et les enfants vont être contents.
- On peut aussi faire des randonnées. Et puis vous allez pouvoir visiter la région. Elle est magnifique.
-
- Vous avez bien raison. En vacances, on se repose. Vous prenez deux chambres. Je les réserve pour quelle période ?
- À partir du 3 juillet... et jusqu'au 22, s'il vous plaît.

procedimentos adotados em relação aos diálogos foram os seguintes: lemos o diálogo, explicamos o léxico e as construções que exigiram explicações e colocamos depois as gravações dos diálogos para que os alunos as ouvissem pelo menos duas vezes antes de solicitar a leitura.

As atividades solicitadas em relação aos textos escritos exigiram hipóteses sobre o seu conteúdo, leitura atenta do texto visando sua compreensão, emprego das estratégias necessárias, reflexão para verificar a compreensão, pronúncia correta na leitura individual ou em duplas. O trabalho em duplas e/ou trios acabou facilitando a comunicação do grupo, criando um ambiente de diálogo favorável à comunicação e à interação assim como à criação de um grupo/classe. “As atividades em subgrupos facilitam a relação entre professor e aluno na sala de aula, local onde o professor circula na classe ajudando os grupos, encorajando-os”. (TAGLIANTE, 1994, p.16).

Em seguida fizemos dramatização, momento em que os alunos introduziam modificações no texto dado pelos autores (eram alterados alguns detalhes dos diálogos ou a própria situação de comunicação).

Após isso, desenvolvemos as atividades propostas pelos autores do método (p. 97). Nesta unidade, na parte referente ao item Forum há oito tipos de atividades, algumas exigindo exame atento das ilustrações, outras, leitura e preenchimento de vazios ou inclusão de réplicas, outras pedindo leitura e escuta, outras ainda, escuta e solicitação de respostas.

<p>1 Regardez les affiches et écoutez l'enregistrement. Associez un morceau musical et une affiche.</p> <p>2 Regardez l'illustration 1. Les deux femmes téléphonent à une agence de voyages. Devinez. À votre avis, qu'est-ce qu'elles veulent ? Justifiez vos réponses.</p> <p>1 Un petit hôtel pas cher – un grand hôtel avec restaurant – une location.</p> <p>2 Rencontrer des gens – s'amuser – faire de la marche – aller en discothèque – observer la nature – faire de la photo – visiter la région.</p> <p>3 Écoutez et lisez le dialogue 1. Vérifiez vos réponses.</p> <p>4 Lisez et complétez le dialogue 2 avec une des répliques suivantes.</p> <p>1 Ah ! très bien ! Pendant l'année, je suis au bureau . L'été, je ne vais pas rester toute la journée à l'hôtel.</p> <p>2 Moi, vous savez... un fauteuil et mon journal, ça me suffit.</p> <p>3 C'est parfait. L'été nous aimons bien visiter les musées.</p>	<p>5 Écoutez l'enregistrement pour vérifier votre réponse.</p> <p>6 Relevez, dans les dialogues 1 et 2, deux questions sur la durée et les réponses correspondantes.</p> <p>7 Écoutez l'enregistrement puis répondez.</p> <p>1 Pourquoi est-ce que Julie est venue à l'agence de voyages ?</p> <p>2 Quel âge a le frère de Julie ?</p> <p>3 Qu'est-ce qu'il fait comme sport ?</p> <p>4 Qu'est-ce que l'employé de l'agence propose ?</p> <p>8 Choisissez. Quel portrait correspond au frère de Julie ?</p>
---	---

Parte 2. Agir-Réagir

A parte Agir-Réagir contém documentos bastante diversificados, gravados ou não, documentos que estimulam a reflexão sobre elementos linguísticos e/ou culturais do (s) país (es) cuja língua é o francês, assim como criam nos alunos estratégias de compreensão e interpretação de textos.

Na unidade 5 há uma primeira parte com dois diálogos de conteúdos bem diferentes, visando prática oral. O primeiro, o documento A, com o título “O homem de minha vida” (*L'homme de ma vie* – p. 98) e o outro, documento C (*Il neigeait*), sobre problemas de circulação.

A L'homme de ma vie

MARIE : Tu sais, Charlotte, je crois que j'ai rencontré l'homme de ma vie !

CHARLOTTE : Ah oui ? Déjà ? Et il est comment... « l'homme de ta vie » ?

MARIE : Sympa, il est... sympa, hyper sympa ! Il n'arrête pas de raconter des blagues, il a un beau sourire. Il est grand, brun, il a les yeux verts... et il adore le cinéma, comme moi.

CHARLOTTE : Tu l'as rencontré où ?

MARIE : Au Club 74. Je suis allée prendre un pot hier soir avec Guillaume et Carole et il est venu à notre table.

CHARLOTTE : Il les connaît ?

MARIE : Oui, oui, il les connaît. Ses parents sont des amis des parents de Guillaume... De toute façon, je crois qu'il connaît tout le monde ici.

CHARLOTTE : Qu'est-ce qu'il fait dans la vie ?

MARIE : Je ne sais pas. Il parle bien, il n'est pas timide du tout. Il est peut-être avocat. Mais, tiens, c'est lui, là-bas : il traverse la place. C'est le garçon brun, à gauche. Tu le vois ?

CHARLOTTE : Ah ça, pour le voir, je le vois ! Et je le connais, très bien même. C'est Jacques, mon moniteur de ski !

MARIE : Oh non, Charlotte, tu plaisantes !

CHARLOTTE : Pas du tout. Et il est marié, il est papa de deux petits garçons. D'ailleurs, sa femme, tu la connais aussi. C'est Lucie, tu sais, la jolie kiné blonde de la station...

C Il neigeait

JACQUES : Vous êtes arrivés quand ?

ÉRIC : Hier, vers midi, pour déjeuner. On a téléphoné chez vous, mais vous n'étiez pas là.

JACQUES : Ah oui, hier, nous n'étions pas à la maison. Comme je n'avais pas de cours de ski, nous sommes allés faire des courses à Genève, Lucie, les enfants et moi. Nous avions envie de nous promener en ville. Vous êtes venus comment ?

ÉRIC : En voiture.

JACQUES : En voiture ? Tu ne voulais pas venir par le train ?

ÉRIC : Si. Je voulais prendre le train de nuit, mais il n'y avait plus de place. Et puis mes amis préféraient venir en voiture.

JACQUES : Et ça n'a pas été trop dur ?

ÉRIC : Non, pas trop. À la sortie de Paris, quand on a pris l'autoroute, il pleuvait et on a eu quelques embouteillages. On a roulé assez lentement jusqu'à Lyon, mais ça allait. Les gens étaient prudents.

JACQUES : Et à Lyon, vous êtes tombés dans les bouchons ?

ÉRIC : Oui, comme toujours. En plus, il y avait du brouillard et la radio annonçait de la neige sur les Alpes. Alors, on s'est arrêtés et on a dormi dans un petit hôtel à la sortie de la ville.

JACQUES : Et vous êtes là pour combien de temps ?

ÉRIC : Nous restons une semaine.

JACQUES : Passez à la maison pour l'apéritif !

ÉRIC : D'accord, c'est promis. Mais pas ce soir, on est un peu fatigués, et on va se coucher de bonne heure.

JACQUES : Eh bien, à bientôt. Bonjour chez toi !

ÉRIC : Merci. Et bonjour à Lucie.

A outra parte, visando à compreensão escrita, é formada pelos documentos B e D: o primeiro é um conjunto de anúncios na imprensa, o outro, um artigo sobre problemas de

circulação na volta das férias escolares. Os anúncios, em número de oito foram distribuídos da seguinte forma: três sobre “*mariages et rencontres*”, quatro sobre “*voyages, rencontres*” e um sobre assunto diverso.

Mariages et rencontres

- Photographe, 53 ans, sympathique, ouvert, beaucoup d'humour, recherche amie 40/60 ans pour discussions, sorties et voyages – Réf. 521.
- Mannequin, 31 ans, 1 m 80, 58 kg, jolis cheveux châtons, grands yeux bleus, excellente cuisinière, goût pour la musique, le cinéma, le tennis et le golf, souhaite partager sa vie avec homme, 40 ans, bien physiquement, avec une bonne situation – Réf. 522.
- François, 38 ans, fonctionnaire, calme, doux, sérieux, non fumeur, bien physiquement, recherche femme sensible, 30 ans, aimant enfants, pour vie à deux ou mariage – Réf. 523.

Voyages, vacances

- Couple sportif, 28 et 32 ans, recherche couple bien entraîné, même âge, pour traverser les Alpes de Grenoble au lac Léman, à pied (environ 300 km), du 1^{er} au 21 juillet. Tél. : 01 48 73 20 55.
- Pour grand voyage de 3 mois (mai à juillet) en Méditerranée, sur voilier 9 m, ingénieur, 38 ans, recherche coéquipière connaissant la mer. Tél. : 04 35 22 67 44.
- Les Houches
Stage de yoga
juillet et du 2
de 15 person
familiale. Cha
magnifique s
Tél. : 03 80 5

Divers

- Flaine (Haute-Savoie), loue appartement 55 m², tout confort, 5/6 personnes, dans village, ski de piste, ski de fond, libre de février à avril. Tél. : 03 88 37 15 92.
- Étudiantes et étudiants, de 18 à 27 ans, nationalités différentes, inscrits en fac à Paris, cherchent jeunes même âge, tous pays, pour correspondre en langue française – Réf. 311.
- Musicien professionnel donne cours de piano le soir ou le
01 43 68 23 12.

Retours des sports d'hiver

On craignait la catastrophe mais, dans l'ensemble, tout s'est bien passé.

De notre correspondant à Grenoble

J'ai passé la nuit dernière au péage de Cluses. Il neigeait déjà quand je suis arrivé dans la soirée, il neigeait encore quand je suis reparti le matin. Hier, dès le milieu de l'après-midi, le thermomètre indiquait – 3 degrés. Plusieurs cols étaient interdits à la circulation, les routes de montagne étaient glissantes et tout le monde s'est retrouvé sur les autoroutes. La gendarmerie, les pompiers et les services de dépannage étaient sur le pied de guerre, la radio répétait sans cesse ses appels à la prudence.

Les vacances finissaient le dimanche et les gens de retour de week-end ont retrouvé les vacanciers sur la route : les voitures très nombreuses ralentissaient la circulation

et étaient souvent la cause de bouchons. À la réflexion, c'était une chance pour les automobilistes.

Il y a eu un seul carambolage spectaculaire entre une soixantaine de véhicules, en pleine nuit, avec deux blessés légers et quelques tôles froissées. Très vite, cependant, un bouchon de plusieurs kilomètres s'est formé et on a fermé l'autoroute pendant plusieurs heures. Gendarmes et pompiers ont distribué des boissons chaudes et des couvertures.

Dans le courant de la nuit, la situation est redevenue normale, et les vacanciers ont repris leur route vers Paris. Ils sont certainement arrivés en retard à leur travail ou à l'école, fatigués mais en bonne santé.

As atividades propostas neste item relativas ao diálogo (*L'homme de ma vie*, p.98) buscam desenvolver nos aprendizes estratégias de compreensão do oral, assim como técnicas de apreensão do sentido. Procuram também, por meio do emprego de pronomes complemento

do objeto direto, fazer com que os alunos reflitam sobre as formas de emprego desse tópico gramatical.

- 1 Lisez les questions suivantes.
 - 1 Où et quand est-ce que Marie a rencontré « l'homme de sa vie » ?
 - 2 Comment est-ce qu'il s'appelle ?
 - 3 Physiquement, il est comment ?
 - 4 D'après Marie, quelle est sa profession ? Et d'après Charlotte ?
 - 5 Est-ce qu'il connaît les amis de Marie ?
 - 6 Est-ce qu'il est célibataire ?
 - 7 Qui est la troisième femme de cette histoire ?
- 2 Écoutez le dialogue entre Marie et Charlotte, puis répondez aux questions ci-dessus.
- 3 Lisez le texte pour vérifier vos réponses, puis inventez la fin du dialogue (quelques répliques).
- 4 Repérez les phrases suivantes dans le texte.
 - 1 Tu l'as rencontré où ?
 - 2 — Il les connaît ? — Oui, oui, il les connaît.
 - 3 — Tu le vois ? — Je le vois.
 - 4 D'ailleurs, sa femme, tu la connais.
- 5 Réfléchissez. Remplacez les mots soulignés dans l'exercice 4 par les mots qu'ils représentent.

Tu l'as rencontré où ?

► Tu as rencontré où l'homme de ta vie ?

No texto C, *Il neigeait* (p. 100), há uma narrativa oral de dois amigos que contam o que aconteceu no dia anterior ao que estão conversando. Nesse relato os dois homens empregam os tempos do passado.

2 Lisez le dialogue et relevez les phrases qui expriment le passé. Soulignez les verbes.

3 Réécoutez l'enregistrement et complétez le dialogue résumé avec des verbes de l'exercice 2.

ÉRIC :	On <i>est arrivés</i> hier. On <i>a téléphoné</i>	mais vous <i>n'étiez pas</i> là.
JACQUES :	Ah oui, hier nous ... faire des courses.	Je ... pas de cours et nous ... envie d'aller en ville.
ÉRIC :	Nous ... en voiture	parce qu'il ... plus de place dans le train.
	À la sortie de Paris, on ... l'autoroute,	Et puis mes amis ... venir en voiture.
JACQUES :	À Lyon, vous ... dans les bouchons ?	il ..., mais ça ...
ÉRIC :	Oui, alors on ... et on ... dans un hôtel	parce qu'il ... du brouillard et la radio ...
		de la neige sur les Alpes.

As atividades elaboradas nesse item (*Agir-Réagir*), em número de cinco, propõem leitura, fixação do léxico referente aos fatos ocorridos, respostas a questões possibilitando reformulação do diálogo, reconhecimento de formas verbais de diferentes formações (*passé composé e imparfait*), reflexão pelos alunos sobre os empregos dos tempos verbais indicados. Na parte relativa aos textos, procedemos de maneira análoga à anterior, buscando sempre compreensão, leitura em pares e/ou em grupo, formulação de questões e/ou respostas sobre questões do texto, resumo, comentários sobre o texto. As atividades foram sempre trabalhadas de forma interativa procurando estimular a comunicação e interação entre os alunos, objetivo comum no enfoque comunicativo.

4 Comparez vos réponses et réfléchissez.

- 1 À votre avis, dans quelle colonne de l'exercice 3 sont les informations principales pour raconter le voyage? Et les renseignements complémentaires?
- 2 À quelles questions répondent les informations de la colonne jaune? et celles de la colonne orange? Choisissez :
 - a Qu'est-ce qui se passe?
 - b Pourquoi? Comment?
- 3 Observez le temps des verbes et complétez.
 - a Dans la colonne jaune, vous reconnaissez le ...
 - b Dans la colonne orange, c'est l'*imparfait*.

O objetivo dos autores no diálogo *Il neigeait* foi o de propor não só atividades variadas, para que os alunos se apropriassem da língua-alvo, como também refletir sobre os tempos verbais empregados: o *passé composé* para as ações principais, e o imperfeito para as ações complementares.

Os textos que têm em vista a compreensão escrita nesse item buscam sensibilizar os alunos para a existência de diferentes tipologias textuais, todas com características próprias. A riqueza e variedade dos textos escolhidos nas diversas unidades acabam mostrando aos alunos a existência de organizações textuais diferentes em função dos objetivos visados.

Procedimentos almejados nesta parte:

As atividades solicitadas em relação aos textos escritos exigiram hipóteses sobre o seu conteúdo, leitura e releitura do texto visando sua compreensão, emprego das estratégias necessárias, reflexão visando verificação da compreensão, pronúncia correta na leitura individual ou em duplas.

Partindo sempre de textos significativos, bem construídos e/ou bem escolhidos de acordo com os objetivos, as atividades solicitadas por serem variadas e bem elaboradas exigiram dos alunos leitura e escuta atenta do texto, leitura e releitura da(s) pergunta(s) formulada(s), retorno ao texto para poder respondê-las, o que ajudou na fixação do léxico e de algumas estruturas, e também na memorização, o que faz aumentar a bagagem de vocabulário e as estruturas anteriormente aprendidas, assim como enriquecer e aperfeiçoar o conhecimento do léxico referente à unidade “*Vacances*” trabalhada.

A parte gramatical visada nesse item está presente em diferentes tipos de textos da unidade, seja os que busquem a compreensão oral, seja os que busquem a escrita. A teoria

referente à parte gramatical foi trabalhada em classe a partir dos exemplos tirados dos textos. A variedade das formas empregadas permitiu reflexão sobre formas e usos possibilitando ao aluno chegar à “descoberta” das regras gerais de uso. Nas diferentes unidades trabalhadas, as seguintes obras na parte gramatical foram consultadas: o próprio método adotado, o memento pedagógico correspondente, o “*Carnet de Route 1*” do método *Forum* e diferentes gramáticas e exercícios de gramática existentes.

Com relação à prática da parte gramatical convém acrescentar algumas considerações: os exercícios sobre os tópicos estudados foram feitos em casa, no caderno de exercícios do método, e tanto a correção quanto às dúvidas existentes foram apresentadas na aula seguinte ao tópico estudado. Algumas vezes foram consultados os livros citados, e além deles, o livro de exercícios da Clé Internacional: *Grammaire progressive du Français niveau débutant*.

Alguns outros comentários referentes à parte gramatical serão feitos na avaliação das atividades realizadas.

A riqueza de textos apresentados sobre um mesmo tema e a variedade de expressões e o léxico utilizados acabou enriquecendo e solidificando o conhecimento de vocabulário, estruturas, expressões e tópicos gramaticais apresentados.

Parte 3. Connaître et reconnaître

Parte gramatical

L'emploi du passé composé et de l'imparfait

18 Relisez la partie D d'*Agir-réagir*.
Faites trois phrases sur le modèle suivant.
► Il y **avait** beaucoup de voitures sur la route
et il y **a eu** un carambolage spectaculaire.

Pour raconter une histoire ou faire un récit au passé, on a besoin du **passé composé** et de l'**imparfait**.

- Le temps pour rapporter les événements et les actions achevées, qui ont eu lieu à un moment déterminé du passé, est le **passé composé**.
- Le temps pour rapporter les circonstances, le cadre, la situation, les actions inachevées au moment où se situe le récit est l'**imparfait**.

*Il neigeait déjà quand je suis arrivé dans la soirée.
Il neigeait encore quand je suis reparti le matin.*

Memento : § F3a

19 Complétez la lettre avec les verbes suivants, à la forme du passé qui convient.

1 Aller.	6 Vouloir.	11 Se passer.
2 Avoir.	7 Être.	12 Freiner.
3 Être.	8 Vouloir.	13 Entendre.
4 Avoir envie.	9 Aller.	14 Se réveiller.
5 Vouloir.	10 Avoir.	

Chère Pauline,

Je t'écris pour te raconter mes aventures de jeune conductrice. Samedi soir, tout (1)... bien au départ d'Orléans. Il n'y (2)... pas trop de circulation et j' (3)... bien contente à l'idée de venir à Paris. Je (4)... de vous revoir, je (5)... aussi parler à Marc. Nous (6)... vous inviter au théâtre. C' (7)... la surprise que nous (8)... vous faire pour fêter l'anniversaire de notre rencontre.

Tout (9)... donc bien, seulement voilà : à trois kilomètres de Dourdan, j' (10)... un accident. Tout (11)... très vite. La voiture devant moi (12)... brusquement. Je (13)... le bruit d'un choc et puis je (14)... hier à l'hôpital. Heureusement, maintenant tout va bien.

Bises.

Sophie

Nessa parte houve a revisão e a sistematização dos tópicos gramaticais apresentados nos itens precedentes da unidade referentes aos pronomes pessoais complemento do objeto direto e aos tempos do passado (o *passé composé* e o *imparfait*). Os quadros desses dois tópicos gramaticais foram colocados na lousa com a colaboração dos alunos depois de realizadas as atividades previstas no livro didático e a correção dos exercícios feitos em casa, com o esclarecimento de dúvidas existentes.

Com relação às atividades para os pronomes pessoais complemento do objeto direto: a partir da leitura de um diálogo foram propostos exercícios de substituição dos complementos de objeto direto por pronomes pessoais, assim como a reflexão sobre formas e lugar de colocação dos pronomes pessoais no enunciado e reflexão sobre seu emprego.

Les pronoms personnels compléments d'objet direct (COD)

1 Lisez les dialogues suivants.

- Tu connais mon ami Jacques ?
- Oui, je **le** connais. Je l'ai rencontré à Genève.
- Et tu connais Lucie, sa femme ?
- Non, elle, je ne **la** connais pas.
- Ils ont deux garçons. Je **les** vois souvent.
- Tu **les** as invités ce soir ?
- Non, je ne **les** ai pas invités. Je **les** ai vus hier.

2 Quels mots de l'exercice 1 remplacent les groupes soulignés ?

3 Les formes du pronom COD. Complétez le tableau avec les exemples de l'exercice 1.

Singulier		Pluriel
masculin	féminin	masculin/féminin
...	...	...

Le pronom personnel COD

Les pronoms personnels COD remplacent un complément d'objet direct, c'est-à-dire sans préposition entre le verbe et le complément.

Tu connais sa femme (COD).

➤ *Sa femme, tu **la** connais (pronom COD).*

*Jacques, tu **le** connais.*

*Ses enfants, je **les** ai invités.*

4 Le pronom personnel COD a les mêmes formes que l'article défini. Dans quels cas est-ce que l' remplace le ou la ?

5 La place du pronom COD. Observez le dialogue et complétez les règles.

Le pronom personnel COD se place immédiatement ... le verbe auquel il se rapporte. **Au passé composé**, le pronom COD se trouve directement ... l'auxiliaire *avoir*.

Au passé composé, le participe passé s'accorde avec le pronom COD.

*Mes billets, je **les** ai réservés à la gare.*

Mémento : § F3f

6 Dans la fiche G13, complétez la partie 4 avec des exemples.

7 Remplacez les expressions soulignées par un pronom personnel. Faites attention à l'accord du participe passé.

1 - On prend la voiture ? - Non, aujourd'hui, je laisse la voiture au garage.

2 - Tu as pris les papiers de la voiture ?
- Oui, J'ai rangé les papiers de la voiture dans mon sac.

3 - Tu as le numéro de téléphone de l'hôtel ? - Oui, j'ai trouvé le numéro de téléphone de l'hôtel dans l'annuaire.

4 - Où sont tes cousines ?

- Tu n'as pas vu mes cousines ?

5 - Tu ne connais pas mes parents ?

- Non, je ne connais pas tes parents.

Observamos que não só para esse tópico gramatical como também para os abordados nas demais unidades, todos os exercícios de aplicação foram sempre contextualizados, o que auxiliou a fixação e memorização do léxico, da estrutura e dos tópicos específicos trabalhados. Solicitamos sempre trabalho em pares, o que propiciou diálogo, elucidação de dúvidas e interação entre os aprendizes do grupo.

Com relação ao tempo passado, as atividades propostas no Forum foram bastante variadas colocando em ação diferentes processos: o da compreensão oral, o da leitura, o da reflexão sobre os usos do *passé composé* e do *imparfait*, além dos exercícios nos quais há apenas reconhecimento do emprego realizado.

Parte 4. S'exprimer

Vocabulário, produções orais e escritas

Os autores retomam nesta unidade o léxico da descrição física e psicológica de personagens masculinos e femininos. O vocabulário dado é pretexto para retomada e enriquecimento do léxico já estudado, para aprendizagem de antônimos e formação do feminino de adjetivos. O tema da descrição física e psicológica provocou interação na classe, não só sugerindo caracterização real ou fictícia dos alunos, do professor, de elementos humanos reais ou imaginários, do homem e/ou da mulher ideal dos alunos. A presença do léxico citado propiciou a atividade do “desfile de modas” que será apresentado na parte de atividades extras.

Fonética

Há em toda unidade do método *Forum* uma rubrica fonética, interessante não só pela importância do “som” na aprendizagem da língua, como também pela relevância que os autores da obra dão ao processo comunicativo e à prática da produção oral e da fonética no ensino/aprendizagem da língua em contexto institucional.

Os exercícios gravados de fonética possibilitaram desde o início do curso audição e escuta atenta dos CDs não só durante as aulas, mas também em casa, possibilitando aperfeiçoamento da pronúncia, prática do ritmo e da entonação da frase no francês.

Parte 5. Intercultural

Comportements – gestes et attitudes

Nesse item, os autores pedem reflexões dos alunos na parte referente a comportamentos, gestos e atitudes dos franceses. Solicitam ainda que façam comparações com os mesmos comportamentos, gestos e atitudes de indivíduos em seu país.

Na parte superior do item (p. 110) os aprendizes devem interpretar se é educado ou não, o gesto da garota que aparece no desenho. Na parte central da mesma página há uma foto tirada num dos RER de Paris. Os alunos devem opinar se os passageiros estão muito distantes um do outro, se chegam a se olhar, a se falar e se eles pensam que haveria a mesma atitude dos usuários do metrô em seu país. O objetivo nessa parte é o de mostrar que os comportamentos, as atitudes e os gestos dos indivíduos não são os mesmos nos diferentes países, e que muitas vezes o mesmo gesto tem significação diferente.

Comportements

Gestes et attitudes

1 Poli ou impoli ?

1 Regardez le dessin ci-contre. À votre avis, est-ce que le geste de la petite fille est poli ou impoli ? Pourquoi est-ce que la mère lève le doigt ?

2 Imaginez une scène similaire dans votre pays : jouez-la sans parole et mimez les gestes pour qu'un étranger les imite.

2 Gardons nos distances.

1 Regardez la photo ci-contre. Elle est prise à Paris, dans le RER, à 8 heures du matin.

- Quelle est la distance physique entre les voyageurs ?
- Est-ce qu'ils se regardent ?
- Est-ce qu'ils se parlent ?

Na parte inferior da página 110, há seis figuras com diferentes mímicas, seguidas de uma atividade solicitando a especificação do significado de cada uma das mímicas, além da identificação dos contextos de uso (quais as que podem ser usadas com um amigo, ou com um superior) e apontamento de outras possíveis expressões para exprimir os mesmos sentimentos.

3 Mimiques.

1 Ce personnage dit et exprime des choses différentes : retrouvez-les.

Il exprime :	Il dit :
1 l'accord	a Ah ! ça je ne sais pas.
2 le refus	b Super !
3 l'incrédulité	c Ras-le-bol !
4 l'exaspération	d Oui ! bien sûr ! Tout à fait.
5 l'ignorance	e Non, ça, jamais !
6 l'admiration	f Sans blague !

supermarché, au concert, etc.). Pour chaque situation, indiquez :

- si les gens se parlent ;
- s'ils sont proches ou distants physiquement.

2 Relisez les expressions ci-contre. Quelles sont celles qu'on peut utiliser :

- avec un ami ?
- dans un cadre professionnel ?

3 Trouvez d'autres expressions pour exprimer les mêmes sentiments.

Intercultural - *Cadre de vie* - As férias dos franceses

Na parte *Cadres de vie- En vacances*, o livro apresenta na p. 111 o percentual dos franceses que em 1998 partiram de férias, quais foram as regiões da França mais procuradas e quais os outros países mais visitados. Para mostrar a importância que as férias têm para os franceses os autores indicam também, no mesmo texto, que há um percentual grande de empresas que fecham nesse período para poder dar férias coletivas aos seus funcionários.

Les vacances des Français

- En 1998, environ 75 % des Français sont partis en vacances ou en week-end.
40 % des entreprises françaises sont fermées un mois pendant l'été.

• Où est-ce qu'ils partent ?

Les régions les plus visitées sont, par ordre décroissant, la Provence, les Alpes, le Languedoc-Roussillon, la Bretagne, l'Aquitaine, les Pays-de-la-Loire, la région Midi-Pyrénées, l'Île-de-France.

19 % des vacanciers français sont partis faire du tourisme à l'étranger.

C'est moins que les autres vacanciers européens :

64 % des vacanciers néerlandais, 60 % des vacanciers allemands, 60 % des vacanciers espagnols, 54 % des vacanciers britanniques, 45 % des vacanciers italiens partent à l'étranger.

Quand ils voyagent à l'étranger, les Français vont surtout en Europe : d'abord en Espagne et en Italie. Les autres destinations sont l'Afrique du Nord puis l'Amérique et en dernier l'Asie.

Com relação à parte inferior da página, sugerimos que os alunos, sempre em pares fizessem as perguntas propostas pelos autores a suas duplas. Solicitamos também que consultassem em pares e/ou em grupo o mapa da França para que vissem onde estavam as regiões mais procuradas.

Pour aller plus loin – Point – DELF

No final da unidade 5, na parte *Point – DELF*, são apresentados os testemunhos de cinco pessoas de profissões diferentes sobre a questão: “*Qu'est-ce que vous faites pendant la pub à la télé?*”. Os depoimentos são de um pintor de 36 anos, de um agente da SNCF (*Société Nationale des Chemins de Fer*) de 38 anos, de um professor de 45 anos, de um aposentado de 69 anos e de uma estudante de 20 anos.

Procedimento seguido: Os alunos leram primeiro silenciosamente os depoimentos desse subitem. Depois fizeram a leitura em voz alta para os demais grupos. Cada grupo leu um dos depoimentos. Palavras foram esclarecidas, o resumo foi feito, pontos de vista foram apresentados pelos diferentes grupos. Depois foram respondidas as questões 2 e 3, de

compreensão de texto, pelos integrantes dos diferentes grupos. A questão 4 pergunta o que cada um faz durante a publicidade na TV e foi respondida oralmente por cada aprendiz.

Essa rubrica visa preparar gradativamente o aluno para a realização do DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française). O DELF é um diploma oficial expedido pelo ministério francês da Educação nacional, para certificar as competências em francês dos candidatos estrangeiros e dos franceses originários de um país não francófono e não titulares de um diploma de ensino secundário ou superior público francês.

Desde 1º de setembro de 2005, o DELF bem como o DALF (*Diplôme Approfondi de Langue Française*), mudaram de acordo com as propostas do quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas do Conselho da Europa, cujas características foram definidas pelo Conselho de Orientação Pedagógica do Ministério de Educação da França e que fornece ao indivíduo que é aprovado, um certificado de um determinado nível. As provas são realizadas na Aliança Francesa duas vezes por ano, em junho e em novembro²⁶.

3.3.2. Unidade 6: Boutiques et achats

Parte 1. Forum

Nessa unidade, a primeira página mostra uma grande foto (p. 114), tirada do alto das Galerias Lafayette em Paris como também enunciados de situações de comunicação que podem ser utilizados no item. Os alunos então têm a oportunidade de falar sobre o que a foto faz lembrar e recebemos então as seguintes sugestões dos participantes: *chic, cher, parfum, maquillage, lumière, argent, touristes, acheter, mode, beau*.

²⁶ Informações obtidas na Aliança Francesa.

**Voici une photo des Galeries Lafayette, à Paris.
Qu'est-ce qu'on trouve dans un grand magasin ?
Faites parler les client(e)s et les vendeurs/
vendeuses.**

- *S'il vous plaît, le rayon parfumerie se trouve où ?*
- *J'ai envie d'un chapeau.*
- *Vous voulez l'essayer ?*
- *Comment vous le trouvez ?*
- *Je n'ai pas de cadeau pour l'anniversaire de Claude.
Tu n'as pas une idée ?*
- *Je suis fatigué(e). On prend quelque chose à la cafétéria ?*

A partir da foto e das frases colocadas na mesma página, na parte superior à esquerda, os alunos puderam fazer dramatizações em duplas, criando diálogos a partir do que tinham tido como sugestão. Esse foi um momento de ampliação de conhecimento de estruturas e vocabulário, de memorização lexical e de criatividade. Então, colocamos fotos das *Galeries Lafayette*, encontradas no Google²⁷, no telão da sala de aula de francês visando ajudar os

²⁷ Galeries Lafayette <<http://www.google.com.br/images?q=Galeries+lafayette+Paris&hl=pt-BR&client=firefox-a&hs=RSx&rls=org.mozilla:pt-BR:official&prmd=ivnsm&source=lnms&tbs=isch:1&ei=jn4zTZyMH8WdgQfHwaiFCw&>>

alunos a ter uma ideia melhor do que são as Galerias Lafayette, por dentro e por fora, assim como de sua localização em Paris, no nº 40 do *Boulevard Hausmann*. Isso animou os aprendizes a fazer comentários sobre o que viam nas fotos.

Em seguida foram lidas as frases encontradas na p. 114 para que os alunos pudessem fazer minidiálogos, encenando clientes e vendedores. Algumas palavras novas foram explicadas (*comptoir, rayon, avoir envie, chapeau, essayer, trouver*). Assim, em duplas os alunos fizeram um pequeno diálogo de três ou quatro frases entre vendedor de um quiosque qualquer das Galerias e um comprador, utilizando os exemplos elencados. As frases feitas foram ditas em voz alta para que todos os colegas as ouvissem e foram corrigidas oralmente. Algumas palavras ou expressões que os alunos quiseram utilizar para poder fazer a atividade foram colocadas na lousa.

No canto direito da página encontra-se desenhada uma paleta com cores. Entramos então também no vocabulário das cores. Ensinamos aos alunos outras cores que não estão na paleta e alargamos o leque de conhecimento das cores que os aprendizes tinham, introduzindo as cores: bege, marrom, rosa, violeta, branco e laranja. E cada aluno pôde indicar a sua cor preferida e o significado que tinha para ele.

Fotos das Galerias Lafayette

Partindo do tema da unidade 6, os autores do livro didático escreveram quatro diálogos entre compradores e vendedores em lojas, em situações comuns de comunicação. As atividades referentes a esses minidiálogos pediam que os alunos reparassem nas ilustrações, o que facilitaria a compreensão das tarefas propostas. A gravação dos textos foi inicialmente ouvida duas vezes (p. 115): a primeira em ritmo normal, a segunda com paradas.

Houve uma terceira escuta com paradas, para que os alunos, em dupla, repetissem o texto, respeitando o ritmo e a entonação. Dúvidas de vocabulário foram elucidadas assim como o sentido de certos verbos empregados, tais como *s'occuper*, *chausser*, *coûter*, e muitas palavras mais sobre vestimentas masculinas e femininas.

1

- On s'occupe de vous ?
- Pas encore...
- Vous désirez ?
- Je cherche des chaussures noires.
- Est-ce que je peux essayer ce modèle, s'il vous plaît ?
- Bien sûr. Vous chaussez du combien ?
- Du 42.
- Je vais vous chercher ça tout de suite, monsieur.

2

- C'est à qui le tour ?
- C'est à moi, je crois. J'aime bien ces deux écharpes.
- Laquelle est la plus chaude ?
- La rouge : elle est en pure laine, l'autre est en coton.
- Merci bien... Et elle coûte combien ?
- Elle n'est pas trop chère : 30 €.

3

- *S'il vous plaît, est-ce que vous avez cette veste en bleu ?*
- *Quelle est votre taille ?*
- *40.*
- *Je suis désolée, en 40, je n'ai plus que des vestes rouges ou noires. Est-ce que je peux vous montrer autre chose ?*
- *Non, merci bien.*

4

- *Est-ce que je peux vous aider ?*
- *Non merci, je regarde.*
- *Je vous en prie.*

A partir daí os alunos puderam responder às questões solicitadas nas atividades e ainda extrair dos textos exemplos de estruturas e expressões usadas por vendedores e clientes nessas situações, o que os auxiliou na realização das dramatizações.

1 Jouez avec les couleurs.

1 Regardez la palette. Dites à quoi chaque couleur vous fait penser.

2 Vous travaillez dans un grand magasin. Choisissez une couleur différente pour l'étiquette :

- a du produit le moins cher ;
- b du produit le plus cher ;
- c d'un produit en promotion.

Justifiez votre choix.

2 Regardez les illustrations, écoutez et lisez les dialogues.

3 Relevez dans les dialogues :

- 1 les expressions des vendeurs/ vendeuses pour aborder les client(e)s ;
- 2 les expressions des client(e)s pour aborder les vendeurs/vendeuses.

Nos textos trabalhados (p. 115) apareceram também adjetivos demonstrativos e pronomes interrogativos (*Laquelle, lequel, lesquelles, lesquels*). As questões 4 e 5 exigiram certa reflexão gramatical por parte dos alunos. Além da compreensão escrita, tivemos também a prática da compreensão oral de texto na questão número 6. As etapas seguidas na realização das atividades solicitadas (p. 115) foram a leitura das questões solicitadas nas atividades, as

escutas do texto (entre vendedora e compradora), a primeira em ritmo normal, a segunda com paradas, e as respostas às questões tendo tido acesso só ao texto oral.

4 Relisez les dialogues 1, 2 et 4.
Quand on montre une chose, par quoi est-ce qu'on remplace l'article défini ? Complétez.

- 1 Le modèle de chaussures : ... modèle.
- 2 Les écharpes : ... écharpes.
- 3 La veste : ... veste.

5 Réfléchissez. Quel mot interrogatif est-ce qu'on utilise pour poser une question sur un choix ? Aidez-vous du dialogue 2 pour compléter les phrases.

- 1 Tu as acheté deux cartes postales.
... est pour Arnaud ?
- 2 Ces trois BD sont intéressantes.
... est-ce qu'on achète ?

6 Écoutez l'enregistrement puis répondez.

- 1 Qu'est-ce que la cliente veut voir ?
- 2 Combien de modèles différents lui montre la vendeuse ? Ils sont en quoi ?
- 3 Quels modèles plaisent le plus à la cliente ?
- 4 Lequel est-ce que la cliente achète ?

Após respondermos às questões referentes ao texto na página 115, passamos para o vocabulário da página 123: *Les vêtements*, e vimos também no telão o léxico de alguns sites: <<http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/vetements/index.htm#>>, no qual também pudemos ouvir a pronúncia de cada um dos elementos do vestuário; <http://www.languageguide.org/im/clothes_men/fr/>, para as roupas masculinas e <http://www.languageguide.org/im/clothes_women/fr/>, para as roupas femininas e para os acessórios. Depois disso fizemos o exercício 3 da parte vestuário da p.123 do livro adotado.

③ Dites si, pour vous, les opinions suivantes sont positives ou négatives.

- 1 Cet ensemble est chic.
- 2 Il est de bonne qualité.
- 3 Ça ne te va pas très bien.
- 4 Il n'est pas mal.
- 5 C'est trop grand.
- 6 C'est à la mode.
- 7 Ça va !
- 8 C'est une bonne affaire.
- 9 Ça fait jeune.
- 10 Ça vous va très bien.

Victor Vasarely, Marsan, 1962.

④ Complétez la fiche V6.

⑤ Vous allez travailler une semaine à Nice au mois de mars et vous aurez un week-end pour visiter la région. Quels vêtements est-ce que vous mettez dans votre valise ?

Os sites projetados extraídos da internet nos possibilitaram uma revisão dos vestuários e acessórios apresentando imagens, léxico e pronúncia em francês. A apresentação dos termos foi feita através de perguntas feitas aos alunos, o que dinamizou a apresentação. As imagens tiradas dos sites da internet referentes ao vestuário masculino e feminino serão apresentadas na atividade extra “Desfile de moda”.

Na unidade em questão os aprendizes trabalharam também o léxico do vestuário apresentado na p. 123 no livro.

Parte 2. Agir - Réagir

Na rubrica Agir- Réagir, temos três textos desencadeadores de expressão oral e dois de documentos escritos. Antes de escutarmos o texto A (*C'est à qui le tour?*), observamos os desenhos e lemos para os aprendizes as etiquetas com os preços dos produtos da papelaria. A imagem apresenta (p. 114) o desenho de papel de carta, envelopes, caderno, agenda, caixa de pinturas, papel de presente, lápis, caneta e borracha.

Neste texto (p. 116), previsto para a compreensão oral e escrita pudemos perceber, já na escuta inicial da gravação, como eram as frases utilizadas pelo vendedor e pela cliente, que está em uma papelaria procurando papéis de carta, envelopes e caneta. Houve uma segunda escuta, com paradas, leitura silenciosa, em pares e depois leitura das questões formuladas no livro didático, as quais os alunos responderam corretamente.

A C'est à qui le tour ?

- 1 Écoutez l'enregistrement et regardez le dessin. Parmi les objets suivants, lesquels sont cités dans le dialogue ?

- 2 Lisez le texte et relevez les expressions employées par :

- 1 Charlotte :
- a pour demander un article ;
 - b pour demander le prix ;
 - c pour dire au revoir.
- 2 Le vendeur :
- a quand il demande à Charlotte de choisir ses enveloppes ;
 - b quand il montre les enveloppes ;
 - c quand il donne les enveloppes à Charlotte ;
 - d quand il dit au revoir à Charlotte.

- 3 Vous voulez faire une peinture pour l'anniversaire d'un(e) ami(e). Préparez et jouez la scène à deux.
- 1 Vous faites la liste des objets nécessaires.
 - 2 Vous allez au rayon papeterie d'un grand magasin pour les acheter. Vous avez 22 euros dans votre porte-monnaie. Vous demandez à un(e) vendeur/vendeuse.

LE VENDEUR : C'est à qui le tour ?
 CHARLOTTE : Euh, c'est à moi. J'ai ces trois cartes, du papier à lettres, ce stylo, et je voudrais des enveloppes.
 LE VENDEUR : Alors, vous avez des enveloppes classiques ou en longueur, avec ou sans fenêtre... Lesquelles est-ce que vous voulez ?
 CHARLOTTE : Je vais prendre des enveloppes à fenêtre.
 LE VENDEUR : Comme celles-ci ?
 CHARLOTTE : Oui, très bien. Un paquet, s'il vous plaît.
 LE VENDEUR : Voilà, madame.
 CHARLOTTE : Je vous dois combien ?
 LE VENDEUR : Alors, un paquet d'enveloppes, du papier à lettres, un stylo et trois cartes. Ça fait 15 euros 30.
 CHARLOTTE : Tenez, j'ai juste la monnaie !
 LE VENDEUR : Merci, madame, bonne journée !... Madame, votre parapluie !
 CHARLOTTE : Ah ! Merci bien. Au revoir, monsieur !

Antes de escutarmos o texto B (*Comment tu me trouves?*), solicitamos aos aprendizes que observassem a figura da página 117 e notamos que os personagens são os mesmos da lição 5, com exceção da vendedora. Os personagens vão à loja para escolher e comprar roupas

para Carole, a jovem senhora da figura e um dos personagens da unidade. Desta vez escutamos inicialmente duas vezes o texto e os alunos já puderam responder às questões propostas sem tê-lo lido. Os aprendizes leram o texto após ter respondido às questões, visando conferir a compreensão e descobrir novas palavras e expressões. O objetivo desse diálogo foi a compreensão oral e escrita de um texto que faz alusão à compra de roupas e no qual há comentários da vendedora e dos clientes. Também nesse texto o aprendiz é introduzido a um novo tópico gramatical, o complemento do objeto indireto, com o objetivo de induzir à reflexão sobre a sua utilização nas frases do texto. O outro ponto gramatical da unidade foram as palavras usadas na comparação (*moins, plus, aussi, trop*).

B Comment tu me trouves ?

- 1 Regardez l'illustration et reconnaissez les personnages. Écoutez le dialogue.
- 2 Souvenez-vous. Qui affirme les choses suivantes : la vendeuse, Carole ou Guillaume ?
 - 1 L'ensemble va très bien à Carole.
 - 2 L'ensemble est parfait pour le nouveau travail de Carole.
 - 3 L'ensemble est parfaitement à la taille de Carole.
 - 4 L'ensemble n'est pas cher.
 - 5 La couleur est à la mode cette année.
 - 6 La couleur va bien avec les cheveux de Carole.
- 3 Réécoutez l'enregistrement. Retrouvez les répliques qui correspondent aux affirmations de l'activité 2.
- 4 Lisez le texte pour vérifier.
- 5 Réfléchissez et répondez aux questions.
 - 1 Qu'est-ce que les pronoms soulignés représentent dans les répliques suivantes ?
 - a Ça lui va parfaitement.
 - b Qu'est-ce que vous lui reprochez ?
 - c Ça leur donne un bel éclat.
 - 2 Remplacez les pronoms et reformulez les phrases.
Ça lui va parfaitement.
► Ça va parfaitement à Carole.
- 6 Relevez les arguments donnés par la vendeuse.
 - 1 Ce n'est pas trop...
 - 2 C'est plus...
 - 3 C'est moins...
 - 4 Ce n'est pas aussi...

<p>CAROLE : Guillaume, comment tu me trouves ?</p> <p>GUILLAUME : Je trouve que cet ensemble te va très bien !</p> <p>LA VENDEUSE : Vous avez une glace derrière vous.</p> <p>CAROLE : Je ne sais pas. Ça ne fait pas trop sérieux ?</p> <p>GUILLAUME : Non, pas du tout. Pour ton nouveau boulot, ce sera parfait, Carole.</p> <p>LA VENDEUSE : Vous avez raison : ça lui va parfaitement. C'est classique, mais pas trop. Et c'est tout à fait votre taille.</p> <p>GUILLAUME : Tu vois ! En plus, il n'est pas trop cher.</p> <p>CAROLE : C'est vrai. Il me plaît, mais tu ne crois pas que la jupe est un peu longue...</p> <p>GUILLAUME : Je ne sais pas...</p> <p>LA VENDEUSE : Attendez... voilà. Regardez. Avec quelques centimètres de moins, c'est plus sportif, plus dynamique, moins sévère, mais ce n'est pas aussi chic.</p> <p>CAROLE : Bon, on ne touche pas à la longueur. Et la couleur ?</p> <p>LA VENDEUSE : La couleur ? Qu'est-ce que vous lui reprochez ? C'est la couleur à la mode cette année...</p>	<p>CAROLE : Elle n'est pas un peu triste ?</p> <p>GUILLAUME : Pas du tout. Et avec tes cheveux...</p> <p>LA VENDEUSE : Oui, ça leur donne un bel éclat. Et puis, avec un petit foulard en harmonie avec la couleur de vos yeux... Ou un collier... Vous me donnez une idée. Guillaume, c'est la solution : tu vas m'offrir un collier...</p> <p>CAROLE : Euh...</p> <p>GUILLAUME : Je plaisantais... Bien, je le prends.</p> <p>CAROLE : Très bien, madame. Vous pouvez aller à la caisse, s'il vous plaît. On vous remettra votre ensemble là-bas.</p>
--	--

O terceiro texto (*Je prends celui-là*), p.118, é também uma transação comercial na qual um homem quer comprar um guarda-chuva e o vendedor o ajuda a escolher, mas desta

vez há distinção de modelos e também de cores. Antes de escutarmos o texto algumas palavras foram explicadas, como *parapluie*, *modèle*, *pliable*, *étui*, *leger*. O texto foi trabalhado inicialmente como o precedente. Depois houve uma terceira escuta, seguida de uma leitura do texto pelos integrantes do grupo, o que permitiu tirar dúvidas de vocabulário e pronúncia assim como começar a refletir sobre o emprego das formas simples e compostas e significado dos pronomes demonstrativos. Após a realização das atividades 1 a 4 do texto C, na página 118, passamos para a rubrica *Grammaire*, na parte *Connaître et Reconnaître*, p. 120, visando fazer a sistematização desse tópico gramatical (adjetivos e pronomes demonstrativos) assim como os exercícios decorrentes.

As questões abaixo transcritas são referentes ao texto C *Je prends celui-là*:

1 Lisez les propositions suivantes.

1 a un modèle pliable	b un modèle classique
2 a un modèle cher	b un modèle pas cher
3 a un étui bleu	b un étui vert
4 a un modèle léger	b un modèle lourd

2 Écoutez le dialogue entre Éric et la marchande de parapluies et dites quelles propositions de l'exercice 1 correspondent au choix d'Éric.

3 Lisez la scène à haute voix puis jouez-la à deux. Faites des gestes.

4 Réfléchissez.

- 1 Remplacez dans le dialogue *celui-ci* et *celui-là*, *ceux-ci* et *ceux-là* par le nom des objets désignés.
- 2 À quoi servent ces expressions ?
- 3 Quelle est la différence entre *-ci* et *-là* ?

Passamos então para a parte D (*Pour vos sorties d'automne*), p.118, cujo objetivo foi a compreensão escrita e a prática do léxico de cores e de roupas e formas de comprá-las. O texto foi compreendido com bastante facilidade e discutimos sobre as compras atuais, que se fazem majoritariamente pela internet e combinamos então para a aula seguinte o desfile de moda, atividade oral extra que motivou bastante os alunos.

Je prends celui-là.

ÉRIC : Bonjour, madame.

LA VENDEUSE : Monsieur. Vous désirez ?

ÉRIC : Je cherche un parapluie.

LA VENDEUSE : J'ai différents modèles à différents prix. Par exemple, j'ai celui-ci, très pratique pour voyager, ou celui-là, un peu moins cher, mais un peu plus lourd.

ÉRIC : Et ces parapluies ?

LA VENDEUSE : Lesquels ?

ÉRIC : Ceux-là, ces grands modèles, à gauche.

LA VENDEUSE : Ceux-là sont classiques, et ceux-ci sont pliables, donc beaucoup plus pratiques, et ils ne sont pas plus chers.

ÉRIC : Je vais prendre un modèle pliable.

LA VENDEUSE : Bien. Et lequel ?

ÉRIC : Le modèle le plus léger.

LA VENDEUSE : Est-ce que vous avez une couleur préférée ?

ÉRIC : Non, pas spécialement, mais j'aime beaucoup cette couleur.

LA VENDEUSE : Entre vert et bleu ? C'est une belle couleur, et ça va avec tout. Je vous donne celui-ci ?

ÉRIC : Oui, très bien.

LA VENDEUSE : Et comme étui, qu'est-ce que vous voulez ?

ÉRIC : Je ne sais pas. Un étui vert peut-être...

LA VENDEUSE : Vert ou bleu, les deux vont bien.

ÉRIC : Je préfère le vert.

LA VENDEUSE : Très bien. Vous prenez donc ce parapluie et cet étui vert. Vous désirez autre chose ?

ÉRIC : Non, non. Combien je vous dois ?

A parte E (*La grande préoccupation des français*), p.119, é um texto de previsão meteorológica que conta também com o auxílio visual de uma figura de um mapa meteorológico da França com códigos de meteorologia que os alunos decifraram com facilidade. Nesse texto, aparece pela primeira vez o futuro simples. Os aprendizes já puderam perceber que estavam diante de um novo tempo verbal. O tempo futuro aparece ainda nas questões de compreensão do texto solicitadas. A questão 3 da página 119, por exemplo, faz com que os alunos relacionem os verbos do texto com seus respectivos infinitivos. Eles puderam também notar, por ocasião da leitura do texto as terminações dos verbos conjugados no futuro, depois colocadas na lousa (terceira pessoa do singular e do plural). Todas as atividades referentes ao texto E, na página 119, foram realizadas.

- 1 Regardez la carte météo du mercredi 19 mars.
 - 1 Où est-ce qu'il neigera ? Où est-ce qu'il pleuvra ?
 - 2 Où est-ce qu'il y aura des nuages ? du soleil ?
 - 3 Où est-ce qu'il y aura du vent ? du verglas ?
- 2 Lisez les prévisions météorologiques.
- 3 Relevez les verbes du texte et retrouvez leur infinitif dans la liste suivante.
 - 1 Être. 2 Avoir. 3 Faire. 4 Neiger. 5 Dépasser.
 - 6 Chasser. 7 Rester.
- 4 Réfléchissez. Est-ce que les verbes du texte sont à un temps du passé, du présent ou du futur ?
- 5 Écoutez le bulletin météo donné à la radio à 13 heures.
 - 1 Est-ce qu'il correspond aux prévisions du matin données dans le journal ?
 - 2 Réécoutez le bulletin et corrigez le texte du journal.
- 6 Regardez par la fenêtre. Quel temps fait-il aujourd'hui ?

Em seguida, escutamos uma previsão meteorológica a partir da gravação de uma rádio francesa. Houve duas escutas, a primeira em ritmo normal e a segunda com paradas. Essa gravação está transcrita na página 191 do exemplar do aluno. O aprendiz sentiu necessidade depois da escuta de comparar o texto ouvido com os elementos do texto da previsão meteorológica. Com a releitura do texto E, e a realização das atividades solicitadas, os alunos puderam se apropriar do léxico da meteorologia, dos símbolos usados, além de conhecer uma organização textual diferente. A meteorologia no jornal e na rádio é uma questão muito cara aos franceses. Pudemos consultar na internet a previsão meteorológica do dia assim como os símbolos meteorológicos usados por eles²⁸.

Parte 3. Connaître et Reconnaître Parte Gramatical

Passamos então para essa parte, na qual há revisão e sistematização dos tópicos gramaticais apresentados nos itens precedentes desta unidade referentes à construção do futuro em francês, ao complemento do objeto indireto, aos adjetivos e pronomes demonstrativos e à interrogação com “*lequel*”.

Os pronomes demonstrativos foram vistos na questão 4 do documento C de *Agir-Réagir* e os aprendizes puderam então aperfeiçoar ainda mais os conhecimentos já obtidos completando a ficha G17.

Para a interrogação com *lequel* foi revisto o emprego do adjetivo interrogativo *Quel* visto na lição 2 do livro didático.

O futuro foi visto pela primeira vez nesta unidade no documento E de *Agir-Réagir* e a partir de um diálogo na página 121 da seção sobre gramática, o aluno teve novos exemplos do emprego do futuro. Na parte de atividades, o aluno foi convidado a completar uma tabela com as terminações desse tempo verbal. A mesma tabela apresentou a formação do radical e algumas das exceções verbais do futuro. Houve a seguir exercícios para a sistematização

²⁸ <<http://france.meteofrance.com/>>

desse tópico bem como outro quadro com as conjugações dos verbos *mettre*, *voir* e *devoir* seguido também de exercícios.

Depois disso passamos para outro tópico gramatical, o complemento de objeto indireto (COI). O livro *Forum* traz perguntas que fazem com que o aluno reflita sobre a sua formação, bem como aplicação do COI e sua posição na frase. Os exercícios de sistematização propostos foram resolvidos pelos alunos, em duplas, sendo praticados com o auxílio de livros de exercícios dos pronomes pessoais complemento do objeto direto e indireto.

Parte 4. S'Exprimer

Vocabulário, produções orais e escritas

Nessa parte o vocabulário referente a cores e roupas é retomado, com algumas palavras novas, sendo o objetivo da produção oral neste item a apropriação de expressões de comparação e a prática dos adjetivos relativos às roupas: escolha, preço e pagamento. Nesse sentido o aprendiz encontra frases feitas, que podem ser utilizadas como ferramentas de auxílio visando à produção de textos. Numa das atividades, a 3 da página 125, os aprendizes deviam encenar um diálogo entre um vendedor e um personagem que busca lembranças para levar para amigos e/ou familiares em seu país. Os aprendizes em duplas prepararam diálogos que foram apresentados aos colegas.

- ③ **Imaginez la situation, puis jouez la scène à trois. Respectez le canevas proposé.**
- Ce sont les soldes. Vous voulez acheter des souvenirs pour trois ami(e)s de votre pays. Vous entrez dans le magasin avec un(e) ami(e).
- 1 Vous saluez. Vous demandez à voir plusieurs articles.
 - 2 Le/La vendeur/vendeuse vous demande des précisions. Vous lui donnez des explications.
 - 3 Il/Elle vous présente différentes choses.
 - 4 Vous demandez son avis à votre ami(e). Vous comparez.
 - 5 Finalement, vous n'achetez rien/vous achetez quelque chose.
 - 6 Vous remerciez et vous partez.

A produção escrita sugerida aos alunos, foram as atividades 1 e/ou 2 da página 126, feitas em casa (compra por correspondência e/ou elaboração de uma carta por um turista em viagem na França a um amigo).

- ① Vous avez découvert ces modèles dans un catalogue français. Vous demandez à un(e) ami(e) français(e) de vous commander une chemise et un polo.

- 1 Lisez la page du catalogue, et choisissez la taille et la couleur des deux articles.
- 2 Remplissez le bon de commande.

- ② Vous êtes parti(e) en vacances en France depuis une semaine. Vous écrivez à votre ami(e).

- 1 Trouvez et notez des expressions utiles pour chacun des points ci-dessous.
 - a Les relations avec votre ami(e) :
 - vous lui demandez de ses nouvelles ;
 - vous lui demandez s'il/si elle a reçu les vêtements commandés pour vous ;
 - vous lui proposez de passer chez lui/elle pour prendre votre polo et votre chemise et voir toute sa famille.
 - b Les détails de votre séjour :
 - lieu de séjour : à la mer ou à la montagne ;
 - temps : pluie, vent et froid ;

— loisirs : promenade en ville et visite des grands magasins ; achat de vêtements contre la pluie et le froid pour pouvoir se promener quand même.

c La présentation :

- le lieu et la date ;
- la formule pour commencer la lettre ;
- la formule pour conclure.

- 2 Écrivez une ou plusieurs phrases pour chaque point.
- 3 Rédigez la lettre à votre ami(e).
- 4 Avec votre voisin(e), échangez vos lettres et commentez-les. Vérifiez l'emploi des temps, les accords, l'orthographe.
- 5 Rédigez la version définitive de votre lettre.

Fonética

Na parte *Phonétique*, p.124, foram trabalhadas em duplas palavras com sons bemóis [ɜ] e [ʃ] e com sons agudos [s] e [z]. O objetivo foi fazer com que os alunos dominassem por meio da percepção e produção das consoantes a diferença entre os dois tipos de sons. Escutando os exercícios do CD, os alunos puderam repetir e praticar os sons gravados e consequentemente memorizar as palavras propostas, avançando, assim, no aprimoramento da parte sonora do francês. “O trabalho em grupo é indispensável para criar um clima em classe que libera a expressão” (COURTILLON, 2003, p.65).

Parte 5. Intercultural

Cadres de vie- Comportements

L'argent ne fait pas le bonheur, p.128: Nessa parte os autores mostram formas de pagamento em transações na vida cotidiana da França: como comprar e pagar passagens, restaurantes, cinemas, bares, transportes em comum, estacionamento etc. Na parte relativa à gorjeta foi lido

e discutido pelos integrantes do grupo o texto *Le pourboire* (a gorjeta), que na França não é obrigatória. Foram interessantes as observações e reflexões feitas no guia pedagógico pelos autores do livro didático sobre esse tema. Os aprendizes, em duplas, fizeram comparações e trabalharam a relação entre o sistema francês e o brasileiro, no caso dos pagamentos em geral e no procedimento em relação às gorjetas.

Le pourboire

En France, quand on est satisfait du service, on peut laisser un pourboire d'environ 10 % dans les situations suivantes : chez le coiffeur, au chauffeur de taxi, à l'ouvreuse qui prend votre ticket dans la salle de cinéma, pour le serveur ou la serveuse sur la table du restaurant ou du café, à la personne qui nettoie les vitres de votre voiture à la station service.

Le pourboire n'est absolument pas obligatoire mais dans quelques cas rares, il constitue le seul salaire : c'est le cas des ouvreuses de cinéma ; elles ne touchent pas de salaire fixe.

Le Français et la mode, p.129: Interrogações sobre o tema da moda, o jeito de se vestir e o consumo da moda, as tendências atuais, a moda dos jovens, a alta costura, os desfiles de moda que começaram em Paris e invadiram o mundo e que foram objeto de muitas considerações entre os participantes do grupo.

Foi realizada uma atividade extra sobre um desfile de moda, apresentada na parte relativa às atividades extras.

A parte ***Pause Jeux*** foi feita em casa, assim como o ***Point DELF***. Os exercícios foram corrigidos e comentados na aula seguinte.

3.3.3. Unidade 7: *Tous ensemble*

O módulo 3 do livro, que compreende as lições 7, 8 e 9, conta como personagens com dois casais, amigos desde a época da faculdade, quando estudaram no INSA (Institut National des Sciences Appliquées) em Lyon. Um deles, George Lalande mora com Aude, sua esposa, e seu filho adolescente, Cédric, no Québec, Canadá, e Pascal Vinievsy e Cécile moram nos arredores de Paris. Pascal convida seu amigo George e família para passarem uma semana em

sua casa, em *Saint-Germain-en-Laye* e no final de semana em sua casa de campo na Normandia.

Na primeira página da unidade 7 (p.132), há uma figura que apresenta cinco personagens, sendo dois casais e um adolescente. Eles estão passeando no parque do castelo de *Saint-Germain-en-Laye*, um dos homens carrega um guia e uma das mulheres, uma máquina fotográfica. Solicitamos aos alunos que formulassem suas hipóteses quanto aos personagens, o que estariam fazendo no momento, a relação existente entre eles, o que acabou sugerindo muitas questões e respostas e uma real interação entre os participantes.

Georges est originaire de Bordeaux mais il a fait ses études à l'INSA (Institut national des sciences appliquées) de Lyon, avec Pascal. Quand il a eu son diplôme, il a trouvé un emploi dans une société canadienne et il est parti à Montréal. Là-bas, il a connu **Aude**, une jeune chimiste québécoise qui travaillait dans la même entreprise que lui. Ils se sont mariés. Ils ont un garçon de 17 ans, **Cédric**.

Cédric Lalande

Georges Lalande

Aude Lalande, née Dullin

Pascal Vinievsky

Cécile Level

Pascal est ingénieur, diplômé de l'INSA de Lyon, comme Georges. Il travaille dans un bureau d'études à Paris. Sa compagne, **Cécile**, est enseignante. Ils habitent à Saint-Germain-en-Laye, dans la banlieue ouest de Paris, comme beaucoup de cadres. Ils ont une résidence secondaire en Normandie, où ils passent la plupart de leurs week-ends. Ils aiment bricoler, retrouver la vie à la campagne et, surtout, recevoir des amis.

Les situations

Depuis leur sortie de l'INSA, Pascal et Georges n'ont jamais perdu le contact. Malgré la distance et les années, ils ont gardé une grande amitié. Ils ont continué à s'écrire et ils se sont même retrouvés plusieurs fois, mais toujours au Canada.

Cette fois-ci, c'est la famille Lalande qui vient chez Pascal et Cécile dans leur appartement de la banlieue parisienne. Ils passeront la semaine à Saint-Germain et le week-end dans la maison de campagne en Normandie. Pour Aude, c'est le premier séjour en France. Elle est curieuse de tout, elle veut tout voir et visiter tout ce qui lui semble « bien français ». Georges, lui, se sent chez lui. Partout où ils vont, sur la route, au restaurant, au marché, il voudrait bien montrer à sa femme qu'il est du pays. Ce n'est pas toujours avec succès...

Os alunos leram em pares, em seguida, silenciosamente os dizeres transcritos na primeira página e escutaram depois a gravação, seguida pela leitura em voz alta dos integrantes do grupo. O texto lido possibilitou perceber a classe social dos personagens, suas

profissões, o local onde moram, além de acarretar um início de atividade bastante movimentada com muitas perguntas por parte dos alunos. Explicamos o sentido da palavra “*cadre*” em francês aos alunos, e falamos também da importância desse castelo na história da realeza francesa, dado que foi lá que nasceu Luís XIV.

Na página seguinte (133), tivemos conhecimento de que Pascal vai buscar seu amigo e família na estação do RER do local onde moram.

Georges, Aude et leur fils Cédric arrivent à Paris. Pascal va les accueillir à la gare du RER de Saint-Germain-en-Laye. Cécile les attend à la maison. Après les retrouvailles, les premiers jours sont consacrés à la découverte de Paris et de sa région. Pascal a prêté sa voiture aux Lalande, mais, quand on ne connaît pas Paris et sa banlieue, il n'est pas toujours facile de s'y retrouver... même avec une bonne carte ! Georges profite de son séjour pour retrouver Robert, un vieil ami.

Itinéraires

Parte 1. Forum

Nessa parte, solicitamos aos alunos que olhassem com atenção a primeira página (134) do item Forum, que mostra uma foto da rua de Rennes em Paris, com trânsito, comércio, transeuntes, transportes coletivos, e uma coluna com cartazes no centro da foto, anunciando provavelmente espetáculos ou acontecimentos importantes na cidade. Pedimos aos alunos que, olhando a foto, dissessem o que as pessoas provavelmente estariam fazendo e/ou procurando fazer naquele bairro e, trabalhando em pares, formulassem suas hipóteses. Pedimos igualmente que lessem as questões, à esquerda, na parte superior da mesma página, e que dissessem onde estão relacionadas as localizações em Paris. Solicitamos também que respondessem às questões, um dos aprendizes formulando as perguntas e o outro respondendo. Sugeri que imaginassem estar em Paris e precisar de informações sobre a localização de certos lugares na cidade.

Voici une photo de Paris. Quels monuments parisiens est-ce que vous connaissez ?

Regardez les gens. Où est-ce qu'ils sont ?

Qu'est-ce qu'ils font ? Faites-les parler.

– Excusez-moi, l'église Saint-Germain-des-Près,

c'est par là ?

– Oui, vous allez toujours tout droit.

– Pardon, monsieur, la rue Bonaparte, s'il vous plaît ?

– C'est à gauche, je crois.

– Est-ce qu'il y a une pharmacie dans le quartier ?

– Désolé, je ne sais pas.

– Je suis fatigué. On prend un taxi pour rentrer à l'hôtel ?

Nesse item do Forum, nas páginas 134 e 135, há cinco desenhos a partir dos quais foram feitos cinco diálogos referentes a situações correntes de comunicação nas ruas de Paris. No primeiro desenho, um motorista de caminhão pergunta a um ciclista onde é a rua *Charles Cros*. No segundo desenho, um motorista pede informações sobre onde estacionar, e no terceiro, o motorista pergunta a um pedestre qual o caminho a seguir. O quarto diálogo é o de um jovem que pergunta a uma senhora onde fica o Arco do Triunfo. Escutando uma primeira vez os quatro primeiros diálogos propostos, os alunos trocaram ideias para confrontar o que tinham entendido na escuta da gravação. Após a troca de ideias, os alunos ouviram uma segunda vez a gravação para ver se as hipóteses se confirmavam ou não sobre o que tinham entendido.

Forum

1

- La rue Charles-Cros, s'il vous plaît ?
- Désolé, je ne suis pas d'ici.

3

- Pardon, monsieur, je cherche la gare Montparnasse.
- La gare Montparnasse... Attendez. Vous continuez tout droit, jusqu'au feu, là-bas : c'est juste après le carrefour, la deuxième rue à gauche. Vous verrez, il y a un grand magasin au coin. La gare est juste derrière la tour Montparnasse.

2

- Pardon, où est-ce que je peux me garer ? J'ai un colis à prendre.
- Vous pouvez vous garer juste à côté des livraisons. Vous traversez la cour jusqu'au bâtiment rouge, vous tournez à droite, et là vous avez plusieurs places de parking réservées aux visiteurs.
- Merci bien.

4

- Excusez-moi, madame. Je crois que je suis perdu ! Pour aller à l'Arc de triomphe, s'il vous plaît ?
- L'Arc de triomphe... c'est facile. La grande avenue devant nous, c'est les Champs-Élysées. Vous prenez à gauche. Vous verrez déjà l'Arc de triomphe au bout de l'avenue.
- Et c'est loin ?
- Mais non, c'est à un quart d'heure à pied environ.
- Je vous remercie beaucoup, madame.
- Je vous en prie.

Então foram feitas as leituras e as atividades sugeridas (p. 135). Pudemos verificar que quando os alunos leem silenciosamente, escutam e depois acompanham a gravação, o sentido dos diálogos fica mais claro e a sua compreensão, mais rápida. As respostas às perguntas são a seguir mais facilmente respondidas pelas duplas.

- 1 Regardez les illustrations.**
 - 1 Qu'est-ce que les personnes cherchent : une gare – une rue – un parking – un monument ?
 - 2 Imaginez les dialogues entre les personnes.
- 2 Écoutez les dialogues, puis lisez-les. Quelles formules est-ce qu'on utilise pour demander son chemin ?**
- 3 Relevez les expressions utilisées pour indiquer le chemin à quelqu'un.**
- 4 Décrivez votre chemin pour venir de chez vous au cours de français.**

Ainda na página 135, a quinta figura é uma atividade de escuta. Solicitamos então que em duplas os alunos lessem as perguntas para antecipar hipóteses sobre o que achavam que escutariam. Na atividade 5, os autores apresentam um quadro com o nome dos moradores de um determinado imóvel, o que é usual na França. O desenho da atividade 6 mostra um moço chegando ao imóvel com um buquê de flores na mão, procurando um determinado apartamento. A atividade a ser realizada após a escuta teve como objetivo o conhecimento e a prática da língua através da localização de apartamentos em um edifício. Lemos primeiro silenciosamente em pares as questões, ouvimos depois duas vezes a gravação e depois de relido o texto todas as questões foram respondidas corretamente. “Quanto mais se escuta, quanto mais se lê, mais se compreende” (COURTILLON, 2003, p.57).

5 Regardez le tableau et répondez.

Noms	Escalier	Étage
M. Aran	B	2
Mme Chaix	B	3
M. Gillet	A	3
Société LDP	B	1
Mlle Leroux	A	2
Docteur Zède	A	1

- 1 Où est-ce que le médecin travaille ?
- 2 Où est-ce que Laetitia Chaix habite ?
- 3 Et vous ? Donnez votre adresse complète.

6 Écoutez l'enregistrement puis répondez.

- 1 Dans quel appartement est-ce que Laetitia Chaix habite ?
- 2 Pourquoi est-ce que le jeune homme a d'abord sonné à la mauvaise porte ?

Nessa unidade, como o próprio título indica (*Itinéraires*), os diálogos feitos pelos autores dão indicações de localização de ruas, monumentos, estacionamento etc., e uma das questões resolvidas (4ª questão) pede mesmo que o aluno descreva o caminho para chegar ao seu curso de francês (p.135). Assim, a unidade apresenta o léxico e as expressões relativas aos deslocamentos numa cidade. Na página 143 são indicados advérbios, preposições, substantivos, assim como verbos frequentemente utilizados (*traverser, tourner, continuer, entrer, remonter* etc.) em frases que indicam deslocamentos. As ilustrações que acompanham a solicitação de exercícios propostos em todas as partes da unidade ajudam a fixar e memorizar o léxico e estruturas utilizadas.

- ② Lisez les questions du tableau ci-dessus.
Où est-ce qu'on peut les poser ? Classez-les.

- 1 Dans la rue.
- 2 Dans un magasin.
- 3 Dans les transports en commun.

- ③ Complétez les trois listes avec d'autres questions.

- ④ Imaginez une réponse à chaque question.

- ⑤ Relisez le *Forum* et le document E d'Agir-réagir, puis complétez le tableau ci-dessous.

Adverbes	Prépositions + nom	Verbes de mouvement
à l'intérieur	à l'intérieur de...	traverser
à l'extérieur	à l'extérieur de...	tourner
en bas	en bas de...	passer
au-dessous	au-dessous de...	continuer
dessous	sous...	parcourir
à côté	à côté de...	entrer
tout près	tout près de...	remonter
...	...	...

Parte 2. Agir-Réagir

A parte Agir-Réagir contém documentos que têm como meta a leitura ou audição, apresentando elementos linguísticos e/ou culturais de uso corrente, assim como a criação de estratégias de compreensão e interpretação de textos nos alunos. Nesse item temos cinco textos a serem trabalhados e sobre os quais as atividades possibilitam reflexões de interesse. O primeiro texto (A) na página 136, *Vous avez fait bon voyage?*, tem como objetivo a familiarização com o léxico dos meios de transporte de uma cidade, os horários das refeições, além de indicar uma diferença de significado das palavras *déjeuner* e *dîner* no francês do Canadá.

Pascal est venu chercher Aude, Georges et leur fils Cédric à la gare du RER de Saint-Germain-en-Laye.

PASCAL : Vous avez fait bon voyage ?

GEORGES : Excellent, merci. Mais la nuit dans l'avion nous a fatigués.

PASCAL : Et pour venir de l'aéroport, ça n'a pas été trop difficile ?

AUDE : Avec le RER, c'est vraiment facile et rapide ! De Roissy à Paris, on a mis 40 minutes. Et à Châtelet, on a tout de suite eu une correspondance pour Saint-Germain. On a atterri à 9 heures moins cinq, et il est seulement 11 heures et demie !

CÉDRIC : Le seul problème, c'est les valises. Introduire son billet dans le portillon et passer avec les deux valises en même temps, c'est pas facile !

PASCAL : Bon, montez. Cécile nous attend à la maison. On va prendre l'apéritif et déjeuner. Après on verra.

AUDE : Vous dînez à quelle heure ?

PASCAL : Vers 8 heures, pourquoi ?

AUDE : Excuse-moi, je voulais dire « À quelle heure est-ce que vous déjeunez habituellement ? » Entre Montréal et Paris, il y des petites différences...

PASCAL : C'est vrai ! En tout cas, on se met à table vers 1 heure.

O texto (B), *Demandons notre chemin*, tem o objetivo de elucidar a significação das placas de sinalização, além de solicitar informações sobre caminhos a serem encontrados em

local onde está havendo dificuldade de circulação. A unidade em questão introduz o uso do imperativo como forma verbal nas atividades do documento citado. Os autores do livro didático pedem que os alunos encontrem no texto, na atividade 3 da página 137, uma fórmula equivalente ao que foi usado na forma imperativa (*Prenons l'autoroute et donne-moi la carte*), o que mostra que nesse método o objetivo não é o de simples memorização, mas de reflexão contínua.

B- “*Demandons notre chemin*”

Quelques jours plus tard, Aude, Georges et Cédric traversent une petite ville en voiture.

AUDE : On passe devant ce restaurant pour la troisième fois. Demandons notre chemin à quelqu'un !

GEORGES : Tu as raison. Arrêtons-nous ici, je vais demander.

Il sort de la voiture et s'adresse à une passante.
Pardon, madame. Pour aller à Versailles, s'il vous plaît ?

LA DAME : Vous prenez la deuxième rue à gauche, après la poste, et là, vous verrez, c'est indiqué.

GEORGES : Mais nous en venons, madame. La rue après la poste est barrée.

LA DAME : Ah ! c'est vrai, il y a des travaux. Alors, prenez la troisième rue à gauche, au feu.

GEORGES : Ce n'est pas possible. Elle est en sens interdit.

LA DAME : Ah oui, en voiture, c'est toujours plus compliqué. Je suis désolée, monsieur, demandez à quelqu'un d'autre.

Georges remonte dans la voiture.

GEORGES : Je ne suis pas plus avancé. Cette petite ville est charmante, mais il faut en sortir ! Bon, oublions les petites routes et prenons l'autoroute. Ce sera plus simple. Donne-moi la carte, s'il te plaît.

AUDE : Voilà, mais ne t'énerve pas, nous sommes en vacances.

GEORGES : Excuse-moi, chérie.

AUDE : Ne cherche pas plus longtemps, Georges. Prends la file de gauche. Regarde le panneau : l'autoroute A 13 est indiquée !

Nestes dois primeiros textos, páginas 136 e 137, pedimos aos alunos que observassem os desenhos, escutassem a gravação, e respondessem às questões com o objetivo de facilitar a compreensão dos textos e a aprendizagem dos elementos linguísticos utilizados.

Após o estudo do segundo texto passamos para a rubrica *Grammaire*, que trata, na página 140, do imperativo. A partir dos textos estudados, que empregam o imperativo, os alunos já perceberam as características da formação deste modo verbal. Os textos trabalhados, a consulta dos quadros elaborados no método, os exercícios feitos acabaram possibilitando o uso adequado dessa forma verbal, bem como a sua transposição, em frases de uso corrente. Além do quadro de formas do imperativo, o livro apresentou no item supracitado os verbos irregulares *avoir*, *être*, *savoir* e *vouloir* e certos verbos pronominais correntes. Foi igualmente trabalhada nesse item a posição do pronome nas frases imperativas e o Imperativo negativo para garantir memorização e fixação dos conhecimentos transmitidos.

Os autores do *Forum* sugerem sempre nos tópicos estudados a realização de exercícios de sistematização e a elaboração de fichas correspondentes.

O terceiro texto, *Ton bureau est où?* (C), na página 137, é um diálogo com o objetivo de compreensão oral, e nele um colega telefona a outro que não vê há muito tempo desejando marcar um encontro. O rapaz tenta explicar ao colega onde é o seu escritório e quando poderão se encontrar. Os alunos ouviram uma primeira vez a gravação feita para descobrir o conteúdo do texto e uma segunda vez para tomar notas. Então, em duplas, verificaram a compreensão com os colegas. Para confirmar se a compreensão tinha sido satisfatória, foi lido o texto que está transcrito no final do livro (p.192). Depois disso, pequenas produções escritas foram feitas e apresentadas oralmente para o grupo: um amigo telefona a outro e o convida para um encontro fornecendo o endereço e indicando o caminho a ser feito.

No diálogo D (*Qu'est-ce que'on fait demain?*), na página 138, os casais estão conversando sobre o que a família visitante, os Lalande, em viagem na França, poderia fazer no dia seguinte. Há sugestão de indicação de itinerários a serem feitos, locais a serem visitados, bem como conselhos e sugestões dadas de visitas a certos locais. Convém acrescentar que nesse texto há duas questões interessantes sobre os pronomes **en** e **y** (questões 4.1 e 4.2 da página 138) que acabam levando os alunos, por meio de questões bem formuladas, a refletir sobre o uso desses pronomes, e estimulando-os a descobrir a regra de seu funcionamento. Esse emprego será depois esclarecido e aprofundado na parte sobre gramática da página 142.

D “Qu’est-ce qu’on fait demain”?

4 Réfléchissez. Relevez les pronoms y et en dans le dialogue.

1 Quelles expressions de lieu est-ce qu'ils remplacent ?

2 Est-ce que ces expressions sont introduites par à, de ou une autre préposition ?

◀ L'église d'Auvers-sur-Oise, Vincent Van Gogh (1853-1890).

CÉCILE : Qu'est-ce que vous faites demain ?

AUDE : On ne sait pas encore très bien. Georges et Cédric ont envie d'aller à Disneyland. Moi, pas trop !

PASCAL : N'y allez pas ! Vous avez Disney tout à côté de chez vous, au Canada. Allez plutôt découvrir le parc Astérix à Plailly. Vous pouvez y aller avec notre voiture sans problème.

CÉDRIC : Pascal a raison. Allons voir Astérix. Ça se trouve où, Plailly ?

CÉCILE : À une quinzaine de kilomètres au nord de l'aéroport de Roissy. Allez-y par la vallée de l'Oise. Ça vous fera une belle balade en voiture.

PASCAL : Vous pourrez visiter Pontoise et passer à Auvers avec une petite pensée pour Van Gogh.

CÉCILE : Ensuite, vous suivez la rivière jusqu'à l'Isle-Adam et vous arrivez dans la forêt de

Chantilly. Traversez-la pour rejoindre Plailly. Vous pourrez sûrement y arriver vers midi-une heure et y déjeuner.

PASCAL : Et vous passez l'après-midi dans le parc Astérix.

GEORGES : Et pour le retour ? Par où est-ce que nous pouvons passer ?

PASCAL : Le mieux, c'est de rentrer directement par l'autoroute et de prendre le périph' à Paris. Pour être ici vers 8 heures, vous devez quitter le parc vers 6 heures et demie. Mais n'en partez pas trop tôt... à cette heure-là, il y a souvent des bouchons...

CÉCILE : Et si vous êtes perdus, appelez-moi sur mon portable !

As atividades citadas, questões todas interessantes e variadas (p.142) estão sempre diretamente ligadas ao tema proposto e trabalhadas de forma interativa, reflexiva, em duplas, o que propicia discussão e reflexão conjunta dos aprendizes sobre o que é dado. Estão presentes na escolha e elaboração dos textos atividades que abarcam não só o viés linguístico, o comunicativo e o cultural, mas igualmente a tendência reflexiva, sempre presente nos tópicos gramaticais.

Os alunos entraram em contato com os pronomes adverbiais *en* e *y* nessa unidade, e a qualidade dos textos e exercícios trabalhados, assim como a forma de trabalho interativa praticada possibilitou aos alunos descobrir as regras de seu uso. Na parte *Grammaire*, há também exemplos em forma de diálogo desse emprego e considerações sobre o seu uso.

O texto E de Agir-Réagir: “*Paris: Premier contact*” (p.139) é voltado para a compreensão escrita e fala sobre Paris, seus pontos turísticos, seus monumentos e respectivas localizações. Nessa parte de Agir-Réagir, utilizamos um grande mapa/plano de Paris que nos

possibilitou localizar monumentos e locais referidos no texto e/ou locais que os alunos desejavam conhecer. O plano ampliado utilizado foi tirado do site

<<http://www.plandeparis.info/plans-paris/paris.html>>

No texto estudado pudemos verificar o uso de verbos que exprimem deslocamento, todos no imperativo. Depois da leitura foram propostas atividades que permitiram o treino de certos itinerários usando léxico, estruturas e verbos estudados (*prendre, descendre, sortir, tourner, traverser, loger, continuer, entrer, e faire* no sentido de percorrer) em textos utilizados em itens da unidade.

3 Imaginez un circuit d'une heure pour présenter votre ville à un(e) ami(e) français(e) en visite pour la première fois chez vous.

Foi usada como atividade de expressão oral a apresentação de um deslocamento na cidade onde os alunos moram e um deslocamento para visitar um local real ou fictício de uma cidade. Houve três duplas que apresentaram um deslocamento em São Paulo, uma em São José dos Campos e outra em Campinas.

Parte 3. Connaître et Reconnaître

A parte gramatical desta unidade, que está nas páginas 140 a 142, traz além do imperativo e dos pronomes *en* e *y*, os números ordinais e a conjugação do verbo *découvrir*. Toda essa parte está presente nos diferentes tipos de texto da unidade, seja os que visem a compreensão oral, seja os que visem a escrita. A explicação teórica referente à parte gramatical pode ser consultada ao final do método (*Mémento grammatical* do livro do aluno). A primeira atividade, na página 140, retoma o imperativo e o aluno deve encontrar formas imperativas no documento B, o que foi feito quando esse documento foi trabalhado. Há ainda a apresentação da forma negativa do imperativo, o imperativo dos verbos pronominais, e a localização dos pronomes em frases em que o imperativo é utilizado, questão trabalhada em diversas atividades propostas na página 140.

Os números ordinais aparecem nos textos estudados nos números dos bairros dos endereços indicados. Há na página 141 a explicação da formação dos números ordinais, assim como uma atividade de sistematização. Esse foi outro tópico gramatical estudado nesse item da unidade 7.

Em seguida, houve a explicação das conjugações dos verbos *découvrir*, *offrir* e *ouvrir*, conjugados como os verbos do primeiro grupo em alguns tempos. Os alunos foram convidados a fazer a própria ficha de conjugação dos verbos a partir da tabela da página 142. Foi-lhes dito que era importante que eles mesmos tentassem fazer sempre a sistematização dos tópicos gramaticais estudados.

Ainda nesse item (p. 142) há um quadro com vários exemplos de uso dos pronomes *en* e *y* substituindo uma expressão de lugar, seguidos de exercícios de sistematização. Houve sobre esse tópico, além da prática de atividades realizadas na sala de aula, outras, feitas em casa no *Cahier de Route* e no *Cahier d'exercises* do método. Na aula seguinte foram corrigidos e explicados os exercícios que geraram dúvidas.

Les pronoms *y* et *en* remplaçant une expression de lieu

13 Employez les pronoms *y* et *en* pour répondre aux questions suivantes.

Est-ce que tu vas en Grèce cette année ? (comme tous les ans.)

► *Oui, j'y vais comme tous les ans.*

1 À quelle heure est-ce que tu es parti du bureau hier ? (vers 8 heures)

2 Comment est-ce que tu vas à la réunion ? (en métro)

3 Vous restez à Paris combien de temps ? (une bonne semaine)

4 Vous repartez de Paris quel jour ? (mercredi)

5 Vous allez au marché ? (non, venir du marché)

6 Vous êtes allés au cinéma ce soir ? (non)

- Le pronom *y* remplace des expressions de lieu introduites par la préposition *à* (indication de l'endroit où on est ou de l'endroit où on va).
Nous allons à Paris. Nous y allons.

- Le pronom *en* remplace des expressions de lieu introduites par la préposition *de* (indication de l'origine, de l'endroit d'où on vient).
Je viens du Canada. J'en viens.

Y remplace aussi des expressions de lieu introduites par d'autres prépositions : *dans, sur, etc.*
J'adore travailler dans mon bureau. J'adore y travailler.
J'ai posé mon livre sur la table, mais il n'y est plus.

- Les pronoms *y* et *en* occupent la même place dans la phrase que les pronoms COD.
Il y a le parc Astérix. Cécile y est allée. Moi, je n'y suis pas allé. Allez-y. N'en partez pas trop tôt.

Mémento : § E2

Parte 4. S'exprimer

Vocabulário: produções orais e escritas

Os autores mostram nesse item o léxico relativo à cidade e a alguns de seus prédios públicos: *le cinéma, le théâtre, la pharmacie, l'église, la poste, l'hôpital* etc. (p. 143).

De posse dessas novas palavras foi solicitado aos alunos que fizessem três simulações de trajetos para se chegar a um dos locais, utilizando os elementos linguísticos e comunicativos já conhecidos: verbos de movimento, assim como preposições e advérbios de lugar já transmitidos.

Há ainda na página 143, um quadro com várias questões indicando frases a serem usadas por ocasião de formulações de questões sobre itinerários, localizações e deslocamentos.

Fonética

Na página 144, na rubrica fonética, no item *s'exprimer* temos uma abordagem fonostilística de questões relativas ao som com a apresentação da melodia descendente com valor imperativo, e a diferença de entonação na expressão do conselho e da ordem no uso do imperativo. Ainda nessa parte os autores mostraram a diferença de sons das vogais orais e nasais. Foram feitos exercícios sobre esse tópico.

L'opposition entre voyelles orales et voyelles nasales

③ Écoutez et dites si vous entendez la phrase a ou la phrase b.

1 a Elle attend son mari.	b Elle entend son mari.
2 a Il l'a fait.	b Il en fait.
3 a C'est là.	b C'est lent.
4 a On a mangé.	b On en mangeait.
5 a Il est trop long.	b Il est trop lent.
6 a Il va au marché.	b Ils vont au marché.
7 a Les définis.	b L'indéfini.
8 a Qu'est-ce que c'est beau !	b Qu'est-ce que c'est bon !
9 a Il apporte les livres.	b Il emporte les livres.
10 a Il passe à Paris.	b Il pense à Paris.

④ Écoutez et répétez.

- 1 Hélène lui prend la main. → [mɛn], [lamɛ], [lɥipralamɛ], etc.
- 2 C'est un très bon pain ! → [bɔ̃pɛ], [bɔ̃npɛn], [bɔ̃pɛ̃], etc.
- 3 Elles ont tellement faim ! → [fɛ̃fɛ̃], [fɛ̃nfɛ̃], [ɛlmɛ̃fɛ̃], etc.

As gravações feitas e os exercícios de fonética praticados forneceram aos alunos o treino necessário da leitura e escuta dos textos, possibilitando também igualmente o aperfeiçoamento da pronúncia, ritmo e entonação da frase francesa.

Vocabulário, produções orais e escritas

Os autores visaram, através de elementos linguísticos, comunicativos e culturais da unidade 7, dar ao aluno elementos que lhe possibilitassem em produções orais e escritas (p. 145-146) utilizar expressões sobre itinerários, dar ordens, proibir, aconselhar ou desaconselhar. Atividades de práticas dessas expressões foram realizadas pelos alunos, sempre em duplas.

A unidade apresenta, na parte de produção escrita do item *s'exprimer* (p.146) duas pinturas de Monet e uma pequena foto do pintor impressionista (que viveu em Giverny a 80 quilômetros de Paris), bem como a indicação de locais onde tais obras se encontram. Como primeira atividade foi sugerida uma proposta de apresentação de visitas a Paris e/ou Giverny a um admirador das obras de Monet que permaneceria na capital francesa por dois dias.

A atividade seguinte consistiu em escrever uma mensagem eletrônica a um amigo parisiense que o aluno convidou para passar o final de semana na sua casa. O aluno deveria buscá-lo na estação de trem, mas seu carro quebrou, então ele escreve pra dar-lhe instruções do itinerário que deve seguir para chegar até ele. Divididos em duplas os alunos escolheram qual das duas atividades queriam fazer e depois a apresentaram para a classe.

Parte 5. Intercultural

Comportements- *Façons de parler*

Nas atividades da página 148, foram dadas explicações sobre os modos de falar de forma polida ou deselegante, utilizando o imperativo. Uma das atividades respondidas e solicitadas pelos autores pedia que os alunos classificassem as frases indicadas da mais agressiva à mais polida.

Comportements: “*Façon de parler*”

L’impératif : poli ou impoli ?

- Il est souvent difficile de trouver le mot juste pour proposer ou demander quelque chose, pour accepter ou refuser, pour s’adresser ou répondre à quelqu’un.

En français, l’impératif peut paraître agressif.

On l’emploie surtout :

- pour donner des consignes (*Levez les bras, Ouvrez votre cahier, Prenez la première rue à droite*) ;
- pour exprimer une interdiction (*Ne stationnez pas devant la porte*) ;
- pour formuler un ordre écrit (*Compostez votre billet avant de monter dans le train*).

- Parfois, l’impératif a un caractère très humain.

On l’utilise pour encourager un ami, le rassurer ou le consoler :

- *Ne t’inquiète pas.*
- *Souris.*
- *Calme-toi.*
- *Ne pleure pas.*

1 Classez les expressions de la plus agressive à la plus polie.

1 a La porte !
b Fermez la porte !
c Vous pouvez fermer la porte, s’il vous plaît ?
d S’il vous plaît, pourriez-vous fermer la porte ?
e Veuillez fermer la porte, s’il vous plaît.
f Fermez la porte, je vous prie.

2 a Silence !
b Taisez-vous.
c Voulez-vous vous taire.
d Chut !
e S’il vous plaît, on ne s’entend plus !
f Un peu moins de bruit, s’il vous plaît.
g Est-ce que vous pourriez parler moins fort, s’il vous plaît ?
h S’il vous plaît, vous pouvez vous taire un peu !
i La ferme !

Na parte de *Cadres de Vie- déplacements en Ile de France* há fotos e textos com indicações de como os franceses se deslocam em Paris e na França. Há tabelas indicando a porcentagem de uso dos diferentes meios de transporte em 1997 na França e em 1998 em Paris e o que os franceses fazem durante os trajetos. Essa última lista não é datada, mas revela hábitos culturais interessantes; mostra que 50,8% dos passageiros leem durante o trajeto. O aluno é convidado nessa parte intercultural da unidade a falar sobre os meios de transporte

utilizados em seu país, sobre os comportamentos habituais constatados, sobre suas preferências de uso dos meios de transporte. Os dados apresentados nos levam automaticamente a fazer comparações e a dizer o quanto deve ainda ser feito nesse quesito em nosso país. Essa parte intercultural, de grande valor humano e cultural, em geral, era negligenciada anteriormente no estudo da língua estrangeira. Possui, entretanto, grande valor, por possibilitar confrontos, comparações, enriquecimento e abertura cultural.

Cadres de vie: “Déplacements em Île de France”

▲ (D) Une piste cyclable, à côté d'une voie réservée aux autobus.

▲ (E) Orlyval relie Paris et l'aéroport d'Orly. Ici, il franchit l'autoroute du Sud (A6).

1 Les photos montrent plusieurs types de transport. Classez-les selon vos préférences.

Vous voulez développer l'un de ces transports dans votre pays. Lequel choisissez-vous ? Pour quels usages ?

2 Regardez l'encadré ci-contre et dites comment les Français se déplacent le plus souvent. Est-ce que c'est la même chose chez vous ?

Les Français se déplacent.

En 1997, ils ont utilisé :

- l'avion : 1,7 %
- le train : 8,82 %
- la voiture : 84 %

(69 % des Français ont une voiture, mais 47 % des Parisiens seulement.)

Ils prennent les transports en commun.

En 1998, ils ont utilisé :

- le métro : 1 156 millions (à Paris)
- le bus : 850 millions (dont 350 millions à Paris)
- le RER : 367 millions (en Île-de-France)
- le tramway : 25 millions (en France)

Que font-ils pendant le trajet ?

Dans le train ou le RER, pendant les trajets Paris-banlieue :

- ils lisent : 50,8 %
- ils ne font rien : 23,6 %
- ils dorment : 8,1 %
- ils écoutent de la musique : 6 %
- ils discutent : 5,4 %
- ils travaillent : 2,7 %

Faites la liste des différents types de transport que vous utilisez dans votre vie quotidienne. Puis décrivez vos comportements.

Que faites-vous lorsque vous êtes en voiture, en bus... ?

Faites la liste de trois lieux que vous aimez dans votre ville. Faites-les découvrir à un(e) ami(e). Dites-lui : où il/elle doit commencer, comment y aller, ce qu'il faut regarder, écouter, goûter, photographier.

O **point DELF** na página 150, atividade de compreensão escrita, foi também uma pequena produção de texto solicitada de nível A2, com quatro testemunhos sobre uma promoção de uma sociedade de telecomunicação relativa a telefones celulares. A atividade foi realizada em casa.

3.3.4. *Unidade 8: Sorties*

Parte 1. Forum

Na unidade *Sorties*, solicitamos aos alunos que olhassem a foto da página inicial, (152) que é a de uma Brasserie na França. Pedimos igualmente que notassem o ambiente, a decoração, as mesas, as toalhas brancas e as plantas. Sugerimos também que verificassem como as pessoas estão vestidas, tanto os clientes quanto os garçons e o que estão fazendo. Solicitamos, enfim que prestassem atenção nos mínimos detalhes, para que pudessem então formular hipóteses sobre o que estavam vendo e provavelmente sobre o que seria descrito nesta parte do Forum que inicia todas as unidades propostas do livro adotado.

Forum

Regardez la photo.

À votre avis, qu'est-ce qu'on mange dans ce restaurant ?

En France, de quoi est-ce qu'un menu se compose en général ?

Regardez les personnages. Faites-les parler.

- Monsieur, la carte, s'il vous plaît.
- Est-ce qu'on pourrait avoir encore une carafe d'eau, s'il vous plaît ?
- Qu'est-ce que vous pouvez nous conseiller ?
- Vous venez souvent ici ?
- Quelle est la spécialité de ce restaurant ?

Aujourd'hui le chef propose :

*Frisée aux lardons
Œufs mimosa*

*Raie au beurre noir
Navarin*

*Iles flottantes
avec langues de chat
Poires Belle Hélène*

Acima da foto, à direita, podemos ver o cardápio do dia deste restaurante com os nomes dos pratos que compõem a entrada, o prato principal e a sobremesa. Os alunos já podem então ter uma ideia a partir desta página de como são geralmente compostos os cardápios franceses. Convém acrescentar que nos restaurantes franceses há sempre a opção do menu do dia com um preço mais atrativo.

À esquerda na mesma página, há exemplos de frases que poderiam ser ditas pelos clientes em situações como a da foto: solicitação de cardápio, sugestão do prato a ser pedido, as especialidades do restaurante, por exemplo. Esse procedimento dos autores tem o objetivo de apresentar aos alunos o uso de frases ligadas às situações da vida quotidiana desde o início da aprendizagem. Nesse caso preciso, foram organizadas duplas entre clientes e garçom e houve então a criação de pequenos diálogos de busca de informações e conselhos sobre algum prato e/ou especialidade do restaurante. Os alunos fizeram também nessa parte, perguntas sobre o tipo de restaurante que a foto apresentava.

Passamos, a seguir, para os diálogos da página 153. São quatro diálogos, acompanhados de figuras que ajudam a identificar o conteúdo dos textos. O primeiro deles é apenas de audição, e não está transcrito na unidade; corresponde ao telefonema de uma senhora solicitando reserva de uma mesa. Observando o desenho podemos ver, ao lado da pessoa que telefona, atrás da pessoa que está atendendo ao telefone o cardápio do dia do restaurante e sobre a bancada uma agenda com as anotações de reservas. Com relação ao procedimento pedagógico seguido em relação à primeira gravação, que está transcrita no final do livro na página 192, lemos em duplas as questões, ouvimos depois duas vezes o texto da gravação, a primeira vez em ritmo normal e a segunda com paradas. Todas as respostas das duplas estavam corretas.

Com relação aos diálogos da página 153, procedemos da seguinte forma: antes da escuta os alunos viram as figuras, fizeram hipóteses sobre o conteúdo dos diálogos e depois ouviram duas vezes a gravação. Algumas ideias foram identificadas, dúvidas confrontadas e esclarecidas. Em seguida a classe foi dividida em grupos de três aprendizes, visto que cada texto tem três personagens participantes. A última escuta foi acompanhada por uma leitura individual dos aprendizes, o que permitiu esclarecer dúvidas existentes. No final, como previsto, há sempre o *Jeu de rôle*, que foi trabalhado e apresentado em trios aos demais participantes da equipe.

Acerca das imagens que estão na página 153, do lado esquerdo: no primeiro diálogo o desenho mostra um casal chegando a um restaurante sem ter feito reserva de mesa. O segundo desenho representa uma mesa de restaurante com três senhores que escolhem um prato para a refeição. O diálogo é sobre o cardápio do restaurante e a composição de alguns pratos, o que estimulou os alunos a querer conhecer o nome dos alimentos em francês. O terceiro desenho é a figura de dois casais que finalizam uma refeição, aceitam um café e pedem a conta.

1

- *Bonsoir monsieur, bonsoir madame. Vous avez réservé ?*
- *Non, nous venons juste de nous décider...*
- *Pour deux personnes ? fumeurs ?*
- *Nous sommes deux. Une table non fumeur, de préférence.*
- *Très bien. Est-ce que cette petite table près de la fenêtre vous convient ?*
- *Parfaitement !*

2

- *Vous avez choisi ?*
- *D'abord, une question. Le couscous, qu'est-ce que c'est ?*
- *Le couscous ? C'est un plat d'Afrique du Nord, du Maghreb : il y a toujours de la semoule, du bouillon de légumes – carottes, courgettes, tomates – des pois chiches, et c'est servi avec de la viande. Chez nous, c'est avec du poulet, du mouton, des brochettes d'agneau, des merguez.*
- *Et c'est quoi, les merguez ?*
- *Des saucisses de bœuf.*
- *C'est sûrement très bon.*
- *En tout cas, aujourd'hui, le couscous est un des plats préférés des Français.*

3

- *Vous avez terminé, messieurs, dames ?*
- *Oui, oui.*
- *Est-ce que vous prendrez des cafés ?*
- *Vous avez du déca ?*
- *Bien sûr, madame.*
- *Alors je prends un déca...*
- *... et trois cafés, avec l'addition, s'il vous plaît.*

Os autores da obra apresentaram sempre nos diálogos criados frases habituais usadas sobre o tema abordado para a reserva de mesas: solicitação de informações, pedidos (de café, da conta) etc. O aluno acaba memorizando atos de fala, estruturas e léxico que foram de grande interesse e utilidade na elaboração das dramatizações e *jeu de rôles* sempre solicitados. Os textos buscaram práticas de compreensão e produção oral e/ou escrita e as mostras usadas pelos autores nos textos apresentados, por serem de uso corrente, acabaram estimulando a criação de situações nas quais o professor e os alunos puderam interagir.

A atividade número 7, da página 153, propõe aos alunos atuar em jogos de papéis (*jeu de rôle*), nos quais um dos alunos recebe um amigo francês em nosso país. O personagem faz perguntas sobre certos pratos e o brasileiro tenta explicar o que sabe.

7 **Jouez la scène à deux. Vous êtes au restaurant avec un(e) ami(e) français(e) dans votre pays. Il/Elle vous pose des questions sur certains plats. Vous lui donnez des explications.**

Parte 2. Agir-Réagir

Normalmente depois do item Forum estuda-se a parte **Agir-Réagir** com os aprendizes. No entanto, nessa unidade, a parte vista com os alunos depois do Forum foi a parte **S'exprimer** (*vocabulaire*, p. 161), pelo interesse por eles demonstrado em relação ao léxico referente à alimentação. Já havíamos visto algo sobre a alimentação dos franceses na lição 3, na página 68 do nível 1 e naquele momento tivemos algo bem mais completo. Acabamos enriquecendo o vocabulário relativo ao tema com páginas da internet no telão da sala de aula. Pudemos constatar que vendo, lendo e ouvindo os elementos da língua relativos a um determinado assunto que interessa, a memorização é facilitada.

No *Point du FLE* no site: <<http://personales.ya.com/inbose/exercices/Repas-restaurant/lexiquerepas.htm>> encontramos o léxico referente à alimentação, que foi transmitido e trabalhado com os alunos em minissituações que eles mesmos criaram após terem aprendido o vocabulário mostrado no telão: quatro alunos fizeram juntos uma lista do que precisam comprar para fazer um piquenique e organizaram o piquenique incluindo quem participaria e onde seria, os outros alunos fizeram uma lista de compras no varejão para preparar um jantar comemorativo de final de ano. O tema foi igualmente pretexto para que se falasse dos utensílios usados na preparação dos pratos e das refeições francesas, da manhã, na hora do almoço e do jantar. Foram igualmente transmitidas aos alunos frases geralmente ditas pelos garçons e clientes nos restaurantes.

Lexique de la nourriture

Lexique de la nourriture						
Fruits	Légumes		Produits laitiers	Boissons	Pour assaisonner
une pomme	un citron	une laitue, une salade	du fromage	de la bière	des herbes
une banane	une orange	une carotte	un haricot vert	du lait	du jus (d'orange)	du sel
une cerise	un ananas	un oignon	un petit pois	un yaourt	de l'eau	du poivre
raisin	une fraise	une tomate	un pois chiche (des légumes secs)	du beurre	du vin	de l'huile
une pêche	une pastèque	une pomme de terre	un haricot blanc (des légumes secs)			du vinaigre
un abricot	une olive	Ail	une lentille (des légumes secs)		un rafraîchissement	de la moutarde
une poire		du maïs				du sucre

Utensílios utilizados

Pour manger et pour cuisiner il nous faut des **outils de cuisine** et des **couverts**: les voilà!!

Outils et parties de la cuisine – Utensílios de cozinha			Couverts
un évier un four à microondes un fourneau et un four un frigo Grille-pain	une poêle des couverts de cuisine une casserole/ une cocotte une cafetière un plat	un couteau (à découper, à viande, à fromage, à dessert...) une cuillère (à soupe, à dessert, à café...) une fourchette un verre (à eau, à vin...) une tasse	un salier et un poivrier une carafe une assiette (creuse, plate, à dessert...) une coupe (verre à pied) une tasse et une soucoupe une nappe et une serviette

AU RESTAURANT: EXPRESSIONS CLÉS – no restaurante expressões chave

Serveur	Client-e
Vous avez choisi?	Qu'est-ce que vous avez comme plat du jour/ entrée/ plat fort/ dessert/ boisson?
Je vous conseille...	Qu'est-ce que c'est....?
Qu'est-ce que vous désirez comme entrée/ plat fort/ dessert/ boisson?	Qu'est-ce que vous me conseillez?
Et comme entrée/ plat fort/ dessert/ boisson?	Je vais prendre
Et après/ ensuite?	Je préfère...
Votre viande, vous la voulez cuite/ à point/ saignante?	Vous pouvez m'apporter l'addition, s'il vous plaît?

Finalmente voltamos à página 154, na parte **Agir- Réagir**, que contém quatro textos: o primeiro, *On pourrait sortir* (A), o terceiro, *Au restaurant* (C) e o quarto, *On pourrait aller en Normandie*. (D) é um conjunto de diálogos, sendo o segundo uma receita de rabanada *Pain perdu* (B) que tem como objetivo a compreensão geral dos diálogos e do sentido do texto (xx p.154).

No diálogo A (*On pourrait sortir*), página 154, além da compreensão oral e escrita, os autores pedem também aos aprendizes que identifiquem as formas verbais e que as anotem para conseguir exprimi-las. Procedemos inicialmente da seguinte forma: lemos as questões antes de escutar o texto, escutamos o texto duas vezes, a primeira em ritmo normal e a segunda com paradas. Só então o texto foi lido e, em dupla, trabalhado pelos alunos que responderam às questões formuladas.

A: “*On pourrait sortir*”

1 Lisez les questions suivantes.

- 1 Qu'est-ce que Georges et Aude ont envie de faire ? Qu'est-ce qu'ils proposent ?
- 2 Comment est-ce que Cécile et Pascal réagissent ?
- 3 Qu'est-ce que Georges veut savoir ?
- 4 Qu'est-ce que Pascal recommande ?

2 Écoutez le dialogue et répondez aux questions de l'exercice 1.

3 Lisez le texte pour vérifier vos réponses.

4 Relevez les formes verbales dans les répliques exprimant un souhait ou une suggestion.

► *Nous aimerions, on pourrait...*

5 Imaginez et jouez la scène à deux.

Des amis français passent des vacances chez vous. Le premier soir, vous voulez absolument les inviter et vous leur proposez une sortie. Ils sont fatigués, mais vous insistez.

AUDE :	Nous aimerions vous inviter un soir. On pourrait aller au théâtre et finir la soirée au restaurant...	AUDE :	Ce serait dommage...
PASCAL :	Ah ça, c'est une excellente idée !	PASCAL :	Oui, bien sûr, mais nous avons tellement de choses à faire. Profitez de votre séjour à Paris !
GEORGES :	Qu'est-ce qui vous ferait plaisir ?	GEORGES :	Qu'est-ce que tu nous recommanderais comme spectacle ?
CÉCILE :	En semaine, aller au restaurant et à un spectacle, c'est peut-être beaucoup. Il faut travailler le lendemain.	PASCAL :	Je ne sais pas. Je vous recommanderais peut-être un spectacle de chansonniers. C'est quelque chose de bien français. C'est drôle et on y apprend toujours quelque chose : on y découvre les petits défauts des Français...
PASCAL :	Nous pourrions aller tout simplement au restaurant. Ça nous permettrait de parler un peu. J'aime bien le théâtre, mais ce n'est pas très convivial.	GEORGES :	Eh bien, d'accord.
CÉCILE :	Pascal et moi, on est assez fatigués en ce moment, mais vous pourriez aller au spectacle un soir sans nous.	AUDE :	Et on dîne un soir ensemble au restaurant...

O texto B (*L'art d'utiliser les restes*), página 155, é um novo tipo de texto apresentado no método *Forum*: trata-se de uma receita. Os alunos percebem isso antes de ler o texto pela foto da rabanada pronta e pelas ilustrações e instruções enumeradas de como prepará-la. Já conhecíamos o vocabulário dos ingredientes e não foi difícil compreender o texto que faz uso também do imperativo. No texto há também expressões de quantidade, léxico referente aos utensílios de cozinha – já vistos – e verbos de operações realizadas na cozinha (*verser*, *ajouter*, *mélanger* etc.)

B. “*L'art d'utiliser les restes*”

Pain perdu

Il vous reste du pain ?
Essayez la recette du pain perdu.

■ **Il faut :** du lait, de la crème fraîche, du sucre, des œufs, un peu de vanille en poudre, des raisins secs.

■ **À vos casseroles :**

1. Mélangez au fouet électrique le lait avec, pour 50 cl, 50 cl de crème.

2. Ajoutez 250 g de sucre, une pincée de vanille et 4 œufs.

3. Trempez-y le pain coupé en tranches (une dizaine).

4. Quand les tranches ont ramolli, faites-les dorer de chaque côté, à la poêle, dans du beurre.

5. Parsemez d'une poignée de raisins secs.

■ **Pour faire chic :** faites gonfler les raisins secs dans de l'eau tiède.

■ **Pour faire plus raffiné :** utilisez de la brioche ou des petits pains au lait à la place du pain.

- 1 **Observez le document ci-dessus.**
 - 1 De quoi est-ce qu'il s'agit ?
 - 2 Où est-ce qu'on trouve ce type de documents ?
 - 3 À quel public est-ce qu'il s'adresse ?
- 2 **Lisez le texte.**
 - 1 En combien de parties est-ce qu'il est divisé ?
 - 2 Classez les parties selon leur importance.
 - 3 Lesquelles est-ce qu'on pourrait supprimer ?
- 3 **Faites la liste des ingrédients nécessaires à la préparation et précisez les quantités quand c'est possible.**

► De la vanille : *une pincée.*
De la crème fraîche : ...
- 4 **Relevez le nom des ustensiles de cuisine utilisés pour la préparation et les verbes qui désignent les opérations à effectuer.**

O texto C (*Au restaurant*), na página 156, é composto de três partes. Escutamos inicialmente duas vezes cada uma das partes. Então, sempre trabalhando em dupla, demos um título a cada uma delas. Esta foi uma atividade que suscitou interesse, porque os alunos opinaram sobre os títulos dados pelos colegas o que gerou diálogo e discussão entre os presentes. Com relação aos textos (A a D) gostaríamos de dizer que foram trabalhados de diferentes formas, como será explicitado na parte de avaliação e comentário das atividades. O que é importante ressaltar é que apesar dos procedimentos diversos, os resultados obtidos foram sempre bastante positivos porque todos foram trabalhados de forma interativa. No texto C, *Au restaurant* (No restaurante), a escuta foi inicialmente privilegiada. Só depois o texto foi

lido e trabalhado pelos alunos, em pares. A leitura em duplas foi muito produtiva porque possibilitou o levantamento, não só do ponto de vista lexical, mas igualmente morfosintático e fonético. A leitura do texto foi solicitada aos alunos visando explicar, ajudar a fixar e memorizar o vocabulário novo referente à alimentação e a fazer a revisão da expressão da quantidade, dos partitivos, dos advérbios e dos adjetivos empregados, além da reflexão gramatical sobre as unidades 6 e 7.

2 Lisez les trois dialogues puis répondez aux questions suivantes.

- 1 Aude ne veut pas de homard. Pourquoi ?
- 2 Cécile choisit le foie gras. Pourquoi ?
- 3 Quelles répliques vous ont permis de répondre ? Notez-les.

3 Réfléchissez. Qu'est-ce que *en* représente dans les deux répliques de l'exercice 2 ? Et vous, est-ce que vous mangez souvent du foie gras ou du homard ?

4 Repérez les indications de quantité dans les trois dialogues et classez-les dans le tableau.

Complétez le tableau avec des expressions que vous connaissez.

Noms	Adverbes	Adjectifs
une bouteille de/d' (eau)	un peu plus	copieux
...	beaucoup	...

5 Observez l'attitude d'Aude.

- 1 Est-ce qu'elle fait attention à ce qu'elle mange ?
- 2 Est-ce qu'elle est gourmande ? Justifiez votre réponse.
- 3 Et vous, est-ce que vous êtes gourmand(e) ? Donnez des exemples.

Ao lado do texto D, *On pourrait aller en Normandie* (Poderemos ir à Normandia), na página 157, temos um mapa que localiza as atividades industriais e agrícolas nas regiões da França. Aí pudemos conhecer um pouco do país através da iconografia econômica e industrial apresentada no mapa. Ouvimos o texto antes de lê-lo e as duplas deram opiniões sobre o sentido global do texto.

O texto D (*On pourrait aller en Normandie*) é uma programação de final de semana na casa de campo de Cécile e Pascal Vinievsy na Normandia, e possibilita conhecer novas paisagens e aspectos da França. Nesse texto os autores empregam questões de compreensão oral e escrita e retomam o tema da expressão do desejo (*je voudrais, j'aimerais, ça me plairait*) e da preferência e das sugestões (*on pourrait*), além de propostas de atividades de lazer.

D: *On pourrait aller en Normandie*

- 1 Écoutez le dialogue. Quel est le sujet de la conversation ?
- 2 Réécoutez et prenez des notes.
 - 1 Qu'est-ce que Cécile et Pascal proposent ?
 - 2 Qu'est-ce qui intéresse Aude et Georges ?
- 3 Réfléchissez. Dans votre langue, est-ce qu'il y a un seul mot ou plusieurs mots pour désigner la culture des musées et la culture des pommiers ?
- 4 Lisez le dialogue. Pourquoi est-ce que Cécile propose de partir en fin de matinée ?
- 5 Regardez la carte de France. Relevez les activités agricoles et industrielles.
- 6 Imaginez qu'on vous invite à passer trois jours en France. Quel serait le programme de vos rêves ?
► J'aimerais...

Quanto à atividade de produção escrita proposta neste subitem, os autores sugerem aos aprendizes imaginar que foram convidados para passar três dias na França e perguntam o que eles gostariam de fazer ou conhecer.

Nesse item as atividades foram variadas e organizadas, assim como em outras partes da unidade, em função dos objetivos visados. Exigiram sempre a escuta e leitura atenta dos aprendizes para que eles pudessem responder às perguntas, fixar o léxico, memorizar as estruturas da língua e solidificar, a partir das reflexões feitas, os elementos gramaticais empregados nos textos. As questões gramaticais foram sempre trabalhadas no início a partir de textos. As partes de quadros, regras, sistematização eram trabalhadas no método depois, especialmente na parte *Connaître et Reconnaître*. As atividades solicitadas fizeram com que os alunos tivessem que refletir sobre a questão formulada, fazendo com que os próprios chegassem à regra sobre o uso do tópico estudado. Foi sempre solicitado aos aprendizes que fizessem em casa os exercícios, corrigidos na aula seguinte. Em função da autonomia que se desejou sempre criar nos alunos, havia sempre a sugestão de que eles fizessem, além dos exercícios, as fichas gramaticais dos tópicos em questão.

Parte 3. *Connaître et Reconnaître*

A parte gramatical da unidade em questão inicia-se na página 158, e compreende quadros, exemplos e propostas de reflexão sobre expressões de quantidade (p. 158), assim como sobre o pronome *en* e a expressão de quantidade (p. 159).

Houve a revisão e a sistematização dos tópicos gramaticais apresentados nos diálogos da unidade referentes às expressões de quantidade, complementando o que já havia sido visto na unidade 3 e no emprego do pronome *en* na parte referente à expressão de quantidade.

Grammaire: *L'expression de la quantité*

On emploie des adverbes de quantité :

• **pour exprimer la quantité**

– avec des noms : *trop de fromage, beaucoup de fromage* ;

– avec des verbes : *manger trop, manger beaucoup* ;

– avec des adjectifs : *un repas trop copieux, un chalet assez grand, une veste peu chaude.*

! *Un manteau très large (et non pas beaucoup).*

• **pour comparer**

– avec des noms

Je prends moins de fruits plus de fruits autant de fruits que toi.

– avec des verbes

Je travaille moins plus autant que toi.

1 Révisez. Complétez le texte suivant.

Au petit déjeuner, les Français boivent ... café, ... thé ou ... chocolat. Ils mangent ... croissants ou ... pain avec ... beurre et ... confiture. Ils ne mangent pas ... charcuterie ou ... fromage le matin. Bernard, lui, adore ... céréales avec un peu ... lait et beaucoup ... sucre.

2 Retrouvez la règle.

Pour une quantité indéterminée, on emploie Pour une quantité déterminée ou nulle, on emploie

3 Observez le texte suivant.

Pensez à votre santé. Mangez bien et ne travaillez pas trop !

Il ne faut pas manger trop de viande. Il faut boire beaucoup d'eau. Souvent, il n'y a pas assez de vitamines dans notre alimentation, parce qu'on consomme trop peu de fruits.

N'oubliez donc pas de manger assez de fruits et un peu de légumes.

Pour le travail, c'est la même chose : il faut travailler assez. On peut travailler peu ou travailler beaucoup selon ses goûts, mais il ne faut pas exagérer : travailler trop ou travailler trop peu, c'est mauvais pour la santé !

4 Relevez et classez les expressions de quantité dans le tableau suivant.

Quantité		avec un nom	avec un verbe
excessive	++	<i>trop de viande</i>	<i>travailler trop</i>
importante	+	<i>beaucoup d'eau</i>	...
suffisante	=	...	...
petite	-	...	...
insuffisante	--	<i>trop peu de fruits</i>	

5 Complétez les phrases suivantes avec les expressions de quantité qui conviennent.

1 Nous voulions aller en Bretagne, mais le voyage est ... cher et nous avons ... argent.

2 La vie dans les grandes villes n'est pas facile. D'un côté, il y a ... voitures, et de l'autre, il n'y a pas ... transports en commun.

3 Nous travaillons ... que nos parents, mais nous n'avons pas ... argent qu'eux.

4 Je voyage ..., j'ai ... temps pour moi et je ne fais pas ... sport.

5 Alain est gourmand, et il est ... gros. Au petit déjeuner, il met ... beurre sur ses tartines, il prend aussi ... confiture. Au déjeuner, il ne prend pas ... salade, il préfère le fromage. Comme dessert, il prend toujours ... gâteaux. Il ne mange pas ... fruits.

Le pronom *en* et l'expression de la quantité

6 Lisez les exemples suivants puis répondez aux questions.

- a - Vous prenez de l'eau ? - Oui, j'**en** prends.
- b - Vous prenez beaucoup d'eau ?
- Oui, j'**en** prends beaucoup.
- c - Vous buvez du vin ? - Non, je n'**en** bois pas.
- d - Tu as acheté des tomates ? - Oui, j'**en** ai acheté sur le marché. J'**en** ai pris deux kilos.
- e - Vous voulez combien d'œufs ?
- J'**en** veux six.
- f - Tu veux un morceau de fromage ?
- Oui, j'**en** veux bien un petit morceau.
- g - Tu as mangé beaucoup de foie gras ?
- Non, je n'**en** ai pas mangé beaucoup.
- h - Tu prends autant de salade que moi ?
- Non, j'**en** prends moins que toi.

- 1 Dans chaque phrase, qu'est-ce que le pronom *en* remplace ?
- 2 Distinguez les quantités déterminées et les quantités indéterminées.
- 3 Comment est-ce qu'on précise la quantité en relation avec *en* ?

Le pronom *en* remplace un nom précédé par un article partitif ou par une autre expression de quantité contenant *de*.

- Tu veux du lait ? - Oui, j'**en** veux.

Il est possible de préciser la quantité.

- Tu as pris du gâteau ?

- Oui, j'**en** ai pris deux parts.

Mémento : § E2

7 Relisez la recette (document B d'*Agir-réagir*), puis répondez aux questions.

- 1 Est-ce qu'il faut du sel dans la recette du pain perdu ?
- 2 Il faut quelle quantité de sucre ?
- 3 Il faut combien d'œufs ?
- 4 Est-ce qu'on met autant de lait que de crème ?
- 5 On met quelle quantité de vanille ?
- 6 Est-ce qu'il faut beaucoup de raisins secs ?

8 Répondez aux questions sur vos habitudes.

- 1 Est-ce que vous buvez du lait ?
- 2 Vous buvez beaucoup de thé ?
- 3 Quelle quantité de sucre est-ce que vous mettez dans votre café ?
- 4 Vous mangez peu ou beaucoup de légumes ?
- 5 Vous avez déjà mangé du pain perdu ?
- 6 Est-ce que vous lisez régulièrement des journaux français ?
- 7 Est-ce que vous achetez beaucoup de produits français ?

9 Marie téléphone à son mari et lui demande de faire des courses. Complétez le dialogue.

- Alors, tu veux bien faire les courses ?
- D'accord, qu'est-ce que je prends ?
- Des légumes. Il ... faut ... kilos environ pour faire la soupe.
- D'accord, mais dis-moi plus exactement quels légumes et combien je dois ... prendre.
- Alors, prends ... carottes, ... poireaux, ... oignons et ... kilo ... pommes de terre. Il faudrait aussi ... fromage, ... comté par exemple.
- J'... prends combien ?
- Oh, n'... prends pas trop. N'oublie pas d'acheter aussi ... beurre et ... farine.
- Il ... faut combien ?
- Du beurre, il ... faut ... ; et de la farine, il ... faut Il faudra aussi ... citrons. Prends-... et puis ... eau minérale.
- J'... achète combien de bouteilles ?
- Comme tu veux, pour la semaine.
- D'accord, à tout à l'heure.
- Merci, c'est gentil.

Vimos também o emprego dos advérbios de quantidade (*beaucoup de, trop de, peu de, pas assez de*) para expressar a quantidade ou comparar (*moins de, plus de, autant de*). Na página 160, foi revisto ainda o tempo verbal *conditionnel présent* que o aprendiz já tinha “descoberto” e praticado observando usos realizados nos diálogos e leituras precedentes do livro adotado. Isso possibilitou a reflexão e sistematização dos conhecimentos gradativamente obtidos.

Le conditionnel présent		
Infinitif	Futur	Conditionnel
aimer	j'aimer -ai	j'aimer -ais
envoyer	tu ...	tu ...
appeler	il/elle ...	il/elle ...
venir	nous ...	nous ...
aller	vous ...	vous ...
essayer	ils/elles ...	ils/elles ...

conditionnel dans le tableau ci-dessous puis retrouvez les terminaisons du conditionnel et donnez un exemple.

• Les formes

Il n'y a aucune exception pour former le présent du conditionnel. Le radical est toujours le radical du futur. Les terminaisons sont toujours les terminaisons de l'imparfait.

• Les emplois

Par politesse, on emploie souvent le conditionnel pour exprimer une demande.

Je voudrais une baguette, s'il vous plaît.

On utilise aussi le conditionnel pour faire une suggestion, une proposition ou exprimer une possibilité.

On pourrait sortir demain soir. J'irais bien au cinéma.

Mémento : § F3b

12 Complétez, dans la fiche 614, la partie 2 sur le conditionnel.

13 Formulez les demandes suivantes d'une manière plus polie.

- 1 Tu peux m'aider ?
- 2 Vous devez payer.
- 3 Nous voulons partir demain.
- 4 Tu me vends ta voiture ?
- 5 Vous avez envie de faire les courses avec moi ?

14 Mettez les verbes entre parenthèses au conditionnel.

Vous (pouvoir) me passer le pain, s'il vous plaît ?

► *Vous pourriez me passer le pain, s'il vous plaît ?*

- 1 Le temps est magnifique : je (aller) bien au bord de la mer !
- 2 Vous (devoir) voir ce film, il est extraordinaire !
- 3 Ce (être) super de dîner ensemble, non ?
- 4 Nous (pouvoir) passer les vacances d'hiver dans les Alpes. Je (faire) du ski et toi, tu (faire) de longues promenades dans la neige.
- 5 Ils (devoir) partir en vacances à la campagne. Ça (faire) beaucoup de bien à Marie.

15 Complétez le texte suivant avec les formes qui conviennent. Inventez une suite.

- Qu'est-ce qu'on fait pendant les vacances de Pâques ?
- Je ne sais pas. Je voudrais bien partir pendant quelques jours. J'ai envie de faire du ski.
- Oh oui ! On (pouvoir aller) à Chamonix. On (habiter) chez Joseph et Jeannette. Le matin, je (prendre) des leçons avec un moniteur sympathique et tu (travailler) un peu. L'après-midi, nous (se promener) ensemble. Et le soir...

16 Complétez toutes vos fiches de conjugaison en indiquant le conditionnel des verbes.

Foi utilizado, na aula, retirado da internet, um resumo gramatical da expressão da quantidade para rever o que havia sido visto no site: <<http://www.bonjourdefrance.com/n5/cdm2.htm>>

Les expressions de quantité.

LES QUANTITES DETERMINEES:	LES QUANTITES INDETERMINEES:
<p>-Comptables:</p> <p>(un, une, des)</p> <p>Je mange un poisson. (Combien? 1)</p> <p>Je mange une baguette. (Combien? 1)</p> <p>Je mange des poissons. (Combien? 2 ou 3 ou 4...)</p> <p>-Expressions de quantité:</p> <p>quantité + DE ou + D'</p> <p>Je mange un peu de poisson. (Quelle quantité? Un peu)</p> <p>Je mange trois morceaux de sucre. (Quelle quantité? Trois morceaux)</p> <p>Je mange dix grammes de sucre. (Quelle quantité? Dix grammes)</p> <p>Je mange beaucoup de salade. (Quelle quantité? Beaucoup)</p> <p>Je mange énormément d'oranges. (Quelle quantité? Enormément)</p> <p>Je ne mange pas d'orange. (Quelle quantité?)</p>	<p>(du, de la, de l', des)</p> <p>Je mange du poisson. (Quelle quantité? Je ne sais pas)</p> <p>Je mange de la salade. (Quelle quantité? Je ne sais pas)</p> <p>Je bois de l'eau. (Quelle quantité? Je ne sais pas)</p> <p>Je mange des poissons et des grenouilles. (Quelle quantité? Je ne sais pas, au minimum 2)</p>

RAPPEL Après les verbes de sentiment (aimer, détester, adorer...), on utilise les articles définis (**le, la, les, l'**).

Foi revista também nessa parte a formação do modo condicional:

<<http://www.bonjourdefrance.com/n11/cdm2.htm>>

FORMATION

Formation:	Verbe à l'infinitif	Terminaisons de l'imparfait
Je	Manger	Ais
Tu	Finir	Ais
Il / elle / on	Ouvrir	Ait
Nous	mettr(e)	Ions
Vous	Boir(e)	Iez
ils / elles	Écrire(e)	Aient

ATTENTION:

payer : je paierais
essuyer : tu essuierais

Verbes irréguliers :	
aller	Nous irions
avoir	Vous auriez
Courir	Elles courraient
Devoir	je devrais
Envoyer	tu enverrais
être	Elle serait
Faire	Nous ferions
Mourir	Vous mourriez
pouvoir	ils pourraient
Recevoir	je recevrais
Savoir	tu saurais
Tenir	on tiendrait
Valoir	Nous vaudrions
venir	Vous viendriez
voir	Elles verraient
Vouloir	je voudrais
Falloir	il faudrait
Pleuvoir	il pleuvrait

Emplois: Le conditionnel est utilisé pour marquer	
.la politesse:	Pourrais-tu m'aider ?
.un conseil:	Il devrait partir maintenant.
.une suggestion:	Tu aimerais aller au cinéma?
.un reproche:	Tu pourrais arrêter de me déranger!
.le souhait:	Je préférerais un café.
.une information confirmée:	Le Ministre se rendrait à Londres bientôt.
.un fait imaginaire:	Je serais le roi et toi la reine.

Essas projeções foram elementos utilizados do ponto de vista pedagógico para rever tópicos gramaticais transmitidos através de textos estudados de forma interativa e reflexões decorrentes. Não foram de forma alguma simples ponto de partida de apresentação do tópico gramatical estudado. Serviram como instrumento de levantamento de dados dos tópicos já estudados; serviram para ilustrar, relembrar, rever dados existentes já transmitidos, sistematizá-los e sugerir a realização em casa de atividades e exercícios a serem praticados. Após a apresentação do tópico gramatical, correção dos exercícios na aula, esclarecimento das dúvidas existentes, os alunos eram convidados a praticar e rever, sempre que pudessem, os tópicos estudados.

Parte 4. *S'exprimer*

Vocabulário, produções orais e escritas

Os autores retomam nesse item da página 161, termos da alimentação, com ênfase no processo comunicativo, visando tornar os alunos aptos a usá-los em situações da vida corrente, em caso de necessidade.

O vocabulário dado foi pretexto de retomada do léxico já ensinado e enriquecimento do mesmo, assim sendo, sugerimos, para que houvesse trabalhos em grupo, a organização de um piquenique, no qual teríamos a participação de todos. Para isso revimos conjuntamente as listas já elaboradas, o que cada um levaria para o evento, o que precisavam como material para que nada faltasse, sendo preciso também fazer a revisão do vocabulário referente aos utensílios de cozinha necessários para o sucesso do passeio. Os alunos também tinham de decidir o lugar do piquenique, quem convidariam, onde se encontrariam e a que horas.

Fonética

Nessa parte de fonética (p.162) do item **S'Exprimer** foram três os elementos sobretudo trabalhados: o valor lógico da entonação em frases que dão uma explicação e que são compostas de duas partes: a primeira é a asserção e a segunda a causa ou consequência. Com relação às atividades dessa primeira parte, os alunos deviam ouvir com atenção as frases propostas e observar as curvas entonativas. Depois deveriam repetir, em voz alta, as frases, respeitando a entonação. E foi o que se realizou.

Na parte seguinte da rubrica da fonética tivemos a oposição de sons [p] e [b], [t] e [d], [k] e [g], [f] e [v] [s] e [z] [ʃ] e [ʒ] e para tanto os alunos tiveram que escutar a gravação e dizer se se tratava do enunciado **a** ou **b**. Por exemplo, os enunciados a) boisson, b) Poisson; a) nous avons, b) nous savons; a) on verra, b) on paiera; a) deux heures, b) deux soeurs.

Na parte final os alunos deviam escutar e repetir os enunciados propostos com os seguintes sons: [z] [v] e [ʒ] [R].

Produção oral

A produção oral da página 163 está voltada para a expressão de preferências e de recusa. Em função desses objetivos, apresenta-se na página 163 uma lista de ferramentas úteis para a formação de frases que expressem opinião e outra que indique reserva de lugares para

um espetáculo. Os exemplos dados servem também para formular questões em outros tipos de reservas, entre os quais o restaurante, o cinema etc.

No meio da página 163, encontra-se um quadro com os filmes em cartaz e ainda um outro com endereços e especificações de cafés “branchés”. Ainda nesta página o aluno encontra exemplos de ferramentas de comunicação e outros tipos de reservas.

Vimos na internet o que estava sendo exibido no cinema Kinoplex em Campinas e em duplas os alunos escolheram o título de um filme que gostariam de ver e marcaram um encontro, com data, hora e lugar, indicando suas preferências. Os aprendizes combinaram também aonde iriam após o filme: jantar ou dançar.

Parte 5. Intercultural

Nessa seção, (*savoir-vivre*) o aluno obtém dados sobre o comportamento dos franceses. Na rubrica comportamentos *savoir-vivre* o objetivo é mostrar o comportamento dos franceses e a diferença de comunicação e de atitudes quando se está em um restaurante e/ou em casa de amigos.

Os alunos formularam então, em duplas, algumas regras de boa conduta à mesa aqui no Brasil. Combinaram fazer duas listas: uma indicando o que se deve fazer, e outra, o que não se deve fazer. Para isso se reuniram em grupo, falaram sobre diferenças de comportamento não só na França, mas também no Brasil, em função inclusive do nível socioeconômico das pessoas. A elaboração dessas listas possibilitou discussão do grupo, reflexões interessantes, consulta a dicionários e ao professor.

Na parte *Cadres de vie*, há informações sobre os hábitos alimentares franceses e a mudança que está ocorrendo neste setor. O quadro que está na página 167 mostra os hábitos dos franceses em relação às refeições: onde eles comem, o que comem, o tempo que consagram à alimentação etc. As questões levantadas no livro nessa parte foram pretexto para conhecermos um pouco de certos hábitos franceses mas também para opinarmos sobre os nossos hábitos e o que tem mudado nos hábitos de vida do brasileiro. Conversamos sobre refeições fora de casa, onde almoçamos ou jantamos e sobre os “fast food”, que invadiram o nosso país.

Na aula seguinte à da atividade, trabalhamos o texto *Deux savonnettes par an et par personne* que exigiu dos alunos várias inferências e habilidades linguísticas como veremos na apresentação deste trabalho no relatório das atividades extra.

3.4. Texto modular:

Elaborando atividades extras para o fórum em língua estrangeira

Considerações transversais às atividades elaboradas

É importante retomar agora algumas das considerações dos próprios autores do livro *Forum 1* citadas no texto modular anterior. Como vimos, comunicar não significa só falar para dar informações, é, antes de mais nada, *agir sobre os outros* através de um ato enunciativo global que reúne em si e ao mesmo tempo a individualidade e a coletividade, a palavra e o gesto, o conhecimento da língua e a tarefa a ser executada.

Conhecer uma língua significa, portanto, *agir e reagir* numa dada situação de comunicação para a consecução de um objetivo concreto pelos membros de um determinado grupo social. Ora, essa capacidade só se adquire gradativamente pelo confronto de experimentações práticas vivenciadas coletivamente. Eis por quais razões acredito que as atividades e tarefas propostas previamente por um determinado livro didático não bastam, por mais bem elaboradas que sejam. Cabe, na verdade, ao professor, que de fato se encontra na realidade da sala de aula, construir atividades extras para seus aprendizes que não só favoreçam interações dialógicas de diferentes naturezas, mas que instaurem um novo cenário para a ação sobre o outro através da linguagem: o cenário do **fórum em língua estrangeira**. Seja com objetivos estritamente gramaticais, seja com objetivos interacionais, as atividades por mim selecionadas para o curso-piloto demonstram uma busca incessante pela construção/desconstrução/reconstrução deste fórum idealizado.

3.4.1. Atividade nº 1: Lúdico com Passé Composé²⁹

Suporte:

²⁹ Este jogo foi visto no atelier “Pour jouer en classe de langues: pistes théoriques et propositions pratiques” animado por Haydée Silva, realizado na Universidade de São Paulo, em 05 de junho de 2008. O seu livro *Le jeu en classe de langue*, publicado em 2006 pela Clé International, sugere inúmeras atividades de grande interesse. Este jogo foi aplicado no ateliê animado por Haydée Silva em 2006 mas foi totalmente reformulado em função da realidade dos alunos desta pesquisa.

Tema para o fórum em LE:

- As férias;
- Formas e emprego do *passé composé*.

Etapas de execução da atividade:**3.4.1.1. Revisão**

Na primeira aula após as férias de julho, tentamos recordar o que havia sido visto no primeiro semestre do curso. Elencamos as dificuldades no quadro negro. E entre elas estava o uso do *passé composé* nas produções orais e escritas dos estudantes.

Na revisão que estávamos fazendo sobre o *passé composé*, os próprios aprendizes procuraram se lembrar dos verbos estudados e conjugados com os auxiliares *avoir* e *être*. Foram também lembrados os verbos pronominais vistos.

Desta forma, entre tentativas, erros, acertos e contando com a colaboração dos aprendizes, a grande maioria dos verbos estudados anteriormente foi revista.

3.4.1.2. Sensibilização

Após termos feito a revisão das formas e do uso do *passé composé*, combinamos com os aprendizes fazer um jogo sobre esse tópico na aula seguinte, e sugerimos então que revissem o que tinha sido dado na unidade 4 do livro didático *Forum I* no semestre e nível anterior e que trouxessem todas as dúvidas eventualmente existentes para a sala de aula.

3.4.1.3. Preparação em grupos para a realização da revisão

Na aula seguinte, o professor chegou 15 minutos antes do horário do curso para preparar a atividade e escreveu na lousa com cores variadas vários verbos no particípio passado e os distribuiu de forma que formassem uma figura harmônica. Os aprendizes, como combinado só adentraram na sala de aula quando todos estavam presentes.

A classe foi dividida, por sorteio, em dois grupos e as regras do jogo foram explicadas.

Os aprendizes formaram duas filas equidistantes da lousa. O verbo no infinitivo era sorteado, logo em seguida ao término do verbo solicitado pelo docente para não perder o ritmo de interesse e para que os aprendizes tivessem menos tempo de memorizar a posição de cada verbo na lousa. Os primeiros aprendizes de cada fila tinham a missão de encontrar o particípio passado do verbo sorteado na lousa e assim que o encontrassem deveriam marcá-lo com o giz ou assinalá-lo. Deveriam ainda construir uma frase utilizando o verbo anotado no particípio passado. O aluno que o encontrasse primeiro, e fizesse corretamente a frase marcaria dois pontos para a equipe. O que só o encontrasse e não construísse a frase poderia pedir para alguém de seu grupo fazê-la para marcar um ponto para a equipe. A equipe tinha de dez a quinze segundos para pensar numa frase, tempo este marcado pelo professor. Os aprendizes que estavam na frente e participaram de uma rodada passavam para o final da fila e os próximos dois aprendizes deveriam procurar no quadro o verbo sorteado, e assim por diante. A tabela de pontos funcionou da seguinte forma:

- Encontrar o verbo e fazer uma frase correta = 2 pontos
- Encontrar o verbo e errar ou não fazer a frase, mas alguém da equipe conseguir construí-la = 1 ponto.
- Só encontrar o verbo = zero pontos.

Em seguida, propusemos que cada aprendiz em poucas frases dissesse algo que fez durante as férias e que pelo menos numa delas empregasse esse tempo verbal. O relato das férias, embora de forma sucinta, propiciou a apresentação de atividades diversificadas vivenciadas pelos aprendizes, perguntas dos colegas, comunicação dos alunos, além do conhecimento do gosto dos colegas e prática e sistematização do tópico previsto.

3.4.1.4. Realização do jogo: prática da revisão proposta

O objetivo era fazer com que os aprendizes revissem os particípios passados já estudados e outros mais frequentes de forma a utilizá-los corretamente e espontaneamente e poderem começar a contar fatos ocorridos no passado com o emprego do auxiliar adequado.

Embora a atividade tenha tido como ponto de partida a revisão e a sistematização do aprendizado de um tópico gramatical anteriormente estudado no livro adotado, houve também a prática da parte comunicativa por ocasião da formação das frases que deveriam estar relacionadas com os acontecimentos das últimas férias, tema que os próprios aprendizes

tinham escolhido. A experiência mostrou que havia interesse em se estimular a comunicação entre os alunos.

O exercício que tinha sido previsto inicialmente como prática do emprego do *passé composé* apenas do verbo sorteado que tinha sido colocado na lousa foi enriquecido pela sugestão de que falassem ainda que rapidamente das férias que tinham tido. A ideia sugerida agradou o grupo e acabou propiciando pequenos relatos agradáveis que possibilitaram comunicação e maior conhecimento dos membros da equipe. Houve momentos interessantes nos quais o relato começado por um aluno se enriqueceu com frases e pronunciamentos de outros que tinham tido o mesmo tipo de experiência.

Comentários:

Nos comentários sobre a atividade realizada, os aprendizes lembraram o interesse e a importância da revisão efetuada, em função das dúvidas que ainda persistiam na ocasião. Mas fizeram também alusão à descontração e ao prazer experimentados com a atmosfera de interação vivida pelo grupo, talvez pela abordagem e prática de enunciados de um tema que eles mesmos tinham escolhido e vivenciado, e pela atividade desta vez estar sendo realizada sob forma de jogo. Eles mesmos falaram que foi uma maneira agradável e prazerosa de aprender.

Comentários dos alunos:

1. “Eu acho uma forma diferente de ensinar, aprendemos vocabulário e gramática de uma forma divertida, tivemos também que pensar rápido; este tipo de atividade estimula também a interação entre os colegas”.
2. “A brincadeira é interessante para recordar os verbos aprendidos no semestre anterior e deixou a aula mais animada e descontraída”.
3. “Gostei da atividade, embora se possa fazer não na lousa, mas em uma cartolina ou no quadro através de um retroprojektor”.
4. “Uma atividade que ajuda os alunos a pensar rápido, o que acontece nas situações corriqueiras”.
5. “Achei divertido e um bom método para lembrar a conjugação dos verbos”.
6. “O jogo foi muito bom para treinar o passado composto e vocabulário, além de descontrair e divertir a turma”.

7. “Gostei de verdade! É uma ótima maneira de integrar a turma, principalmente com os novos em meio aos antigos”.

8. “A atividade foi boa porque exigiu velocidade de raciocínio e resposta, requisitos necessários para quem quer falar uma língua com fluência, que é o nosso caso”.

9. “Gostei bastante dessa atividade já que ela tornou dinâmico o aprendizado e me ajudou a relembrar parte de uma matéria que já tinha visto há algum tempo. Espero que sejam feitas várias atividades como essa, muito bom”.

3.4.2. *Atividade n° 2: “Pour la vie”*³⁰

Suporte:

On est partis c'était fin juin
 On s'est embrassé serré la main
 Un pour tous et tous pour un
 Et puis chacun a pris son train
 On avait tous aussi peur
 On s'est juré la main sur l'cœur
 Qu'on s'reverrait avant dix ans
 On s'est revus et maintenant
 De temps en temps on s'invite
 Même si souvent on s'évite
 On s'dit bien sûr j'm'en souviens
 Mais on s'appelle de moins en moins
 Ça nous a pas rendus amers
 On sait bien qu'on peut rien n'y faire

C'est la vie, c'est la vie,
 C'est la vie qui nous change
 Et qui dérange
 Toutes nos grandes idées sur tout
 C'est la vie, c'est la vie,
 C'est la vie qui décide
 Qui nous file des rides
 Au coin des yeux et du cœur
 A quoi ça sert d'aller contre
 On perd son temps
 Et quand on r'garde nos montres
 Tout à coup on comprend
 Y'en a qui ont fait des enfants
 Y'en a d'autres qui ont dit j'attends

³⁰ BRUEL, Patrick. CD Juste Avant 1999. RCA France, 1999. 1 CD, 12 músicas (55,04 min).

On a tous aimé les femmes
 On s'est tous trouvés du charme
 On est tous devenus quelqu'un
 Dans son quartier ou plus loin
 Bien sûr on s'est perdus de vue
 Mais on n'appelle pas ça perdu
 On s'est traités de tous les noms
 On s'est tombés dans les bras
 On n'a pas osé dire non
 On a dit oui quand fallait pas
 Ça nous a pas empêchés
 De continuer à s'aimer
 Pour la vie, pour la vie
 Pour la vie qui nous change
 Et qui dérange
 Toutes nos p'tites idées sur tout
 Pour la vie, pour la vie,
 Pour la vie qui décide
 Qui nous file des rides
 Au coin des yeux et du cœur
 Pas besoin de faire semblant
 Ça sert à rien
 Chaque jour qui passe on apprend
 Qu'on peut jouer sans être comédien
 A quoi ça sert d'aller contre
 Ça sert à rien
 Chaque jour qui passe on apprend
 Qu'on suit tous le même chemin

Temas para o fórum em LE:

- Questões referentes ao término do ano escolar, à separação dos colegas de turma;
- Despedida e ida dos aprendizes para diferentes lugares, seguindo diferentes caminhos;
- Muitas vezes as pessoas não têm mais nada a se dizer depois de algum tempo, porque os caminhos e as vidas foram diferentes. Mas assim é a vida;

- São inúmeras as reflexões sobre o que a vida traz depois de terminado o período escolar. Há diferenças de percursos, mas pontos comuns: a velhice, as rugas, por exemplo;
- Calendário escolar francês e brasileiro diferenciado;
- Promessas de reencontros nem sempre efetivadas;
- Alusão à nova vida pessoal e profissional depois de terminado o período escolar.

Etapas de execução da atividade:

3.4.2.1. Fase de sensibilização e preparação: Distribuição do texto da canção com espaços em branco

O texto da canção *Pour la vie* foi distribuído aos alunos com espaços vazios:

On _____ c'était fin juin
 On _____ serré la main
 Un pour tous et tous pour un
 Et puis chacun _____ son train
 On avait tous aussi peur
 On _____ la main sur l'cœur
 Qu'on s'reverrait avant dix ans
 On _____ et maintenant
 De temps en temps on s'invite
 Même si souvent on s'évite
 On s'dit bien sûr j'm'en souviens
 Mais on s'appelle de moins en moins
 Ça nous _____ amers
 On sait bien qu'on peut rien n'y faire
 C'est la vie, c'est la vie,
 C'est la vie qui nous change
 Et qui dérange
 Toutes nos grandes idées sur tout
 C'est la vie, c'est la vie,
 C'est la vie qui décide

Qui nous file des rides
 Au coin des yeux et du cœur
 A quoi ça sert d'aller contre
 On perd son temps
 Et quand on r'garde nos montres
 Tout à coup on comprend
 Y 'en a qui _____ des enfants
 Y 'en a d'autres qui _____ j'attends
 On _____ tous _____ les femmes
 On _____ tous _____ du charme
 On _____ tous _____ quelqu'un
 Dans son quartier ou plus loin
 Bien sûr on _____ de vue
 Mais on n'appelle pas ça perdu
 On _____ de tous les noms
 On _____ dans les bras
 On _____ dire non
 On _____ oui quand fallait pas
 Ça nous _____
 De continuer à s'aimer
 Pour la vie, pour la vie
 Pour la vie qui nous change
 Et qui dérange
 Toutes nos p'tites idées sur tout
 Pour la vie, pour la vie,
 Pour la vie qui décide
 Qui nous file des rides
 Au coin des yeux et du cœur
 Pas besoin de faire semblant
 Ça sert à rien
 Chaque jour qui passe on apprend
 Qu'on peut jouer sans être comédien
 A quoi ça sert d'aller contre
 Ça sert à rien

Chaque jour qui passe on apprend
Qu'on suit tous le même chemin

Os alunos receberam a seguir a lista dos verbos com os quais deveriam preencher os espaços vazios do texto. A lista distribuída continha os seguintes verbos: *a dit / s'est tombés / s'est perdus / a aimé / est partis / a pris / s'est embrassés / n'a pas rendus / s'est revus / ont fait / ont dit / s'est juré / s'est trouvés / s'est traités / a pas empêché / est devenus / n'a pas osé*.

O docente sugeriu que os aprendizes trabalhassem em pares. Os aprendizes, em duplas, procuraram então preencher os espaços vazios. Eles tentaram inicialmente formular hipóteses a partir do título da canção “*Pour la vie*”.

Verificando o trabalho realizado, pudemos constatar que as hipóteses sobre o sentido do texto só começaram a se precisar e o trabalho a avançar a partir do momento em que os aprendizes perceberam que o primeiro vazio do texto da canção era preenchido com o enunciado *on est partis* e que se tratava então de algo relativo ao preenchimento dos espaços vazios do primeiro verso da canção, com o emprego de “*on est partis, c'était fin juin*”, quando ficou claro que se tratava do fim do ano escolar francês e término do curso realizado.

3.4.2.2. Fase de realização

A leitura em pares e a tentativa do preenchimento dos espaços vazios foi pretexto de levantamento de inúmeras questões, relativas ao sentido do texto, em função da riqueza de ideias nele contidas. As questões se precisaram e se esclareceram ainda mais quando foi colocado o CD para uma primeira escuta da gravação da canção.

Após esta primeira escuta os verbos que deveriam ser utilizados foram colocados e/ou verificados nos locais dos vazios do texto. As discussões e as reflexões continuaram. Foi feita então uma segunda audição da música e verificação do preenchimento dos vazios do texto, sempre com trabalho em pares e com diálogo e reflexão entre os membros do grupo.

Foram levantadas, durante a primeira escuta e preenchimento dos vazios do texto, questões relativas às estruturas e ao léxico utilizado, empregos dos verbos auxiliares (*avoir ou être*) no *passé composé*, concordâncias ou falta delas no emprego desse tempo verbal, o

emprego do *passé composé* com “on” e o significado de certas expressões empregadas, entre as quais “*faire semblant*” e “*avoir peur*”. O levantamento de questões que sugeriam interpretação sobre o sentido do texto possibilitou perceber a riqueza de ideias contidas nele e a maturidade de muitos dos aprendizes integrantes do grupo.

Questões dos aprendizes relativas à escolaridade na França permitiram dar ao grupo informações de ordem cultural sobre o sistema escolar francês, período de funcionamento do ano escolar, existência do exame *baccalauréat* no fim do ciclo secundário, entrada nas faculdades francesas, existência das Grandes Écoles, importância da ENA (École Nationale d’Administration), da escola Polytechnique, École de Mines e École Centrale, que formam engenheiros genéricos, o que aparecerá em uma das lições do livro didático *Forum I*.

3.4.2.3. Fase de continuidade e descrição do trabalho em subgrupos durante e após a segunda escuta.

Após as escutas houve uma uma leitura silenciosa e depois oral dos aprendizes, uma leitura com correção da pronúncia e uma explicação das dúvidas lexicais existentes, assim como esclarecimento de certos usos, formas e expressões empregadas, o que proporcionou não só a sistematização do emprego e concordância de formas do *passé composé*, como também uma compreensão maior do sentido do texto.

Comentários:

A apresentação dessa canção na aula pôde contar ainda com uma nova escuta: a visualização do videoclipe no site <www.youtube.com.br>. O local onde a aula de francês é ministrada conta com recursos tecnológicos que permitem escutar CD’s e assistir a videoclipes, quando existentes. Essa visualização possibilitou comentários e discussões acaloradas do grupo sobre os temas sugeridos pelo texto da canção, algumas das quais expressas nos temas para o fórum em LE.

Na fase final os aprendizes falaram do interesse da revisão sobre o uso e formas do *participe passé* e *passé composé*, que possibilitaram não só o esclarecimento de dúvidas ainda existentes em relação ao emprego do *passé composé* que já tinha sido estudado no semestre anterior, mas igualmente de questões referentes ao léxico, à pronúncia e outros tópicos gramaticais que apareceram na canção, alguns dos quais também já vistos anteriormente, mas que possibilitaram revisão e esclarecimentos. É pensamento dos autores que em toda

aprendizagem deve haver idas e vindas contínuas, visando fixação e enriquecimento dos conhecimentos obtidos.

Do ponto de vista cultural os aprendizes puderam ter informações e dados do sistema escolar francês, assim como informações relativas a cursos de sua especialidade. A segunda atividade solicitada possibilitou apresentação oral por parte dos aprendizes de frases por eles escolhidas sobre as quais desejavam explicitações e discussão das ideias apresentadas, entre as quais as abaixo relacionadas:

*«Pour la vie qui nous change
Et qui dérange
Toutes nos p'tites idées sur tout»
«Pour la vie, pour la vie,*

*Pour la vie qui décide
Qui nous file des rides»*

*«Chaque jour qui passe on apprend
Qu'on peut jouer sans être comédien»*

*A quoi ça sert d'aller contre
Ça sert à rien*

*Chaque jour qui passe on apprend
Qu'on suit tous le même chemin*

3.4.3. *Atividade n° 3: À toutes les filles*³¹

Suporte:

A toutes les filles que j'ai aimées avant
 Qui sont devenues femmes maintenant
 A leur volcan de larmes
 A leur torrent de charme
 Je suis resté adolescent
 A toutes les filles que j'ai aimées avant
 Des cours de lycée en jardin d'enfants
 Aux lettres déchirées
 A leurs baisers volés
 Je suis resté adolescent
 {Refrain:}
 Elles avaient, elles avaient,
 Des océans au fond des yeux
 Elles dansaient, elles dansaient,
 Pour nous garder plus amoureux
 Elles disaient, elles disaient,
 Que l'amour c'est toute une vie à deux
 Elles avaient dans un sourire moqueur
 Quelque chose de secret
 Elles gravaient nos deux cœurs
 Sur les arbres des forêts
 Elles pleuraient comme on pleure
 Quand on a trop aimé
 Des océans au fond des yeux
 À toutes les filles que j'ai aimées avant
 Qui sont devenues femmes maintenant
 De leurs éclats de rire
 À nos nuits de plaisir
 Je suis resté adolescent
 A toutes les filles que j'ai aimées avant

³¹ BARBELIVIEN, Didier; GRAY, Félix. CD Les Amours Cassés, 1990.
 Garou; Berry, Richard- Programa de auditório 2004.

De plage, au soleil, en dîners dansants
 Aux secrets murmurés
 Aux passions déchirées
 Je suis resté adolescent
 { au Refrain } Des océans au fond des yeux
 { au Refrain } Des océans au fond des yeux
 A toutes les filles qu'on a aimées avant...

Temas para o fórum em LE:

- A nostalgia dos primeiros encontros amorosos – Encantamento e romantismo desta fase;
- Espontaneidade das ligações amorosas na adolescência – Lembranças e saudades das primeiras experiências amorosas vividas – o homem, eterno adolescente.

Etapas de execução da atividade:

3.4.3.1. Sensibilização à temática da canção

O professor pediu que para a escuta da canção, cujo texto estava sendo entregue de forma desordenada, os aprendizes se organizassem em pares não só para reconstituir a sequência correta, como para formular hipóteses sobre o seu conteúdo. No texto entregue havia indicação do título da canção e de seu refrão.

3.4.3.2. Preparação da atividade proposta

Visando possibilitar aos aprendizes a organização da sequência do texto da canção houve duas escutas, ambas trabalhadas em pares: a primeira possibilitou uma primeira organização do texto e a segunda uma verificação e correção do que tinha sido feito. O professor solicitou então uma leitura integral do texto para a explicação das palavras e/ou expressões que os aprendizes não tivessem eventualmente entendido. Nessa canção o que causou, sobretudo, dúvida aos aprendizes não foram tanto as palavras isoladas, mas a significação mais profunda de certas metáforas e versos empregados, entre os quais:

A toutes les filles que j'ai aimées avant
 Qui sont devenues femmes maintenant

A leur volcan de larmes
 A leur torrent de charme
 Je suis resté adolescent
 Elles avaient, elles avaient,
 Des océans au fond des yeux

Elles dansaient, elles dansaient,
 Pour nous garder plus amoureux

Elles disaient, elles disaient,
 Que l'amour c'est toute une vie à deux

Elles pleuraient comme on pleure
 Quand on a trop aimé
 Des océans au fond des yeux

As dúvidas relativas à interpretação da mensagem da canção estimularam o debate, o diálogo e a discussão dos aprendizes na medida em que as interpretações eram diversas.

Houve várias interpretações para “*elles avaient, des océans au fond des yeux*”:

- A profundidade do olhar feminino;
- O mistério do olhar da mulher;
- As incertezas que as mulheres provocam nos homens;
- Um olhar azul, intenso, profundo.

E também à *leur volcan de larmes/ à leur torrent de charme*.

- As garotas choram por nada, choram demais;
- Muitas mulheres usam o charme para conseguir tudo o que querem.

3.4.3.3. Discussão sobre o tema da canção e revisão fonética realizada

Essa canção propiciou uma discussão entre os pares sobre o sentido mais profundo de certas expressões e versos. Estimulou também uma revisão de ordem fonética que acabou solicitando a leitura integral da canção. Os aprendizes puderam participar ativamente e com interesse do visionamento do videoclipe realizado.

As frases entregues inicialmente aos aprendizes de forma desordenada estão transcritas a seguir:

À toutes les filles:

(Refrain) Des océans au fond des yeux

(Refrain) Elles avaient, elles avaient,

À toutes les filles que j'ai aimées avant

(Refrain) Des océans au fond des yeux

Elles avaient dans un sourire moqueur

À toutes les filles

Aux passions déchirées

Sur les arbres des forêts

Que l'amour c'est toute une vie à deux

Quand on a trop aimé

Je suis resté adolescent

Des cours de lycée en jardin d'enfants

Elles gravaient nos deux coeurs

Qui sont devenues femmes maintenant

Pour nous garder plus amoureux

Aux lettres déchirées
À leur baisers volés

Des océans au fond des yeux

À leur volcan de larmes À leur torrent de charme
Je suis resté adolescent
Aux secrets murmurés
À nos nuits de plaisir
De leurs éclats de rire
Elles pleuraient comme on pleure
Quelque chose de secret
À toutes les filles que j'ai aimées avant
Je suis resté adolescent
Elles disaient, elles disaient,
À toutes les filles que j'ai aimées avant
De plage au soleil en dîner dansants
Des océans au fond des yeux
À toutes les filles que j'ai aimées avant
Elles dansaient, elles dansaient
Qui sont devenues femmes maintenant

O fato de assistirem ao vídeo na parte final possibilitou uma nova escuta e a prática da canção.

As atividades solicitadas nesta canção foram sobretudo duas:

Atividade 1: Colocar em ordem a sequência de frases da canção.

Atividade 2: Discussão oral dos diferentes grupos sobre as ideias expressas na canção.

Comentários:

A busca da sequência de frases da canção propiciou diálogo, suscitou reflexão sobre as ideias expressas, o que acabou possibilitando discussão, favorecendo a comunicação do grupo, contribuindo para a sua integração.

Há as seguintes observações a serem feitas, entre outras, com relação ao emprego dessa canção:

a) a discussão oral prevista aconteceu no decorrer das diferentes etapas: busca da sequência, dúvidas de interpretação, leitura do texto, discussão das mensagens que os aprendizes interpretaram na canção;

b) os aprendizes demonstraram prazer e satisfação em trabalhar textos de canções. Têm sido frequentes as solicitações de indicações de nomes de compositores-autores, intérpretes, canções interessantes e significativas. Acreditamos que isso se deva, como já afirmamos, à associação dos temas propostos com o ritmo, a sonoridade da canção;

c) a satisfação e alegria demonstradas pelo primeiro grupo que conseguiu achar a sequência da canção mostram que talvez haja interesse em apresentar certas atividades solicitadas sob a forma de jogo, de forma competitiva;

d) contrariamente ao que tínhamos imaginado inicialmente os aprendizes têm demonstrado satisfação não só de ler os textos das canções, mas também de cantá-las.

3.4.4. Atividade nº 4: Videoclipe Deux pieds³²

Suporte:

Vídeoclipe da canção *Deux Pieds* de Thomas Fersen

On me dit que je suis paresseux
Que je ne fais que ce que je veux
C'est à dire, pas grande chose
On dit que je me repose

Je suis désolé
Je n'ai que deux pieds
Je n'ai que deux pieds
Franchement désolé

La vaisselle envahit l'évier
Et le linge déborde du panier
J'ai les ch'veux sales, je suis barbu,
Mais je m'en vais mon café bu

Je suis désolé
Je n'ai que deux pieds
Je n'ai que deux pieds
Franchement désolé

Dans la rue il y a des travaux
Et moi j'aime regarder les travaux
On me dit: "du balai,
plus vite que ça s'il vous plaît"

³² Deux pieds, letra e música de Thomas Fersen. CD La Cigale des Grands Jours, 1993.
Canção vista na XXV^{ème} Journée Linguistique de l'APFESP" - Colégio Santa Cruz - São Paulo.

Je suis désolé

Je n'ai que deux pieds

Je n'ai que deux pieds

Franchement désolé

Elle me dit que je suis en retard

Que je me coiffe avec un pétard

Elle veut déplacer les meubles

J' suis pas là pour déplacer les meubles!

Je suis désolé

Je n'ai que deux pieds

Je n'ai que deux pieds

Franchement désolé

Temas para o fórum em LE:

- Descrição dos cômodos de um apartamento;
- Descrição dos jovens do ponto físico e psicológico;
- Atitudes e relacionamento dos jovens nos dias de hoje;
- A liberdade de escolha, de vida, a facilidade de troca de parceiros;
- Diferenças de comportamento no mundo contemporâneo em relação aos relacionamentos amorosos;
- Ações do dia a dia.

Etapas de execução da atividade:

3.4.4.1. Indicações gerais do docente sobre a atividade a ser realizada

O docente disse, no começo da atividade, que o videoclipe da canção seria assistido duas vezes: a primeira sem som e a segunda com som. Solicitou então aos alunos que prestassem atenção na maneira de ser dos personagens do vídeo, assim como no local onde estavam. Sugeriu também que dissessem o que tinha chamado a sua atenção. Com relação aos

personagens, os aprendizes disseram que se tratava de um casal de jovens e quanto ao local, que se tratava de um apartamento. Afirmaram ainda que o que os tinha impressionado tinha sido, sobretudo, as cores empregadas no vídeo.

O docente explicou a seguir aos aprendizes o objetivo visado no estudo desta canção: a revisão do vocabulário relativo aos cômodos de uma casa, de seu mobiliário e a descrição dos jovens que moram nesse apartamento. Após a fase de revisão, estava prevista uma apresentação oral dessas descrições aos colegas da equipe.

3.4.4.2. Sensibilização e início da atividade prevista

O professor distribuiu, após assistirem ao videoclipe sem som o texto da canção, e o vídeo foi visto novamente com som. Sugeriu então, aos aprendizes, que em dupla o lessem, se inteirassem de seu conteúdo e que colocassem na lousa as palavras e/ou expressões que estavam apresentando dificuldades de compreensão. Explicou a seguir as etapas que seriam seguidas no estudo desta canção.

3.4.4.3. Preparação: Leitura

Após estas indicações houve leitura silenciosa do texto da canção inicialmente pelas duplas e depois em voz alta pelos integrantes do grupo. As explicações que se fizeram necessárias para a compreensão de sentido foram feitas pelo docente. Segue a lista das palavras e/ou expressões que ofereceram dificuldades de compreensão aos aprendizes:

1. La vaisselle envahit l'évier;
2. Et le linge déborde du panier;
3. Je n'ai que deux pieds (ne...que);
4. Je me coiffe avec un pétard;
5. Dans la rue il y a des travaux;
6. On me dit: "du balai", plus vite que ça, "s'il vous plaît"!

3.4.4.4. Revisão

A canção suscitou a revisão do vocabulário relativo a cômodos e mobiliários de uma casa assim como de características físicas e psicológicas dos jovens personagens da canção, partes do rosto e do corpo humano.

A revisão feita inicialmente em pares e depois de forma coletiva compreendeu consulta ao método adotado (*Forum 1*), ao livro de vocabulário (*Vocabulaire, niveau Débutant* Hachette) e aos sites indicados, onde há figuras dos objetos dos centros de interesse dos tópicos revistos. Alguns sites trazem além das imagens a pronúncia de alguns termos em francês.

Seguem as páginas dos tópicos citados no livro adotado: p.87- 88 para os cômodos e mobília e p.105-106 para as características físicas e psicológicas dos personagens.

Os sites da internet consultados foram, entre outros, os seguintes: <http://www.maisondequartier.com/pedagogie/corps_voca/p_voca_corps.php?lang=en> para o corpo humano; <<http://www.estudiodefrenches.com/peli/lamaison.htm>>, para a casa e <http://www.europschool.net/static/dico/fr/maison/maison_fr.html>, para a casa e para os móveis. No site <http://www.allgemeinbildung.ch/fach=fra/Meubles_01a.htm> pudemos identificar visualmente o léxico do mobiliário citado através de figuras e pronúncia de alguns termos.

3.4.4.5. Preparação em subgrupos da apresentação oral a ser efetuada

Depois de realizada a revisão sempre em pares e de forma interativa (consultados os livros já vistos e os diferentes sites indicados), a classe foi dividida em quatro grupos, cada um com dois ou três aprendizes, sendo três grupos de dois aprendizes e um grupo de três. Cada grupo ficou responsável pela apresentação da descrição de um dos cômodos do apartamento localizado em Paris, compreendendo quarto, sala, cozinha e banheiro. Dois grupos ficaram também responsáveis pela descrição do rapaz e outros dois, da moça, ambos personagens do vídeo e prováveis moradores do apartamento.

3.4.4.6. Visualização do videoclipe

O videoclipe da canção *Deux Pieds* de Thomas Fersen obtido no site <www.youtube.com> (<<http://www.youtube.com/watch?v=9-00msdAa8k>>) apresentado no estilo de desenho animado foi novamente bastante utilizado no telão, no local onde eram ministradas as aulas de francês. Houve projeções em número de duas ou três para cada cômodo.

As projeções visaram possibilitar aos aprendizes fazer anotações e reflexões sobre as características gerais de cada cômodo do apartamento, visando uma apresentação correta dos quadros descritos para a apresentação oral posterior.

O objetivo do estudo da canção *Deux Pieds* foi, assim, depois das revisões previstas o de realizar uma apresentação oral da descrição do apartamento apresentado na canção, assim como dos personagens da história do vídeo, todos esses elementos já estudados em diversas unidades do método adotado. Cabe aqui uma observação: o interesse de uma apresentação oral dos tópicos estudados para que o aluno tenha a possibilidade de fazer um treino oral de elementos já vistos e memorizados na sala de aula.

Os aprendizes discutiram entre si o que tinham visto e feito e depois apresentaram ao grupo o que haviam preparado. Por ocasião da apresentação, certos dados foram completados por colegas de outros grupos. Verbos já utilizados em unidades anteriores puderam ser empregados. Na revisão feita, a visita aos diferentes sites consultados facilitou a lembrança do léxico que já tinha sido estudado.

Etapas de execução:

Etapas 1: Descrição dos cômodos e dos personagens do vídeo pelos aprendizes

Na apresentação prevista dos cômodos houve contribuições dos diferentes grupos, o que enriqueceu sobremaneira a apresentação. Em seguida, foi consultada e lida a ficha de leitura com as frases do texto da canção, o que possibilitou a revisão do léxico empregado e o esclarecimento das dúvidas existentes.

Com relação às características físicas dos personagens tivemos, entre outras, as seguintes contribuições de descrição para o rapaz:

Il est beau / Il est moche (laid) / Il est mince / Il est brun / Il est grand / Il a les cheveux assez longs / ses cheveux sont raides / Il a les yeux bruns / Il porte des lunettes / Il n'

est pas rasé. Il est paresseux, il est toujours en retard, il s'en fiche de la fille.???il n'arrive pas à l'heure, il fume, il ne fait rien dans la vie.

E para a moça:

Elle est belle / elle est blonde / elle a les cheveux courts / elle est grande / elle est mince / elle a le type français, elle a de petits seins, elle est fatiguée de son copain. Comme son copain n'arrive pas à l'heure, elle part. Elle part avec un autre garçon parce qu'il est riche (il a une voiture décapotable), elle est indépendante, moderne.

Depois da apresentação da canção e da tentativa de compreensão das ideias expressas no texto foram solicitadas as atividades abaixo transcritas:

Etapa 2: Retrouvez dans les paroles de la chanson, deux phrases qui décrivent physiquement le garçon:

- () On me dit que suis paresseux
- () Que je ne fais que ce que je veux
- () C'est à dire, pas grande chose
- () On dit que je me repose
- () Je suis désolé
- () Je n'ai que deux pieds
- () Franchement désolé
- () La vaisselle envahit l'évier
- () Et le linge déborde du panier
- () J'ai les cheveux sales, je suis barbu
- () Mais je m'en vais mon café bu
- () Dans la rue il y a des travaux
- () Et moi j'aime regarder les travaux
- () On me dit: du balai plus vite que ça s'il vous plaît
- () Elle me dit que suis en retard
- () Que je me coiffe avec un pétard
- () Elle veut déplacer les meubles
- () J' suis là pour déplacer les meubles!

Etapa 3: Observez l'attitude de la jeune femme et relevez ses actions. Qu'est-ce qu'elle fait?

- () Elle se réveille.
- () Elle se lève.
- () Elle prend une douche.
- () Elle se brosse les dents.
- () Elle prend son sac.
- () Elle sort.
- () Elle se coiffe.
- () Elle s'habille.
- () Elle met du rouge à lèvres.
- () Elle sort doucement.
- () Elle claque la porte.

Etapa 4: Observez l'attitude du jeune homme et relevez ses actions.

- () Il se réveille.
- () Il se lève.
- () Il s'habille.
- () Il prend une douche.
- () Il se brosse les dents.
- () Il se rase.
- () Il se coiffe.
- () Il prend un café.
- () Il fume une cigarette.
- () Il regarde par la fenêtre.
- () Il écoute de la musique.
- () Il part.
- () Il se regarde dans une glace.

Considerações gerais e comentário final:

A apresentação feita proporcionou não só a retomada de termos empregados anteriormente, assim como também o enriquecimento do léxico sobre um assunto já conhecido e estudado. Além disso houve o interesse do uso do que já tinha sido estudado

anteriormente. A apresentação oral acabou exigindo não só uma reflexão sobre a sequência na apresentação da descrição como também a prática de uma certa atenção à pronúncia correta dos termos e expressões usadas. As mesmas observações feitas sobre os cômodos e mobiliário são válidas para a descrição dos personagens. Houve na apresentação oral proposta dessa canção o enriquecimento do léxico anterior estudado. Cabe acrescentar que em função da visualização do videoclipe e da atitude dos personagens (a jovem propondo um encontro num certo horário, o rapaz chegando atrasado, a jovem não ficando para o encontro) houve muitas discussões nos grupos e entre os diversos pares sobre o que essas atitudes significavam. Os aprendizes na discussão acabaram fazendo considerações sobre as atitudes e relacionamento dos jovens nos dias de hoje e como são os namoros.

Falaram também de como os jovens vivem a relação, a liberdade de escolha, de vida, a facilidade de troca de parceiros, e também sobre o que há atualmente de novo e/ou diferente e/ou semelhante nas ligações amorosas de ontem e de hoje. Falaram muito das diferenças de comportamento no mundo de hoje e insistiram na liberdade existente em relação ao passado, o que para eles é um avanço.

No término da aula os aprendizes tiveram a oportunidade de ouvir uma vez mais a canção, o que possibilitou novo treino fonético e musical do léxico empregado.

A atividade como as demais foi de grande proveito não só pela riqueza lexical que proporcionou aos aprendizes, mas igualmente por incentivá-los a se preocupar em transmitir o que tinham aprendido com clareza. Percebe-se cada vez mais nos aprendizes o prazer de querer mostrar o que aprenderam e o desejo de interagir com os colegas. A preocupação do erro persiste, mas o temor não é mais tão forte como no início da aprendizagem, o que nos parece bastante positivo. Tem-se a impressão que os aprendizes acabaram sentindo que é normal errar quando se aprende uma língua estrangeira. E o importante é tentar aprender cada vez mais e procurar errar cada vez menos.

3.4.5. Atividade n°5

*Atividade n°5a: Texto Jean Jacques Goldman*³³

Suportes:

Jean-Jacques Goldman

Jean-Jacques Goldman en concert au [Zénith de Paris](#), mai 2002.

Jean Jacques Goldman (11/10/51) est un auteur-compositeur-interprète français, et également producteur de variété et de pop rock principalement.

Il a d'abord joué dans le groupe des Red Mountain Gospellers, puis avec The Phalanster et enfin avec Taï Phong. Toutefois, c'est principalement sa carrière solo qui lui a permis de s'imposer comme l'un des chanteurs les plus populaires de sa génération, avec des titres comme *Quand la musique est bonne* ou *Je te donne*.

³³ Jean Jacques Goldman: chanteur et compositeur Français

Outre les chansons qu'il interprète, Goldman a écrit et composé pour de très nombreux autres artistes, parmi lesquels notamment Céline Dion et Johnny Hallyday. Il a également composé des bandes originales de films et génériques d'émissions télévisées. C'est enfin un artiste qui s'est considérablement engagé auprès d'œuvres humanitaires ou caritatives, notamment les *Restos du cœur*, via *les Enfoirés* dont il est l'un des fondateurs, qu'il a parrainés pendant six ans, et dont il reste le membre le plus assidu.

Vie privée: Jean-Jacques Goldman est né le 11 octobre 1951 à Paris 19^e, troisième d'une famille juive de quatre enfants. Sa mère, Ruth Ambrunn, est née à Munich (Allemagne); son père, Alter Mojze Goldman, né à Lublin (Pologne) a participé à la Résistance française. Son frère cadet Robert est auteur-compositeur, et sa sœur Evelyne est médecin. Il avait également un demi-frère, Pierre Goldman, militant d'extrême gauche, auteur de plusieurs braquages, assassiné en 1979. Bachelier en 1969, Jean-Jacques Goldman a poursuivi ses études et intégré l'Edhec (**Ecole De Hautes Etudes Commerciales du Nord**) à Lille, dont il est sorti en 1973. Avec son frère Robert, qui est d'ailleurs devenu son manager, il a fondé la maison de production JRG. Jean-Jacques Goldman s'est marié en 1975 avec Catherine, psychologue, avec qui il a trois enfants: Caroline (en 1975), Michael (en 1979) et Nina (en 1985). Michael Goldman deviendra en 2007 le co-fondateur du label *My Major Company*.

Divorcé en 1997, il s'est remarié en octobre 2001 avec Nathalie, agrégée et docteur en mathématiques, avec qui il a trois filles: Maya (en 2004), Kimi (en 2005) et Rose (en 2007).

Carrière: Les Red Mountain Gospellers

Jean-Jacques Goldman jouait du clavier depuis l'âge de sept ans environ. À 14 ans (en 1965), un camarade du lycée, qui joue du blues à la guitare, lui propose de le rejoindre dans un groupe de gospel, qui joue et chante dans une église où il y a un orgue électrique (ce qui était extrêmement rare à cette époque); Jean-Jacques Goldman les rejoint alors, en tant qu'organiste.

Comme ce groupe avait beaucoup de succès et faisait le plein dans l'église où ils jouaient (l'église Saint-Joseph de Montrouge), en 1966 le prêtre (le père Dufourmantelle) leur propose d'enregistrer un petit disque sous le nom des *Red Mountain Gospellers*.

Ce groupe permet à Jean-Jacques Goldman de faire ses premiers pas dans un studio d'enregistrement puisqu'il va enregistrer un premier 45 tours de gospel sur lequel il joue de l'harmonica, de la guitare et de l'orgue.

Quand la musique est bonne

Après les tubes de l'album, rebaptisé officieusement par certains *Quand la musique est bonne*, avec ses 200.000 exemplaires vendus (un autre titre officieux existe: *Minoritaire*, mais lui aussi refusé par la maison de disque car pas assez positif), Jean-Jacques continue et donne enfin un titre officiel à son troisième disque: *Positif* (réaction au refus des noms des deux premiers albums par la maison de disque).

Soutien aux œuvres humanitaires

Goldman a depuis longtemps mis son talent au profit d'œuvres humanitaires. On note notamment la participation au collectif pour les enfants d'Éthiopie, les Restos du Cœur³⁴ (pour lequel il compose la célèbre chanson des Restos). Il est encore aujourd'hui l'une des personnes importantes des actions annuelles des Restos du Cœur. Jean-Jacques Goldman est l'initiateur et l'un des organisateurs de la soirée des Restos du Cœur qui rencontre chaque année un succès colossal et qui constitue 20 % (vente CD/DVD incluse) des recettes annuelles de l'association.

Vocabulaire:

Gospel: musique vocale sacrée, chrétienne.

The Phalanster: Le nom du groupe fait référence aux théories utopistes de Charles Fourier, *Tai Phong* (Grand Vent en vietnamien)

Outre: en plus de

Après de: à côté de

Parrainer: donner son soutien financier

Résistance française La **résistance intérieure française**, appelée en France **la Résistance**, désigne l'ensemble des mouvements et réseaux clandestins qui durant la Seconde Guerre mondiale ont poursuivi la lutte contre les ennemis (Allemagne, l'Italie et Japon)

Frère cadet: le plus jeune

³⁴ Les Restos Du Cœur: associação fundada em 1985 por Coluche, humorista já falecido, para ajudar as pessoas necessitadas na França.

S'engager: se lancer/ se mettre au service d'une cause politique, sociale

Braquage: Attaque à main armée

Bachelier: titulaire du baccalauréat

Manager: celui qui gère la vie professionnelle et les intérêts d'un artiste/d'un sportif

Maison de production: gravadora

Label: marque qui garantit l'origine ou la qualité d'un produit

Agrégée: être titulaire d'un poste de professeur du lycée ou de certaines facultés

Rejoindre: s'ajouter à, aller retrouver quelqu'un

Clavier: teclado

Faire le plein: remplir

Un tube: un grand succès.

Officieux: communiqué sans garantie officielle par une source autorisée.

Au profit: bénéfice

Chanson de restos: est une chanson caritative française de 1986 créée par Jean-Jacques Goldman (paroles et musique).

Chanson: On ira (texto integral)

On partira de nuit, l'heure où l'on doute

Que demain revienne encore

Loin des villes soumises, on suivra l'autoroute

Ensuite on perdra tous les nords

On laissera nos clés, nos cartes et nos codes

Prisons pour nous retenir

Tous ces gens qu'on voit vivre comme s'ils ignoraient

Qu'un jour il faudra mourir

Et qui se font surprendre au soir

Oh bella, on ira

On partira toi et moi, où ?, je sais pas

Y'a que les routes qui sont belles

Et peu importe où elles nous mènent

Oh bella, on ira, on suivra les étoiles et les chercheurs d'or

Si on en trouve, on cherchera encore

On n'échappe à rien pas même à ses fuites

Quand on se pose on est mort

Oh j'ai tant obéi, si peu choisi petite

Et le temps perdu me dévore
On prendra les froids, les brûlures en face
On interdira les tiédeurs
Des fumées, des alcools et des calmants cuirasses
Qui nous ont volé nos douleurs
La vérité nous fera plus peur
Oh belle, on ira
On partira toi et moi, où ?, je sais pas
Y'a que des routes qui tremblent
Les destinations se ressemblent
Oh belle, tu verras
On suivra les étoiles et les chercheurs d'or
On s'arrêtera jamais dans les ports
Belle, on ira
Et l'ombre ne nous rattrapera peut-être pas
On ne changera pas le monde
Mais il nous changera pas
Ma belle, tiens mon bras
On sera des milliers dans ce cas, tu verras
Et même si tout est joué d'avance, on ira, on ira
Même si tout est joué d'avance
A côté de moi,
Tu sais y'a que les routes qui sont belles
Et crois-moi, on partira, tu verras
Si tu me crois, belle
Si tu me crois, belle
Un jour on partira
Si tu me crois, belle
Un jour
Si tu me crois, belle
Un jour on partira
Si tu me crois, belle
Un jour

Temas para o fórum em LE:

Com relação ao texto utilizado – extraído da enciclopédia eletrônica Wikipédia (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Goldman>):

- Elementos da vida e carreira do autor/compositor/intérprete J. J. Goldman - Obras humanitárias e sociais referentes à vida do autor.

Com relação ao texto da canção:

- Planos para o futuro, desejo de busca, de aventura, de comunicação com a mulher amada, promessa à mulher amada de ter dias melhores – tema clássico de convite à viagem, à busca já abordado por Baudelaire.

Etapas de execução da atividade:

Etapas 1 – Apresentação do texto extraído da enciclopédia Wikipedia.

3.4.5.1. Procedimentos de sensibilização ao conhecimento do autor

Sensibilização à vida, carreira e obra social de Jean-Jacques Goldman, autor/cantor/intérprete francês de renome internacional.

3.4.5.2. Sensibilização e preparação em subgrupos para o estudo do texto em francês

Os aprendizes foram distribuídos em duplas, por sorteio, e receberam depois o texto fotocopiado sobre a vida e carreira de Jean Jacques Goldman, documento que seria também projetado no telão para a apresentação da primeira parte das atividades a serem realizadas, ou seja, a apresentação das ideias gerais sobre a vida, as obras sociais e humanitárias de Jean Jacques Goldman. Foram constituídos cinco grupos.

3.4.5.3. Preparação ao estudo do texto: trabalho em pares e coletivo

A compreensão do texto foi feita através da leitura, inicialmente silenciosa, em seguida em duplas que já tinham sido sorteadas e depois em voz alta por todos os integrantes do grupo, cada um lendo um trecho do texto do telão exposto na sala. As palavras que ofereceram dificuldades foram explicadas. Elas estão sublinhadas no texto suporte.

Leitura visando compreensão

A leitura foi facilitada neste texto pela elucidação de dúvidas existentes, quer relativas ao léxico, quer relativas às questões referentes às obras humanitárias e ações sociais às quais o autor estava ligado, questões que suscitaram interesse e questões bastante variadas dos presentes.

A pronúncia dos aprendizes foi corrigida gradativamente por ocasião da leitura do texto extraído do dicionário Wikipédia (enciclopédia online em francês), ligeiramente modificado e resumido pelo professor. O texto interessou os aprendizes pelas ideias expressas, pela clareza da exposição e relativa facilidade de compreensão das ideias apresentadas.

Atividade nº5 b: Canção On ira³⁵ (J. J. G.)

Atividade referente à canção:

Escutar a canção *On ira* de Jean Jacques Goldman e completar os espaços vazios do texto com verbos no futuro:

<http://www.lyricsmode.com/lyrics/j/jean_jacques_goldman/on_ira.html>

On ira³⁶

On _____ de nuit, l'heure où l'on doute

Que demain revienne encore

Loin des villes soumises, on _____ l'autoroute

Ensuite on _____ tous les nord

On _____ nos clés, nos cartes et nos codes

Prisons pour nous retenir

Tous ces gens que l'on voit vivre comme s'ils ignoraient

Qu'un jour il _____ mourir

Et qui se font surprendre au soir

Oh belle, on _____

On _____ toi et moi, où?, je sais pas

Y a que les routes qui sont belles

Et peu importe où elles mènent

Oh belle, on _____, on _____ les étoiles et les chercheurs d'or

³⁵ On Ira: CD En passant, 1997.

³⁶ site: <<http://www.metrolyrics.com/on-ira-lyrics-goldman-jeanjacques.html>>

Si on en trouve, on _____ encore
 On n'échappe rien pas même ses fuites
 Quand on se pose on est mort
 Oh j'ai tant obéi, si peu choisi petite
 Et le temps perdu me dévore
 On _____ les froids, les brûlures en face
 On _____ les tiédeurs.
 Des fumés, des alcools et des calmants cuirasses*
 Qui nous a volé nos douleurs
 La vérité nous _____ plus peur
 Oh belle, on _____
 On _____ toi et moi, où, je sais pas
 Y a que des routes qui tremblent
 Les destinations se ressemblent
 Oh belle, tu _____
 On _____ les étoiles et les chercheurs d'or
 On s' _____ jamais dans les ports
 Belle, on _____
 Et l'ombre de nous _____ peut-être pas
 On ne _____ pas le monde
 Mais il nous _____ pas
 Ma belle, tiens mon bras
 On _____ des milliers dans ce cas, tu _____
 Et même si tout est joué d'avance, on ira, on ira
 Même si tout est joué d'avance
 A coté de moi,
 Tu sais y a que les routes qui sont belles
 Et crois-moi, on _____, tu _____
 Si tu me crois, belle
 Si tu me crois, belle
 Un jour on _____
 Si tu me crois, belle
 Un jour

Etapa 2: Estudo da canção *On ira*

3.4.5.4. Sensibilização à escuta da canção

A apresentação dessa gravação foi feita através da escuta do CD da canção (gravada no álbum intitulado “En Passant”) que visou sensibilizar os aprendizes à compreensão do texto da canção e à apreciação de seu ritmo. Nesta fase foi distribuído o texto fotocopiado da canção sem o preenchimento de seus espaços vazios. Foi então também solicitado que os aprendizes em dupla fizessem hipóteses sobre o conteúdo da canção.

3.4.5.5. Preparação ao estudo do conteúdo do texto

Nesta fase os aprendizes foram solicitados a completar, em dupla, a letra da música com verbos empregados no futuro, tópico estudado na unidade 6 do livro didático adotado. Para a realização da atividade solicitada, ou seja, o preenchimento dos vazios do texto houve duas escutas: uma primeira para preenchimento dos vazios do texto, e uma segunda para complementação e/ou correção do que já havia sido completado.

3.4.5.6. Estudo das ideias contidas no texto

Houve a seguir discussão das ideias expressas na canção, apresentadas por um representante dos diferentes pares (cinco) constituídos e depois discutidas por elementos de toda a equipe. As linhas prioritárias dos temas da canção apreendidas pelos alunos foram os que aparecem na parte “Temas para o Forum em LE”. Como sempre, houve problemas de interpretação do texto estudado, elementos bastante discutidos pelos integrantes dos diferentes grupos.

As partes do texto da canção que vamos transcrever sugeriram explicações, debates, discussões de expressões que suscitaram interpretações variadas.

On s'arretera jamais dans les ports

Belle, on ira

On ira

Et l'ombre ne nous rattrapera peut-être pas

On ne changera pas le monde

Mais il nous changera pas

Ma belle, tiens mon bras
 On sera des milliers dans ce cas, tu verras

Et même si tout est joué d'avance, on ira, on ira

Même si tout est joué d'avance
 A côté de moi,

Tu sais y'a que les routes qui sont belles

Et crois-moi, on partira, tu verras
 Si tu me crois, belle
 Si tu me crois, belle
 Un jour on partira
 Si tu me crois, belle
 Un jour
 Si tu me crois, belle
 Un jour on partira
 Si tu me crois, belle
 Un jour

Houve uma terceira audição do texto da canção com a visualização do videoclipe³⁷ existente, o que possibilitou uma revisão geral do texto agora já completado pela maioria do grupo.

Comentários:

Nesta atividade foi trabalhada além da canção *On ira* o texto sobre a vida e obra social do autor, compositor e cantor J.J. Goldman, um dos mais famosos da França. A leitura referente ao autor foi feita inicialmente de forma silenciosa pelos aprendizes que trabalhavam em pares com o texto fotocopiado e em seguida no telão, com a participação de elementos dos cinco grupos. Os aprendizes não conheciam Goldman nem a obra social *Les Restos du coeur*. Não tinham igualmente conhecimento dos espetáculos musicais *Les enfoirés*. Apresentamos

³⁷ <<http://www.youtube.com/watch?v=fIP-hF4O5ZM>>

as obras humanitárias e sociais do autor e tentamos mostrar a importância que elas tiveram e ainda têm na França. Isso nos fez pensar bastante nas obras sociais de nosso país.

Os aprendizes têm demonstrado grande interesse pelo estudo de textos a partir de canções. Talvez o que os atraia neste estudo seja o fascínio do ritmo e da sonoridade associada à beleza e profundidade das ideias contidas no texto, que fazem pensar, refletir. No caso de *On ira* houve muitos comentários, dúvidas e discussões sobre certas interpretações das ideias expressas no texto, entre outras, o desejo de liberdade, a busca de novos horizontes, a importância da presença da pessoa amada, a esperança de um futuro feliz, possível de ser realizado. A impressão que fica é de que é preciso buscar, mas sempre ter esperança de que o que se deseja vai acontecer. Foram, sobretudo, objeto de discussão todos os versos da canção. Convém acrescentar ainda que os textos das canções estudadas suscitaram o interesse de conhecer novas canções, intérpretes e autores franceses, assim como de discutir as ideias expressas nos textos. Os aprendizes mostraram que o uso e a escuta das canções aprimoraram a pronúncia, o ritmo e a entonação da frase francesa.

Houve após a visualização do videoclipe da canção uma nova escuta.

Em função do interesse demonstrado pelas obras humanitárias e sociais de Jean Jacques Goldman, o docente distribuiu aos aprendizes, por ocasião da aula de avaliação da atividade realizada, dois textos relacionados com as obras sociais do compositor: *Les Restos du Coeur* e *Les Enfoirés*, (extraídos com pequenas alterações do site <http://fr.wikipedia.org/kwii/Les_Restos_du_C%C5%93ur>). Estes textos foram lidos por solicitação do docente por dois aprendizes. Houve a seguir uma leitura feita pelo docente e a explicação das poucas palavras que apresentaram dificuldade de compreensão.

Restos Du Coeur

Fondés par Coluche (un humoriste et un comédien français mort à l'âge de 42 ans en 1986). en 1985, les **Restos du Cœur** sont une association (loi de 1901), reconnue d'utilité publique, qui fonctionne sous le nom officiel de "les Restaurants du Cœur". Cette association a pour but "d'aider et d'apporter une assistance bénévole aux personnes démunies, notamment dans le domaine alimentaire par l'accès à des repas gratuits, et par la participation à leur insertion sociale et économique, ainsi qu'à toute action contre la pauvreté sous toutes ses formes".

Au-delà de l'aide alimentaire, les Restos du Cœur ont très vite étendu leurs actions à l'aide à la personne et à l'insertion sociale, car pour sortir durablement de l'exclusion, un

repas ne suffit pas. Il faut aussi résoudre d'autres difficultés (retrouver un emploi, avoir un toit...) pour une insertion durable.

Périmètre d'action

L'activité de l'association ne s'exerce que sur le territoire français métropolitain. Il n'existe aucune association agréée en dehors de l'Hexagone, car cela nécessiterait des structures de gestion beaucoup plus lourdes et donc plus onéreuses. Et, parce que les législations et les règles fiscales sont différentes, aucune association basée ou opérant à l'étranger ne relève de l'association française.

Les Enfoirés é o nome atribuído a um grupo variável de artistas franceses que todos os anos realiza concertos de solidariedade na França e cujos lucros revertem inteiramente a favor da organização *Restos du Cœur*.

3.4.6. Atividade nº 6: Desfile de moda³⁸

Suportes:

Aula preparatória do desfile:

Na unidade 6 do método adotado estudamos o léxico referente ao vestuário e às cores. As atividades sugeridas no método, sempre variadas e bem formuladas propiciaram atividades interessantes que possibilitaram práticas diversas de estruturas e atos de fala para a expressão oral e escrita. Em função do interesse demonstrado pelos aprendizes pelo estudo do léxico do vestuário e seus acessórios, acabamos consultando alguns sites da internet que possibilitaram atividades variadas além da apresentação agradável de figuras e desenhos interessantes que ajudaram na fixação e memorização do tópico estudado.

Na aula que precedeu o desfile vimos, observamos e escutamos no telão, o site <<http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/vetements/index3.htm>>, onde há apresentação de frases relativas ao uso de roupas na voz de um homem, de uma mulher e de uma criança. Neste site a mulher diz como está vestida, em seguida a criança faz o mesmo e por fim, o senhor descreve suas roupas, que foram completadas na lousa a pedido dos aprendizes.

Em seguida foram vistos os sites relativos aos vestuários masculinos <http://www.languageguide.org/im/clothes_men/fr/> e femininos <http://www.languageguide.org/im/clothes_women/fr/>, o que nos trouxe clareza de apresentação e auxílio audiovisual muito pertinente na medida em que havia o nome da veste pronunciado em francês. Foi igualmente apresentado e revisto nesta parte de revisão o quadro das vestes apresentadas na página 123 do método adotado.

Esta parte preparatória foi prevista para que o docente respondesse às perguntas dos aprendizes, caso eles tivessem dúvidas.

Depois disso, os aprendizes também falaram como estavam vestidos seus colegas naquele dia de acordo com o seguinte procedimento: os alunos se levantavam, um a um, e os colegas anunciavam como ele estava vestido. Todos os aprendizes participaram, ou sendo o modelo, ou anunciando o que seu colega vestia, bem como lembrando as cores e os acessórios eventualmente usados. Não houve indicação precisa das estruturas e/ou dos atos de fala a serem usados. Essa parte foi muito espontânea, sendo o procedimento escolhido pelos próprios alunos. O que ficou evidente é que os aprendizes estavam implicados na atividade, curiosos e desejosos de seu êxito.

³⁸<http://www.languageguide.org/im/clothes_men/fr/>, <http://www.languageguide.org/im/clothes_women/fr/>
< <http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/vetements/index.htm#>>

Les vêtements homme

Les vêtements femmes

Temas para o fórum em LE:

- Influência da moda no comportamento humano;
- A moda na França e no Brasil;
- Vestuário e personalidade do indivíduo.

Etapas de execução da atividade:**3.4.6.1. Preparação**

Para a preparação do desfile os aprendizes trouxeram para a sala de aula, onde deveria ser realizada a atividade, as vestes a serem escolhidas assim como as bijuterias, calçados e acessórios que poderiam ser selecionados. Os aprendizes trouxeram para essa apresentação peças e acessórios bastante variados que poderiam ser utilizados em diferentes estações do ano.

Os objetos trazidos foram colocados sobre a mesa do professor. Os aprendizes, divididos em duplas, examinaram o material para fazer as escolhas adequadas. Foi dado um período de cinco minutos para que as duplas se organizassem e decidissem o que usar. Os presentes decidiram proceder da seguinte forma na apresentação do desfile: um dos integrantes da dupla deveria vestir o traje escolhido e o outro colega faria a descrição das vestes usadas. Os aprendizes que fizeram a apresentação e descrição foram escolhidos pelos próprios integrantes do grupo.

3.4.6.2. Planejamento da apresentação

As duplas tiveram quinze minutos para se organizar e preparar o desfile a ser realizado. Houve também depois mais dez minutos para preparar pelo menos quatro questões: duas a serem feitas aos modelos que desfilaram, e mais duas aos colegas dos outros grupos presentes na apresentação. Algumas dúvidas de vocabulário quanto às vestes foram trabalhadas por todos os integrantes do grupo na preparação da atividade.

3.4.6.3. Detalhes da apresentação do desfile

Terminado o tempo de preparação da atividade, os aprendizes apresentaram o desfile, em francês. Nesta atividade foram visados objetivos comunicativos e linguísticos, entre os quais a apresentação do vocabulário específico do vestuário masculino e feminino e os complementos usados. Os verbos *mettre*, *voir*, *porter*, *s'habiller*, *prendre*, entre outros, foram bastante empregados na apresentação.

No fim do desfile houve muitas perguntas dos participantes em relação não só ao vestuário e acessórios, mas também, ao desfile e à forma como foi realizado.

Comentários:

A atividade proposta interessou os aprendizes e os estimulou a organizar o desfile no qual seriam lembrados e aplicados os conhecimentos relativos ao léxico das vestes masculinas e femininas estudadas, acessórios utilizados, assim como muitas das estruturas e atos de fala aprendidos até então por terem sido bastante trabalhados em algumas das unidades do método utilizado.

A organização da apresentação pelos aprendizes possibilitou discussão e interação entre os participantes do grupo que trabalharam em pares. Além da revisão do vocabulário referente ao vestuário e acessórios, houve discussão sobre os atos de fala relativos à apresentação da atividade e a expressão de opiniões e sentimentos que foi bastante variada.

Para realizar a atividade proposta os aprendizes tiveram que rever lições já estudadas anteriormente e apontamentos feitos. Disseram que houve um ganho experimentado pela aprendizagem efetuada e memorização conseguida, mas também grande satisfação em perceber que eram capazes de apresentar, descrever e pronunciar corretamente termos e expressões que tinham aprendido, assim como responder com relativa clareza às questões dos colegas. Disseram que estavam contentes em perceber que estavam conseguindo pôr em ação os conhecimentos adquiridos e conseguindo participar como atores sociais do desfile projetado, estimulando os colegas e vencendo um pouco o medo constante que tinham e ainda têm de errar, de cometer erros diante de colegas e/ou estranhos, e estar em evidência. Outra característica desta atividade foi a participação dos alunos que não iriam desfilar de trazer de suas casas objetos pessoais que poderiam ser interessantes de serem exibidos e/ou comentados durante ou após o desfile. Conviria dizer ainda que esses alunos que não desfilaram

participaram ativamente da preparação da atividade em suas três fases: antes, durante e depois do desfile, com intervenções, observações, questões e críticas pertinentes.

Na parte final, na qual os alunos fizeram considerações sobre o desfile realizado, os aprendizes levantaram questões interessantes relativas a costumes e hábitos de certo tipo de vestes nos diferentes países, formas de se vestir ligadas à personalidade do indivíduo.

A satisfação demonstrada no decorrer da atividade estava, sobretudo, ligada, no nosso entender, ao fato de os aprendizes sentirem que embora ainda não tivessem conhecimento profundo da língua estavam conseguindo utilizá-la e pondo em prática os conhecimentos obtidos.

3.4.7. Atividade nº 7: Deux savonnettes³⁹

Suporte:

Deux savonnettes par an et par personne

A l'heure européenne, les Français détiennent une lanterne rouge qu'ils ne semblent pas près de perdre : celle de la propreté. Nous sommes peut-être, dans l'absolu, les génies de la haute couture, les stars de l'élégance et du raffinement. Mais confronté à sa salle de bains, la moyenne des Français n'est plus au diapason : pleins feux sur la façade, le maquillage, les vêtements. En dessous, il vaut mieux ne pas vérifier de trop près.

Deux savonnettes par an et par personne, telle est la moyenne nationale. Exactement 632 g. Pour mémoire, sachons que les Allemands en consomment 874, les Suisses 1132 et les Britanniques 1178, près du double. Pire : nous avons même régressé en la matière puisqu'en 1977, nous arrivions glorieusement à utiliser 669 g de savon par personne ! Consolons-nous en espérant que ce sont les produits lavants ou démaquillants de tous ordres qui ont fait baisser nos performances.

Autre chiffre-phare, pour s'en tenir à l'hygiène de base : 52 % de nos concitoyens se couchent sans se brosser les dents. Le nombre de brosses à dents vendues annuellement a bien augmenté de 45 % depuis 1977 (de 22 millions d'unités à 42 millions en 1981) mais on reste tout de même loin du compte. Si la règle d'or de l'hygiène bucco-dentale était respectée – se laver les dents au moins deux fois par jour et changer de brosse tous les deux mois – avec une population de 55 millions d'habitants, on atteindrait de tout autres résultats. Or, si tous les Français disent posséder un tube de dentifrice, ils n'en consomment en moyenne que quatre par an et par personne. De quoi faire la fortune des dentistes. Ce qui arrive, en effet : à 3 ans, quatre enfants sur dix sont atteints

de carie. A 15, neuf sur dix. Et à 30... Passons !

Pourtant, les Français ont dépensé en 1983 près de 320 F. de produits de beauté, de toilette et de parfumerie par habitant. Ouf ! on respire. Que voilà un chiffre prometteur d'agréables effluves. Eh bien, il faut déchanter : la plus grande partie de ce capital-toilette se disperse en eau du même nom, déodorant, produits de maquillage, crèmes diverses, etc. Mais un Français sur cinq garde son linge de corps y compris son slip, plusieurs jours de suite. Autrement dit, on saupoudre en surface, quant au récurage, voyez plus loin. Louis XIV et sa crasse légendaire étaient bien français. Pas étonnant si les médecins affirment devoir prendre sur eux lorsque certains patients se déshabillent, et si des dentistes reconnaissent avoir perdu tout odorat à force de se pencher des années durant sur des bouches plus ou moins bien lavées.

Bref, seuls 22 % des hommes et 38 % des femmes font ce qu'on peut considérer comme une toilette complète. Pour les autres, cela va d'une toilette de chat à... rien du tout. Il existe même 3 % d'irréductibles qui se passent complètement de savon et 7 % qui méprisent le shampooing.

L'ÉTAT DE LA FRANCE
DEUX SAVONNETTES

69

³⁹ L'Etat de la France: obra de cultura geral que apresenta condições de vida dos franceses. Tive conhecimento do texto em uma aula de compreensão escrita do curso do CIEF (Centre International d'études Françaises), em 1999.

Tema para o fórum em LE:

- Hábitos de higiene na França e em outros países europeus segundo dados do artigo estudado;
- Comparação de hábitos na França no domínio da alta-costura e higiene pessoal;
- Quantidade *per capita* de sabonetes usados por ano em alguns países europeus;
- Hábitos em questões de higiene bucal.

Etapas de execução da atividade

3.4.7.1. Sensibilização à compreensão do texto

Pedimos aos aprendizes que se unissem em grupos de dois e que tentassem fazer inicialmente hipóteses sobre o texto a partir de seu título. Anunciamos a seguir as etapas que seriam propostas visando atingir a sua compreensão, que apresentava algumas dificuldades. Foram então constituídos cinco grupos e distribuídas, com o texto a ser lido e trabalhado pelos diferentes grupos, seis questões que deveriam orientar o percurso a ser seguido e a discussão a ser feita pelos aprendizes na parte referente à execução das atividades.

3.4.7.2. Sugestões de procedimento

Foi sugerido ainda, antes da leitura do texto, que os aprendizes não se preocupassem com palavras e/ou expressões que eventualmente não entendessem. O importante seria, por ocasião da leitura, captar a ideia principal do que tivesse sido solicitado.

3.4.7.3. Preparação para a entrada no texto

As atividades propostas aos aprendizes como procedimento para tentar apreender o sentido do texto foram as seguintes:

Atividade 1: Ler o título do artigo e fazer hipóteses sobre o seu conteúdo;

Atividade 2: Sempre trabalhando em duplas, ler o texto e chegar a uma conclusão sobre as ideias principais de cada parágrafo;

Atividade 3: Depois, apresentar as palavras chave de cada parágrafo.

A leitura possibilitou aos aprendizes, sempre trabalhando em duplas, de forma interativa, chegar a certas conclusões não só sobre as ideias principais de cada parágrafo, como também de suas palavras-chave. Conviria acrescentar que nessa fase termos, expressões ou enunciados que ofereciam dificuldades de compreensão foram explicitados e o diálogo, a interação e a discussão entre os pares e o grupo estabelecida.

Foi igualmente solicitado aos aprendizes que respondessem por escrito às questões abaixo transcritas:

Atividade 4: Quais foram as ideias expressas no texto que lhes pareceram importantes e significativas?

Atividade 5 : O que para você, no texto, ofereceu dificuldade de compreensão?

3.4.7.4. Leitura e discussão geral das ideias expressas no texto

Após as etapas realizadas que tinham exigido leitura em duplas e elucidação de termos e/ou expressões e/ou enunciados que exigiram explicitações, o texto foi lido em voz alta pelos integrantes dos diferentes grupos e as diversas expressões que ainda ofereciam dúvidas foram esclarecidas.

As palavras, construções e/ou enunciados que ofereceram dificuldades de compreensão e exigiram explicitações no decorrer das diferentes questões realizadas foram os seguintes:

1. Les Français détiennent une lanterne rouge qu'ils ne semblent pas près de perdre
2. La moyenne des Français n'est plus au diapason
3. Pleins feux sur la façade
4. Qui ont fait baisser nos performances
5. Autre chiffre-phare
6. Pour s'en tenir à l'hygiène.
7. On atteindrait/sont atteints
8. Effluves
9. Il faut déchanter
10. On saupoudre
11. Au recurage
12. toilette de chat

13. Ils se passent de

14. Il vaut mieux

15. Les médecins affirment devoir prendre sur eux

A seguir estão transcritas as respostas às questões 4 e 5, solicitadas por escrito e que foram resultado das leituras efetuadas, reflexão e discussão das ideias por todos os participantes do grupo no decorrer da atividade.

Questões	Questão 4	Questão 5
	Quais foram as ideias expressas no texto que lhes pareceram importantes e significativas?	O que para você no texto, ofereceu dificuldade de compreensão?
Dupla 1	<ul style="list-style-type: none"> - Os franceses retrocederam no consumo de sabonetes. - A higiene dental na França é horrível. - Aumentou o consumo de pastas de dente, mas 40% das crianças têm cáries aos 3 anos. - O consumo de <i>maquillage</i> e cremes é alto. 	<ul style="list-style-type: none"> - O significado de “chiffres”. - A peruca de Louis XIV (devia ser piolhenta).
Dupla 2	<ul style="list-style-type: none"> - 40% das crianças de 3 anos têm cáries. - 90% dos adolescentes de 15 anos têm cáries. - As vendas de escovas de dente aumentaram 45% desde 1977. - 52% das pessoas não escovam os dentes antes de dormir. - Gasta-se muito com perfumaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - A expressão “Autre chiffre-phare”. - O termo “<i>Concitoyen</i>”. - A frase «Que voilà un chiffre prometteur d’agréables éfluves».
Dupla 3	<ul style="list-style-type: none"> - Os franceses usam pouco sabonete e não se preocupam com a higiene como os outros povos europeus. - Comparando com os ingleses: estes consomem duas vezes mais sabonetes que os franceses. 	Eu não entendi o que falavam de Louis XIV.

Dupla 4	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa frequência de banho e reduzida utilização de sabonetes pelos franceses. - Como eles disfarçam essa baixa frequência de banho: com maquiagem e perfume. - Os franceses raramente escovam os dentes. - Os dentistas fazem fortunas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não entendi o que se fala sobre Louis XIV. - Não entendi o que se diz sobre 1983. - A expressão “<i>celle de la propreté</i>”.
Dupla 5	<ul style="list-style-type: none"> - Os franceses gastam mais em maquiagem que em produtos de higiene. - Os franceses consomem quatro tubos de pasta por ano e por pessoa - Número de cáries: aos 3 anos, 40% das crianças e aos 15 anos, 90% 	<ul style="list-style-type: none"> - Louis XIV.

Atividades realizadas em casa e corrigidas na aula seguinte:

Atividade A: Exercices de vocabulaire

Synonymes: Regardez les deux groupes de mots et vérifiez si il y a un rapport de synonymie:

(1) propreté	() nombre
(2) raffinement	() exhalation
(3) effluves	() sous-vêtements/ tissu
(4) chiffre	() à cause de
(5) linge	() ne pas avoir besoin de
(6) récurage	() pas sale
(7) à force de	() finesse
(8) se passer de	() couche de saleté
(9) saupoudrer	() nettoyer en frottant
(10) crasse	() couvrir d’une légère couche
(11) au diapason	() en harmonie

Atividade B: Essayez de traduire les phrases suivantes:

Foi solicitado que os aprendizes traduzissem as seguintes frases:

a) «*Plein feux sur la façade, le maquillage, et les vêtements. En dessous, il vaut mieux ne pas vérifier de trop près*»

b) «*Autrement dit, on saupoudre la surface, quant au récurage, voyez plus loin*»

Atividade C:

- a) Relacione as frases negativas dos diferentes parágrafos
- b) Indique os antecedentes dos pronomes *en* empregados no texto
- c) Indique as frases onde há o emprego do passé composé e do futuro

Comentários:

Os alunos gostaram do texto estudado apesar de tê-lo achado difícil em função de termos e expressões nada fáceis.

O título do texto já tinha chamado a atenção dos aprendizes. E não se espantaram de saber que o mesmo era com referência aos franceses. Com o espírito objetivo e científico que os alunos dessa área têm, gostaram, no 2º parágrafo, dos percentuais dados em relação aos países citados (Alemanha, Suíça e Inglaterra). Na parte relativa ao 3º parágrafo fizeram o comentário de que quatro tubos de pasta dentifrícia por ano eram realmente muito pouco, mas que com relação a escovar os dentes duas vezes por dia não era improvável que o mesmo percentual baixo acontecesse no Brasil em certas regiões e determinados níveis sociais e econômicos. No artigo publicado (sem assinatura) na página 69 de *L'État de France*, o autor fala da quantia enorme gasta pelos franceses em produtos de beleza, em contraposição à falta de higiene pessoal existente. O autor faz alusão a Luís XIV e a sua “*crasse légendaire*”. O último parágrafo é igualmente bastante crítico em relação à higiene pessoal dos franceses.

Os alunos leram e discutiram as ideias expressas no texto com grande interesse. Apenas um deles observou que as datas citadas no artigo não eram recentes, e que o autor não citava as fontes dos dados apresentados.

3.4.8. Atividade nº 8: *Gratte papier* 40

Suporte:

Curta-Metragem: *Gratte papier*, de *Guillaume Martinez*⁴¹, vencedor do urso de prata no Festival de Berlim em 2006.

Temas para o fórum em LE:

- A comunicação (verbal e não verbal) em espaços públicos e privados;
- Diferentes meios de transporte na França e no Brasil;
- Diferentes formas de conhecimento de indivíduos em espaços públicos ou privados;
- Formas variadas de manifestação de sentimentos em locais públicos e/ou privados;
- Relacionamentos humanos e tipos diferentes de abordagem;

Etapas de execução da atividade:

3.4.8.1. Sensibilização e preparação

Explicamos aos aprendizes que trabalharíamos com o curta-metragem *Gratte Papier*-vencedor do urso de prata no Festival de Berlim em 2006, que não utilizava legenda. Esclarecemos que este vídeo poderia também ser acessado no site: <http://www.youtube.com/watch?v=bKSJi2_wrhA.io>.

Sugerimos aos aprendizes que prestassem muita atenção no vídeo que seria projetado, para que se inteirassem do tema que seria desenvolvido nessa atividade. Haveria inicialmente duas projeções desse vídeo, a primeira em ritmo normal, e a segunda com interrupções. Sugerimos ainda que os aprendizes fizessem hipóteses sobre o seu conteúdo.

Tentamos depois explicar o sentido do termo *gratte-papier*, de uso não corrente, sobretudo para aprendizes de nível 2. O professor colocou na lousa a palavra “escrevente” que

⁴⁰ *Gratte papier* foi um suporte de língua utilizado em uma aula no curso para professores de francês oferecido pelo CAVILAM: Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias, localizado em Vichy, na França, em 2009. As atividades propostas a partir da projeção de *Gratte papier* foram inspiradas na documentação obtida durante o estágio neste organismo em julho de 2009, mas adaptadas à realidade dos alunos do curso-piloto.

⁴¹ Guillaume Martinez: foi diretor do curta metragem *Gratte Papier*, vencedor do urso de prata no Festival de Berlim em 2006.

o dicionário registrava em português. O docente explicou que esse termo estava relacionado com o vídeo que iriam ver. Pediu que os aprendizes memorizassem o que essa expressão significava e que prestassem atenção na história que seria apresentada para refletir sobre a ligação existente entre a história e o título do vídeo.

Com relação ao termo *gratte papier*, o dicionário *le grand Robert de la Langue française* em CD Room registra: **Bureaucrate, clerc, copiste, expéditionnaire, scribouillard**, assim como do ponto de vista pejorativo: *modeste employé, petit fonctionnaire chargé des écritures*. O Dicionário francês-português da Editora Porto que tem como autor Olívio da Costa Carvalho registra, em português: *escrevinhador, rabiscador, escrevente (fam.)*. É a tradução mais frequente para este termo.

3.4.8.2. Projeção da versão integral do vídeo

Foi depois projetada a versão integral do vídeo, com cinco sequências, o que permitiu que os aprendizes entrassem em contato com os elementos com os quais trabalhariam. O docente pediu depois de assistirem ao vídeo que os alunos falassem sobre o que tinham visto. Fez a seguir algumas perguntas relativas ao conteúdo, entre as quais: onde se passava a ação, quais eram os personagens principais do vídeo, qual a forma que tinham usado para se comunicar, por exemplo.

Depois de verificar qual tinha sido a reação dos alunos na visualização do vídeo sem legendas, foram distribuídos os quadros a serem preenchidos para a realização das atividades propostas.

3.4.8.3. Procedimento usado na realização das atividades solicitadas

Etapa 1:

Nessa etapa os aprendizes deviam identificar os cinco personagens principais que apareciam no vídeo e então sugerir a descrição de cada um deles por ordem de aparição no filme e o mais precisamente possível (sexo, idade, cor de cabelo, roupas, tipo físico). Houve uma primeira projeção do vídeo em ritmo normal e depois uma segunda projeção com interrupções, de forma a possibilitar aos aprendizes a descrição e a caracterização dos personagens. A atividade foi trabalhada primeiramente em duplas e depois do confronto dos resultados obtidos, por toda a equipe, até a escolha do resultado final.

Quadro previsto para a descrição dos personagens

Homme 1	
Femme 1	
Jeune homme	
Jeune femme	
Jeune homme en costume	

As respostas obtidas com relação à ordem de aparecimento dos personagens foram as abaixo indicadas. Neste quadro está a descrição dos personagens.

	Descrição
Homme 1	Il est assez vieux, il est gros, il est laid, il a les cheveux gris, il a plus de 50 ans, il porte une chemise blanche, un pullover rouge en laine et une veste noire.
Femme 1	Elle a plus de 50 ans, elle a les cheveux châtain, les yeux aussi, elle porte un chemisier et une veste beige, elle porte un sac à main noir.
Jeune homme	Il est jeune, étudiant, il porte un pantalon beige, un chemisier bleu marine (peut être jeans), une veste marron, et un sac. Il est brun, il a les cheveux raides, les yeux châtain, un nez assez long, il est beau.
Jeune femme	Elle est jeune, elle a de jolis cheveux longs, roux, raides, elle est mince, élégante, elle porte un pull beige, une veste en cuir noir, un sac à main noir et une bague; elle est très jolie, elle a le même âge que le jeune homme, elle a déjà fini ses études.
Jeune homme en costume	Il est avocat ou il est économiste, il est bien habillé, il va au travail, il est grand, blond, il a les cheveux très courts, il a les yeux châtain, il porte un costume gris foncé et une cravate, il est beau, il est mince.

Etapas 2:

Nessa etapa foi solicitado aos aprendizes que dissessem, assistindo ao vídeo, o que os personagens estavam fazendo no metrô. Houve, como na etapa anterior, duas projeções do vídeo, para que a atividade solicitada pudesse ser realizada. A atividade foi também executada

em pares, como na etapa precedente, e depois da discussão e do confronto dos resultados houve a escolha final com a apresentação do que os personagens estavam fazendo.

Homme 1	Femme 1	Jeune homme 1	Jeune femme	Jeune homme en costume
---------	---------	---------------	-------------	---------------------------

As respostas dos aprendizes estão no quadro abaixo e indicam o que os personagens faziam no metrô.

Homme 1	Femme 1	Jeune homme 1	Jeune femme	Jeune homme en costume
Il lit le journal	Elle ne fait rien	Il lit un livre	Elle consulte son agenda	Il lit des dossiers pour son travail

Etapas 3:

Nessa etapa foi solicitado que os aprendizes marcassem, assistindo ao vídeo, as palavras assinaladas a lápis pelo jovem e pela jovem. Para a realização desta atividade, o videoclipe foi colocado a partir da sequência 4, novamente com interrupções em cada palavra para que os aprendizes pudessem anotar o que estava sendo solicitado. Essa tarefa como as precedentes foi realizada em duplas e os resultados foram confrontados e discutidos até a decisão do grupo.

O quadro abaixo mostra onde os aprendizes deviam anotar as palavras assinaladas no livro pelos jovens .

[illegible]

Phrase 2 Jeune Femme				
Phrase 4 Jeune Homme				
Phrase 5 Jeune Homme				
Phrase 6 Jeune Homme				
Phrase 3 Jeune Femme				

Após comparação e discussão dos resultados obtidos nos diferentes grupos a equipe chegou a um resultado final que indica as palavras assinaladas pelos dois jovens nos livros riscados.

Phrase 1 Jeune Homme	Les		Regard		Autour		Son		sur vous		
Phrase 2 Jeune Homme	Je	Ne	Peut	Voir	votre	visage	Mais	les	Regard	Parl e	
Phrase 1 Jeune Femme	Il	Ne	disent		Rien		Sur		Vous		
Phrase 3 Jeune Homme	Hélas		Je	Etait	Le	centre	avant	Que	Tu	ne	Viens
Phrase 2 Jeune Femme	Rassure-toi		Je		Va			Partir			
Phrase 4 Jeune Homme	Non			Buger				Pas			
Phrase 5 Jeune Homme	Le stress		Gronde		Déhors		ici il s’assied		C’est mieux		
Phrase 6 Jeune Homme	Le ciel étoilé vaste et paisible c’est une magnifique nuit. Seule sur le toit de son immeuble Eda est installée sur une chaise longue des notes de piano cristallines										
Phrase 3 Jeune Femme	Je				Par						

Etapa 4:

A etapa 4 solicitou dos aprendizes a reconstituição do diálogo estabelecido entre os dois jovens. Os diferentes grupos confrontaram os resultados obtidos antes de estabelecer a lista final que exigiu ajustes, correções e consultas a gramáticas e dicionários em diferentes áreas (morfologia, sintaxe, ortografia e pontuação).

Phrase 1 (jeune homme): _____

Phrase 2 (jeune homme): _____

Phrase 1 (jeune femme): _____

Phrase 3 (jeune homme): _____

Phrase 2 (jeune femme): _____

Phrase 4 (jeune homme): _____

Phrase 5 (jeune homme): _____

Phrase 6 (jeune homme): _____

Phrase 3 (jeune femme): _____

Segue abaixo o resultado obtido na reconstituição do diálogo estabelecido entre os dois jovens através de palavras assinaladas nos livros dos dois personagens da história:

Phrase 1 (jeune homme): *Les regards autour sont sur vous*

Phrase 2 (jeune homme): *Je ne peux pas voir votre visage mais les regards parlent*

Phrase 1 (jeune femme): *Ils ne disent rien sur vous*

Phrase 3 (jeune homme): *Hélas, j'étais le centre avant que tu ne viennes*

Phrase 2 (jeune femme): *Rassure-toi, je vais partir*

Phrase 4 (jeune homme): *Non, ne bougez pas*

Phrase 5 (jeune homme): *Le stress gronde dehors. Ici il s'assied, c'est mieux*

Phrase 6 (jeune homme): *le ciel étoilé vaste et paisible c'est une magnifique nuit. Seule sur le toit de son immeuble Eda est installée sur une chaise longue des notes de piano cristallines*

Phrase 3 (jeune femme): *Je pars*

Ps: A frase 6 du jeune homme, está sem sentido mas é o que consta no vídeo.

Comentários:

A apresentação do vídeo, assim como as questões e tarefas sugeridas foram de grande interesse, no entender do docente e dos alunos, pois possibilitaram:

- a) A apresentação de hipóteses imaginadas pelos aprendizes durante a projeção do vídeo: os aprendizes acharam que houve, em geral “paquera desde que a jovem se sentou entre o rapaz na frente da moça e o rapaz sentado ao lado dela”.
- b) Observações e comentários sobre o conteúdo do vídeo escolhido e apresentado: a opinião dos aprendizes sobre a escolha do vídeo projetado e o prêmio obtido pelo autor foi a seguinte: acharam a ideia inovadora e inteligente. Disseram que nunca tinham pensado nesse tipo de comunicação, mas assinalaram também que não seria um tipo de comportamento em nossa realidade brasileira nos trajetos dos transportes públicos.
- c) Levantamento de temas não só linguístico-dicursivos, mas também culturais. Foram levantadas questões relativas a relacionamentos humanos, abordagem e atitudes dos jovens em local público e/ou privado em geral, em função do país e da diferença de comportamentos e atitudes nos diferentes países.
- d) As questões formuladas favoreceram o diálogo, a interação, não só dos membros das duplas, mas das duplas entre si, ou seja, de toda a equipe;
- e) A reconstituição do diálogo estabelecido entre os dois jovens através das palavras grifadas nos livros de ambos suscitou discussão sobre o problema da comunicação em local público e/ou privado em função de diferentes fatores entre os quais: país, meio social, nível cultural;
- f) A reconstituição mostrou ainda o interesse pelos erros cometidos em diferentes níveis: (morfologia, sintaxe, ortografia, pontuação, por exemplo) da necessidade de uma revisão frequente dos tópicos já estudados. A maioria dos aprendizes achou interessante e nada habitual a solução de comunicação encontrada pelos jovens.
- g) Com relação ao vídeo, a maioria dos aprendizes achou interessante a ideia do tema abordado, que consideraram de grande originalidade, mas muitos lamentaram a falta de legendas.
- h) Os alunos ressaltaram a importância da comunicação e interação havida entre os participantes no decorrer de todas as etapas.

Foi distribuído no dia da avaliação e comentário das atividades realizadas um documento contendo um resumo do conteúdo do vídeo e das sequências que o compõem. São os documentos abaixo transcritos, extraídos do site <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Gratte-papier.pdf>> .

Resumo do curta-metragem⁴²

Descrição do local onde se passa a cena:

Na difusão dos dez primeiros segundos do filme já se pode perceber em que local se passa a ação (pelo espaço e barulho do trem e da campainha de fechamento das portas), o que possibilitou inúmeras questões por parte dos aprendizes.

Resumo do curta-metragem distribuído no fim da atividade aos integrantes do curso:

Os personagens principais deste curta metragem, um jovem e uma moça, não se olham diretamente. Sentados lado a lado, eles dialogam com palavras sublinhadas nas páginas de um livro. O jovem tenta ver o rosto de sua vizinha, mas uma mecha de cabelos, não o permite. Seu desejo se manifesta no olhar de uma terceira pessoa, um moço sentado em frente da moça. Mas o jovem encontra um meio de se comunicar com a moça através de um lápis em sua mão que sublinha palavras de um livro. A moça que lê as mensagens responde ao jovem do mesmo modo, ou seja, sublinhando também palavras em um livro. A jovem acaba deixando o metrô, mas antes de sair, escreve o número do seu telefone celular em seu livro.

Documento das sequências do curta-metragem projetado e trabalhado

Sequência 1: Um jovem entra em um carro do metrô e se instala em frente a um homem que lê um jornal ao lado de uma mulher. Há trocas de olhares irritados e desconfiados. O metrô deixa a estação. Um jovem tira um livro da sua bolsa. O metrô chega à estação seguinte. A mulher sai do metrô.

Sequência 2: Uma jovem se senta ao lado do jovem. O homem que lê o jornal a olha com bastante insistência. As portas se fecham e o metrô deixa a estação. A jovem folheia sua agenda. O homem do jornal e seu vizinho se levantam para sair na próxima estação. Um jovem de terno e gravata entra e se senta na frente do jovem e da moça. O metrô deixa a estação.

Sequência 3: O homem de terno e gravata olha com insistência a moça. O jovem do livro percebe. Ela não. O trem chega a outra estação e depois parte.

⁴² Resumo retirado do site oficial do Ministère des Affaires étrangères. Direction de la coopération culturelle et du français: <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Gratte-papier.pdf>> . Tradução do docente

Sequência 4: O jovem do livro sem olhar sua vizinha começa um diálogo mudo com ela, sublinhando com um lápis palavras escolhidas em seu livro para construir frases. Ela guarda sua agenda e tira um livro de sua bolsa e lhe responde utilizando a mesma técnica, ou seja, sublinhando palavras em um livro. Pouco antes de partir a jovem escreve seu número de celular em uma página de seu livro

Sequência 5: O metrô parte, um senhor toca acordeão e o jovem sorri. Fim.

Elementos tirados do site do Ministère des Affaires étrangères. Direction de la coopération culturelle et du français <<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Gratte-papier.pdf>>, com tradução do docente.

Comentários finais:

Faremos aqui alguns comentários sobre algumas das atividades extras realizadas durante o semestre e algumas considerações decorrentes, como o uso de canções:

A primeira delas, a atividade lúdica com o *passé composé* permitiu uma revisão gramatical de elementos estudados no semestre anterior. Esse tópico (forma e emprego do *passé composé*) foi retomado no manual didático adotado *Forum* no nível 2, em função de sua importância. Além do interesse do tópico gramatical revisto, promoveu uma grande integração da classe logo no início do semestre após o período de férias escolares.

Com relação às atividades lúdicas, Tagliante afirma que “o jogo é também muito formador, sobretudo porque responde sempre, ao mesmo tempo aos objetivos de trabalho linguístico e ao prazer de trabalhar criando⁴³” (TAGLIANTE, 1994, p. 53).

Durante o semestre foram feitas algumas outras atividades variadas, muitas das quais fazendo uso de canções como suporte, como no caso das atividades 2 (*Pour la vie*), 3 (*À toutes les filles*), 4 (*Deux pieds*) e 5 (*On ira*). Foram atividades utilizando CDs ou vídeos.

Vamos transcrever algumas considerações que certos autores da área da didática fazem sobre a utilização deste recurso audiovisual na aprendizagem de uma língua estrangeira. Afirmam que se trata de uma atividade muito comum no ensino da língua estrangeira e utilizada de formas bastante diferenciadas. Com canções há frequentemente atividades com espaços a serem completados (*exercices à trous*) com elementos de diferentes categorias. Estas atividades são comumente utilizadas para fins de treinamento de formas lexicais e/ou verbais por exemplo, mas são também usadas para treino de estruturas semânticas ou fonéticas.

Para Corneloup (1993), a música, como qualquer outro documento autêntico, pode servir de suporte pedagógico para título de ilustração de práticas sociais e linguísticas.

“A escolha das canções contemporâneas reforça a atualidade da língua aprendida e sua inserção no mundo atual. O interesse despertado nos alunos com o estudo de canções mostra que o professor deve renovar continuamente seu estoque de livros e canções” (HOUBERTTE, P.; BOIRON, M.⁴⁴ apud CORNELOUP, 1993, p. 11).

⁴³ Le jeu aussi est très formateur, d'autant plus qu'il répond toujours, à la fois à des objectifs de travail linguistique et au plaisir de travailler en créant” (Tagliante, 1994, p. 53).

⁴⁴ Houbertte, P.; Boiron, M. **Pays Bas: le triomphe de Patrick**. Français dans le monde, n 257, p. 61-62. Paris: Hachette/Larousse, 1993.

Courtillon (1982, p.61) diz que no estudo das canções os exercícios com vazios a serem completados treinam a memória declarativa ou explícita, que é a memória consciente do aprendiz.

“Muitos professores usam canções em suas aulas de línguas, pois reconhecem o efeito positivo que as mesmas podem ter sobre o resultado da aula” (ABIO; BARANDELA, 2000, p.1). Seguindo o raciocínio desses autores, a opinião geral dos alunos é positiva quanto ao uso de canções contrariamente ao que muitos professores poderiam pensar. A utilização de canções tem se mostrado, também, muito útil e produtiva nas práticas de compreensão auditiva, por seu valor linguístico e poético, como também como fonte de informação cultural. Como se depreende do depoimento de muitos utilizadores do emprego da canção na sala de aula, as canções favorecem não só práticas escritas, mas também práticas orais.

Romero⁴⁵ (1998, apud ABIO 2000, p.1) resume as características positivas das canções para seu uso em sala de aula de língua estrangeira, da seguinte forma: “uma canção pode evocar o passado, projetar o presente e adentrar no futuro, assim como pode modificar o ânimo e predispor o aprendiz a assimilar novas experiências de aprendizagem”.

Segundo Abio e Barandela, (2000, p. 1) ainda, dentre outros elementos, as canções:

- despertam um interesse positivo no aluno;
- oferecem possibilidades de integração de temas de atualidade e de outras áreas do conhecimento, do ponto de vista gramatical, fonético, semântico e lexical;
- muitas são facilmente memorizáveis;

“A canção permite a aquisição de conhecimentos e de habilidades (“*savoir*” e “*savoir faire*”) não somente na área de línguas, mas também na da cultura estudada” (KUNDMAN, 1999, p.1).

Segundo Kundman (1999) ainda, a canção é um documento autêntico, atinge os objetivos que o curso visa dar e cria um clima interativo favorável ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. As metodologias atuais de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira insistem na importância do emprego de um material diversificado utilizando novos meios de comunicação (música, vídeos, cinema etc.). E nesse material diversificado está o uso da canção. Na canção, a conjunção dos elementos apontados (o uso da melodia, do ritmo, dos instrumentos, dos compositores e dos intérpretes, assim como a variedade de temas), contribuem para motivar os alunos na sala de aula.

⁴⁵ Romero Garcia, C. **Esto es otro cantar! Canciones em la clase de E/LE VHS**. Stuttgart: Edit Klett, 1998

Segundo Corneloup, (1993, p.27), “não importa que a canção não seja um reflexo exato de uma realidade, ela não deve ser considerada como fonte de informação, mas como um documento vindo do imaginário do seu (s) autor (es)”.

Segundo Abio (2000, p.2), a escuta de canções pode vir acompanhada, insiste o autor, de diferentes tipos de atividades, entre as quais está a questão da compreensão. A análise de livros didáticos nos mostra que os manuais de ensino utilizam pouco um recurso tão rico e eficaz como o da canção, que veicula informações de todo tipo, e como já dito, influencia positivamente o estado de ânimo dos ouvintes.

Quando trabalhamos uma canção fazemos normalmente uso de material auditivo e visual relacionado com o mundo do som e da imagem, através de videocliques, programações e filmes acessíveis na internet e no mercado, o que acaba enriquecendo a apresentação.

Escutar, aprender e cantar canções em classe é uma prática de valor didático incalculável. São textos orais ideais para praticar aspectos como o ritmo, a velocidade e a pronúncia correta, além disso como atividade lúdica, as canções supõem uma alternativa a outros exercícios de repetição pouco motivantes. (CASSANY⁴⁶, 1994, apud ABIO, 2000, p.2)

Para Abio (2000, p.6), não podemos negar que uma imagem vale mais que mil palavras, e que uma aula é muito mais estimulante quando nela há mistura de imagem e som. O vídeo permite realizar atividades auditivas altamente atrativas, autênticas e motivadoras. Pode-se trabalhar também conteúdos específicos de diferentes naturezas dependendo da programação estabelecida (morfossintaxe, fonética, léxico, cultura, temas das canções).

De acordo com Kundman é importante saber escolher a canção em função dos objetivos visados e do público ao qual a canção se destina. O modo de utilizá-la e o momento de sua introdução na prática pedagógica pode tornar-se um instrumento mais eficaz de acesso ao conhecimento da língua e cultura estudada.

Seguem mais algumas considerações, algumas das quais já ditas, em função da riqueza de possibilidades que seu uso oferece.

A canção pode ainda ser usada:

- Como elementos de ilustração de certos temas e noções estudadas (na língua e/ou cultura);
- Elemento desencadeador de reflexão sobre o funcionamento da língua;
- Elemento de distração e prazer.

⁴⁶ Cassany, D. et al. **Enseñar lengua**. Barcelona: Grao, 1994

As canções favorecem:

- O ensino e a aprendizagem do sistema fonológico francês;
- A discriminação de sons, ritmos e intonações da frase francesa;
- A memorização de estruturas e sons da língua;
- O treinamento da audição e da compreensão de textos;
- A discriminação e/ou reconhecimento de algumas dificuldades específicas aos estudantes de língua portuguesa;
- Estudo de questões de diferentes níveis de interesse e, como já anunciamos (alguns problemas lexicais e/ou morfossintáticos e/ou socioculturais presentes na música).

No estudo das canções a partir da escuta há alguns elementos que podem ser acionados, e trabalhados, em função dos objetivos visados e características específicas das canções, entre as quais: hipóteses sobre o sentido do texto, descoberta coletiva do sentido global do texto, apreensão das ideias centrais do texto ou de certos parágrafos, discussão das ideias expressas pelos diferentes membros do grupo. Esse tipo de procedimento acentua não só o prazer da escuta, do ritmo e som dos enunciados proferidos, como também o desejo de apreensão dos sentidos principais contidos nos textos das canções, assim como dos elementos culturais nelas presentes.

Conviria acrescentar que o estudo das canções em função dos procedimentos utilizados nas atividades de 2 a 5 como se pôde ver nos descritivos apresentados (pág.149 a 181) propiciou discussão e diálogo entre os participantes, comunicação, e, em decorrência, aperfeiçoamento do conhecimento da língua-alvo, além do prazer de um clima na classe que favoreceu a comunicação .

Apesar dos diferentes elementos positivos sempre apontados no estudo das canções, pelos especialistas que a utilizam, os manuais de ensino de língua fazem muito pouco uso desse recurso prazeroso e rico de informações linguísticas e culturais.

Passamos agora às considerações de algumas atividades que estão na sequência das atividades propostas:

Na atividade do desfile de moda (atividade nº 7), foi importante não só a parte de revisão do léxico propriamente dito previsto, como também a prática da expressão oral. Tínhamos plena consciência da limitação de conhecimento desses alunos, por cursarem ainda o nível de Francês Básico 2, mas em função do interesse que tinham demonstrado pela aprendizagem da língua, resolvemos estimulá-los a tentar colocar em ação os conhecimentos

que tinham na simulação de um desfile de modas, visando mostrar como é importante colocar em ação o que se aprendeu.

Achávamos que, com relação ao desfile de moda, os nossos aprendizes teriam, ao realizar essa atividade, algumas das capacidades habitualmente necessárias para este tipo de atividade:

- prazer em (re) produzir o ritmo, a entonação e os sons da língua que estavam aprendendo;
- condições de empregar as estruturas que já conheciam e pôr em ação as estratégias simples de comunicação que se fizessem necessárias;
- interesse em empregar e aplicar em situações específicas, palavras já estudadas, referentes ao vestuário masculino e feminino e complementos decorrentes do léxico já conhecido, e com isso fixar e interiorizar o léxico e estruturas aprendidas.

Para Courtilon (1982), a língua deve transmitir mensagens, e expressar intenções de comunicação com os colegas com os quais ocorre a interação. Segundo a autora, utilizar a língua não significa somente manipular estruturas, significa igualmente veicular sentido conforme a intenção de comunicação. E é o que a atividade realizada procurou demonstrar.

Na aula de compreensão escrita e leitura do documento *“Deux Savonnettes”* enfatizamos uma atitude para aprender a conviver com palavra desconhecida ou cujo significado não era evidente. Quando a atitude de busca de elementos significativos e das palavras-chave estiver enraizada no leitor, espera-se que ele, ao encontrar uma palavra desconhecida, consiga estabelecer as devidas relações com o texto, assim como prever o provável significado do termo ou expressões empregadas. O importante é que o aluno não se apavore com a presença de termos desconhecidos e consiga sentir o significado da palavra empregada e do sentido geral do texto.

Com relação aos textos a serem escolhidos e estudados, Courtilon (2003), se pronuncia da seguinte forma: a autora diz que o interesse dos alunos vai depender dos textos abordados e estes não devem ser neutros, mas devem fazer com que o aluno descubra os diferentes aspectos linguístico/discursivos e culturais contidos nos textos, que não devem ser nem muito difíceis, nem muito longos, para que a atenção não seja exageradamente voltada para a forma ou para a gramática, em detrimento do conteúdo.

Croire qu'on peut apprendre la grammaire à part, comme une entité détaché du discours, est un erreur. La grammaire ne s'acquiert qu'à travers la pratique du discours. Il y a là une occasion de motiver les étudiants qui ne voient pas l'intérêt de la grammaire en soi, mais qui les comprennent lorsqu'ils se rendent compte, grâce à une méthodologie appropriée, comment ils peuvent l'acquérir d'une manière très active, vivante, tout en communiquant. (COURTILLON, 2003, p.14-15)

Antes de apresentar o texto a ser lido e decifrado em aula de francês para um grupo de estudantes universitários com certo conhecimento em francês, segue uma proposta de algumas estratégias facilitadoras da construção de sentido do texto.

O texto é um documento autêntico, e obedece a uma estrutura lógica e mesmo que algumas palavras não sejam imediatamente reconhecidas, o contexto deverá permitir compreender o que está sendo expresso. Foi nesse sentido que o estudo e as atividades propostas foram realizadas.

4.0. MÓDULO DE REFLEXÃO 4

LEITURA: AVALIANDO EXPERIÊNCIAS

4.1. Texto modular:

Eles-aprendizes-engenheiros

Como foi dito anteriormente, o *corpus* da pesquisa foi composto a partir de dados qualitativos obtidos através das respostas a questionários aplicados em uma turma de aprendizes inscritos em nível Básico II do curso extracurricular de francês oferecido pelo Centro Acadêmico da Engenharia Química, no segundo semestre de 2009. Apresentarei a seguir os questionários aplicados a essa turma, bem como as respostas dos aprendizes que revelam sob diferentes perspectivas de análise a avaliação da experiência vivenciada sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, ou seja: *eles-aprendizes-engenheiros*.

O primeiro questionário, aplicado no início do curso, teve como objetivo estabelecer o perfil dos alunos, a sua idade e o curso que frequentavam na Universidade Estadual de Campinas.

4.1.1. Questionário 1: Perfil

Curso de Francês oferecido pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Engenharia Química da UNICAMP	
E x t r a c u r r i c u l a r – 2º semestre 2009	
Prezado aluno, este questionário faz parte de uma pesquisa na área de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira. Conto com a colaboração de todos vocês.	
Questionário 1:	
Professora:	Marisa Schneider David Furtado
Nível:	Francês II Livro FORUM
Horário:	12h15 – 13h45
Dias da semana:	Terça-feira e quinta-feira
Dados Pessoais:	
Nome completo:	
Idade:	
Telefone:	
Endereço eletrônico:	
Instituto em que estuda	

na UNICAMP:	
-------------	--

Resultados obtidos neste questionário:

Resultados do Questionário 1 apresentados em gráficos

Figura 1 – Gráfico 1, Questionário 1: Dados Pessoais – Idade dos Aprendizes.

Figura 2 – Gráfico 2, Questionário 1: Porcentagem dos estudantes de cada Instituto da UNICAMP que estudam francês

Observando os resultados obtidos que foram colocados nos gráficos acima, notamos que o público do curso é relativamente homogêneo em termos de formação e área profissional. A maioria é formada por estudantes de Engenharia, sobretudo da área de Alimentos. Apresentaremos abaixo as características do grupo pesquisado, em forma de tabela.

Tabela 01. Amostra da pesquisa realizada na Faculdade de Eng. Química da UNICAMP.

Tabela de aprendizes da turma de Francês II do segundo semestre de 2009				
Número de Matriculados		Curso	Grau	Idade
06		Eng. de Alimentos	Graduação	18 a 20
01		Eng. de Alimentos	Mestrado	25
01		Eng. Química	Graduação	20
01		Eng. Elétrica	Graduação	19
01		Midialogia	Graduação	19
Total	10	Engenharias/Outros	Graduação/Pós	18 a 25

O grupo era composto de dez estudantes com idades variando de 18 a 25 anos. Com relação à área de engenharia que estavam cursando, conviria acrescentar que havia seis aprendizes que eram da graduação da Engenharia de Alimentos, um mestrando da Engenharia de Alimentos, uma aluna da Engenharia Química, um graduando da Engenharia Elétrica e uma aluna de Midialogia, da área de Humanas.

4.1.2. Questionário 2

Aproximadamente na metade do semestre fizemos um novo questionário para levantar mais dados sobre os aprendizes do grupo, conhecer suas experiências anteriores em língua estrangeira, quer em francês, quer em outras línguas (questões 1,2, 3, 4, 8 e 11).

Levantamos outras questões para saber por que razão o aluno escolheu estudar francês e o que considerava importante ao se estudar uma língua estrangeira.

No mesmo questionário, quisemos verificar se o conteúdo que trabalhávamos estava de acordo com as expectativas dos aprendizes ou se eventualmente haveria interesse em alterar a sequência prevista. Era importante também saber o que os aprendizes achavam que facilitava a aprendizagem de uma língua estrangeira, e em função da experiência que já tinham tido, o que pensavam que seria interessante propor para um melhor funcionamento do curso. Essa parte foi feita com questões abertas para que o aluno pudesse exprimir sua opinião.

Questionário 2:**II. Sobre sua experiência de aprendizagem de línguas estrangeiras**

Curso de Francês oferecido pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Engenharia Química da UNICAMP Ex t r a c u r r i c u l a r – 2º semestre 2009	
Nome Completo:	
1. Você já tinha estudado francês antes de entrar nos Cursos Extras?	
Sim ()	Não ()
2. Se sim, por quanto tempo?	
3. Em que instituição/(ões) de Ensino estudou?	
4. Desde quando é aluno dos cursos extras? Quantos semestres você já cursou?	
Preencha mês / ano / número de semestres:	____ / ____ n° ()
5. Em função do(s) semestre(s) cursado(s), qual/quais sugestão (ões) teria a dar para um melhor funcionamento desses cursos?	
6. O que você considera importante quando se estuda uma língua estrangeira?	
7. Por que escolheu estudar francês?	
8. Por que escolheu estudar francês nos cursos extras da UNICAMP?	
9. O curso corresponde às suas expectativas? Teria sugestões a dar?	
10. No seu percurso como estudante de francês, o que você acha que facilita ou melhora sua aprendizagem da língua?	
11. Você estuda () estudou () outras línguas? Sim () Não ()	
Se sim qual ou quais? Inglês () Espanhol () Alemão () Italiano () Outras línguas:	

Resultados do Questionário 2:

Figura 3. – Questionário 2, Questão 3: Em que Instituição estudou?

Com as primeiras quatro respostas, tivemos conhecimento de que oito aprendizes haviam cursado o francês Básico I no semestre anterior no mesmo curso livre de línguas na faculdade de Engenharia Química. Um aluno estudou francês em um curso livre da Faculdade de Economia e a aluna de Midialogia fez o primeiro semestre de francês no CEL (Centro de Estudos de Línguas) da UNICAMP. A aluna de Midialogia já havia cursado dois semestres de francês quando integrou o grupo.

A seguir apresentamos as respostas dadas pelos aprendizes às diferentes questões:

À questão número cinco do segundo questionário **“Em função do semestre ou semestres cursado(s), qual/quais sugestão(ões) teria a dar para um melhor funcionamento desses cursos?”** obteve-se as seguintes respostas:

5.1. Já acredito que o curso é bom, mas acho que mais exercícios de conversação e escrita sempre são bem vindos quando há tempo disponível. A maneira como foi abordado abrangeu as grandes áreas de falar, ouvir e escrever.

5.2. A maneira como foi abordado abrangeu as grandes áreas de falar, ouvir e escrever. Além disso, atividades extras são importantes, como filmes e músicas. E ainda os materiais trazidos pela professora, como jornais e revistas enriqueceram muito o curso.

5.3. Aprender mais vocabulário, composições e atividades “extraclasse”. Gosto muito de filmes e de músicas.

5.4. Maior avaliação oral e de compreensão auditiva.

5.5. Às vezes sinto falta de uma aula de preposições (tenho dificuldade na hora de escrever textos)

5.6. Continuar com grupos pequenos. Incentivar-me mais a falar durante a aula de francês, além de exigir mais produções escritas dos alunos.

Aqui notamos que dos dez aprendizes apenas seis se pronunciaram e falaram sobre o que sugeririam para melhorar o curso. Entre outros elementos, eles propuseram mais conversação, mais escrita, mais vocabulário, mais avaliação de compreensão oral e mais atividades para serem elaboradas em casa. Lembraram-se também da importância das atividades feitas que abrangeram as quatro habilidades assim como as atividades extras realizadas, tais como leituras de artigos de jornal e de revistas, músicas, vídeos e filmes.

Tendo em vista o que nos disseram procuramos aprimorar o curso no decorrer do segundo semestre, e propusemos mais atividades extras, sobretudo para serem feitas em casa.

Era uma maneira de fazê-los completar o material apresentado no livro didático *Forum I* com mais leituras e produções de texto.

Para os aprendizes que apresentavam dificuldades, sugerimos um encontro uma vez por semana antes da aula.

Tivemos as seguintes respostas para a questão número 6 **“O que você considera importante quando se estuda uma língua estrangeira?”**

6.1. *Praticar conversação, assistir a filmes, ouvir músicas, estar sempre que possível em contato com a língua, seja estudando o vocabulário, seja praticando para fixar tempos verbais.*

6.2. *Prática da pronúncia e vocabulário.*

6.3. *Ter interesse pela cultura do país, o que ajuda a buscar mais conhecimento além da sala de aula.*

6.4. *Vocabulário, pronúncia, escrita, compreensão.*

6.5. *Importante que as aulas sejam ministradas por um (a) professor (a) com vivência e domínio da língua em questão. Além disso, a turma de alunos não deve ser muito grande, possibilitando a maior participação dos alunos nas atividades.*

6.6. *Muita dedicação à língua e à cultura dos povos que a falam. Bom entendimento da escrita (gramática), da compreensão oral e pronúncia.*

6.7. *Dedicação.*

6.8. *Considero importante a conversação, aprender a lidar com pessoas diferentes, o interesse em aprender cada vez mais sobre a língua e os costumes do respectivo país e que o professor encontre diferentes métodos para ensinar além do livro texto.*

6.9. *É importante ter vontade de aprender e muita dedicação, pois, a princípio é algo estranho para nós. É importante muita leitura e conversação para o estudo render e também treinar a escrita.*

6.10. *Boas aulas com aprendizado da teoria (vocabulário, gramática, etc.) e da fala/ pronúncia do idioma.*

Com relação à questão sobre o que os aprendizes consideraram importante ao se aprender uma língua estrangeira, houve várias sugestões de práticas em diferentes domínios: léxico, morfosintaxe, gramática, cultura do país, compreensão oral e escrita, leitura. Os aprendizes fizeram também alusão à importância da qualidade do professor, e à participação dos aprendizes na realização das atividades para que haja realmente interação. Salientaram também a importância da vontade de aprender, por parte do aprendiz.

Através das respostas dadas, percebemos que os aprendizes têm consciência de que precisam estar interessados e motivados para que a aprendizagem realmente ocorra, ou seja, há necessidade de interesse, motivação e dedicação. Notamos também que, para os aprendizes, a prática de atividades facilita a aprendizagem, assim como assistir a filmes, fazer escutas frequentes, tentar apreender o sentido dos enunciados gravados, estudar o vocabulário empregado nas lições e tentar praticá-lo. Os aprendizes falaram também da importância da prática da leitura, dos exercícios de compreensão e expressão oral e escrita assim como de exercícios gramaticais. Salientaram por inúmeras vezes o valor da prática da expressão oral e do treino da conversação em francês.

Um aprendiz expressou sua opinião de que acha que o professor deve variar sua forma de transmitir o conhecimento, na medida em que os aprendizes têm diferentes formas de aprender.

Para a questão de número 7 **“Por que escolheu estudar francês?”** tivemos as seguintes respostas:

7.1. Porque gosto da língua, do país e tenho interesse em conhecer (trabalhar, estudar e passear).

7.2. Interesses profissionais no exterior.

7.3. Por ter interesse pela cultura francesa e por achar que isso poderá me ajudar na área de Engenharia de Alimentos.

7.4. Inicialmente porque o francês era uma língua completamente desconhecida, então tinha curiosidade. Mas hoje estudo francês para ter melhor currículo. Além de aproveitar que o curso é bem dinâmico e divertido.

7.5. Pela importância da língua e por admirá-la e querer dominá-la.

7.6. Porque acho a língua muito bonita e rica como o português.

7.7. Porque a área que estudo possui bom “campo” em francês.

7.8. Porque o francês vai me beneficiar no futuro, pois, na minha área há muitas empresas francesas.

7.9. Porque admiro a língua, acho bonita e também porque creio que me poderá ser útil futuramente (trabalho, possível intercâmbio)

7.10. É um idioma que sempre tive interesse em aprender.

Todos os aprendizes sabem o porquê de querer aprender francês. Além de acharem uma língua interessante, bonita e rica, para eles o francês pode ser um trunfo a mais no currículo, na possibilidade de estudar na França ou ainda de trabalhar em país francófono ou

no Brasil em alguma empresa multinacional. Também mencionaram o fato de que o francês representa cultura e aprender francês é também um interesse pessoal de um dos aprendizes.

Na questão seguinte perguntamos o porquê de os aprendizes escolherem estudar francês no curso oferecido pelo CAFEQ.

“Por que escolheu estudar francês no CAFEQ?” Para a questão número oito obtivemos as seguintes respostas:

8.1. Facilidade de acesso (dentro da própria universidade e perto da faculdade do estudante) 80%;

8.2. Baixo custo 80%;

8.3. Horário 50%;

8.4. Indicação de amigos 50%;

8.5. Qualidade 30%.

Da questão número nove **“O curso correspondeu às suas expectativas? “Você teria algumas sugestões a dar?”** recolhemos os seguintes dados.

100% dos estudantes responderam que sim, que o curso correspondeu às expectativas.

As sugestões dadas estão transcritas a seguir:

9.1. *Poderíamos ter feito mais redações.*

9.2. *Precisamos ficar mais tempo estudando as conjugações para formar frases e poder avançar na língua.*

9.3. *Se houvesse mais tempo poderiam ter sido feitas mais simulações de conversação e produções textuais, atividades que para mim são mais enriquecedoras para assimilação do conteúdo.*

9.4. *Poderíamos fazer mais apresentações em francês e assistir mais um filme ao menos.*

9.5. *Não tenho sugestões, ainda mais que o conteúdo de matéria neste semestre foi grande e o curso de graduação está mais complicado. Além disso, eu faltei mais do que deveria, às aulas.*

9.6. *Sugestão: Usar mais o livro de vocabulário extra (nem que seja lição de casa) e manter o resto como está.*

9.7. *Continuar misturando as atividades durante as aulas (música, livro, internet, etc.), pois deixa a aula mais dinâmica e interessante.*

9.8. *Por enquanto não tenho sugestões, pois estou muito satisfeita com o conteúdo e com as atividades trabalhadas neste curso.*

9.9. *O conteúdo é muito interessante por abordar questões cotidianas, mas eu sugeriria que a professora fosse mais exigente, trabalhamos mais sob pressão.*

9.10. *Sugestão: Continue a dar aula pra gente ano que vem s'il vous plaît.*

Um dos aprendizes escreveu: “adorei cursar francês, o que me motivou a buscar fluência na língua”; outro aluno colocou: “por se tratar de um curso iniciante, toda a maneira como foi ministrada está de acordo, ou seja, abrangendo exercícios de falar, ler, escrever e ouvir”. Um terceiro aluno escreveu: “Está além das minhas expectativas” e um último acrescenta: “Em pouco tempo já é possível entender bastante coisa sobre o idioma”.

Notamos que os aprendizes estão preocupados em aprender e praticar as habilidades de ler, falar, escutar e escrever, e têm demonstrado satisfação com o conteúdo e as atividades trabalhadas no curso. Entretanto, eles concluíram também que poderiam ter trabalhado mais e que com isso teriam tido um melhor aproveitamento.

Na décima questão “**No seu percurso como estudante de francês, o que você acha que facilita ou melhora sua aprendizagem da língua?**” os aprendizes enumeraram o que acham que facilitaria ou melhoraria sua aprendizagem da língua:

10.1 *Atividades extraclasse, como assistir a filmes ou ouvir algumas músicas, além de ter amigos no curso facilitando o estudo.*

10.2. *Sempre buscar novas leituras (aumentar vocabulário) e falar em voz alta as palavras e frases para fixar a pronúncia.*

10.3. *Facilita bastante a aprendizagem da língua, a descontração durante as aulas e a união do grupo além das lições e dos materiais extras entregues pela professora ou outros materiais que ela sugere. Músicas, falar em voz alta.*

10.4. *A convivência com ferramentas como música, livros e filmes*

10.5. *Contato com pessoas que têm experiências pessoais profissionais na França e/ou pessoas que têm a língua francesa como nativa.*

10.6. *Fazer exercícios e ligar o lazer à prática da conversa em francês.*

10.7. *A semelhança de algumas palavras do inglês. Exigir mais atividades.*

10.8. *Ler textos, inicialmente mais simples, conversação somente em francês.*

10.9. *Música, conversação, leitura e escrita de pequenos textos.*

10.10. *O estudo de letras de músicas (melhora no aprendizado de vocabulário e pronúncia).*

As atividades citadas pelos aprendizes correspondem ao que a professora realizou no decorrer do curso, o que mostra que os itens propostos e trabalhados no livro didático *Forum I* e também nas atividades extras correspondem ao que os aprendizes desejavam como prática num curso de aprendizagem de língua e cultura estrangeira. A união do grupo e a descontração nas aulas são também apontadas, e muitos lembram que a conversação e a escuta são fatores importantes para que se aprenda.

Na questão número onze (11) “**Você estudou ou estuda outras línguas?**”, tivemos conhecimento que todos os aprendizes tinham estudado inglês e que 40% deles sabiam inglês e tinham também estudado espanhol, fazendo da língua francesa, a terceira língua estrangeira a ser estudada. Colocamos as respostas obtidas, no gráfico.

Gráfico da porcentagem de aprendizes que estudaram outras línguas

Figura 4 – Questionário 2, Questão 11: Qual (is) línguas você estuda ou estudou?

Mesmo já tendo conhecimento da língua inglesa, os aprendizes desejavam aprender outras línguas para enriquecer o seu *curriculum vitae*, uma vez que já pensavam no mercado de trabalho. Alguns ambicionavam cursar um ou dois anos de Engenharia na França e obter o duplo diploma. Outros ainda desejavam fazer o mestrado, parte do mestrado, ou obter bolsa-sanduíche no doutorado.

A seguir fizemos outro questionário baseado em Michèle Pendanx (1998), para descobrirmos as representações que os estudantes têm da língua e da cultura francesa e da

expectativa dos aprendizes em relação à aprendizagem, o que acaba determinando parte da sua atitude face à aprendizagem.

A língua é um objeto social, pertencendo a todos e tendo uma existência fora da instituição, mas, todo locutor possui a experiência da língua, adquirida com sua língua materna. Chamamos de *representação* a imagem que se faz de um domínio, de uma noção ou de uma atividade que orienta a prática social ou intelectual. As representações vão da vida útil, cotidiana (sobre o mercado de trabalho, por exemplo) de uma língua até a parte mais cultural. Outro tipo de representação leva em conta o que esperam os aprendizes e variam de acordo com a sua idade e maturidade e determinam em parte sua atitude face à aprendizagem. O professor conhecendo estas expectativas pode (e deve) levá-las em consideração em seu planejamento de ensino.

4.1.3. Questionário 3

Curso de Francês oferecido pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Engenharia Química da UNICAMP	
E x t r a c u r r i c u l a r – 2º semestre 2009	
Nome Completo:	
1. Assinale com um “X” a alternativa (s) para a seguinte afirmação: “Uma aprendizagem de francês é para você”. <i>Question élaborée par Pendanx (1998, p.12).</i>	
☐	Uma necessidade profissional imediata;
☐	Uma necessidade profissional futura;
☐	Um elemento de formação profissional;
☐	Um elemento de formação pessoal;
☐	Uma maneira de ter acesso a obras literárias ou artísticas em língua francesa.
☐	Uma maneira de descobrir uma língua diferente daquelas já estudadas
☐	Um “Q a mais” no currículo.
☐	Outro (s) - especificar:
Justifique sua (s) escolha (s):	

O resultado referente ao questionário elaborado por Pendanx está colocado na tabela

a

seguir:

Tabela 02. Resposta dos aprendizes à pergunta de Pendanx

1. Questão: “Uma aprendizagem de francês é para você”.	Nº de Respostas
Uma necessidade profissional futura	03
Um elemento de formação profissional	04
Um elemento de formação pessoal	08
Uma maneira de ter acesso a obras literárias ou artísticas em língua francesa.	01
Uma maneira de descobrir uma língua diferente daquelas já estudadas	07
Um “Q” a mais no currículo	08

Questionário 3, Questão 1: **O que é para você aprender francês?**

Consideramos as respostas acima e fizemos um gráfico de barras para melhor visualização das respostas obtidas

Figura 5 – Questionário 3, Questão 1: **Uma aprendizagem de francês é para você:**

Para a mesma questão “**Uma aprendizagem de francês é para você:**” acima transcrita sob a forma de gráfico, obtivemos ainda as seguintes respostas espontâneas:

1. *Um passatempo. Eu gosto muito de aprender e via o francês como um desafio, pois não conhecia nada da língua e deveria começar do zero. Depois de conhecer, percebi que pra mim é uma diversão, um lugar para conversar e fazer amigos.*
2. *Como comecei francês quando era pequeno, o francês é mais pessoal que profissional, apesar de ser um diferencial.*
3. *É um diferencial para o meu currículo, pois, há muitas empresas alimentícias francesas, além disso, é uma língua que eu gosto, tenho curiosidade e já tinha tido contato na escola.*
4. *Na engenharia, o francês é uma necessidade profissional, eu sonho fazer intercâmbio, mas eu gosto de línguas e estudo por prazer.*
5. *Possibilidade de morar em outro país.*
6. *É uma língua pouco falada, mas de interesse pessoal, pela importância da cultura francesa na minha vida, além da possibilidade de viver ou viajar para a França e se integrar mais à cultura local.*
7. *Gosto de aprender outras línguas.*
8. *Além do interesse particular pela língua, que é naturalmente uma das mais belas existentes, tenho interesse em continuar meus estudos na França.*

4.1.4. Questionário 4

Curso de Francês oferecido pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Engenharia Química da UNICAMP E x t r a c u r r i c u l a r – 2º semestre 2009
Nome:
<ol style="list-style-type: none"> 1) Faça um balanço dos pontos positivos e negativos do curso que você seguiu (conteúdo, atividades etc.). 2) As atividades trabalhadas em classe e em casa foram pertinentes? 3) Qual (is) atividade (s) foram mais e menos interessante (s)? Por que? 4) Quais sugestões você daria para aperfeiçoar o conteúdo e as atividades trabalhadas? 5) Quais suas impressões gerais sobre o curso?

Balanco dos pontos positivos e negativos de forma geral (conteúdo, atividades etc.)

A1. De forma geral o Francês 2 foi produtivo, abordou grande quantidade de conteúdos, as atividades extras foram enriquecedoras, as atividades do livro são bem elaboradas, mas acho que o livro poderia ter no final de cada unidade uma lista de palavras do vocabulário aprendido, uma revisão dos conceitos e mais exercícios de fixação, fora a apostila extra (*cahier d'exercices*).

Quanto às aulas, para mim foram produtivas, dá até a impressão de que a língua é fácil, retirando, é claro, alguns momentos de completa dúvida em relação a *en* e *y* (mas já consegui aprender, eu acho...hehehe).

A2. Este semestre foi muito corrido. Tínhamos muito conteúdo para ser visto em pouco tempo. No primeiro semestre tudo era novidade, interessante e parece que tínhamos mais tempo para cada atividade.

De repente estávamos aprendendo vários tempos verbais, muito vocabulário e simultaneamente, a graduação também estava mais apertada. Foi difícil procurar coisas além das aulas e mesmo fazer as atividades propostas em sala. No geral, o curso é bom, a língua é interessante e as atividades apresentadas despertam o interesse. Porém, faltou empenho para que o resultado fosse melhor. O aprendizado desse semestre foi bem menor que no primeiro apesar de termos visto muito conteúdo.

A professora demonstra ter domínio sobre a língua que ensina, mostra-se muito motivada e é flexível em relação aos aprendizes.

A3. Excelente.

A4. Consegui aprender muito nesse semestre do curso. Praticamente todos os tempos verbais foram vistos nestes últimos 4 capítulos, além de muitas novas palavras que com certeza ajudaram a formar nosso vocabulário de francês.

As atividades foram ótimas para a fixação e principalmente, para treinar a pronúncia das palavras (que muitas vezes são pronunciadas bem diferentes da forma escrita).

A5. Os pontos positivos deste segundo semestre foram maior quantidade de vocabulário e formas verbais aprendidas que possibilitam conversar sobre vários assuntos tanto do presente, quanto do passado e futuro.

A6. Pontos positivos do curso: Conteúdo muito bom, pois além do livro foi passado muito mais (vocabulário, gramática, etc.). Professora dinâmica, segura do conteúdo e didática. Acho um curso muito importante para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Em um ano de curso aprendi muito, pois a professora passa muito conteúdo além do livro.

Pontos positivos: Professora tem ótima didática, não é cansativa, nem repetitiva, nem monótona. Professora é experiente, fluente, já teve experiência lá fora, além de parecer segura sobre seus ensinamentos.

O espaço físico da sala de aula também é muito bom (cadeiras, iluminação, multimídia).

Ponto negativo: Não ter um dia só de conversação. Gostaria de treinar mais a *conversation*.

Talvez o livro não seja o mais didático. Acho que ele tem exercícios meio repetitivos.

A7. Pontos positivos: Segue bem a sequência do livro. O conteúdo é bem dado e as atividades variadas.

Pontos negativos: 😊

A8. Pontos positivos:

- Número adequado de pessoas por turma.
- A professora é muito dedicada.
- A mídia ajudou bastante.
- O ritmo rápido de aprendizagem.

Pontos negativos:

- Muito tempo por aula, talvez pudesse ser 3 aulas de 1 hora/ semana.
- Acrescentar mais atividades de falar francês entre os aprendizes.

A9. Balanço:

Positivos: A estrutura do curso exige bastante esforço por parte dos aprendizes, as atividades são variadas (escrita, produção oral, compreensão, gramática, filme, etc.).

Negativo: Nenhum

1) As atividades trabalhadas em classe e em casa foram pertinentes?

A1. As atividades feitas em sala e em casa foram pertinentes sim, mas não na quantidade que me daria segurança no conhecimento dos assuntos abordados. Sinto falta de um gabarito, pois fazer o exercício sem saber se ele está correto é muito complicado para o aprendizado correto destes conceitos.

A2. Sim, as atividades contemplam o conteúdo abordado e despertam o interesse. Senti que nesse semestre foram propostas mais atividades diferentes do livro que no semestre passado. Isso foi bem interessante, e acho que foi produtivo.

A3. Mais: Músicas... pena que eu naum vi o filme...

Menos: naum teve um mais significativo.

A4. Em casa trabalhamos mais com produções escritas importantíssimas para verificarmos o nosso conhecimento em relação à língua. Pesquisarmos no dicionário as palavras que não conhecemos, com as atividades do livro de interpretação de texto além de exercícios do caderno de exercícios, todas destinadas a “testarmos” se realmente entendemos as atividades desenvolvidas em sala.

Em sala as atividades também foram pertinentes, já que exploram mais a discussão em grupo dos assuntos o que tornou as aulas dinâmicas.

A5. Sim foram bastante coerentes com o conteúdo da matéria e auxiliaram no aprendizado.

A6. Atividades são pertinentes, poderia até ter mais lição para casa.

A7. Gostei das atividades pelo fato de serem variadas. Intercalam música, leitura de sites e filmes, sem atrasar o conteúdo! Procurei trabalhar as lições de casa. Nada é dado em excesso, o que é bom.

A8. Nada.

A9. Às vezes o volume de exercícios para casa é maior do que eu consigo executar, mas acredito que seja a única maneira de estar em dia com o ritmo das aulas.

Atividades mais interessantes: Discussões durante a aula (em francês) exercícios de vocabulário e pronúncia.

2) Qual (is) as atividade (s) mais e menos interessante (s)? Por quê?

A1. Eu gosto das atividades de vocabulário, de gramática e de fonética, mas não gosto tanto dos “Pause jeux” e “Point DELF”, pois às vezes eles têm exercícios muito chatos e repetitivos.

A2. As atividades mais interessantes:

- Apresentação oral (apesar de termos reclamado na época, acho que o resultado foi positivo);
- Diálogos feitos em grupo na classe. Além de aprendermos bastante sobre a construção de frases, buscamos vocabulário e depois temos que apresentar em público, isso faz com que a gente perceba o quanto aprendemos;
- Leitura em classe dos diálogos existentes no livro (acho que é a atividade mais produtiva em relação à pronúncia).
- A leitura de um livro ensina muito, inclusive a apresentação oral.
- O texto dos sabonetes foi bem legal.

Atividades menos interessantes:

Os exercícios de fonética do livro feitos em sala.

A3. Mais: Músicas... pena que eu naum vi o filme...

Menos: naum teve um mais significativo.

A4. Sempre gostei muito das atividades que envolvem música e exercícios nos sites feitos em grupo com os aprendizes e a professora. Acho que eles estimulam os alunos a estudar mais para conseguir acompanhar melhor a atividade em sala. Além das atividades do livro que envolvem escutar e ler os diálogos o que ajuda a desenvolver a fluência.

Não gostava muito dos exercícios de “fazer um diálogo para determinada situação”, mas acredito que eles ajudam também a fixar o conhecimento.

A5. Gosto de atividades mais dinâmicas como música, exercícios de sites, escutar os diálogos, etc.

A6. Atividade mais interessante: Gosto muito de música e filmes e acredito que eles ajudam muito a aprender o vocabulário novo e também a aprender a cultura francesa.

A7. + interessante: Gosto das aulas de uma maneira geral.

- interessante: 😊

A8. A atividade mais interessante foi ler um artigo de jornal em francês e de escutar e ler músicas também.

A9. Atividades mais interessantes: Discussões durante a aula (em francês) exercícios de vocabulário e pronúncia.

Menos interessante: Produção de diálogos em classe.

3) Quais sugestões você daria para o conteúdo e atividades trabalhadas?

A1. Se houvesse mais tempo, poderiam ser feitas mais simulações de conversação e produções textuais, duas atividades que para mim são mais enriquecedoras para a assimilação do conteúdo.

A2. Sinto que podíamos ter feito mais atividades dinâmicas em relação aos tempos verbais e mais redações (a gente reclama, mas acho que é um dos momentos em que mais aprendemos).

A3. Todo o curso deveria ser em francês, para acostumar os ouvidos à língua.

A4. Creio que poderíamos ter trabalhado mais apresentações em francês.

A5. Não tenho muitas sugestões, apenas acho que o conteúdo de matéria passada foi grande e o curso na graduação está com matérias mais puxadas neste semestre. As faltas em aulas foram grandes, o que prejudicou um pouco o aprendizado.

A6. Atividade menos interessante: “Point DELF” do livro.

A7. Sugestões: única sugestão: Utilizar mais o livro de vocabulário, nem que seja como lição de casa e manter o resto como está.

A8. Utilizar mais a mídia, vídeos de aprendizagem em francês com legenda. Mas estava ótimo.

A9. Por enquanto não tenho sugestões, pois estou muito satisfeita tanto com o conteúdo quanto com as atividades trabalhadas neste curso.

4) Quais suas impressões gerais do curso?

A1. Eu acho que o curso foi bem produtivo, nós vimos bastante matéria em um semestre (é meio intensivo), mas eu gosto tanto da língua que eu com certeza dedicaria muitas horas a mais... senti que seria mais produtivo ainda se todos que frequentaram o curso estivessem realmente interessados, pois em certos momentos era complicado trazer todos à aula. Penso que o curso é ótimo perante o mínimo investimento que fazemos.

Obs: Como eu gostaria de viajar ano que vem para algum país francófono, eu gostaria de estudar intensamente a língua para chegar perto da fluência no próximo semestre e por isso estou na dúvida quanto a continuar neste estilo de curso (muitos alunos), pois como já disse, nem todos estão tão interessados... mas vou pensar mais no assunto... gostaria até de uma opinião da professora, Marisa?!

A2. O curso é interessante e aborda muito conteúdo, neste semestre faltou um pouco mais de dedicação dos alunos para que o aprendizado fosse maior, mas foi possível aprender bastante coisa mesmo assim.

O resultado foi positivo.

A3. O curso foi mais do que eu esperava, desde a escolha do material que eu achei de fácil compreensão e abrangente, à nossa linda prof. rs... sempre de bom humor, e tirando sempre todas as dúvidas e todas mesmo!!!

A4. –

A5. O curso foi bom, porém como dito na resposta acima não aproveitei tanto quanto semestre passado. Espero poder mudar isso no semestre que vem.

A6. Sugestões: ter um horário só para conversação que pudesse misturar as turmas do mesmo nível para melhorar a fala e a compreensão oral.

Continuar misturando as atividades durante a aula (música, livro, internet, etc.), pois fica mais interessante. Poderíamos fazer a encenação de uma peça de teatro, quem sabe no próximo semestre?

No geral o curso superou minhas expectativas!

Como eu te disse antes, Marisa, você é uma ótima professora, não tem nem o que dizer!

Marisa, parabéns por ser essa profissional tão competente, que consegue dar conta de mestrado, marido, filhos, “filhos alunos”, casa, etc. Sempre de bom humor.

Espero que você continue dando este curso por muito tempo!

4.2. Texto Modular:

Eu-engenheira-professora

Eu me formei em Engenharia de Alimentos na UNICAMP, em 1991. Desde criança, sempre gostei muito da área de Exatas, na qual os problemas, embora muitas vezes extremamente complicados, sempre podiam ser resolvidos e os resultados eram exatos, não dependendo de fatores subjetivos, nem sendo por eles influenciados.

Como engenheira, trabalhei inicialmente como estagiária em uma fábrica de doces no interior do estado e de lá passei a trabalhar em uma multinacional japonesa, Mitsui do Brasil, na produção de café e misturas de café e chocolate para exportação, como responsável do controle de qualidade dos produtos desde o início da cadeia de produção.

Em 1995, meu marido foi expatriado para Lyon, sede da antiga Rhône Poulenc (Rhodia), empresa na qual ele trabalhava como engenheiro de processos químicos. A expatriação era algo que ele almejava e em que eu nunca pensei com seriedade.

A possibilidade desta nova experiência foi muito bem recebida por mim, embora eu não tivesse ideia do que viria pela frente. Após todos os trâmites burocráticos, instalamo-nos em Lyon na segunda metade de 1995.

Primeiro passo, de muita importância naquele momento, foi tentar me comunicar e conviver bem com o novo, o diferente. Obviamente aprender a língua seria o começo, e para tal, matriculei-me na Aliança Francesa de Lyon e passei a estudar muito para me inserir no mundo que me rodeava. E nesta época me dei conta da importância da comunicação para a sobrevivência de um indivíduo.

A Aliança me abriu um novo horizonte. Havia muitos encontros e atividades extras, porém as aulas eram complicadas e pouco interessantes porque os professores insistiam muito sobre a gramática, a fonética, os ditados eram quase diários, além de extensos exercícios de sistematização da língua.

Sozinha em Lyon durante o período diurno, eu tive de me adaptar ao dia a dia, o que não foi complicado porque eu não tinha vergonha de errar ao me comunicar. Além disso, eu gostei muito da organização da cidade e das pessoas em vários sentidos. segurança nas ruas, facilidade de transporte público, pontualidade nos serviços, agilidade, entre tantas outras coisas que não são habituais aqui.

Após dois meses de curso intensivo na Aliança Francesa, me matriculei no curso superior de Francês para Estrangeiros, oferecido pela Universidade Lyon II que abriga um Centro Internacional de Estudos do Francês (CIEF) onde são ministrados cursos de FLE e de cultura francesa.

Todos os níveis de língua ensinados no CIEF correspondem ao que preconiza atualmente o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas Estrangeiras. Na época em que estudei, os cursos eram divididos em cinco níveis, sendo o último, o nível E, o que hoje corresponde ao nível C2 do Quadro. Todos os semestres continham aulas de compreensão e expressão escrita, compreensão e expressão oral, e ferramentas linguísticas. Conforme o curso avançava, outras matérias iam sendo introduzidas como literatura antiga e contemporânea, a mídia francesa, história, cultura e sociedade e ciências econômicas e gestão. Começamos a estudar história contemporânea no módulo C, bem como cultura e sociedade e estas matérias estenderam-se até o final. Ainda nesse módulo também se iniciou o curso de literatura contemporânea. Nessa fase lemos muitos livros e eu entendi que não poderia traduzir palavra por palavra, mas entender o contexto, e mergulhei num novo mundo de conhecimento que até então me era desconhecido. Nós lemos Diderot, Perrault, Maupassant, Albert Camus, Dumas. Mas além desta literatura obrigatória, eu visitava muito as livrarias e comprava livros de bolso, uma ideia genial e acessível que me fez me inteirar de vários assuntos. Li muitos livros, eu aprendi sobre os filósofos, escritores e personagens importantes na história da França.

Ficaram assim para trás todas as matérias que eu havia estudado ou aprendido quando estava na UNICAMP e encarei essa nova empreitada com alegria, sem saber ainda que era um novo começo pra mim.

Tomei gosto por matérias que não estavam entre as minhas favoritas, muito provavelmente pelo fascínio, por exemplo, que a professora de história demonstrava ao nos ensinar sobre a França desde os seus primórdios ou ainda com os professores de literatura nos fazendo mergulhar na alma dos escritores, e descobrir muitas das obras renomadas e conhecidas no mundo todo.

Na faculdade eu me saía muito bem nas matérias e passei a ajudar colegas com algumas dificuldades, por distanciamento da língua materna deles da língua francesa. Eu ensinava a eles o que eu tinha aprendido e assim aprendia ainda mais. Era professora sem me dar conta. Surgia pouco a pouco a engenheira-professora.

Em 1999, terminei o curso da Faculdade Lyon II, com todos os níveis completados com sucesso. Mas infelizmente terminou também nosso tempo em Lyon, e voltamos para o Brasil.

Em um domingo, nos classificados do jornal “Correio Popular” de Campinas apareceu um anúncio de emprego para professor de francês. Eu fiz rapidamente um novo CV e o enviei. Fui chamada para uma entrevista no mesmo dia com a coordenadora da escola, que era francesa. Ela me apresentou e me emprestou um livro (*Le nouveau sans frontières*) e disse: “Vire-se, a turma é sua”. E as aulas começaram no dia seguinte, estávamos no início do ano de 2000. Meu trabalho de professora de francês começou desta forma. Até então eu só tinha dado “aulas” de matemática, bioquímica ou química para ajudar colegas quando entendia a matéria melhor que eles, e ajudado os colegas da Universidade de Lyon II.

Desde a primeira experiência como professora percebi o quanto eu gostava de francês (língua e cultura) e o quanto era agradável poder auxiliar os interessados em aprender. Entendi também que eu tinha muita coisa ainda para aprender com relação à língua e mais ainda com relação à prática pedagógica.

Para a minha primeira aula de Francês para Iniciantes, todos adultos com nível superior, eu estudei bastante em casa, levando a sério desde o começo a questão do ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Depois vieram outras turmas, fui chamada para trabalhar em outras escolas do grupo, alguns aprendizes me indicaram para amigos ou familiares e assim o leque foi se abrindo. Trabalhei em várias escolas de idiomas durante anos e desde o começo entendi que precisava me aprimorar para fazer melhor o que resolvi que seria meu futuro profissional.

Em 2003, fui convidada para trabalhar como professora de francês no Centro de Línguas de uma faculdade pública de Comércio Exterior e de Administração Pública, em Paulínia-SP. O trabalho começou em 2004 e foi até 2006, quando o prefeito resolveu fechá-la e transformar o prédio em creche.

Mas nesta faculdade eu tive contato com professores de outras línguas e trocamos muitas ideias sobre como trabalhar na sala aula, sobre modos de ensinar, sobre as novas atividades que professores de línguas usam nas aulas, entre outras questões.

Neste ínterim, eu voltei a estudar, me inscrevi na pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia e iniciei minha peregrinação para conseguir ingressar em um mestrado em línguas, que era o que eu realmente desejava. O curso de Psicopedagogia fornece aos alunos os instrumentos teóricos e técnicos sobre os fundamentos da Psicopedagogia institucional,

qualificando suas práticas em diferentes espaços em que ocorrem os processos de aprendizagem. Entramos em contato com teorias de aprendizagem e estudamos as contribuições da psicologia, sobretudo no que diz respeito a questões vinculadas à motivação.

Ao mesmo tempo, inscrevi-me no curso de extensão “Introdução à Elaboração de Projetos e Pesquisa em Linguística Aplicada” da UNICAMP com o objetivo de aprender a escrever um projeto de pesquisa. Como trabalho final, tínhamos que entregar o referido projeto. Foi então que procurei a USP, pois na parte de Ensino e Aprendizagem de Francês, Língua Estrangeira, a USP seria uma opção melhor ou até mesmo única para mim. Pesquisando, consegui os dados da professora Maria Sabina, especialista em ensino/aprendizagem de francês da USP. Eu conversei com ela por telefone e contei-lhe meus objetivos de aprimoramento em Didática do Francês Língua Estrangeira.

Prestei o exame de Proficiência em Francês, apresentei meu projeto de pesquisa e fui entrevistada pela professora em francês. Ela me propôs, para iniciar meus estudos, ser aluna ouvinte no curso sobre o uso das mídias no ensino e aprendizagem de FLE ministrado pela professora Vera Marinelli na Faculdade de Educação da USP. Em seguida fiz duas matérias como aluna especial na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, uma delas com a própria professora Sabina (“Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: evolução metodológica, tendências atuais, políticas linguísticas”) e outra com a professora Tokiko Ishihara (Construção de Modelos Teóricos em Francês Língua Estrangeira), além de assistir a cursos extracurriculares, palestras e participar de congressos.

Após dezoito meses nesse esquema de estudo, a professora Sabina me aprovou no quadro de alunos de mestrado e pude começar a cursar oficialmente o mestrado na USP.

Nestes tempos de busca de aperfeiçoamento, eu acredito ter caminhado muito. Entre uma e outra palestra, algumas mensagens ficam marcadas na mente e nos fazem refletir. Cursar seis matérias da pós-graduação me obrigou a ler muitas obras, artigos e livros, além de ter de escrever monografias para entrega dos trabalhos no final do semestre. Eu aprendi muito neste período.

Por indicação de uma colega do trabalho anterior, na faculdade em Paulínia, eu fui contatada para trabalhar nos cursos extracurriculares de línguas do Centro Acadêmico da Faculdade de Engenharia Química da UNICAMP, onde estou desde então, sendo este meu quarto ano como professora de francês. Por coincidência, meus aprendizes são futuros engenheiros que cursam as mesmas matérias que cursei na época em que era estudante de Engenharia de Alimentos. Há neste curso mais estudantes da FEA (Faculdade de Engenharia de Alimentos) do que da Engenharia Química pelo fato de haver mais possibilidades de

intercâmbio com Universidades Francesas (em Paris, Rennes e Lyon) para alunos da Engenharia de Alimentos do que para os alunos da Faculdade de Engenharia Química (FEQ).

Quando começaram as aulas de francês oferecidas pelo CAFEQ, em janeiro de 2008, as vagas foram oferecidas apenas para o nível 1, havia um só professor e nenhuma organização estrutural para as aulas, ou seja, o professor deveria escolher o método a ser empregado e proceder como melhor lhe conviesse com o objetivo de fazer com que os aprendizes matriculados no curso aprendessem a língua e cultura desejadas.

E foi justamente graças a essa liberdade de atuação que tive todas as condições necessárias para desenvolver a experimentação prática subjacente a boa parte desta dissertação de mestrado.

Como engenheira-professora, escolhi como livro didático o *Forum I* e como pretendia fazer com que as aulas fossem interessantes e comunicativas, que os aprendizes ficassem mais estimulados a cada novo tópico visto em aula, que interagissem entre eles e com o professor, e formassem um grupo coeso no qual a amizade e o diálogo constante facilitassem o aprendizado, resolvi introduzir atividades extras de forma a auxiliar neste processo e de sistematizar alguns tópicos importantes de forma agradável e interessante para que os aprendizes tivessem maior motivação para aprender.

Ter uma engenheira-professora os surpreendeu no início, mas facilitou o contato entre as partes e possibilitou diálogo em francês sobre vários outros assuntos no contexto da especialidade da Engenharia, dentro e fora do contexto escolar da sala de aula. O diálogo com os aprendizes foi facilitado por este denominador comum: a vivência compartilhada na Faculdade de Engenharia na UNICAMP.

4.3. Texto Modular:

Eu-professora-engenheira de língua estrangeira

Segundo Tagliante (1994, p. 9-11), é importante dominar as noções teóricas adquiridas na formação inicial, mas as qualidades pessoais do professor são também muito importantes. São elas que estabelecerão a natureza do contato com os aprendizes, a capacidade de diálogo do professor e suas qualidades de formador. Os comportamentos profissionais estão profundamente ligados à prática cotidiana da sala de aula e à personalidade do professor.

A formação continuada completa e moderniza a formação inicial adquirida. É próprio da formação continuada seu estado permanente de inacabado, sua exigência permanente de aquisições teóricas e a transferência destas para a sala de aula. A formação continuada exige do professor que não fique com seus hábitos confortáveis e seguros, mas que reduza o distanciamento entre a teoria e a prática, e transforme a teoria em práticas de classe bem pensadas e criativas.

Para Holec e Henri (1992 apud TAGLIANTE, 1994, p.13), em épocas passadas, no método tradicional o professor definia a aprendizagem e determinava modalidades de realização de formas de agir. Ele ditava a sequência do que devia ser feito; fornecia a aprendizagem ao aprendiz que não tinha mais nada a fazer. Nessa distribuição de funções não cabia ao aprendiz se preocupar com formas e modos de aprender, pois era o professor que definia procedimentos a serem seguidos. Era ele que tomava as decisões.

Na pedagogia tradicional as capacidades de memorização, compreensão e aplicação dos alunos eram fortemente solicitadas. Hoje em dia a capacidade de análise dos aprendizes é considerada elemento de grande importância. Acredita-se que a reflexão é um fator de aquisição e que através da observação, reflexão e análise assimilam-se melhor os conhecimentos de ordem linguística, que acabam vindo à tona quando necessário.

A abordagem comunicativa do ensino de línguas postula que para que o aprendiz possa se comunicar em língua estrangeira é preciso dar-lhe meios para que ele possa se constituir uma bagagem pessoal de ferramentas linguísticas que lhe permitam atingir seus objetivos de aprendizagem, meios dados pelo professor não só de explicações de fenômenos linguísticos, mas de estratégias de descobertas. (TAGLIANTE, 1994, p.18).

Ainda segundo Tagliante, “O aprendiz é aquele que toma em suas mãos a aprendizagem, aquele que não espera tudo do professor, mas que conta, para obter os objetivos por ele fixados tanto com eles tanto consigo mesmo quanto com o que o professor lhe trará” (1994, p.14).

O modo de ensinar línguas atualmente tende a posicionar os dois atores (Professor/Aprendiz), “em uma relação tipo igualitária” (GALISSON, 1986 apud TAGLIANTE, 1994, p.15). O “savoir” pode ser transmitido? No meu modo de ver, se por acaso há transmissão de “savoir”, esta se dá pela descoberta pelo aprendiz do “savoir-faire”. O papel do professor é o de construir tarefas para que o aprendiz mobilize suas capacidades de resolução de problemas a fim de construir o seu próprio saber.

O enfoque comunicativo se preocupa com a efetividade comunicativa de cada interação na qual é necessário trabalhar com a linguagem própria de cada registro, de cada tipo de discurso. No enfoque por tarefas, trabalhar com materiais autênticos é natural e sua compreensão facilitada pelos materiais empregados. Em classe, organizam-se situações comunicativas nas quais o aprendiz, a partir de um material autêntico, seleciona os recursos necessários, “negocia os significados”, interage com os colegas e descobre progressivamente os usos da língua. As estratégias do aprendiz são então potencializadas com estas tarefas que possibilitam a comunicação. Os mecanismos para a comunicação funcionam de maneira mais ou menos consciente, segundo estratégias do aluno visando tornar sua aprendizagem mais rápida. O aluno deve tomar decisões sobre o que aprender, como e quando. O professor tem o papel de motivador e dirigente da ação e do saber. O aprendiz, por seu lado, tenta descobrir a melhor forma de aprender.

A utilização da linguagem na vida cotidiana implica o uso integrado de todas as competências comunicativas, por isso o enfoque por tarefas pretende que a aprendizagem da língua se faça por tarefas reais, com a integração dessas competências.

Os objetivos de cada ciclo de ensino no enfoque por tarefas são:

- Compreender mensagens orais em diferentes contextos.
- Estabelecer relações interpessoais, sustentar uma conversa.
- Expressar-se de modo eficaz e apropriado, compreendendo textos para usos diversos.
- Produzir textos escritos.

Também se podem trabalhar as tarefas com um maior compromisso com os objetivos e conteúdos do programa, fazendo com que estes guiem os tipos de tarefas a completar, ainda que no caso anterior, pode dar-se um caminho de ida e volta entre conteúdos e tarefas. (ESTAIRE, 1990, p. 28-39).

Quando o objetivo do ensino do idioma é a competência comunicativa, a primeira preocupação é utilizar a língua – e a gramática – de forma adequada nas situações concretas de comunicação.

Como anteriormente ressaltado, o enfoque por tarefas recorre à filosofia do enfoque comunicativo e assume ativações de processos autênticos de comunicação para alimentar/fortalecer a motivação do aprendiz e organizar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que favoreçam a autonomia. Para Nunan (1996, p.11), as definições de tarefas compartilham com um fator comum: todas indicam que a execução de uma tarefa leva ao uso

comunicativo da língua e que a atenção do aluno se centraliza mais no significado do que na estrutura linguística. O autor interpreta a tarefa comunicativa como uma parte do trabalho de classe que faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem na língua-alvo centrando sua atenção mais no significado que na forma. A tarefa deverá caracterizar-se como um todo completo, podendo assim ser considerada um ato comunicativo.

O objetivo didático da abordagem comunicativa e o da abordagem por tarefas é o de desenvolver a capacidade comunicativa e a capacidade de interação linguística em diferentes situações de comunicação, integrando as habilidades necessárias. Para se conseguir a competência comunicativa é preciso percorrer um longo caminho, onde vão se estruturando as competências linguísticas, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas.

A progressão no enfoque comunicativo e também no enfoque por tarefas obedece ao critério da funcionalidade e rentabilidade das estruturas em jogo. Inicialmente são programadas as funções mais básicas, mais usuais e as mais frequentes. Para Peris (1999), a prática comunicativa não se desarticula da gramática, nem do vocabulário ou da fonética.

A diferença fundamental entre o enfoque por tarefas e os enfoques anteriores é o fato de que os conteúdos gramaticais são introduzidos no programa com critérios diferentes. O ensino por tarefas conjuga a prática da comunicação (atuação comunicativa linguística) com a atenção aos recursos linguísticos necessários. Assim podemos falar de “conteúdos necessários para a comunicação” e de “processos de comunicação”, ambos estabelecendo uma estreita relação no ensino por tarefas.

Peris (1999), diz que em uma programação por tarefas todas as unidades linguísticas se consideram “conteúdo necessário para a comunicação”, incluindo o vocabulário, a pronúncia, a escrita etc., conteúdos que se têm que aprender e que são uma condição necessária, mas não suficiente para se expressar em uma língua.

Partindo da definição de tarefas de Peris (1999, p.31), ou seja, “atividade dirigida a uma aprendizagem significativa mediante a prática da comunicação, a tarefa é - ou deve ser - ao mesmo tempo comunicativa, discente e didática”. O autor dá a sua classificação de tarefas diferenciando-as conforme:

- a) O objetivo visado, que pode ser a comunicação, a forma, os conteúdos temáticos e socioculturais e o aprendizado da língua;
- b) A estrutura e a distinção, ou seja, as simples (uma só tarefa) e as complexas;
- c) A autonomia, as finais (encerram ciclos de tarefas) e as capacitadoras (que preparam para a realização da tarefa final).

Para começar deve-se decidir o tema para que se possa escolher objetivos comunicativos que respondam às necessidades linguísticas, interesses e motivações do grupo.

Os aprendizes devem sugerir tarefas, colocando suas ideias, recursos, conhecimentos que se podem completar com dados da imprensa, revistas, canções e vídeos.

As tarefas intermediárias são os passos ou fases que possibilitam realizar a tarefa final e tudo isso na língua que se aprende. Todo projeto prevê um processo de aprendizagem dos elementos necessários visando cumprir a tarefa e esse processo se cumpre normalmente através das atividades ou tarefas possibilitadoras.

Uma vez delimitados os objetivos e os conteúdos das unidades, com os materiais com os quais contamos, especificam-se os elementos linguísticos próximos para a execução da tarefa e dos objetivos. A mesma tarefa pode ser adaptada para os níveis, iniciante ou avançado.

De acordo com a complexidade e o tipo de projetos podem ser necessários todos ou alguns dos seguintes componentes: funcionais, léxicais, gramaticais, fonológicos, discursivos, socioculturais e estratégicos.

Para Zanon (1999, p.16), o modelo de ensino mediante tarefas propõe uma tarefa ou um produto final que servirá como motor de todo o trabalho. Com diferentes tipos de tarefas se passa todo o conteúdo necessário aos alunos para que realizem o produto final

O trabalho com tarefas pode ser adaptado a qualquer *syllabus* pré-estabelecido e pode ser realizado em conjunto com qualquer livro texto. Para Zanon (1990, p.22 apud Peris, 1999, p.29), as tarefas apresentam as seguintes características:

- a) representam a comunicação real;
- b) são identificadas como unidades de atividade em aula;
- c) são dirigidas ao aprendizado da linguagem;
- d) são projetadas com um objetivo, estrutura e sequência de trabalho;

Segundo Peris (1999), as tarefas podem ser do tipo:

- a) comunicativo: que estimulam o nível funcional da língua que os alunos estão aprendendo mediante o uso das quatro habilidades;
- b) de aprendizagem: utilizam procedimentos de ordem didática, por exemplo, a avaliação;
- c) significativas: apresentam um conteúdo suscetível de ser aprendido.

Na abordagem por tarefas, o fato de comunicar-se não pode se reduzir a uma simples atividade de processamento de informações, de codificação e decodificação de mensagens. Quando nos comunicamos utilizamos uma série de atividades que ultrapassam a compreensão das unidades linguísticas. A classe de língua estrangeira é um lugar onde se pode comunicar na nova língua para chegar a aprendê-la. E com esta nova língua se estabelece a comunicação no seio da aula. É essa comunicação que representa o objetivo da aprendizagem.

O desenrolar de uma troca comunicativa é imprevisível e depende dos processos que se produzem nas mentes das pessoas que se comunicam. No processo comunicativo estão também envolvidos emoções, opiniões e valores, diferentes atividades, e a personalidade global dos participantes.

Uma segunda língua se aprende usando-a, e utilizar a língua é completar um ato comunicativo linguístico. O ensino por tarefas conjuga a prática da comunicação (ato comunicativo linguístico), com atenção aos recursos linguísticos necessários. Assim podemos falar de “conteúdos necessários para a comunicação” e de “processos de comunicação”, ambos estabelecendo uma estreita relação com o ensino por tarefas.

Numa programação por tarefas, todas as unidades linguísticas são consideradas conteúdos necessários para a comunicação. Para ser capaz de se expressar em uma língua, é preciso ter o domínio de diferentes processos de comunicação, entre os quais os de atividades individuais e sociais.

Os conteúdos necessários para a comunicação se adquirem por estudo, observação ou prática e os processos efetivos de comunicação se adquirem mediante prática de exercícios.

As tarefas têm como fundamento a criação de um contexto no qual se praticará a língua que os aprendizes procuram produzir, meta que proporcionará atingir os objetivos de comunicação.

Aprender uma língua significa interiorizar progressivamente as unidades de seus diversos níveis de descrição (textual, nocional-funcional, morfossintático, léxico, fonético, gráfico) e suas utilizações efetivas para comunicar-se.

Para Peris (1999), toda tarefa pode ser concebida para se chegar à obtenção de um produto, que em muitos casos pode se tratar de um texto (oral ou escrito). Diferentemente do objetivo visado, o produto é totalmente arbitrário. O produto será condicionado por uma série de fatores relacionados com as características do grupo de aprendizagem e de sua situação, idade, gostos, preferências e tipo de inteligência, (ou seja, mais orientada para a discussão e reflexão ou mais para o artístico, lúdico etc.).

Para o mesmo autor, os aprendizes têm que passar por uma fase de capacitação para chegar a elaborar o produto. Essa fase inclui, na mesma medida, conhecimentos e habilidades, tanto no âmbito da língua e da comunicação quanto no âmbito da aprendizagem, que se desenvolve mediante a realização de atividades prévias. Nessas atividades são trabalhadas estruturas e unidades linguísticas necessárias para a obtenção do produto, praticando as atividades de uso da nova língua e ainda em outras de observação de regras e usos.

A relação pedagógica passou, assim, da verticalidade com sentido único, professor-aluno, à horizontalidade interativa professor-aprendiz. Os trabalhos do professor e do aprendiz se unem num objetivo comum: *agir sobre o outro* em língua estrangeira. O professor interativo é ao mesmo tempo o organizador da aprendizagem, o animador da classe, a pessoa que incentiva as descobertas dos aprendizes e a sistematização das aquisições através da construção do fórum em língua estrangeira. É aquele que coloca a serviço dos aprendizes não só sua competência linguística, cultural e pedagógica, mas, sobretudo, sua bagagem constituída por um particular processo de construção/desconstrução/reconstrução reflexiva de sua experiência pessoal e profissional multifacetada. Em suma, o professor interativo é aquele que compartilha com seus aprendizes sua própria *engenharia*.

Estes módulos de reflexão que agora compartilho com os meus leitores são algumas facetas do percurso que percorri do empirismo da engenheira de alimentos desejosa de um outro porvir profissional – o de professora de FLE – à consciência da necessidade de uma pré-construção teórico-prática que constitua por um lado os alicerces de meus futuros cursos de FLE, ao mesmo tempo que assegure, por outro lado, o infinito processo de constituição da professora-engenheira de LE.

5.0. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIO, Gonzalo. **Que Buena la música! Pero...Qué hago com ella?** In: VIII SEMINÁRIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOFONES, São Paulo, 28 de outubro de 2000 (en prensa).

ANDERSON, A.; LYNCH, T. **Listening**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

BACHMANN, C.; LINDENFELD, J.; SIMONIN, J. **Langages et communications sociales**. Paris: LAL Credif Hatier, 1981.

BAYLON, C. et al. **Forum méthode de Français 1**. Paris: Hachette, 2000.

BEACCO, J.C. **L'approche par competences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de reference pour les langues**. Paris: Didier, 2008.

BESSE, Henri. **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris: Didier Credif, 1985.

_____. Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 25, p. 7-22, 1977.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. Qualitative Research for Education, capítulo 2. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986, p.1-13.

BRINDLEY, G. Factors affecting task difficulty. In: NUNAN, D. **Applying Second Language Acquisition Research**. Adelaide: National Curriculum Resource Centre, 1987.

BRUEL, Patrick. **Juste avant**. RCA France, 1999. 1 CD, 12 músicas (55, 04min).

BYGATE, M. **Speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CABLE: Revista de Didáctica del Español como lengua extranjera

CAMPÀ, À.; MESTREIT, C.; MURILLO, J.; TOST, M. **Forum méthode de Français 1-**
Guide pédagogique. Paris: Hachette, 2000.

CANDLIN, C. N. Hacia la enseñanza de la lengua mediante tareas. **Comunicación, lenguaje y educación** 7- p. 33-53.

CANDLIN, C.; MURPHY, D. **Language learning task**. N.J.:Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1987.

CARVALHO, O. C. **Dicionário francês-português**. Editora Porto: Instituto do Vinho do Porto, 1986.

CASSANY, Daniel et al. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1994, p.406-409.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

CHISS, J. L.; DAVID, J.; REUTER, Y. **Didactique du Français: état d'une discipline**. Paris: Nathan, 1995.

CLARK, M.; SILBERSTEIN, S. **Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class**. Language Learning, vol. 27, n. 1, p. 48-65, 1977.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Les langues vivantes**: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de cadre, Langues Vivantes, Conseil de Coopération culturelle. Strasbourg, 1996.

CORNELOUP, Bernard. **Contribution à l'enseignement des langues**: La chanson brésilienne dans la classe de portugais. Lyon, Université Lyon Lumière- lyon 2, 1993.

COSTE, D. (éd). **Vingt ans dans l' Évolution de la Didactique des Langues (1968-1988)**. Paris: LAL Credif Hatier, 1994.

COURTILLON, Janine. **Introduction à la méthode**. Paris: Didier, 1982.

_____. **Elaborer un cours de Français**. Paris: Hachette 2003.

CUQ, J.P. (sous la direction). **Dictionnaire de didactique du Français**. Paris: Asdifle, Clé International, 2003.

CUQ, J.P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du Français, langue étrangère et seconde**. Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

DEVELAY, Michel. **De l'apprentissage à l'enseignement**. Issy les Moulineaux: ESF Éditeur, 2004. 163 p.

DUFEU, Bernard. **Les approches non conventionnelles des langues étrangères**. Paris: Hachette, 1996. 208 p.

ESTAIRE, S. La programación de unidades didácticas a través de tareas. **Cable, Revista de Didáctica Del Español como Lengua Extranjera**, abril, 1990.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa**. Editora Globo, 2005.

FERNANDEZ, Sonsoles (org.) **Tareas y proyectos en clase**. Madrid : Edinumen, 2001. (Colección E, Série Recursos)

GALISSON, R. **Lignes de forces du renouveau actuel en didactique des langues étrangères**. Coll. DLE, CLE International, 1980, p.7

GALISSON, R. ; COSTE, D. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1976.

GERMAIN, Claude. **Le point sur l'approche communicative en didactique des langues**. Québec: Centre Éducatif et Culturel inc., 1991.

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'enseignement de langues: 5000 ans d'Histoire**. Paris: Coll DLE, CLE International, 1993. 352 p.

GOULLIER, F. **Les outils du conseil de l'europe en classe de langue**. Paris : Didier, 2006.

GUBERINA, P. **La parole dans la méthode structuro-globale-audio-visuelle** Le Français dans le monde , n° 103. Oaris, Hacheette-Larousse, 1974 p. 49-54.

HOLEC, Henri. **Apprendre à apprendre et apprentissage auto-dirigé. «Les auto-apprentissage»**, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, février-mars, p.47, 1982.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KUNDMAN, Maria Sabina. **Ensinando e aprendendo o francês em nível universitário: O caso USP**. 1994. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. **Chanson et enseignement du français**. Comunicação USP, 1999.

LAMY. A. **La pédagogie de la faute**. BELC, 1981.

LIONS-OLIVIERI, Marie Laure; LIRA, Philippe. **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues**. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Difusión Français Langue Étrangère, Barcelona, 2003.

LONG, M. A role for instruction in Second Language Acquisition. In: HYLTEENSTAM, K.; PIENEMAN, M. (edits). **Modeling and assessing second language acquisition**. Clevedon Avon : Multilingual Matters , 1988.

LOUVEAU, E.; MANGENOT, F. **Internet et la classe de langues**. Paris: CLE International, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: E.P.U., 1988.

MARTIN PERIS, E. **La enseñanza comunicativa mediante tareas: um paso más hacia los procesos de comunicación**. Disponível em: < www. difusión. com.>.

MARTINEZ, P. **La didactique de langues étrangères**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en Langue Étrangère**. Paris: Hachette, 1982.

MONTPELLIER, G. de. **L'apprentissage, in traité de psychologie experimentale**, Paris: Hachette, 1975.

MORRIS, A.; STEWART-DORE, N. **Learning to learn from text: effective reading in content areas**. Sydney: Addison-Wesley, 1984.

MOURLHON-DALLIES, Françoise. Conférence USP 22 abril 2009.

NUNAN, D. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PENDANX, M. **Les activités d'apprentissage en classe des langues**. Paris: Hachette, 1998.

PEREZ, Aquilino Sanches. **La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos**. Barcelona: Hora, S.A., 1982.

PERIS, Ernesto Martín. **Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?** In: LLENGUA I ÚS, 21, 2001, Dirección General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya.

_____. **Libros de texto y tarea**. In: ZANON, Jovier. **La enseñanza del español mediante tareas**. Edinumen, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignement**. Issy les Moulineaux: ESF Éditeur. 219 p.

PRABHU, N. **Second language pedagogy: a perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PUREN, C. **La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes/ Essai sur l'ecléctisme**. Editions Didier, 1994.

QECR - CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Division de langues vivantes-Strasbourg. Didier, 2001.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS. Lisboa: Edições Asa, 2001.

REQUEDAT, F. **Les exercices structuraux**. Paris: BELC/ Hachette/ Larousse, 1975.

REUTER, Y. et al. **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. Bruxelles: de Boeck, 2006.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman dictionary of applied linguistics**. Londres: Longman, 1986.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S.R. **Approches and methods in language teaching**. 5. ed. New York: Cambridge University Press, 1989. 171 p.

_____. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Cambridge University Press/ Sucursal en España, 1998. 173 p.

ROMERO GARCIA, C. **Esto es otro cantar!** Canciones de clase de E/LE, VHS Tipps, 26, Edit. Klett, Stuttgart, 1998.

ROSEN E. **Perspective actionnelle et approches par les tâches en classe de langue.** RECHERCHES ET APPLICATIONS LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, 45, 2007, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, 2007.

ROULET, E. **Théories grammaticales, description et enseignement des langues.** Bruxelles/ Paris: Labor/ Natan, 1978.

_____. **Un tournant actionnel en analyse de la didactique des discours** in Plurinlguisme et apprentissages, Mélanges D. Coste, ENS, 2005.

SANCHEZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas:** Evolución histórica y análisis didático. Sociedad General Española de Librería, 1997.

SCHÜTZENBERGER, Anne Ancilin. **Le jeu de rôles applications pratiques.** 4. ed. Paris: ESF Éditeur, 1992. 49p.

_____. **Le jeu de rôles connaissance du problème.** 4. ed. Paris: ESF Éditeur, 1992. 98 p.

SERRA, Dilton. **O enfoque por tarefas no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira.** 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Haydée. **Pour jouer en classe de langues:** pistes théoriques et propositions pratiques. Palestra USP, 05 de junho de 2008.

SUSO LOPES, J. **Un niveau seuil -au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.** Granada, 1990.

TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue.** Paris: CLE International, 1994.

TAURISSON, A. **Action, acte et activité, révélateurs du sujet, et d'un espace fondacteur pour une pédagogie,** in **Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation.** Strasbourg, Disponible em: http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Alain_TAURISSON_217.pdf.

TRIM, J.L.M. **Langues vivantes. Enseignement, apprentissage et évaluation:** Un Cadre européen commun de référence Guide général d'utilisation. s.d.

VIEIRA, Denise Radanovic. **Práticas corporais e Ensino Aprendizagem de Línguas estrangeiras: uma perspectiva lúdica.** 2002. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo,.

VIGNER, Gérard. **Enseigner le Français comme langue seconde.** Paris: CLE Internationale, 2001.

_____. **L'exercice dans La classe de français.** Paris: Hachette, 1984.

YAICHE, Francis. **Les simulations globales, mode d'emploi.** Paris: Hachette.

ZANON, J. (Coord) **La enseñanza del español mediante tareas.** Madrid: Edinumen. 1999.

Websites:

http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Goldman (Biografia J. J. Goldman)

<http://www.youtube.com/watch?v=IEcS1R1xdeU&ob=av2e> (On Ira- Jean Jacques Goldman).

http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Restos_du_C%C5%93ur (Les restos du coeur)

http://www.youtube.com/watch?v=bKSJi2_wrhA (Curta metragem Gratte papier).

<http://www.youtube.com/watch?v=hZKyxmSrUug> (À toutes les filles).

<http://www.youtube.com/watch?v=4kxf0Y925v0> (À toutes les filles).

<http://www.youtube.com/watch?v=9-00msdAa8k> (Deux Pieds –Tomas Fersen).

<http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/exos/index.htm> (Carmen Vera Perez: Mes exercices de hot potatoes).

<http://www.lepointdufle.net/vocabulaire.htm> (Vocabulaire de français- Le point du FLE).

<http://www.youtube.com/watch?v=GovEYfURTSM> (Pour la Vie Patrick Bruel).

<http://www.languageguide.org/french/vocabulary/bathroom2/> (Vocabulaire).

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Gratte-papier.pdf> (“site oficial du Ministère des Affaires étrangères”).