UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA
FRANCESA

EDSON JOSÉ GOMES

**Qual o papel da gramática na aprendizagem do francês língua
estrangeira em contexto universitário?**

São Paulo
2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA
FRANCESA

**Qual o papel da gramática na aprendizagem do Francês Língua
Estrangeira em contexto universitário?**

Edson José Gomes

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura Francesa, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Língua Francesa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Véronique Marie Braun
Dahlet

São Paulo
2011

EDSON JOSÉ GOMES

**Qual o papel da gramática na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira em
contexto universitário?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. VERONIQUE MARIE BRAUN DAHLET
Universidade de São Paulo - USP
Orientadora

Prof^a. Dr^a. CRISTINA MOERBECK CASADEI PIETRARÓIA
Universidade de São Paulo - USP

Prof^a. Dr^a. MARLI QUADROS LEITE
Universidade de São Paulo - USP

Prof^a. Dr^a. MARIA HELENA DE MOURA NEVES
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

Prof^a. Dr^a. ANA PAULA GUEDES
Universidade Estadual de Maringá - UEM

São Paulo, ____ de _____ de 2011

Dedico

*Aos meus pais: Enivaldo e
Leonice*

AGRADECIMENTOS

Ao apresentar este trabalho, desejo expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e instituições que colaboraram para o seu desenvolvimento e conclusão. De maneira especial, manifesto meus sinceros agradecimentos:

Aos professores que, ao longo do curso, contribuíram para a minha formação, ficando em mim um pouco dos seus conhecimentos.

À orientadora, Prof^a. Dr^a. Véronique Marie Braun Dahlet, por ter gentilmente aceitado percorrer comigo este longo percurso, por ter sempre se disposto a ajudar em todas as etapas do trabalho e, principalmente, por ter me orientado de maneira extremamente construtiva, pois a cada encontro suas observações foram muito importantes, contribuindo, assim, para a progressão tanto do presente trabalho quanto do amadurecimento do pesquisador.

À Prof^a. Dr^a. Maria Sabina Kundman, da Universidade de São Paulo. Pessoa surpreendente e que está sempre disposta a ajudar aqueles que, por felicidade, têm o prazer de conhecê-la.

À Prof^a. Ms. Aglaé Terezinha Moro Ribas (*in memoriam*). Seus olhos brilhantes e sua voz refletiam seu desejo de lutar por um mundo melhor. Com bastante naturalidade ela dava um toque de competência em tudo o que fazia.

À Universidade Estadual de São Paulo, pela oportunidade de realização do curso de doutorado.

À Coordenadoria de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, pela confiança em minha capacitação.

Aos meus amigos do curso, pelo companheirismo, pela amizade e por termos caminhado juntos como uma família.

Meus sinceros agradecimentos aos meus irmãos: Vanderlei, Luciana e Leonildo, que jamais deixaram de estar presentes durante todo o trabalho e, em especial, à minha companheira Vanda, que, além de viver de perto minhas ansiedades e dificuldades, realizou valorosas contribuições.

Por fim, a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu

MUITO OBRIGADO!

*Alors, parce qu'il est difficile d'apprendre
une langue étrangère, il semble naturel et
nécessaire de se demander comment en
améliorer l'enseignement.*

(Pierre Martinez, 1996)

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS	09
RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
RÉSUMÉ.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - A GRAMÁTICA EM QUESTÃO: CONCEITOS E TIPOS.....	23
1.1 Das primeiras reflexões acerca da língua aos conceitos e tipos de gramática.....	23
1.2 Os exercícios de gramática.....	33
1.3 A abordagem dedutiva e indutiva da gramática.....	43
1.4 O francês sob diferentes concepções.....	47
1.4.1 Francês língua materna-FLM.....	47
1.4.2 Francês língua estrangeira-FLE.....	49
1.4.3 Francês língua segunda-FLS.....	50
1.4.4 Francês sobre objetivos específicos-FOS.....	51
CAPÍTULO 2 - OS MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A GRAMÁTICA: ENCONTROS E DESENCONTROS.....	54
2.1 O método da gramática e tradução.....	57
2.2 O método direto.....	60
2.3 O método áudio-oral.....	61
2.4 O método estructo-global áudio visual (S.G.A.V.).....	63
2.5 O método nocional/funcional.....	67
2.6 O método comunicativo.....	68
2.7 As competências linguística e comunicativa no ensino e aprendizagem de LE.....	74
2.8 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: uma nova metodologia de ensino?.....	78
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS COGNITIVOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	87
3.1 Os conceitos de aprendizagem e de aquisição de LE.....	87
3.2 As estratégias de aprendizagem.....	89
3.3 As competências de compreensão.....	93
3.3.1 Competência de compreensão oral.....	94
3.3.2 Competência de compreensão escrita.....	94
3.4 As competências de expressão ou de produção.....	95
3.4.1 Competência de expressão oral.....	96
3.4.2 Competência de expressão escrita.....	98
3.5 A formação da expressão oral.....	99
3.6 A metalinguagem.....	103
3.6.1 A função metalinguística.....	110
CAPÍTULO 4 – MATERIAL E MÉTODOS.....	115
4.1 A didática das línguas e seu objeto de estudo.....	116
4.2 Diário de classe e questionário destinado aos discentes e docentes.....	119
CAPÍTULO 5 – AFINAL, QUAL A FUNÇÃO DA GRAMÁTICA NA AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA EM FLE? ANALISANDO E DISCUTINDO	

OS RESULTADOS.....	121
5.1 Perfil dos informantes.....	121
5.1.1 Conhecimento de língua(s) do aluno além do português.....	122
5.1.2 Nível de conhecimento de língua(s) do aluno.....	122
5.1.3 Histórico lingüístico dos informantes.....	125
5.1.4 Relação do francês com o tipo de trabalho do aluno.....	127
5.1.5 Maiores dificuldades na aprendizagem do francês.....	128
5.2 A gramática no ensino e aprendizagem do FLE.....	136
5.3 Os exercícios de gramática e o ensino do FLE.....	149
5.4 A metalinguagem em sala de aula do FLE.....	158
5.5 Os dados advindos dos diários de classe.....	162
5.6 O ponto de vista dos professores.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
BIBLIOGRAFIA.....	175
APÊNDICES.....	182
Apêndice A - Questionário dirigido aos discentes.....	183
Apêndice B - Maiores dificuldades em francês (2008).....	198
Apêndice C - Maiores dificuldades em francês (2009).....	199
Apêndice D - Diário de classe.....	200
ANEXOS.....	226
Anexo A - Resumo das características dos principais métodos de ensino de LE.....	227
Anexo B - Ementa, objetivos e programa das disciplinas do curso de Letras- Português/Francês da Universidade Estadual de Maringá.....	229

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figuras

FIGURA 1	Exemplo de manual pertencente ao método S.G.A.V	66
FIGURA 2	Níveis comuns de referência para a aprendizagem e ensino das línguas.....	81
FIGURA 3	Exemplo do discurso metalingüístico em materiais pedagógicos I	111
FIGURA 4	Exemplo do discurso metalingüístico em materiais pedagógicos II	112
FIGURA 5	Conhecimento de língua(s) do aluno além do português.....	123
FIGURA 6	Na sua infância ouvia dos familiares outra(s) língua(s) além do português? (Dados gerais).....	125
FIGURA 7	Na sua infância ouvia dos familiares outra(s) língua(s) além do português? (Dados detalhados).....	126
FIGURA 8	Maiores dificuldades de aprendizagem do FLE - 2008 (Dados Gerais).....	130
FIGURA 9	Maiores dificuldades de aprendizagem do FLE - 2009 (Dados Gerais).....	130
FIGURA 10	Maiores dificuldades de aprendizagem do FLE - 2008 (Por série).....	132
FIGURA 11	Maiores dificuldades de aprendizagem do FLE - 2009 (Por série).....	133
FIGURA 12	A metalinguagem em sala de aula de FLE.....	159

Quadros

QUADRO 1	Resumo das principais características dos métodos de ensino de LE.....	71
QUADRO 2	Representação da competência comunicativa.....	75
QUADRO 3	Canais de realização da competência comunicativa.....	77
QUADRO 4	Níveis comuns de referência para a aprendizagem e ensino de línguas.....	83
QUADRO 5	Aspectos essenciais para a comunicação.....	101
QUADRO 6	Elementos constitutivos da expressão oral.....	102
QUADRO 7	Representação dos campos de estudo da didática das línguas e da linguística.....	117
QUADRO 8	Disciplinas do campo de estudo da didática das línguas.....	117

Tabelas

TABELA 1	Nível de conhecimento de língua(s) dos alunos.....	124
TABELA 2	Percentual de alunos que acreditam concluir o curso com o domínio da competência linguística do FLE.....	135
TABELA 3	Alunos que gostam e não gostam de estudar a gramática da língua francesa.....	139
TABELA 4	O estudo da gramática favorece a aquisição da competência linguística?.....	140

GOMES, Edson José. **Qual o papel da gramática na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira em contexto universitário?** 232 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH, Universidade de São Paulo, 2011.

RESUMO

Esta tese versa sobre o tema do papel que a gramática desempenha na aquisição da competência linguística no processo de ensino e de aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE). A principal causa para sua realização se encontra no domínio do uso da gramática em sala de aula. Pesquisas realizadas nos últimos anos têm debatido sobre o estudo excessivo das regras gramaticais no ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, provocando, assim, distúrbios no desenvolvimento da competência linguística e, por conseguinte, da competência comunicativa. A hipótese que norteou a pesquisa foi a de que, em princípio, a abordagem gramatical não deve ser dissociada do âmbito da sala de aula nem o ensino de FLE deve ser orientado de maneira excessiva na descrição gramatical com a aplicação de exercícios estruturais. O corpus foi coletado a partir da elaboração de um questionário destinado aos discentes e docentes. As questões abertas tiveram por finalidade obter informações que pudessem responder à problemática estabelecida no início do trabalho e foram elaboradas de maneira que os informantes expressassem suas impressões verdadeiras e peculiares, além de caracterizar o tratamento dado à gramática pelo professor. Além do questionário, foi elaborado um diário de classe que foi desenvolvido a fim de auxiliar e relacionar os dados e informações obtidas por meio dos questionários. O objetivo principal foi de identificar de que forma ela conduz o aprendiz à aquisição da tão visada competência linguística. Ao final do estudo, concluiu-se que a maior parte dos aprendizes de FLE concebe a gramática como elemento importante, senão indispensável, para a aquisição da competência linguística e que, diante disso, os professores devem reconhecê-la como importante ferramenta no ensino do francês. Nesse sentido, concernente ao papel que a gramática desempenha no curso da aprendizagem do FLE, ficou claro que o estudo das suas regras nos níveis morfológico e sintático, em meio institucional, se revela bastante importante para que os aprendizes possam interiorizar a gramática implícita e, assim, produzir enunciados pertinentes à língua.

Palavras-Chave: gramática, ensino, aquisição, competência linguística, francês

GOMES, Edson José. **Qual o papel da gramática na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira em contexto universitário?** 232 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH, Universidade de São Paulo, 2011.

ABSTRACT

This thesis is concerned with the role that grammar exerts upon the acquisition of linguistic competence in the teaching and learning process of French as a foreign language (FFL). The main justification to its carrying out lies on the domain of grammar use in the language classroom. Researches undertaken in the last few years have debated upon the heavy study of grammar rules in the teaching of languages, both mother tongue and foreign ones, resulting in disturbance in the development of linguistic competence, as well as in the communicative competence. The hypothesis here is that, at first, the grammar approach must not be dissociated from the classroom environment, and neither the teaching of FFL must be oriented in an excessive way in the grammar description with de applying of structural exercises. The corpus was collected by means of a questionnaire applied to students and teachers. The open questions aimed at gathering information which could answer the question established in the beginning of this work, and they were made in a way that informants could express their true and peculiar impressions. The questionnaire also aimed at featuring the treatment given to grammar by the teacher. Besides the questionnaire, it was also created a classroom diary developed in order to help and relate data and information obtained through questionnaires. The principal objective was to identify which way grammar conducts the learner to the acquisition of the so called linguistic competence. At the end of the study it was concluded that most of the FFL learners conceive the grammar as an important element to the acquisition of linguistic competence, and as a result teachers must recognize it as being an important tool in the teaching of French. In this sense, concerned for the role that grammar exerts in the process of FFL learning, it was clear that the study of its rules at the levels of morphology and syntax, at institutional means, is of great importance to the learners, in order for them to internalize the implicit grammar, and thou produce speech relevant to the language.

Key-words: grammar, teaching, acquisition, linguistic competence, French

GOMES, Edson José. **Qual o papel da gramática na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira em contexto universitário?** 232 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH, Universidade de São Paulo, 2011.

RÉSUMÉ

Cette thèse se penche sur le thème du rôle que la grammaire joue sur l'acquisition de la compétence linguistique dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). La seule raison pour laquelle on doit sa réalisation se trouve dans le domaine de l'emploi de la grammaire en salle de classe. Des recherches établies pendant les dernières années ont menées à l'étude excessive des règles grammaticales dans l'enseignement de langues, soit maternelle soit étrangère, provoquant, ainsi, des détournements dans le développement de la compétence linguistique et, par conséquence, de la compétence communicative. L'hypothèse qui a conduit la recherche a été celle qui, en principe, l'approche grammaticale ne doit pas être dissociée du domaine de la salle de classe ni l'enseignement du FLE doit être orienté d'une manière excessive dans la description grammaticale avec l'application d'exercices structuraux. Le corpus a été récolté à partir de l'élaboration d'un questionnaire destiné aux apprenants et aux enseignants. Les questions ouvertes ont eu la finalité d'obtenir des informations qui auraient pu répondre à la problématique établie au début du travail et ont été élaborées de manière que les informateurs auraient pu exprimer ses vraies impressions toutes particulières, outre caractériser le traitement donné à la grammaire par l'enseignant. En outre le questionnaire, il a été élaboré un journal de classe qui a été développé afin d'appuyer et de mettre en rapport les données et les informations obtenus à travers les questionnaires. L'objectif principal a été d'identifier de quel façon la grammaire conduit l'apprenant à l'acquisition de la compétence linguistique tellement souhaitée. Au bout de l'étude, on a conclu que la plupart des apprenants de FLE conçoit la grammaire comme un élément important, voire indispensable, à l'acquisition de la compétence linguistique et qui, en face de cette conclusion, les enseignants doivent la reconnaître comme un outil important à l'enseignement du français. En ce sens, concernant le rôle que la grammaire joue pendant le processus de l'apprentissage du FLE, il est clair que l'étude des règles aux niveaux morphologique et syntaxique, dans le milieu institutionnel, se révèle vraiment important pour que les apprenants puissent intérioriser la grammaire implicite et, ainsi, produire des énoncés pertinents à la langue.

Mots-clés: grammaire, enseignement, acquisition, compétence linguistique, français

INTRODUÇÃO

Pense-se no que aconteceu durante décadas no ensino de línguas estrangeiras: ensinavam-se as regras gramaticais dessas línguas e o resultado era invariavelmente a incapacidade dos alunos de as falarem. Não teria sido mais proveitoso ocorrer o inverso, isto é, que se aprendesse a falar essas línguas, ao invés de falar sobre elas?

(Possenti, 2002, p.84)

A noção de língua, seja materna seja estrangeira, é comumente ligada à noção de gramática. Acredita-se também que a recíproca seja verdadeira, isto é, que a noção de gramática esteja intrinsecamente ligada à noção de língua. Assim, Antunes (2007, p.39) deduz que: “Por essa ótica, saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua”. Para aqueles que se aventuram a ensinar língua(s), ou mesmo para aqueles que se aventuram a aprendê-la(s), mais cedo ou mais tarde, o conflito entre estudar ou não a gramática deve emergir sob diversas formas, como, por exemplo: a instituição de ensino deve adotar uma metodologia pela qual a gramática seja abordada ou não? O professor deve aceitá-la ou não? E o aluno, deve se adaptar ou não a esse ensino? Entre outros.

As discussões e críticas referentes ao uso da gramática têm sido, por vezes, pouco esclarecedoras às instituições de ensino de línguas estrangeiras e, principalmente, aos professores. Estes têm recebido nos últimos tempos instruções e “esclarecimentos”, por meio de cursos, palestras etc., no sentido de se evitar o estudo direto da gramática. Nota-se que alguns professores se sentem mesmo constrangidos em assumir que a ensinam e que aplicam exercícios estruturais, receando serem tachados de desatualizados ou mesmo de incompetentes. Assim, numa espécie de enleio, alguns chegam a afirmar que a gramática deve ser banida do ensino de línguas e outros preferem se omitir diante dessa questão em vez de estudar mais a fundo os trabalhos científicos discutidos e divulgados nessa área.

De acordo com essas observações, verificou-se a necessidade de os professores de francês língua estrangeira (FLE) investigarem a literatura que põe em cheque a abordagem da gramática para que possam compreender melhor qual o seu conceito e, dessa forma, entenderem qual(is) gramática(s) se revela(m)

necessária(s) ao processo de ensino e de aprendizagem, se se constatar que são necessárias.

Sabe-se que a gramática é estudada de maneira imperativa nas instituições de ensino, sendo concebida, quase sempre e por quase todos, como um dogma, ou seja, como algo que em todo o tempo existiu e não se pode mexer, tampouco questionar. Assim, professores e alunos a têm como objeto de estudo em seu cotidiano e a veem como instrumento essencial para o conhecimento da língua. Em contrapartida, o uso da gramática no ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira, tem gerado muitos debates nos últimos anos. Com isso, os professores têm se questionado se devem ou não utilizá-la em sala de aula. Fougerouse (2001, p.167)¹ destaca que a aprendizagem dos componentes gramaticais de uma língua estimula a aquisição da sua estrutura, fazendo com que o aprendiz adquira mais confiança em suas produções orais:

Quando o aprendiz toma conhecimento de uma nova regra de gramática, ele tem a impressão de dominar uma parte do sistema lingüístico, mesmo se o reemprego em situações de comunicação não é evidente. Para um aprendiz de francês, aprender a gramática, mesmo com uma abordagem tradicional, é conseguir apreender a língua progressivamente.²

Assim, o estudo gramatical se apresenta como uma ponte entre a língua e seu conhecimento implícito. O trabalho de Vigner (2004, p.129)³ também demonstra essa necessidade de que fala Fougerouse: “Todos os aprendizes têm necessidade de interiorizar as regras da gramática de uma língua se eles querem poder produzir espontaneamente enunciados pertinentes nesta língua”.

Saber gramática é saber dizer e entender frases. “Quem diz e entende frases faz isso porque tem um domínio da estrutura da língua” (POSSENTI, 2002, p.31). Dessa forma, quem tem domínio da estrutura da língua é porque adquiriu certa competência que com a qual o indivíduo se torna capaz de se comunicar com outros falantes da mesma língua. Pode-se dizer, então, que a gramática leva o aprendiz a adquirir certa competência na língua que ele aprende. Depreende-se, daí, que seu

¹ Lorsque l'apprenant prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique, même si le réemploi dans des situations de communication ne va pas toujours de soi. Pour un apprenant en français, apprendre la grammaire, même avec une approche traditionnelle, c'est parvenir progressivement à appréhender la langue.

² Todas traduções são do autor.

³ Tous les apprenants ont besoin d'intérioriser les règles de la grammaire d'une langue s'ils veulent pouvoir produire spontanément des énoncés pertinents dans cette langue

emprego em sala de aula se constitui numa ferramenta necessária, pois ela, juntamente com outras estratégias de ensino, conduz o aprendiz a produções satisfatórias na língua-alvo. Na mesma esteira, Foerster (1993, p.20) salienta que os alunos têm necessidade da ajuda da gramática, a qual lhes permite encontrar sentido à aprendizagem para poder convertê-la em esforço e prazer de aprender.

Flaux (1993, p.124)⁴ também apresenta relevantes considerações a respeito do uso da gramática em sala de aula:

Apesar de um passado pesado e apesar da concorrência da linguística, mas também sem dúvida graças a essa pesada herança e à retomada de causa a qual ela foi forçada, a gramática hoje é uma disciplina viva, em pleno desenvolvimento, nem um pouco ultrapassada; mais do que nunca se aplica - nós esperamos ter mostrado - a antiga fórmula de Quintiliano, *Plus habet in recessu quam in fronte promittit*, que Du Marsais traduziu nestes termos: “A gramática no fundo é bem acima do que ela parece ser de início”.

No excerto acima, a autora tenta esclarecer a situação atual do ensino de gramática. Ela argumenta que, apesar de ter tido um passado em que se prezou o estudo árduo das regras léxico-morfológicas, sintáticas, entre outras, em detrimento de um estudo visando à fala, a gramática retomou seu espaço e relevância no processo de ensino e de aprendizagem de uma dada língua, constituindo-se em uma ferramenta que proporciona a aquisição da competência linguística.

Pesquisas realizadas nos últimos anos (NEVES, 2009, 2005, 2004 e 2002; ANTUNES, 2007; TRAVAGLIA, 2006; POSSENTI, 2002; BAGNO, 2002) têm debatido sobre o enfoque excessivo dedicado às regras gramaticais no processo de ensino e de aprendizagem de língua, tanto materna quanto estrangeira, provocando, assim, distúrbios no desenvolvimento da competência linguística e, por conseguinte, da competência de comunicação. Essa questão é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's-LE (BRASIL, 1998, p.54) da seguinte maneira:

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, **seguidos de exploração das palavras e das**

⁴ Malgré un lourd passé et malgré la concurrence de la linguistique, mais aussi sans doute grâce à ce pesant héritage et à la remise en cause à laquelle elle a été contrainte, la grammaire aujourd'hui est une discipline vivante, en pleine essor, nullement dépassée; plus que jamais s'y applique – nous espérons l'avoir montré – l'antique formule de Quintilien, *Plus habet in recessu quam in fronte promittit*, que Du Marsais traduisait en ces termes: «La grammaire au fond est bien-au dessus de ce qu'elle paraît être d'abord».

estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição. (grifo do autor)

De acordo com o texto citado, muitas aulas de língua estrangeira (LE) têm sido realizadas conforme o desenvolvimento a seguir: abordagem de um texto escrito visando à compreensão global de seu conteúdo. Em seguida, o objetivo da sua leitura se transforma no estudo de um elemento gramatical e o professor passa a expor e a descrever as regras gramaticais contidas no texto. Na sequência, passa-se à resolução de atividades que se constituem, na maioria das vezes, em exercícios estruturais pré-elaborados os quais integram o material utilizado pelo professor. Por fim, após a prática repetitiva por intermédio de exercícios do item que constitui o objetivo da aula, passa-se à avaliação bimestral, a qual tem por finalidade examinar se o aluno assimilou ou não o conteúdo estudado e, com isso, fixar nota (de 0 a 10) para o respectivo bimestre. Essa avaliação ocorre, em sua maior parte, sob a forma de atividades escritas, tais como: exercícios estruturais (de completar, substituir, seguir o modelo etc.), compreensão de leitura de textos, entre outros, deixando, dessa forma, de avaliar outras competências (escutar e falar).

Neves (2005, p.18), no âmbito do português língua materna (PLM), constata que os professores se preocupam em partir de textos para proporcionar encaminhamento e progressão dos conteúdos pensando estarem afinados com as linhas teóricas mais adequadas e recentes:

O que se verificou, porém, nas Entrevistas, **foi que “partir do texto” nada mais representa que “retirar de textos” unidades (frases ou palavras) para análise e catalogação.** (grifo do autor)

A sequenciação das atividades praticada é a seguinte, por ordem de frequência:

- leitura do texto teórico – exercícios;
- leitura do ponto – explicação – exercícios;
- leitura do professor – leitura dos alunos;
- explicação – leitura do livro – exercícios;
- explicação – exercícios – correção;
- explicação – comentário – exercícios;
- explicação – exercícios de fixação;
- explicação – leitura do livro;
- trabalho com as regras – exercícios.

O esquema exposto por meio da pesquisa realizada por Neves (2005) esclarece e esmiúça o que os PCN's já haviam divulgado anteriormente. Nessa perspectiva, inúmeras são as preocupações no sentido de haver um equívoco, por parte dos professores ou por parte da coordenação pedagógica, no tocante à

consonância entre o resultado dessas pesquisas e o que delas extraem os profissionais da área de ensino. Isso porque o resultado dessa consonância constitui um elemento fundamental para a elucidação acerca do procedimento que se revela necessário ao bom encaminhamento do processo de ensinar e de aprender língua(s).

É importante ter em conta que a diferença do debate em torno da abordagem da gramática no PLM e na LE consiste em:

a) no primeiro, os autores contestam a valorização excessiva dada à variedade conhecida como norma culta padrão em detrimento do conhecimento linguístico prévio do aluno, condenando, assim, qualquer outra forma de variedade dialetal: “Trata-se, portanto, de um verdadeiro absurdo, um crime pedagógico, um desperdício enorme de tempo e de esforço na tentativa de ensinar coisas absolutamente irrelevantes e sem nenhuma utilidade prática objetiva (...)” (BAGNO, 2002, p.49). Flaux (1993, p.3)⁵ explica como isso ocorreu:

Ligada ao ensino e mais particularmente à aprendizagem das regras da língua, que se confundem frequentemente com as da ortografia, a gramática remete facilmente à lembrança de exercícios fastidiosos e se associa, por vezes, à idéia de erro e mesmo à de sanção. **Gramática** é muitas vezes sinônimo de constrangimento e de aborrecimento.

b) no segundo, os autores contestam a valorização excessiva da gramática que é dada em sala de aula em detrimento de outras atividades, como, por exemplo, a de produção oral, prejudicando, assim, o desenvolvimento de tal competência.

Para não incorrer no mesmo erro, cabe aos professores de LE protagonizar um aprendizado espontâneo a fim de estimular um ensino de língua eficaz e reflexivo. Para isso, suas aulas devem ser elaboradas de maneira que não se perca de vista o conhecimento do aluno e que não se gaste tempo demasiado com assuntos que não sejam tão relevantes (conforme alertou Bagno), os quais desfavorecem atividades mais essenciais, como: ler, expor e descobrir a língua por meio de atividades que se reportem ao contexto dos alunos. Nessa perspectiva, a importância da LE concentra-se na competência do professor que, ao trabalhá-la em

⁵ Attachée à l'enseignement et plus particulièrement à l'apprentissage des règles de la langue, qui se confondent souvent avec celles de la seule orthographe, la grammaire rappelle volontiers le souvenir d'exercices fastidieux et s'associe parfois à l'idée de faute, voire à celle de sanction. **Grammaire** est souvent synonyme de contrainte et d'ennui.

sala de aula, não prioriza excessivamente conceitos, regras e nomenclaturas para que o aluno possa ter liberdade de pensamento e de expressão oral.

Dessa forma, a hipótese a qual norteou a pesquisa foi a de que a abordagem da gramática não deve, em princípio, ser dissolvida do âmbito da sala de aula e, tampouco, que o ensino do FLE seja pautado, de forma preponderante e como fim, na descrição de regras gramaticais e aplicação de exercícios estruturais. Assim, entende-se que o estudo gramatical não deve ser eliminado e visto como elemento negativo no processo de aprendizagem do FLE. Porém, esse estudo não deve ser imposto como elemento central no processo de ensino e aprendizagem, nem, também, constituir-se em condição sem a qual tal processo ocorra de maneira satisfatória.

Nesse sentido, o objeto de estudo abordado aqui é, essencialmente, a gramática compreendida no processo de ensino e de aprendizagem do FLE, a partir do qual se procurou investigar qual é o papel que ela desempenha na aquisição da competência linguística. Assim, procurou-se saber de que forma e até que ponto o estudo de suas regras contribui para que os aprendizes possam alcançar a tão visada competência linguística, a qual lhes torna possível compreender e produzir enunciados inteligíveis nessa língua. Além disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) Verificar qual o melhor tipo de gramática (explícita, implícita ou as duas), a ser utilizado em sala de aula, com o propósito de aprimorar a aquisição e o desenvolvimento da competência linguística dos aprendizes do FLE.

b) Investigar quais atividades pedagógicas, como, por exemplo, atividades linguísticas, lúdicas, exercícios etc., mostram-se mais atraentes e eficazes na otimização da aprendizagem do FLE.

c) Identificar a função da metalinguagem empregada pelo professor, bem como pelo aluno e qual a melhor maneira de aproveitá-la em sala de aula.

d) Pretende-se, também, apreciar os diferentes tipos de gramática com a finalidade de compreender melhor sua epistemologia e investigar como os sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem do francês a concebem.

Para tanto, esta pesquisa teve como base os pressupostos teóricos estabelecidos pela didática das línguas, mais especificamente na didática do FLE, a

qual analisa as condições e as modalidades de ensino e aprendizagem em contexto não natural (CUQ & GRUCA, 2003, p.54). Logo, compreende-se que o campo de estudo da didática das línguas engloba todos os fatores suscetíveis de questionamento ocorrentes em domínio institucional de ensino e aprendizagem de língua(s). Além disso, este trabalho se deterá no tipo de gramática que melhor se adapta ao seu domínio: o do ensino e da aprendizagem de uma língua. Adota-se, portanto, a definição do conceito didático de gramática proposta por Cuq (1996, p.41)⁶:

Sob um ponto de vista estritamente didático, pode-se chamar gramática de:

1. O resultado da atividade heurística que permite ao aluno construir uma representação metalinguística organizada da língua-alvo;
2. O guia para o professor desta atividade em função da representação metalinguística organizada que ele se faz da língua que ensina.

Essa definição situa a abordagem da gramática o mais perto possível do processo pedagógico e atinge tanto o professor quanto o aprendiz. Para este, a gramática é uma imagem, e o conteúdo linguístico dessa representação é individual e evolutivo; ela constitui um ato consciente e se trata de um processo metalinguístico. Para o professor, ela é uma imagem suscetível de evolução, definida também em termos metalinguísticos e apoiada sobre uma ou várias teorias linguísticas.

No tocante aos autores que serviram de apoio a este trabalho, é difícil mencionar todos eles nesta etapa introdutória. Porém, no intuito de antecipar quais linhas teóricas foram tomadas, Neves (2009; 2005; 2004; 2002), Antunes (2007), Travaglia (2006), Possenti (2002) e Bagno (2002) serviram de referência para a discussão da situação atual do ensino de gramática em contexto institucional brasileiro, além, é claro, de esclarecerem seu conceito. Vigner (2004; 1990; 1984; 1982); Cuq & Gruca (2002); Germain (1999; 1993); Cuq (1996); Germain & Séguin (1995); Besse (1985); Besse & Porquier (1984) ofereceram as informações necessárias a respeito do ensino do FLE, expondo claramente a definição de língua e o lugar que a gramática nele ocupa. Tagliante (1994) e Cicurel (1985)

⁶ D'un point de vue strictement didactique, on peut appeler grammaire:

1. Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.
2. Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne.

possibilitaram a discussão acerca da metalinguagem, bem como das nuances do aprender a falar língua(s). Evidentemente, à medida que o trabalho for percorrido, notar-se-ão facilmente todos os autores que se fizeram presentes e indispensáveis para sua construção teórica, análise e realização. Enfim, numa visão muito ampla, ver-se-á que todos eles têm como escopo “desenhar” o(s) caminho(s) necessário(s) para que o indivíduo possa adquirir a competência de falar na língua-alvo (materna ou estrangeira). Assim, todos os autores citados mostram as direções das atividades de linguagem, cabendo aos professores e pesquisadores entendê-las e transformá-las em realidade empírica nas suas respectivas instituições de ensino de língua(s).

O corpus foi coletado a partir da elaboração de um questionário investigativo destinado aos discentes e docentes do curso de Letras-Português/Francês da UEM (Universidade Estadual de Maringá), nos anos de 2008 e 2009 e formulado conforme o modelo de Durão (1999), sobretudo, no que se refere às questões que investigam o perfil dos informantes. Por intermédio de questões abertas, procurou-se obter dados e informações que pudessem responder à problemática estabelecida no início do trabalho. As questões foram elaboradas de maneira que os informantes pudessem expressar suas impressões verdadeiras e peculiares sobre a abordagem da gramática no processo didático-pedagógico, além de caracterizar o tratamento dado a ela pelo professor de FLE, bem como sua finalidade, natureza e desenvolvimento. Além do questionário, foi elaborado um diário de classe o qual ficou de posse dos informantes discentes durante o período de um bimestre e foi desenvolvido a fim de auxiliar e relacionar os dados e as informações obtidos por meio dos questionários.

Tendo em vista que os egressos do curso, que proporcionou os dados para esta pesquisa, tornar-se-ão professores de francês e deverão dominá-lo em todos os seus níveis, como o morfológico-sintático, o fonético-fonológico, entre outros, faz-se necessário destacar que este trabalho não tem como propósito afirmar que saber se comunicar em FLE exclui saber descrevê-lo. Nesse sentido, é preciso, ainda, salientar que a deficiência em qualquer um dos níveis indispensáveis ao seu domínio poderá acarretar na formação de um professor inapto ao bom desempenho do seu papel, que é o de ensinar a língua francesa.

Em termos gerais, o presente trabalho se apresenta da seguinte maneira: no primeiro capítulo “A gramática em questão: conceitos e tipos” procurou-se fazer um

histórico das primeiras reflexões que os gregos e os latinos realizaram concernentes à linguagem humana, as quais resultaram no que se conhece atualmente por gramática da língua. Tal estudo teve o propósito de se compreender melhor os conceitos e tipos que ela apresenta nos dias de hoje.

No segundo capítulo “A gramática e os métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: encontros e desencontros” foi feito um levantamento dos vários métodos e técnicas de ensino de LE com o objetivo de analisar qual o papel que a gramática desempenha em cada um deles, para que se pudesse, assim, ter uma idéia precisa acerca de sua relevância em seu processo de ensino e de aprendizagem.

O terceiro capítulo “Aspectos cognitivos do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira” teve como objetivo tratar de questões relativas aos fenômenos cognitivos que envolvem o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras, tendo como propósito auxiliar na reflexão dos diversos fatores observados, oferecendo, dessa forma, melhores condições para que se pudesse compreender as nuances do tema tratado. Os principais assuntos discutidos são: a distinção entre os termos aprendizagem e aquisição de línguas; as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes; as competências de compreensão e de expressão; a formação da expressão oral e, por fim, a metalinguagem.

A descrição concernente ao procedimento da coleta do material que serve de corpus à pesquisa constitui o conteúdo do quarto capítulo “Material e métodos”. Nele se encontram informações como: tipo da pesquisa, local em que ela foi realizada; tipos de materiais que foram utilizados para a coleta do corpus, aí compreendidos: questionário investigativo destinado aos discentes e docentes, além de outras informações relevantes.

No quinto capítulo “Ensinar ou não ensinar gramática? Analisando e discutindo os resultados” foi realizada a análise do corpus com a finalidade de examinar as informações no tocante à gramática visando a investigar de que forma ela é abordada em sala de aula de FLE. Além disso, intentou-se considerar como ela é compreendida, pelos alunos e professores, para que se pudesse identificar qual é o papel que ela desempenha no processo de ensino e de aprendizagem do FLE.

No que diz respeito aos resultados desta pesquisa, espera-se que possam contribuir, de forma expressiva, no sentido de melhorar o processo de aquisição da competência linguística dos brasileiros aprendizes de língua francesa, uma vez que tal competência se revela imprescindível para que eles obtenham sucesso no domínio dessa língua.

CAPÍTULO 1

A GRAMÁTICA EM QUESTÃO: CONCEITOS E TIPOS

O estudo de textos da Antigüidade Clássica mostra, pelas reflexões dos filósofos gregos acerca da natureza da língua, como os problemas de linguagem sempre foram de grande interesse do homem. Por isso, foi enorme o esforço empreendido para explicar, de um lado, as relações existentes entre a linguagem e o mundo e, de outro, para esclarecer uma provável relação entre a linguagem e o pensamento.

Leite (2007, p.35)

Em contexto institucional de ensino e de aprendizagem, a gramática é estudada, pela maioria, de modo autoritário e é concebida, quase sempre, como um dogma, tal qual algo que em todo o tempo existiu e não se pode mexer, nem também questionar. Assim, professores e alunos a têm como objeto de estudo no cotidiano pedagógico e a veem como instrumento essencial para o conhecimento de língua(s).

Para aqueles que têm como propósito examinar os conceitos de gramática, bem como os tipos variados que ela apresenta atualmente, faz-se necessário que o pesquisador compreenda, mesmo que ainda de maneira aproximada, como ela teve origem no mundo do ocidente. Nesse sentido, observou-se a necessidade de se fazer um estudo histórico das primeiras reflexões que os gregos e os latinos realizaram no tocante à linguagem humana, as quais resultaram no que se conhece, na época atual, por gramática da língua. Com isso, poder-se-á compreender melhor as razões de existir tanta diversidade em torno de sua propriedade, além de poder chegar ao entendimento no que se refere ao emprego dos tipos de gramática existentes.

1.1 DAS PRIMEIRAS REFLEXÕES ACERCA DA LÍNGUA AOS CONCEITOS E TIPOS DE GRAMÁTICA

Sabe-se que a palavra gramática teve origem em “gramma” do grego, a qual significa “letra”. Na cultura ocidental, os gregos foram os primeiros que manifestaram preocupações no sentido de fazer registros do uso da língua, dando início, dessa

forma, à escrita. O filósofo grego Platão (428 - 348 a.C.) foi quem estabeleceu as primeiras menções a respeito de gramática em sua obra “Grammatiké techné”, que se constituía em uma ciência das letras (CUQ, 1996, p.8). Nessa obra, ele estabeleceu as diferenças entre “onoma” e “rhéma”, as quais equivalem ao que hoje se conhece como “sujeito” e “predicado”, respectivamente.

A gramática teve início como ciência e não como filosofia da linguagem, com o filósofo grego Aristóteles (384 - 322 a.C.), aluno de Platão, quando fundou uma escola chamada “Liceu”, onde se estudava, além de língua, fisiologia, zoologia, geografia, geologia, astronomia, entre vários outros. No capítulo XX de sua obra “Poética”, ele distinguiu unidades fônicas elementares não significantes “asèmoi” e unidades mais complexas significantes “sèmantikoí”, dando, assim, os primeiros passos do que viria a ser conhecido atualmente como “fonema” e “morfema”. (*ibid.*, p.9). Além disso, ele estabeleceu a primeira definição semântica e formal das partes do discurso: o nome se distingue do verbo porque ele sofre uma flexão casual e o verbo se diferencia dele porque sofre flexão temporal. Além do verbo e do nome, Aristóteles distinguiu a conjunção.

Como se pode observar, os gregos exerceram papel essencial no início da gramática, pois é desse movimento filosófico que aparecem seus primeiros fundamentos: “A discussão linguística dos filósofos gregos ofereceu os *fundamentos epistemológicos* para a criação da gramática” (LEITE, 2007, p.37). Dessa forma, seus conhecimentos foram consideráveis nos séculos seguintes, podendo-se até mesmo dizer que as gramáticas atuais vivem ainda baseadas nos modelos fundados pelos antigos filósofos gregos.

Contudo, é importante ter em conta que os estudos realizados por eles não tinham como propósito o estabelecimento apenas de uma gramática, como bem ressaltou Leite (*op. cit.*, p.37):

A reflexão dos gregos sobre a linguagem, embora tivesse partido da observação do discurso oral, das ocorrências das palavras na realidade discursiva, da relação existente nas palavras, do pensamento e da realidade, não teve o objetivo de criar regras para a linguagem, mas de compreender a expressão da *verdade* e da *falsidade* por ela veiculadas.

Com mais precisão, a mesma autora (p.43-44) ressalta que, de fato, a gramática, tal qual a conhecemos nos dias de hoje, sofreu forte influência do modelo

alexandrino o qual fez com que ela passasse do campo das reflexões para o da correção, adquirindo, assim, seu caráter normativo:

Os gramáticos-filólogos alexandrinos foram responsáveis pela mudança de foco das reflexões sobre a língua, da filosofia para a gramática, e deram à luz, por meio da elaboração das “regras gerais”, formadas pelo princípio metodológico da *analogia*, a noção de *correção* linguística, do que decorreu a de *normatividade*.

Como se observa, aparecem, no modelo alexandrino, as primeiras descrições acerca da linguagem reunidas em um compêndio, conhecido como gramática, com o objetivo de prescrever as normas de uso da língua.

Já em Roma, o filósofo Cícero (106 - 43 a.C.) e o professor de retórica Quintiliano (35 - 95 d.C.) foram os precursores da gramática por meio de seus cursos de oratória. Eles recomendavam que fossem ensinados simultaneamente os nomes das letras e as suas formas. Ainda outros latinos mereceram o nome de gramáticos, como: Varrão (116 - 27 a.C., filósofo romano) com sua obra “De Língua Latina”; São Jerônimo (342? - 420, escritor e padre da Igreja) e Prisciano de Cesária (viveu entre o final do século V e início do VI). Este último elaborou a obra “Instituições Gramaticais”, na qual ele estabeleceu a primeira divisão entre fonética, morfologia e sintaxe (CUQ, 1996, p.10).

No tocante ao ensino de línguas, a influência da gramática foi exercida, sobretudo, a partir da Idade Média (séc. V - séc. XV), período em que ela foi muito pouco inovadora, pois nesse período o que se ensinava, ainda, era a gramática de Prisciano, a qual descrevia as partes do discurso, as conjugações e as declinações da morfologia latina. Nessa época, o latim escrito, considerado como variedade alta, distanciava-se cada vez mais da língua falada, considerada como língua “vulgar”, ou, variedade baixa. Por volta do século X, a variedade baixa, falada pela grande maioria, tornou-se tão distante da variedade alta que a colocou nas mesmas condições de língua estrangeira. (*op.cit.*, p.11).

No final da Idade Média e começo do Renascimento (séc. XIII - séc. XVII), os estudos latinos, gregos, hebraicos e árabes se desenvolveram em uma perspectiva descritiva e comparatista. No Renascimento, apareceu, por toda a Europa, um grande número de gramáticas das línguas vernáculas: na Itália “Regole della língua fiorentina” (1450), de Alberti; na Espanha “Grammatica de la lengua castellana”

(1492), de Nebrija; na Alemanha em 1573 de Ölinger; na Grande-Bretanha em 1586 de Bullokar; na França em 1587; em Portugal foram a “Grammatica da lingoagem portuguesa”, publicada em 1536, por Fernão de Oliveira e a “Grammática da língua portuguesa”, de João de Barros, publicada em 1540. Também diversas gramáticas de língua americana se estabeleceram como o nahuatl (1547), o quéchua (1560), o guarani (1656) (*ibid.*, p.11).

Os gramáticos de Port-Royal, no século XVII, ligaram a fala ao pensamento, assim Arnauld e Lancelot (linguistas franceses) escreveram a “Grammaire générale et raisonnée” (Gramática geral e razoada), em 1660, bastante conhecida como “Gramática de Port-Royal”, servindo, durante dois séculos, de base à formação gramatical. Weedwood (2002, p.100) esclarece o que esse trabalho representou:

A Grammaire générale et raisonnée é a precursora reconhecida de uma longa série de gramáticas “gerais”, “filosóficas”, “universais” ou “especulativas”, cujos autores estavam preocupados em demonstrar a presença marcante dos princípios lógicos na linguagem, dissociados dos efeitos arbitrários do uso de qualquer língua particular.

Ela significou, portanto, os primeiros trabalhos linguísticos, no período moderno, que se preocuparam com a língua dissociada da gramática: “[...] representa um corte epistemológico e uma ruptura com o modelo latino. Decorre como resposta às insatisfações com a gramática formal do Renascimento. Inicia-se a busca do rigor científico, na ruptura com o método das gramáticas anteriores.” (RANAURO).

O pensador francês Michel Montaigne (1533 - 1592) mostrou-se a favor de uma aprendizagem “natural” das línguas. Também o pensador inglês Locke (1632 - 1704), com a obra “Alguns pensamentos sobre a educação”, publicada em 1693, mostrou-se contrário ao estudo da gramática no ensino das línguas vivas. Já Comenius⁷ não defendia a exclusão da gramática no ensino, mas afirmava que é justamente pelo uso que as línguas podem ser aprendidas e ressaltou que as regras acerca de uma dada língua deveriam servir somente para confirmar seu uso (CUQ, 1996, p.12).

Efetivamente, foi com a introdução da gramática no âmbito escolar, principalmente da ortografia, que os gramáticos puderam se consolidar como

⁷ Nome latino de Jan Amos Komensky (1592 - 1670), humanista tcheco e grande pedagogo.

legisladores da língua. Nesse contexto, Charles-François Lhomond (1727 - 1794, humanista, pedagogo e gramático francês) separou pela primeira vez o nome do adjetivo, definiu o particípio e estabeleceu a lista de categorias gramaticais.

Com “La nouvelle grammaire française” (A nova gramática francesa), 1823, de Noël & Chapsal (gramáticos franceses do séc. XIX) o exercício gramatical adquiriu verdadeira importância. Sob uma perspectiva ortográfica, esses autores propuseram exercícios e regras precisas para a concordância do sujeito e do verbo, do sujeito e do atributo, do particípio e do complemento de objeto direto. Eles fizeram parte de um período rico em novidades que teve início a partir do fim do século XVII até início do XX. Entretanto, a aquisição da ortografia acabou se constituindo no objetivo principal do ensino de gramática, o qual se estende, praticamente, até os dias atuais (*ibid.*, p.13).

Assim estabelecida, a gramática apresenta, atualmente, acepções que se distinguem de acordo com o ponto de vista de cada autor ou, mais precisamente, conforme os postulados da corrente teórica que lhe serviu de pano de fundo. Porém, observar-se-á que, essencialmente, ela se revela bastante semelhante em todos os conceitos e o que a diferencia é o papel o qual ela representa em cada segmento. Câmara Júnior, em seu Dicionário de linguística e gramática (1986, p.130), define-a como:

[...] o estudo dos morfemas, ou morfologia, e dos processos de estruturação do sintagma. Pode-se acrescentar o estudo dos traços fônicos, e da grafia correspondente, que permitem a apreensão linguística pela distinção acústica dos elementos enunciados, na língua oral, e, na língua escrita, a leitura do texto. Trata, portanto, a gramática: a) dos fonemas e sua combinação; b) dos morfemas e sua estruturação no vocábulo (sintagma lexical); c) dos sintagmas de vocábulos. Daí as suas três partes gerais, respectivamente: a) Fonologia; b) Morfologia; c) Sintaxe.

Câmara Júnior estudou, nos Estados Unidos, com o linguista russo Roman Jakobson, o qual participou do Círculo Linguístico de Praga. Por isso, verifica-se sua noção gramatical de acordo com a compreensão estruturalista da língua, que consistia na visão linguística do Círculo.

Já Mário Perini (2005, p.77), que fez parte da Linguística Descritiva, apresenta uma nova visão de gramática a qual deve ter como princípio descrever as regras de como uma língua é realmente falada. Pode-se observar, no excerto a seguir, sua oposição ao conceito de gramática normativa:

A gramática, segundo o que nos ensinaram na escola, é composta de duas seções, cada qual mais repelente: na primeira seção aprendemos (ou, mais precisamente, não aprendemos) uma nomenclatura complicada e confusa, uma selva de sujeitos, adjuntos, advérbios, orações subordinadas reduzidas ou não, coordenações sindéticas e assindéticas, enfim, um palavrório que parece inventado de propósito para esconder a falta de conteúdo da disciplina; e na segunda seção somos submetidos a uma série de ordens e recomendações do tipo “nunca diga nem escreva isto, porque o certo é aquilo”. E, por cima de tudo, paira a idéia geral de que a gramática já está *pronta*: obra de cérebros há muito extintos, não muda, nem pode mudar.

Ao definir gramática, Perini já deixava clara sua crítica ao emaranhado de normas e regras que era estudado em demasia e de maneira imperiosa. Como linguista descritivo, ele mostrava que um estudo assim prejudica uma compreensão clara e global da língua. Para ele, a gramática devia servir de auxílio na compreensão de suas funções.

Travaglia (2006, p.24-28), mais comedido, apresenta uma visão ampla do que vem a ser gramática e a define em três acepções principais que devem ser levadas em conta de acordo com a representação em seus variados domínios:

“No primeiro, a *gramática* é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. [...]”

A segunda concepção de gramática é a que tem sido chamada de **gramática descritiva**, porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. [...]

A terceira concepção de gramática é aquela que, considerando a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a *gramática* como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar. [...] Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de **gramática internalizada**.

É de se notar que, quando se trata de definir gramática, a tarefa se revela bastante complexa em razão da grande amplitude de seus significados. Diante disso, Possenti (2002, p.63) tenta resumi-la em uma única expressão a qual, a nosso ver, esclarece bem a idéia a que ela remete:

[...] a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira. No que segue, proponho que se aceite, para efeito de argumentação, que a palavra gramática significa “conjunto de regras”. Não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada. Serve bem como guarda-chuva. Mas, acrescente-se logo que a expressão “conjunto de regras” também pode ser entendida de várias maneiras.

De acordo com o autor, o conceito de gramática está bastante atrelado ao sentido de se tratar de um compêndio de regras. Pode-se depreender daí que ela impõe as produções as quais são “corretas” e proíbe as que soam “feio”. Diante dessa imposição de “certo” e “errado”, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's⁸ (1999, p.137) destacam que até mesmo os professores acabam se confundindo ante as regras normativas e de uso:

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal: descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto.

Tomemos como exemplo um acontecimento escolar. A professora ensinou que “azul, verde, branco, as cores em geral” eram adjetivos e solicitou que os alunos construíssem frases com as palavras. Um dos alunos escreveu: “O azul do céu é bonito. O branco significa paz etc.”. Logicamente, um X foi colocado sobre as frases. O porquê, o aluno nunca soube.

O exemplo acima revela que os professores precisam ter em conta os variados conceitos de gramática para que possam distinguir, com precisão, a descrição de suas regras, bem como a sua funcionalidade.

O “Dictionnaire de didactique des langues” (Dicionário de didática das línguas), organizado por Galisson & Coste (1976, p.253)⁹, também ressalta se tratar de tarefa difícil quando o objetivo é definir gramática, uma vez que seu emprego se revela, por vezes, impreciso e múltiplo:

Esta palavra muito usada é delicada de definir porque seus empregos são bastante imprecisos e múltiplos, principalmente na metodologia do ensino das línguas. Nós não procuraremos aqui fazer o inventário de todas suas acepções, nós nos deteremos somente nas seguintes:

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's - constituem referências para os Ensinos Fundamental e Médio no intuito de garantir, aos cidadãos, o direito de usufruir dos conhecimentos reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Não são de caráter obrigatório, logo, não se trata de um compêndio de regras que dita o que os professores devem ou não fazer. Nesse sentido, seu conteúdo se adapta às peculiaridades do local onde ele é aplicado.

⁹ Ce mot très courant est délicat à définir parce que ses emplois sont aussi flous que multiples, surtout en méthodologie de l'enseignement des langues. Nous ne chercherons pas ici à faire l'inventaire de toutes ses acceptions, nous ne retiendrons que les suivantes:

1. Description du fonctionnement général d'une langue maternelle.
2. Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.
3. Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.
4. Ensemble de prescriptions normatives régissant certaines zones et certains détails de l'usage linguistique, et jouant un rôle de discrimination sociolinguistique.
5. Système formel construit par le linguiste pour établir un mécanisme susceptible de produire des phrases considérées comme grammaticales par les locuteurs d'une langue.
6. Système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue.

1. A descrição do funcionamento geral de uma língua materna;
2. A descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua materna;
3. A disciplina que estuda as regras de funcionamento ou de evolução de toda língua natural;
4. O conjunto de prescrições normativas regendo certas zonas e certos detalhes de uso linguístico e desenvolvendo um papel de discriminação sociolinguística;
5. O sistema formal construído pelo linguista para estabelecer um mecanismo suscetível de produzir frases consideradas como gramaticais pelos locutores de uma língua;
6. O sistema interiorizado pelo locutor-auditor de uma língua que lhe permite produzir e compreender as frases desta língua.

O que representa essa dificuldade em definir o que é gramática? Ora, sua conceituação é complicada porque ela é complexa, uma vez que implica e envolve vários segmentos da língua, como, por exemplo, o do âmbito do ensino e da aprendizagem, entre outros. Se a sua aceção está compreendida a partir daí (ensinar e aprender) é evidente que o seu conceito verterá sobre o cunho didático-pedagógico. Nesse sentido, cada tipo de gramática possui uma concepção diferente de língua. Verifica-se, portanto, que vários são seus tipos e que podem ser definidos de acordo com sua base teórica ou com a finalidade a que se propõe. Os mais conhecidos são:

Gramática normativa: baseia-se na imitação do uso que os escritores consagrados fazem da língua, buscando ditar as regras gramaticais e impondo-as como a única forma correta de realização. Considera, assim, a gramática como um manual prescritivo para o uso culto da língua. Sob o seu ponto de vista, as outras variedades da língua, como a popular, por exemplo, são tidas como erros. Travaglia (2006, p.31-32) destaca que:

A gramática normativa é mais uma espécie de lei que regula o uso da língua em uma sociedade.

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.

Como se pode observar, a gramática normativa é a que se confunde com a noção de língua, de que saber falar uma dada língua é dominar as regras segundo a norma culta, conforme esclarecem Antunes (2007), Possenti (2002). Ela é transmitida, principalmente, na escola, pelo intermédio dos professores e dos livros (manuais). Embora ela ocorra de maneira preponderante e comum no ensino formal, a sociolinguística vem favorecendo o estudo da língua (no caso, a materna) como

ela realmente é falada, e não como ela deveria ser falada conforme a gramática normativa.

Gramática descritiva: procura descrever as regras de como uma língua é falada na realidade, apesar de a gramática normativa prescrever como forma correta ou incorreta. Dessa maneira, a gramática descritiva visa a fazer a descrição de qualquer variedade da língua tal como ela é produzida e não tem o objetivo de apontar erros (desvios), mas de identificar todas as formas de expressão e verificar quando e por quem são faladas. Dubois (1973, p.176) ressalta que:

Uma gramática descritiva (1) enumera explicitamente, por meio de regras em número finito, as frases realizadas de uma língua que constitui um *corpus* representativo, e (2) fornece uma análise da sua estrutura. [...] opõe-se à gramática normativa, [...].

Na mesma linha, Perini (2005, p.13) esclarece a gramática descritiva da seguinte maneira:

Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas.

Salienta-se que o interessante nessa definição é que a gramática em questão descreve o uso verdadeiro da língua, em suas formas variadas e dando preferência ao uso oral, oferecendo, dessa forma, as regras que são capazes de explicar o seu funcionamento.

Gramática internalizada: é o conjunto das regras da língua que o falante domina, de ordem biogenética e psico-social, isto é, o conhecimento lexical, sintático e semântico que ele possui e que lhe permite entender e produzir frases. Tal conceito compreende o que Chomsky chama de competência. Essa gramática, uma vez que é internalizada, não pode ser observada diretamente, mas principalmente por meio de suas manifestações externas, tais como nos exemplos seguintes:

- quando uma criança utiliza a conjugação dos verbos regulares “comi”, “escrevi” para os verbos irregulares “fazi”, “trazi”, ela expressa claramente que possui uma regra internalizada para o uso dos verbos, mas que, por desconhecer as exceções, ela aplica a regra a todos eles;

- quando o indivíduo aplica a hiper-correção, que é o emprego de uma regra de maneira generalizada, ainda que ela não seja aplicada a um determinado contexto. Como, por exemplo, um falante que produz formas como "fio", "veio" em vez de "filho", "velho", ao ter contato com as formas reconhecidas como corretas, pode aumentar o uso da regra nos contextos em que ela não é aplicada, como, por exemplo, "pilha da cozinha" no lugar de "pia da cozinha", "telha de aranha" para "teia de aranha".

Gramática gerativa: é uma teoria linguística elaborada por Chomsky e pelos linguistas do "Massachusetts Institute of Technology" (Instituto Massachusetts de tecnologia). Nela, a linguagem humana repousa sobre a existência de estruturas universais inatas (como a relação sujeito/predicado) que tornam possível a aquisição das línguas pela criança. Nessa perspectiva, a gramática é um mecanismo finito que permite gerar o conjunto infinito das frases gramaticais de uma língua.

Essa gramática constitui o saber linguístico dos indivíduos que falam uma língua, isto é, a sua competência linguística. A utilização particular que cada locutor faz da língua em uma situação particular de comunicação depende do desempenho (Dubois, 1973, p.314). Pelo intermédio das palavras de Roulet (1978, p.44), pode-se entender, de maneira mais satisfatória, o que vem a ser a gramática gerativa:

[...], Chomsky concebe a gramática gerativo-transformacional como um sistema de regras de substituição que, a partir do símbolo inicial Oração e com o auxílio de um léxico, permitem gerar seqüências de símbolos denominadas estruturas profundas, que contêm, em princípio, todas as informações semânticas necessárias à interpretação da frase. Um segundo grupo de regras, ditas de transformação, modifica a ordem dos símbolos dessas cadeias e atribui a cada oração uma estrutura profunda.

Gramática universal: descreve e classifica os fatos realizados e observados em todas as línguas, possui, então, como objeto de estudo, os mecanismos comuns que lhes são necessários, ou seja, os universais linguísticos. Estes são constituídos pelas semelhanças existentes em todas as línguas do mundo.

Existem ainda outros tipos de gramática os quais dependem de sua aplicabilidade para se ter melhor compreensão, como, por exemplo, a gramática tradicional que está mais para o conceito histórico e abstrato, conforme definição de Crystal (1985, p.129):

A expressão **gramática tradicional** tenta resumir a variedade de atitudes e métodos encontrados na fase pré-lingüística do estudo gramatical. O termo TRADICIONAL, assim, aparece com referência a muitos períodos, como o dos gramáticos greco-romanos, dos gramáticos renascentistas e, em especial, dos gramáticos pertencentes às escolas européias e americanas dos séculos XVIII e XIX. É geralmente usado com implicação crítica (“não-científica”), ainda que muitos antecedentes da linguística moderna tenham sido tirados das primeiras gramáticas. As críticas se dirigem, principalmente, às recomendações PRESCRITIVAS E PROSCRITIVAS dos autores, em oposição à ênfase descritiva dos estudos lingüísticos.

Para Germain & Séguin (1998, p.46), a distinção dos tipos de gramática deve ser feita entre dois planos: o do conhecimento interiorizado de uma língua (ou competência gramatical) e o da descrição/simulação desse conhecimento. É o exame aprofundado desses dois planos e de suas relações que deve resultar no estabelecimento dos tipos de gramática.

Finalmente, pode-se concluir, pelo intermédio da definição de Cuq, que o conceito didático de gramática está intrinsecamente ligado ao conceito de metalinguagem. Nesse sentido, a gramática é abordada, essencialmente, por meio da metalinguagem. Isso ocorre pelo menos no início da aprendizagem (em contexto institucional) até que o aluno adquira, ou melhor, não precise mais do recurso metalingüístico para continuar evoluindo seus conhecimentos na língua-alvo, passando, portanto, a utilizá-la como meio natural de comunicação a fim de se expressar.

1.2 OS EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA

Com o estabelecimento da gramática e o ensino de língua(s) em plena difusão, ela foi rapidamente inserida no contexto de sala de aula com o propósito de transmitir seus preceitos. No entanto, somente o contato com os elementos gramaticais não se revelou suficiente para que os aprendizes pudessem adquirir uma competência gramatical necessária ao bom desempenho lingüístico. Verificou-se, então, a necessidade de se criar uma forma em que os aprendizes pudessem colocar em prática, ou de testar, os itens gramaticais estudados. Assim, os exercícios passaram a constituir a principal atividade da sala de aula, proporcionando diversas maneiras de praticar os novos conhecimentos acerca da língua-alvo.

De acordo com Vigner (1982, p.71), “o exercício técnico de aprendizagem atravessa os modos e constitui um elemento essencial de todos os métodos de línguas, quaisquer que sejam suas opções linguísticas e metodológicas”. O autor constata que o exercício se constitui, para a maior parte dos métodos de ensino, no elemento primordial para a colocação em prática dos fundamentos que os compõem. Galisson & Coste (1976, p.201-202) consideram o exercício de acordo com o ponto de vista da psicologia e da didática das línguas. No primeiro, ele constitui a ação de se exercer, de treinar por repetições e ensaios sucessivos para adquirir o domínio de um novo comportamento. No segundo, ele tem como objetivo a assimilação e a colocação funcional dos elementos linguísticos anteriormente apresentados e explicados. Em suma, os exercícios foram propostos como forma de realização dos elementos da língua, porém ganharam, sobretudo, caráter avaliativo e se constituíram em uma atividade inerente ao cotidiano escolar.

Para os adeptos de um ensino inspirado na aquisição natural das línguas, os exercícios devem substituir as explicações gramaticais, pois eles são “uma cópia do uso que, em um sentido, tornam inúteis as gramáticas, inútil a aprendizagem fastidiosa de regras múltiplas e bárbaras” (Chevalier, *apud* Besse & Porquier, 1984, p.119). Para Chevalier, os exercícios são um substituto do ensino explícito de uma descrição. Já, para os partidários de um ensino explícito da gramática, os exercícios visam à simplificação do ensino das descrições gramaticais, tendo em vista que eles consistem em praticar os modelos sem se ater às interpretações metalinguísticas que as justificam. Dessa forma, os exercícios servem para reforçar, por repetição, a aprendizagem dos modelos de uma descrição linguística, tornando claro que todo exercício, explícito ou implícito, tem por pressuposto uma descrição.

Em princípio, o exercício se estabelece como um ritual comunicativo, próprio do cotidiano da sala de aula. Esse ritual se firma sobre um contrato, tácito, porém aceito por todos, o qual liga professor e alunos. É o que Tagliante em “La classe de langue” (1994, p.41) designa de “contrato de aprendizagem”, em que o termo “contrato” remete à idéia de dois parceiros ligados por um engajamento que faz o objeto de uma negociação e que é aceito plenamente pelas duas partes, e o segundo termo determina o objeto da negociação, ou seja, a aprendizagem. Nesse sentido, o exercício é um discurso produzido pelo professor com a finalidade de propor ou impor aos estudantes atividades precisas sobre a língua-alvo. O que o

singulariza, em relação às outras atividades, é a característica repetitiva da resposta atendida ou da tarefa a ser executada, pois não há exercício sem reiteração, isto é, sem ter de fazer várias vezes a mesma coisa.

Ademais, o exercício apresenta a característica coercitiva da resposta esperada, ou seja, a tarefa deve ser executada pelo aluno consoante às regras já pré-estabelecidas pelo exercício em questão. Dessa forma, ele consiste em fixar as modalidades de uma nova língua e não em adquirir um novo conhecimento, assim pode-se afirmar que quem executa um exercício é privado de sua autonomia enunciativa habitual, pois ele deve se inserir em uma enunciação a qual não é a sua e que determina, sobretudo, suas tomadas de fala.

Os exercícios se constituem, fundamentalmente, em razão de um elemento ou de uma dificuldade particular da língua-alvo, relativamente isolada de sua complexidade original. Trata-se de uma tarefa fracionada a qual se constitui em um ou em alguns aspectos dessa língua. Assim, ela se configura em uma atividade centrada não sobre o mundo, mas sobre a linguagem, podendo ser considerada essencialmente metalinguística, pois o discurso do exercício se refere constantemente à língua que ele coloca em atividade na sala de aula.

Em síntese, um exercício poderia ser definido como uma tarefa linguística que apresenta, principalmente, características repetitivas, coercitivas e metalinguísticas, e essa tarefa é sempre solicitada pelo professor e os alunos avaliados por ele. Vem daí, então, seu aspecto relativamente “artificial”, pois os alunos devem tomar a fala nas condições de enunciação e conforme as regras discursivas que não são as que eles estão acostumados no uso ordinário e espontâneo das línguas que eles possuem. Para bem executar essa tarefa, eles devem não somente praticar a língua, mas também conhecer os contratos próprios (tácitos, conforme visto anteriormente) ao exercício os quais eles devem praticar.

No que tange ao contexto didático, pode-se reconhecer uma dupla função proporcionada pelos exercícios, a saber: de um lado, a de concretizar uma aprendizagem e, de outro lado, a de permitir seu controle, ou seja, os exercícios desempenham a função de, ao mesmo tempo, condutores e avaliadores do processo de ensino e aprendizagem de língua. Com efeito, um exercício não é, em princípio, destinado a introduzir elementos novos na aprendizagem, mas a assegurar ou reforçar a aquisição do que foi apresentado. Em sala de aula de LE, ele sempre

constitui uma atividade de exploração, visando a fixar ou corrigir, por reiterações ou por certa tomada de consciência, o que está em curso de aprendizagem. Nessa perspectiva, a execução correta dos exercícios por parte do aluno, isto é, a execução de acordo com os caminhos indicados, tem o objetivo de revelar que houve aprendizagem do conteúdo estudado em sala de aula.

No que diz respeito ao fator psicológico, podem-se considerar os exercícios como um elemento central do processo de ensino e aprendizagem, que se liga à memorização e combina também com outras atividades pertinentes a esse processo. Institucionalmente, pode-se afirmar que os exercícios se constituem em um exemplo privilegiado da prática escolar e se confundem com o cotidiano habitual da escola. Nesse sentido, o exercício faz com que quem o execute seja coagido a aceitar as regras que o constitui como tal e, portanto, de interiorizá-lo sem poder contestar seus pressupostos. Sendo assim, ele se transformou em uma função disciplinar que permite ao professor vigiar e punir o aluno com toda autorização, bem como também com o acordo tácito do ambiente institucional.

Besse & Porquier (1984, p.124) classificam os exercícios gramaticais em quatro grandes tipos, a saber: de repetição, de lacuna (ou de preencher), estruturais e de reformulação.

- Exercícios de repetição: são ligados principalmente à memorização e à correção fonética, evidenciando também dados lexicais, gramaticais e, por vezes, pragmáticos (em algumas dramatizações, por exemplo) sem que o aluno tenha de modificá-los.

Os autores afirmam que a dificuldade nesse tipo de atividade está no fato de que os alunos não repetem as formas apresentadas da maneira como eles deveriam, tal como lhes é fornecido um modelo, mas da forma como eles entendem, devido aos seus conhecimentos linguísticos anteriores, sejam fonológicos, gramaticais ou metalingüísticos. Nesse sentido, eles afirmam que tais exercícios deveriam abordar inicialmente a percepção auditiva dos alunos, seja gramatical, semântica ou comunicativa, tendo em vista que eles repetem mal porque entendem mal, quer dizer, porque eles entendem conforme as distinções e relações às quais eles estão acostumados de acordo com a língua materna.

Nessa perspectiva, pode-se verificar que alguns livros didáticos se preocupam em oferecer recursos orais, como, por exemplo, CD's, DVD's etc., com a finalidade de oferecer o "input"¹⁰ necessário para a percepção e aquisição das nuances fonético-fonológicas da língua-alvo. Assim, existe uma diversidade muito grande nesse tipo de atividade. Expõem-se, a seguir, dois exemplos extraídos do livro Fórum (Campa, 2001, p.180 e 127):

Les oppositions [fr] et [vr], [pr] et [br], [tr] et [dr], [kr] et gr]

4. Écoutez et répétez les mots suivants.

[fr] froufrou, France, fraîche, fromage, francophone, froid, elle a froid, elle avait froid

[vr] vrai-vrai, livre, Le Havre, découvrir, ouvrir, elle ouvrait, livrer, une livre de beurre

[pr] propre, professionnel, elle préfère prévoir, les produits, c'est prévu, c'est le printemps

[br] brou-brou, les nombres, sombre, bricolage, ils étaient nombreux, elle est brune, il est célèbre

[tr] très-très, trou, trop, train-train, être, elle travaille, très bien!, notre travail, un autre, étranger

[dr] drôle, c'est drôle!, c'est très drôle!, c'est un drame, à droite, votre adresse?

[kr] cri-cri, il crie, la critique, croiser, mets ta cravate, prends des crêpes, la croix, cru, Charles Cros

[gr] gros-gros, c'est grand!, c'est agréable, c'est très agréable!, cent grammes de sucre, c'est grave?

5 Noir sur blanc

Lisez et répétez ces deux phrases le plus vite possible, sans vous tromper!

1 Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches archi-sèches?

2 Un chasseur sachant chasser sans son chien est un sage chasseur.

A primeira atividade consiste em fazer o aluno escutar, com o apoio de CD, os sons e as palavras listadas e, logo em seguida, ele deverá reproduzi-las oralmente. Observa-se que esse exercício objetiva destacar as oposições entre "f" (fricativa surda) e "v" (fricativa sonora), "p" (oclusiva surda) e "b" (oclusiva sonora), "t" (oclusiva surda) e "d" (oclusiva sonora), "k" (oclusiva surda) e "g" (oclusiva sonora). O mais interessante é que todos os fonemas acima vêm acompanhados do "r", ressaltando, ainda mais, uma articulação fonética bastante difícil de ser realizada pela maioria dos aprendizes, principalmente, para aqueles que habitam em regiões onde é produzido o "r" retroflexo (semelhante ao de "porta" do caipira), como, por

¹⁰ Chama-se *input*, "entrada", o conjunto de informações que chegam a um sistema e que esse sistema (organismo, mecanismo) vai transformar em informações de saída (ou *output*, "saída"). (Dubois, 1973, p.346)

exemplo, no norte do Estado do Paraná e o francês produz somente o “r” vibrante múltipla (como em “carne” do carioca).

Já a segunda atividade consiste em fazer com que o aprendiz repita as frases o mais rápido possível com o objetivo de não gaguejar, não interromper, não confundir os sons etc. Essa atividade é conhecida como “trava-línguas” (“virelanguês”, em francês) e é formada por um conjunto de palavras constituindo uma sentença de difícil articulação devido à existência de sons que exigem movimentos seguidos da língua que não são usualmente utilizados. Ela é uma excelente atividade, pois o aprendiz tenta desembaraçar a língua de forma descontraída, e assim melhorar a articulação em FLE.

Esses tipos de exercícios devem ser aplicados de forma exaustiva em sala de aula de LE, principalmente no início da aprendizagem, pois eles reforçam, por meio da repetição, os detalhes que são diferentes da língua materna dos aprendizes, fixando-lhes, assim, as diferenças entre elas.

- Exercícios de lacuna (ou de preencher): são constituídos com a finalidade de propor aos aprendizes um modelo de unidades da língua. Essas unidades podem ser de morfemas, de palavras, de sintagmas, de frases, de parágrafos etc., e têm o objetivo de fazer com que o aluno insira uma forma correta, a qual foi pré-elaborada pelo material didático ou pelo professor, na lacuna que lhe é apropriada.

Mesmo sendo uma atividade não muito valorizada pelos métodos de ensino mais recentes, uma vez que se trata de atividade bastante tradicional, quando alguns materiais didáticos atuais são analisados, pode-se verificar que os exercícios de lacuna ainda são muito utilizados. O livro “Tout va bien!” (AUGE *et al.* 2005, p.21), por exemplo, adota essa prática em todas as suas unidades:

4. Complétez ces phrases avec être ou avoir à la forme qui convient:

- 1) Nous ... en salle 7. Et vous?
- 2) Elle ne va pas au cinéma parce qu'elle ... cours.
- 3) Ils ... français mais ils habitent en Suisse.
- 4) Ils ... amusants, ces professeurs.
- 5) Nous ... une fille de seize ans.
- 6) Il ... timide et réservé.
- 7) Tu ... anglaise ou irlandaise?
- 8) Vous ... le livre d'histoire de 1^{re} année?

O exercício tem como objetivo principal fazer com que os aprendizes coloquem em prática uma distinção gramatical estudada em sala de aula, nesse

caso a conjugação no presente do indicativo dos verbos “être” ou “avoir”, (“ser” e “ter”, respectivamente) e promover, dessa maneira, a sua assimilação. Outro exemplo contumaz de material didático que recorre a esse tipo de exercício é a “Grammaire Progressive du Français” (Gramática Progressiva do Francês) (GRÉGOIRE & THIÉVENAZ, 2003), o qual foi elaborado de forma que as explicações sobre os pontos gramaticais (com exemplos de utilização e regras de formação) se encontrem sempre à página esquerda e as atividades de prática à página direita. A atenção dada aos exercícios se desenvolve da seguinte maneira: a) uma ou três páginas de exercícios: conforme a importância dos problemas; b) exercícios variados: descoberta, reemprego, atividades livres, textos, canções etc.; c) exercícios de recapitulação: revisão dos capítulos precedentes e d) avaliações com anotações: revisão dos pontos já estudados. Entretanto, o exercício que se nota mais recorrente é o de preencher (que o material nomeia de reemprego). Em suma, esse exercício é uma prática que, em meio a outras atividades, deve ser bastante empregada durante todo o processo de ensino e aprendizagem, pois, como visto, tem a função de fixar na memória os conteúdos estudados.

- Exercícios estruturais: têm por finalidade a reiteração de uma mesma estrutura pela prática repetitiva de frases a fim de proporcionar a sua aquisição e, dessa forma, produzir outras frases ou discursos pelo recurso da generalização. Besse & Porquier (1984, p.131) ressaltam que podem ser realizados por meio de um grande número de atividades, tais como: as micro-conversações, os exercícios de situação ou de reemprego, certos exercícios comunicativos, jogos e também os exercícios dito, por vezes, de reflexão gramatical, os quais visam a induzir uma regra a partir de alguns exemplos.

O uso dos exercícios estruturais requer algumas cautelas de funcionalidade e coerência que devem ser levadas em conta pelo professor, pois eles são importantes e necessários para que o aluno possa desenvolver uma sequência didática no sentido de adquirir a estrutura linguística que lhe é apresentada. Dessa forma, antes de praticar os exercícios estruturais, o professor deve: a) explicitar, na língua de partida ou na língua-alvo, a estrutura sobre a qual se trata o exercício, ou seja, é necessário que o aluno tenha uma idéia precisa, sob o ponto de vista metalinguístico, dos enunciados que ele deve produzir. Assim, ele desenvolverá a consciência do que é considerado como pertinente nas operações que ele está

realizando; b) proporcionar uma contextualização dos exemplos propostos em sala de aula e c) solicitar aos alunos a produção de novos enunciados a partir da estrutura sobre a qual eles estudaram.

O exemplo a seguir, extraído do livro “Forum” (BAYLON *et al.*, p.178)¹¹, consiste em um exercício estrutural de reemprego:

Répondez aux questions suivantes. Utilisez les pronoms *en* et *y* quand c'est possible.

Est-ce que tu t'occupes beaucoup de ton jardin?

► *Oui, je m'en occupe beaucoup.*

Est-ce que tu t'occupes beaucoup de ton frère?

► *Non, je ne m'occupe pas beaucoup de lui.*

1 Tu te sers souvent de la voiture de tes parents?

2. Est-ce que tu as déjà rêvé de Paris?

3 Tu te moques de ton ami?

4. Est-ce que vous avez besoin d'argent?

5 Est-ce que vous avez besoin de moi cet après-midi?

6 Tu penses à tes amis américains?

7 Vous vous êtes habitué à vos voisins?

[...]

Após estudo acerca de sua formação e uso, o aprendiz deve responder às perguntas utilizando, para isso, os pronomes “en” e “y”, os quais têm como função substituir o complemento de objeto indireto. Agindo dessa maneira, ele deve reempregar a mesma estrutura utilizada na pergunta. Vê-se, portanto, que esse exercício tem como objetivo lançar mão das mesmas estruturas que lhes foram apresentadas para que o aprendiz possa assimilá-la.

• Exercícios de reformulação: tendo em vista o fato de um mesmo enunciado poder ser dito de diversas formas, os exercícios de reformulação têm por objetivo fazer com que o aluno diga de maneira diferente o que ele quer dizer, mudando palavras, elementos conectivos, entre outros. Os mais difundidos são,

¹¹ **Responda às questões seguintes. Utilize os pronomes *en* e *y* quando for possível.**

Você se ocupa muito de seu jardim?

► *Sim, eu me ocupo muito dele (en).*

Você se ocupa muito de seu irmão?

► *Não, eu não me ocupo muito dele (de lui).*

1 Você se serve frequentemente do carro de seus pais?

2. Você já sonhou com Paris?

3 Você se zomba de seu amigo?

4. O senhor precisa de dinheiro?

5 O senhor precisa de mim esta tarde?

6 Você pensa em seus amigos americanos?

7 O senhor se acostumou com seus vizinhos?

[...]

provavelmente, os exercícios de compreensão oral ou escrita, nos quais o aprendiz deve escolher entre várias reformulações um determinado conteúdo o qual seja o mais adequado. Dessa forma, uma boa escolha atesta que o aluno compreendeu o item estudado.

Um bom exemplo de exercício de reformulação pode ser visto quando se aborda o item gramatical sobre o “discours rapporté” (“discurso relatado” ou “discurso indireto”), como no exemplo extraído do material “Fórum” (*op.cit.*, 2001, p.110):

9. Écrivez au discours indirect la demande que la rédactrice du journal fait au journaliste.

Participez à la douzième édition de la fête du livre et de la lecture en octobre. Rencontrez des auteurs, faites la liste des salons littéraires, trouvez les horaires des lectures, écrivez un bon article sur le sujet et faites aimer aux Français ce rendez-vous de la culture.¹²

Nessa atividade, o aprendiz tem de reescrever o texto sob o seu ponto de vista, utilizando a terceira pessoa do discurso, transformando-o, assim, em um discurso indireto. Além disso, ele deverá se atentar igualmente para as concordâncias dos pronomes, dos adjetivos possessivos, das indicações de tempo, dos indicadores de lugar etc. Nessa perspectiva, esse exercício tem como propósito desenvolver a capacidade do aluno em dizer a mesma coisa de várias maneiras, aumentando, por conseguinte, o seu conhecimento na língua-alvo.

É importante observar que, para a escolha dos exercícios, o professor deve também levar em consideração os comportamentos de aprendizagem adquiridos anteriormente pelo aprendiz em seu contexto didático-pedagógico. Nessa perspectiva, quando ele tiver sido acostumado com o método repetitivo, por exemplo, ele se mostrará pouco motivado por exercícios de reformulação. Da mesma forma, o aluno que não recebeu nenhuma formação escolar sobre a gramática estará despreparado para os exercícios estruturais. Sendo assim, aprender a bem executar um exercício é também uma tarefa que requer aprendizagem e pode exigir muito dos sujeitos envolvidos na difícil tarefa de ensinar e aprender uma LE.

¹² **9. Escreva no discurso indireto o pedido que a redatora do jornal faz ao jornalista.**

Participe da décima segunda edição da festa do livro e da leitura em outubro. Encontre autores, faça a lista dos salões literários, encontre os horários das leituras, escreva um bom artigo sobre o assunto e faça com que os franceses gostem desse encontro da cultura.

Sem dúvida, os exercícios gramaticais adquiriram importante status em sala de aula, seja no aprendizado de língua materna seja no de língua estrangeira. Sua relevância é tamanha que, atualmente, as atividades descritivas tomaram lugar preponderante em relação às práticas, passando-se, então, a priorizar os conhecimentos metalingüísticos em detrimento aos de competência linguística. Nesse sentido, deve-se atentar para que, quando o professor e os alunos se encontrarem em sala de aula, o objetivo principal não se restrinja a estudar como a língua funciona, mas que seja o de aprender a falar de maneira natural. Na verdade, os exercícios gramaticais, sejam eles de repetição, de lacuna, estruturais ou de reformulação, devem servir ao desenvolvimento da fala (competência linguística), auxiliando, assim, o aprendiz a construir o seu conhecimento e domínio na língua-alvo.

O exercício implica a existência de um objetivo pedagógico preciso (VIGNER, 1984, p.13). Nesse sentido, ele não deve se constituir em uma atividade neutra, pois depende de pressupostos didáticos, de escolhas teóricas, metodológicas e, principalmente, psicológicas. Como, por exemplo, de acordo com o ponto de vista da teoria do behaviorismo¹³, considera-se necessário que o aprendiz proceda a certo número de repetições que formam um hábito, isto é, um automatismo. Os exercícios são, portanto, concebidos como a aplicação de uma lição a fim de fixar seus conhecimentos. Tal concepção constitui a maior parte dos exercícios praticados no âmbito da sala de aula de língua(s). Já sob a ótica da teoria chomskyana, na qual a língua é vista como um conceito inato, o ensino e a aprendizagem não se pautam em exercícios de repetição, mas em atividades que visem à transformação de novos enunciados. De acordo com a teoria do construtivismo piagetiano, o exercício é concebido como a proposta de hipóteses e confronto com um modelo linguístico e comunicativo. O exercício e a lição não se distinguem, eles constituem uma série de atividades pertencentes a um mesmo processo. Por conseguinte, verifica-se que a essência dos exercícios depende muito dos fatores psicológicos que estão por trás deles e por meio dos quais são estabelecidos os pressupostos didáticos e metodológicos.

¹³ Behaviorismo é uma teoria psicológica que explica fenômenos mentais, analisando só os comportamentos observáveis e reduzindo-os a respostas a situações, sendo estas últimas definidas como estímulos que provocam as respostas. Aplicado à Linguística, o behaviorismo reduz a comunicação ao conhecido esquema E-R (estímulo-resposta) (Dubois, 1973, p.85).

Finalmente, como é na gramática que a formalização parece ser mais fácil, é ela que tradicionalmente fornece as atividades de aprendizagem, realizadas por meio de exercícios, principalmente no campo da morfo-sintaxe. Assim, o exercício permite uma avaliação simples e rápida sobre um delimitado problema, servindo para aplicar as regras vistas em uma lição, bem como também para controlar as aquisições com a finalidade de avaliação nas instituições de ensino e aprendizagem de língua(s).

1.3 A ABORDAGEM DEDUTIVA E INDUTIVA DA GRAMÁTICA

No âmbito do ensino e da aprendizagem de língua(s), é necessário saber que a abordagem da gramática segue duas maneiras diferentes de raciocínio. Assim, para se chegar até ela, o professor poderá se utilizar da abordagem dedutiva ou da abordagem indutiva (BESSE & PORQUIER, 1984, p.80). De modo comum, a primeira ocorre quando se parte do geral para o particular, como, por exemplo, da afirmação de caráter geral: “Todos os homens são mortais”, deduz-se que, em particular: “João é mortal”. Já a segunda ocorre quando se parte do particular para o geral, como, por exemplo, das afirmações particulares: “João é mortal”, “Paulo é mortal”, “Pedro é mortal” e todos os outros homens são mortais, deduz-se a afirmação geral de que “Todos os homens são, portanto, mortais”.

Pretende-se mostrar, neste item, como são empregadas as abordagens dedutivas e indutivas no ensino de gramática, com o propósito de verificar quais são suas particularidades e, também, para que se possa visualizar melhor como elas se posicionam no ensino de línguas.

A abordagem dedutiva, ou explícita, ocorre quando as regras gramaticais são, primeiramente, expostas aos alunos de maneira clara tanto pelo professor quanto pelo material didático por ele empregado. As regras são, em seguida, empregadas pelos alunos por meio de atividades, exercícios, os quais têm como finalidade

promover a aprendizagem por meio da fixação. Besse & Porquier (*op.cit.*, p.93)¹⁴ dizem que:

Trata-se simplesmente do ensino/aprendizagem, [...], de uma descrição gramatical particular do elemento da língua-alvo, descrição que é explicitada pelo professor, e / ou pelos alunos, tendo recurso à terminologia, [...], do modelo metalinguístico que a constrói.

Pode-se associar a abordagem dedutiva a diversas metodologias de ensino e aprendizagem de LE, como, por exemplo, o método da gramática-tradução. O exemplo extraído de Augé (2004, p.53)¹⁵ ilustra bem esse tipo de prática:

LE FUTUR PROCHE

Observez ces phrases:

*On **va rester** à la plage.*

*Qu'est-ce que **vous allez faire**?*

*Je **vais me reposer**.*

Formation: verbe *aller* au présent + infinitif du verbe.

À quoi ça sert?

- > En principe, à parler du futur immédiat.
- > Dans la langue courante, à parler du futur

¹⁴ Il s'agit simplement de l'enseignement/apprentissage, [...], d'une description grammaticale particulière d'élément de la langue-cible, description qui est explicitée par l'enseignant, et / ou par les enseignants, en ayant recours à la terminologie, [...], du modèle métalinguistique qui la construit.

¹⁵ O FUTURO PRÓXIMO

Observe estas frases:

*A gente **vai ficar** na praia.*

*O que **você vai fazer**?*

*Eu **vou me repousar**.*

Formação: verbo *ir* no presente + infinitivo do verbo.

Para que serve?

- > Em princípio, para falar do futuro imediato.
- > Na língua corrente, para falar do futuro em geral.

4 Conjugue no futuro próximo os verbos entre parênteses.

- 1) Apreça-te! Os correios ... (fechar).
- 2) Eu não gosto da escola, eu ... (parar) meus estudos.
- 3) Preste atenção! Você ... (cair).
- 4) Silêncio! O filme ... (começar).
- 5) Vamos crianças! Nós ... (fazer) os deveres.
- 6) Domingo, eu ... tarde (levantar-se).
- 7) Eles ... à manifestação (ceder).
- 8) Se você estudar, você ... (vencer) o concurso.

en général.

4 Conjuguez au futur proche les verbes entre parenthèses.

- 1) Dépêche-toi! La poste ... (fermer).
- 2) Je n'aime pas l'école, je ... (arrêter) mes études.
- 3) Fais attention! Tu ... (tomber).
- 4) Silence! Le film ... (commencer).
- 5) Allez les enfants! On ... (faire) les devoirs.
- 6) Dimanche, je ... tard (se lever).
- 7) Ils ... à la manifestation (se rendre).
- 8) Si tu étudies, tu ... (réussir) le concours.

Como se pode verificar, o exercício primeiramente observa algumas frases, logo em seguida, explica a regra de formação e de uso do “futuro próximo” e, por fim, propõe atividade para que o aluno pratique o item gramatical pelo intermédio de exercício de preencher. Esse tipo de exercício é bastante recorrente no material consultado, levando a afirmar que o seu emprego ainda se encontra em plena atividade, como bem se observou na página 25.

A abordagem indutiva, ou implícita, tem como princípio despertar o interesse nos alunos em descobrir e examinar as regras gramaticais por conta própria. Isso deve ocorrer pelo intermédio da exposição gradual da estrutura da língua-alvo, partindo do particular para o geral. Verifica-se, a seguir, um exemplo de exercício de caráter indutivo, extraído do material “Fórum” (CAMPÀ, 2001, p.178) ¹⁶:

Les pronoms *en* et *y* remplaçant un complément indirect

10. Vous avez déjà découvert la règle d'emploi de *en* et *y* dans la partie C d'*Agir-Réagir*. Repérez les pronoms *y* et *en* dans les phrases suivantes et formulez la règle.

- 1 Les Européens aiment leurs langues. Ils **y** tiennent beaucoup.
- 2 J'ai appris l'anglais, mais je ne m'**en** sers pas beaucoup.
- 3 Autour de moi, tout le monde parle français. Je m'**y** habitue bien.
- 4 Il faut apprendre plusieurs langues: on **en** a besoin pour voyager et pour les affaires.

O exercício aponta o item gramatical em questão com a finalidade de os alunos identificarem as ocorrências dos pronomes “en” e “y” e poderem, dessa

¹⁶ Os pronomes *en* e *y* substituindo um complemento indireto

10. Você já descobriu a regra de emprego de *en* e *y* na parte C de *Agir-Reagir*. Observe os pronomes *y* e *en* nas frases seguintes e formule a regra.

- 1 Os europeus amam suas línguas. Eles dão muito valor **a isto (y)**.
- 2 Eu aprendi inglês, mas não me sirvo muito **dele (en)**.
- 3 Ao meu redor, todo mundo fala francês. Eu me acostumo bem **com isto (y)**.
- 4 É preciso aprender várias línguas: precisamos **delas (en)** para viajar e para os negócios.

maneira, formular sua regra de uso. Em seguida, o material apresenta um quadro com as explicações seguido de exercício. Os alunos foram colocados em contato pela primeira vez, e de maneira indireta, com esses pronomes por meio de um diálogo (apresentado anteriormente). Assim, seguindo tal procedimento, pode-se verificar que, na abordagem indutiva, os alunos são conduzidos a descobrir como a regra gramatical funciona sem que o professor tenha necessidade de explicá-la de modo explícito.

Alguns teóricos são a favor da abordagem dedutiva por ela ser direta, proporcionando, assim, certa economia de tempo, pois vai direto ao item gramatical a ser analisado e, também, por ser mais adequada ao ensino para adultos, por exemplo. Outros teóricos, como Brown (2001, p.351)¹⁷, são favoráveis à abordagem indutiva, como a seguir se expõe:

- Geralmente uma abordagem indutiva é atualmente mais favorável porque ela
- (a)** está mais em manter a aquisição natural da língua (onde as regras são absorvidas subconscientemente com pouco ou nenhum foco consciente).
 - (b)** está mais afinada com o conceito de desenvolvimento de interlíngua no qual os aprendizes progridem através de possíveis estágios de aquisição de regras.
 - (c)** permite aos estudantes um sentimento de comunicação com algum aspecto da língua antes de serem “bombardeados” por explicações gramaticais, e
 - (d)** forma uma motivação intrínseca, permitindo aos alunos descobrirem regras ao invés de elas serem ditas a eles.

Assim, pode-se compreender que a razão para esse tipo de abordagem é a de que, se o aluno desenvolve por conta própria a compreensão sobre o funcionamento da língua, a aquisição das suas especificidades tende a ser mais intensa. Além disso, parte-se do princípio de que a aprendizagem de uma língua deve ocorrer de maneira espontânea, da mesma forma como acontece com a aquisição da língua materna. Enfim, cada abordagem deve se identificar mais com determinadas metodologias de ensino e de aprendizagem. O professor faz uso

¹⁷ Generally, an inductive approach is currently more in favor because

- (a)** it is more in keeping with natural language acquisition (where rules are absorbed subconsciously with little or no conscious focus),
- (b)** it conforms more easily to the concept of interlanguage development in which learners progress through possible stages of rule acquisition,
- (c)** it allows students to get a communicative “feel” for some aspect of language before getting possibly overwhelmed by grammatical explanations, and
- (d)** it builds more intrinsic motivation by allowing students to discover rules rather than being told them.

daquela que se ajusta melhor ao método por ele utilizado. Assim, o resultado esperado deve ser o de que, bem trabalhadas, uma ou outra abordagem conduz o aprendiz à compressão das regras linguísticas.

1.4 O FRANCÊS SOB DIFERENTES CONCEPÇÕES

Como se verificou na seção anterior, os gregos e os latinos refletiram acerca do funcionamento da língua e estabeleceram suas primeiras descrições com o objetivo primordial de compreendê-la. O resultado desses questionamentos e registros culminou no que se conhece como gramática da língua. Mais recentemente, no campo do ensino e da aprendizagem, a partir do momento em que a língua passou a ser definida conforme seu objetivo é comum observar a existência de alguns pressupostos que se moldam de acordo com seu público-alvo. Ou seja, se se trata de francês em que ele é a língua materna, a ele se relacionam outros conceitos, como, por exemplo, a própria definição da língua e as reflexões no tocante a sua metodologia de ensino.

Nesse sentido, observa-se, no âmbito da didática do francês, a ocorrência de determinados termos os quais, por vezes, confundem o leitor em virtude de seus conceitos serem muito próximos, são eles: francês como língua materna (FLM), francês como língua estrangeira (FLE), francês como língua segunda (FLS) e francês sobre objetivos específicos (FOS). Este trabalho adota, em princípio, as definições estabelecidas por Cuq & Gruca (2003) expostas a seguir, uma vez que parecem adequar-se melhor aos seus ideais e, também, ao contexto didático nele pesquisado.

1.4.1 Francês língua materna-FLM

O termo língua materna nos faz pensar, quase sempre, como sendo a primeira língua que nos é instituída desde quando nascemos, pois ela é a língua com a qual somos socializados quando crianças, por isso é comum chamá-la, também, de língua primeira. Porém, às vezes, essa definição se torna difícil de ser realizada em alguns países onde os indivíduos possuem duas ou mais línguas maternas (primeiras). Como, por exemplo, no Paraguai, que faz fronteira com o

Brasil, o espanhol, língua oficial, é falado por muitos e escrito em todos os documentos oficiais, e o guarani, também língua oficial, é falado correntemente pelos habitantes daquele país e aprendido em casa, ensinado pelos pais. Em contrapartida, pelo fato de somente o espanhol ser usado nos documentos oficiais, é difícil afirmar qual é a língua materna, pois este parece ser imposto enquanto que o guarani é usado de maneira espontânea e pela maioria.

Além de língua primeira, existem ainda outras denominações para o termo língua materna, como: língua fonte, língua de partida, língua de referência, entre outras. Outra característica essencial do termo língua materna tem a ver com o seu modo de apropriação, dito frequentemente como natural. Isso significa que o indivíduo adquire o uso da língua pelo contacto e interação com os membros de seu grupo. Dessa forma, o meio desempenha função bastante importante na aquisição da primeira língua, pois ações como: pedir explicações, repetições, correções, definições, permitem à criança estruturar, pouco a pouco, o seu conhecimento linguístico, seja de maneira consciente (metalinguística) ou inconsciente (epilinguística) (CUQ & GRUCA, *op.cit.*, p.91).

Cuq & Gruca (*ibid.*, p.93) definem, de maneira clara, o conceito de língua materna da seguinte forma: pode-se, portanto, chamar de língua materna uma língua que, adquirida no momento de sua primeira socialização e eventualmente reforçada por uma aprendizagem escolar, define prioritariamente um indivíduo a um grupo humano e ao qual ele se refere mais ou menos conscientemente no momento de outra aprendizagem linguística. Nesse sentido, a língua portuguesa pode, de maneira geral, ser considerada, no caso do Brasil, como língua materna, ou língua primeira, da maior parte dos brasileiros. Constituem exceções as poucas tribos indígenas ainda existentes no território nacional que usam as línguas indígenas para se comunicar entre eles e o português para se comunicar com as pessoas que não pertencem a suas tribos.

Besse (1985, p.19) afirma que, de fato, a língua materna se enquadra mais como língua comum, cujo ensino é priorizado nas escolas. O cerne de sua argumentação reside na visão de que ela se parece mais, em realidade, com a língua estrangeira, em virtude da enorme variedade dialetal, como, por exemplo, os regionalismos, a língua dos imigrantes (italiano, espanhol, polonês...), a língua falada nas ruas etc. Isso remete à língua, a qual é verdadeiramente falada, numa

situação distante da língua standardizada nos dicionários e gramáticas de língua materna (oficial).

Tem-se aqui a evidente aproximação entre o que Besse pensa com o que advogam autores como Bagno, Possenti, Travaglia, Neves, Antunes, só para citar alguns. Para esses autores, é preciso deixar clara a distinção entre a língua standardizada e a língua que é realmente falada. Para os efeitos desta pesquisa, a língua estrangeira que está em questão é a que se aprende nos manuais, ou seja, a língua materna padronizada, pois, como se verificou, ela se faz necessária por razões óbvias, como, por exemplo, o estabelecimento de um modelo de língua para que se possa se constituir em objetivo pelas instituições do governo etc.

1.4.2 Francês língua estrangeira-FLE

O conceito de língua estrangeira foi formado em oposição ao de língua materna e, em um primeiro momento, pode-se dizer que toda língua não materna é língua estrangeira. Em um segundo momento, de acordo com o ponto de vista didático, uma língua se torna estrangeira quando é constituída como um objeto linguístico de ensino e de aprendizagem que se opõe, pelas suas qualidades, à língua materna. Ou seja, a língua estrangeira não é, geralmente, a língua de primeira socialização do indivíduo e, além disso, não se realiza como a primeira na ordem das apropriações linguísticas.

Nessa perspectiva, o francês é uma língua estrangeira para todos os indivíduos que, não a reconhecendo como língua materna, encontram-se em um processo voluntário de apropriação e por todos aqueles que o fazem objeto de ensino a falantes não nativos. Cuq & Gruca (2003, p.94)¹⁸ resumem com propriedade o conceito de FLE:

[...], uma língua se torna estrangeira quando ela é constituída como um objeto linguístico de ensino e de aprendizagem que se opõe por suas qualidades à língua materna. Assim, a língua estrangeira não é geralmente a língua de primeira socialização, ela não é a primeira na ordem das apropriações linguísticas, [...]

¹⁸ [...], une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. Ainsi la langue étrangère n'est généralement pas la langue de première socialisation, elle n'est pas la première dans l'ordre des appropriations linguistiques, [...]

Historicamente, o termo francês língua estrangeira (FLE) foi usado pela primeira vez em 1957 por André Reboullet (linguista francês), na revista “Les Cahiers pédagogiques” (Cadernos pedagógicos). Desde então, percorreu vários caminhos e, atualmente, encontra-se em diversos recursos e meios pedagógicos, catálogos de editoras, sites etc., os quais divulgam materiais elaborados especificamente para públicos estrangeiros, como no exemplo seguinte:

A legenda “Français langue étrangère” (Francês língua estrangeira) é sempre posicionada sob o nome da editora e aparece, como foi dito anteriormente, em livros didáticos, em edições especializadas, em obras destinadas a professores e alunos do FLE, em certificados, entre vários outros. Essa prática tem o objetivo de identificar que o material foi elaborado para ser usado pelo público estrangeiro e que não é destinado aos falantes que têm o francês como língua materna.

1.4.3 Francês língua segunda-FLS

Após o aparecimento da distinção didática entre o francês como língua materna (FLM) e o francês como língua estrangeira (FLE), houve necessidade de um terceiro conceito, o de francês como língua segunda (FLS). Isso ocorreu em virtude de os dois primeiros não se revelaram capazes de descrever o conjunto das situações de apropriação do francês, principalmente, nas regiões onde ele não é verdadeiramente uma língua estrangeira como as outras. Por exemplo, seria incoerente considerar como língua estrangeira uma língua que, ainda que não reconhecida oficialmente, tenha um papel social importante no sistema educativo ou na produção cultural de um país, como o caso do francês no Magreb¹⁹ (CUQ &

¹⁹ A União do Magreb Árabe foi criada em 1989, através do Tratado de Marrakech. Os Estados-membros são: Argélia, Tunísia, Líbia, Marrocos e Mauritânia.

GRUCA, *op.cit.*, p.95), onde a língua possui importante papel cultural, sendo falado pela grande maioria dos indivíduos.

Diante das constatações de algumas insuficiências, como o exemplo citado, houve a necessidade de se criar o conceito de francês como língua segunda (FLS), dando a idéia de que se trata de uma língua, também materna, falada por uma comunidade, porém de forma secundária em relação à primeira língua. Chartrand & Paret (2005, p.172) conseguem esclarecer bem esta questão ressaltando que a língua segunda seria uma língua a qual exerce um estatuto oficial no país dos aprendizes que são suscetíveis de falá-la de maneira significativa. Ou seja, de praticá-la autenticamente, enquanto a língua estrangeira seria a que é aprendida em sala de aula, mas não é falada pela comunidade e não goza de um estatuto oficial no país. De acordo com tal ponto de vista, a distinção entre uma e outra é verificada mais pelo estatuto exercido pela língua em uma comunidade.

1.4.4 Francês sobre objetivos específicos-FOS

Outro conceito também muito empregado é o de francês sobre objetivos específicos (FOS). Para se ter uma idéia de seu funcionamento, é preciso partir de solicitações específicas que exijam a língua francesa, por exemplo, certo hotel internacional de Porto Alegre-RS se dirige a uma escola de francês a fim de formar, rapidamente, funcionários para se comunicar com turistas francófonos, ou, em outro exemplo, estudantes de arqueologia no Paraguai querem adquirir conhecimentos em língua francesa para poder se comunicar com pesquisadores franceses no momento de trabalhos de escavação na França.

Diante dos exemplos observados, pode-se constatar que essas pessoas se encontram com necessidade de aprender rapidamente uma língua com a qual elas nunca tiveram contato, e que são as circunstâncias decorrentes da vida profissional, universitária, entre outras razões, que as colocam eventualmente em situação de aprender o francês ou de aprofundar os conhecimentos na língua. Nesse sentido, esse público tem objetivos de aprendizagem precisos, claramente identificados, os quais devem ser adquiridos em um espaço de tempo muito curto.

Além disso, é preciso ter em conta que o objetivo e o caráter temporal conduzem à elaboração dos programas de ensino diferentes dos que nós

conhecemos no ensino normal da língua francesa. Dessa forma, o fator tempo implica um ensino intensivo e sobre conteúdos estritamente delimitados pelos objetivos específicos visados. Sendo assim, nas condições do FOS, a elaboração do curso necessita de um tratamento particular, caso por caso, isto é, a composição de um programa adaptado para cada demanda, contrariamente a um ensino de francês geral no qual o vocabulário é familiar ao ensino (MANGIANTE & PARPETTE, 2004, p.6-7).

Em uma sala de FOS a elaboração de um programa exige que se entre em um domínio pouco conhecido pelo professor, como, por exemplo: o que se passa em uma cooperativa agrícola francesa? O que sabem agricultores brasileiros os quais, por ventura, encontram-se em uma excursão numa cooperativa francesa? Sem dúvida, eles não sabem nada. Nesse caso, o professor será obrigado a construir um programa de formação linguística relacionado ao assunto. Assim, a elaboração de um programa de FOS pressupõe que o professor entre em contato com um domínio profissional novo para ele, sendo levado a construir um programa e um material pedagógico peculiar destinado a cada tipo de situação.

Como se vê, para a elaboração de um programa de FOS, é preciso que o professor faça uma verdadeira recolha de dados precisos concernentes ao assunto específico. É dessa forma que se pode levar os alunos a adquirir um conhecimento linguístico nos domínios da comunicação verbal específica (*ibidem*, p.8).

Finalmente, pode-se afirmar que o português, no caso do Brasil, é a língua materna dos brasileiros (PLM) e o francês se apresenta como língua estrangeira (FLE), uma vez que o contato com essa língua se dá em contexto não natural, ou seja, os brasileiros entram em contato com ela somente por intermédio de instituições de ensino de língua(s) estrangeira(s). Por exemplo, em escolas de idiomas, como: Wizard, Wisdon, CCAA, bem como também no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) (no caso do Estado do Paraná), ou ainda em cursos de graduação (habilitação) em língua francesa para o exercício de sua docência, entre diversas outras possibilidades. Já o francês como língua segunda (FLS) não ocorre aqui, uma vez que o país não foi tradicionalmente colonizado pelos franceses, como aconteceu com os italianos, em São Paulo e Rio Grande do Sul, principalmente, ou com os japoneses etc.

Além disso, pode-se verificar que, para cada tipo de contexto de aprendizagem do francês, existe uma classificação sob o ponto de vista didático. Em meio a tudo isso, o mais importante é ter em conta que, para cada tipo de classificação, existem materiais específicos os quais as auxiliam na sua constituição, visando principalmente à compreensão do nível linguístico a que se propõe.

CAPÍTULO 2

OS MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A GRAMÁTICA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Desde o estabelecimento do primeiro método de ensino de línguas estrangeiras até a atualidade, a gramática passou por diversas alterações em seu status, visto que sua relevância para o ensino e aprendizagem, bem como também a maneira de abordá-la, sempre dependeu de como ela foi tratada pela teoria (linguística, psicológica etc.) que serve de apoio ao respectivo método. Nessa perspectiva, alguns deles defenderam seu estudo em sala de aula enquanto outros foram totalmente contrários. Dessa forma, faz-se, nesta seção, um histórico dos vários métodos de ensino de LE com o objetivo de analisar qual o papel desempenhado pela gramática em cada um deles, para que se possa, assim, ter uma idéia precisa acerca de sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Como foi dito, no âmbito do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, existem metodologias que advogam pela não necessidade de abordar técnicas diretas em torno de explicações morfo-sintáticas e exercícios de gramática, como, por exemplo, a abordagem comunicativa. Elas destacam que o aluno não tem necessidade de passar pela aprendizagem de descrições gramaticais, ao contrário de outras correntes metodológicas nas quais a gramática encontra-se no centro das atividades, como, por exemplo, o método da Gramática e Tradução etc.

Na esteira dos autores contrários à abordagem gramatical em sala de aula, o sociólogo Louis Porcher (1990, p.37) estabeleceu a semelhança entre a carteira de motorista e o diploma de LE. Na qual ele afirma que se, para aprender a dirigir, o aluno tivesse de tomar várias aulas com a finalidade de saber como o motor do carro funciona, ao invés de ter aulas práticas de direção, nas quais ele pudesse utilizar o carro com o seu fim verdadeiro que é o de dirigir, provavelmente ao término do curso ele não o saberia fazer. Assim, ele defende a idéia de que, para adquirir a competência de dirigir, não é preciso conhecer as partes mecânicas que constituem o motor do carro nem também saber descrever a função de cada peça. Da mesma maneira que se o aluno de LE ao invés de tomar aulas nas quais ele pratique a

língua, tomar aulas de descrição ou explicitação das regras gramaticais e de como elas funcionam, ao término do curso ele não saberá colocá-la em prática. Ou seja, ele não terá adquirido a competência nem a desenvoltura necessárias para se comunicar utilizando a língua-alvo.

Em realidade, por intermédio da analogia, ele ilustra uma versão antiestruturalista e quer dizer, com isso, que a língua deve ser aprendida falando. O autor é, de fato, a favor de uma perspectiva de aprendizagem na qual se deve “aprender fazendo”, em que as aulas de LE possam se constituir em espaços favoráveis para se praticar a língua visando ao seu fim, que é saber falar.

A analogia ilustra bem a idéia que o autor defende. Porém, é preciso levar em conta que o grau de dificuldade para aprender a dirigir e para aprender a falar uma LE é muito diferente num e noutro processo: no primeiro, o nível de compreensão cognitiva exigido é prático, isto é, a habilidade a ser desenvolvida concentra-se mais no bom desempenho das faculdades físicas (membros superiores e inferiores); no segundo, exige-se a concentração de diversas faculdades intelectuais, além do desenvolvimento das habilidades do aparelho articulatório, necessário ao bom desempenho lingüístico. Nesse sentido, acredita-se que a analogia deve ser muito bem interpretada para que não se confundam as habilidades a serem desenvolvidas, reduzindo, assim, toda a carga intelectual a qual envolve o processo de aprender uma LE em relação ao processo de aprender a dirigir. A analogia deve servir apenas de ilustração para reforçar o argumento de que, além de outras atividades, é necessário planejar aulas nas quais os alunos simplesmente sintam necessidade de se expressar utilizando a língua-alvo.

De maneira geral, faz-se necessário desenvolver no aluno uma capacidade heurística no que se refere ao processo de aprender língua, isto é, os sujeitos envolvidos nesse processo devem levar em conta o fato de a verificação gramatical dever ser realizada toda vez que ele julgar necessário (PORCHER, *op.cit.*, p.40). Dessa forma, os seguintes fatores devem ser verificados:

- é de meu interesse, como aluno, construir minha gramática, isto é, estruturar a representação e o conhecimento que tenho do funcionamento da língua?

- é de meu interesse, como professor, ajudar o aluno a construir sua gramática, isto é, controlar suas hipóteses, ajudá-lo a (re)formulá-las por meio de uma comparação *a posteriori* com os modelos fornecidos pelos linguistas?

Em suma, pode-se dizer que não se trata de impor modelos gramaticais pré-estabelecidos ao aprendiz, mas de desenvolver nele mesmo seu próprio entendimento acerca da língua a qual ele aprende.

Tendo em vista que a forma de abordar uma dada LE, visando ao seu ensino e aprendizagem, passou por diversas mudanças, o estudo histórico das principais linhas metodológicas se faz necessário para que se possa compreender a grande complexidade a qual se identifica atualmente. Um professor que lecionou antes da Segunda Guerra mundial provavelmente utilizou o método da Gramática e Tradução (AGT), já, nos dias de hoje, verifica-se a primazia pela Abordagem Comunicativa.

Antes de se iniciar o estudo histórico dos métodos de ensino, é importante ter em mente que o processo de ensinar e aprender uma LE em sala de aula é comumente constituído de algumas etapas as quais são pré-determinadas, a saber:

- abordagem: relaciona-se com o posicionamento que o professor assume no tocante à maneira de ensinar, ou seja, qual a sua postura diante dessa tarefa. Concernente ao ensino e aprendizagem de LE, o professor pode adotar a posição behaviorista, que entende a aprendizagem como um processo mecânico, ou ele pode adotar a posição cognitivista, a qual vê a aprendizagem como um processo de compreensão do significado. Nesse sentido, a abordagem define a postura do professor diante da tarefa de ensinar e de aprender uma LE, e determinará, enfim, qual o método que se adequará melhor ao seu perfil didático;

- método: é o resultado de um processo de seleção, gradação, apresentação e prática de uma experiência idiomática a ser oferecida ao aluno (MACKEY *apud* TOTIS, 1991, p.34). Trata-se de um conjunto de procedimentos de ensino e de aprendizagem direcionados por um modelo teórico. De maneira sucinta, Besse (1985, p.14) define o método como um conjunto lógico de proposições e de procedimentos (de ordem linguística, psicológica, sócio-pedagógica) destinados a organizar e a favorecer o ensino e a aprendizagem de uma língua natural. Em outras palavras, o método é o recurso didático que define o “como” ensinar uma LE;

- técnica: é uma ação restrita em torno de certa atividade a qual tem como objetivo uma determinada prática com finalidade de aprendizagem específica. Significa, então, um procedimento sistemático em sala de aula que caminha em consonância com um método e uma abordagem determinados. Como, por exemplo, para ensinar o gênero “resumo de filme”, o professor pode empregar a técnica seguinte: assistir a um determinado filme, apresentar seu resumo e, em seguida, expor as características que compõem esse gênero textual; assim como pode optar por uma outra técnica. Enfim, são a abordagem e o método que comumente definem as técnicas às quais o professor se adequará melhor.

Existe, ainda, o termo “metodologia”, o qual possui as mesmas características que a abordagem, pois, de acordo com Cuq & Gruca (2002, p.234), a metodologia remete ao estudo dos métodos e de suas aplicações, a um conjunto de procedimentos, técnicas, métodos articulados em torno de teorias de origem diversa as quais servem de base para elas. Como se vê, são sinônimos e não há, portanto, razões para que se possa diferenciá-los.

2.1 O MÉTODO DA GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

Historicamente, a primeira metodologia de ensino de línguas estrangeiras modernas se moldou sobre o método de ensino de línguas antigas. Durante toda a Idade Média (séc.V – séc.XV), o latim foi, na Europa, a língua da Igreja, das instituições públicas, das relações internacionais e das publicações filosóficas, literárias e científicas. Porém, o latim que era de fato falado foi considerado “baixo latim”, isto é, uma degeneração do “latim clássico”. Este era ensinado como uma língua viva, com o objetivo principal de tornar os alunos capazes de ler, de escrever e de falar fluentemente. Em 1891, Breal (*apud* PUREN, 1988, p.24)²⁰ definiu o método da gramática e tradução da seguinte maneira:

Nessa época, aprendia-se o latim como se aprende atualmente o inglês ou o alemão: nós nos servíamos de listas de palavras que eram destinadas para

²⁰ A cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand: on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus par coeur. [...] On apprenait par coeur des dialogues correspondants aux différentes situations de la vie [...]

serem decoradas. [...] Decoravam-se diálogos correspondentes às diferentes situações da vida [...]

Observa-se, portanto, que a maneira como eram ensinadas as línguas antigas foi tomada, a princípio, como exemplo para que se pudessem ensinar as línguas modernas. Foi assim que o método da gramática e tradução se constituiu no primeiro modelo de ensino das línguas modernas.

A invenção da imprensa e a difusão dos autores latinos antigos para a qual ela foi inicialmente utilizada instituíram, pouco a pouco, o ensino do latim clássico (variedade alta) e não o latim falado (variedade baixa). A consequência disso foi o desenvolvimento e a complexidade crescente dos livros de gramática, que, de simples gramáticas de uso e de referência que elas eram na Idade Média, tornaram-se pesados tratados teóricos. A partir do Renascimento (séc.XIII – séc. XVII) o latim se tornou mais um aparato pomposo do que um instrumento de comunicação. No segundo terço do século XVII, na França, por exemplo, houve uma nova evolução no seu ensino, ele foi suplantado pelo francês por ser a língua usual de comunicação. Por consequência, o latim se tornou uma língua morta e não mais que uma disciplina escolar que consistia em traduzir um texto francês para o latim na aplicação mecânica dos equivalentes lexicais e gramaticais.

Já, no final do século XVII, o progresso da indústria, do comércio, dos meios de comunicação bem como o desenvolvimento das relações internacionais começa a difundir uma demanda social do conhecimento prático das línguas estrangeiras modernas. O ensino de LE era abordado, naquela época, de acordo com o mesmo método de ensino do latim. Conforme alguns textos oficiais do século XIX, referentes ao ensino de LE, verifica-se, ainda, a permanência desse método que a instrução de 18 de setembro de 1840 oficializava (PUREN, 1988, p.50)²¹:

²¹ La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par coeur chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. [...] Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par coeur et réciter convenablement les morceaux dictés. [...]

Dans la seconde année [...]. On fera connaître aussi le mécanisme de la versification. Les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. [...]

O primeiro ano [...] será consagrado inteiramente à gramática e à pronúncia. Para a gramática, os alunos decorarão a cada dia de aula a lição que terá sido desenvolvida pelo professor na aula antecedente. Os exercícios consistirão em versões e em temas, em que será respeitada a aplicação das últimas lições. [...] Para a pronúncia, depois de serem expostas as regras, acostumar-se-á o ouvido por ditados frequentes, e far-se-á decorar e recitar convenientemente os pedaços ditados [...]

No segundo ano [...]. far-se-á conhecer também o mecanismo da versificação. As versões e os temas consistirão, sobretudo, em pedaços gregos e latinos que se fará traduzi-los para o inglês e o alemão, e reciprocamente [...]

Nesse contexto, o método da gramática e tradução foi utilizado ao longo do século XIX nos manuais escolares, em que as traduções de aplicação de regras ou de paradigmas gramaticais conservavam um papel essencial nas atividades de ensino e aprendizagem de LE.

Para Cuq & Gruca (2002, p.234), a denominação de “Método tradicional” remete a todas as metodologias que constituem o ensino das línguas antigas (o grego e o latim) e que são baseadas no método da gramática e tradução. Sua técnica principal é a prática por meio da tradução e versão. A citação, a seguir, apresenta as características principais desse método extraídas de Totis (*ibid.*, p.25):

1. As aulas são ministradas na língua materna do aluno, havendo pouco uso ativo da língua-alvo.
2. Existe um foco principal na gramática, na análise da forma e flexão das palavras.
3. A leitura de textos clássicos difíceis é feita em estágios iniciais.
4. A tradução da língua-alvo para a língua materna é um exercício típico.
5. Pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, que são tratados como exercícios de análise gramatical.
6. Pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia.
7. Não é preciso que o professor saiba falar a língua-alvo.
8. O resultado comum é a inabilidade em se usar a língua para comunicação oral.

Nesse método, observa-se claramente que quase toda a atenção na aprendizagem de uma LE é dada à gramática. O domínio das regras morfo-sintáticas e lexicais representa, portanto, o conhecimento da língua-alvo. Contudo, os novos rumos que a LE passou a tomar fizeram com que esse método se tornasse alvo de muitas críticas, na maior parte delas negativas. Iniciou-se, a partir de então, novos processos de constituição de metodologias de ensino, como se observará nas seções seguintes.

2.2 O MÉTODO DIRETO

O método direto foi constituído, por um lado, em virtude do novo cenário econômico que serviu de pano de fundo para a elaboração de um novo método de ensino de LE: a Revolução Industrial (séc.XVII – séc. XIX) fez com que se manifestassem novas necessidades sociais, principalmente no que diz respeito ao uso das línguas. Por outro lado, ele foi organizado em reação ao método tradicional da gramática e tradução, cujos princípios não estavam em conformidade com as novas exigências acerca do conhecimento de língua(s). Face à extensão do comércio e da indústria, espalhou-se a ideia de que o objetivo principal do ensino de línguas deveria ser o de ensinar as habilidades orais na língua-alvo, e, posteriormente, escrever. Logo, esse método vai de encontro ao que o método anterior preconizava.

Também chamado de método natural, uma vez que constituiu a primeira tentativa de se ver a língua como uma capacidade natural do indivíduo, nele a gramática perdeu seu posto de principal componente de estudo para ser compreendida conforme a necessidade e a progressão do aprendiz. Nesse sentido, Germain & Séguin (1998, p.19)²² tecem as seguintes considerações:

Todo o recurso à gramática não é banido. O que muda é, principalmente, o momento em que são introduzidas as regras de gramática, assim como a maneira de fazê-lo. Com o método direto, a prática oral deve preceder às regras gramaticais. É, afirma-se, por numerosos exercícios orais que será possível ao aluno recorrer de maneira espontânea às formas linguísticas no momento em que a necessidade se fizer sentir [...].

Podem-se verificar, no excerto, as primeiras reações contra a primazia no ensino da gramática em função das novas preocupações metodológicas, no sentido de tornar a aquisição da competência oral o principal objetivo do ensino de línguas estrangeiras. Nessa perspectiva, a aprendizagem das regras gramaticais passa do método dedutivo para o indutivo, ou seja, vai dos exemplos para a descoberta das regras. Dessa forma, o ensino da gramática não ocorre de maneira explícita, sua

²² Tout recours à la grammaire n'est pas banni pour autant. Ce qui change, c'est plutôt le moment où sont introduites les règles de grammaire, ainsi que la façon de le faire. Avec la méthode directe, la pratique orale doit précéder les règles grammaticales. C'est, affirme-t-on, par de nombreux exercices oraux qu'il sera possible à l'apprenant de recourir de façon spontanée aux formes linguistiques lorsque le besoin se fera sentir [...].

descrição é, de certo modo, implícita. É o aprendiz que deve extrair, formulando-as, ele mesmo, a fim de retê-las conforme sua necessidade (*ibid.*, p.20).

Totis (1991, p.26) enumera algumas características principais do método direto:

1. As lições começam com diálogos e anedotas breves, em estilo moderno de conversação.
2. Ações e ilustrações são usadas para esclarecer o significado desse material.
3. Não é permitido o uso da língua materna do aluno, ou seja, a tradução é abolida.
4. O professor não precisa saber a língua materna do aluno.
5. A gramática é ensinada indutivamente e regras de generalização surgem através da experiência.
6. Alunos avançados lêem textos literários por prazer e os textos não são analisados gramaticalmente.
7. A cultura da língua-alvo é aprendida indutivamente.
8. O professor deve ser nativo ou fluente na língua-alvo.

Vê-se, logo, que as diferenças entre as características do método anterior, gramática e tradução, e o método direto são claras. O segundo se opõe ao primeiro e muda o objetivo final do processo de ensinar e aprender uma dada LE, ou seja, enquanto naquele a primazia é dada à análise gramatical, ao texto escrito, neste o escopo principal é fazer com que o aluno se comunique na língua-alvo. Contudo, apesar de todo o empenho aplicado para fazer com que o aluno ignorasse sua língua materna e pudesse “pensar” somente na língua-alvo, o “input” fornecido se revelou insuficiente e, na maioria das vezes, composto por frases bastante artificiais e completamente fora do contexto dos alunos. Em consequência disso, novas necessidades metodológicas se revelaram necessárias.

2.3 O MÉTODO ÁUDIO-ORAL

Consoante às mudanças de interesses da época, o método áudio-oral, ou áudio-lingual, desenvolveu-se nos Estados Unidos da América durante o período de 1950 a 1965 a fim de formar rapidamente militares especialistas que pudessem compreender e falar as línguas dos campos de batalha no contexto da Segunda Guerra mundial (BESSE, 1985, p.35).

Essa nova tendência metodológica recebeu a contribuição de duas correntes teóricas as quais se encontraram: a linguística — por meio do estruturalismo, e a psicologia — por meio do behaviorismo. Elas proporcionaram novas técnicas no método áudio-oral, tais como: o aparelho gravador e o laboratório de línguas, dando prioridade, assim, à oralidade da língua e à pronúncia, que se tornaram o objetivo maior do processo de ensino de línguas estrangeiras.

Nos moldes da psicologia behaviorista, a língua não passa de um tipo de comportamento humano em que uma dada língua consiste em adquirir certo número de hábitos os quais repousam sobre o condicionamento psíquico do tipo: estímulo – reação – reforço, a resposta sendo assim associada automaticamente a toda reaparição do estímulo.

A aquisição das estruturas obedece a uma progressão, passo a passo, estabelecida por cada língua, a partir de uma análise contrastiva visando a evitar os erros cometidos na língua-alvo em virtude das interferências da língua materna. A memorização e a imitação comandam a aquisição de uma gramática indutiva implícita e a aprendizagem privilegia a forma em detrimento do sentido. Totis (1991, 26-27) ressaltava as principais características do método áudio-oral:

1. Os alunos devem primeiro *ouvir*, depois *falar* e, então, *ler*, para finalmente *escrever* na língua-alvo.
2. Baseia-se na análise contrastiva entre a língua materna e a língua-alvo.
3. O material novo é apresentado sob a forma de diálogo.
4. Depende-se da mímica, da memorização de um conjunto de frases e da aprendizagem intensiva através da repetição, pois acredita-se que a língua é aprendida através da formação de hábitos do tipo $S \rightarrow R \rightarrow R$, ou seja, estímulo, resposta e reforço.
5. Há uma seqüência nas estruturas gramaticais, que são aprendidas uma de cada vez.
6. Há pouca ou nenhuma explicação gramatical; a gramática é ensinada indutivamente.
7. A pronúncia é enfatizada desde o início.
8. Nos estágios iniciais, o vocabulário é rigorosamente controlado e limitado.
9. Há um grande empenho em se evitar que os alunos cometam erros.
10. Há o uso insistente de fitas gravadas, laboratório de línguas e material visual.
11. Há grande tendência em se manipular a linguagem sem preocupação com o conteúdo.
12. Dá-se importância ao aspecto cultural da língua-alvo.
13. Respostas certas são imediatamente reforçadas.
14. Pode-se comparar o papel do professor ao de um treinador de animais, como um papagaio, por exemplo.
15. Uma vez que as atividades e o material são cuidadosamente controlados, o professor deve apenas ser proficiente nas estruturas, vocabulário, etc. que está ensinando.
16. É permitido o uso controlado da língua materna do aluno.

No que se refere ao papel da gramática, constata-se, de acordo com as observações anteriores, que o ensino da língua-alvo é centrado, principalmente, na sintaxe da frase e não na morfologia ou no léxico. Assim, o domínio morfológico deve ser adquirido sem que o professor dê explicações e sem que ele solicite uma análise reflexiva dos alunos.

Apesar de tudo, os materiais didáticos elaborados nesse período apresentavam atividades exageradamente artificiais e, também, descontextualizadas. Dessa forma, esse método, influenciado pela psicologia behaviorista, impedia as características naturais da conversação e os professores deveriam primar pela repetição, o que provocou o desagrado do público, principalmente dos adultos, e fez com que ficasse conhecido como o “método papagaio”. Logo, a falta de criatividade foi fortemente criticada pelo linguista Noam Chomsky. Isso fez com que culminasse no nascimento de um novo método, conhecido como abordagem comunicativa (ver seção 2.6), no qual o estímulo às atividades mentais do aprendiz é fortemente priorizado.

2.4 O MÉTODO ESTRUCTO-GLOBAL AUDIOVISUAL (S.G.A.V.)

Foram, novamente, preocupações políticas que motivaram um novo quadro no ensino de línguas estrangeiras. No contexto pós-guerra da Segunda Guerra mundial, a França teve de reforçar sua implantação nas colônias, lutar contra a sólida expansão do inglês que se tornava cada vez mais influente como língua das comunicações internacionais. Nesse contexto, o governo engajou uma política de difusão da língua francesa no estrangeiro, bem como também adotou medidas a fim de facilitar seu ensino e aprendizagem (GERMAIN & SÉGUIN, 1998, p.22).

Foi diante de tal situação que o linguista e gramático Georges Gougenheim foi encarregado de dirigir uma equipe para conduzir um estudo de estatística lexical, gramatical e de regras, a partir de uma análise da língua falada, ou seja, de uma amostra de um francês elementar. Esse material se constituiu em um Francês fundamental, com 1475 palavras e, também, em um Francês fundamental “segundo grau”, com 1609 palavras, destinado, como se disse, a difundir a língua francesa no estrangeiro.

A criação do “Centre de recherche et d’étude pour la diffusion du français – Crédif” (Centro de pesquisa e de estudo para a difusão do francês) favoreceu as pesquisas em didática e ocasionou o nascimento de um novo material de ensino e em torno de Petar Guberina do “Institut de phonétique de l’université de Zagreb” (Instituto de fonética da universidade de Zagreb) foi desenvolvido o método Estructo-Global Audiovisual (S.G.A.V.), com Paul Rivenc da “École normale de Saint-Cloud” (Escola normal de Saint-Cloud) e Raymond Renard da “Université de Mons en Belgique” (Universidade de Mons na Bélgica).

No que concerne ao uso da gramática, no método S.G.A.V., Guberina (1965, p.52 *apud* GERMAIN & SÉGUIN, 1998, p.24-5)²³ descreve-o da seguinte maneira:

A gramática é ensinada nas estruturas porque é dessa maneira que se assimila espontaneamente e que se pode generalizá-la mais facilmente. Se o aluno deve sempre analisar o que é dito em uma língua estrangeira, ele não pode seguir a conversação. É impossível falar uma língua estrangeira se se deve pensar a todo o tempo na construção e nas regras.

Observa-se, portanto, que o mais importante é o uso da língua-alvo em situações plausíveis para seu emprego. Os diálogos em sala de aula devem servir para introduzir, de maneira progressiva, a morfo-sintaxe e o léxico. Visam, assim, a criar diferentes situações em que os alunos possam reempregar os elementos dos diálogos de partida, com o propósito de que essa prática leve-os a melhor perceber as regularidades da língua-alvo.

No material “Voix et Images de France - VIF” (GUBERINA & RIVENC, 1960), o ensino da gramática é implícito e indutivo, pois esse método se preocupa mais com a aprendizagem da oralidade do que com as regras gramaticais. A figura 1 ilustra como o ensino da língua é abordado.

O material é composto pelo livro “Exercices pour la classe” (Exercícios para a aula), com exercícios de completar, conforme os seguintes exemplos:

LEÇON 1. PRÉSENTATION

1. Voilà Monsieur Thibaut. Jacques.
Monsieur Thibaut est grand. Jacques petit.
Monsieur Thibaut, *vous êtes* grand? – Oui, *je suis* grand.
Jacques, vous petit ? – Oui, je

²³ La grammaire est enseignée dans les structures parce que c’est de cette manière qu’on l’assimile spontanément et qu’on peut la généraliser le plus facilement. Si l’élève doit toujours analyser ce qui est dit dans une langue étrangère, il ne peut pas suivre la conversation. Il est impossible de parler une langue étrangère si l’on doit penser tout le temps à la construction et aux règles.

2. [...]

3. Voilà Madame Thibaut.

Vous Madame Thibaut?

- Oui, je Madame Thibaut.

Monsieur Thibaut grand.

Madame Thibaut grande.

Monsieur Thibaut, vous grand ?

- Oui,

Madame Thibaut, vous grande ?

- Oui,

Nessa lição, mediante os caracteres em itálico, o aprendiz deve ser levado a perceber que as atividades consistem, pelo intermédio da apresentação dos personagens, na compreensão do verbo “être” (ser/estar), que deve ser alcançada por meio do preenchimento das lacunas. Também, os exercícios devem ser estudados em conjunto com o livro “Voix et images de France”, o qual constitui um instrumento de trabalho complementar que acompanha seu conteúdo por meio de imagens reforçando, assim, a aprendizagem em cada lição, conforme assinala o próprio material: “Graças a essas imagens (Figura 1), o aluno poderá fazer sozinho exercícios de revisão se esforçando em reconhecer os elementos do diálogo que acompanham os filmes e que foram estudados com o professor.”²⁴.

Além disso, esse material apresenta a fita de áudio com o filme das lições e oferece o livro “Exercices pour la classe – corrigé”, o qual auxilia o professor nas correções das atividades. Por se enquadrar no método structo-global audiovisual, a escrita é considerada como derivada da oralidade marcando, então, a utilização das imagens ligadas ao som. Ainda, as atividades privilegiam componentes não linguísticos, como: gesto, mímica, o que era praticamente ignorado pelos métodos anteriores.

²⁴ Grâce à ses images, l'élève pourra faire seul des exercices de révision en s'efforçant de retrouver les éléments du dialogue qui accompagnent les films et qui ont été étudiés avec le professeur

LEÇON 1. — PRÉSENTATION.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

(GUBERINA & RIVENC, 1960, p.6)

FIGURA 1 – Exemplo de manual pertencente ao método S.G.A.V.

2.5 O MÉTODO NOCIONAL/FUNCIONAL

No método nocional/funcional, o ensino da língua não é organizado tendo como base o estudo das estruturas gramaticais, como ocorre, por exemplo, no método áudio-lingual. Como o nome indica, ele se baseia em termos de noções e funções. O primeiro se refere ao contexto em que os indivíduos se comunicam e o segundo é a intenção concreta do falante em uma determinada situação. Como a noção (ou contexto) de fazer compras necessita de várias outras funções da linguagem, as quais incluem: perguntar preços, perguntar sobre as características de um produto, pechinchar etc. Da mesma forma, a noção de festa requer diversas funções, tais como: apresentar-se, cumprimentar alguém, falar sobre interesses e ansiedades etc.

Os defensores desse método afirmavam dar soluções às deficiências que o método áudio-lingual apresentava, uma vez que ajudava os alunos a desenvolver a capacidade de se comunicar de forma eficaz em uma grande variedade de contextos da vida real. O método nocional/funcional avança em sua definição das necessidades de linguagem, procurando analisá-las desde o início da aprendizagem. Ele introduz as ferramentas linguísticas conforme as necessidades expressas durante o curso da aprendizagem, procurando defini-las tão logo o curso seja iniciado. Totis (1991, p.28-29) destaca as principais características desse método:

1. Dá-se mais importância às necessidades de comunicação (funções) do aluno, como, por exemplo, sugerir, concordar ou persuadir.
2. As funções são apresentadas em situações que modificam essas necessidades (exemplo: como conversar com uma garota numa lanchonete), enfim, dá-se ênfase ao modo como usar determinada forma para se atingir determinada necessidade de comunicação.
3. Os materiais de ensino baseiam-se muito mais no aluno e refletem com maior precisão o uso natural da língua.
4. Há uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo, etc.

O título do primeiro material didático pertencente a essa metodologia já indica qual é a proposta: “Archipel” (Arquipélago), publicado pelo “Centre de recherche et d’étude pour la diffusion du français - Crédif” (Centro de pesquisa e de estudo para a difusão do francês), ou seja, um arquipélago é um conjunto de pequenas ilhas nas

quais se pode navegar por prazer, conforme seus desejos ou suas necessidades. A introdução ao método esclarece mais ainda:

Nós não quisemos fazer a escolha no lugar do aluno. Considerando que ele é adulto e então responsável pela sua aprendizagem, tentamos fornecer os diferentes meios pedagógicos que permitem diferentes temperamentos psicológicos e cognitivos construir sua competência.²⁵

Pode-se perceber que, conforme a proposta do material, os alunos são levados a trabalhar uma lista de funções e de noções com o propósito de relacionar a imagem, abstrata, da língua com a sua representação concreta.

Foi a ideia de se observar sistematicamente o que podemos fazer com a língua (funções), juntamente com as idéias expressas (noções), que o método nocional/funcional fez com que resultasse a formulação de um novo método, a abordagem comunicativa (TOTIS, *ibid.*, p.29), o qual é exposto na sequência.

2.6 O MÉTODO COMUNICATIVO

O método comunicativo é conhecido também pelos nomes de método cognitivo (principalmente nos Estados Unidos), de método funcional, ou nocional/funcional e de método inter-acional (BESSE, 1985, p.45-6). Seus teóricos preferem o termo abordagem ao termo método. Com efeito, todas as outras concepções metodológicas precedentes ostentam o termo metodologia. Assim, pela primeira vez, uma concepção metodológica de ensino e aprendizagem de LE parece renunciar a esse termo e apresenta-se sob a denominação de abordagem, o que induz a pensar em qualquer coisa de aproximativo, impreciso, indefinido (FERREIRA, 2001, p.71).

A abordagem comunicativa teve como uma de suas causas o desenvolvimento econômico da Europa, pois ele provocou grandes consequências, como, por exemplo, novas necessidades de linguagem, formação continuada em línguas pelos adultos etc. Essa abordagem realizou profundas modificações em relação às práticas (aos métodos) antecedentes. Teve como bases científicas a

²⁵ Nous n'avons pas voulu faire le choix à la place de l'apprenant. En considérant qu'il est adulte et donc responsable de son apprentissage, nous avons tenté de fournir les différents moyens pédagogiques qui permettent à des tempéraments psychologiques et cognitifs différents de construire leur compétence.

linguística da enunciação, a análise do discurso e a pragmática as quais reorientaram os materiais didáticos produzidos nesse período. Seu objetivo essencial é fazer com que o aluno aprenda a se comunicar na língua-alvo. Para que isso ocorra, ela se baseia na elaboração de recursos didáticos que visem ao desenvolvimento e à aquisição da competência comunicativa.

Além desses fatores, é necessário destacar que houve uma mudança radical no que tange ao conceito de aprendizagem: o behaviorismo foi substituído pela psicologia cognitivista a qual coloca o aprendiz como parte fundamental do seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, ele passou a ser considerado elemento ativo e criador em tal processo, e o ritmo da aprendizagem passa a depender do próprio aluno. O pensamento possui papel fundamental na descoberta das regras da língua as quais permitem produzir novos enunciados e a memória integra as novas informações aos conhecimentos anteriores, chamado de “conhecimento de mundo”. O papel do professor também sofreu mudanças: ele passou a ser o facilitador das interações entre os alunos, além de lhes fornecer variados meios lingüísticos necessários à aprendizagem da língua. Dessa forma, é sua função propor aos alunos situações de comunicação que lhes sejam estimulantes. Lopes (2006, p.138-139) resume com propriedade as características essenciais desse método:

[...], a Abordagem Comunicativa vê em primeiro lugar para quem se ensina e tira do centro das atenções a autoridade do professor, que passa a ter um papel de mediador do saber, ao posicionar-se como observador, organizador e avaliador neste processo. O professor tende a ser mais sensível e a levar em consideração os interesses e gostos dos alunos. Assim, inicia-se um processo de levantamento e análise de necessidades para adequar o curso, que é centrado no aluno.

Verifica-se, então, que esse método se preocupa, principalmente, em oferecer as condições para que os aprendizes adquiram a competência necessária para falar a língua-alvo. Em outras palavras, falar deve ser a ação (a atividade, os exercícios...) principal da sala de aula de LE; enquanto a prática “mecânica” (dissecação) da língua, a qual era representada pelo professor e centrada nele, passou a constituir papel secundário no processo de ensino e aprendizagem. É evidente aqui a aproximação da abordagem comunicativa e a analogia que diz respeito a aprender a dirigir e a aprender a falar uma LE feita por Porcher (1990,

p.37) vista no início deste capítulo. Em ambas as atividades, não haveria aquisição de competência sem a devida prática necessária do que se quer aprender a fazer.

Um fato interessante que também merece ser observado é o de que quase a totalidade dos materiais didáticos produzidos após o início da década de 80 até os dias atuais se autodenomina como integrantes da abordagem comunicativa. Fato esse que, muitas vezes, parece ser impróprio, pois muitos deles não se enquadram nas linhas de abordagem desse método de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao que parece, seus autores assim se autodenominam para fazer parte de uma metodologia corrente e, dessa maneira, parecer mais atual dando a idéia de maior eficácia em relação aos materiais produzidos anteriormente.

Existem ainda várias outras metodologias de ensino de LE que não foram aqui descritas, como, por exemplo, a “Resposta Física Total”, a “Via Silenciosa”, a “Aprendizagem Comunitária da Língua”, a “Abordagem Natural”, a “Sugestopedia”, entre outras (RICHARDS & RODGERS, 1998). Elas não são tão divulgadas nas instituições de ensino nem tão conhecidas pelos professores e, por isso, não foram incluídas neste capítulo.

Finalmente, com o objetivo de expor, de maneira sucinta, as características dos principais métodos de ensino e de aprendizagem de LE vistos até aqui, apresenta-se o quadro 1, extraído de Tagliante (1994, p.31-32 - Anexo A), no qual ela destaca os seguintes aspectos: período, objetivo geral, público visado, teorias subjacentes, estatuto do ensino, estatuto das línguas 1 e 2, uso do oral e do escrito, uso da gramática, riqueza do léxico, progressão, suportes de atividades.

Foi visto que o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras passou por diversos pontos de vista conforme o contexto e as correntes científicas (como a psicologia, a filosofia, a sociologia etc.) respectivos, os quais tiveram como resultado diversos métodos. Também foi visto que o ensino se iniciou com o propósito de traduzir textos para outras línguas, tornando-se uma verdadeira preocupação saber se expressar utilizando a língua-alvo, até chegar às preocupações atuais de preparar o aprendiz não só nos níveis linguísticos, mas também nos níveis comportamentais que têm a ver com a língua a qual se está aprendendo. Além disso, verifica-se uma preocupação constante no sentido de minimizar problemas eventuais que fazem parte do processo de ensinar e aprender línguas. Dessa forma, novos métodos se revelaram como reações aos métodos anteriores visando a melhorar cada vez mais a abordagem e as técnicas de ensino.

QUADRO 1 - Resumo das principais características dos métodos de ensino de LE.

Continua

Período	Método tradicional ou método gramática-tradução	Método direto	Método áudio-oral
	Desde o fim do séc. XVI, até o séc. XX.	Forte na segunda metade do séc.XIX e até os dias atuais.	1950/1965 nos EUA. Na França, de 1965 a 1975.
Objetivo Geral	Facilitar o acesso aos textos, mais frequentemente os literários. "Formar" o espírito dos estudantes.	Aprender a falar por um método ativo e global.	Na ordem seguinte: compreender, falar, ler e escrever (as 4 aptidões).
Público Visado	Iniciantes adolescentes e adultos, escolar ou geral.	Iniciantes adolescentes e adultos, escolar ou geral.	Iniciantes adolescentes e adultos, escolar ou geral.
Teorias Subjacentes	Sem teoria precisa, mais uma ideologia.	Empirismo e associacionismo: Jacotot, Gouin, Passy.	Linguística estrutural, behaviorismo: Bloomfield, Harris, Fries e Lado, Skinner.
Estatuto do Ensino	Detém o saber, transmite-o verticalmente.	Detém o saber, mas anima, faz mímicas e fala.	Detém o saber e o conhecimento técnico (gravador e laboratório de língua).
Estatuto das Línguas 1 e 2	Contínuo vai e vem, pela tradução.	Unicamente a língua 2, com ajuda de gestos, desenhos, mímicas, meio.	Principalmente língua 2.
Uso do oral e do escrito	Essencialmente do escrito, eventualmente falado.	Prioridade a oralidade, importância da fonética.	Prioridade a oralidade.
Uso da Gramática	Enunciado das regras, ilustrações e tradução dos exemplos dados. Verificação com auxílio de exercícios de versões e de temas.	Abordagem indutiva e implícita, a partir da observação das formas e as comparações com a língua 1.	Exercícios estruturais, de substituição ou de transformação, depois da memorização da estrutura modelo = fixação pela automatização e a aquisição de reflexos. Nada de análise nem de reflexão.
Riqueza do Léxico	Dos textos.	Inicialmente concreta, e progressivamente, abstrata.	Secundária em relação às estruturas.
Progressão	Fixa.	Fixa.	Graduada, passo a passo.
Suportes de Atividades	Textos literários e outros, gramáticas, dicionários.	O meio concreto e após progressivamente, textos.	Diálogos pedagógicos e gravados.
	Método estructo-global áudio-visual (S.G.A.V.)	Abordagem comunicativa	Abordagem funcional-nocional
Período	Início de 1950.	Início de 1970.	Início de 1980.
Objetivo Geral	Aprender a falar e a se comunicar em situações da vida comum.	Aprender a falar e a se comunicar em situações da vida comum.	Aprender a falar e a se comunicar em situações da vida comum.

QUADRO 1 - Resumo das principais características dos métodos de ensino de LE.

			Conclusão
Objetivo Geral	Aprender a falar e a se comunicar em situações da vida comum.	Aprender a falar e a se comunicar em situações da vida comum.	Aprender a falar e a se comunicar em situações da vida comum.
Público Visado	Iniciantes adolescentes ou adultos, escolar ou geral.	Iniciantes adolescentes ou adultos, escolar ou geral.	Iniciantes adolescentes ou adultos, escolar, geral ou específico.
Teorias Subjacentes	Da “língua” saussuriana à “fala”: Brunot, Guberina, Rivenc, Gougenheim	Linguística pragmática, Psico-pedagogia: Hymes, Austin e Searle. Psicologia cognitiva.	Linguística pragmática; a análise das necessidades de linguagem determina as funções a serem trabalhadas em L2.
Estatuto do Ensino	Técnico da metodologia.	Animado, centrado no aprendiz.	Animado, elabora suportes, centrado no aprendiz.
Estatuto das Línguas 1 e 2	Prioridade à língua 2.	Recurso à língua 1 conforme o objetivo trabalhado.	Língua 1 ou 2 conforme o objetivo trabalhado.
Uso do oral e do escrito	Prioridade à língua falada.	Prioridade à oralidade, passagem para a escrita muito rápida.	Oral e / ou escrita conforme o objetivo.
Uso da Gramática	Gramática indutiva implícita com exercícios de reemprego das estruturas em situação, por transposição.	Conceito de pontos da gramática seguido de formulação do funcionamento pelo aprendiz e de explicações pelo professor. Sistematização dos conceitos adquiridos.	Conceito e sistematização, depois explorações.
Riqueza do Léxico	Limite às palavras mais correntes (Francês fundamental 1 e 2).	Rica e variada, conforme documentos autênticos e das necessidades de linguagem.	Rica e variada, aplicada às necessidades de linguagem específicas.
Progressão	Decidida anteriormente, mas modificável.	Sem rigorosidade, de acordo com as necessidades dos aprendizes.	Em função das necessidades de linguagem.
Suportes de Atividades	Diálogos apresentando a fala estrangeira em situação, acompanhados de imagens.	Suportes autênticos, e suportes pedagógicos, escritos, orais e visuais. Diálogos.	Suportes autênticos, e suportes pedagógicos, escritos, orais e visuais. Diálogos.
Exemplos de manuais	VIF 1958 DVV 1964/65 e 1972	C'EST LE PRINTEMPS 1975	ARCHIPEL 1982/1983

(TAGLIANTE, 1994, p.32)

Diante dessa diversidade de métodos e técnicas de ensino, é possível que o professor pergunte qual deles deve adotar? Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que seja qual for o método adotado pelo professor ou pela instituição, é preciso ter em mente que o mais importante é fornecer ao aluno um propósito em seu ato comunicativo, ou seja, é preciso transformar a sala de aula de LE

em um ambiente onde haja a necessidade de se transmitir informações tendo como meio para tal a LE.

Enfim, o professor deve conhecer as abordagens didáticas as quais antecederam as que se encontram em vigor atualmente para poder formar sua própria metodologia de ensino. Dessa forma, as preferências, as observações concretas em sala de aula, entre outros, devem ser levadas em conta no momento em que ele assume determinada postura de abordagem. Parafraseando Leffa (1988, p.230), acredita-se que o melhor método para o ensino de LE pode consistir no aproveitamento do que cada um deles pode oferecer, fazendo assim um ecletismo, baseado, sobretudo, na experiência dos próprios professores, pois nenhuma abordagem pode dar conta por si só de todo um processo excessivamente complexo que é o de ensinar/aprender uma língua. Nessa perspectiva, a atitude mais apropriada parece ser a de incorporar o novo ao antigo, deixando que a acomodação dependa do conhecimento prévio e do conhecimento de mundo tanto do professor quanto do aluno.

No que diz respeito à eficácia dos métodos, Besse (1985, p.53) esclarece ser incontestável que qualquer método possibilita perfeitamente a aprendizagem de uma LE. O que induz a pensar que a aprendizagem satisfatória de uma língua não depende somente do método, mas também do aprendiz (de suas capacidades imitativas, memoriais, intelectuais, de suas motivações, de seu trabalho pessoal, e talvez de um hipotético “dom das línguas”). Isso quer dizer que não é o método que faz o aluno aprender, ou que faz com que a aula seja mais produtiva. O professor deve ser um ótimo motivador para o aluno aprender a gostar de aprender a língua-alvo, isso fará com que ele se sinta bastante motivado para buscar fontes variadas de aprendizagem, pois, como afirma Besse, depende muito mais dele do que do professor.

2.7 AS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICA E COMUNICATIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Em princípio, faz-se necessário esclarecer que, no tocante a este trabalho, seu tema se limita aos domínios da competência linguística, mas que, sucessivamente, o conceito de competência comunicativa se faz aparecer, visto que, mesmo sendo distintos, este é, a grosso modo, a extensão daquele.

O conceito de competência linguística e o de competência comunicativa são compreendidos, por diversas vezes, como a representação de uma mesma ideia. Isso se deve porque a noção de competência comunicativa iniciou-se a partir do conceito de competência linguística, o qual foi elaborado por Chomsky. Nesse sentido, é importante que a distinção entre os dois termos fique bem clara para se poder ter em conta as especificidades de cada um, bem como seus limites.

Na gramática gerativa de Chomsky, competência é “o sistema de regras interiorizado pelos falantes e que constitui o seu saber lingüístico, graças ao qual são capazes de pronunciar ou de compreender um número infinito de frases inéditas” (DUBOIS, 1973, p.120). Constitui, portanto, o conhecimento da língua que todo indivíduo normal, usuário da língua, possui e “explica a possibilidade que ele tem de construir, de reconhecer e de compreender as frases gramaticais, de interpretar as frases ambíguas, de produzir frases novas” (*ibid.*).

Traváglia (2006, p.17-18) assinala que:

Aqui não entram julgamentos de valor, mas verifica-se tão-somente se a sequência (orações, frases) é admissível, aceitável como uma construção da língua. Essa competência está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade linguística”, que é a capacidade de, com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais.

Compreende-se, por conseguinte, que todo indivíduo normal possui uma predisposição para a aquisição da fala e que, uma vez adquirida, ela constitui a gramática implícita que rege o conhecimento lingüístico de todo falante. Contudo, essa competência é interna no indivíduo, o qual dispõe, então, de uma habilidade para poder colocar em prática (uso real) a sua competência linguística em situações concretas. Chomsky nomeou essa noção, de desempenho (*performance*), a qual é subjacente à competência, ou seja, ela necessita desta para poder se realizar.

Marcadamente dicotômicos, os conceitos de competência e de desempenho, formulados por Chomsky, não apresentam, até então, preocupação com a função social da língua. Já a competência comunicativa representa o uso real que o falante faz desse domínio em situações de comunicação. Foi em reação à gramática gerativa, a qual renega a língua do social, que o etnólogo americano Hymes propôs substituir a competência linguística pela competência comunicativa com a finalidade de designar o conjunto de aptidões que é utilizado de maneira apropriada no momento em que se coloca a língua em prática (FLAUX, 1993, p.100-101).

Dessa forma, o conceito de competência comunicativa representa uma extensão da noção chomskyana de competência, já que a dimensão comunicativa pressupõe o domínio de códigos e de variações sociolinguísticas e de critérios de passagem de um código ou de uma variante a outras. Sendo assim, implica um saber pragmático no que concerne às convenções enunciativas que são de uso em uma determinada região, comunidade etc.

Pode-se verificar, portanto, que a competência de comunicação constitui o objetivo maior da abordagem comunicativa. Por isso, ela tem sido amplamente divulgada pela maioria dos métodos de ensino e aprendizagem, representando a finalidade essencial das línguas em geral. Almeida Filho (2002, p.9) apresenta (Quadro 2) a noção de competência comunicativa bem como as demais competências, conhecimentos e domínios que se revelam necessários para que ela se realize:

QUADRO 2 - Representação da competência comunicativa.

Competência comunicativa				
• competência linguística	• competência sócio-cultural	• competência meta	• competência estratégica	• graus de Acesso
• conhecimentos linguísticos (código)	• conhecimentos sócio-culturais e estéticos	• conhecimentos metalingüísticos e metacognitivos	• conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação	• habilidades
• possibilidade		• viabilidade	• adequação	• desempenho
• âmbito gramatical			• âmbito pragmático	

(ALMEIDA FILHO, 2002, p.9)

O autor demonstra que a comunicação verbal não tem relação simplesmente com um processo linguístico, mas tem necessidade de conhecimentos prévios (regras gramaticais, por exemplo), de percepção da situação de uso da língua e de outros conhecimentos culturais. Dessa forma, ele destaca que “comunicar-se é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade (nos sentidos gerativo e imaginativo) tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso” (*ibid.*).

No capítulo intitulado “A fusão da gramática com a coerência comunicativa” (*ibid.*, p.57), o autor trata do problema de se primar pelo estudo descritivo das regras gramaticais da língua, tanto materna quanto estrangeira, em detrimento de uma preocupação voltada ao seu uso prático, isto é, em aprender uma língua com o objetivo de utilizá-la a fim de se expressar. Um fato que agrava ainda mais essa situação é o de que, em muitos casos, a metalinguagem utilizada, em aulas de língua estrangeira, é a língua materna dos alunos, em vez de se empregar a língua-alvo como forma de incentivar seu uso em sala de aula, entre várias outras funções que ela tem. Assim, ele esclarece:

Na aprendizagem formal das línguas (tanto a materna como as estrangeiras) a ênfase tem sido invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal. É diferente aprender a *regra* (conhecimento *sobre* a língua) e aprender o *uso* da língua (conhecimento *da* língua para realizar tarefas *através* dela). O professor de Linguística Aplicada inglês David Wilkins, autor do livro-base do funcionalismo-nocional *Notional Syllabuses* (1976), demonstra que a sucessão de métodos de ensino da LEM²⁶ neste século mostra, apesar das muitas aparentes mudanças, uma resistente centralidade da estrutura gramatical. De um ponto de vista positivo, diz Wilkins, a seleção de estruturas gramaticais é necessária sim mas insuficiente em qualquer operação de ensino de línguas (*ibid.*, p.58).

Como se vê, Almeida Filho não está longe de Cuq & Gruca (2003, p.149), em que, para estes, a visão de competência comunicativa, ou habilidades comunicativas (conforme termo empregado pelos PCN's-LE, BRASIL, 1998, p.89), é um conceito metodológico atual que se realiza por dois canais diferentes, o escrito e o oral, e de duas maneiras diferentes, a compreensão e a expressão. Esses canais designam quatro tipos de competências: compreensão oral e escrita, expressão (produção) oral e escrita e eles estruturam os objetivos de todo programa de ensino e aprendizagem de LE que são desenvolvidos atualmente. Na verdade, Cuq & Gruca

²⁶ LEM: língua estrangeira moderna

conseguem sintetizar, com propriedade, os canais de realização que são envolvidos nesse processo (Quadro 3).

QUADRO 3 - Canais de realização da competência comunicativa.

Competência comunicativa (habilidades comunicativas)			
● compreensão		● expressão (produção)	
● oral	● escrita	● oral	● escrita

(CUQ & GRUCA, 2003, p.149)

Como se pode observar, as quatro competências (oral/escrita na compreensão e na expressão) se fundem em todo processo de ensino e de aprendizagem e têm como objetivo fazer com que o aluno adquira a competência comunicativa (habilidade comunicativa) na LE. É importante lembrar, porém, que, para o aprendiz atingir tal nível de competência, ele deve passar por algumas etapas as quais se constituem em elementos essenciais para o processo. Nesse sentido, Cuq & Gruca (*op. cit.*, p.245) afirmam que cada componente possui suas características específicas, as quais são apresentadas a seguir:

- **linguístico:** consiste no conhecimento das regras e das estruturas gramaticais, fonológicas, do vocabulário, textuais etc.;
- **sócio-linguístico:** consiste em conhecer e saber interpretar as regras do sistema sócio-cultural, principalmente as que regem as normas sociais de comunicação e de interação. Esse emprego da língua permite saber utilizar as formas linguísticas apropriadas decorrentes da situação e da intenção de comunicação;
- **discursivo:** consiste no conhecimento e uso dos diversos tipos de discurso e em adaptá-los conforme as diferentes situações de comunicação em que o indivíduo pode se encontrar;
- **estratégico:** consiste na capacidade em utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as insuficiências da comunicação.

Esses elementos evidenciam, conforme os autores, o valor pragmático de uso da língua. Dessa maneira, passamos a nos comunicar aprendendo, ao mesmo tempo, a adaptar os enunciados conforme as especificidades da comunicação, como, por exemplo: idade dos interlocutores, lugar, e também de acordo com a intenção de comunicação: pedir informação, dar uma ordem, convencer etc.

De acordo com o que foi visto, saber se comunicar não se resume, de maneira alguma, apenas no conhecimento linguístico, mas implica o conhecimento das regras de uso da língua, consoante os componentes apresentados anteriormente, os quais compõem a competência comunicativa.

2.8 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: UMA NOVA METODOLOGIA DE ENSINO?

No campo das pesquisas da didática das línguas, verifica-se facilmente a existência de uma amplidão de investigações referentes ao tema do ensino e da aprendizagem de LE. Os trabalhos realizados pelo “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprender, ensinar, avaliar” também podem ser incluídos nesse domínio. Como se trata de assunto que vai ao encontro da temática desta pesquisa, resolveu-se expor seus princípios e objetivos com a finalidade de examinar, de maneira detalhada, essa nova modalidade que se apresenta na qualidade, a nosso ver, de parâmetros para o ensino das línguas na Comunidade Européia.

No que concerne a sua origem, o Quadro foi elaborado pelo Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa²⁷ - COE com a finalidade de descrever, de forma exaustiva, quais competências o aprendiz deve adquirir para se comunicar na LE, bem como quais conhecimentos e capacidades ele tem de desenvolver para tal. Além disso, ele permite a elaboração de programas de línguas e de formação de professores, exames, manuais pedagógicos etc. Nessa perspectiva, a maior parte da produção atual do material didático destinado ao ensino e aprendizagem do FLE

²⁷ O Conselho da Europa – COE é uma organização internacional fundada em 1949 e tem como propósito a defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento democrático e a estabilidade político-social na Europa. Sua sede é em Estrasburgo, na França e o inglês e o francês são suas línguas oficiais.

leva em conta as competências nele descritas, como, por exemplo, “Forum” (BAYLON *et al.*, 2000)²⁸:

Forum 1 é o primeiro método francês que integra os elementos de reflexão implementados no “quadro europeu comum de referência”. Sua metodologia e sua abordagem se apóiam sobre alguns princípios simples, hoje bem estabelecidos: [...]

O Quadro é acompanhado de outros instrumentos, criando “pontos de referências”, isto é, balizas que autorizam estruturações comuns das formações em línguas e dos dispositivos compatíveis de certificação (BEACCO, 2007, p.8). Um bom exemplo desse material é o “Exemples de productions orales illustrant, pour le français, les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues” (Exemplos de produções orais ilustrando, para o francês, os níveis do Quadro europeu comum de referência para as línguas) apresentado em DVD, no qual foram gravadas as produções orais de 23 aprendizes de FLE, de 14 nacionalidades diferentes e classificadas conforme o nível inicial A1 até o final C2. De posse desse material, o professor tem em suas mãos exemplos práticos que lhe proporcionam uma noção bem clara dos estágios da aprendizagem, nos quais ele pode se basear para saber aonde chegar em cada estágio e saber também que nível ele pode exigir de seus alunos em situação de avaliação, por exemplo.

Além disso, é importante destacar que o fato de os aprendizes serem de diferentes nacionalidades (brasileiro, americano, italiano, chinês etc.) possibilita melhor comparação e análise - seja entre professor e alunos, seja entre alunos e alunos - das diferenças, dificuldades e especificidades que compõem cada indivíduo, revelando que o processo cognitivo de aprendizagem de uma LE deve ser compreendido como um processo peculiar, de diferente natureza da de outrem. Isso serve para questionar, mais uma vez, a analogia que Porcher estabeleceu entre aprender a dirigir e a falar uma língua estrangeira, destacando-se, assim, a diferença do nível de cognição exigido entre um e outro.

Em suma, o propósito geral do Quadro é o de fornecer uma base comum de referência para a comparação dos objetivos, dos métodos e das qualificações na aprendizagem das línguas, com o propósito de facilitar a mobilidade pessoal e

²⁸ **Forum 1** est la première méthode français qui intègre les éléments de réflexion mis en oeuvre dans le « cadre européen commun de référence ». Sa méthodologie et sa démarche s'appuient sur quelques principes simples, aujourd'hui bien établis: [...]

profissional na Europa. Deve servir, também, de instrumento de referência para a coordenação das políticas dos países membros para uma Europa multilíngue e multicultural (CUQ & GRUCA, 2003, p.199-200). Dessa forma, ele constitui um instrumento de planificação que fornece referências, uma base e uma linguagem comuns para a descrição de objetivos e de métodos (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

O Quadro é composto por nove capítulos. Vilaça (2006, p.5-8) faz um resumo de cada um deles. A transcrição é longa, porém faz-se importante para que se possa compreender melhor o documento:

O primeiro capítulo introduz o Quadro, apresentando algumas das razões que motivaram a elaboração do mesmo pelo Conselho da Europa. [...] O capítulo ainda indica possíveis usos do Quadro e apresenta os critérios que conduziram à preparação do mesmo.

O capítulo seguinte apresenta a abordagem a ser empregada pelo Quadro, chamando-a de Abordagem Baseada em Ação (Action-based approach). A abordagem baseada em ação é brevemente apresentada como uma abordagem onde os alunos e usuários de línguas são vistos fundamentalmente como “agentes sociais” (Council of Europe, 2001:9). Defende-se que a compreensão de usos da língua só pode ser plenamente alcançada se considerarmos o contexto geral onde eles se manifestam.

[...]

O terceiro capítulo introduz um dos aspectos centrais do Quadro: os Níveis Comuns de Referência. Estes níveis classificam os alunos e usuários de uma língua como usuários básicos (basic user), usuários independentes (independent user) e usuários proficientes (proficient user). Estes níveis são respectivamente representados pelas letras A, B e C. O Quadro discute seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1, C2), [...]

[...]

O Capítulo 4 discute e descreve categorias diversas relacionadas ao uso de língua. Algumas dessas categorias são: tarefas comunicativas, situações, estratégias e atividades. [...] Em resumo: o capítulo pretende discutir e explicitar diferentes aspectos que interagem quando uma pessoa usa uma língua.

O quinto capítulo discute as competências geral e comunicativa necessárias ao uso de uma língua em situações comunicativas reais. Estas competências são analisadas e divididas em componentes menores. A competência comunicativa, por exemplo, é dividida em: linguística, sociolinguística e pragmática.

O capítulo 6 focaliza o processo de ensino e aprendizagem de línguas. [...] O capítulo questiona o que os alunos precisam aprender e adquirir para poder usar uma língua de forma eficiente em situações comunicativas. [...]

O sétimo capítulo focaliza as tarefas. Suas características e funções são detalhadamente discutidas. De acordo com o Quadro, as tarefas são características da vida diária em diversos domínios (Council of Europe, 2001: 157). [...]

O capítulo 8 discute questões relativas à variação linguística no ensino de língua, especialmente em uma proposta de desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural.

O último capítulo focaliza formas de avaliação. [...]

De acordo com os excertos, pode-se verificar que o Quadro se preocupa em discutir e apresentar os encaminhamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Os níveis que permitem avaliar as competências que cada aluno deve desenvolver, ao longo desse percurso, são definidos no terceiro capítulo. Para que se possa compreendê-los de maneira clara, expõe-se a descrição de cada um deles, conforme estabelecidos pelo Quadro (Quadro 4).

Apresentam-se, a seguir (Figura 2), de forma sintetizada, os níveis de referência para o ensino e a aprendizagem de línguas:

FIGURA 2 - Níveis comuns de referência para a aprendizagem e ensino das línguas.

Definidos seis níveis comuns de referência, partindo do inicial, A1, ao mais avançado, C2, conforme a progressão das sub-competências, é importante observar que este último equivale, quando atingido, à competência comunicativa. Não é à toa que, concernente à metodologia de ensino dada prioridade pelo Quadro, Vilaça (2006, p.3) destaca a abordagem comunicativa norteando seu desenvolvimento, da mesma forma que Cuq & Gruca (2003, p.200) ressaltam que o Quadro se baseou na perspectiva acional, resultando no mesmo, pois, como Besse (1985, p.45-6) esclareceu, a abordagem comunicativa recebeu diversas denominações, dentre elas, a acional.

Muito bem elaborado, pode servir também como um guia pedagógico do professor, no qual ele pode se basear nos seus padrões com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos no curso da aprendizagem:

O Quadro tem natureza descritiva. Em todos os seus capítulos, os professores são levados à reflexão de possibilidades de aplicação e adaptação do mesmo aos seus contextos de aprendizagem. Não há nenhuma intenção de prescrever métodos de ensino específicos a serem empregados (VILAÇA, *op.cit.*, p.3).

Verificar, que esse documento pode ser usado tanto pela comunidade europeia quanto pelas demais, uma vez que o conteúdo tratado aborda os mesmos assuntos discutidos em todos os continentes.

Também foram produzidos outros tipos de materiais, tendo o Quadro como centro de discussão, como artigos, livros etc., os quais têm por finalidade resumi-lo (em virtude de sua extensão), discutir e esclarecer suas diretrizes, como, por exemplo, qual a metodologia por ele adotada, entre vários outros. Mesmo assim, o Quadro Europeu ainda é pouco conhecido e pouco discutido no Brasil. Esse desconhecimento deve-se, provavelmente, ao fato de ele ser considerado como algo restrito ao continente europeu, o que a leitura do documento demonstra ser uma idéia equivocada (VILAÇA, 2006, p.1). Além do mais, esse instrumento permite que o aluno se situe e que ele mesmo possa avaliar seu progresso em relação ao conjunto de pontos de referência.

Por fim, para responder à pergunta que compõe o título desta seção, o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprender, ensinar, avaliar” se revela como diretrizes para o ensino das línguas do que como uma nova metodologia, uma vez que ele adota um método já existente: a abordagem comunicativa. Digno de nota é que ele se assemelha aos PCN’s formulados pela Secretaria de Educação do Brasil, pois ambos possuem características bastante análogas e servem como parâmetros, ou seja, como um trabalho elaborado com o propósito de oferecer referências para o bom desenrolar de todo o processo de ensino e aprendizagem das línguas. No caso do Brasil, a diferença reside no fato de que os PCN’s englobam, além das línguas materna e estrangeira, todas as outras disciplinas, como a Geografia, a História, a Matemática, a Física etc.

QUADRO 4 – Níveis comuns de referência para a aprendizagem e ensino de línguas.

Continua

A1	Compreender	Escutar	Eu posso ► compreender palavras familiares e expressões bastante correntes a respeito de mim mesmo, de minha família e do meio concreto e imediato, se as pessoas falam lentamente e distintamente.
		Ler	Eu posso ► compreender nomes familiares, palavras assim como frases bastante simples, por exemplo, em anúncios, cartazes ou catálogos.
	Falar	Fazer parte de uma conversação	Eu posso ► me comunicar, de maneira simples, com a condição de que o interlocutor esteja disposto a repetir ou a reformular suas frases mais lentamente e a me ajudar a formular o que eu tento dizer, ► fazer perguntas simples sobre assuntos familiares ou sobre o que eu preciso imediatamente, assim como responder a tais questões.
		Expressar-se oralmente em contínuo	Eu posso ► utilizar expressões e frases simples para descrever meu lugar de moradia e as pessoas que conheço.
	Escrever	Escrever	Eu posso ► escrever um curto e simples cartão postal, por exemplo, sobre férias, ► preencher detalhes pessoais em um questionário, inscrever, por exemplo, meu nome, minha nacionalidade e meu endereço em uma ficha de hotel.
A2	Compreender	Escutar	Eu posso ► compreender expressões e um vocabulário bastante frequente relativo ao que me concerne de muito próximo (por exemplo, eu mesmo, minha família, as compras, o meio próximo, o trabalho), ► aproveitar o essencial de anúncios e de mensagens simples e claras.
		Ler	Eu posso ► ler textos curtos bastante simples, ► encontrar uma informação particular previsível em documentos correntes como as pequenas publicidades, os prospectos, os menus e os horários, e ► compreender cartas pessoais curtas e simples.
	Falar	Fazer parte de uma conversação	Eu posso ► me comunicar em tarefas simples e habituais que exijam somente uma troca de informações simples e direta sobre assuntos e atividades familiares, ► ter trocas muito breves mesmo se, em regra geral, eu não compreendo muito para continuar uma conversação.
		Expressar-se oralmente em contínuo	Eu posso ► utilizar uma série de frases ou de expressões para descrever em termos simples minha família e outras pessoas, minhas condições de vida, minha formação e minha atividade profissional atual ou recente.

QUADRO 4 – Níveis comuns de referência para a aprendizagem e ensino de línguas.

Continuação

	Escrever	Escrever	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► escrever notas e mensagens simples e curtas, ► escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, de agradecimentos.
B1	Compreender	Escutar	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► compreender os pontos essenciais quando uma linguagem clara e estandarte é utilizada e se se trata de assuntos familiares relativos ao trabalho, a escola, aos lazes etc., ► compreender o essencial de diversas emissões de rádio ou de televisão sobre a atualidade ou sobre assuntos que me interessam à título pessoal ou profissional se é falado de maneira relativamente lenta e distinta.
		Ler	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► compreender textos redigidos essencialmente em uma língua corrente ou relativo ao meu trabalho, ► compreender a descrição de acontecimentos, a expressão de sentimentos e de desejos em cartas pessoais.
	Falar	Fazer parte de uma conversação	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► fazer face à maioria das situações que se pode encontrar durante uma viagem em uma região onde a língua é falada, ► fazer parte, sem preparação, de uma conversação sobre assuntos familiares ou de interesse pessoal ou que concernem à vida cotidiana (por exemplo, familiar, lazer, trabalho, viagem e atualidade).
		Expressar-se oralmente em contínuo	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► articular expressões de maneira simples a fim de contar experiências e acontecimentos, meus sonhos, minhas esperanças ou meus objetivos, ► dar brevemente as razões e explicações de minhas opiniões ou projetos, ► contar uma história ou a intriga de um livro ou de um filme e expressar minhas reações.
	Escrever	Escrever	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► escrever um texto simples e coerente sobre assuntos familiares ou que me interessam pessoalmente, ► escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2	Compreender	Escutar	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► compreender conferências e discursos bastante longos e até acompanhar uma argumentação complexa se o assunto me é relativamente familiar, ► compreender a maior parte das emissões de televisão sobre a atualidade e as informações, ► compreender a maior parte dos filmes em língua estandarte.
		Ler	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► ler artigos e relatórios sobre questões contemporâneas nos quais os autores adotem uma atitude particular ou um certo ponto de vista, ► compreender um texto literário contemporâneo em prosa.

QUADRO 4 – Níveis comuns de referência para a aprendizagem e ensino de línguas.

Continuação

	Falar	Fazer parte de uma conversação	Eu posso ► me comunicar com um certo grau de espontaneidade e de desembaraço que tornam possível uma interação normal com um locutor nativo, ► participar ativamente de uma conversação em situações familiares, apresentar e defender minhas opiniões.
		Expressar-se oralmente em contínuo	Eu posso ► me expressar de maneira clara e detalhada sobre uma grande gama de assuntos relativos aos meus centros de interesse, ► desenvolver um ponto de vista sobre um assunto da atualidade e explicar as vantagens e os inconvenientes de diferentes possibilidades.
	Escrever	Escrever	Eu posso ► escrever textos claros e detalhados sobre uma grande gama de assuntos relativos aos meus interesses, ► escrever um ensaio ou um relatório transmitindo uma informação ou expondo razões a favor ou contra uma dada opinião, ► escrever cartas que valorizem o sentido que atribuo pessoalmente aos acontecimentos e às experiências.
C1	Compreender	Escutar	Eu posso ► compreender um longo discurso mesmo se ele não é claramente estruturado e que as articulações estejam somente implícitas, ► compreender as emissões de televisão e os filmes sem muito esforço.
		Ler	Eu posso ► compreender textos factuais ou literários longos e complexos e apreciar os diferentes estilos, ► compreender artigos especializados e de longas instruções técnicas mesmo quando não têm relação com meu domínio.
	Falar	Fazer parte de uma conversação	Eu posso ► me expressar espontaneamente e correntemente sem, aparentemente, ter muito de procurar minhas palavras, ► utilizar a língua de maneira flexível e eficaz em relações sociais ou profissionais, ► expressar minhas idéias e opiniões com precisão e ligar minhas intervenções às de meus interlocutores.
		Expressar-se oralmente em contínuo	Eu posso ► apresentar descrições claras e detalhadas sobre assuntos complexos, integrando temas que lhes são relacionados, desenvolvendo certos pontos e terminando minha intervenção de maneira apropriada.
	Escrever	Escrever	Eu posso ► me expressar em um texto claro e bem estruturado e desenvolver meu ponto de vista, ► escrever sobre assuntos complexos em uma carta, um ensaio ou um relatório, ressaltando os pontos que julgo importantes, ► adotar um estilo adaptado ao destinatário.
C2	Compreender	Escutar	Eu não tenho nenhuma dificuldade ► em compreender a linguagem oral, seja nas condições diretas ou em mídias e quando se fala rápido, com a condição de ter tempo para me familiarizar com um sotaque particular.

QUADRO 4 – Níveis comuns de referência para a aprendizagem e ensino de línguas.

Conclusão		
	Ler	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► ler sem esforço todo tipo de texto, mesmo abstrato ou complexo quanto ao conteúdo ou à forma, por exemplo, um manual, um artigo especializado ou uma obra literária.
	Falar	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► participar sem esforço de toda conversação ou discussão e me sinto também muito à vontade com as expressões idiomáticas e as expressões correntes, ► me expressar correntemente e com precisão finas nuances de sentido, ► voltar atrás, em caso de dificuldade, para remediar com suficiente habilidade e para que passe quase despercebido.
		<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► apresentar uma descrição ou uma argumentação clara e fluida em um estilo adaptado ao contexto, ► construir uma apresentação de maneira lógica e ajudar meu ouvinte a observar e a se lembrar dos pontos importantes.
	Escrever	<p>Eu posso</p> <ul style="list-style-type: none"> ► escrever um texto claro, fluido e estilisticamente adaptado às circunstâncias, ► redigir cartas, relatórios ou artigos complexos, com uma construção clara permitindo ao leitor de aproveitar e de memorizar os pontos importantes, ► resumir e criticar por escrito uma obra profissional ou uma obra literária.

(CADRE..., [200?], p.1-31)

CAPÍTULO 3

ASPECTOS COGNITIVOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em virtude da complexidade no tocante aos aspectos cognitivos do processo de ensinar e de aprender uma LE, este capítulo tem como propósito auxiliar na reflexão de alguns fatores cognitivos envolvidos nesse percurso, principalmente aqueles compreendidos no âmbito deste trabalho, visando, assim, a oferecer melhores condições para que se possam compreender as nuances do tema aqui tratado. No entanto, não possui a pretensão de exaurir toda a literatura existente acerca desse tema, haja vista a amplidão de trabalhos realizados. Nessa perspectiva, os assuntos discutidos são os seguintes: a distinção entre os conceitos de aprendizagem e aquisição de línguas; as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes; as competências de compreensão e de expressão; a formação da expressão oral e, por fim, a metalinguagem.

3.1 OS CONCEITOS DE APRENDIZAGEM E DE AQUISIÇÃO DE LE

No âmbito do ensino e da aprendizagem, qual termo deve ser usado para aludir o ato de aprender/adquirir uma nova língua: aprendizagem ou aquisição? O que distingue esses dois termos quando um indivíduo inicia o contato com outra língua que não a sua materna? Segundo Krashen (*apud* CARIONI, 1988, p.51), ambos possuem suas especificidades e foi ele quem instituiu a dicotomia entre esses termos, na qual a aquisição tem a ver com o contato natural com a língua sem se tratar de contexto institucional e a aprendizagem corresponde ao contato não natural que ocorre, principalmente, em contexto institucional, ou seja, nas escolas de línguas. Nesse sentido, Ferreira (2001, p.87) esclarece que:

[...] a aquisição é concebida como um processo subconsciente, idêntico àquele que preside a aquisição da L1 pelas crianças. O resultado da aquisição, a competência adquirida, é igualmente subconsciente. O processo de aquisição é ativado sempre que os aprendizes engajam-se no uso da língua para a comunicação. O julgamento sobre a gramaticalidade das frases na LE dá-se de forma intuitiva, por meio de uma espécie de percepção linguística, que alerta os aprendizes sobre a correção dos enunciados. A aprendizagem, por outro lado, é um processo consciente, e diz respeito ao

conhecimento das regras da língua, à consciência da existência dessas regras e à capacidade de falar sobre elas.

Em termos mais simples, Ferreira afirma que aquisição é saber falar a língua e aprendizagem é saber sobre a língua. Para Krashen, essa distinção serviu para confirmar sua Hipótese do Insumo²⁹, na qual ele tenta dar conta dos fenômenos da aquisição de LE. É importante ter em vista que uma não é completamente estanque da outra, pois, mesmo quando uma criança está adquirindo/aprendendo a língua materna, em seu contexto familiar, por exemplo, frequentemente sua mãe lhe ensina como dizer tal palavra, como falar corretamente uma frase etc. Trata-se, portanto, de aprendizagem da própria língua materna (língua primeira) em que a mãe utiliza, sem saber por vezes, a metalinguagem para ensinar o filho a falar. Nesse sentido, alguns autores discordam da dicotomia entre aprendizagem e aquisição. Bernard Py (1994, p.51) afirma que não se pode asseverar uma aquisição pura, sem aprendizagem e, da mesma forma, que não se pode atestar uma aprendizagem pura, sem aquisição, pois os aprendizes podem, eventualmente, adquirir elementos lingüísticos que não foram efetivamente ensinados em sala de aula de LE. Concordando com Py, Ferreira (2001, p. 116-117) demonstra de que maneira ocorre o processamento da informação no cérebro:

Um tipo de argumento, bastante atraente, aliás, contra a dicotomia aquisição/aprendizagem consiste em invocar o conhecimento que se tem hoje do funcionamento interativo do cérebro humano. É o que faz Rivers (1994) ao invocar a pesquisa sobre a memória a partir da teoria da distribuição paralela da informação [...]. A teoria da distribuição paralela da informação (DPI) postula que “os componentes individuais do processamento humano da informação (ou da aquisição) são altamente interativos e que o conhecimento de eventos, conceitos e linguagem é representado difusamente no sistema cognitivo” (Broeder e Plunkett, p.422, 1994). [...] Um modelo baseado na distribuição paralela da informação é constituído por “unidades” ou “nódulos” interligados, de tal forma que a ativação de uma unidade ativará ao mesmo tempo outras unidades a ela relacionadas, formando uma rede extremamente complexa de relações entre unidades funcionando ao mesmo tempo, como uma orquestra sinfônica, na qual os naipes instrumentais executam o seu trecho da partitura em várias combinações *simultâneas* (Brown, 1994). O insumo, neste caso, por sua vez, ativará uma ou mais unidades e suas conexões. O resultado desse processamento da informação é, precisamente, o que se denomina aprendizagem, isto é, modificações no “reforço” da associação entre unidades (Ellis, 1994).

²⁹ Krashen define sua Hipótese do Insumo por meio de cinco hipóteses:

1. A Hipótese da Aquisição/Aprendizagem;
2. A Hipótese da Ordem Natural;
3. A Hipótese do Monitor;
4. A Hipótese do Insumo;
5. A Hipótese do Filtro Afetivo.

O trabalho do autor, citado anteriormente, demonstra que não vale à pena discutir se se trata de denominar aquisição ou aprendizagem, o melhor a fazer é pensar que as informações, sejam elas vindas da escola ou da rua, constituem um mesmo fenômeno neural e serão processadas da mesma forma. Dessa forma, pode-se observar que a distinção entre aprendizagem e aquisição não dá muito bem conta do que se pode observar em sala de aula, pois toda aquisição implica certa aprendizagem e a aprendizagem de LE se desenvolve por intermédio dos processos os quais misturam, constantemente, as duas funções krashenianas³⁰. Também, a atividade metalinguística, tanto por parte do professor como do aluno, implica sempre certa reflexão sobre a língua, e, portanto, certa consciência desta. Mesmo nas metodologias de ensino e aprendizagem mais motivadoras, há sempre uma focalização nas formas porque são elas que importam e uma regra tácita exige que o professor a corrija nos conteúdos enunciados.

3.2 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Concernente aos aspectos cognitivos, os quais envolvem o processo de ensino e aprendizagem de LE, o aluno desenvolve certas estratégias que lhes são particulares, pois ele aplica recursos pertencentes ao seu próprio pensamento. Cuq & Gruca (2003, p.113) classificam essas estratégias conforme duas ordens: as estratégias algorítmicas, as quais são os procedimentos fossilizados, conduzindo automaticamente a um determinado resultado, e as estratégias heurísticas, que são táticas de pesquisa de soluções relativamente fáceis de serem aplicadas. Em outras palavras, as técnicas de aprendizagem dos alunos podem ser definidas como formas conscientes e voluntárias nas quais eles tratam a informação a fim de assimilá-la, como por exemplo, o aluno pode traduzir uma palavra para retê-la; pode decorar as palavras fora de contexto, em listas etc.; pode olhar no dicionário as primeiras palavras desconhecidas de um texto sem a leitura global e prévia, entre outros.

³⁰ Por questões metodológicas, preferimos adotar, neste trabalho, o termo aprendizagem quando fazemos referência ao contexto institucional em que brasileiros aprendem o FLE e deixamos de questionar se existem ou não verdadeiramente as diferenças entre aquisição e a aprendizagem.

Portanto, quando certas maneiras de aprender, isto é, certas estratégias, são regularmente preferidas pelo aluno, pode-se dizer que se trata de um estilo de aprendizagem próprio. É importante que o professor de línguas tenha consciência das diversas formas de aprender que podem existir em uma mesma sala de aula, pois somente assim ele poderá elaborar e buscar atividades as quais possam melhor sensibilizar um grande número de alunos.

Nesse âmbito, os autores Cuq & Gruca (*op.cit.*, p.114-117), no item “Les styles d'apprentissage” (Os estilos de aprendizagem), fizeram um levantamento dos diversos estilos de aprendizagem que os alunos podem apresentar em uma mesma sala de aula, dentre os quais destacam-se os que pareceram mais relevantes:

- Convergente: privilegia o conceito abstrato e a experimentação ativa;
- Divergente: privilegia a experiência concreta e a observação reflexiva. Manifesta um interesse pelo outro e é capaz de ver facilmente as coisas sob diversos ângulos;
- Assimilador: privilegia o conceito abstrato e a observação reflexiva e pende mais para as idéias e os conceitos. Procura modelos e valoriza a coerência;
- Acomodador: privilegia a experiência concreta e a experimentação ativa, gosta de executar as coisas e de se implicar novas experiências. Age por tentativa e erros para resolver problemas, seu gosto pelo risco é elevado;
- Ativo: gosta de se engajar em novas experiências, é espontâneo, de espírito aberto: age antes de refletir. É sociável e gosta de desenvolver um papel ativo em interação com outras pessoas;
- Reflexivo: gosta de se distanciar para refletir sobre as situações, pois gosta de estudar todas as facetas de uma mesma questão antes de agir, é prudente, acumula e analisa os dados; não gosta de tomar decisões sobre pressão de tempo;
- Teórico: gosta de organizar suas observações e as interagir com os sistemas teóricos. É perfeccionista e analítico;
- Pragmático: com o espírito prático e “com os pés no chão”, gosta de colocar novas idéias em prática. Entusiasta, interessa-se vivamente pela aplicação prática das idéias. Gosta de responder, imediatamente, a uma necessidade a qual seja bem identificada.

A lista dos estilos de aprendizagem não é exaustiva, porém abrange boa parte deles e oferece condições para que o professor entre em contato com a diversidade de sua sala de aula. É importante que o professor tenha consciência das diferentes formas de aprender as quais os alunos possuem e com as quais ele se depara constantemente no seu cotidiano escolar, somente assim ele poderá organizar e direcionar suas técnicas de abordagem conforme os diversos estilos que lhe são apresentados.

Outro aspecto muito importante é o de que o professor não deve tachar um aprendiz em um determinado estilo e acreditar que ele possua sempre a mesma forma de aprender. Cuq & Gruca (*op.cit.*, p.116)³¹ foram extremamente perspicazes em advertir que:

É preciso igualmente cuidar para não limitar o aprendiz de uma vez por todas em uma categoria, pois ele pode também ter afinidades com um ou com vários outros estilos, ou mesmo variar de estilo conforme seu estado de cansaço, de emotividade, conforme a tarefa proposta etc.

Como exemplo do que foi visto, o material "Tout va bien !" (AUGÉ, *et al.*, 2004) apresenta, no final de cada lição, uma atividade chamada de "Réfléchissons!" (Reflitamos!), a qual tem o objetivo de fazer com que o próprio aluno verifique a estratégia de aprendizagem por ele empregada:

Réfléchissons!

Pensez aux mots nouveaux de cette leçon. Comment avez-vous fait pour les mémoriser?

- Je répète les mots dans ma tête jusqu'à les savoir.
- Je répète les mots à haute voix.
- J'associe les mots à des émotions ou à des images.
- Je lis les mots plusieurs fois.
- Je construis une histoire avec les mots nouveaux.
- Je traduis les mots.
- Je cherche des synonymes.
- Je fais rimer ces mots avec d'autres que je connais.

(p.47)³²

³¹ Il faut également veiller à ne pas enfermer l'apprenant une fois pour toutes dans une catégorie car il peut aussi avoir des affinités avec un ou plusieurs autres styles, ou même varier de style selon son état de fatigue, d'émotivité, selon la tâche proposé, etc.

³² **Reflitamos!**

Pense nas palavras novas desta lição. Como você fez para memorizá-las?

- Eu repito as palavras na minha cabeça até sabê-las.
- Eu repito as palavras em voz alta.
- Eu associo as palavras com emoções ou com imagens.
- Eu leio as palavras várias vezes.
- Eu construo uma história com as palavras novas.

Réfléchissons!**Quelle stratégie utilisez-vous pour comprendre un mot nouveau?**

- Je pense au type de document que je lis.
- Je lis la phrase en entier pour comprendre globalement le sens.
- Je le classe grammaticalement pour voir sa fonction dans la phrase.
- J'essaye de voir si je connais une partie de ce mot, par exemple, la racine, le préfixe, la terminaison...
- Je fais une hypothèse sur ce qu'il peut vouloir dire.
- Je cherche dans un dictionnaire.

(p. 82)³³**Réfléchissons!****Le dictionnaire, pour quoi faire?**

Que pensez-vous des propositions suivantes?

Je cherche un mot dans le dictionnaire pour...

- connaître sa définition.
- trouver un exemple pour mieux comprendre le mot.
- trouver un synonyme.
- connaître les différents sens du même mot.
- connaître des mots de la même famille.
- connaître son orthographe.
- connaître sa prononciation.

(p.119)³⁴

Foram apresentados alguns exemplos da atividade “Réfléchissons!”, os quais têm como propósito estimular a auto-avaliação, por parte dos alunos, no que concerne à assimilação do vocabulário em FLE, constante no livro do aluno “Tout va bien!”. Esse mesmo material se preocupa, também, com outras categorias, como, por exemplo, as estratégias empregadas para redigir uma biografia etc. Como se

- Eu traduzo as palavras.
- Eu procuro os sinônimos.
- Eu rimo estas palavras com outras que eu conheço.

³³ **Reflitamos!****Qual estratégia você utiliza para compreender uma palavra nova?**

- Eu penso no tipo de documento que leio.
- Eu leio a frase inteira para compreender o sentido globalmente.
- Eu a classifico gramaticalmente para ver sua função na frase.
- Eu tento ver se conheço uma parte desta palavra, por exemplo, a raiz, o prefixo, a terminação...
- Eu faço uma hipótese sobre o que ela pode dizer.
- Eu procuro num dicionário.

³⁴ **Reflitamos!****O dicionário, para que usá-lo?**

O que você pensa das proposições seguintes?

Eu procuro uma palavra no dicionário para...

- conhecer sua definição.
- encontrar um exemplo para melhor compreender a palavra.
- encontrar um sinônimo.
- conhecer os diferentes sentidos de uma mesma palavra.
- conhecer palavras da mesma família.
- conhecer sua ortografia.
- conhecer sua pronúncia.

pode constatar, esse tipo de atividade reflexiva destina-se a fazer com que o aluno se situe em sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, com que ele desenvolva uma autocrítica e autonomia progressiva no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira.

Finalmente, o conceito de ensino constitui teoricamente um pólo simétrico com o de aprendizagem, pois, para que este se efetue, é necessário que aquele também se realize. Pode-se dizer que o ensino é compreendido como o meio institucional de controlar e de disciplinar os alunos e os professores de acordo com o que a instituição espera deles. Assim, o ensino visa à mediação entre o objeto da aprendizagem e o aprendiz, e essa mediação é caracterizada por ser uma relação guiada em sala de aula, na qual o professor é a parte que guia e o aluno a parte guiada. Dessa forma, a apropriação de uma língua estrangeira que ocorra fora do contexto de sala de aula (institucional), poderá ser caracterizada como uma situação de aprendizagem não guiada, na qual não houve os princípios expostos recorrentes à aprendizagem guiada.

3.3 AS COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO

A compreensão pressupõe o conhecimento do sistema fonológico, gráfico, textual, funcional e semântico das estruturas linguísticas veiculadas na língua-alvo e, também, o conhecimento das regras sócio-culturais da comunidade na qual é realizada a comunicação, sem levar em conta os fatores extra-linguísticos que interferem, consideravelmente, na linguagem oral, como por exemplo: gestos, mímicas e qualquer outro indício que um locutor nativo utiliza de maneira inconsciente. Dessa forma, toda situação de compreensão é específica, tendo em vista o número de variações que a constitui.

Existem várias maneiras de se abordar a questão da compreensão. As pesquisas realizadas em psicolinguística são as mais consideradas, uma vez que descrevem o processo de compreensão de acordo com dois modelos diferentes, a saber:

- modelo semasiológico: dá prioridade à percepção das formas. Esse processo implica quatro grandes operações as quais se desenvolvem conforme quatro tempos: fase de discriminação, de segmentação, de interpretação e de síntese. Esse tipo de modelo apresenta uma concepção linear de compreensão;

- modelo onomasiológico: resulta de uma série de operações de pré-construção do significado pelo receptor, o qual estabelece certo número de hipóteses as quais são consideradas como primeiras hipóteses; em seguida, o receptor estabelece a verificação das hipóteses e chega, por final, à verificação.

É, provavelmente, pela conjugação desses dois modelos que o leitor constrói o sentido na leitura, tanto em língua materna como em língua estrangeira. As competências de compreensão são divididas em oral e escrita.

3.3.1 Competência de compreensão oral

A competência de compreensão oral em LE se desenvolve no curso da aprendizagem até o domínio do sistema fonológico e o desenvolvimento das competências linguísticas. Todas as atividades que favorecem o tempo de exposição à LE, como, por exemplo, os exercícios clássicos de fonética, educam o ouvido e contribuem para uma melhor discriminação auditiva.

Na sala de aula de língua, o professor ativa diferentes tipos de escuta os quais o auditor nativo utiliza de forma automática. Assim, Lhote (*apud* CUQ & GRUCA, *op.cit.*, p.156) releva como pertinentes no processo de ensino e aprendizagem os seguintes aspectos: escutar para entender, detectar, selecionar, identificar, reconhecer, reformular, sintetizar, fazer, julgar.

3.3.2 Competência de compreensão escrita

A aquisição da competência de compreensão escrita em LE é um processo complexo que resulta, entre outros, do desenvolvimento de competências lexicais, sintáticas e textuais próprios dela. A essa competência se juntam os conhecimentos anteriores do leitor, sua experiência de mundo e sua bagagem sócio-cultural.

Assim como ocorre na competência oral, o conhecimento dos significados linguísticos não permite a compreensão escrita, pois ler não constitui simplesmente

uma decodificação dos signos lingüísticos, mas a construção de um sentido a partir da formulação de hipóteses de significação, constantemente redefinidas ao longo do ato de leitura e de exploração do texto. Sendo assim, para a realização dessa tarefa, é necessário que o professor ajude o aluno a assumir um papel mais ativo na leitura. É importante, então, estabelecer um percurso de atividades a serem realizadas pelo aluno, conforme uma progressão, seguindo as etapas abaixo discriminadas:

- pré-leitura: facilita a entrada no texto, favorecendo a formulação de hipóteses. Assim, antes mesmo de ler o texto, podem-se mobilizar os conhecimentos já adquiridos e criar um horizonte de expectativas;
- observação: consiste em uma varredura do texto, a fim de considerar sua apresentação tipográfica, o título, subtítulo, foto, entre outros. Essa etapa visa a antecipar o sentido do texto, formulando hipóteses mais precisas;
- leitura silenciosa: a finalidade dessa etapa é a compreensão aprofundada do texto em sua totalidade;
- pós-leitura: é importante fazer com que o aluno reaja diante das informações extraídas pela leitura do texto sob a forma de discussão, de comentário ou de qualquer outra atividade visando, dessa forma, a aumentar seus conhecimentos anteriores e fixar os novos.

Como se pode verificar, a leitura implica uma interação entre texto e leitor, e o papel do professor deve ser de encorajar as trocas entre os alunos, levando-se em consideração a bagagem cultural de cada um no processo de construção do sentido na LE.

3.4 AS COMPETÊNCIAS DE EXPRESSÃO OU DE PRODUÇÃO

As competências de expressão ou de produção são distintas das competências de compreensão, mas as duas são estreitamente correlacionadas, uma vez que fazem parte do mesmo processo de aprendizagem de LE, e dissociá-las seria uma atitude não natural, visto que a aprendizagem de uma competência serve de desenvolvimento para a outra. Nesse sentido, é possível depreender que

melhor ler é melhor escrever, e melhor ouvir é melhor falar. As competências de expressão também são divididas em oral e escrita.

3.4.1 Competência de expressão oral

As pesquisas objetivando um melhor conhecimento do funcionamento da oralidade se refletem nos materiais pedagógicos atuais. Os métodos, bem como o material complementar que acompanha os métodos, esforçam-se para apresentar os diferentes tipos de situações de comunicação, pretendendo, assim, desenvolver a aprendizagem do comportamento linguístico que ocorre nos diálogos autênticos. Nesse sentido, o domínio de uma língua estrangeira é estimado, em termos gerais, pela sua fluidez, ou seja, pela habilidade de falar de forma contínua, sem interrupções das palavras.

O ensino da pronúncia tenta encorajar o estudo da fonética, frequentemente vista como atividade maçante pelos alunos e considerada pelos professores como uma ciência desestimulante. Porém, esse estudo é a base inicial para a aquisição de uma competência de comunicação e condiciona, em primeiro lugar, a compreensão e a expressão orais. Nesse sentido, saber reproduzir os fonemas (em que alguns são específicos da língua francesa); produzir uma sequência de sons que faça sentido e que corresponda a uma idéia; reproduzir a organização rítmica; segmentar o discurso em grupos de sentido; restituir o modelo de entonação correspondente, etc. são elementos difíceis de serem adquiridos, mesmo sabendo que se constituem em elementos os quais são essenciais a uma fluidez mínima na língua-alvo.

A reprodução dos sons distintivos da língua, o ritmo, a entonação, o acento, etc. se desenvolvem por meio de diversas técnicas, dentre as quais Cuq & Gruca (*op.cit.*, p.176) consideram como a mais original a representação de papéis (“jeu de rôle”), a qual valoriza os atos de fala (“actes de parole”) produzidos pelos falantes nas situações de comunicação. São propostos, então, cenários funcionais aos alunos, proporcionando-lhes o contexto, como, por exemplo, um lugar, uma ação etc., fornecendo-lhes os papéis, como os perfis dos personagens implicados, e, por último, propiciando-lhes as seqüências dos atos a serem realizados. Depois de um tempo de preparação, os alunos devem ser capazes de produzir o diálogo e de manter conformidade com os elementos característicos da situação e do personagem representado e, também, de representar a entonação, a mímica

(atitudes corporais) e de seguir as regras pragmáticas das formas linguísticas colocadas em situação. Evidentemente, para que isso se realize, é necessário que os aprendizes tenham já atingido um nível bastante avançado de conhecimento da língua-alvo e, dessa forma, não sintam mais dificuldades concernentes à elaboração dos enunciados.

Além das representações de papéis, a aprendizagem da oralidade deve propor atividades de produções livres a partir de instruções de partida as quais requerem opiniões dos alunos, assim como o engajamento pessoal e a criatividade, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de descrever, de contar, de justificar, de convencer, de argumentar, de expor etc. Essas atividades concentram o ensino nas situações da vida de todos os dias e sobre os gêneros da vida pública em geral (explicitação, debate, negociação, entre outros).

Enfim, o estudo da oralidade teve grande contribuição, principalmente das teorias comunicativas. Seu objetivo primordial, mais uma vez, é de desenvolver a expressão oral a fim de fazer com que os aprendizes se comuniquem da maneira mais natural e autêntica possível. Nessa perspectiva, é preciso considerar que o domínio da produção oral se constitui no resultado de uma prática para a qual é necessário multiplicar as atividades que valorizem, sobretudo, o desejo das trocas linguísticas, para que essas trocas possam, finalmente, transformar-se em acionadoras das produções. Dessa forma, mesmo sabendo que elas são situações artificiais, isto é, que são representações, elas devem motivar a fala visando a criar a necessidade de se querer dizer algo.

No que tange à aquisição da competência de expressão oral em FLE, o material didático “Tout va bien!” (AUGÉ *et al.*, 2004, p.128)³⁵, no quadro

³⁵ **Réfléchissons!**

Comment procédez-vous quand vous improvisez un dialogue?

- J'essaie de prononcer correctement.
- J'essaie de me faire comprendre sans me décourager: si c'est nécessaire, je répète ou je change ma phrase.
- Je cherche à réutiliser les mots que j'ai appris, puis à varier les mots que j'utilise.
- J'utilise seulement des mots que je connais.
- Je préfère parler lentement mais correctement.
- Je préfère parler vite, même si je fais de fautes.
- J'essaie de faire un dialogue imaginaire, original, amusant... dans la mesure de mes possibilités.
- Je demande à mon interlocuteur de répéter si je n'ai pas compris.
- J'essaie de penser en français.
- J'utilise des gestes, des mimiques pour m'aider.

“Réfléchissons” (Reflitamos), coloca em questão quais estratégias o aprendiz emprega para se comunicar de maneira espontânea utilizando a língua-alvo:

Reflitamos!

Como você procede quando improvisa um diálogo?

- Eu tento pronunciar corretamente.
- Eu tento me fazer entender sem me desencorajar: se for necessário, repito ou mudo minha frase.
- Eu procuro reutilizar as palavras que eu aprendi, depois em variar as palavras que utilizo.
- Eu uso somente palavras que conheço.
- Eu prefiro falar lentamente, mas corretamente.
- Eu prefiro falar rápido, mesmo se cometo erros.
- Eu tento fazer um diálogo imaginativo, original, divertido... na medida de minhas possibilidades.
- Eu peço ao meu interlocutor para repetir se eu não compreendi.
- Eu tento pensar em francês.
- Eu uso gestos, mímicas para me ajudar.

É interessante como esse material objetiva, desde o início, por meio do quadro “Réféchissons!”, transformar o aluno em sujeito autônomo da própria aprendizagem, fazendo com que ele adquira o hábito de sempre se questionar sobre o processo de aprender o FLE. Além disso, o quadro também incita, freqüentemente, os alunos a discutirem, a trocar informações entre eles, com o propósito de compartilhar os diferentes caminhos existentes no percurso da aprendizagem.

3.4.2 Competência de expressão escrita

As pesquisas no campo da produção escrita tiveram muitos avanços, porém ainda não se fazem refletir, de maneira satisfatória, nos materiais didáticos, pois é pouco comum encontrarmos atividades as quais estimulem os alunos a escrever, isto é, que os façam escrever no sentido de desenvolver uma verdadeira competência textual.

De fato, fazer com que os alunos adquiram a competência em produção escrita não é tarefa simples de ser executada, visto que escrever um texto consiste em realizar uma série de procedimentos, de resolução de problemas, os quais são, por vezes, difíceis de distinguir e estruturar. Em síntese, a produção de textos é uma atividade mental complexa de construção de conhecimentos e sentido. Diante disso, a abordagem comunicativa buscou renovar certas atividades de escrita visando a dar-lhes sentido. Nela, a escrita não é mais constituída por tarefas

descontextualizadas e propõe, desde os momentos iniciais da aprendizagem, a produção de textos para realizar um ato de linguagem da vida comum, o qual pode se realizar por meio de diferentes tipos de textos, como, por exemplo: responder a um convite, solicitar informação, aconselhar, entre diversos outros. Nesse sentido, o professor deve apresentar, progressivamente, atividades mais complexas e também introduzir outras visando a colocar o aluno em uma situação de produção autêntica para fazer com que ele elabore diferentes textos escritos em função de objetivos claramente definidos, concentrando, dessa forma, a atenção deles sobre um problema que necessite da competência de expressão escrita.

Na abordagem comunicativa, escrever é comunicar-se por meio de um texto, e, para facilitar esse caminho, a mobilização das competências de escrita do aluno pode ser favorecida pela articulação entre a leitura e a escrita, pois ambas as competências se imbricam e uma pode impulsionar a outra. Ressalta-se, mais uma vez, a necessidade de se elaborar atividades que coloquem o aluno em situações nas quais ele se transforme em “construtor” da língua e do texto. Somente assim, a competência de expressão escrita será por ele desenvolvida.

As atividades distintas de competência permitem, a nosso ver, desenvolvê-las sem estancá-las, pois proporcionam a interação entre todas levando o aprendiz de FLE a situações próximas do cotidiano, e faz com que ele gerencie as diversas operações nelas implicadas. Compreender e produzir se desenvolve somente em condições favoráveis que requerem a participação ativa do aluno e supõe, portanto, primeiramente, seu desejo de escutar, de ler, bem como de compreender e de escrever. Nessa perspectiva, as competências de compreender e produzir são proposições metodológicas que devem se esforçar em iniciar e motivar uma comunicação real na língua-alvo.

3.5 A FORMAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL

Tagliante (1994, p.99) resume o processo de aprendizagem pelo qual o aluno de LE passa da seguinte maneira: o aprendiz tenta repetir sons aos quais ele associa um significado bastante confuso e, sem poder distinguir onde começam e terminam as palavras que compõem o que ele diz. Mais tarde, ele tentará reproduzir

as sonoridades compreendidas. Depois, ele associará a fonia à grafia e começará a descobrir a organização de uma frase. Prosseguindo o curso, o professor vai lhe pedir para produzir enunciados em que o som deverá corresponder à situação na qual ele fale. De acordo com tal progressão, o aprendiz parte gradualmente do “eu simulado” em direção à expressão do “eu verdadeiro”. É dessa maneira que o aluno desenvolverá, pouco a pouco, um conjunto de conhecimentos e de habilidades, a saber: linguístico (lexical, morfossintático e fonético-fonológico), sócio-cultural, discursivo (no nível dos tipos de discurso, de articulação das frases e de organização das idéias) e estratégico, que reúne e formará a competência de comunicação oral e escrita.

Além de descrever a trajetória do aprendiz de LE, a mesma autora atenta para o fato de que os alunos devem ter conhecimento, antes de tudo, se são bons oradores quando se expressam em língua materna. O professor de LE deve investigar o que os alunos pensam deles mesmos como oradores. Assim, as estratégias as quais eles utilizam, sem se dar conta na maioria das vezes, para falar devem fazer parte de uma tomada de consciência e ser transferidas para a LE. Nesse sentido, perguntas visando ao auto-conhecimento da desenvoltura linguística do aluno podem ser elaboradas como as seguintes:

- Que nota você dá quando se expressa em língua materna?
- Que nota você acredita que os outros te dão?

Ademais, o professor pode utilizar um questionário (Quadro 5) a fim de estimular seus alunos a refletir sobre aspectos relevantes os quais envolvem o ato de se comunicar e que são considerados como essenciais. Os alunos os utilizam no momento da produção oral, mas a maioria deles (e por que não, dos professores?) não se dá conta.

Para que se tenha uma verdadeira avaliação do nível de competência da oralidade do aluno é preciso que ele responda, de maneira sincera, às questões. O professor poderá, então, avaliar cada aluno e lhe apontar os aspectos positivos e negativos. Por exemplo, se um indivíduo afirmar que perde o fio de seu pensamento (questão 7) em língua materna, é bem provável que ele se perca ainda mais quando se expressar na língua-alvo. Portanto, essa é uma dificuldade a qual o aluno deverá vencer para que melhore sua capacidade argumentativa. Isso pode ser empreendido

por meio de atividades que exijam clareza e objetividade na exposição das idéias, como, por exemplo, o debate, entre outras.

QUADRO 5 – Aspectos essenciais para a comunicação.

Questões		Sempre	Raramente	Nunca
01	Você fica nervoso se precisa falar em público?			
02	Você fala à vontade, mesmo a respeito de assuntos que não domine?			
03	Se é solicitado para reagir repentinamente ao que acaba de ser dito, você não encontra argumentos?			
04	Você tem o senso de distribuição?			
05	Você gosta de dar seu ponto de vista?			
06	Você vai sempre até o final do que tem para dizer, pois seus argumentos são claros na sua cabeça?			
07	Acontece de você perder o fio de seu pensamento?			
08	Você deixa interromper as fala?			
09	Você interrompe a fala de seu interlocutor?			
10	Você prefere se calar a dizer o que pensa?			

(Traduzido de Tagliante, 1994, p.100)

Depois de avaliar o nível de oralidade do aluno, é preciso conhecer os fatores mais relevantes que compõem a expressão oral (TAGLIANTE, *op.cit.*, p.100). Ela é composta basicamente de dois níveis: do que se diz, ou seja, o fundo, e da maneira de se dizer o que é dito, a forma. O primeiro fator é constituído pelos seguintes componentes:

- das idéias: das informações que são dadas, da argumentação que é escolhida, das opiniões pessoais e de sentimentos expressos;
- das ilustrações orais: as quais concretizam as idéias;
- da estruturação: da maneira como é organizada a apresentação das idéias;
- da linguagem: da correção linguística e também da adequação sócio-cultural do que se diz.

O segundo fator apresenta os componentes a seguir:

- da atitude geral: gestos que fazemos quando falamos, quando sorrimos etc.;
- da voz: do volume, da articulação, da entonação;

- dos olhares, das pausas e dos silêncios.

Acredita-se que os componentes citados acima são essenciais à expressão oral e, dominá-los auxilia, sobremaneira, o percurso da aquisição de LE. Os elementos que a compõem, o fundo e a forma, são bem exemplificados e visualizados no quadro 6.

QUADRO 6 - Elementos constitutivos da expressão oral.

O fundo	A forma
<p>As idéias</p> <p>Ter um objetivo claro do que se vai dizer e exprimir ideias tanto quanto interessantes e originais. Adaptar o conteúdo ao(s) destinatário(s) da mensagem conforme a idade, o papel, o estatuto social.</p>	<p>A atitude, os gestos</p> <p>Nós nos faremos compreender melhor sendo descontraídos e relaxados; tendo uma fisionomia aberta, sorridente e expressiva; ilustrando o que dizemos com gestos naturalmente adaptados.</p>
<p>A estruturação</p> <p>As idéias vão se encadear de maneira lógica com transições bem escolhidas. Inicialmente, pode-se precisar o que se vai falar e por quê. Ilustramos nossas idéias com a ajuda de exemplos concretos, com notas de humor, metáforas. Termina-se de maneira breve e clara.</p>	<p>A voz</p> <p>O volume deve ser adaptado com a distância que separa a pessoa que fala de seu(s) interlocutor(es). Em língua 2, deve-se ainda mais cuidar da articulação e da maneira de enunciar. A entonação deve ser expressiva e significativa.</p>
<p>A linguagem</p> <p>Em uma comunicação corrente, o importante é se fazer compreender e exprimir o que se tem realmente intenção de dizer, mais do que produzir, em detrimento da comunicação, dos enunciados neutros, mas perfeitos. Uma palavra que falta pode ser solicitada ao interlocutor, que ficará contente em lhe fornecer.</p>	<p>O olhar, os silêncios</p> <p>É pelo olhar que se verifica se a mensagem foi compreendida. O olhar estabelece e mantém o contato. As pausas e os silêncios são, geralmente, significativos para o encaminhamento e a reflexão.</p>

(Tagliante, 1994, p.101)

Diante dos aspectos observados, acredita-se que, se os fatores concernentes à formação oral forem tomados como elementos essenciais em sala de aula, o aprendiz melhorará a sua competência comunicativa, primeiramente, em língua materna e, posteriormente, esse mesmo esquema deve ser seguido no ensino e aprendizagem da língua-alvo. Somente assim, o aprendiz poderá desenvolver um grau de domínio linguístico satisfatório na LE.

3.6 A METALINGUAGEM

As aulas de língua têm como objetivo principal, ainda que soe redundante, o estudo da língua. Nesse caso, é muito comum o objeto de estudo ser confundido com o instrumento que serve para analisá-lo e vice-versa. Assim, para aprender a falar uma língua estrangeira ocorrem algumas regras discursivas as quais são específicas do contexto de sala de aula: é o que se chama de metalinguagem.

Castellotti (2001, p.77) a define como uma linguagem que serve para falar da língua, ou seja, para descrever os seus elementos e o seu funcionamento. Pode-se dizer, portanto, que a especificidade dessa comunicação implica, em sua maior parte, atividades metalinguísticas. A mesma autora ressalta, ainda, que a atividade metalinguística é própria de uma situação de sala de aula, pois: “A especificidade da fala em sala de aula de língua é o fato de que o objeto a ser aprendido é a língua e o meio para se chegar até ela é igualmente a língua” (1985, p.15).

A metalinguagem tem sua origem em alguns elementos as quais são intrínsecos à comunicação didática, tais como:

- a sala de aula: é uma unidade de lugar e de tempo. Uma das maiores dificuldades que se verifica no domínio do ensino e da aprendizagem de línguas é a ausência de referência a um lugar nas atividades de expressão oral realizadas em sala de aula, provocando, assim, certa falta de contextualização. A fim de mudar essa situação, a maioria das metodologias incentiva a introdução do universo exterior na sala de aula, seja por intermédio de manuais, da reprodução de documentos escritos ou orais, da presença de imagens, de conversações em que o tema não pode ser o quadro da aula, entre outros. Em resumo, a sala de aula deve ser aberta ao mundo exterior, com o propósito de diminuir as transformações que ela provoca, pois tudo que entra nela passa a fazer parte de seu projeto didático;

- a restrição ao horário: a qualquer momento, tanto professor quanto aluno deverá encerrar suas atividades em função da existência de um horário previsto para tal. Sob essa condição, o conteúdo ensinado em sala de aula é transformado em programas de ensino, em lições repartidas em horas que a instituição, os manuais, entre outros, estabelecem previamente;

- a representação em sala de aula: a fim de que ocorra o ensino e a aprendizagem de uma dada língua, professor e alunos devem se comunicar. Para que essa comunicação possa existir, eles “inventam” papéis ficcionais, em que cada um tem duas representações, tais como: eles são atores de uma enunciação real como professor e alunos e de uma enunciação simulada na qual eles representam ser uma pessoa diferente com o propósito de “ensaiar” a língua. Pode-se observar, então, que a aula de LE ocorre de acordo com determinadas regras de comunicação que os participantes, professores e alunos, aceitam tacitamente (CICUREL, 1985, p.12).

Diante do exposto, pode-se constatar que a sala de aula transforma o mundo exterior em objetos metalinguísticos. Isso ocorre somente pelo fato de que é em uma sala de aula que o texto é lido ou ouvido. Dessa forma, ele adquire essa nova dimensão comunicativa e se transforma em objeto de estudo, em atividades metalinguísticas, como, por exemplo: discursos explicativos, questionamento sobre o sentido, documentários diversos etc.

A respeito dessa transformação dos documentos autênticos em documentos didáticos, Cicurel (*op.cit.*, p.20) ³⁶ destaca o exemplo das condições de recepção de um artigo de imprensa em sala de aula e observa que, se um leitor percorre seu jornal em língua materna, suas estratégias de leitura serão totalmente diferentes:

Então, para o primeiro e o segundo parágrafos, vocês o releiam rapidamente para encontrar onde isto se passa (ela escreve no quadro as marcas a serem feitas) outras personagens, atitude do jornalista. Bem, então, releiam “uma terça-feira como outra” até a “eu não tenho moeda comigo” e observem os elementos: onde, se há outras personagens, anatem se o jornalista descreve de que maneira eles se comportam.

Verifica-se, no excerto acima, que de texto autêntico (aqui parece se tratar de um artigo de jornal) ele se transformou em um texto pedagógico, em que o percurso da leitura passou a ser direcionado por meio de enunciados verdadeiramente metalinguísticos. Esses enunciados, utilizados pelo professor, “releiam o primeiro e o segundo parágrafos”, têm como objetivo principal a realização de atividades

³⁶ Alors pour le premier et le deuxième paragraphes vous le relisez rapidement pour retrouver où ça se passe (elle écrit au tableau les repérages à faire) autres personnages, attitude du journaliste. Bon alors vous relisez « un mardi comme un autre » jusqu'à « je n'ai pas de monnaie sur moi » et vous repérez les éléments : où, s'il y a d'autres personnages, vous le notez et si le journaliste décrit de quelle manière ils se comportent, vous le relevez aussi.

linguísticas após sua leitura. Daí a afirmação de que o texto autêntico sofre uma transformação para texto didático, uma vez inserido em sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado é o de que, para se fazer compreender, normalmente o professor se adapta ao nível linguístico de seus alunos empregando certas estratégias, como, por exemplo: ele faz uma adequação do seu vocabulário conforme o de seus alunos; alterna seu discurso entre a LM e a LE; suas explicações podem variar conforme ele se dirige aos alunos iniciantes ou aos de nível mais avançado etc. Dessa forma, pode-se dizer que se trata de uma preocupação metalinguística por parte do professor, o qual “vigia” sua fala a fim de manter uma comunicação mais eficaz com o grupo-classe.

Tendo por função a descrição da língua, o discurso gramatical é, por essência, um discurso metalinguístico. Assim, para explicar um ponto sintático, o professor emprega certos modelos que têm como objetivo auxiliar o aluno a compreender e a utilizar a estrutura estudada. O professor expõe o que lhe parece mais útil e que esteja de acordo com o plano pedagógico. Por exemplo, Cicurel (*op.cit.*, p.60) esclarece que, em início de aprendizagem do FLE, não há necessidade de explicar que o verbo “passer” (passar) no tempo “passé composé” (passado composto) do indicativo pode ser formado pelos auxiliares “être” e “avoir” (ser e ter, respectivamente) a fim de evitar que os alunos se confundam, tendo em vista que essa é uma informação desnecessária nesse momento da aprendizagem e deve ser realizado quando eles tiverem um conhecimento maior da língua. Nessa perspectiva, o professor explica um item gramatical em função da representação que ele tem conforme o grau de absorção de seus alunos, utilizando uma linguagem específica, frequentemente simplificada, para poder ser compreendido.

A mesma autora (*ibid.*, p.62)³⁷ mostra um excerto em que o professor se serve da imagem de uma porta para ilustrar e estimular os alunos a utilizarem a conjunção “que”:

Se eu quero dizer: eu preparo, eu trabalho, eu qualquer coisa, uma ação, eu não posso ter «pendant je prépare», eu tenho de ter «pendant que je prépare». O «que» é a **porta** necessária para entrar nesta frase, hmm?

³⁷ Si je veux dire: je prépare, je travaille, je quelque chose, une action, je n'peux pas avoir «pendant je prépare», je dois avoir «pendant que je prépare». Le «que» c'est la **porte** nécessaire pour entrer dans cette phrase, hmm?

Nesse exemplo, o professor utiliza, no contexto didático-pedagógico, uma metalinguagem que, por se tratar de uma linguagem informal, dificilmente é encontrada nos livros de gramática adotados nas instituições de ensino. Dessa forma, ele ajusta sua linguagem em conformidade com o nível de seus alunos e, também, de acordo com o que ele quer explicar.

A aprendizagem de uma língua pode, de um lado, realizar-se mediante o conhecimento explícito de como ela funciona, isto é, o professor apresenta as regras acerca de seu funcionamento, descreve-a, explica e corrige exercícios. Pode, por outro lado, realizar-se por intermédio do conhecimento implícito, no qual o professor, falando a língua, força seus alunos a falarem e, dessa maneira, eles passam a conhecê-la (a adquirir-la). Algumas atividades de sala de aula privilegiam uma ou outra via de conhecimento. Nesse caso, a atividade metalinguística se manifesta diferentemente, conforme cada situação. No que se refere à abordagem explícita, certas atividades, como a maioria dos exercícios, a compreensão de textos escritos e/ou orais, representam um discurso explicitamente metalinguístico pelo fato de conter uma terminologia especializada, como, por exemplo, as regras de gramática. Nesses casos, os alunos sabem que efetuam um trabalho sobre a língua e as atividades têm o propósito de provar que eles compreenderam os discursos em LE e que estão aptos a produzi-los.

Além disso, podem-se observar termos peculiares à sala de aula que são empregados pelos professores e alunos, como, por exemplo: “Avez-vous compris?” (Vocês entenderam?), “Comment ça s’écrit?” (Como se escreve isto?), “Vous pouvez écrire ça?” (Você pode escrever isto?). Cicurel (*op.cit.*, p.105)³⁸ diz que o nível explícito da metalinguagem se manifesta de acordo com a seguinte sequência:

- comentários sobre as formas linguísticas
- comentários sobre o valor enunciativo de um enunciado
- repetições de enunciados de aprendizes em vista de uma correção
- explicações recorrendo às regras
- situações-exemplo;
- pedidos de informações partindo dos aprendizes.

³⁸ ● des commentaires sur les formes linguistiques
 ● des commentaires sur la valeur énonciative d'un énoncé
 ● des répétitions d'énoncés d'apprenants en vue d'une correction
 ● des explications faisant appel à des règles
 ● des situations-exemples
 ● des demandes d'information émanant des apprenants.

A sequência didática exposta por Cicurel se assemelha bastante à progressão dos conteúdos fortemente criticada pelos PCN's (BRASIL, 1998, p.54) e Neves (2005, p.18), apresentada na introdução deste trabalho. Mesmo assim, as etapas, por ela descritas, demonstram mais ênfase às atividades orais, pois elas criam mais oportunidades de fala aos alunos, colocando a sequência didática de Cicurel mais próxima dos objetivos atuais do ensino de línguas, dentre eles, o de aprender a se expressar utilizando a língua-alvo.

No que concerne à abordagem implícita, trata-se de um discurso simulado pelo qual os enunciadores representam ter necessidade de algo ou de ser outra pessoa. Assim, a aprendizagem implícita da língua se traduz pelas atividades que são de repetições de discursos de outrem, por jogos de simulação, jogos de representação (“jeu de rôle”) etc. Nas atividades de simulações, a consciência metalinguística dos alunos é mais difusa, produzindo discursos simulados nos quais eles não são os verdadeiros enunciadores. Nesse sentido, os aprendizes não ignoram que a dimensão das trocas é de ordem do imaginário, como, por exemplo, os atos de fala não são efetivamente realizados, ou seja, um convite realizado em sala de aula não passa de um “envelope” linguístico pertencente ao gênero textual “convite”. Portanto, trata-se de uma reprodução aproximativa da comunicação tal qual se desenvolve no mundo exterior que é trazida para a sala de aula.

No caso da metalinguagem implícita, pode-se dizer que existem duas enunciações ao mesmo tempo, sendo uma simulada e outra verdadeira, pois alguns enunciados são produzidos para melhorar e verificar uma competência da prática da fala, como se pode constatar na seguinte frase: “Je vais déménager, j’ai besoin de toi pour m’aider” (Eu vou me mudar, preciso de você para me ajudar) na qual se trata de um “falso” enunciado (sobre o plano da realização efetiva), uma vez que a frase não anuncia um acontecimento que se realizará verdadeiramente. Assim, ela se situa entre a língua, pois ilustra o uso do termo a fim de explicar a formação de “avoir besoin de” (precisar de) e discurso, pois não se trata da regra por ela mesma. Com esses tipos de recursos, o professor ensina sem precisar explicar como é que se diz a forma para “avoir besoin de”.

De acordo com as observações realizadas, pode-se verificar que a reflexão sobre o discurso do professor em um programa de formação lhes permitiria um melhor preparo para uma aplicação futura ou uma tomada de consciência acerca de

uma prática que lhes é própria, mas que eles não têm claro o conhecimento do seu funcionamento. Nesse sentido, um estudo sobre o discurso do professor de língua pode ressaltar alguns aspectos metalinguísticos que são essenciais no processo de ensino e aprendizagem de LE, como os apontados por Cicurel (*ibid.*, p.90):

- procedimentos explicativos: é importante os professores saberem que existe uma pluralidade de estratégias explicativas e que convém operar uma escolha de acordo com o público ao qual elas serão destinadas. Da mesma maneira, é importante para os alunos adquirir certas formas metalinguísticas, indispensáveis à comunicação na sala de aula. Ademais, é necessário que os professores dominem a metalinguagem a qual lhes permite representar o seu papel de informante, de animador e de avaliador;

- reconhecimento: é necessário que os integrantes da sala de aula, professor e alunos, tenham plena consciência dos diferentes tipos e formas de atividades metalinguísticas que a acompanha. Isso deve acelerar a assimilação dos conteúdos trabalhados de acordo com o programa da disciplina;

- análise do discurso metalinguístico dos alunos: é indispensável observar de que maneira eles se situam em relação à metalinguagem, ou seja, de que maneira eles a utilizam. Os estudantes têm dificuldades em formular questões metalinguísticas etc. O estudo da metalinguagem dos alunos pode ser feito mediante a observação das salas de aula gravadas e transcritas, permitindo, assim, a análise das estratégias de solicitações, de formulações de hipóteses, como, por exemplo, quanto ao sistema gramatical, entre outros;

- metodologias de ensino: a maioria dos professores adota como modelo de ensino o mesmo pelo qual teve contato enquanto eram alunos. É possível ainda afirmar que a metodologia a qual eles adquirem não seja facilmente modificável e, assim, eles acabam por não aderir às novas abordagens e continuam empregando as mais antigas com as quais tiveram maior contato.

Esses aspectos compõem a metalinguagem e são essenciais para que ela ocorra de maneira satisfatória, interferindo, assim, no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Nesse sentido, devem ser levados em conta durante a formação do professor para que ele possa aplicá-los em sua prática didático-pedagógica.

Nas atividades de ensino e aprendizagem de uma dada LE, é preciso ouvir, ler, falar e escrever utilizando, em primeiro lugar, a língua-alvo, visando, assim, a otimizar a sua aquisição. No entanto, acredita-se não haver problema de aprendizagem quando a LE é descrita, ou ensinada, em LM, uma vez que isso não impede a aquisição da competência de comunicação da língua-alvo. Em suma, utilizar a LM em contexto de ensino e aprendizagem de LE não representa, em princípio, um obstáculo para a aquisição. O professor de LE o qual possui a mesma LM dos alunos tem diante dele um público com os mesmos conhecimentos metalinguísticos, cabe a ele decidir se apoiar ou não, e em quais momentos, sobre esses conhecimentos visando a construir sua pedagogia de ensino de LE.

Pode-se também questionar se os conhecimentos metalinguísticos dos alunos são levados em conta pelo professor. Conscientemente ou não, ele procura organizar sua metodologia de ensino de acordo com categorizações que sejam conhecidas pelos alunos. Introduzir novas categorias metalinguísticas, ao mesmo tempo em que se inicia um novo conhecimento lingüístico, pode ser fonte de dificuldades para o aluno, o qual deve então compreender simultaneamente os discursos em LE e assimilar uma metalinguagem com a qual ainda não está familiarizado e que, por conseqüência, corre o risco de não lhe ser útil.

Nessa perspectiva, o uso da linguagem metalinguística pode variar conforme a sala de aula. Por exemplo, com um grupo linguisticamente homogêneo, possuindo um mesmo passado metalingüístico, o professor sabe quais são as categorias metalinguísticas conhecidas por eles e pode se apoiar nelas para produzir suas explicações. Caso contrário, ele deve ser muito prudente quando os alunos não têm a mesma LM e quando não estão familiarizados com certo tipo de descrição metalinguística. Dessa forma, um aluno acostumado com as categorias da gramática tradicional sentirá necessidade de utilizá-la em sala de aula de LE. Cuq (1996, p.74) afirma que uma terminologia gramatical deve ser formada e empregada da seguinte maneira:

1. Termos técnicos novos: quando não há termos antigos que possam ser recuperáveis ou readaptáveis, como acontece com novos conceitos ou com objetos da linguística contemporânea;
2. termos tradicionais: os quais remetem a noções estáveis e são utilizáveis como simples signos convencionais;

3. termos usuais: que pertencem à linguagem corrente.

É possível, portanto, ampliar o uso da metalinguagem em sala de aula de LE, uma vez que várias são suas possibilidades de realização. Diante disso, faz-se necessário viabilizar a sua prática e torná-la a mais didática possível.

3.6.1 A função metalinguística

Besse (*apud* CICUREL, 1985, p.116), examinando diferentes livros didáticos do FLE, constatou certa deficiência no que se refere à metalinguagem nesses materiais. O autor salienta que o discurso metalingüístico aparece unicamente sob a forma de exercícios ou de títulos de frases de lição. Contudo, em alguns materiais pedagógicos recentes, pode-se observar que eles se preocupam, já no início do curso, com a apresentação de um vocabulário metalingüístico o qual deve ser utilizado em sala de aula, por exemplo: “Prenez des notes”, “Lisez”, “Écrivez” etc. (Figuras 3 e 4).

O primeiro exemplo: “le vocabulaire de la classe” (o vocabulário da sala) apresenta uma linguagem que é empregada cotidianamente pela maioria dos professores, tais como: “Ouvrez vos livres à la page 20” (Abram seus livros na página 20) e, principalmente, frases que são comumente usadas pelos alunos: “Ça s’écrit comment?” (Como se escreve isto?), “Vous pouvez répéter, s’il vous plaît?” (Você pode repedir, por favor?). Esses tipos de frases, expostos logo no início do livro, representam a preocupação em oferecer uma linguagem a qual os aprendizes possam manter a comunicação em sala de aula utilizando a língua-alvo.

O segundo exemplo propõe atividade de escuta por meio de CD (que acompanha o manual), facilitando a familiarização com a linguagem de sala de aula. Em um nível inicial da aprendizagem, os exemplos acima revelam preocupação em oferecer vocabulário suficiente para que os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender possam solicitar informações metalinguísticas se utilizando da língua-alvo. Dessa forma, verifica-se que pesquisadores e pedagogos têm tomado consciência da importância do nível metalinguístico no ensino de línguas.

En classe

S'EXPRIMER

le vocabulaire de la classe

▲ la professeur

Ouvrez vos livres à la page 20.
Fermez vos livres.
Prenez vos cahiers.
Travaillez à deux.
Faites des groupes de quatre.
C'est clair ?
Vous avez compris ?
Vous avez fini ?

▲ le professeur

Regardez.
Écoutez.
Répondez.
Lisez.
Écrivez.
Faites une fiche.
Faites l'exercice 3.
Prenez des notes.

◀ les étudiants ▶

Qu'est-ce que c'est ?
Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?
Je ne comprends pas.
Est-ce que vous pouvez traduire,
s'il vous plaît ?
Ça se dit comment en français ?
Ça s'écrit comment ?
Comment est-ce qu'on prononce ... ?
C'est à quelle page ?

(BAYLON *et al.*, 2000, p.17)

FIGURA 3 - Exemplo do discurso metalinguístico em materiais pedagógicos I

12 Se faire comprendre en classe. Observez le dessin et lisez les phrases.

13 Maintenant, écoutez les phrases. Dans quel ordre est-ce que vous les entendez ?

TREIZE /// 13

(AUGÉ *et al.*, 2004, p.13)

FIGURA 4 - Exemplo do discurso metalinguístico em materiais pedagógicos II.

Quanto à efetivação da metalinguagem em sala de aula, raros são os professores que se preocupam em desenvolver um trabalho real sobre as formulações metalinguísticas dos alunos. Assim, os pedidos de explicação, os quais são constantes num curso de língua, muitas vezes, são formulados apresentando falhas nas formulações gramaticais, como, por exemplo: “Qu’est-ce que c’est crayon?”, em que a forma correta é “Qu’est-ce que crayon?”, ou com desvios de fonética, entre diversos outros. Tais tipos de erros são produzidos pelos alunos sem que o professor realize uma correção da formulação da pergunta metalinguística. Isso ocorre porque o professor vai diretamente ao objeto da questão do aluno e se limita somente a respondê-la. Assim, verifica-se a necessidade de o professor desenvolver uma consciência maior sobre a natureza da comunicação didática, pois ela mostra que uma parte importante de seu funcionamento é constituída pelos questionamentos dos alunos visando a compreender o código ensinado.

Como se pode constatar, o conhecimento do discurso metalinguístico é parte, por vezes intrínseca, do processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, Cicurel (1985, p.113)³⁹ fornece o seguinte exemplo:

Um adolescente de 14 anos, interrogado sobre o que ele havia aprendido em dois anos de estudo de hebreu recita, sem hesitar, em hebreu: “Qual é a raiz da palavra, por favor?”. Ele tinha, portanto, retido o discurso metalinguístico que seu professor repetia durante o ano todo. O que, aliás, não é negativo e, talvez, prove que a “verdadeira” comunicação em sala de aula de língua é a que tem relação com o funcionamento da língua.

Sendo assim, pode-se dizer que a comunicação em uma sala de língua se estabelece conforme algumas regras que dependem do projeto didático. A situação de fala, na qual a comunicação objetiva aprender uma língua, passa por diversas características, tais como:

- uma comunicação simulada na qual o aluno se torna enunciador fictício do discurso em LE;

³⁹ Un adolescent de 14 ans, interrogé sur ce qu’il avait retenu de deux années d’apprentissage de l’hébreu récite sans hésiter en hébreu: «Quel est la racine du mot s’il vou plait?». Il avait donc retenu le discours métalinguistique que son professeur tennait à longueur d’année. Ce qui d’ailleurs n’est pas négatif et prouve peut-être que la «véritable» communication en classe de langue est celle qui a trait au fonctionnement de la langue.

- uma comunicação a propósito da língua visando ao estudo de regras, correções, pedidos de explicações etc., ou seja, em que o discurso é abertamente metalinguístico;
- uma comunicação a qual se desenvolve a partir do momento em que há negociação sobre uma tarefa a ser realizada.

Tendo em vista os aspectos observados, pode-se verificar que se comunicar em contexto de sala de aula de LE dificilmente é tarefa dissociável de se comunicar sobre ela. Assim, a função metalinguística possui a particularidade de transformar forma em conteúdo, isto é, o discurso é caracterizado pelos níveis comunicativos no qual a forma é conteúdo e vice-versa. Enfim, isso quer dizer que a atividade metalinguística e a atividade de comunicação, em sala de aula, se configuram como elementos inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem do FLE, sendo necessário, portanto, a conscientização dos professores para promover uma harmonia na aplicação de ambos.

CAPÍTULO 4

MATERIAL E MÉTODOS

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural.
(LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.25)

O presente trabalho se encaixa, metodologicamente, no modelo de pesquisa qualitativa visto em Lüdke & André (1986), pois se caracteriza a) pela observação participante, aproximando o pesquisador da realidade estudada, b) pela entrevista, permitindo um maior aprofundamento das informações obtidas e c) pela análise documental, complementando os dados obtidos por intermédio da observação e da entrevista. Bodgan & Biklen (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, *op.cit.*, p.11) destacam cinco características básicas as quais configuram esse tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: esse tipo de pesquisa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo investigada;

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos: o material obtido, nessas pesquisas, é rico em descrições de pessoas, de situações, de acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos;

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;

4. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador;

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: o desenvolvimento do estudo se assemelha a um funil: no início, há questões ou focos de interesse muito amplos que, no final, tornam-se mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.

A pesquisa qualitativa requer um contato direto entre o pesquisador e o objeto de pesquisa; este deve constituir uma parte integrante de seu investigador, uma vez

que o mesmo tem de estar inserido no ambiente de maneira que ele não seja modificado em razão de sua intervenção. Somente nessas condições é que os dados fornecerão amostra verdadeira daquilo que se quer investigar e, dessa forma, os resultados da análise deverão revelar o que de mais concreto ocorre no âmbito da pesquisa.

Ainda, concernente à análise dos dados, Lüdke & André (*op.cit.*, p.49) ressaltam que o pesquisador deve empregar um esforço de abstração, que possa ultrapassar as informações obtidas visando a estabelecer relações as quais possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações acerca do tema discutido. Observa-se, portanto, que se trata de acrescentar algo ao já conhecido, que pode significar:

[...] desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros.

Além de concluir, os resultados da pesquisa qualitativa devem contribuir com o desenvolvimento do tema do trabalho, acrescentando novos segmentos e consequências e, principalmente, abrindo novos caminhos que possam ser percorridos na mesma esfera da pesquisa.

4.1 A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS E SEU OBJETO DE ESTUDO

Na esfera científica, esta pesquisa se encontra nos domínios da didática das línguas, a qual consiste na análise das condições e das modalidades do ensino e da aprendizagem de língua(s). Concentra-se, especialmente, nos trabalhos realizados em didática do FLE, no que se refere ao seu processo de ensino e aprendizagem em contexto institucional. Reforçando o seu campo de estudo, Cuq & Gruca (2003, p.54) destacam que, em didática das línguas, os fatos que constituem objeto de estudo são todos aqueles que têm relação com o ensino e aprendizagem de língua(s) em meio não natural.

Uma vez que a didática das línguas se propõe a estudar as línguas, ela pertence, em princípio, às ciências da linguagem. Seu objetivo, portanto, constitui-se

em contribuir para o conhecimento da linguagem pelo viés do ensino e da aprendizagem. Diante disso, consideram-se a didática das línguas e a linguística como áreas distintas de pesquisa, as quais fazem parte dos estudos em ciências da linguagem. Cuq & Gruca (*op.cit.*, p.54) representam os campos de estudo de ambas as ciências conforme descrito no quadro 7.

QUADRO 7 - Representação dos campos de estudo da didática das línguas e da linguística.

Ciências da Linguagem	Didática das línguas	Didática das línguas maternas
		Didática das línguas estrangeiras
	Linguística	Fonologia
		Morfologia
		Sintaxe
		Semântica
		Pragmática etc.

(CUQ & GRUCA, 2003, p. 54)

Assim distribuídas, pode-se observar que a primeira se interessa pelos fatos que ocorrem na didática tanto de língua materna quanto de língua estrangeira. Já a segunda dá conta dos aspectos que dizem respeito somente à linguística, como a morfologia, a sintaxe etc. No que concerne às disciplinas que a didática das línguas engloba, é interessante apresentar a distribuição que Galisson & Coste (1976, p.151) estabeleceram em relação às outras ciências (Quadro 8).

QUADRO 8 - Disciplinas do campo de estudo da didática das línguas.

Lingüística	Didática das línguas	Metodologia	Sala de aula
Psicologia		Método	
Sociologia		Pedagogia	
Pedagogia		Procedimentos	
		Técnicas	

(GALISSON & COSTE, 1976, p.151)

Essa representação demonstra que a didática das línguas pode se valer das contribuições as quais as outras ciências lhe proporcionam, auxiliando-a na elaboração de suas pesquisas objetivando o seu domínio principal que é a sala de aula.

Tendo em vista a delimitação do objeto de estudo, os dados que compõem o corpus para a análise foram coletados junto aos alunos e professores do curso de Letras, com habilitação nas línguas portuguesa e francesa, bem como literaturas correspondentes, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Estado do Paraná, durante o segundo semestre de 2008 e 2009.

A escolha de um curso em nível de licenciatura deve contribuir, sobremaneira, ao desenvolvimento do tema do papel da gramática na aprendizagem do francês no tocante aos seguintes aspectos: a) público adulto, o qual já desenvolveu uma capacidade reflexiva maior acerca dos conhecimentos de língua; b) os aprendizes são colocados, enquanto acadêmicos, em contato com diversas problemáticas no domínio das pesquisas voltadas ao ensino e à aprendizagem de LE, como se pode verificar na ementa da disciplina “Práticas de formação do professor de Língua Francesa I e II” (Anexo B), da Grade Curricular do curso:

Ementa: Discussão e reflexão sobre as práticas metodológicas e sobre as teorias de aquisição-aprendizagem subjacentes.

Objetivos: Conhecer as diferentes propostas metodológicas para o ensino da língua estrangeira ao longo de sua história, como também as teorias de aquisição-aprendizagem; detectar as características comuns e diferentes dos vários métodos e teorias de aquisição-aprendizagem de LE; apreciar e posicionar-se em relação às propostas favoráveis e contrárias ao ecletismo metodológico e das teorias de aquisição-aprendizagem de LE; articular os diferentes métodos e teorias de aquisição aprendizagem de LE com as perspectivas teóricas a eles subjacentes.

Verifica-se que são proporcionadas ocasiões para que os alunos possam refletir e questionar as atitudes concernentes ao processo de ensinar e aprender o FLE. Assim, os informantes que fizeram parte deste trabalho se encontram, ao mesmo tempo, na condição de aprendizes e de futuros professores da mesma disciplina. Diante dessas observações, os resultados obtidos devem esclarecer as questões acerca do papel da gramática no processo de ensino e de aprendizagem do francês junto aos aprendizes adultos, mais especificamente, em nível de ensino superior.

4.2 DIÁRIO DE CLASSE E QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DISCENTES E DOCENTES

O corpus foi coletado a partir da elaboração de um diário de classe (Apêndice D), o qual ficou de posse dos informantes durante o período de um bimestre do ano letivo de 2008, e de um questionário investigativo aplicado junto aos discentes (Apêndice A) e aos docentes.

Concernente ao diário de classe, trata-se de um procedimento que pode ser muito útil no tocante à participação dos alunos nos momentos em que é preciso fazer algum tipo de avaliação, solicitando-lhes que, nos últimos cinco minutos da aula, registrem a avaliação da própria aprendizagem respondendo a questões como: “O que aprendi nesta aula? Iniciei a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?”. Esses registros, coletados a critério do professor, certamente fornecerão informações relevantes acerca do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, bem como da classe como um todo.

Esse modo de proceder se relaciona com os aspectos metacognitivos, isto é, de aprendizagem, além de indicar ao professor as diferenças entre aquilo que ele tem no seu planejamento, como alvo de ensino, e o que os alunos realmente indicam ter aprendido. Por exemplo, o professor pode ter objetivado, para uma aula, ensinar uma forma verbal e o aluno, por sua vez, registrar que aprendeu itens lexicais específicos (PCN's-LE, BRASIL, 1998, p.108).

Como se pode verificar, o diário de classe constitui um importante material para análise em pesquisas no campo da didática das línguas, pois nele fica registrada a impressão do aluno tal qual ele a compreende e não segundo o ponto de vista do professor. Nesse sentido, são criadas condições para que se possa depreender a realidade das salas de aula conforme a visão e a compreensão verdadeira de seus alunos, fato este que nem sempre é levado em conta nas pesquisas tradicionais.

O questionário destinado aos discentes foi elaborado a partir do modelo de Durão (1999), sobretudo no que se refere às questões que investigam o perfil dos informantes. As questões abertas, que fazem parte tanto do questionário dos discentes quanto dos docentes, tiveram por finalidade obter informações que pudessem responder à problemática estabelecida no início do trabalho. Elas foram

elaboradas de maneira que os informantes pudessem revelar suas impressões sinceras e peculiares, a fim de caracterizar o tratamento dado à gramática pelo professor bem como sua finalidade, natureza e desenvolvimento das atividades de sala de aula.

Todas as respostas obtidas por intermédio dos questionários foram analisadas e discutidas no quinto capítulo, o qual é dedicado à análise e à discussão dos resultados. No entanto, a décima questão: “Que estratégias (meios) você utiliza quando tem de produzir um diálogo em francês?” (Apêndice A) constituiu uma exceção, uma vez que, em um primeiro momento, a intenção foi de buscar informações com o propósito de investigar a existência de um princípio sobre o qual os aprendizes se baseiam para formular seus enunciados na língua-alvo. Em um segundo momento, objetivou-se examinar a função que a gramática desempenha nesse processo cognitivo. Contudo, a maioria das descrições, tais como: “Nenhuma”, “Livros, dicionário, Internet”, “Nenhuma específica”, “Procuro totalmente no dicionário. Mesmo que eu saiba, prefiro conferir”, não puderam contribuir para o desenvolvimento do tema da pesquisa. Sendo assim, elas não constituíram objeto de análise, muito embora possam fornecer dados em possíveis trabalhos vindouros.

A coleta dos dados teve o objetivo de reunir informações para que se pudesse, sob o ponto de vista da didática das línguas, avaliar os fatores no tocante à abordagem da gramática no processo de ensino e aprendizagem do FLE, tendo como finalidade principal examinar de que forma sua abordagem conduz o aprendiz à aquisição da competência linguística.

CAPÍTULO 5

AFINAL, QUAL A FUNÇÃO DA GRAMÁTICA NA AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA EM FLE? ANALISANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS

Uma vez que os alunos adquirem a competência básica de comunicação (Moirand, 1990; Widdowson, 1991), os livros didáticos geralmente propõem uma série de textos e exercícios gramaticais como se a compreensão escrita e o conhecimento sistêmico fossem os únicos elementos a serem trabalhados nesse nível.

(LOUSADA, 2003, p.73)

A princípio, este capítulo expõe os dados referentes ao contexto linguístico-sócio-cultural dos informantes que colaboraram com esta pesquisa, tendo como finalidade analisar e fundamentar as informações coletadas por intermédio dos questionários investigativos, bem como dos diários de classe. Posteriormente, examinam-se as informações concernentes à gramática com o propósito de investigar de que forma ela é abordada em sala de aula (no contexto deste trabalho). Além disso, intenta-se considerar como ela é compreendida, tanto pelos alunos quanto pelos professores, para que se possa, enfim, identificar qual é o papel que ela desempenha no processo de ensino e de aprendizagem do FLE.

5.1 PERFIL DOS INFORMANTES

Visando a conhecer o contexto linguístico-sócio-cultural dos informantes, esta seção apresenta um perfil geral dos alunos do curso de Letras-Português/Francês da UEM, no ano de 2008. A coleta de dados para a descrição do perfil partiu da metodologia de Durão (1999) e permitiu conhecer características relevantes dos informantes. Nesse sentido, os seguintes aspectos foram investigados:

- conhecimento de língua(s) dos alunos, isto é, qual(is) língua(s) eles conhecem além do português;

- nível de conhecimento que eles têm na(s) língua(s) que informaram conhecer;

- se, na infância, ouviam dos familiares outra(s) língua(s) além do português;
- se o conhecimento do francês é útil para o trabalho dos alunos.

É importante informar que o curso de Letras-Português/Francês, da UEM, no ano de 2008, contava com aproximadamente 120 alunos, e que, por razões diversas, somente 75 deles responderam ao questionário que lhes foi entregue pelos respectivos professores das disciplinas.

Portanto, foram analisados os dados referentes aos 75 informantes os quais representam, de forma generalizada, neste trabalho, todo o curso. Passa-se a expor, nos itens seguintes, a análise das informações obtidas.

5.1.1 Conhecimento de língua(s) do aluno além do português

Com o propósito de ter uma idéia geral no tocante ao conhecimento de língua(s) estrangeira(s) dos informantes, a seguinte pergunta foi feita:

Conhece outra(s) língua(s) além do português? [☐] sim [☐] não. Qual(is)?

O francês apresentou a maior porcentagem, 76%, o que é evidente, pois a pesquisa foi realizada no curso de Letras-Português/Francês. Na sequência, o inglês ficou em segundo lugar com 60%; o espanhol com 46,6%, o italiano com 8%, o alemão e o japonês com 4% e, por último, o esperanto com 1,3%; 8% dos informantes não responderam a essa questão (Figura 5).

Faz-se necessário ressaltar que os informantes foram deixados à vontade para responder ao questionário, levando-o para casa e, também, não foram questionados a respeito do porquê de não terem respondido a algumas questões.

5.1.2 Nível de conhecimento de língua(s) do aluno

A fim de ter uma ideia do nível de conhecimento que os informantes têm acerca das línguas que foram indicadas por eles, foi solicitado que fizessem uma auto-avaliação das quatro competências linguísticas:

Que nível de conhecimento tem nessa(s) língua(s)?

[1] pouco [2] suficiente [3] proficiente

	Entende	Lê	Escreve	Fala
Língua:	[]	[]	[]	[]
Língua:	[]	[]	[]	[]

Figura 5 - Conhecimento de língua(s) do aluno além do português.

Os números apresentados (Tabela 1) foram contados e somados diretamente dos questionários conforme a indicação feita pelos informantes, se pouco, suficiente ou proficiente. Por exemplo, no caso do francês, de 75 informantes, somente dois afirmaram que possuem nível de proficiência na fala e na escrita; três afirmaram proficiência em leitura e apenas um afirmou que é proficiente no nível da escuta (entender). Ressalta-se, também, que um mesmo aluno pode ter informado conhecer mais de uma LE, sendo assim, ele constitui um número em cada uma das línguas por ele indicadas.

De acordo com os dados obtidos, pode-se verificar que a maioria dos alunos informou que possui pouca competência na maior parte das línguas indicadas por eles. Tais informações são dignas de veracidade, uma vez que é fato bastante conhecido, pela maioria, que a proficiência, nas quatro habilidades (entender, ler, escrever e falar), concretiza-se somente após um longo percurso de aprendizagem, principalmente quando ela ocorre em contexto exolíngue, no qual este trabalho foi realizado.

TABELA 1 – Nível de conhecimento de língua(s) dos alunos.

Francês				
Nível de conhecimento	Entende	Lê	Escreve	Fala
Pouco	33	28	34	37
Suficiente	19	22	17	14
Proficiente	1	3	2	2
Inglês				
Nível de conhecimento	Entende	Lê	Escreve	Fala
Pouco	20	14	19	21
Suficiente	15	20	17	14
Proficiente	11	11	9	10
Espanhol				
Nível de conhecimento	Entende	Lê	Escreve	Fala
Pouco	13	11	13	13
Suficiente	16	17	13	12
Proficiente	3	3	1	1
Italiano				
Nível de conhecimento	Entende	Lê	Escreve	Fala
Pouco	2	2	3	3
Suficiente	2	2	1	1
Proficiente	1	1	1	1
Japonês				
Nível de conhecimento	Entende	Lê	Escreve	Fala
Pouco	-	1	-	-
Suficiente	1	1	1	1
Proficiente	-	-	-	-
Alemão				
Nível de conhecimento	Entende	Lê	Escreve	Fala
Pouco	1	1	1	1
Suficiente	-	-	-	-
Proficiente	1	1	1	1
Esperanto				
Nível de conhecimento	Entende	Lê	Escreve	Fala
Pouco	1	-	-	-
Suficiente	-	1	1	1
Proficiente	-	-	-	-

Verifica-se, portanto, que, mesmo demonstrando um conhecimento variado de língua(s), os informantes, pelo menos a maioria deles, não apresentaram um bom nível de proficiência. A partir de tal constatação, pode-se afirmar que eles não possuem uma experiência verdadeira e relevante acerca do conhecimento de uma LE. Tal fato pode prejudicar o processo de aprendizagem da língua francesa, uma vez que a superficialidade no tocante ao conhecimento de outra(s) língua(s) predomina no meio pesquisado.

5.1.3 Histórico linguístico dos informantes

A pergunta, a seguir, foi incluída no questionário com o intuito de coletar informações que pudessem auxiliar na análise dos dados obtidos, uma vez que registra o histórico linguístico dos informantes:

Na sua infância, ouvia dos familiares outra(s) língua(s) além do português? [] sim [] não
Qual(is)

Os dados revelam que a maior parte dos informantes não ouvia outra língua além do PLM (Figura 6):

FIGURA 6 - Na sua infância ouvia dos familiares outra(s) língua(s) além do português? (Dados gerais)

As línguas que os informantes afirmaram ouvir de seus familiares durante a infância são: alemão, polonês, ucraniano, inglês, japonês, francês, húngaro, espanhol e italiano (Figura 7):

Em virtude da cidade de Maringá/PR ter acolhido muitos descendentes de imigrantes italianos, que se estabeleceram, inicialmente, nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, a língua italiana é a que a maioria dos informantes ouvia quando criança.

FIGURA 7 - Na infância ouvia dos familiares outra(s) línguas além do português? (Dados detalhados).

Efetivamente, a pronúncia e a entonação do italiano e do francês são muito diferentes. Porém, ambas as línguas têm origem no latim, assim como o espanhol e o francês (também apontados pelos informantes). Diante disso, há de se convir que semelhanças morfológicas e sintáticas, entre outras, tornam-se evidentes. Nesse sentido, espera-se que as similitudes entre as línguas que fazem (ou que fizeram) parte do contexto da maioria dos aprendizes (português, italiano, espanhol e francês), constituam elemento favorável aos aprendizes que fizeram parte desta pesquisa. Já as outras línguas: alemão, polonês, ucraniano, inglês, japonês e húngaro não têm parentesco com as anteriores e, assim, não apresentam semelhanças que possam facilitar a aprendizagem do francês. Contudo, elas aportam a experiência cognitiva resultante do contato com uma língua diferente (estrangeira), contribuindo, por conseguinte, para a aprendizagem do FLE.

5.1.4 Relação do francês com o tipo de trabalho do aluno

O curso de licenciatura tem a finalidade de habilitar seu titular a exercer o cargo de professor em escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como em escolas de idiomas. Isso quer dizer que o acadêmico de Letras Português/Francês se tornará um profissional da área de ensino e de aprendizagem do FLE. Nessa perspectiva, acredita-se na necessidade de investigar se os alunos apresentam, já no decurso da graduação, alguma preocupação no sentido de relacionar suas atividades cotidianas com a iminente profissão. Para tal, a seguinte questão foi elaborada:

O conhecimento de francês é útil para o seu trabalho? [] sim [] não Em que sentido:

A maioria dos informantes, 80%, afirmou que a língua francesa não tem ligação com suas atividades do trabalho. O restante, mesmo tendo respondido de maneira afirmativa, não parece ter sido pertinente, como se verifica nos seguintes exemplos:

- (11) Acredito que para eventual comunicação com estrangeiros.
- (15) O conhecimento da língua francesa aumenta as oportunidades de trabalho por seu campo menos concorrido.
- (22) Para exames futuros de pós-graduação
- (23) Na bibliografia de alguns livros
- (48) Nas lojas em que trabalhei frequentaram clientes americanos, argentinos, por que não franceses?

Algumas informações não têm ligação com o tipo de trabalho do aluno e expressam, apenas, opiniões de que seu conhecimento pode aumentar o campo profissional por proporcionar um diferencial a mais, mas que, na verdade, não apresentam qualquer relação com suas atividades exercidas até então. Sendo assim, acredita-se que uma porcentagem bem abaixo, daquela indicada, possua, de fato, utilidade para o trabalho dos informantes.

Dentre as respostas negativas (Apêndice A), observa-se uma manifestação de descontentamento pelo fato de o francês não se relacionar com o tipo de trabalho do informante: (69) “Infelizmente não tenho contato com clientes nem fornecedores que falam francês, somente inglês e espanhol”, em que o aluno lamenta não haver a necessidade de usar a língua francesa com as atividades do seu trabalho. Verifica-se, portanto, a necessidade de se proporcionar uma relação maior das atividades

profissionais dos alunos com os objetivos do curso, a fim de diminuir a distância existente entre a teoria e a prática.

5.1.5 Maiores dificuldades na aprendizagem do francês

Sabe-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira aciona variadas estratégias cognitivas do indivíduo colocadas em ação conforme sua aptidão, seus conhecimentos anteriores de língua(s) etc. Nesse sentido, procurou-se investigar quais são as maiores dificuldades que os aprendizes do FLE encontram nesse processo visando a conhecer, de maneira geral, qual habilidade lhes exige maior capacidade de concentração. Para tal, a seguinte pergunta foi elaborada:

1. Quais são suas maiores dificuldades em francês? Numere da maior para a menor. Acrescente mais uma se achar necessário:

-^a [ouvir]
-^a [falar]
-^a [ler]
-^a [escrever]
-^a [vocabulário]
-^a [gramática]
-^a [.....]

É evidente que cada informante enumerou as dificuldades de acordo com seus próprios sentidos, isto é, uma competência a qual exija elevada concentração para um determinado aluno não significa que para outro represente a mesma necessidade, pois este pode ter desenvolvido outras capacidades resultantes de conhecimentos adquiridos conforme suas experiências peculiares. Sendo assim, foi realizado um levantamento (Apêndices B e C) seguindo os critérios descritos abaixo:

- se um informante indicou a opção “leitura” como a sua maior dificuldade, um ponto foi marcado para tal item;
- se outro apontou a opção “escrita” como sendo sua maior dificuldade, foi marcado um ponto para esse item e, assim, sucessivamente;
- separadas pelos anos do curso, cada competência foi somada com o objetivo de conhecer qual delas acumulou o maior número de indicações.

O mesmo procedimento foi adotado para descobrir a 2ª maior dificuldade, a qual foi devidamente indicada pelo número 2 e, dessa mesma forma, com a 3ª, a 4ª, a 5ª e a 6ª maior dificuldade. As informações apresentadas foram coletadas do primeiro até o quinto ano em 2008. Contudo, diante da possibilidade de investigar se

os fatos observados no ano de 2008 seriam recorrentes, a mesma pergunta foi feita para as mesmas turmas no ano seguinte, 2009. Por conseguinte, a turma que cursava o primeiro ano em 2008 passou a cursar o segundo em 2009, e assim sucessivamente.

Segundo os dados obtidos, a produção oral (falar) representou a primeira e a segunda maior dificuldade em 2008 (33% e 23%, respectivamente) e a primeira maior em 2009, pois a maioria dos informantes (37%) a indicaram como a mais difícil de ser adquirida (Figuras 8 e 9).

Ao analisar as principais dificuldades por série, verificou-se que somente o primeiro ano (2008) se distingue das demais, indicando as competências de “escrever” como a primeira (26%) e a segunda (26%) maior dificuldade (Figura 10A e B).

A aquisição do vocabulário foi indicada, juntamente com escrever, como a terceira maior dificuldade nas turmas de 2008 (Figura 8). Nas turmas de 2009 a aquisição do vocabulário se destacou como terceira maior dificuldade (34%) (Figura 9). Singleton (1993, p.162) ressalta a dificuldade e a relevância da aquisição do vocabulário em detrimento da gramática, exemplificando que, em casos de urgência diante da necessidade de socorro médico, de bombeiros etc., o conhecimento de algumas palavras-chave é mais útil que o conhecimento profundo da sintaxe da interrogação. Depreende-se, portanto, que o conhecimento lexical deve ser levado em consideração na aprendizagem de uma LE, ao passo que o conhecimento gramatical servirá para “organizar” o vocabulário em estruturas compreensíveis. Nas palavras do autor (p.163)⁴⁰:

É evidente que aqueles que nos dizem que a parte difícil e interessante da aprendizagem de uma língua estrangeira é a gramática e querem nos fazer acreditar que a aprendizagem do vocabulário é um assunto sem importância o qual não apresenta nenhum desafio verdadeiro, nunca estudaram a questão de perto!

Na mesma esteira de Singleton, Vivès (1989, p.102) salienta que um amplo vocabulário constitui uma das condições necessárias para se utilizar uma LE, mas que poucos metodologistas propõem técnicas para ultrapassar o estoque limitado

⁴⁰ Il est évident que ceux qui nous disent que la partie difficile et intéressante de l'apprentissage d'une langue étrangère est la grammaire, et qui veulent nous faire croire que l'apprentissage du vocabulaire est une affaire de rien qui ne pose aucun défi véritable, n'ont jamais étudié la question de près!

das unidades lexicais apresentado nos manuais ou nos documentos introduzidos nas salas de aula.

FIGURA 8 - Maiores dificuldades de aprendizagem do FLE - 2008 (Dados gerais)

FIGURA 9 - Maiores dificuldades de aprendizagem do FLE - 2009 (Dados gerais)

Atenta-se que a competência de compreensão oral (ouvir) também se destacou como uma grande barreira (Figuras 8 e 9), sobretudo para o terceiro (40%) e o quinto (38%) anos de 2008 e, segundo (28%), terceiro (36%) e quinto (27%) de 2009 (Figuras 10A e 11A). De fato, compreende-se que ouvir textos não-autênticos é bastante diferente de ouvir textos autênticos, produzidos por falantes nativos. Quer dizer, quando os alunos ouvem reproduções de textos autênticos, eles se queixam de que é, praticamente, impossível compreender a fala dos franceses, pois eles se expressam muito rápido ou, ainda, a reprodução dos diálogos é perturbada por outros ruídos (barulho de trânsito, falas de outras pessoas etc.). Seja como for, é importante ter em conta que a habilidade em ouvir deve ser bastante exercitada em sala de aula do FLE, a fim de melhorar a competência de compreensão do aprendiz visando a proporcionar “input” suficiente.

A gramática, o vocabulário e escrever se destacaram como barreiras na terceira maior dificuldade (Figuras 8 e 9). A quinta maior dificuldade ficou mais concentrada em escrever, ler e vocabulário. Destaca-se que a gramática não recebeu indicação considerável como a primeira maior dificuldade. Como segunda maior dificuldade, ela se revelou uma importante barreira para o terceiro ano de 2009 (55% - Figura 11C).

Os informantes (2008 e 2009) indicaram como sexta maior dificuldade, a competência de compreensão escrita (ler), principalmente pelo quarto (56%/2008-53%/2009) e quinto (75%/2008-64%/2009) anos (Figuras 10F e 11F).

Portanto, ler é a habilidade que representa menos dificuldade na aquisição da competência linguística do FLE. Isso se deve, provavelmente, porque o francês e o português são oriundos do mesmo tronco lingüístico, o latim, possuindo diversas semelhanças: a mesma estrutura sintática, as classes de palavras, as chamadas “palavras transparentes”, entre outras. Por essa razão, acredita-se que os traços semelhantes, entre uma língua e outra, facilitam a compreensão escrita mais do que, por exemplo, a compreensão oral, a qual apresenta diferenças consideráveis, tornando-se mais difícil ouvir do que ler em francês. Por representar uma habilidade considerada mais fácil, o quarto e o quinto ano, em contato com a língua há mais de três anos, já adquiriram competência para desenvolvê-la.

FIGURA 10 - Maiores dificuldades de aprendizagem do FLE - 2008 (Por série).

FIGURA 11 - Maiores dificuldades de aprendizagem do FLE - 2009 (Por série).

Mediante a observação dos dados, verifica-se que a aquisição da competência de produção oral (falar) constitui a maior dificuldade para a maioria dos aprendizes do FLE. É interessante observar, no entanto, que as turmas do 4º (56%/2008-47%/2009) e 5º (44%/2008-36%/2009) anos foram as que mais a indicaram como tal (Figuras 10 e 11). Consoante a ementa: “Língua Francesa: Habilidades Comunicativas Integradas IV” (Anexo B), “Desenvolver a prática de comunicação em língua francesa” e “Desenvolver suas habilidades comunicativas” compõem os objetivos principais do programa da disciplina. A competência oral deve ser trabalhada e requerida de maneira preponderante em sala de aula. Além disso, como se verá adiante, os informantes em estágio final apresentaram expectativas menores de concluírem o curso com o domínio da competência linguística, explicando, assim, a razão pela qual a competência oral foi considerada, por eles, como a maior barreira na aprendizagem do FLE.

A aquisição da competência oral constitui o objetivo principal almejado tanto pelos professores (os quais ensinam) quanto pelos alunos (os quais aprendem). O empenho para atingir tal feito é enorme exigindo grande esforço e dedicação de ambos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender uma LE. Realmente, a habilidade de falar expressa o nível de competência linguística que o aprendiz adquire ao longo do percurso de aprendizagem. Isso explica porque, em uma dada LE, ela é a habilidade mais difícil de ser alcançada. Esse é o ponto nodal da questão: quando o indivíduo consegue compreender e produzir à vontade enunciados inteligíveis na LE, significa que ele desenvolveu bons níveis de domínio nas demais competências.

A correlação existente entre a turma que cursou o primeiro ano em 2008 e a mesma que cursou o segundo em 2009 é que os informantes acreditavam, na primeira coleta, que a maior dificuldade se compreendia no âmbito da competência de produção escrita. Esse ponto de vista mudou para a competência de produção oral quando a classe passou a cursar o segundo ano. Isso se deve, provavelmente, ao avanço nos estudos da oralidade da língua-alvo, além dos estudos fonéticos com os quais os aprendizes entram em contato.

Como descrito anteriormente, o estudo da gramática liderou somente o posto de segunda maior dificuldade em 2009. Verificar-se-á, mais adiante, que a descrição das regras gramaticais não se revela como um grande obstáculo na aprendizagem

do FLE. Aliás, trata-se de observação a qual pode ser estabelecida neste momento da análise: os alunos não a consideram como um dos aspectos difíceis na aquisição do francês. Tem-se, então, de início, a constatação de que ela não perturba a aprendizagem, resta, por fim, saber se auxilia.

Uma vez constatada a habilidade de falar como a maior dificuldade na aprendizagem do FLE e, levando em conta que tal habilidade representa se o aprendiz adquiriu ou não o domínio da competência linguística, foram investigadas quais expectativas concernentes a esse domínio os alunos apresentam. Dessa forma, a seguinte pergunta foi realizada:

9. Você acredita que terminará o curso com domínio da competência linguística do FLE?
☐ sim ☐ não. Por quê?

De modo geral, os aprendizes se revelaram bastante otimistas, porquanto o número dos que acreditam que terminarão o curso com domínio da competência linguística foi bem maior, 62,6%, em relação aos que não apresentaram tal crença, 36% (Tabela 2). Digno de nota é que, se os dados forem analisados de acordo com cada ano e confrontados entre si, eles revelam que os alunos debutantes se mostram bem mais otimistas em vista dos que se encontram em estágio final.

TABELA 2 - Percentual de alunos que acreditam concluir o curso com o domínio da competência linguística do FLE.

Série	Sim	Não	Não responderam
1º ano	78,94%	15,78%	5,26%
2º ano	76,92%	23,07%	-
3º ano	80%	20%	-
4º ano	66,66%	33,33%	-
5º ano	12,5%	87,5%	-

De acordo com as informações obtidas (Apêndice A), respostas como: (2) “Porque há excelentes profissionais da área na universidade, basta que haja interesse do aluno”, (4) “Além de ter bons professores, procuro me dedicar”, revelam

que o aprendiz iniciante apresenta maior motivação intrínseca e extrínseca acreditando, assim, obter melhores resultados. Já os alunos do quinto ano apresentaram uma expectativa negativa e respostas como: (67) “Porque é preciso muito tempo de dedicação e estudo, o que não faço”, (70) “Muito por falta de dedicação e empenho de minha parte, e também por falta de motivação geral da turma”, revelam uma discrepância muito grande entre uma turma e outra. Além de essa descrença ocorrer de maneira progressiva, ou seja, quanto mais o aluno avança nas disciplinas, menos ele aposta que concluirá o curso dominando tal competência, eles revelam que houve desinteresse próprio pela língua, resultando na baixa expectativa que se vê.

Dessas observações, pode-se depreender que o curso não cumpre com seus objetivos, por razões didático-pedagógicas etc., ou os alunos não conseguem, por razões incompreendidas, motivação para atingir níveis satisfatórios de aprendizagem. Por uma razão ou pela outra, o fato a ser discutido é que a grande maioria dos aprendizes, em estágio final, muda de opinião em relação aos iniciantes. Diante disso, tomando como referência a informação fornecida pela turma do quinto ano, esta pesquisa revela que os alunos se apresentam desmotivados no que concerne às expectativas de aprendizagem da língua francesa. Constata-se, portanto, um problema que deve ser levado em conta pelo corpo docente da instituição onde o corpus foi coletado. Medidas didático-pedagógicas devem ser tomadas com o propósito de reverter tal situação, a qual se revela completamente desfavorável aos objetivos do curso de Letras-Português/Francês da UEM, que, dentre eles, o principal é o de formar falantes habilitados ao ensino da língua francesa.

5.2 A GRAMÁTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO FLE

Sabendo que a gramática faz parte do cotidiano da sala de aula do FLE, faz-se necessário investigar se o estudo nos níveis morfológico e sintático, entre outros, revela-se condizente ou não com as expectativas dos alunos e por quais razões. Para tal, a seguinte pergunta foi feita:

3. Você gosta de estudar a gramática da língua francesa? Por quê?

As respostas encontram-se transcritas, a seguir. A maioria delas apresenta coerência e informação de acordo com o objetivo da pergunta e, uma pequena parte, não exprime relação com a temática da pesquisa, por exemplo: (3) “Sim. Porque sinto-me igualada com um francês”, pois estudar a gramática não coloca o indivíduo em situação igual à de um francês. Os informantes 15, 26, 39 e 59 não responderam às questões:

Série Resposta

- 1º ano (1) Sim. Porque não é uma gramática muito difícil e nem complicada de entender, basta prestar atenção.
 (2) Não. Por se tornar muito instrumental e pouco prática.
 (3) Sim. Porque sinto-me igualada com um francês.
 (4) Gosto, principalmente dos verbos, porque são essenciais para a fala.
 (5) Sim, pois é assim que detenho conhecimento desta para o uso.
 (6) Sim. Gosto. Ajuda o aprendizado da língua, a memorizar o vocabulário, pronúncia. Contribui muito.
 (7) Sim. Porque simplesmente gosto da língua, e para entendê-la temos que aprender gramática, apesar das dificuldades.
 (8) Com certeza. Não é possível falar francês sem conhecer suas regras gramaticais.
 (9) Não muito porque tenho dificuldades.
 (10) Sim, porque é muito interessante.
 (11) Não tenho real noção, pois ainda não nos aprofundamos na gramática francesa.
 (12) Não, porque eu não entendo.
 (13) Sim, gosto de gramática e de línguas em geral.
 (14) Sim, para conhecermos melhor a língua.
 (16) Não muito, porque nunca gostei muito de qualquer tipo de gramática.
 (17) Sim. Não há como aprender francês para ser professor sem a gramática.
 (18) Não gosto muito, pois é difícil, mas é necessário para aprender a língua.
 (19) Sim. Por sua estrutura ser tão interessante.
- 2º ano (20) Sim. Acho interessante, diferente e não me parece ser tão difícil. Com exceção, no caso, da formação das palavras ou na acentuação.
 (21) Sim. Porque é interessante e faz parte do aprendizado de outra língua.
 (22) Sim, para obter melhor conteúdo da língua.
 (23) Sim. Porque estudando a gramática há o aprendizado na língua.
 (24) Não muito, há muitas regras como todas as gramáticas.
 (25) Sim. Eu gosto de estudar pelo fato de representar novos conhecimentos, por me auxiliar nas pronúncias e por não ser tão diferente do português [...]
 (27) Sim, pois é bem interessante e não tão difícil.
 (28) Sim, porque aprendo cada vez mais as peculiaridades da língua.
 (29) Sim, porque aprendo mais sobre a língua e posso tirar as dúvidas que surgirem.
 (30) Sim, porque é necessário para aprender a língua.
 (31) Sim, porque é uma maneira de se obter um maior conhecimento sobre a língua.
 (32) Sim, porque tenho mais facilidade de compreensão.
 (33) Sim, acredito que a escrita depende da gramática.
 (34) Gosto, pois aprendo o funcionamento de uma outra língua, que agrega não só vocabulário, [...]
 (35) Sim, pois tenho interesse em entender como a língua funciona.
 (36) Sim, é um método necessário para aprender a língua.
 (37) Não, porque se no português é difícil e eu não entendo imagina gramática no francês.
 (38) Sim, porque ajuda muito nas construções de frases, e ajuda entender melhor a língua (sua estrutura).

- (40) Mais ou menos, talvez porque ainda não tenho o conhecimento suficiente para dominar o assunto.
- (41) Sim.
- (42) Sinceramente, não muito! Acho muito complexa e com muitos detalhes – assim como o português – mas, é necessário o aprendizado.
- (43) Sim, já que gosto de falar, ouvir e até ensinar francês também gosto de estudar sua gramática, pois sem isso (o estudo da gramática) as atividades anteriores não podem ser bem desenvolvidas.
- (44) Sim, porque ao mesmo tempo que é diferente da portuguesa, as estruturas são parecidas e ajuda no entendimento da língua (francesa) [...].
- (45) Sim, pois considero a língua interessante e a sua gramática, assim como a portuguesa, também.
- 3º ano (46) Sim, ela possibilita o entendimento na fala e na escrita.
- (47) Sim, porque assim temos maior conhecimento pela língua.
- (48) Sim, porque é importante para que eu compreenda melhor a língua.
- (49) Sim, porque não conheço praticamente nada em francês e conhecer a gramática faz-me conhecer a língua.
- (50) Sim, porque gosto de estudar essa língua. Infelizmente não tenho tanto tempo para dedicar ao estudo..
- 4º ano (51) Sim, pois é de suma importância para aprender a língua como um todo.
- (52) Sim, porque dá subsídios na hora de uma produção oral e escrita.
- (53) Sim, pois considero importante seu estudo.
- (54) Sim, eu entendo que por meio da gramática posso aprender a língua e produzir textos.
- (55) Sim, pois se aprende como usar a língua corretamente.
- (56) Não, porque tenho muita dificuldade.
- (57) Sim, pois aprendermos cada vez mais.
- (58) Sim. Por meio da gramática consigo ter um melhor desempenho na fala e escrita.
- 5º ano (60) Apesar da dificuldade de reter as informações, gosto de gramática porque me sinto mais segura na hora da fala [...].
- (61) Gosto, porque é necessário para aprender a língua.
- (62) Apesar de ser difícil, gosto muito. Aliás, esta dificuldade pode servir de estímulo ao estudo.
- (63) Sim, porque é uma língua interessante.
- (64) Não, porque não tenho facilidade nenhuma.
- (65) Sim, porque há semelhança com a língua portuguesa e isso “facilita” o aprendizado.
- (66) Sim, porque a gramática nos ajuda a escrever melhor e entender os textos.
- (67) Não, pois é muito difícil.
- (68) Sim, porém encontro grandes dificuldades.
- (69) Sim e não só a da língua francesa. O estudo da gramática é essencial, a meu ver, para que haja uma melhora.
- (70) Sim, pois há muitas semelhanças com a gramática da língua portuguesa, mas por outro lado tenho dificuldade em fixar as diferentes conjugações verbais.
- (71) Gosto, porque é através da gramática que aperfeiço o meu conhecimento da língua.
- (72) Sim, a gramática é a base para que a fala e a escrita sejam corretas.
- (73) Um pouco. Gosto porque gosto de aprender. Não gosto, porque é complicado.
- (74) Sim, pelo simples prazer de estudar gramática.
- (75) Sim, pois gosto da língua francesa e estudando a gramática posso usar a língua mais corretamente.

Como se pode observar, a maioria dos aprendizes informou que prefere estudar a gramática da língua francesa (Tabela 3) e, essa manifestação ocorre em proporção semelhante em todas as séries.

TABELA 3 - Alunos que gostam e não gostam de estudar a gramática da língua francesa.

Série	Sim	Não	Abstenção	Não respondeu
1º ano	63,1%	26,3%	5,2	-
2º ano	76,9%	11,5%	3,8%	7,6%
3º ano	100%	-	-	-
4º ano	77,7%	11,1%	-	11,1%
5º ano	81,2%	12,5%	6,2%	-

A maior parte dos informantes dá primazia à aprendizagem do francês por intermédio do estudo das regras gramaticais. Em geral, eles a compreendem como elemento imprescindível para que o desenvolvimento da língua se dê de maneira satisfatória. Do segundo ao quinto ano, percebe-se uma progressão de sua relevância nos estudos: inicialmente, ela não parece ser difícil (segundo ano); é importante para se compreender melhor a língua-alvo (terceiro ano); proporciona subsídios para a produção oral e escrita (quarto ano) e, por fim, aperfeiçoa o conhecimento da língua (quinto ano).

Em específico, uma pequena parte não gosta de estudar a gramática. Apenas o primeiro ano apontou um índice maior de descontentamento. A principal razão é a de que eles realmente não têm afinidade com tal estudo: (18) “[...], porque nunca gostei muito de qualquer tipo de gramática”. Entretanto, essa mesma evidência deve se tornar menos saliente ao se considerar que, mesmo não gostando, eles a entendem como elemento relevante para a aprendizagem do FLE. Além disso, esses mesmos informantes mencionaram que não gostam de estudar gramática porque sentem dificuldades para compreendê-la. Alguns chegam mesmo a assumir certa parcela de culpa por não possuírem disposição para tal.

Algumas considerações devem ser destacadas no que diz respeito aos dados oferecidos pelos informantes:

- os alunos acreditam que o estudo das regras gramaticais proporciona uma melhor aquisição da competência de produção oral e da competência de compreensão escrita;

- eles acreditam que o conhecimento da gramática da língua-alvo constitui elemento basilar e essencial para o desenvolvimento das habilidades necessárias à comunicação;
- acreditam que as semelhanças, no tocante à estrutura entre a língua francesa e a portuguesa, representam, de forma considerável, um fator positivo para a aprendizagem.

Além de investigar se o estudo das regras gramaticais faz parte do processo cognitivo de aprender uma dada língua do lado dos aprendizes, e, principalmente, se isso lhes proporciona bem-estar, foi examinado se eles acreditam que ela favorece ou não a aquisição da competência linguística. Para isso, a seguinte pergunta foi feita:

5. Você acredita que estudar a gramática do francês favorece sua aquisição da competência linguística?

As respostas se encontram transcritas no apêndice A. Os seguintes resultados foram obtidos (Tabela 4):

TABELA 4 - O estudo da gramática favorece a aquisição da competência linguística?

Série	Sim	Não	Indecisos	Não respondeu
1º ano	94,7%	-	5,2%	-
2º ano	92,3%	-	-	7,6%
3º ano	100%	-	-	-
4º ano	77,7%	-	11,1%	11,1%
5º ano	87,5%	12,5%	-	-

Embora a maioria dos alunos tenha informado acreditar que o estudo da gramática auxilia a aquisição da competência linguística, o quarto ano apresentou um índice considerável de indecisos e os informantes do quinto ano foram os únicos que apresentaram respostas negativas. Verifica-se, aí, novamente a descrença dos

alunos que se encontram em fase final do curso em relação à aprendizagem da língua.

Além disso, observa-se que a gramática a qual os informantes se referem é, sobretudo, a que descreve (disseca) as regras de uso da língua de maneira tradicional:

(28) Ao estudar o francês a competência linguística aumenta porque aprendemos as conjugações, os artigos que devemos usar, ao falar ou escrever na língua francesa.

(31) Sim, se não, não saberíamos conjugar os verbos, formar frases negativas, interrogativas, não saberíamos a forma correta do escrever e falar.

(47) Sim, porque não tem como formar frases e falar corretamente sem saber as conjugações dos verbos.

Diante de tais declarações, pode-se inferir que os alunos foram submetidos, durante a carreira escolar da disciplina de língua(s), às metodologias de ensino mais tradicionais e, por isso, demonstram que não se pode aprender uma LE sem o estudo da gramática. Ademais, atenta-se para a seguinte declaração: (22) “Embora muitas correntes de Língua Portuguesa considerem inadequado o ensino de gramática, penso que ela é essencial para conhecermos a estrutura da língua”. A qual, também, levanta a questão acerca das correntes questionadoras do estudo (maciço) das regras gramaticais, posicionando-se a favor de sua abordagem e alega se tratar de elemento essencial para o conhecimento da estrutura da língua-alvo.

Tendo em vista que a maior parte dos aprendizes considera a gramática como elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem do FLE e julga, também, que ela favorece a aquisição da competência linguística, procurou-se examinar se eles acreditam que se pode adquirir a língua francesa sem o estudo gramatical:

6. Você acredita que se pode aprender a língua francesa sem o estudo gramatical?

A maioria dos informantes, 73,3%, acredita que não se pode atingir a competência linguística sem a inclusão da gramática no programa de ensino e de aprendizagem. É o que se pode perceber por meio de respostas como a seguinte: (69) “Sem o estudo da gramática seria possível aprender um francês “de rua”, totalmente informal e cheio de erros”, (72) “O estudo gramatical é imprescindível. Somente o vocabulário não forma frase, [...]. A gramática é quem organiza toda a estrutura”, entre outras.

Somente uma pequena parte, 20%, acredita no contrário. Contudo, boa parte deles afirmou que se pode aprender o francês sem o estudo da gramática no caso do aprendiz residir na França: (30) “Não, a menos que fosse para a França e aprender com o dia-a-dia”, mesmo assim, para o desenvolvimento de outras habilidades ela se faz necessária: (62) “Para outras aptidões, penso que seria o estudo gramatical”. Dessa forma, constata-se que, mesmo para os informantes que acreditam ocorrer um ensino do francês sem a abordagem da gramática, a aprendizagem não se efetuará de maneira satisfatória. Do restante, 4% não responderam ao questionário e 2,6% se mostraram indecisos diante da questão.

Tendo em vista a aceitabilidade do estudo da gramática do FLE, é importante examinar, a partir do ponto de vista dos alunos, como ocorre seu estudo em sala de aula. Dessa maneira, poder-se-á identificar qual é a abordagem utilizada pelos professores e, também, examinar se o tipo identificado colabora para que a gramática tenha um nível de aceitação tão notável. Para tal, foi elaborada a seguinte questão:

2. Descreva como sua classe estuda a gramática.

As respostas foram transcritas, logo a seguir, e analisadas na seqüência. Ainda, os informantes 9, 15, 18, 26, 39 e 59 não respondem à pergunta:

Série Resposta

- 1º ano
- (1) O professor nos fornece a explicação do conteúdo e supostamente trabalhamos exercícios sobre a matéria adquirida.
 - (2) O professor explica a matéria e os alunos fazem exercícios para entregar na próxima aula.
 - (3) O professor fala algo que esteja no contexto de sala de aula, tentamos assimilar palavras/expressões parecidas com o português, depois ele escreve na lousa e explica a construção.
 - (4) A gramática aparece intercalada com exercícios de comunicação e escrita.
 - (5) Através do uso diário da língua, sendo que esta (a gramática) desenvolvida aos poucos.
 - (6) Primeiramente o professor explica o conteúdo, depois faz questões sobre o conteúdo aplicado verificando se os alunos realmente entenderam.
 - (7) Após o professor explicar a matéria faz questões sobre o conteúdo e fazemos conjugações de verbos.
 - (8) A gramática que estudamos está embutida no estudo da pronúncia, que nos é mais interessante nesta fase do curso.
 - (10) Dosadamente, língua e gramática.
 - (11) Mais na conversação e quando se tira dúvidas de vocabulário.
 - (12) Conjugando verbos.
 - (13) O professor passa as regras e os alunos absorvem. No entanto, não há exercícios em sala de aula de escrita, há somente de conversação e isso prejudica na prova que cai muita gramática.
 - (14) Conjugando verbos.

- (16) Com aulas expositivas, misturada no meio da matéria dada.
 - (17) Estudamos com explicações do professor no quadro anotando no caderno.
 - (19) Com exemplos sortidos do professor, com escritas na lousa e caderno.
- 2º ano
- (20) Este é o primeiro ano em que estamos estudando a gramática do francês. Em função disso, temos apenas uma "introdução" à gramática. É necessário o básico para entendermos o complexo. Dessa forma, o professor explica, exemplifica e depois os alunos fazem exercícios acompanhados da "ajuda" do professor, no caso de dúvidas.
 - (21) Com o auxílio do professor e por exercícios (livro)
 - (22) Estudamos com interação entre professor e alunos. Além de exercícios orais e seminários.
 - (23) Individual
 - (24) Explicação do professor, exercícios.
 - (25) A gramática dentro da minha classe é vista primeiramente com a explicação do professor, depois é feito exercícios e depois na hora de corrigir é tirado as dúvidas.
 - (27) De maneira individual.
 - (28) O professor explica o conteúdo, depois fazemos exercícios.
 - (29) O professor explica o conteúdo e depois nos pede para fazer os exercícios.
 - (30) Com explicações e vários exercícios.
 - (31) Com explicações e exercícios.
 - (32) Estudo gramática traduzindo o enunciado e fazendo e refazendo os exercícios.
 - (33) Estudamos por tópicos relevantes à construção textual e interpretação textual.
 - (34) Estudamos com aulas expositivas e resoluções de exercícios em sala.
 - (35) Trabalhando exercícios com verbos, adjetivos, adjuntos, entre outros.
 - (36) Apresentação nas ocorrências intertextuais, semântica na elaboração das frases, função etc.
 - (37) Com os exercícios do livro de francês e algumas atividades que o professor traz.
 - (38) Minha classe parece sem dedicada (sic). O professor explica e nós resolvemos exercícios de fixação as vezes sozinhos, as vezes com o auxílio do professor.
 - (40) O professor ensina a matéria e pede a leitura das explicações dadas, após ele passa exercícios referentes à matéria dada e pede aleatoriamente para os alunos lerem suas respostas.
 - (41) Por exercícios.
 - (42) O professor além de abordar a gramática em sala de aula, procura sempre trabalhar os aspectos fonético-fonológicos da língua com os alunos.
 - (43) Estudamos sempre a partir da explicação feita pelo professor. Utilizamos o livro "Tout va bien!" que sempre parte de uma situação do dia a dia para introduzir os assuntos. Geralmente fazemos exercícios, escrevemos textos e lemos outros textos.
 - (44) A classe estuda a gramática como uma forma de interação. A gramática serve para se entender a estrutura das frases (e como se formam) e assim propiciar um entendimento da língua.
 - (45) Estudamos gramática como elemento importante dentro da língua francesa, porém, não a vemos, pelo menos eu não a vejo, como o elemento principal dentro de estudo da língua.
- 3º ano
- (46) Interpretando exercícios específicos.
 - (47) Explicação seguida de lista de exercícios.
 - (48) Artigos, pronomes, numeral, verbos. Através de exercícios com frases.
 - (49) Por meio de diálogos promovidos pelo professor, músicas e muitos exercícios.
 - (50) A maioria decora, mas esquece depois da prova, pois estes geralmente não têm tempo para interiorizar o conteúdo.
- 4º ano
- (51) Por meio de modelo e exercícios de fixação.
 - (52) Exercícios e textos.
 - (53) A professora entrega um xérox com a regra gramatical e com umas frases como exemplo. Então explica como ela funciona dentro das frases.
 - (54) Por meio de xérox com atividades com regras e exercícios de gramática.
 - (55) Por meio de exercícios de fixação.
 - (56) Através de exercícios xerocados.
 - (57) Por meio de exercícios.
 - (58) Por meio de exercícios escritos.

- 5º ano (60) Revendo os pontos mais difíceis.
 (61) O professor passa a matéria e explica depois fazemos os exercícios e ele responde.
 (62) Normalmente, o professor inicia a aula ensinando a gramática. Para isso, utiliza a lousa para visualizarmos e, em seguida, o material didático que nos traz exercícios referentes à explicação.
 (63) Estuda através de material didático e materiais complementares com exercícios de gramática.
 (64) O professor passa os exemplos na aula e depois cada um faz seu exercício.
 (65) Através de textos e livros didáticos utilizados nas aulas.
 (66) Estudamos gramática com a leitura de textos. Quando surge dúvida, o professor explica.
 (67) Lendo os textos de apoio do material didático e analisando-o gramaticalmente, conforme surgem dúvidas e através de exercícios específicos.
 (68) Acompanhada de um material didático e/ou materiais extras.
 (69) Acredito que a maior parte do que é visto sobre gramática em sala de aula surge das leituras dos textos ou das atividades que desenvolvemos. Às vezes alguém questiona algo ou o professor aproveita as oportunidades para explicar mais algum tema.
 (70) Através da explicação do conteúdo (geralmente baseado em algum material) e depois a prática através de exercícios em sala ou para entregar.
 (71) Normalmente, o professor nos introduz o assunto, passando regras e exemplos e depois fazemos exercícios para fixar.
 (72) Com livros, por meio de exemplos em frases, estudando a formação dos verbos, em textos.
 (73) Com explicação do professor e depois praticando com exercícios.
 (74) A gramática foi estudada em profundidade nos primeiros anos do curso. Atualmente, abordamos alguns pontos mais problemáticos.
 (75) O professor explica a gramática no quadro ou seguindo no material que temos e em seguida resolvemos alguns exercícios.

De acordo com os dados obtidos, pode-se observar que a maioria dos informantes descreveu que a classe estuda a gramática por meio da explicação feita pelo professor seguida da resolução de exercícios e correção. Verifica-se uma sequenciação bastante semelhante à que foi exposta no trabalho de Neves (2005, p.18):

explicação → exercícios → correção

Depreende-se que, apesar dos avanços e do grande número de trabalhos dedicados a uma sequenciação de acordo com os novos parâmetros didático-pedagógicos indicados atualmente, o contexto pesquisado não consegue se esquivar do ensino da língua com exemplos retirados a partir de textos, frases ou palavras para análise e catalogação. Esse método renega outras formas de ensino e pode perturbar o processo de aprendizagem. Acrescenta-se, ainda, após o elemento “correção”, mais outro, a “avaliação”, o qual ocorre como atividade que encerra o estudo da língua durante um determinado período do ano letivo e tem como objetivo final avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Algumas declarações, vistas em (66), (69), entre outras, principalmente do quinto ano, revelam uma abordagem indutiva da gramática, em que ela é compreendida por meio da leitura de textos e atividades variadas, sem primazia, ou quando algum aluno solicita explicações sobre o funcionamento da língua. Contudo, observa-se que as respostas apresentam informações diferentes, mesmo se tratando de alunos de uma mesma turma.

Enfim, pode-se observar, por meio das descrições feitas pelos alunos, que a abordagem mais utilizada no ensino da gramática do FLE é a dedutiva, pois o professor apresenta a sistematização da língua de maneira explícita. Somente no primeiro ano é que se verificam informações as quais apontam a ocorrência do método indutivo. Um informante disse, ainda, que o estudo da gramática não faz parte do programa, porém, lendo o conteúdo da ementa, verifica-se que o estudo de “Aspectos gramaticais: estrutura gramatical da língua francesa: o nível lexical, fonológico, morfossintático e semântico” constitui um dos objetivos programáticos.

No segundo capítulo, foi observado que a metodologia defendida pelos pesquisadores contemporâneos da didática das línguas é a abordagem comunicativa, uma vez que ela visa a desenvolver a competência de comunicação. Esse método tem como princípio o ensino da gramática pela abordagem indutiva, na qual o aluno deve perceber, de maneira implícita, a estrutura da língua-alvo. No entanto, no âmbito desta pesquisa, verificou-se a preponderância do método dedutivo, em que a gramática é abordada de forma sistemática. Além disso, foi destacada a receptividade muito grande por esse método de ensino e que a maior parte dos aprendizes tem preferência por ele, provavelmente pela razão de que seja o mais utilizado nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, tanto professores quanto alunos tendem a manter o mesmo procedimento de ensino de língua(s) pelo qual foram acostumados.

Germain & Séguin (1998, p.141-142)⁴¹, já defendiam o ensino sistemático da gramática. Nas palavras desses teóricos, essa abordagem seria mais adequada pelo seguinte argumento:

⁴¹ Un autre argument en faveur de l'importance de la grammaire a trait au style d'apprentissage des apprenants. En effet, plusieurs personnes ont un style analytique d'apprentissage. Pour ce type d'apprenants, des explications grammaticales, des exercices systématiques, analytiques et logiques présentent un certain attrait, ce qui pourrait contribuer à accroître leur motivation et à réduire leur

Um outro argumento a favor da importância da gramática tem relação com o estilo de aprendizagem dos alunos. Com efeito, várias pessoas têm um estilo analítico de aprendizagem. Para esse tipo de aprendizes, explicações gramaticais, exercícios sistemáticos, analíticos e lógicos apresentam um certo atrativo, o que poderia contribuir para lhes acrescentar motivação e para lhes reduzir a inquietude. [...] Enfim, para alguns, a aprendizagem das características da gramática de uma outra língua parece ser uma fonte de prazer da qual seria uma pena privar-lhes.

Ademais, no questionário direcionado aos docentes, dos quatro professores que responderam, três informaram abordar a gramática de forma sistematizada, conforme exemplo a seguir:

2. Você ensina gramática do francês no curso? [☐] sim [☐] não Com qual objetivo?

(1) *Com o objetivo de sistematização do funcionamento da linguagem e para atender as idiossincrasias.*

Tendo em vista os aspectos observados, a seguinte questão se impõe: qual a melhor maneira para se ensinar/aprender a estrutura linguística do FLE? Qual o melhor tipo de gramática, explícita, implícita, ou as duas, quando se quer promover a aquisição da competência linguística no aprendiz? A fim de encontrar resposta para tais questionamentos, a seguinte pergunta foi elaborada:

4. Você acha que a maneira como a gramática da língua francesa é trabalhada no curso corresponde as suas expectativas? Se não, ou se parcialmente, em sua opinião o que poderia ser mudado?

De acordo com as respostas (Apêndice A), a maioria dos alunos declarou que a maneira como a gramática é trabalhada em sala de aula corresponde com as suas expectativas. Atenta-se somente para o quarto ano, em que a maioria declarou que corresponde de modo parcial. Analisando as informações, é possível inferir que esses alunos não se encontravam satisfeitos com a metodologia de ensino empregada pelo professor, pois se percebe que eles gostariam de que outras técnicas de ensino fossem adotadas: (54) “Parcialmente, talvez mais aulas por semana, outros tipos de didática, mais aulas de conversação”, (58) “Corresponde em partes, mas depende muito de cada professor, acho que os professores deveriam seguir a mesma metodologia, assim ficaria mais fácil para os alunos” etc.

inquiétude. [...] Enfin, pour certains, l'apprentissage des caractéristiques de la grammaire d'une autre langue paraît être une source de plaisir don't il serait dommage de les priver.

No mais, foram recolhidos dados inquestionáveis os quais comprovam, pelo menos no contexto pesquisado, que os alunos têm preferência pela abordagem sistemática (tradicional) da língua-alvo, como se pode verificar nos excertos a seguir:

(62) Eu gosto da maneira tradicional como as línguas são ensinadas, porém é importante e essencial que haja sempre exercícios extra-aula [...]

(67) Sim, mas poderíamos ter mais exercícios de fixação.

(72) Corresponde em partes. Gostaria de ter mais exercícios e maior cobrança com relação a ela [à gramática].

As declarações revelam, claramente, que os informantes têm afinidade com o método explícito de ensino da gramática (aquele que dissectiona a língua para analisá-la) e são favoráveis para que se dê continuidade a esse tipo de abordagem.

Por mais contraditório que possa parecer, é, justamente, essa forma de ensinar que tem constituído o alvo de críticas por parte de linguistas, pedagogos, entre outros, os quais alegam que, para aprender a falar uma língua, não é necessário o estudo minucioso e sistemático das regras de formação etc. Diante dessa situação, pode-se depreender, em um primeiro momento, que o comportamento cognitivo dos alunos deve ser considerado pelos professores e, assim, ajustar sua abordagem levando em conta a maneira, a metodologia, que se adaptar melhor ao público-alvo. Em um segundo momento, o fato de 87,5% (Tabela 2) dos alunos do quinto ano ter informado não acreditar que terminarão o curso com um domínio satisfatório da competência linguística, faz suscitar o questionamento se realmente tal perspectiva produz os efeitos que os informantes declararam acreditar. Tal indagação remete, novamente, às críticas feitas pelos linguistas, pedagogos, já citados em outras ocasiões. O que se pode assegurar, no momento, é que a descrição gramatical encontra-se incutida como parte fundamental do estudo de língua(s) para os informantes que fizeram parte desta pesquisa.

Quanto às sugestões concernentes ao que poderia ser mudado na maneira como a língua francesa é trabalhada (Apêndice A), caso eles julgassem necessária alguma modificação, muitos alunos sugeriram haver a necessidade do uso mais frequente de recursos áudio-visuais e que mais atividades lúdicas lhes fossem proporcionadas. Além disso, eles declararam que o número de aulas semanais não é suficiente e que são necessários mais encontros, com mais atividades de conversação, para que se possa ter um contato maior com a língua. No tocante à

gramática, foi sugerido que ela possa constituir mais temas de estudo, bem como a realização de mais exercícios em sala de aula e fora dela.

As informações confirmam o que Cuq & Gruca (2003, p.114-117) esclareceram a respeito dos estilos de aprendizagem que cada aluno apresenta. Sendo assim, acredita-se na importância de se respeitar suas idiossincrasias, uma vez que cada um tem seu ritmo, além do fato de que o francês, comumente, não está incluído no conhecimento prévio do aluno.

Nessa mesma perspectiva, tem-se a confirmação do que Porquier defende em seu artigo “Quand apprendre, c’est construire du sens” (Quando aprender é construir sentido), no qual ele advoga que a aprendizagem gramatical deve se relacionar estreitamente com o conhecimento semântico do aprendiz e, assim, culminar na construção do sentido na LE. Além disso, ele afirma que o aprendiz constrói não somente sua própria gramática, mas também sua maneira de construí-la, conforme seus recursos cognitivos, sua experiência de aprendizagem, suas estratégias adaptativas, suas motivações e suas necessidades (1989, p.132).

O fato de o ensino tradicional (o que reconhece os aspectos morfo-sintáticos da língua de maneira explícita e direta) ter sido revelado como a abordagem preferida pelos informantes, prestigia a gramática em sala de aula e a constitui em um elemento indispensável para a aprendizagem do FLE, pois ela oferece, sob o ponto de vista dos alunos, o conhecimento que lhes dá maior segurança. Além disso, por intermédio das informações obtidas, pôde-se verificar que ela exerce o mesmo grau de relevância em todos os níveis da aprendizagem, uma vez que tanto os informantes em estágio inicial quanto os que se encontram em estágio final a consideraram como meio necessário.

Mesmo tendo chegado a tais considerações, é preciso ter em conta que a abordagem da gramática não deve se consistir na base da regra pela regra, pautado apenas na explicitação do que ela prescreve e praticado por meio de exercícios com palavras e frases as quais não revelam verdadeiro sentido aos alunos. Nesse sentido, a aula de gramática não deve transformar o aluno em objeto, mas em sujeito ativo no seu processo de aquisição da linguagem, superando, assim, a visão simplista de que o ensino de língua é ensino de gramática e o ensino de gramática é ensino de regras.

Por fim, no excerto a seguir, extraído de Porquier (1989, p.123)⁴², pode-se perceber que ele já dava as respostas para a pergunta sobre que tipo de gramática deve ser utilizado no ensino do francês:

Se se admite que há gramática na língua, toda competência linguística, que se trate de língua materna ou não, comporta regras [...]. Toda aprendizagem de línguas implica na apropriação de regras, explícitas ou implícitas, conscientes ou inconscientes. É por isso que se diz, por exemplo, que um aprendiz “constrói sua gramática”.

Como se vê, o autor expõe, por intermédio de um raciocínio lógico, um dos fatores que se revelam fundamentais para a formação da competência linguística do aprendiz de FLE: caso se parta da premissa de que a gramática faz parte do conhecimento da língua, será essencial, então, a aprendizagem das regras gramaticais as quais a compõem e, explícita ou implícita, é o que menos importa para que tal processo ocorra. Isso ficou comprovado mediante os depoimentos dos informantes que fizeram parte deste trabalho.

5.3 OS EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA E O ENSINO DO FLE

No domínio do ensino e da aprendizagem, é preciso que os professores de FLE tenham em mente que existe uma grande diversidade de atividades e de exercícios os quais têm como finalidade a prática da língua, cada qual com suas especificidades. Sabe-se que cada professor, por questões de formação, experiência etc., adota um tipo de abordagem de ensino e que cada tipo de abordagem tem atividades pedagógicas que combinam com seus princípios teóricos.

Como os alunos constituem a maioria dos indivíduos que se encontra em uma sala de aula, foi elaborada uma questão com o objetivo de investigar quais atividades (linguísticas, lúdicas, entre várias outras formas que elas possam se apresentar) se revelam mais eficazes e pertinentes no que diz respeito à abordagem e à prática da gramática:

⁴² Si l'on admet qu'il y a de la *grammaire* dans la langue, toute compétence langagière, qu'il s'agisse d'une langue maternelle ou non, comporte des règles, [...]. Tout apprentissage de langue implique l'appropriation de règles, explicites ou implicites, conscientes ou inconscientes. C'est pourquoi l'on dit, par exemple, qu'un apprenant «construit sa grammaire».

7. Quais tipos de atividades você sugere a fim de favorecer a aquisição da competência linguística do francês como língua estrangeira (FLE)?

As respostas obtidas encontram-se transcritas na sequência, porém, os informantes 2, 4, 9, 14, 15, 21, 26, 39, 41, 49, 59 e 60 não responderam à questão:

Série Resposta

- 1º ano (1) Vídeos, música, para nos mostrar como os falantes da língua francesa pronunciam sua fala.
 (3) Elaboraões espontâneas de teatros.
 (5) Através de treinamentos diários com a língua.
 (6) Vídeo, música, filmes. Tudo o que possa mostrar como os falantes da língua francesa pronunciam e se comunicam no dia-a-dia.
 (7) Estudo com músicas, diálogos ou algo que tenha fim lógico.
 (8) O aprendizado é mais eficiente quando associa música e cinema, pois a vontade de entender o contexto pode levar a um interesse maior.
 (10) Conversação
 (11) Assistir a filmes, ouvir músicas, conversação, criação de textos.
 (12) Qualquer exercício interacionista.
 (13) Exercícios.
 (16) Não iria sugerir atividades, mas a redução do tamanho da turma para tornar melhor e mais rápida a compreensão do conteúdo todo.
 (17) Conversação
 (18) Às vezes usar de artifícios mais chamativos relacionados ao francês, como filmes e músicas.
 (19) Atividades individuais, grupos de conversação.
- 2º ano (20) Exercícios e pronúncia.
 (22) Trabalho com textos jornalísticos e vídeos franceses atuais que sejam, por exemplo, veiculados na mídia, como o caso do Barack Obama ou do Dalai Lama que são de conhecimento universal.
 (23) Ouvir mais músicas fazendo uma análise na sala de aula.
 (24) Escrita e fala abordados em atividades.
 (25) Mais diálogos em LF dentro da sala de aula; teatros; músicas; filmes; revistas.
 (27) Mais atividades de leitura e que envolva toda a sala.
 (28) Para desenvolver a competência linguística na língua francesa é preciso atividades de declinação de verbos, de gramática no geral.
 (29) Diálogos em grupos, seminários, produções de textos, leituras.
 (30) Atividades que forcem a nossa pronúncia e a nossa escrita.
 (31) Exercícios, fonética, conversação, o que fazemos em sala de aula.
 (32) Talvez filmes e mais músicas nas aulas. Gosto muito!
 (33) Gramática e pronúncia por meio de exercícios repetitivos interligando cada fase do aprendizado, nunca setorizados individualmente.
 (34) Estudo da gramática dentro de um contexto, ou seja, aliada à usos de textos e CD's de áudio; prática de conversação entre os alunos; assistir a filmes na língua estrangeira pretendida.
 (35) Exercícios que trabalhem a gramática, a pronúncia e o falar cotidiano.
 (36) Usá-la com demais alunos de outros anos ou cursos (secretariado), por exemplo mensalmente uma aula de comunicação inter-classes.
 (37) Ditado, música, filme porque consegue-se prender a atenção do aluno.
 (38) Procurar ouvir mais a língua por meio de CDs próprios, lendo sobre o país de origem na própria língua, lendo revistas do local.
 (40) Laboratórios de estudo da língua.
 (42) Um pouco mais de seminários; trabalhar mais com a oralidade.
 (43) Usar a metalinguagem nas aulas de francês ajuda pois obriga o aluno a ouvir tudo em francês e tentar entender.
 (44) Fazer uso da gramática e práticas de conversação.

- (45) Atividades que favoreçam a fala, como jogos, apresentações de trabalhos, elaboração de textos e para o aprendizado da gramática, a realização de diversos exercícios que dependam do conhecimento gramatical para serem realizados.
- 3º ano (46) Exercícios em grupo a fim de entender o conteúdo e internalizar.
 (47) Fonética, exercícios, conversação como já fazemos em sala de aula.
 (48) Muitas atividades de interação, obrigando-nos a falar mais.
 (50) Mais exercícios para casa.
- 4º ano (51) Atividades culturais, leitura de jornais, programa de TV etc.
 (52) Exercícios de escuta.
 (53) Grupos de conversação, assistir a filmes em francês, ouvir músicas, produzindo textos (gêneros textuais).
 (54) Interação entre professor e alunos, jogos etc.
 (55) Atividades que correspondam a contextos reais de fala.
 (56) Atividades variadas, como escrita, fala, ouvir conversas, ao nível da turma.
 (57) Conversação. Exercícios na elaboração de um texto etc.
 (58) Exercícios de conversação.
- 5º ano (61) Ver filmes em francês e legendados em francês, ouvir músicas, criar textos etc.
 (62) Mais exercícios em sala e tarefa; mais conversação e atividades que estimulem esse tipo de prática.
 (63) Leitura de textos com vocabulário diversificado.
 (64) Muito treino, dentro e fora de sala, principalmente conversação.
 (65) Algo mais dinâmico para despertar o interesse das pessoas. Jogos, brincadeiras, debates...
 (66) Leitura, estudo da gramática, escrever textos.
 (67) Estímulo da fala e escrita, o máximo possível.
 (68) Atividades extras como jogos, músicas ou algo relacionado à multimídia em geral.
 (69) Eu acredito bastante na fala como a melhor estratégia para se aprender uma língua estrangeira. Por isso, acho que ela deveria ser melhor/mais trabalhada em sala.
 (70) Atividades de conversação abordando situações do cotidiano, que todos participam e se identificam... creio que facilitaria a aquisição da competência linguística.
 (71) Penso que a utilização de uma plataforma multimídia pode ajudar. A utilização de músicas, filmes, livros ficcionais na língua francesa são de grande valia.
 (72) Exercícios como tarefa, correções por parte do professor quando o aluno fala errado.
 (73) Mais atividades com vocabulário e mais trabalhos com textos.
 (74) Algo que acho muito eficaz é o uso constante da língua e, claro, muita leitura.
 (75) Ler livros em francês, ver filmes com legenda em francês ou mesmo a fala em francês.

Mediante as sugestões apresentadas pelos alunos no sentido de ampliar o quadro de atividades e exercícios que possam favorecer a prática da língua-alvo, algumas observações podem ser destacadas, tais como:

- o primeiro ano sugeriu, por várias vezes, atividades proporcionadas pelo uso do áudio, por exemplo, assistir a filmes franceses, ouvir músicas, realizar diálogos os quais retratem ações relacionadas ao contexto dos alunos, entre outras. Por meio dessas propostas, nota-se que, em razão da falta de contato com a língua nessa fase introdutória do curso, eles demonstram necessidade de receber “input”

com o propósito de se familiarizarem com a LE da maneira como ela é produzida pelos falantes nativos;

- o segundo ano, assim como o primeiro, apontou a necessidade de estudar a língua por meio de atividades e exercícios com mais recursos oferecidos pelo uso do áudio. Além disso, muitos alunos ressaltaram a necessidade de estudar a língua por meio da “gramática e a pronúncia com exercícios repetitivos” (33). Verifica-se, portanto, que eles começam a mostrar, nessa fase do curso, a necessidade de um suporte gramatical a fim de constituir o conhecimento básico da língua a fim de lhes proporcionar segurança para falar.

- o terceiro ano, também reclama a necessidade de se exercitar mais a língua por meio de atividades e de exercícios estruturais. Além disso, destaca a necessidade de se elaborarem mais atividades extra-classe: (50) “Mais exercícios para casa”, visando, dessa forma, a aumentar o contato com a LE, pois, como foi visto anteriormente, os dois encontros semanais não são suficientes para diminuir a barreira linguístico-cultural entre a língua materna dos aprendizes e o FLE.

- o quarto ano apontou, praticamente, as mesmas propostas de atividades e exercícios feitas nas séries anteriores. Um aspecto relevante a ser observado é que os informantes ressaltaram a necessidade de haver mais interação entre professor e alunos. Vale lembrar que essa turma é a mesma que demonstrou certa insatisfação em relação à metodologia de ensino quando interrogada se a maneira como a gramática é trabalhada corresponde às expectativas: (54) “[...], outros tipos de didática, mais aulas de conversação”, (58). Tal informação ratifica a discrepância entre a postura do professor e os anseios dos alunos, em que aquele adota a postura de detentor do saber e não motiva seus alunos à produção oral. Assim, retoma-se a questão do filtro afetivo, “em que a situação ideal para ensino é aquela que: i) mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou falta de confiança; ii) melhor motiva o maior número de alunos; iii) desenvolve a auto-confiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo assim uma busca e recepção maior de input” (Carioni, 1988, p.57).

- o quinto ano sugeriu atividades e exercícios que são bastante comuns em sala de aula de língua: leitura, estudo das regras gramaticais e produção de textos. Considerando os objetivos da disciplina do quinto ano: “desenvolver as habilidades comunicativas e aprimorar a capacidade pedagógica, formulando, aplicando e

avaliando atividades que desenvolvam a reflexão, a criatividade, a criticidade e a interação comunicativa”, verifica-se que as atividades sugeridas não fazem parte, realmente, da ementa. Como se trata de disciplina conclusiva de curso, o objetivo é de consolidar os estudos realizados nos anos anteriores e melhorar o preparo pedagógico dos alunos. Além disso, o estudo da cultura francesa faz parte do programa da disciplina e, ainda, a carga horária é reduzida (68 horas/aula), proporcionando apenas um encontro semanal, o que distancia os alunos do contato com a língua. Ressalta-se, no entanto, que, nesse estágio final, o aluno já deveria estar preparado para tal situação.

Ainda na mesma turma, o depoimento do informante (69) “Eu acredito bastante na fala como a melhor estratégia para se aprender uma língua estrangeira. Por isso, acho que ela deveria ser melhor/mais trabalhada em sala”, provoca uma reflexão acerca dos objetivos do curso. Ao contrário da maioria das sugestões vistas, ele ressalta a necessidade de se aprender uma língua da maneira mais indicada pelos métodos atuais, a qual deve instigar os aprendizes a falar. Além disso, atenta-se para o fato de que esse informante é proficiente em inglês e apresenta nível de suficiência em espanhol e francês. Por conhecer várias línguas, pode-se inferir que o domínio que ele apresenta tenha sido adquirido do mesmo modo como ele sugere, ou seja, comunicando-se na e pela língua-alvo.

A julgar pela proposta de atividade vista acima, seria possível afirmar que a abordagem comunicativa, o estudo implícito da estrutura da língua e a abordagem indutiva da gramática, fossem a melhor forma de adquirir a competência linguística do FLE. Na realidade, depreende-se, diante das sugestões dos informantes, que há dados os quais apontam uma boa aquisição do FLE tanto por meio da abordagem comunicativa, na qual a produção oral é atividade principal, quanto por meio da abordagem tradicional, em que o estudo da estrutura da língua é a atividade que prevalece.

Conclui-se, portanto, que a aprendizagem do FLE depende, principalmente, da idiosincrasia de cada aprendiz, em que, para uns, as atividades e exercícios estruturais da língua se configuram como a melhor técnica para aquisição da competência linguística, e, para outros, isso deve ocorrer por intermédio de atividades as quais visem, sobretudo, à comunicação.

Com o propósito de investigar essa maneira peculiar de aprender dos alunos, a seguinte pergunta foi elaborada:

8. Que tipos de atividades você sugere visando a reproduzir situações naturais de uso da língua francesa em sala de aula?

As respostas foram transcritas a seguir. Os informantes 4, 12, 14, 15, 43 e 60 não responderam à questão:

Série Resposta

- 1º ano
- (1) O uso oral da língua em sala de aula, como apresentação entre os alunos.
 - (2) Diálogo em francês entre aluno e professor sobre temas de interesse do aluno.
 - (3) Teatro e filme para ser assistido em língua francesa.
 - (5) O uso oral da língua em sala de aula, por exemplo, em apresentações entre os alunos.
 - (6) Imitar situações comuns do dia a dia, mas fazê-los utilizando a língua francesa.
 - (7) Situações cotidianas, produzindo diálogos.
 - (8) Se formassem grupos para dialogar, talvez interpretando personagens reais (profissionais) do dia a dia e suas inter-relações.
 - (9) Conversação em sala de aula.
 - (10) Teatro.
 - (11) As mesmas citadas anteriormente.
 - (13) Conversação, atividades com músicas ajudam bastante aprender a pronúncia também.
 - (16) A criação não fictícia dessas situações, levando o aluno para fora de sala.
 - (17) Vídeos em língua francesa.
 - (18) Elaboração de diálogos e situações.
 - (19) Conversação.
- 2º ano
- (20) Ler artigos interessantes do dia a dia.
 - (21) Acho que está bom, o professor é muito esforçado.
 - (22) Falar de personagens importantes, como Gerard Depardieu, Isabelle Adjane, ou ainda, de Rodin, Camille Claudel, entre outros.
 - (23) A escuta de diálogos e músicas na LF para maior aprendizado.
 - (24) Conversa livre.
 - (25) Acredito que o diálogo, filmes, teatros em LF, reproduzem bem as situações naturais do uso da LF.
 - (26) Filmes, trabalhos etc.
 - (27) Que os alunos procurassem dialogar tudo em francês. Ex.: fazer perguntas só em francês.
 - (28) A reprodução do uso da língua francesa naturalmente na sala de aula, pode acontecer com atividades dinâmicas, alguns jogos, exemplo o jogo da memória, caça-palavras etc.
 - (29) A interação entre professor e aluno é uma ótima atividade. Os seminários podem ser uma boa atividade.
 - (30) Atividades orais, como já estão sendo feitas.
 - (31) Atividades orais, como já fazemos.
 - (32) Os diálogos são interessantes (criar) seguidos da tradução.
 - (33) Teatro, diálogos, filmes e principalmente música.
 - (34) Acredito que passar um vídeo e/ou CD de música e pedir aos alunos tentarem identificar (e traduzir) as palavras que eles não conhecem.
 - (35) Diálogos.
 - (36) A mesma da questão anterior.
 - (37) Diálogo em francês.
 - (38) Atividades de conversação individual (professor/aluno).

- (39) Atividades que voltem o acadêmico a cultura da língua que pretende-se aprender (exemplo: a cultura francesa)
 - (40) O diálogo com os colegas da sala, músicas em francês, brincadeiras com a escrita.
 - (41) Diálogos.
 - (42) Com certeza trabalhando oralmente a língua.
 - (44) Teatro, ou simulações da vida no estilo francês.
 - (45) Apresentações de trabalhos com diálogos, e o próprio uso da língua francesa nas situações do cotidiano em classe.
- 3º ano
- (46) Acredito que músicas, teatros, interações em grupo nos ajuda a reproduzir tais situações.
 - (47) Atividades orais, como já fazemos em sala de aula.
 - (48) Mais atividades interativas.
 - (49) A utilização de diálogos na sala.
 - (50) Conversar com franceses, pois é difícil manter uma relação com quem sabe mais (outros alunos).
- 4º ano
- (51) Diálogos em situações comuns e correntes: supermercado, política, esportes, meio-ambiente, artístico etc.
 - (52) Diálogos de alunos.
 - (53) Jogos de interação, filmes (com produção de resenhas), músicas, sarais de poesia.
 - (54) Atividades culturais, apresentação artística, aulas lúdicas, vídeos, música, filmes etc.
 - (55) Vídeos, áudios verossímeis.
 - (56) Atividades com que façam o aluno se sentir espontâneo, sem receios.
 - (57) Teatro.
 - (58) Situações que envolvam o cotidiano dos alunos.
 - (59) Diálogos.
- 5º ano
- (61) Realizar debates na língua, fazer jogos, etc.
 - (62) Músicas, atualidades, livros, debates em grupo e dupla.
 - (63) Ø
 - (64) Debates, cada um expressando sua opinião sobre algum assunto.
 - (65) Utilizar textos com assuntos atuais e colocar em discussão para todos. – músicas, filmes...
 - (66) Debates, música, filme, assunto atual.
 - (67) Debates/discussões de termos polêmicos ou atuais onde os alunos possam expressar suas idéias.
 - (68) Atividades de audição que reproduzam atividades do dia a dia.
 - (69) Primeiramente deveria ser incentivado (mais) o uso da LF em sala de aula, desde o início e principalmente neste último ano do curso... já deveríamos falar somente em francês. As aulas são o único momento da semana que temos contato com ele...
 - (70) Simulação de situações diárias em ambientes comuns a todos como mercado, farmácia, vizinhança etc.
 - (71) Penso que uma boa forma de reprodução de situações cotidianas seria a encenação dessas situações através de aulas de conversação.
 - (72) Conversações e discussões sobre os mais variados temas.
 - (73) Discussões em sala sobre um texto, por exemplo.
 - (74) Atividades de fala, escuta e contato com traços da cultura francesa.
 - (75) Conversação (debates, seminários, brincadeiras com as palavras)

Como se pode observar, boa parte dos alunos sugeriu atividades que simulem situações reais de comunicação, tais como diálogos, pequenos teatros etc. Assim sendo, eles indicaram um tipo de exercício conhecido como “jeu de rôle” (representação de papéis). Conforme Cuq & Gruca (2003, p.413-414), esse tipo de

exercício foi colocado em voga pela abordagem comunicativa e oferece diversos meios para produzir toda série de diálogos sob as inúmeras variações da vida cotidiana, administrativa, entre outras.

A “representação de papéis” pode ser encontrada em vários materiais, por exemplo, Libre Échange (COURTILLON & SALINS, 1995, p.12)⁴³ o qual, por meio da rubrica “À vous de parler” (Sua vez de falar), oferece uma estrutura para que os alunos possam compor um diálogo a cada situação de comunicação:

Representação de papéis a dois:

A e B.

A espera B na estação e telefona

B atende

A pergunta o que se passa e diz
que ele(ela) espera.

B se desculpa e diz que chegará.

A pede que ele se apresse..

Outra sugestão muito indicada pela maioria dos informantes, a qual revela preocupação por parte deles, diz respeito às atividades de compreensão oral, que podem ser propostas por meio de músicas, de diálogos autênticos, de sessão de filmes, entre outros. Tais atividades, necessárias à percepção das particularidades da língua, devem viabilizar o investimento em outras modalidades de aprendizagem, tais como: compreensão de leitura do trabalho o qual foi realizado pelos colegas de sala; produção oral por meio de discussões a respeito da história do filme e/ou da música etc. e produção escrita, por meio da elaboração de sinopse do filme assistido, da música, entre outros. Nessa perspectiva, tais atividades podem ser pré-elaboradas pelo professor, uma vez que não estão compreendidas nos manuais didáticos os quais as editoras dispõem atualmente no mercado.

É importante observar que, atualmente, professores e alunos têm acesso a variados recursos de multimídia, seja do meio cinematográfico, seja do meio musical etc. Além disso, a Internet facilita o contato com a cultura de outros países, a qual se tornou de acesso fácil e disponibilizada por vários órgãos, principalmente os da

⁴³ **Jeu de rôles à deux:**

A et B.

A attend B à la gare et téléphone

B décroche

A demande ce qui se passe et dit
qu'il(elle) attend.

B s'excuse et dit qu'il arrive.

A demande qu'il se dépêche

esfera pública, tais como: as escolas de Ensino Fundamental e Médio, as instituições de Ensino Superior, entre outras. Sites, como o Youtube, proporcionam contato com uma infinidade de situações, por exemplo: clipes musicais, entrevistas, pequenos filmes caseiros realizados por pessoas comuns em posse de uma câmera, entre tantos outros. Sites franceses, como www.tv5.fr, www.rfi.fr, sites de "quiz", encontram-se disponíveis para qualquer indivíduo e os alunos do FLE não precisam mais esperar que os professores os coloquem em contato com tal recurso.

Diga-se a propósito, o mundo tem visto, nos últimos anos, um avanço crescente da tecnologia, disponibilizando recursos os quais se fazem cada vez mais presentes na vida das pessoas e, uma vez introduzidos ao seu cotidiano, elas não conseguem mais se adaptar sem eles. Tendo em vista a incorporação desses recursos na vida dos indivíduos, a seguinte questão se coloca: qual a posição que as escolas devem tomar diante desse fato?

Visando à aproximação entre essa poderosa ferramenta e a sala de aula, obras como "De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques", (Do vídeo à Internet: 80 atividades temáticas) de Thierry Lancien (2004), direcionam-se a públicos escolares os quais desejam ter recursos a documentos a partir de vídeos e multimídias a serem utilizados no ensino e aprendizagem do FLE. As atividades propostas podem ser praticadas em sala de aula ou em casa e não pressupõem competências técnicas particulares, salvo um pouco de familiaridade com a informática e saber navegar na Internet. Escolas de idiomas têm disponibilizado, em suas instalações físicas, computadores interligados a fim de divulgar sites de relacionamento, o Italki, por exemplo, os quais visam a promover a conversação entre alunos de várias nacionalidades. O diálogo, informal, entre seus participantes permite uma aprendizagem livre de avaliações. Nessa perspectiva, observa-se que as escolas de idiomas, bem como as metodologias de ensino de línguas, procuram se adaptar ao novo jeito de viver proporcionado pela tecnologia.

Finalmente, pôde-se constatar, por um lado, que os alunos possuem afinidade com as atividades e exercícios tradicionais, como os de repetição, de lacuna, de reformulação etc. Por outro lado, ficou evidente que as atividades proporcionadas por intermédio dos recursos áudio-visuais se revelaram como uma exigência da maioria dos aprendizes. Nesse sentido, um programa de ensino de FLE deve reunir

um rol bastante diversificado de exercícios os quais possam atingir um nível maior de compreensão dos indivíduos.

5.4 A METALINGUAGEM EM SALA DE AULA DO FLE

Partindo do pressuposto de que a metalinguagem se constitui como instrumento inerente ao processo de ensino e aprendizagem do FLE, constatou-se, inicialmente, a necessidade de identificar qual o papel que ela desempenha em tal processo. Em seguida, investigou-se de que maneira se pode tirar proveito do seu uso em sala de aula, com a finalidade de otimizar a aquisição da competência linguística.

Visando a analisar de que maneira os aprendizes compreendem a metalinguagem, a seguinte pergunta foi elaborada:

11. Você acredita que a metalinguagem em sala de aula de LE é:

- Inútil / não auxilia na aprendizagem.
- Às vezes necessária.
- Sempre necessária.
- Interessante para o despertar para aprendizagem de LE.

Explique:

Porém, antes que os informantes respondessem à pergunta, com o propósito de melhor esclarecê-los acerca do assunto pesquisado, foi-lhes apresentada uma definição, bastante sintética, do que vem a ser a metalinguagem:

Leia as definições abaixo antes de responder às questões:

[...]

- **Metalinguagem:** em sala de aula, a língua se encontra na situação específica de ser ao mesmo tempo objeto e meio de aprendizagem, ou seja, de ser um sistema capaz de falar dela mesma. (CUQ E GRUCA, 2003, p.130).

[...]

De acordo com as respostas (Apêndice A), 48% informaram que a metalinguagem é sempre necessária e 42,6% a consideraram como interessante a fim de despertar para aprendizagem do FLE. Somente 1,3% dos informantes indicaram que ela é inútil; 5,3% declararam que ela é, às vezes, necessária e, 2,6% dos informantes não responderam a essa pergunta (Figura 12).

FIGURA 12 - A metalinguagem em sala de aula de FLE.

Os dados indicam que a maior parte dos alunos compreende a metalinguagem como um componente intrínseco à sala de aula, uma vez que, juntos, os itens “Interessante para o despertar para aprendizagem de LE” e “Sempre necessária”, somam 90,6%, constituindo, dessa forma, instrumento indispensável ao processo de ensino e aprendizagem do FLE.

Dentre as respostas obtidas, a seguinte: (74) “Acredito que seja sempre necessária. Sob o meu ponto de vista, não parece fazer muito sentido ensinar uma língua estrangeira utilizando para isto a língua nativa” (Apêndice A), deixa claro que o aluno não concorda com o uso da língua materna para estabelecer as descrições da língua-alvo. Logo, o professor deve tomar consciência acerca da relevância do seu discurso e manter o propósito de produzi-lo sempre na língua-alvo.

A maioria das informações indica o caráter relevante da metalinguagem, porém, houve o informante (12) declarou que ela é “Inútil quando o aluno não tem conhecimento da língua”. Para esclarecer essa questão, os fatores seguintes devem ser considerados: a) na ocasião em que o corpus, desta pesquisa, foi coletado, o informante cursava o primeiro ano do curso; b) sabe-se que a maior parte dos alunos inicia os estudos de francês sem qualquer conhecimento prévio da língua. Portanto, sem nunca ter tido contato com a LE, torna-se, verdadeiramente, difícil para que eles compreendam, no início da aprendizagem, a língua que lhes é totalmente estrangeira. Dessa forma, compreende-se a razão pela qual o informante tenha dado tal declaração.

Diante do fato observado anteriormente, alguns didáticos são favoráveis à alternância entre a língua materna e a língua estrangeira quando os alunos são debutantes. Nesse sentido, os procedimentos explicativos podem ser adaptados ao público específico, visando a uma preocupação por parte dos professores, pois, muitas vezes, eles não são compreendidos pelos seus alunos em sala de aula.

Tendo em vista as considerações estabelecidas anteriormente, pode-se verificar que o discurso metalinguístico auxilia a aquisição da competência linguística por intermédio dos seguintes aspectos:

- compreensão: os aprendizes desenvolvem a competência de compreensão oral (escuta), uma vez que, se o professor mantiver seu discurso na língua-alvo, mesmo que seja para descrevê-la, eles serão induzidos a prestar mais atenção na produção oral do professor;
- vocabulário: os alunos ampliam a competência acerca do léxico, das expressões etc., de acordo com o discurso do professor. Isso acontece nos momentos em que ele aborda uma regra gramatical ou explica uma atividade, entre outros, pois o professor se apóia e emprega sua competência comunicativa na língua-alvo;
- contato: a sala de aula é, por muitas vezes, o lugar em que os aprendizes se colocam em contato com a língua francesa. Logo, quanto mais o professor mantiver seu discurso na língua-alvo, mais tempo eles estarão em proximidade com ela. Por consequência, isso deve ocasionar uma distância menor entre o PLM e o FLE.

Evidentemente que a compreensão, o vocabulário e o contato com a LE são proporcionados pela intervenção do professor, ou seja, quaisquer atividades por ele propostas têm por fim desenvolver tais fatores. Porém, objetivou-se mostrar que a metalinguagem, além de ser uma língua para falar da própria língua, também conduz aos mesmos resultados que aquelas atividades. Assim, no tocante ao papel que ela exerce na aquisição da competência linguística, a metalinguagem deve ser vista como ferramenta essencial, uma vez que funciona como intermediária entre a aprendizagem e a língua-alvo:

aprendizagem ↔ metalinguagem ↔ língua-alvo

Dessa forma, a metalinguagem corrobora a aquisição da competência linguística em francês de maneira concomitante, isto é, ao mesmo tempo em que a língua é empregada para descrevê-la, ela serve como insumo para o desenvolvimento de várias competências.

O item “Interessante para o despertar para aprendizagem de LE”, tem como finalidade identificar, e indicar, a importância da metalinguagem na medida em que ela incita o aprendiz a se empenhar, com mais vigor, no propósito de aprender uma dada LE. De acordo com os dados fornecidos pelos informantes, a metalinguagem constitui um importante elemento para o estímulo da aprendizagem do FLE, visto que:

- otimiza o processo de ensino e de aprendizagem: quando se faz necessário falar sobre a língua (em uma atividade descritiva, por exemplo) isso deve ser feito por intermédio da língua-alvo, uma vez que, assim, a língua que se quer aprender será produzida, aperfeiçoando e acelerando o processo de aprendizagem;

- estimula a aprendizagem: “porque cada vez que o professor explica em francês, o aluno fica tentando traduzir na sua cabeça” (aluno do 2º ano). Esse depoimento expõe de maneira simples “o que se passa na cabeça” do aluno no momento em que o professor se utiliza da língua-alvo. Dessa forma, a metalinguagem incentiva, também, os alunos na medida em que instiga a capacidade de compreensão, provocando, com isso, diversas consequências, como maior interesse em aprender, entre outros;

- aperfeiçoa a pronúncia: se o professor mantiver seu discurso por mais tempo na língua-alvo, mesmo se tratando de discurso metalinguístico, maior será o “input” que os alunos receberão, melhorando, conseqüentemente, a capacidade de compreensão oral. Nesse sentido, Carioni (1988, p.55) destaca que quanto mais exposição e mais correto for o “input” que os aprendizes receberem, mais eles devem melhorar a produção oral.

Sob o ponto de vista dos professores, dos quatro que colaboraram com a pesquisa, três a qualificaram como “sempre necessária” e um a avaliou como “interessante para o despertar para aprendizagem de LE”. Tem-se, logo abaixo, a transcrição do que declarou esse último, professor de FLE há 14 anos:

(1) Às vezes, o contexto discursivo não é suficiente para a compreensão da linguagem e, nesses casos, o estudo metalingüístico auxilia. Também

existem casos em que os aprendizes apreciam e pedem ao professor explicações gramaticais explícitas. Para estes casos, normalmente, atendo individualmente.

Nas palavras desse professor, nem sempre é possível se utilizar apenas do ensino indutivo, pois a compreensão da língua necessita, por diversas vezes, a explicação direta acerca do seu funcionamento. Dessa forma, o uso do discurso metalingüístico se apresenta necessário e constitui, por conseguinte, um elemento inerente ao processo de ensino e de aprendizagem do FLE. Sendo assim, a seguinte pergunta se impõe: como aproveitá-la melhor em sala de aula?

Em princípio, não foi elaborada uma questão específica e direta nos questionários a qual pudesse buscar respostas para a pergunta anterior. No entanto, de acordo com as informações neles obtidas, pode-se certificar de que, para haver um melhor aproveitamento da metalinguagem, o professor deve:

- usar em seu discurso, preferencialmente, a língua-alvo, seja para explicar (descrever a língua) seja para propor atividades etc.;
- incentivar seus alunos para usarem, constantemente, a língua-alvo em sala de aula, por exemplo: para perguntar, para comentar ou realizar atividades, entre várias outras possibilidades que se apresentam no cotidiano didático-pedagógico.

Tendo em vista os aspectos observados, torna-se evidente que o uso da língua-alvo, mesmo que seja para explicar ela mesma (sua estrutura, seu funcionamento etc.), auxilia o aprendiz a distinguir nuances significativas da língua, levando-o, efetivamente, ao desenvolvimento da competência linguística. Nessa perspectiva, ela deve ser usada como recurso disponível dos professores e alunos, a fim de favorecê-los na explicitação e descrição da língua, ainda que essa não deva se constituir na metodologia principal do ensino do FLE.

5.5 OS DADOS ADVINDOS DOS DIÁRIOS DE CLASSE

Os diários de classe foram propostos aos alunos presentes em sala de aula na ocasião de sua distribuição e foi informado a eles que se tratava de pesquisa de pós-graduação, em nível de doutorado, expondo-lhes, assim, a relevância e a

finalidade a que se propunha. Lamentavelmente, os alunos não costumam empreender esforço na realização de tarefas que não lhes proporcionem nota em caráter avaliativo. Assim, pôde-se contar com a colaboração de apenas 12 dos, aproximadamente, 120 alunos matriculados no curso do ano letivo de 2008.

Em virtude da pequena quantidade de diários de classe retornada, pode parecer, em princípio, que a sua análise tenha alcançado resultado pouco expressivo. Contudo, os poucos que foram restituídos revelam que esse instrumento constitui importante documento de investigação, no qual podem se verificar, de acordo com o ponto de vista dos alunos, os fatores positivos e negativos acerca do ensino e da aprendizagem. Desse modo, expõe-se, a seguir, a análise singular dos diários coletados (Apêndice D), os quais foram organizados em ordem numérica e seguem do primeiro ao último ano do curso:

2º ano

(1) Predominância do ensino estrutural da língua com atividades que se concentram no estudo sistemático dos aspectos gramaticais. Além de se preocupar com a aplicação das regras ortográficas, o professor se atém à correção da pronúncia, reparando os desvios cometidos em todas as situações envolvendo a produção oral. Percebe-se que a concepção de língua adotada pelo professor, a qual se faz refletir em sua técnica de ensino, é a normativa, exigindo-se acertos em detrimento do desenvolvimento espontâneo da competência de oralidade.

(2) Diversidade metodológica por meio de atividades de leitura, escuta, escrita, aplicação de exercícios estruturais, apresentação de trabalhos como: micro-ensinos, seminários, de atividades elaboradas a partir da exibição de filmes etc. Percebe-se maior preocupação em diversificar a abordagem que coloque o FLE em prática, utilizando-se, para isso, dos recursos provenientes de várias metodologias de ensino de língua.

(3) Predominância da abordagem descritiva da gramática do FLE. Pouca informação por parte do informante sem descrição talhada de suas impressões.

(4) Atividades variadas as quais revelam preocupação em abordar a língua sob diversas formas, como: compreensão de leitura, produção oral e escrita, realização de exercícios estruturais, apresentação de micro-ensinos pelos alunos, nos quais eles simulam uma aula sobre um determinado aspecto gramatical. Dessa forma, eles exercitam, ao mesmo tempo, a língua-alvo e a prática docente, uma vez que se trata de curso de licenciatura.

O professor se utiliza de diversidade metodológica e se preocupa em elaborar atividades as quais apresentem relação entre a aprendizagem e a formação profissional dos alunos.

(5) O estudo da gramática ocorre de maneira predominante e as atividades são elaboradas a partir de um item gramatical inicialmente abordado. O professor se preocupa com a expressão oral visando à correção da pronúncia. O informante expressa descontentamento em relação ao empenho dos colegas de sala de aula quanto à realização de tarefas.

(6) O informante aproveita as atividades realizadas em sala de aula para ampliar seu vocabulário e corrigir sua pronúncia. Percebe-se, então, a idiossincrasia dos alunos e, acredita-se, ele considera a aquisição lexical como fator relevante para a aprendizagem de uma LE. O professor se preocupa com o uso de textos autênticos, extraídos fora do âmbito institucional, como o jornal, por exemplo.

(7) Abordagem do FLE de maneira diversificada, mediante atividades de leitura e compreensão de textos; produção oral e escrita; compreensão oral por intermédio de diálogos, de músicas; exercícios de gramática, além de outras atividades.

Compreensão, por parte do informante, do que se passa na sala de aula com observações críticas, nas quais ele percebe se os objetivos estabelecidos previamente pelo professor foram alcançados, ou, se a aula alcançou resultados satisfatórios ou não.

3º ano

(8) Embora o professor utilize textos extraídos fora do contexto escolar, ele usa esses documentos como pretexto para empreender o estudo sistemático das regras gramaticais.

4º ano

(9) Abordagem tradicional da língua, identificado pela seguinte técnica: análise gramatical → exercícios de gramática → correção/avaliação, na qual o aprendiz é privado de produzir textos variados e de falar utilizando a língua-alvo; não são proporcionados exercícios de compreensão oral etc. Consequentemente, verifica-se o resultado negativo que essa técnica de ensinar LE provoca nos aprendizes.

5º ano

(10) Atividades concernentes aos aspectos culturais da língua, conforme o programa da disciplina de “Língua francesa: Habilidades Comunicativas Integradas V”. As aulas são subordinadas ao livro didático e, de vez em quando, o professor proporciona atividades as quais exigem mais participação dos alunos. Preocupação excessiva com os verbos, principalmente no que tange aos significados e com o uso das preposições por eles regidas. O professor utiliza métodos de ensino de LE de caráter tradicional e dá prioridade ao ensino da gramática normativa.

(11) Primazia pelo ensino tradicional do FLE, no qual o aprendiz exerce papel passivo. Tanto é que ele demonstra descontentamento com a técnica utilizada, evidenciado no momento em que é proposta uma atividade na qual é preciso sua participação: “Finalmente pediu [o professor] algo para fazermos”, evidenciando o professor não se preocupa em proporcionar atividades nas quais os alunos se coloquem ativamente na própria aprendizagem tampouco propõe aulas com a participação de todos (entre alunos e professor, e alunos com alunos).

(12) Método de ensino tradicional, baseado no estudo da gramática normativa, proporcionando as atividades de sala de aula. O professor desempenha papel de controlador e de centralizador do saber, prejudicando o processo de aprendizagem do aprendiz.

A maioria das observações, apontadas nos diários de classe 1, 3, 5, 8, 9, 10, 11 e 12, evidencia um estudo estrutural da língua-alvo por meio da descrição das regras da gramática etc.; a minoria, 2, 4 6, e 7, deixa ver que se trata de metodologia variada, voltada a situações de fala. Portanto, as descrições feitas pelos alunos revelam a existência da primazia pelo estudo formal do FLE. Além disso, pode-se verificar certa desproporção em relação à metodologia utilizada entre os professores: uns se preocupam com a multiplicidade no uso de atividades, objetivando atingir maior número de alunos; outros desempenham papel de detentores do saber, controlando todas as atividades. A produção oral dos alunos fica, sob esse tipo de regência, renegada. Constata-se, então, ser conveniente que

os professores assumam, para o bom encaminhamento do curso, uma posição metodológica semelhante a qual se adapte melhor aos alunos.

Dentre os diários que indicam a abordagem tradicional, a descrição do informante (8) “Hoje trabalhamos um texto para praticar a fonética e aumentar nosso vocabulário [...]” revela situação semelhante à apontada por Neves (2005, p.42), na qual ela alerta para que os professores não confundam tomar um texto como pretexto para a exercitação da língua e, assim, justificarem e considerarem que seu estudo está modernizado. A atividade descrita pelo aluno tem como motivação um texto que faz parte do material adotado previamente e tem como verdadeiro fim o estudo sistematizado da língua. Nesse sentido, Neves alerta para que tal procedimento não se transforme em um “mascaramento” de uma metodologia a qual seria avançada e eficaz para uma técnica que tem como finalidade abordar, tão somente e de maneira tradicional, os aspectos normativos de gramática.

Dentre os diários que indicam abordagem a fim de estimular a produção oral, a descrição feita pelo informante (6) (Apêndice D) destaca o uso de material extraído fora do ambiente institucional. Como se sabe, é importante o uso de documentos variados (Internet, filmes, revistas, jornais, revistas em quadrinhos etc.) com a finalidade de diversificar a técnica de ensino de LE para que se possa atingir um número maior de alunos, além de estimular o interesse pela língua. E o informante (7) deixa claro que os alunos têm capacidade para distinguir o desenvolvimento do conteúdo abordado em sala de aula e, principalmente, que eles avaliam o processo de ensino e de aprendizagem no qual se encontram.

Por meio dos diários de classe, pode-se entrar em contato com o contexto pesquisado de maneira eficaz, pois se obtém, pelo registro das impressões dos alunos, maiores informações de todas as situações da sala de aula. Pelo que se observou, os professores precisam aprender ainda a descentralizar sua função e distribuir melhor a participação dos alunos, o que se revela absolutamente necessário para que eles possam desenvolver a competência linguística de maneira satisfatória.

No que concerne ao papel da gramática, ficou evidente que ela norteia praticamente todo o processo de ensino e de aprendizagem, revelando que ela possui um valor muito grande aos sujeitos, alunos e professores, envolvidos no contexto desta pesquisa.

Finalmente, é possível que outras informações e análises pudessem ter sido extraídas dos diários de classe coletados para esta pesquisa. Contudo, as observações que foram estabelecidas revelam que esse instrumento constitui fonte inesgotável de investigação. Por essa razão, deve fazer parte dos procedimentos metodológicos adotados pelo professor, promovendo, assim, a otimização do processo de ensino e aprendizagem de língua(s).

5.6 O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

A investigação realizada junto aos alunos teve o propósito de analisar como eles compreendem o papel da gramática no desenvolvimento da competência linguística do FLE. Uma vez que os professores fazem parte desse mesmo processo, constatou-se a necessidade de se efetuar semelhante exame junto ao corpo docente. Dessa forma, foi elaborado um questionário com a finalidade de verificar se as informações obtidas corroboram as que foram fornecidas pelos aprendizes, bem como quais considerações podem ser extraídas a partir de sua análise.

Pela razão de apenas quatro professores, da área de Língua Francesa do Departamento de Letras da UEM, terem respondido ao questionário, julgou-se por bem transcrevê-los, na íntegra, a seguir. Na sequência, faz-se um estudo dos dados no tocante à função que a gramática exerce no ensino e aprendizagem do FLE, aos exercícios gramaticais e à metalinguagem, os quais seguem os mesmos fatores observados na investigação dos questionários dos alunos:

Há quanto tempo dá aula de língua francesa?

- (1) Há 14 anos.
- (2) Há 10 anos.
- (3) Há 20 anos.
- (4) Há 19 anos.

1. De que forma (em que contexto) você aprendeu a língua francesa?

- (1) Contextos escolarizados, com aulas enfatizando a metalinguagem.
- (2) Em curso universitário, de forma normativa.
- (3) Tendo aulas particulares e depois na faculdade.
- (4) Na escola e na vida.

2. Você ensina gramática do francês no curso? [] sim [] não. Se sim, para quais níveis? Quanto tempo por semana? Com qual objetivo? Explique o mais detalhado possível.

(1) Sim. Com o objetivo de sistematização do funcionamento da linguagem e para atender as idiossincrasias. No entanto as exposições gramaticais são limitadas a mais ou menos uns 15 minutos das aulas, as demais atividades focam o conteúdo de forma pragmática, interacional.

(2) Sim. Trabalho com os primeiros anos do curso, de 4 à 12 horas por semana, objetivando a interação verbal.

(3) Sim. 1º, 2º, 3º e 4º anos. Duas vezes por semana. O ensino da gramática tem como objetivo estudar a estrutura da língua alvo.

(4) Não. O ensino da gramática não ocorre sistematicamente, mas ocasionalmente. Uma vez que dou aulas de literatura, sobretudo.

3. Você acredita que o estudo da gramática favorece o desenvolvimento da competência linguística do francês como língua estrangeira (FLE)? Comente.

(1) Depende. Alguns aprendizes, por históricos individuais, “visualizam” melhor os conteúdos discursivos por meio do estudo sistematizado da gramática. Pessoalmente, acredito que o foco na gramática, de maneira excessiva, impede o desenvolvimento de uma “boa” performance, competência linguística.

(2) Claro. A gramática é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem de língua francesa, favorecendo a interação verbal.

(3) Acredito que não se consegue aprender uma língua estrangeira (mesmo a LM) sem o estudo da gramática, que para mim, é a base fundamental de todo o ensino.

(4) Sim. Toda língua tem uma gramática por isso o aprendiz estrangeiro precisa captar a gramática da língua que está aprendendo. O nativo pode falar e escrever sem gramática, mas o estrangeiro tem de aprender gramática.

4. Você acredita poder ensinar-aprender o FLE sem o estudo gramatical? Comente.

(1) Sim, há estudos que demonstram que as abordagens ditas discursivas, comunicativas, sócio-construtivistas, são eficientes para o processo de ensino/aprendizagem de uma língua de forma que a gramática e seu aprendizado são implícitos e não explícitos.

(2) Não acredito que possamos falar, ler, escrever e ouvir bem, sem conhecer a forma da língua alvo.

(3) Uma língua estrangeira, bem como a língua materna, está fundamentada em regras e normas que norteiam seu uso. Não acredito que se possa ensinar/aprender uma língua sem saber sua gramática.

(4) Não, a gramática é importantíssima.

5. Que tipos de atividades, em sala de aula, você sugere a fim de conduzir o aluno à competência linguística em FLE?

(1) Atividades em que os alunos precisem se expressar por meio do FLE, sejam elas escritas ou orais.

(2) Todos os exercícios podem ajudar a desenvolver a competência linguística, desde que professor e aprendiz estejam cientes do processo de aprendizagem e reflitam sobre ele.

(3) Leitura, ditados, audição de músicas

(4) Exercícios, muitos exercícios, de vários tipos e de várias orientações.

6. Que tipos de atividades você sugere a fim de reproduzir situações naturais de uso da língua francesa em sala de aula?

- (1) Jeu de rôle – mise en scène – considero que a artificialidade do contexto escolar não impede o desenvolvimento da competência linguística.
- (2) O desenvolvimento de atividades que levem à interação verbal pode ser mais eficaz se o aprendiz puder ultrapassar a barreira da repetição, efetuando pesquisas e usando mais a espontaneidade.
- (3) Criação de diálogos; simulação de atividades do cotidiano tais como compras, entrevistas, discussão de temas do dia-a-dia.
- (4) Simulação de ações reais.

7. Você acredita que seus alunos terminarão o curso com competência linguística em língua francesa? [] sim [] não. Por quê?

- (1) Sim. Evidente que a competência linguística é um contínuo que deve ser estimulado pela necessidade de uso da língua e quanto maior o estímulo, maior será a competência linguística.
- (2) Sim. Acredito que podem, desde que reflitam sobre isso a cada atividade efetuada.
- (3) Não. Acredito que saiam com competência linguística razoável, sim. Acredito também que se houvesse maior interesse por parte deles os resultados seriam bem melhores. Apenas alguns poucos alunos estudam com profundidade as línguas ensinadas.
- (4) Sim. Os que se interessam conseguem sair com competência. Mas de qualquer forma os alunos precisam ser motivados.

8. De acordo com sua experiência, que estratégias (meios) os alunos utilizam quando têm de produzir um diálogo em FLE?

- (1) Eles tendem, de um modo geral, a empregar estruturas já conhecidas, acessadas, estudadas. Porém, há alguns grupos minoritários que tendem a escrever o diálogo em LM e depois a transcrevê-lo para o FLE.
- (2) Com frequência, os alunos (especialmente os iniciantes) consultam dicionários e escrevem o diálogo antes de falar. Com o tempo, passam a improvisar.
- (3) Acho que não usam estratégia alguma, apenas refazem o modelo que lhes é dado, mudam o nome dos personagens, mas geralmente a “situação” é a mesma.
- (4) Aparelhos áudio-visuais e alguma insistência e muita motivação.

9. Você acredita que a metalinguagem em sala de aula de LE é:

- Inútil / não auxilia na aprendizagem.
- Às vezes necessária.
- Sempre necessária.
- Interessante para o despertar para aprendizagem de LE.

Explique:

- (1) Interessante para o despertar para aprendizagem de LE. As diferenças individuais dos alunos conduzem os professores à exposição da metalinguagem. Às vezes, o contexto discursivo não é suficiente para a compreensão da linguagem e, nesses casos, o estudo metalingüístico auxilia. Também existem casos em que o(s) aprendiz(es) aprecia(m) e pede(m) ao professor as explicações gramaticais explícitas, para esses casos, normalmente, atendo individualmente.
- (2) A metalinguagem é sempre necessária, desde que não se torne o único objetivo da aula.
- (3) Sempre necessária. No caso do ensino do francês, particularmente, os alunos chegam sem nenhum conhecimento prévio da língua o que torna impossível o ensino sem o uso da metalinguagem.
- (4) Sempre necessária. É preciso falar sobre a língua. Isso dá respaldo ao aluno e reforça o que ele aprendeu.

10. Outros comentários, se desejar.

(1) Minha opinião é de que o estudo da língua deve permitir a chamada metodologia eclética em que todas as habilidades possam ser desenvolvidas ao longo de um curso de língua. Dessa maneira, a gramática pode ser estudada implícita ou explicitamente atendendo às diferenças individuais.

(4) O mais importante é a motivação. Isso pode acontecer de várias maneiras, mesmo atividades externas à sala de aula.

De modo geral, as informações extraídas dos docentes corroboram as mesmas obtidas dos alunos. De maneira específica, pode-se constatar que a maioria deles considera o estudo das regras morfo-sintáticas, fonético-fonológicas etc. como instrumento necessário para a aquisição da competência linguística ocorrer de modo satisfatório, como assinala o informante (3) “Acredito que não se consegue aprender uma língua estrangeira [...] sem o estudo da gramática que, pra mim, é a base fundamental de todo o ensino”, em resposta à pergunta se ele acredita que o estudo da gramática favorece o desenvolvimento da competência linguística. Verifica-se, portanto, que ela se revela como elemento indispensável para que o processo de ensino e de aprendizagem se dê por completo. Além disso, foi observado que eles informaram ensinar a gramática tanto pela abordagem dedutiva, quanto pela indutiva (quinta questão).

Concernente às atividades visando a colocar a língua em prática, as mais sugeridas têm como propósito a realização de tarefas que estimulem a produção oral. Observa-se, assim, uma constante preocupação no sentido de proporcionar trabalhos os quais possam desenvolver a competência de oralidade do aprendiz. Atenta-se, também, para o fato de o primeiro informante ter declarado não considerar que a situação artificial da sala de aula possa prejudicar o desenvolvimento da competência linguística. Realmente, se todos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender uma LE empreenderem seus esforços a fim de transformar a sala de aula num ambiente favorável a representações em torno da língua e da cultura estrangeira, isso deverá favorecer e acelerar, sobremaneira, o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes na língua-alvo.

Sob o ponto de vista dos professores, a metalinguagem constitui elemento favorável à aprendizagem, pois “dá respaldo ao aluno e reforça o que ele aprendeu” (IV). Segundo o informante, a reflexão sobre a descrição morfológica e/ou sintática da língua-alvo resulta em um reforço dos conhecimentos adquiridos. Por essa razão,

ela se revela como instrumento de ensino que, empregado de maneira adequada, auxilia o desenvolvimento da competência linguística.

De acordo com os dados analisados, observa-se que professores e alunos apresentam semelhantes considerações acerca do processo de ensino e aprendizagem do FLE. Verificadas as informações como um todo, pode-se sintetizar a metodologia de ensino da seguinte forma: gramática → atividades/exercícios → metalinguagem = competência linguística. Nesse sentido, esses aspectos indicam haver uma consonância, entre os professores e os alunos, no que diz respeito ao papel que a gramática exerce em tal processo, consistindo, dessa forma, num elemento favorável ao contexto didático-pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Língua e gramática podem ser uma solução se não deixarmos que a gramática ofusque o fascínio que a língua pode exercer sobre as pessoas; se não deixarmos que a gramática nos impeça de sentirmos gosto pelo estudo da língua; [...]

(ANTUNES, 2007, p.161)

Os resultados alcançados evidenciam a relevância do conhecimento gramatical para o processo de ensino e aprendizagem do FLE, uma vez que os informantes apontaram a necessidade do estudo sistemático desse conhecimento, o qual funciona como estratégia para assegurar a aquisição de um nível avançado de competência linguística. Dessa forma, concernente ao papel que a gramática desempenha no curso da aprendizagem, constatou-se que ela se revela necessária a fim de corroborar a interiorização da gramática da língua e, assim, proporcionar a produção de enunciados pertinentes ao francês.

Diante dessa constatação, a comunicação, de modo compreensível, na língua-alvo pressupõe o domínio das regras gramaticais e no caso da ausência, ou da ineficiência, desse domínio, ela pode sofrer eventuais irregularidades morfológicas e sintáticas. Tal qualidade, irregular, afeta a formulação de uma seqüência lógica de frases, prejudicando, conseqüentemente, a mensagem veiculada pela língua (que se encontra em curso de aprendizagem). Tais resultados contrapõem a asserção estabelecida por Krashen, na qual ele atesta o caráter desnecessário da gramática para a aprendizagem de LE (*apud* GERMAIN & SÉGUIN, 1998, p.127).

Verificou-se, portanto, a retomada de uma disciplina a qual tem sido criticada mais pela sua má aplicação, ou pelo despreparo dos responsáveis pelo ensino, do que pela sua relevância para o domínio da língua-alvo. Essa falta de instrução resulta, com freqüência, em uma exercitação formal (reconhecimento e análise de funções estruturais) excessiva da língua, prejudicando, dessa forma, o estudo necessário de várias outras habilidades. Assim, a epígrafe ilustra como o espaço da sala de aula de LE deve ser compreendido: antes de tudo, é preciso manter o vislumbre do aluno em relação ao que o seu estudo pode lhe proporcionar e, a

gramática deve ser entendida como um dos diversos instrumentos existentes para alcançá-lo ao longo do percurso da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o estudo da língua francesa não pode ser considerado como um rigoroso sistema de normas o qual deve ser memorizado visando a aquisição de palavras e a formulação de frases, mas como um eficiente sistema de compreensão que serve de base para a aquisição da competência linguística a qual, por sua vez, fornecerá o conjunto de conhecimentos necessário ao desempenho linguístico. Nesse sentido, os resultados deste trabalho possibilitaram ressaltar os seguintes aspectos:

- o estudo descritivo da gramática possibilita a compreensão acerca do funcionamento da língua, constituindo-se em um recurso necessário à aprendizagem;
- mesmo tendo visto que o estudo da gramática é compreendido no cotidiano do aluno, falar representa a maior dificuldade no tocante ao desenvolvimento da competência linguística;
- o professor deve ter cautela para não reduzir o processo de aprender uma língua em sinônimo de estudar a sua gramática, em que o ensino é reduzido à seguinte compreensão: língua → norma → gramática;
- a gramática não deve empreender dedicação maciça no espaço da sala de aula: muitas vezes, por querer responder às expectativas dos alunos, os professores correm o risco de focalizá-la de maneira excessiva. É preciso ter em conta que somente o seu estudo não garante, necessariamente, uma boa competência linguística.

Mesmo tendo chegado a considerações, as quais revelam o importante papel da gramática no ensino e aprendizagem do FLE, é preciso haver cautela para não deixá-la se transformar “no joio do trigo”, levando-se em conta que ela deve fazer parte de um dos objetivos que constituem um programa institucional de ensino de LE. Assim, evitar-se-á que a sua prática incorra na mesma falta que apontam autores, como Bagno, Travaglia, Antunes, Neves, Possenti, entre outros, na qual o ato de aprender uma nova língua é confundido como sinônimo de estudar as regras da gramática da língua. Em síntese, a análise formal que, na maioria das vezes, é empreendida maciçamente sobre as regras gramaticais tolhe o vislumbre inicial que

os aprendizes possuem no momento em que iniciam um curso de LE. Essa maneira, equivocada, de ensinar acaba remetendo esse entusiasmo inicial em segundo plano e faz com que o aprendiz passe a desacreditar em uma aquisição eficaz da competência linguística.

Também se observou a afinidade que os alunos apresentam tanto com as abordagens tradicionais quanto com as mais modernas. Conclui-se, por conseguinte, que, a medida mais sensata a ser tomada pelo professor é, primeiramente, analisar os fatores positivos e negativos concernentes à abordagem gramatical extraídos a partir da experiência dos alunos e, posteriormente, planejar estratégias com o propósito de compreender o maior número de alunos possível.

A aquisição da competência linguística envolve estratégias de comunicação que o aluno deve adquirir a fim de se sair bem em ocasiões nas quais ele tenha necessidade de se fazer entender. Dentre vários exemplos que se poderia citar, o seguinte, extraído de Possenti (2002, p.92), ilustra, de maneira divertida, a capacidade a qual ele chama de lei Ibrahim Sued:

O nome deriva da seguinte história: dizem que Ibrahim Sued, que era considerado ignorante em matéria de língua, pediu um dia a sua secretária que preenchesse um cheque de sessenta cruzeiros. Quando foi datilografar o cheque, a secretária teve uma dúvida, e perguntou: “- Doutor, “sessenta” é com c ou com ss?” Ele pensou um pouco e respondeu: “- Faça dois de trinta”.

Portanto, o aluno deve ter em conta que existem diversas maneiras para expressar uma mesma idéia, um mesmo pensamento. Claro que não se deve valorizar, de maneira exagerada, a malícia, dando, assim, vazão aos rigores que a aprendizagem impõe, mas essa é uma das estratégias que se quer que o aprendiz desenvolva para poder se virar em vários momentos nos quais necessitem utilizar a língua-alvo.

Por fim, cabe ressaltar a relevância de se ter desenvolvido, neste trabalho, uma prática reflexiva acerca da função da gramática no ensino do FLE em contexto institucional. É evidente que os resultados e conclusões alcançados não possuem caráter dogmático, pois é do conhecimento de todos que cada contexto de aprendizagem pode apresentar características diferenciadas. Contudo, acredita-se que ele possa oferecer referências para discussões sobre o ensino e a aprendizagem do francês com o objetivo de auxiliar o processo de aquisição da

competência linguística. Tem-se, ainda, a consciência de que seu tema não tenha sido totalmente exaurido, uma vez que o assunto é verdadeiramente amplo e complexo e, por consequência, muitas informações não tenham sido percebidas. Fica, portanto, o anseio de que este trabalho possa contribuir para que novas pesquisas explorem ainda mais o vasto terreno que é o ensino e a aprendizagem do FLE.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas/SP: Pontes, 3.ed., 2002.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

AUGÉ, H. *et al.* **Tout va bien**: méthode de français 1. Paris: CLÉ International, 2005.

AVELINO, C.; CAPUCHO, M.F. Grammaire: la forme? Le sens? Le cas des programmes de français dans l'enseignement secondaire au Portugal. CHALLE, O. La demande grammaticale des non-spécialistes en langue française. In: **Éla – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.122 avr-juin, Paris: Didier Érudition, 2001, pp.241-256.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAILLY, Danielle. Didactique scolaire: le rôle de la conceptualisation grammaticale dans l'apprentissage de la compréhension et de l'expression en langue étrangère. In: **Éla–Revue de didactologie des langues-cultures**. n.111 jui-sep, Paris: Didier Érudition, 1998, p.325-344.

BAYLON, Christian *et al.* **Forum**: méthode de français 1. Paris: Hachette, 2000.

BEACCO, J.-C. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues**. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris: Didier, 2007.

BEACCO, J.-C. Les savoirs linguistiques «ordinaires» en didactique des langues: des idiomatismes. In: **Langue française**: grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère. n.131 sept., Paris: Larousse, 2001, pp.89-105.

BESSE, H. **Méthodes et pratiques des manuels de langue**. Paris: Didier/Crédif, 1985.

BESSE, H.; PORQUIER, R. **Grammaires et didactiques de langues**. Paris: Hatier, 1984.

BIRKS, R. Quelle grammaire pour quel apprenant? Priorité à la grammaire de l'oral. In: **Éla–Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.122 avr-juin, Paris: Didier Érudition, 2001, p.229-239.

BOURGUIGNON, C.; DELAHAYE, P.; VICHER, A. L'évaluation de la compétence en langue: un objectif commun pour des publics différents. In: **Éla–Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.140 oct-déc., Paris: Didier Érudition, 2005, p.459-473.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy**. San Francisco State University: Longman, 1994.

CADRE européen commun de référence pour les langues: les niveaux de compétences. Paris: Didier, [200 ?], 31 p.

CÂMARA JUNIOR, J. Matoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMPÀ, À. *et al.* **Forum: méthode de français 2**. Paris: Hachette, 2001.

CARIONI, Lilia. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (orgs.). **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988, p.50-74.

CASTELLOTTI, Véronique. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE International, 2001.

CHALLE, O. La demande grammaticale des non-spécialistes en langue française. In: **Éla—Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.122 avr-juin, Paris: Didier Érudition, 2001, pp.179-196.

CHARTRAND, Suzanne-G.; PARET, Marie-Christine. Langues maternelle, étrangère, seconde: une didactique unifiée? In: **Didactique du français: Fondements d'une discipline**. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2005, p.169-178.

CHEVALIER, J.-C. **Histoire de la grammaire**. Paris: PUF, 1994.

CHISS, J.-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. **Didactique du français: État d'une discipline**. Paris: Nathan, 1995.

CICUREL, Francine. **Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue**. Paris: CLE international, Didactique de Langues Étrangères, 1985.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** - aprendizagem, ensino, avaliação. Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf> Acesso em: 25 jan. 2009.

COSTE, Daniel. **Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)**. Paris: LAL Credif-Hatier, 1994.

COURTILLON, Janine; RAILLARD, Sabine. **Archipel 1**. Didier-Crédif: Paris, 1982.

COURTILLON, Janine; SALINS, Geneviève-Dominique. **Libre Échange 1**. Paris: Hatier/Didier, 1995.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. (Trad. e adaptação: Maria Carmelita Pádua Dias). Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 1985.

CUQ, Jean-Pierre. **Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère**. Paris: Didier, 1996.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique de français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2002.

DABÈNE, L. *et al.* **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: LAL, Crédif-Hatier, 1990.

DELATTRE, P. **Les exercices structuraux: pour quoi faire?** Paris: Hachette, 1971, p.5-14.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores y interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. New York: Oxford University Press, 1998.

FERREIRA, Herbert Luiz Braga. **Gramática e aquisição**: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional. 330 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, 2001.

FLAUX, Nelly. **La grammaire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

FOERSTER, Cordula. Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant: les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère. In: **Revue de linguistique et de didactique des langues**. La grammaire: à quoi ça sert? n.9, déc. Grenoble: Lidil, 1993, p.11-33.

FOUGEROUSE, M.-C. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. In: **Éla-Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.122 avr-juin, Paris: Didier Érudition, 2001, p.165-178.

GALISSON, R.; COSTE, D. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1976.

GAONAC'H, M. **Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère**. LAL, Crédif-Hatier, 1987.

GERMAIN, C. Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. In: **Éla–Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.114 avr-juin, Paris: Didier Érudition, 1999, pp.171-187.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: CLE international, Didactique des langues étrangères, 1993.

GERMAIN, Claude; SÉGUIN, Hubert. **La grammaire en didactique des langues**. Québec: CEC, 1995.

GERMAIN, Claude; SÉGUIN, Hubert. **Le point sur la grammaire**. Paris: CLE International, 1998.

GUBERINA, P. ; RIVENC, P. **Voix et images de France: livre de l'élève**. Paris: Didier, 1960.

<http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/O%20Sistema%20de%20Cren%C3%A7as%20do%20Professor%20de%20L%C3%ADngua%20Ingl%C3%A9sa.pdf>. Acessado em 20/08.2009.

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

LARRUY, Martine M. **L'interprétation de l'erreur**. Paris: CLE International, 2002.

LANCIEN, Thierry. **De la vidéo à internet: 80 activités thématiques**. Paris: Hachette, 2004.

LAVENNE, Christian *et al.* **Studio 100: méthode de français**. Paris: Didier, 2001.

LEFFA, Wilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos de Linguística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p.211-33.

LEFRANC, Y. FLE, FLM, FLS: les apprenants, leur faculté de langue et la classe de langue. In: **Éla–Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.133 jan-mars., Paris: Didier Érudition, 2004, p.79-95.

LEITE, Marli Quadros. **O nascimento da gramática: uso & norma**. São Paulo: Paulistana; Humanitas, 2007.

LEITE, Marli Quadros. Língua falada: uso e norma. In: **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. (org) Preti, Dino. São Paulo: Humanitas (Projeto NURC/SP–Núcleo USP), 2006, p.179-208.

LEITE, Marli Quadros. Do falado ao escrito e vice-versa. In: **Oralidade em textos escritos**. PRETI, Dino. (org.). São Paulo: Humanitas (Projeto NURC/SP–Núcleo USP), 2009, p.73-94.

LOPES, Maria Cecília. Metodologia de Ensino de Língua Inglesa: Retrospecto e Perspectivas. In: SPARANO, Magali *et al.* **A formação do professor de língua(s): interação entre o saber e o fazer.** São Paulo: Andross, 2006, p.125-148.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: **Gêneros textuais & ensino.** DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al.* (orgs.). 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.73-86.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPE, 1986.

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. **Le Français sur Objectif Spécifique:** de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004.

MARTINEZ, Pierre. **La didactique des langues étrangères.** Paris: PUF, 2002.

MOIRAND, Sophie. L'enseignement de la langue comme instrument de communication: état de la question. **Bulletin de l'ALCA**, v.3, n.2, 1981.

MOIRAND, Sophie. **Enseigner à Communiquer en langue étrangère.** Paris: Hachette, 1990.

NAGY, Christèle. Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant. In: **Revue de linguistique et de didactique des langues.** La grammaire: à quoi ça sert? n.9, déc.93. Grenoble: Lidil, 1993, p.59-68.

NEVES, Maria Helena de Moura. Fala e escrita: a mesma gramática? In: **Oralidade em textos escritos.** PRETI, Dino. (org.). São Paulo: Humanitas (Projeto NURC/SP– Núcleo USP), 2009, p.19-40.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática:** história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PENDAUX, Michèle. **Les activités d'apprentissage en classe de langue.** Paris: Hachette, 1998.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2004.

PERINI, Mario. **Sofrendo a gramática.** São Paulo: Ática, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PORCHER, L. Sociologie des auto-apprentissages. In: **Les cahiers de l'ASDIFLE**, 2, 1990, p.34-48.

PORQUIER, Rémy. Quand apprendre, c'est construire du sens. In: **Le français dans le monde**. Recherches et applications. Paris: EDICEF, fév-mars, 1989, p.123-136.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

PRADO, C.; CUNHA, J.C. (orgs.). **Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: CLE International, 1988.

PUREN, C. Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues. In: **Éla–Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.122 avr-juin., Paris: Didier Érudition, 2001, pp.135-141.

PUREN, C. L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical: comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site internet). In: **Éla–Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.122 avr-juin, Paris: Didier Érudition, 2001, pp.211-228.

PUREN, C. Observation de classes et didactiques des langues. In: **Éla–Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.114 avr-juin, Paris: Didier Érudition, 1999, pp.133-140.

PY, Bernard. Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique. In: COSTE, Daniel. **Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)**. LAL, 1994.

QUIVY, Mireille. Comment concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant de langues? In: **Éla–Revue de didactologie des langues-cultures**. n.111 jui-sep, Paris: Didier Érudition, 1998, pp.345-358.

RANAURO, Hilma. O legado de Jerônimo Soares Barbosa. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/hilmaranauro/olegadodejeronimo.html>>. Acesso em: 10 set 2010.

RIBAS, Aglaé Terezinha Moro. **Relação língua materna/língua estrangeira: historicidade e conceitualização de alternância de códigos lingüísticos e interlíngua**. CORSI, Margarida da Silveira; GOMES, Edson José (orgs.). Maringá: Eduem, 2006.

ROULET, Eddy. **Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SALINS, G.-D. De. Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère. In: **Langue française: grammaires**

d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère. n.131 sept., Paris: Larousse, 2001, pp.23-88.

SANTACROCE, M. Vers une grammaire transitionnelle: faire de la grammaire ou laisser la grammaire se faire? In: **Éla–Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie**. n.120 oct-déc., Paris: Didier Érudition, 2000, pp.433-438.

SILVA, Sílvia Profírio da. **O funcionalismo e suas contribuições para o ensino da língua**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/linguas-artigos/o-funcionalismo-e-suas-contribuicoes-para-o-ensino-da-lingua-2275500.html>>. Acesso em: 06.08.2010.

SINGLETON, David. Activités métalinguistiques et apprentissages de langues étrangères: la dimension lexicale. In: **Revue de linguistique et didactique des langues**. n.9, déc.93. Grenoble: Lidil, 1993, p.161-173.

TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 1994.

TOTIS. Verônica P. **Língua Inglesa: leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIGNER, Gérard. **La grammaire en FLE**. Paris: Hachette, 2004.

VIGNER, Gérard. Activité d'exercice et acquisitions langagières. In: **Le Français dans le monde/Recherches et Applications**. Paris: Hachette, 1990, p.134-146.

VIGNER, Gérard. **L'exercice en classe de français**. Paris: Hachette, 1984.

VIGNER, Gérard. L'exercice en français langue étrangère. In: **Études de Linguistique Appliquée**. n.48, oct-déc., 1982.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Conhecendo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. vol. V, n. XVII, abr.-jun., 2006, p.1-15. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>> Acesso em: 08 jul 2010.

VIVÈS, Robert. D'hier à demain: la grammaire dans tous ses états. In: **Le français dans le monde**. Recherches et applications. Paris: EDICEF, fév-mars, 1989, p.92-102.

VOGEL, Klaus. **L'interlangue: la langue de l'apprenant**. Toulouse: Presses universitaires du Mirail: Université de Toulouse-Le Mirail, 1995.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continua

QUESTIONÁRIO

(adaptado de Durão, 1999)

Discente: Série:.....

Conhece outra(s) língua(s) além do português? [] sim [] não Qual(is):

Que nível de conhecimento tem nessa(s) língua(s)?

[1] pouco [2] suficiente [3] proficiente

	Entende	Lê	Escreve	Fala
Língua:	[]	[]	[]	[]
Língua:	[]	[]	[]	[]

Na sua infância ouvia dos familiares outra(s) língua(s) além do português? [] sim [] não

Qual(is).....

O conhecimento de francês é útil para o seu trabalho? [] sim [] não Em que sentido:

1º ano

(1) a (3) não

(4) sim. Para a leitura de currículos de alunos que vem de outros países.

(5) a (10) não

(11) sim. Acredito que para eventual comunicação com estrangeiros.

(12) não

(13) sim. Não no trabalho, mas também faço faculdade de moda e me ajuda muito.

(14) não

(15) sim. O conhecimento da língua francesa aumenta as oportunidades de trabalho por seu campo menos concorrido.

(16) não

(17) sim. Ligação com a moda, com roupas.

(18) não

(19) não

2º ano

(20) não

(21) não

(22) sim. Para exames futuros de pós-graduação.

(23) sim. Na bibliografia de alguns livros.

(24) a (38) não

(39) sim. Tenho uma aluna que o pai é francês e a mãe é professora de francês; então, a minha aluna sempre leva DVD, desenhos e livros infantis em francês.

(40) a (45) não

3º ano

(46) a (47) não

(48) sim. Nas lojas em que trabalhei freqüentaram clientes americanos, argentinos por que não franceses?

(49) não

(50) sim. Lidamos com muitos estrangeiros e dentre eles existem os franceses.

4º ano

(51) não

(52) sim. Porque escrevo e-mails para alguns clientes franceses.

(53) a (54) não

(55) sim. Para as leituras do Pibic.

(56) a (59) não

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

15º ano

(60) a (68) não

(69) não. *Infelizmente não tenho contato com clientes nem fornecedores que falam francês, somente inglês e espanhol.*

(70) a (72) não

(73) sim. *Utilizo para tradução, principalmente. Às vezes, para me comunicar e escrever.*

(74) não

(75) não. *Pois onde trabalho não há necessidade de saber outras línguas.*

1. Quais são suas maiores dificuldades em francês? Numere da maior para a menor. Acrescente mais uma se achar necessário: *(Dados sintetizados no apêndice D)*

.....^a [ouvir]

.....^a [falar]

.....^a [ler]

.....^a [escrever]

.....^a [vocabulário]

.....^a [gramática]

.....^a [.....]

Leia as definições abaixo antes de responder as questões:

- **Competência linguística:** (...) é o sistema de regras interiorizado pelos falantes e que constitui o seu saber lingüístico, graças ao qual são capazes de pronunciar ou de compreender um número infinito de frases inéditas. (Dubois, 1973, p.120).
- **Metalinguagem:** em sala de aula, a língua se encontra na situação específica de ser ao mesmo tempo objeto e meio de aprendizagem, ou seja, de ser um sistema capaz de falar dela mesma. (Cuq e Gruca, 2003, p.130).

2. Descreva como sua classe estuda a gramática:

(Dados no capítulo da análise)

3. Você gosta de estudar a gramática da língua francesa? Por quê?

(Dados no capítulo da análise)

4. Você acha que a maneira como a gramática da língua francesa é trabalhada no curso corresponde as suas expectativas? Se não, ou se parcialmente, em sua opinião o que poderia ser mudado?

1º ano

(1) *A gramática é trabalhada de maneira ótima, o professor nos proporciona ela de maneira bem clara, deixando a matéria fácil de ser entendida.*

(2) *Neste primeiro contato com a língua sim, pois as aulas ainda não se tornaram maçantes.*

(3) *Sim.*

(4) *Ø*

(5) *Sim, pois é trabalhada de forma didática, sendo que assim consigo satisfazer meus conhecimentos de francês.*

(6) *Sim corresponde.*

(7) *Sim, é de maneira bem dinâmica, interessante.*

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

- (8) *Creio que sim, pois a gramática nos tem sido servida em doses apropriadamente fáceis de serem digeridas.*
 (9) *Sim*
 (10) *Sim, porque o professor é muito detalhista na maneira de explicar.*
 (11) *Por enquanto estamos estudando mais a pronúncia e o vocabulário para a partir disso haver conversação, então não tenho base sólida para dizer.*
 (12) *Sim*
 (13) *Poderiam existir mais exercícios de escrita em sala de aula.*
 (14) *Não tinha expectativas, pois ainda não conheci o idioma.*
 (15) *Ø*
 (16) *Sim*
 (17) *Sim*
 (18) *Sim, corresponde às minhas expectativas.*
 (19) *Sim, por enquanto supre as necessidades.*

2º ano

- (20) *Acho que corresponde sim. A meu ver não haveria necessidade de mudar nada.*
 (21) *Sim*
 (22) *Se tivesse mais aulas áudio-visuais, jogos lúdicos.*
 (23) *Parcialmente, pois poderíamos estudar a gramática com mais frequência.*
 (24) *Sim, mas poderia haver mais tempo.*
 (25) *Corresponde parcialmente, pois acho que deveríamos ter mais gramática. Acredito que se fosse trabalhada dentro de textos, teríamos um maior conhecimento, talvez não seria mais fácil, mas traria conhecimento.*
 (26) *Ø*
 (27) *Poderíamos ver mais gramática dentro da sala de aula.*
 (28) *As maneiras com que é trabalhada a língua francesa no curso corresponde às minhas expectativas.*
 (29) *Sim.*
 (30) *Sim, corresponde.*
 (31) *Sim.*
 (32) *Não, acho que é muito corrida e acaba ficando muitas dúvidas sem tirar.*
 (33) *Parcialmente, porque não existe uma seqüência na qual se constrói um sistema de idéia, escrita e entendimento, fica assim como uma sopa de letrinhas.*
 (34) *Sim, corresponde às minhas expectativas.*
 (35) *Sim, corresponde às minhas expectativas.*
 (36) *Sim, mas a didática do professor que a faz compreensível, ainda não posso afirmar até o final do curso.*
 (37) *Sim*
 (38) *É o suficiente para o tempo que nos é oferecido. Mas poderíamos ter mais aulas por semana.*
 (39) *Ø*
 (40) *Pelo que vejo a matéria é bem tratada em sala de aula, para mudar algo, penso não haver tal necessidade.*
 (41) *Sim, corresponde às minhas expectativas.*
 (42) *Acredito que no 1º ano se devia dar uma base um pouco mais extensa para que o aluno não chegasse no 2º ano e se deparasse com tanta complexidade.*
 (43) *Acredito que os professores trabalham bem a gramática francesa, porém só terei certeza quando começar a dar aulas de francês, pois perceberei o que não ficou claro para mim nas aulas da graduação.*
 (44) *Corresponde sim, pena não ter mais tempo para me dedicar.*
 (45) *Sim.*

3º ano

- (46) *Acredito que em sala de aula é trabalhado todo conteúdo; mas acredito que um reforço em exercícios e a discussão em sala de aula ajuda.*
 (47) *Sim, corresponde ao que é estudado no geral.*
 (48) *Sim, qualquer estudo de línguas seria mais necessário tudo: mais aulas, consequentemente mais exercícios etc.*

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

(49) *Da maneira que é explicada é possível compreender.*

(50) *Não. A maneira que é trabalhada é para os alunos que têm tempo para fazer curso externo.*

4º ano

(51) *Sim.*

(52) *Parcialmente*

(53) *Parcialmente*

(54) *Parcialmente, talvez mais aulas por semana, outros tipos de didática, mais aulas de conversação.*

(55) *Parcialmente. Deveria-se dedicar mais tempo à gramática. Talvez um número maior de revisões ajudaria.*

(56) *Não corresponde às minhas expectativas. Na grade curricular nova, não sei como está sendo trabalhada a língua francesa. Mas na grade em que estou acho tudo muito corrido porque os professores têm que ter a consciência de (desde o 1o ano) que estamos aprendendo tudo novo, há poucas semanas que já sabem algo, principalmente de francês.*

(57) *Penso que deveria existir um grupo de estudo fora de sala de aula para praticar ainda mais o seu uso.*

(58) *Corresponde em partes, mas depende muito de cada professor, acho que os professores deveriam seguir a mesma metodologia, assim ficaria mais fácil para os alunos.*

(59) *Ø*

5º ano

(60) *Na verdade, a gramática foi dada no começo do curso, depois durante as aulas são ministrados alguns pontos ainda em dúvida. É uma boa tática, o problema às vezes é que dá a impressão de não evolução, pois para-se para rever o que já foi visto.*

(61) *Parcialmente, porque no começo do curso a gramática foi dada por cima, como se fosse uma revisão.*

(62) *Eu gosto da maneira tradicional como as línguas são ensinadas, porém é importante e essencial que haja sempre exercícios extra-aula, além de outros recursos multimídia e atualidades.*

(63) *Parcialmente, o tempo disponibilizado é pouco, seria necessário disponibilizar mais tempo.*

(64) *Não, mas principalmente por falta de esforço meu fora da sala. Eu deveria me dedicar mais, já que não tenho facilidade.*

(65) *Acho que não corresponde totalmente porque são poucas horas que temos da língua na semana. Por isso, não trabalhamos sempre com a gramática.*

(66) *Parcialmente, pois sempre tive dificuldade com gramática, acredito que devemos relembrar sempre, seria uma maneira de fixar bem.*

(67) *Sim, mas poderíamos ter mais exercícios de fixação.*

(68) *Sim, acho que a gramática da língua francesa é bem trabalhada no curso. As dificuldades encontradas nada têm a ver com o método de ensino e sim com dificuldades particulares com a língua.*

(69) *Desde o início do curso eu acreditava que o fato de estudar francês em uma instituição de ensino superior por 5 anos me faria sair bem mais preparada do que me sinto hoje. Entendo que em algumas salas o número de alunos é maior que o ideal, mas acredito que principalmente a gramática e a conversação deveriam ser melhor estimuladas.*

(70) *Ano passado o trabalho ficou um pouco a desejar pela falta de livro/material contínuo durante os semestres, mas tenho melhores expectativas para esse ano.*

(71) *Na maior parte das vezes, corresponde, pois consigo aprender com o método ensinado.*

(72) *Corresponde em partes. Gostaria de ter mais exercícios e maior cobrança com relação a ela.*

(73) *Acho que não corresponde às minhas expectativas. Na verdade, acho que é porque estudei intensamente gramática da língua portuguesa no ensino fundamental e aprendi bem. Então, acho necessário um estudo mais intensivo, até porque a gramática francesa é complicada.*

(74) *Corresponde às minhas expectativas, acho que poderíamos estar em um nível mais avançado dos estudos de LF. Entretanto, isso depende da aptidão e do ritmo de cada aluno, o que deve ser levado em consideração.*

(75) *Sim.*

5. Você acredita que estudar a gramática do francês favorece sua aquisição da competência linguística?

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

1º ano

- (1) *Sim*
- (2) *Acredito que ajuda, mas não é o principal para se adquirir competência.*
- (3) *Sim.*
- (4) *Sim porque é uma língua difícil e conhecimentos de gramática são imprescindíveis.*
- (5) *Sim, pois só através desta terei condições de me fazer entender como falante.*
- (6) *Sim acredito.*
- (7) *Com certeza.*
- (8) *Com certeza, pois toda competência deve passar pela responsabilidade como falantes, e essa responsabilidade está ligada ao conhecimento da gramática.*
- (9) *Com certeza, pois a aprendizagem da gramática, como conjugações, ajudam muito na construção de novas frases.*
- (10) *Favorece sim a entender melhor a língua.*
- (11) *Imagino que sim, mas desde que seja de forma didática, não maçante.*
- (12) *Sim*
- (13) *Sim. É possível entender como o falante transmite os signos e o receptor absorve. Ao estudar a gramática, o aluno aprende o certo e o receptor é capaz de entendê-lo em uma conversação.*
- (14) *Com certeza, sim.*
- (15) *Sim, como qualquer outra além da língua materna, pelo fato de que as formas de expressões mudam de acordo com esses autores.*
- (16) *Certamente*
- (17) *Talvez*
- (18) *Sim*
- (19) *Sim*

2º ano

- (20) *Acredito que sim, pois, ao estudarmos a gramática francesa tomamos conhecimento de outras novas frases.*
- (21) *Sim. Pois são fatores inter-relacionados.*
- (22) *Embora muitas correntes de Língua Portuguesa considerem inadequado o ensino de gramática, penso que ela é essencial para conhecermos a estrutura da língua.*
- (23) *Sim*
- (24) *Sim*
- (25) *Sim, pois ela favorece a pronúncia, assim aprendemos a falar, formar inúmeras frases.*
- (26) *Ø*
- (27) *Claro que sim.*
- (28) *Ao estudar o francês a competência linguística aumenta porque aprendemos as conjugações, os artigos que devemos usar, ao falar ou escrever na língua francesa.*
- (29) *Sim*
- (30) *Sim*
- (31) *Sim, se não, não saberíamos conjugar os verbos, formar frases negativas, interrogativas, não saberíamos a forma correta do escrever e falar.*
- (32) *Sim*
- (33) *Sim. Já que para escrever é preciso seguir regras gramaticais básicas; para compreender nem tanto, portanto para adquirir competência linguística é necessário.*
- (34) *Com toda certeza, mas esse estudo – na minha opinião – deve ser misturado com textos e CD's de conversação em francês.*
- (35) *Sim*
- (36) *Sim*
- (37) *Sim*
- (38) *Sim, pois não é suficiente saber a gramática ou mesmo ter um vasto vocabulário se não for para melhorar nossa competência linguística.*
- (39) *Ø*
- (40) *Sim acredito, pois a gramática aperfeiçoa.*
- (41) *Sim*
- (42) *Acredito! Estudando a gramática francesa ou qualquer outra gramática, podemos fazer comparações com nossa língua materna, além de aprender uma nova língua.*

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

(43) *Favorece levando em conta a realidade linguística que temos hoje e aqui no ambiente em que utilizamos essa língua. Talvez num país de língua francesa essa nossa competência linguística não resolva muita coisa.*

(44) *Sim, com certeza. Pois me faz entender melhor a língua num todo, ela por si só.*

(45) *Certamente, o estudo gramatical, independente da língua em que é estudado, favorece e muito na competência linguística do estudante.*

3º ano

(46) *Sim. Acredito que a gramática nos auxilia em todos os campos de aprendizagem da língua.*

(47) *Sim, porque não tem como formar frases e falar corretamente sem saber as conjugações dos verbos.*

(48) *Sim.*

(49) *Sim*

(50) *Sim*

4º ano

(51) *Sim*

(52) *Mais ou menos.*

(53) *Se for trabalhada dentro de um contexto, sim.*

(54) *Sim, sem a metodologia é impossível aprender uma língua.*

(55) *Sim*

(56) *Sim, de uma certa maneira nos ajuda sim.*

(57) *Sim, pois é com ela que passamos internalizar a aquisição.*

(58) *Sim.*

(59) *Ø*

5º ano

(60) *Acredito que ajude muito, não podemos esquecer da aquisição de um maior vocabulário.*

(61) *Claro que sim, pois quanto mais línguas se aprende mais fácil fica para aprender a próxima.*

(62) *Com certeza. A gramática não é tudo mas representa uma grande parcela na competência de uma língua. É importante falar bem e correto.*

(63) *Não*

(64) *Sim, sem saber a gramática não se pode falar nem escrever a língua direito.*

(65) *Sim. Através dela nosso vocabulário e conteúdo linguístico aumenta pois sempre aplicamos a gramática em frases ou fazemos leituras.*

(66) *Sim, acredito que a gramática é essencial.*

(67) *Sim, facilita a "montagem" das frases.*

(68) *Sim. Creio que toda a competência linguística deve vir acompanhada de um estudo gramatical.*

(69) *Em minha opinião a gramática auxilia enormemente nesta aquisição porém não é o fator essencial. Cito como exemplo as crianças, que antes de aprender qualquer conceito gramatical, já falam e compreendem bem.*

(70) *Acredito ser difícil, principalmente pelo fato de estarmos entre alunos que possuem a mesma língua materna (que não é o francês).*

(71) *Sim, acho que para alcançar a competência linguística é necessário saber a gramática e suas regras.*

(72) *Sim, com a gramática entende-se ordem de palavras, sua disposição.*

(73) *Claro!*

(74) *Acredito que favoreça muito.*

(75) *Sim, pois é com a gramática que aprendemos o correto da língua, tanto na fala, na escrita ou no entendimento.*

6. Você acredita que se pode aprender a língua francesa sem o estudo gramatical?

1º ano

(1) *Não. Impossível.*

(2) *Sim, desde que a mesma apareça solvida na interação linguística entre alunos e professores.*

(3) *Não.*

(4) *Não*

(5) *Não, pois assim não se adquire capacidade para se comunicar.*

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

- (6) Não. Porque ficaria difícil organizar as frases corretamente ou se comunicar de maneira compreensível com um falante natural da língua.
- (7) Aprender, acho que sim, mas não é adequado pois limita-se à uma repetição. Acho que a gramática é essencial.
- (8) É impossível, pois não haveria concordância e as coisas acabariam por serem ditas pela metade.
- (9) Talvez fosse possível, mas não adequado.
- (10) Não porque é necessária para compreender melhor a língua, como em qualquer outra língua estudada.
- (11) Acredito que não, há necessidade de ser aplicado também a gramática.
- (12) Não
- (13) Não. A gramática é essencial para aprender qualquer língua, na norma culta, é claro.
- (14) Não, nenhum idioma pode ser aprendido por completo assim.
- (15) Dificilmente
- (16) Não, seríamos praticamente analfabetos na língua.
- (17) Se não há intuítos magistrais é sim possível como é no português.
- (18) Não, há necessidade de outros métodos juntamente com a gramática para aprender a língua.
- (19) Dificilmente.

2º ano

- (20) Depende. Se uma pessoa for à Paris e lá aprender a falar sem ter conhecimento gramatical, acho que sim. Não sei falar quanto ao grau da dificuldade, mas por precisão acho que a pessoa conseguiria. Agora aqui, nós alunos, acredito que não!
- (21) Não, pois é necessário aprender a gramática para o estudo de qualquer outra língua.
- (22) Não, porque não somos nativos daquele país e não moramos lá.
- (23) Não
- (24) Não. É uma parte importante.
- (25) Não. A pronúncia depende muito da gramática.
- (26) Ø
- (27) Acho bem difícil.
- (28) Não, porque através do estudo da gramática, aprendemos as conjunções, as declinações do verbo, e até mesmo vocabulários, por isso não tem como aprender a língua francesa sem aprender a gramática.
- (29) Não. A gramática é fundamental em qualquer língua estudada.
- (30) Não, a menos que fosse para a França e aprender com o dia-a-dia.
- (31) Não.
- (32) Não, porque a gramática está atrelada à língua.
- (33) Não.
- (34) Sim, mas isso se o "candidato" a outra língua for para o país onde se fala essa língua.
- (35) Não.
- (36) Não, a linguagem e a gramática são fundamentais para o conhecimento gráfico e funcional do idioma.
- (37) Talvez, se morar em um país que você tenha que falar francês.
- (38) É possível ter um vocabulário vasto sem o estudo gramatical, mas nunca aprender realmente a língua.
- (39) Ø
- (40) Não, pois pela gramática é que saberemos como usar as palavras, quanto usar e onde usá-las.
- (41) Sim
- (42) Acredito que talvez você consiga aprender a pronúncia e talvez um pouco de compreensão textual; porém, jamais entenderá todas as complexidades da língua sem um estudo afincado.
- (43) Difícil, talvez em um ambiente em que só se fale e se ouça a língua francesa.
- (44) Sim, mas seria como um analfabeto, que não escreve, só fala (mal).
- (45) O aprendizado da língua é possível sem o estudo e sem o aprendizado consciente da gramática, para pessoas que visitam ou vivem em lugares com falantes desta, porém, para o aprendizado didático, e em sala de aula, o uso da gramática é essencial.

3º ano

- (46) Acredito que não haveria a compreensão da língua para aprendizagem.

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

(47) Não.

(48) De maneira alguma.

(49) Não, pois sem ela seria muito difícil a compreensão, tendo que, não é uma língua que tiver contato, e entender sua gramática ajuda a entendê-la.

(50) Não

4º ano

(51) É possível, mas a gramática é a ferramenta da qual se utiliza em caso de dúvida. Sem ela a aprendizagem é incompleta.

(52) Não

(53) Não, pois teríamos dificuldade na escrita de textos.

(54) Não, precisa ter métodos da língua estrangeira para poder melhorar o conhecimento de uma língua.

(55) Não completamente

(56) Acredito que não porque por exemplo, precisamos saber conjugar os verbos para escrever, falar corretamente.

(57) Falar sim, mas quando é necessário passar para o pael, escrever um texto por exemplo, haverá dificuldades nesse campo uma vez que só há a oralidade.

(58) Não

(59) Ø

5º ano

(60) Pode, mas creio que não tenha total confiança em falar nem escrever.

(61) Eu penso que não pois a gramática é a base para se aprender qualquer língua.

(62) No caso, viajando para a França se aprenderia o falar. Para as outras aptidões, penso que seria o estudo gramatical.

(63) Não

(64) Não.

(65) Talvez. Acredito que pode acontecer se a pessoa tiver contato com a língua no país de origem e somente praticar a fala em seu dia-a-dia. Ela aprende a falar mas não saberia explicar o porquê do verbo conjugado em certo tempo.

(66) Não, acredito que não podemos aprender nenhuma língua estrangeira sem o estudo da gramática.

(67) Não, é necessário entender uma língua e sua formação, não apenas decorá-la.

(68) Não. Não acho possível aprender de fato a língua francesa sem ter nenhum conhecimento gramatical da língua.

(69) Sem o estudo da gramática seria possível aprender um francês “de rua”, totalmente informal e cheio de erros.

(70) Mesmo se fosse possível, creio que não seria um aprendizado de qualidade.

(71) Bom, creio que é mais difícil o aprendizado ocorrer dessa forma, porque não haverá base para saber se está correto ou não.

(72) O estudo gramatical é imprescindível. Somente o vocabulário não forma frases, nem expressa sentimentos. A gramática é quem organiza toda a estrutura.

(73) Quanto aos outros não sei, quanto a mim não, porque eu preciso relacionar as coisas para aprender... então quanto mais souber, mais coisas tenho para relacionar.

(74) Talvez até seja possível, mas, penso eu, será um aprendizado deficiente.

(75) Aprender não, mas pode-se ter uma noção e compreender o que os outros falam.

7. Quais tipos de atividades você sugere a fim de favorecer a aquisição da competência linguística do francês como língua estrangeira (FLE)?

(Dados no capítulo da análise)

8. Que tipos de atividades você sugere visando a reproduzir situações naturais de uso da língua francesa em sala de aula?

(Dados no capítulo da análise)

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

9. Você acredita que terminará o curso com domínio da competência linguística do FLE?

[] sim [] não. Por quê?

1º ano

- (1) *Sim. Eu me dedico muito e com dedicação e esforço tudo se consegue.*
- (2) *Sim. Porque há excelentes profissionais da área na universidade, basta que haja interesse do aluno.*
- (3) *Sim. Me esforçarei.*
- (4) *Sim. Além de ter bons professores, procuro me dedicar.*
- (5) *Sim. Porque me dedicarei a isso, através das aulas e de estudos à parte.*
- (6) *Sim.*
- (7) *Sim. Porque além das aulas em sala pretendo me esforçar, não sei como são os outros anos, ainda estou no primeiro, mas com base no primeiro acho que sairei competente.*
- (8) *Sim. Porque não posso aprender um idioma só com o tempo de sala de aula, devo buscar incorporá-lo ao meu dia a dia, praticá-lo, lê-lo, escreve-lo, falá-lo e assim ter uma chance infinitamente maior.*
- (9) *Sim. É o que espero.*
- (10) *Sim. Pelo trabalho feito em sala de aula.*
- (11) *Sim. Espero estudar para isso, por enquanto esse primeiro semestre é muito pouco tempo para se ter uma base.*
- (12) *Não. Não irei me dedicar o suficiente para o aprendizado da língua.*
- (13) *Não. É muito difícil aprender uma língua com total satisfação sem conviver em um ambiente que todos falem a língua.*
- (14) *Ø*
- (15) *Não. Ausência e falta de motivação.*
- (16) *Sim. Porque faço francês por fora.*
- (17) *Sim. Porque o curso compete e eu me esforço para isso.*
- (18) *Sim.*
- (19) *Sim. Depende do meu empenho.*

2º ano

- (20) *Sim. Porque acho que o suporte que temos agora no segundo ano já aumentará de forma extremamente rápida. Visto que o mais difícil é ter conhecimento básico.*
- (21) *Sim.*
- (22) *Não. Porque em alguns estágios os alunos têm medo de falar, isto dificulta o entrosamento; a sala também é numerosa.*
- (23) *Sim. Com base nos estudos em sala e individualmente de cada aluno; basta se esforçar mais para aprender mais.*
- (24) *Não. Com o domínio da LE não, pois para se ter domínio o estudo tem que ser mais aprofundado.*
- (25) *Sim. Primeiramente porque até agora tenho tido excelentes professores e porque estou me dedicando.*
- (26) *Não. Porque é necessário complementar com um curso extracurricular.*
- (27) *Sim. Vou me esforçar para que isso ocorra, tentando estudar mais e procurando ouvir mais coisas em francês, como jornais, rádio, música e outros.*
- (28) *Sim. Porque eu já evolui muito, desde que entrei no curso, estudar mais 3 anos vai fazer com que eu amplie cada vez mais o meu conhecimento e se não estiver com domínio na língua, estarei bem próxima de ter.*
- (29) *Sim. Porque me esforço para aprender todo o conteúdo apresentado, estudo nas horas vagas para que meu conhecimento na língua se torne cada vez maior.*
- (30) *Sim. O curso nos prepara muito bem, e os professores são bons, e conheço formandos que falam muito bem.*
- (31) *Sim. Porque conheço pessoas que se formaram e que estão se formando e que têm o domínio da língua.*
- (32) *Sim. Gosto do francês bastante e estou dedicando mais tempo para o estudo da língua.*
- (33) *Não. O tempo das aulas da grade curricular não são suficientes.*

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

- (34)Não. Acredito que teremos a base teórica de seu funcionamento, mas que é importante que entremos em contato com a cultura do país para podermos colocar em prática essa teoria e adquirirmos sua cultura no dia-a-dia.
- (35)Sim. Acredito que, ao longo do curso, aprenderemos o necessário para compreender a língua francesa.
- (36)Sim. Meu objetivo é aprender a língua para lecionar nessa área, da língua estrangeira, por isso me esforço para dominá-la.
- (37)Não. Simplesmente não me dedico, porque estou desanimada com o curso.
- (38)Sim. Porque além do curso farei ano que vem aulas particulares com um professor em minha cidade.
- (39)Sim. É muito cedo para falar nesse assunto, estou apenas na 2ª série de um curso que tem duração de 5 anos, há muito que amadurecer ainda.
- (40)Sim. Ao ensino prestado penso estar até o fim capacitada e competente nesta língua.
- (41)Sim.
- (42)Sim. Temos bons professores no curso e métodos que colaboram para nosso aprendizado. (Porém, vai da vontade de cada aluno essa aquisição linguística).
- (43)Sim. Esse é o meu objetivo, e enquanto objetivo devo cumpri-lo.
- (44)Sim. Porque a gramática está sendo bem empregada na sala de aula.
- (45)Sim. Pois temos material, professores e principalmente capacidade suficiente para esta realização.

3º ano

- (46)Sim.
- (47)Sim. Com o conteúdo dado em sala de aula e os textos (exercícios) complementares, além dos CD's e força de vontade posso sim.
- (48)Sim. Acredito ter excelentes professores, mas as aulas são poucas, para que saíssemos falando fluentemente, seria necessário mais aulas.
- (49)Sim. Se me dedicar aos estudos, pois a universidade nos dá toda a base para ter esse domínio.
- (50)Não. Por falta de tempo para me dedicar ao estudo do francês.

4º ano

- (51)Sim. Só se aprende a língua se se procurar ir além do dado em sala. É o que faço.
- (52)Sim.
- (53)Sim. Acredito que dependerá do meu tempo disponível para me dedicar a isso.
- (54)Não. Não tenho muita certeza mas os alunos têm medo de falar francês, não se encontram, não trocam conhecimento, é cada um por si.
- (55)Sim. Porque procuro extrapolar o estudo em sala de aula.
- (56)Não. Porque tenho falhas desde o primeiro ano.
- (57)Sim. Mas a língua ela só é internalizada quando você pratica no dia-a-dia.
- (58)Não. Porque durante o curso tivemos problemas com professor e isso atrapalhou o rendimento.
- (59)Sim. Porque gosto de estudar a língua francesa e não me limitei ao que foi trabalhado em sala de aula. Busquei participar de projetos e manter um contato maior com a referida língua.

5º ano

- (60)Não. Pouco tempo dedicado à língua e pouco contato com a mesma.
- (61)Não. Porque acredito que tivemos falhas no começo do curso, porque fomos bem rápido com a gramática.
- (62)Não. O francês é uma língua que foge do cotidiano, podendo ser considerada difícil. Sendo assim, é preciso muito mais que 3 horas por semana em 4 anos para se adquirir tal competência.
- (63)Não. Porque o que aprendemos no curso não é o suficiente.
- (64)Não. Por falta de esforço próprio e por falta de prática e interesse. Dá pra perceber na mesma sala algumas pessoas falam e entendem muito mais que outras, por esforço próprio.
- (65)Não. Porque é uma língua com muitas regras e temos pouco tempo para aprender em sala de aula.
- (66)Não. Creio que terei uma noção, mas terei que continuar estudando, pois a língua francesa necessita dedicação, e como temos outras matérias para estudar, fica difícil ter dedicação.
- (67)Não. Porque é preciso muito tempo de dedicação e estudo, o que não faço.

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

- (68) Não. Falta de dedicação nos anos anteriores e também por ter um certo grau de dificuldade com a língua.
- (69) Não. Infelizmente ainda há muito o que aprender sobre o francês, tanto sobre a gramática, quanto vocabulário, compreensão. Exige bastante dedicação do aluno e do professor.
- (70) Não. Muito por falta de dedicação e empenho de minha parte, e também por falta de motivação geral da turma.
- (71) Sim. Penso que o curso me deu uma boa base e tenho facilidade em aprender idiomas, penso que terei um bom domínio ao final do curso.
- (72) Não. Infelizmente sinto que ainda me faltará apoio na gramática, no vocabulário e falta de confiança na fala.
- (73) Sim. Com domínio razoável, talvez não total. Porque estudei, aliás, terei estudado 4 anos, não é possível que não vou internalizar um razoável conteúdo!
- (74) Não. Não por uma deficiência do curso, mas acredito que o domínio de competência linguística exige mais de 4 anos de estudo.
- (75) Não. Pois acho 4 anos pouco para se ter o total domínio de qualquer língua.

10. Que estratégias (meios) você utiliza quando tem de produzir um diálogo em francês?

1º ano

- (1) Tem que haver criatividade e demonstrar todo o seu conhecimento para que o diálogo fique completo.
- (2) sem resposta
- (3) Como sei poucas coisas, na situação que posso utilizar o pouco que sei, por exemplo apresentação, uso tudo o que aprendi.
- (4) sem resposta
- (5) sem resposta
- (6) Escrevo tudo no papel e depois reproduzo o que escrevi.
- (7) Tento associar o máximo possível com o dia-a-dia.
- (8) A naturalidade, procuro utilizar o vocabulário que possuo e se quero aprimorar recorro ao dicionário.
- (9) Naturalidade
- (10) Nenhuma.
- (11) Ainda não tenho praticado muito, então não desenvolvi estratégia.
- (12) Apenas penso.
- (13) Nenhuma
- (14) Lembrando as conversações de sala.
- (15) sem resposta
- (16) Nenhuma específica.
- (17) Não pensar em português.
- (18) Procuro recordar exemplos dados pelo professor.
- (19) Não utilizo estratégias, um pouco de memória e vocabulário.

2º ano

- (20) Procuro totalmente no dicionário, mesmo que eu saiba, prefiro conferir.
- (21) Essa é minha maior dificuldade.
- (22) Recordar e organizar o processo mental e procurar palavras desconhecidas no dicionário.
- (23) Procuro as palavras no dicionário e na tabela de verbos, depois de pronto, mostro ao professor e se todo o diálogo estiver correto, repito as palavras muitas vezes.
- (24) Utilizo dicionário.
- (25) Eu sempre o coloco no português para depois passar para o francês.
- (26) Livros, dicionários, Internet.
- (27) Escuto coisas em francês e procuro a transcrição fonética no dicionário.
- (28) Primeiro eu faço o diálogo em português, depois traduzo para o francês, sempre com o dicionário perto, para olhar algumas palavras que eu ainda não sei.
- (29) Uso o dicionário de francês e de português-francês para me auxiliar nas dúvidas que aparecerem sobre determinadas palavras.
- (30) Tento escutar várias vezes, para aprender a pronúncia.
- (31) A utilização de dicionários, livros auxiliares, internet.

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

- (32) Me baseio em exemplos de textos, o dicionário e os monitores.
- (33) Dicionários, frases já prontas e intuição.
- (34) Penso primeiro a frase em português, depois traduzo todas as palavras, verifico se a ordem é a mesma para depois pronunciar.
- (35) Escuto os exercícios que já foram trabalhados, repito, escreve e procuro auxílio no dicionário.
- (36) Procuro usar palavras conhecidas.
- (37) Dicionário, livro, exercícios anteriores.
- (38) Uso dicionário e o livro.
- (39) Retomo os conhecimentos adquiridos até o momento.
- (40) Procuro as palavras no dicionário e monto meu diálogo com a ajuda de algum exemplo que já tenha no livro.
- (41) O livro e anotações do caderno, usando o que já aprendi.
- (42) Tento ler outros diálogos para ter exemplos de como escrever! E na leitura, escuto sempre músicas e diálogos para aprimorar a pronúncia.
- (43) Dicionário, anotações no caderno, livro "Tout va bien!"....
- (44) Observando a estrutura, como se monta uma frase, como por exemplo: plural, singular, masculino, feminino, artigos etc.
- (45) Penso em um diálogo normal em português, e a partir dele, o transformo em um diálogo em francês; claro, com as adaptações de vocabulário e gramaticais necessárias.

3º ano

- (46) Sempre pensar em francês.
- (47) Com o auxílio do dicionário, livros e Internet.
- (48) Hoje escuto músicas e ouço outros diálogos.
- (49) O dicionário, o caderno, textos.
- (50) Associações ou frases decoradas.

4º ano

- (51) Recorro sempre à gramática.
- (52) Gramática e dicionário.
- (53) Procuro ler textos, consultar o dicionário e uma gramática.
- (54) Recorro ao dicionário, outros textos que produzi em anos anteriores, livros didáticos etc.
- (55) Lembrar de estruturas já prontas.
- (56) Utilizo dicionários.
- (57) Tento buscar o que já aprendi, outras uso a mímica, como diz aquele ditado: quem não se comunica se trumbica.
- (58) Procuro usar os vocábulos que tenho maior domínio.
- (59) Procuro produzir um diálogo escrito antes do oral.

5º ano

- (60) Uma grande parte do diálogo acaba sendo traduzido, já frases que são mais utilizadas são automaticamente faladas.
- (61) Eu penso em português e traduzo para o francês.
- (62) Ainda faço a correlação com o português. Penso em português, vertendo assim para o francês.
- (63) Utilizar palavras simples.
- (64) Penso a frase primeiro em português, procuro a palavras chave da frase e tento falar em francês, pois dificilmente sei dizer a frase toda.
- (65) Falo em frente ao espelho para prestar atenção na pronúncia.
- (66) Geralmente penso em português e depois tento falar em francês.
- (67) Tento usar o máximo as palavras que conheço, mesmo que seja necessário mudar um pouco a frase.
- (68) Busco me recordar de algumas palavras aprendidas (vocabulário), mas também procuro aplicar certo os aspectos gramaticais adquiridos.
- (69) Tentar pensar na língua que estamos falar é, em minha opinião, a melhor estratégia para fazer qualquer outra coisa em outra língua. No entanto, só depois de um bom conhecimento da língua é que conseguimos tentar pensar...
- (70) Procuro pensar como o faria na vida real.
- (71) Procuro pensar antes no que quero falar e/ou escrever e passar para o francês na minha cabeça.

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

- (72) *Ter sempre um dicionário, o Bescherelle.*
 (73) *Tento resgatar expressões e vocabulário aprendido e se não sei dizer algo, tento explicar.*
 (74) *Procuro pensar em francês antes de falar, no instante, frequentemente em frase são formuladas em português antes de serem proferidas em francês.*
 (75) *Eu tento utilizar apenas as palavras que tenho conhecimento. Passo as palavras que desejo falar do português para o francês.*

11. Você acredita que a metalinguagem em sala de aula de LE é:

- Inútil / não auxilia na aprendizagem.
- As vezes necessária.
- Sempre necessária.
- Interessante para o despertar para aprendizagem de LE.

Explique:

Item: “Sempre necessária”:

Série Resposta

- 1º ano (1) [...], pois tem que conhecer e saber a estrutura da língua que está se aprendendo.
 (3) [...], pois para se aprender uma outra língua, comentários sobre sua gramática são fundamentais.
 (4) [...], na minha opinião é necessário conhecer, saber a estrutura da língua que está aprendendo.
 (8) [...], pois a metalinguagem faz parte da disciplina.
 (10) Para aprendermos sobre outra língua a gramática é fundamental.
 (13) [...], é necessário saber do francês para poder falá-lo.
 (16) Acho que não é possível ensinar língua estrangeira sem a metalinguagem.
- 2º ano (22) [...], porque através de várias linguagens e intertextualidade podemos chegar a um melhor resultado do significado.
 (25) [...], pois ela possibilita um maior interesse por parte do aluno, chegando na interação entre aluno-professor ou aluno-aluno.
 (26) [...], pois aprendemos tudo sobre a língua, verbos, gramática, leiteratura, mas não falamos sobre ela por falta de tempo.
 (27) [...] para haver um entendimento melhor da língua francesa.
 (29) Com a metalinguagem podemos nos aprofundar mais na língua estudada e de certa forma poder vivenciá-la.
 (36) [...], expõe ao aluno caminhos a serem seguidos conforme o desejo do próprio ser, observando a cultura que está aprendendo.
 (38) [...] para nos ajudar na maior compreensão da língua.
 (43) É preciso praticar, ouvir e repetir caso contrário é complicado interiorizar as regras.
 (45) [...], pois o aluno se coloca em situações normais do seu dia a dia, na língua em que está aprendendo, e assim começa a utilizar a língua também fora das aulas.
- 3º ano (49) Para ouvirmos em francês, melhorando na captação dos sons e compreendendo.
- 4º ano (53) [...], principalmente, na escrita, já que precisamos adequar nossa linguagem de comunicação e, para isso, precisamos saber gramática.
 (56) [...] para que possamos escrever e falar corretamente, sem a mesma fica difícil.
 (57) [...], para que possamos aprender cada vez mais.
 (58) [...], pois é por meio da língua que a aprendizagem pode melhorar com o passar do tempo.
 (59) Utilizando a metalinguagem, o aprendiz passa mais tempo em contato com a língua estudada, recebe mais “input”, o que pode facilitar a aquisição da LE por parte do aprendiz.

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Continuação

- 5º ano (60) Quando em sala é utilizada a metalinguagem sempre é necessária, pois dessa maneira podemos melhorar o *écouter*, a compreensão das palavras.
 (62) [...], afinal, a aula é de francês e não de qualquer outra língua. A utilização da metalinguagem faz com que nossos ouvidos se acostumem com o idioma.
 (65) Através dela podemos sempre conhecer e aprender novos termos e expressões aumentando cada vez mais o vocabulário.
 (66) [...], pois otimiza nosso vocabulário e nossa fluência.
 (69) Quanto mais contato com a LE, mais fácil será aprendê-la.
 (70) Pois sem a metalinguagem não há base para o desenvolvimento qualificado.
 (74) Acredito que seja sempre necessária. Sob o meu ponto de vista, não parece fazer muito sentido ensinar uma língua estrangeira utilizando para isto a língua nativa.
 (15, 19, 20, 50, 51, 52, 54) [sem explicação]

Item: "Interessante para o despertar para aprendizagem de LE":

Série Resposta

- 1º ano (5) Pois o uso da língua para entendê-la é essencial.
 (6) A metalinguagem contribui para um aprendizado mais rápido da língua.
 (7) [...], pois quanto mais se conhece da língua, mais se tem interesse de conhecê-la, de aprender.
- 2º ano (23) [...], pois com o estudo da língua é que acontece o aprendizado.
 (24) Cria interesse.
 (28) O uso da metalinguagem é interessante para despertar o desejo de aprendizado do aluno, porque cada vez que o professor explica em francês, o aluno fica tentando traduzir na sua cabeça.
 (30) É interessante porque conseguimos assimilar melhor e com isso também já temos conversação em sala de aula com a própria língua, mas ao mesmo tempo é um pouco difícil.
 (31) [...], fazendo com que tenhamos mais contato com a língua e nos esforcemos mais para aprender a pronúncia e aprender os vocabulários.
 (32) [...] porque o falar é bastante diferente do nosso e também muito difícil para mim.
 (34) Pois força ao aluno a começar querer se comunicar somente na língua estrangeira. E nisso está inserido: resoluções de exercícios, conversação, perguntas ao professor, etc.
 (35) O empenho e estudo para elaborar uma aula faz com que a aprendizagem seja mais prática e duradoura.
 (40) Penso ser interessante pois possibilita um aprendizado ainda mais real, apesar de algumas vezes não entender muito, mas foco na dificuldade e procuro os significados. Algumas vezes na montagem deste tipo de ensinamento acabo aprendendo mais e se erro é só aquela vez, pois o erro faz com que aprendo mais.
 (41) [...], porque é uma oportunidade de estar em contato com a língua na forma natural.
 (42) Para possibilitar maior aprendizado e crescimento lingüístico.
 (44) Às vezes é necessário usar a língua portuguesa para algumas explicações, mas para despertar a aprendizagem de LE é sempre bom usar mais a língua estrangeira durante a aula.
- 3º ano (46) [...], nos auxilia na aprendizagem
 (47) [...], para que tenhamos um contato maior com a língua e para aprender melhor o vocabulário e melhorar a pronúncia.
 (48) Através da metalinguagem o professor nos passa a nossa maior dificuldade, ou seja, conversação.
- 4º ano (55) A partir da metalinguagem é possível compreender a própria língua. Ao analisar o objeto de estudo, expande-se o conhecimento.

APÊNDICE A - Questionário dirigido aos discentes

Conclusão

- 5º ano (61) [...], pois quando o professor vai explicando a gramática já vamos aprendendo o vocabulário e como se fala.
 (63) Porque falar sobre a língua que estamos aprendendo ajuda a compreendê-la melhor.
 (64) É importante se comunicar o tempo todo em francês durante a aula, para já aprender
 (67) Sim, é uma maneira de “treinar” a compreensão da língua e aprender a maneira certa de se expressar.
 (68) Cria-se o hábito e o costume de ouvir a língua logo, nosso cérebro começa rapidamente a associar palavras etc.
 (71) [...], pois quanto mais conhecemos a língua e falamos dela, maior é a vontade de aprendê-la.
 (72) A melhor maneira de interiorizar é ouvir. Por exemplo, quando não se sabe o significado de uma palavra. A melhor maneira é tentar entender seu significado por meio de outras palavras em francês e não apenas traduzi-la ao português.
 (73) Como cada língua tem suas peculiaridades e depende de toda cultura do país de origem, nada como a própria língua para se explicar.
 (11, 18, 21, 39) [sem explicação]

Item: “Às vezes necessária”:

Série Resposta

- 1º ano (2) Embora necessária não substitui a prática na interação.
 (14) [sem explicação]
 (37) Porque precisa prestar mais atenção.
 (75) [...] pois assim compreendemos a gramática já tendo o contato com a língua.

Item: “Inútil / não auxilia na aprendizagem”:

Série Resposta

- 1º ano (12) Inútil quando o aluno não tem conhecimento da língua.

Não responderam: (17) e (33)

12. Outros comentários, se desejar.

.....

APENDICE B - Maiores dificuldades de aprendizagem do FLE no ano de 2008 (Dados gerais)

Número de informantes	ANO/2008					Total	
	19	26	05	09	16	72	
DIFICULDADES	SÉRIES						
1ª maior dificuldade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	4	6	2	0	6	18	24
Falar	2	9	2	5	7	25	33
Ler	3	1	0	0	0	4	5
Escrever	5	2	0	1	0	8	11
Vocabulário	2	2	1	3	1	9	12
Gramática	2	6	0	0	1	9	12
não respondeu	1	0	0	0	1	2	3
2ª maior dificuldade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	0	4	1	1	2	8	11
Falar	3	4	2	3	5	17	23
Ler	3	4	1	2	0	10	13
Escrever	5	4	0	1	5	15	20
Vocabulário	4	5	0	1	1	11	15
Gramática	3	5	1	1	2	12	16
não respondeu	1	0	0	0	1	2	3
3ª maior dificuldade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	2	3	0	3	2	10	13
Falar	1	6	0	1	0	8	11
Ler	5	4	2	0	0	11	15
Escrever	2	5	1	2	5	15	20
Vocabulário	5	4	1	0	5	15	20
Gramática	3	4	1	3	3	14	19
não respondeu	1	0	0	0	1	2	3
4ª maior dificuldade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	1	5	0	1	3	10	13
Falar	4	5	1	0	1	11	15
Ler	5	2	0	0	0	7	9
Escrever	2	7	3	3	1	16	21
Vocabulário	4	5	1	3	5	18	24
Gramática	2	2	0	2	5	11	15
não respondeu	1	0	0	0	1	2	3
5ª maior dificuldade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	3	4	0	2	2	11	15
Falar	5	1	0	0	2	8	11
Ler	2	8	1	2	3	16	21
Escrever	4	5	1	2	3	15	20
Vocabulário	2	5	1	2	3	13	17
Gramática	2	3	2	1	2	10	13
não respondeu	1	0	0	0	1	2	3
6ª maior dificuldade	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	8	4	2	2	0	16	21
Falar	3	1	0	0	0	4	5
Ler	0	7	1	5	12	25	33
Escrever	0	3	0	0	1	4	5
Vocabulário	2	5	1	0	0	8	11
Gramática	5	6	1	2	2	16	21
não respondeu	1	0	0	0	1	2	3

APÊNDICE C - Maiores dificuldades de aprendizagem do FLE no ano de 2009 (Dados gerais)

Número de informantes	ANO/2009				Total	
	25	11	15	11	62	
DIFICULDADES	SÉRIES					
1ª maior dificuldade	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	7	4	2	3	16	26
Falar	8	4	7	4	23	37
Ler	1	0	1	0	2	3
Escrever	2	3	5	0	10	16
vocabulário	4	0	0	3	7	11
gramática	3	0	0	1	4	6
não respondeu	0	0	0	0	0	0
2ª maior dificuldade	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	3	2	5	0	10	21
Falar	8	0	3	2	13	6
Ler	2	0	1	1	4	19
escrever	3	1	4	4	12	11
vocabulário	3	2	1	1	7	26
gramática	6	6	1	3	16	0
não respondeu	0	0	0	0	0	0
3ª maior dificuldade	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	4	1	2	3	10	16
Falar	0	1	1	2	4	6
Ler	4	0	2	0	6	10
escrever	8	1	0	1	10	16
vocabulário	5	5	8	3	21	34
gramática	4	3	2	2	11	18
não respondeu	0	0	0	0		0
4ª maior dificuldade	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	5	1	2	3	11	18
Falar	2	1	0	2	5	8
Ler	6	6	2	1	15	24
escrever	5	1	2	1	9	15
vocabulário	3	1	3	1	8	13
gramática	4	1	6	3	14	23
não respondeu	0	0	0	0	0	0
5ª maior dificuldade	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	2	2	2	1	7	11
Falar	5	1	4	1	11	18
Ler	7	2	1	2	12	19
escrever	3	4	3	5	15	24
vocabulário	6	1	2	1	10	16
gramática	2	1	3	1	7	11
não respondeu	0	0	0	0	0	0
6ª maior dificuldade	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total	Total (%)
Ouvir	4	1	2	1	8	13
Falar	2	4	0	0	6	10
Ler	5	3	8	7	23	37
Escrever	4	1	1	0	6	10
Vocabulário	4	2	1	2	9	15
Gramática	6	0	3	1	10	16
não respondeu	0	0	0	0	0	0

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante: Evlei Amas do Lima Série: 2º ano
leitos

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: iniciei a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data:/...../..... Dia da semana: Hora:h.....

27/7/8 - terça-feira - 19:30 -

Assimilei nesta aula, a pronúncia de um fonema que até então não estava claro.

29/7/8 - terça-feira - 19:30: foi no passado como se escreve e pronuncia as horas em francês.

31/7/8 - Quinta-feira - segundo horário
Aprendemos os verbos do 3º grupo - ir - en-
trar - ver - dar - ter.

05/8/8 - terça-feira - primeiro horário - fizemos a concepção de exercícios utilizando verbos e as três maneiras de fazer questões.

07/8/8 - Quinta-feira - 2º horário - continuamos a estudar maneiras de fazer questões, pois ainda muito difícil.

14/8/8 - terça-feira - aprendi a empregar os verbos e lembrar quando se emprega o qui est-ce e qui est-ce. Iniciei a aula com tudo um pouco de revisão do conteúdo, porém encontrei muita dificuldade na pronúncia de certos fonemas.

19/08/8 - não teve aula.

21/8/8 - Quinta-feira - 2º horário - aprendi as formas plural / sing. de substantivos e adjetivos.

26/8/8 - 2ª feira - vimos como se

APÊNDICE D - Diário de classe

emprega o plural de acordo com a terminação das palavras.

28/8/8 + muito legal! Princípios de adivinha palavras em francês (poço de força) após leitura da pg. 42 da apostila.

02/09/8 - o professor não veio, terça-feira - primeiro horário

09/9/8 - a apresentação dos trabalhos, os grupos foram mixacionados!

17/9/8 - a apresentação dos trabalhos, inclusive o meu (Futuro Povo). Iniciada a aula muito cedo devido a nova apresentação não consegui prestar atenção em nada.

16/9/8 - o primeiro horário o professor passou os notes de apresentação e comentou sobre os pontos + e - das apresentações, após fizemos leitura da pg. 30 da apostila.

18/9/8 - faltou neste dia.

25/9/8 - a apresentação da Cléia - Póse Tempore.

23/9/8 - a avaliação escrita.

30/9/8 - o professor explicou a forma de empregar "seu", "sa", "lui" ou "leur" e fez trabalhos com vários exercícios.

02/10/8 - todas as aulas reservadas para a prova de morfologia.

11 Semana do Condi

APÊNDICE D - Diário de classe

14/10/08 - Ruinheiro horário, faltou energia elétrica na UEM, não foi possível ter aula.

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante: Angélica Graxiele Claro Série: 2º ano

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: iniciei a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data: 22/07/08 Dia da semana: Terça-feira Hora: 19 h 30

Nessa aula, estudamos um pequeno texto e tentamos compreendê-lo e tiramos dúvidas sobre palavras novas e pronúncia. Lemos um pequeno trecho para treinarmos a pronúncia e respondemos uma pergunta.

24/07/08 - Quinta-feira - 21:20h - Na aula de hoje nos exercitamos das diálogos e depois lemos uns com os outros, fizemos também um diálogo e falamos p/ sala. Resolvemos alguns exercícios, enfim foi muito interessante.

29/07/08 - Terça-feira 19:30 Hoje aprendi as horas, no horário oficial e no conversação. Entregamos um trabalhinho que fizemos sobre a nossa jornada. Foi bem legal.

31/07/08 - Quinta-feira 9:20h Aprendi os verbos do 1º grupo, do 2º e os irregulares. Conjugamos alguns para aprendermos melhor.

05/08/08 - Terça-feira 19:30 - Hoje corrigimos uma lista de exercícios que fizemos em casa, o exercício era conjugar verbos. Depois estudamos as entonações das perguntas.

22/08/08 - Nessa aula assistimos um filme bem legal chamado "O elosil".

26/08/08 - Nessa aula fizemos vários exercícios para passar palavras para plural.

APÊNDICE D - Diário de classe

09/09 e 11/09 - Fui as apresentações orais, onde cada aluno dava aulas para a sala.

23/09 - Prova escrita, bem difícil por sinal. ☹

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante: Karla R. J. Morelli Série: 2º Ano

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: inicie a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data: 22/07/08 Dia da semana: TERÇA Hora: 19h30

- aprendi nessa aula a interpretar um texto em francês, separar os personagens encontrados no texto e quais funções cada personagem pertence no texto.
- Também aprendi a responder uma questão de interpretação em francês, sendo que para utilizar o porque em uma resposta, utiliza-se o PARCE que e não o POURQUOI.

→ 24/07/08 - Quinta - 21:20
- aprendi nesta aula conversações diárias em francês, também aprendi a formular um diálogo em grupo.

→ 29/07/08 - terça - 19:30
- aprendi nessa aula como se deve falar em francês os horários sendo como: ils realmente são, de modo oficial e dentro de uma conversação. Também aprendi a pronúncia das horas.

→ 31/07/08 - Quinta - 21:20
- aprendi a conjugar corretamente os verbos dos 3 grupos, sendo o 1º grupo em ER, o 2º grupo em IR e o 3º grupo em verbos irregulares, também foi feito nesta aula alguns exercícios do livro Tout va bien, página 42.

→ 05/08/08
vimos a interrogação em francês, página 43 livro, respondemos 6 questões.

APÊNDICE D - Diário de classe

14/08/08

Viemos mais sobre interrogação em FR. E preenchemos palavras que faltavam na letra da música *non! je ne regrette rien*.

21/08/08

Aprendemos o plural em FR. e fizemos alguns exercícios da página 43

26/08/08

Fizemos exercícios que era para passar os verbos do singular para o plural

28/08/08

Leemos um texto em FR e respondemos algumas questões.

25/09/08 → Para um que o professor marcou a prova

04/09/08

Viemos as horas em FR.

16/09/08

Viemos Feed-Back da avaliação em FR.

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante: Giulaine P. Inácio Alves Série: 2º ano francês

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: inicie a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data: 22/07/08 Dia da semana: terça Hora: 19h30

Hoje na classe realizamos a leitura de um texto. Aprendi a pronúncia de novas palavras e algumas que já tinha ouvido mas não conseguia pronunciar. Após a leitura oral do texto, o professor pediu para elaborar uma resposta sobre o que achava do texto.

24-07-08 quinta 21:20

Realizamos a leitura de um texto. Aprendi a pronúncia de algumas palavras novas e palavras que já tinha visto. Após a leitura, produzimos um pequeno diálogo e lemos para o professor.

29-07-08 terça 19:30

Hoje aprendi a pronunciar as horas e como perguntá-las para outras pessoas. Realizamos perguntas em francês em sala de aula para os colegas de classe sobre a rotina diária de cada um utilizando as horas.

31-07-08 quinta 21:20

Na aula de hoje, aprendi os verbos irregulares, os verbos terminados em ER e IR. Também aprendi as suas pronúncias. Realizei a leitura de frases dos exercícios.

05-08-08 terça 19:30

Hoje corrigimos as 36 frases que o professor nos deu de dever para casa, treinando a pronúncia de novas palavras e dos verbos. Aprendemos as formas interrogativas também.

07-08-08 quinta 21:20

Nós corrigimos os exercícios sobre frases interrogativas e fizemos uma revisão sobre o assunto.

14-08-08 quinta 19:30

Devido à uma troca de aula, não tivemos aula na terça, mas quinta tivemos as 4 aulas.

No começo da aula tivemos uma outra revisão

APÊNDICE D - Diário de classe

sobre as interrogações, desta vez com *Qui est qui est-ce que*, fizemos um exercício a respeito do conteúdo. Depois foi feito um ~~circulo~~ círculo na sala, se fazia perguntas, essas prontas pelo professor, e outro aluno respondia. Por último foi realizado um exercício para aprender as partes do corpo humano.

21-08-08 quinta 21:20

Nessa aula aprendemos sobre o plural dos nomes e dos adjetivos. Fizemos exercícios sobre o assunto e realizamos a leitura do mesmo para o professor.

22-08-08 sexta 19:30

Hoje na aula assistimos ao filme *Closet*.

09/09/08 e 11/09/08 terça e quinta 19:30 e 21:20

Nesses dois dias da semana, foi realizada a prova oral do 3º bimestre com apresentações de duplas e trios sobre temas já estudados.

04/10/08 quinta 21:20

O professor distribuiu uma folha com exercícios de assuntos já estudados.

16/09/08 terça 19:30

Nesta aula fizemos um exercício de exata. Escutamos os diálogos e depois respondemos algumas perguntas que o professor colocou no quadro.

18-09-08 quinta 21:20

Nesta aula fizemos uma revisão sobre os assuntos da prova.

23-09-08 terça 19:30

Prova

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante: Jaime da Cunha Série: 2º ano de Sumário

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: inicie a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data: 22/07/08 Dia da semana: Terça-feira Hora: 19 h 30
 Hoje a aula foi bem aproveitada. Aprendemos novas palavras tanto na escrita como oral. Foi trabalhado a escrita, pois respondemos uma pergunta sobre o texto trabalhado e também foi lido oralmente. De modo geral, foi muito bom.
 Data: 24/07/2008 Dia do semana: Quinta-feira Hora: 21 h 20

A nossa aula de quinta-feira foi muito bem aproveitada, principalmente com os dois diálogos. O primeiro além de ser lido também se produziu a leitura e cada dupla escreveu um mini-diálogo, seguindo o mesmo modelo do diálogo do livro, e cada dupla deu seu trabalho. O segundo diálogo também ouvimos e praticamos a leitura. Nesse foi escolhido mais questões de VAI, pois eu estava saindo por aí. A aula foi até às 23h55 muito bem aproveitada.
 Data: 29/07/2008 Dia do semana: Sábado Hora: 19 h 30

Com a nossa aula desse terço, hoje foi sobre o verbo, aprendemos a perguntar e se falar as horas oficialmente e no dia-a-dia. Foi muito bom.
 Data: 31/07/2008 Dia do semana: Quinta-feira Hora: 21 h 20

Hoje a aula foi dedicada ao verbo do 2º grupo os (17) e os verbos do terceiro grupo, esses irregulares.

Após a teoria realizamos 3 exercícios. Tanto para conjugação do verbo, o colocamos na forma infinitiva e auch. Depois indicamos se os verbos estavam no plural ou singular.

Data: 05/08/2008 Dia do semana: Terça-feira Hora: 19 h 30
 Com a aula foi referente a uma tarefa que tivemos sobre 36 frases, os quais tinhamos que conjugar os verbos do 1º e 2º grupo, eram oito verbos, para cada um dos 36 frases. Após a correção

APÊNDICE D - Diário de classe

aprendemos as três formas interrogativas, as quais ~~se~~ ficaram um exercício com o plural para a próxima aula.

Data 7/08/2008. Dia da semana: Quinta. Hora: 21h20.
Na nossa última aula tivemos a correção do exercício da aula, antes da correção tivemos uma pequena revisão sobre as interrogativas.

Data 14/08/2008. Dia da semana: Quinta. Hora: 19:30.
Tivemos já uma terceira aula, não tivemos aula no dia, mas quinta tivemos as 4 aulas. No começo da aula tivemos uma revisão sobre as interrogativas, desta vez com Qui est, qui et, qu'est e qui, fizemos um exercício de resumo do conteúdo. Depois foi feito um exercício no qual se fez uma pergunta, eram pontos pelo o professor, e outro aluno respondia. Por último foi realizado um exercício para aprendê-las, partes do corpo humano, muito interessante.

Data 21/08/2008. Dia da semana: Quinta. Hora: 21h20.
Nessa quinta-feira aprendemos o plural dos nomes e adjetivos, juntamente com as partes do corpo e entendimentos. Fizemos dois exercícios para praticar o conteúdo.

Data 22/08/2008. Dia da semana: Sexta. Hora: 19:30.
Tivemos já uma terceira aula tivemos aula na sexta. A aula foi no LAA, assistimos um filme em francês "Oleat".

Data 09 e 11/09/2008. Dia da semana: Sexta e Quinta.
Nesses dois dias tivemos apresentações de trabalho, a prova oral de modo geral não foi bem, os alunos não se prepararam direito.

Data 04/09/2008. Dia da semana: Quinta. Hora:

APÊNDICE D - Diário de classe

hora 21h20

Nessa quinta nós fizemos um pequena
atrasão do conteúdo visto, desde das "horas",
das aulas do 2º e 3º grupo e a forma de perguntar.

16-09-08 Hora 19h30 Terça-feira

Com a nossa última aula o professor
realizou uma tarefa de "escuta", na qual,
diminuímos que ~~os alunos~~ ouvir o áudio, no
caso o texto, e responder as questões, antes de
formar o texto no livro.

De duas escutas e dois textos.

18-09-08 Hora 21h20 Terça-feira

Nessa quinta - feira nós apenas tivemos
aulas para a prova de terça-feira

22-09-08 Hora 19h30 Terça-feira

Nessa terça-feira nós tivemos
prova.

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante: Gislaine Ap^{ta} C. do Nascimento Série: 2º ano

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: iniciei a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data: 22.1.07/08 Dia da semana: Terça - feira Hora: 19 h 30

Nesta aula, aprendi a pronunciar de algumas palavras, com uma atividade oral, e o significado de palavras que ainda não conhecia.

Data: 24.1.07/08 Dia da semana: Quinta - feira Hora: 21 h 20

Nesta aula, aprendi a compreender o texto, a pronunciar e o significado de algumas palavras, com atividade oral e escrita.

Data: 29.1.07/08 Dia da semana: Terça - feira Hora: 19 h 30

Nesta aula, aprendi a pronunciar as horas, os horários oficiais e de conversação, a que horas eu acordo, almoço, janto, durmo, assisto TV, todas as atividades de meu dia.

Data: 31.07/08 Dia da semana: Quinta - feira Hora: 21 h 20

Nesta aula, aprendi a conjugar os verbos em 1ª e 2ª conjugação, da 2ª e 3ª conjugação, aprendi a pronunciar alguns verbos que não sabia, e com a cada aula aprendi novos vocabulários.

Data: 05.08/08 Dia da semana: Terça - feira Hora: 19 h 30

Nesta aula corrigimos o dever, com 36 frases para conjugar os verbos, aprendi a conjugação dos verbos da 2ª e 3ª conjugação, e comecei em todas as aulas, obtive novos vocabulários e pronúncias, nesta aula também aprendi as formas interrogativas.

Data: 07/08/08 Dia da semana: Quinta - feira Hora: 21 h 20

Nesta aula corrigimos os exercícios sobre interogação da aula passada, e fizemos outros exercícios sobre interogação.

APÊNDICE D - Diário de classe

Data: 14-08-08 Dia da semana: Quinta-feira Hora: 19:30
 Neste dia tivemos quatro aulas de francês, nessas
 quatro aulas fizemos algumas perguntas do nosso cotidiano,
 e aprendemos as partes do corpo humano.

Data: 21-08-08 Dia da semana: Quinta-feira Hora: 21h:20.
 Nesta aula aprendi o plural, e suas
 peculiaridades, fizemos exercícios de plural para
 fazer o aprendizado.

Data: 22-08-08 Dia da semana: sexta-feira Hora: 19h:30.
 Nesta aula assistimos um filme, chamado
 o Urânio, neste filme aprendemos novos vocábulo
 rios.

Data: 28-08-08 Dia da semana: Quinta-feira Hora: 19:30
 Nesta aula aprendemos a ler informações
 no jornal, liamos e retiramos algumas informações
 do texto jornalístico.

Data: 09/09/08 Dia da semana: terça-feira Hora: 19:30
 Nesta aula tivemos apresentação de
 trabalho, que consistiu em uma aula sobre
 algum tema, nesta aula foi trabalhado o
 alfabeto fonético, os números, as horas, entre outros.

Data: 11/09/08 Dia da semana: Quinta-feira Hora: 21h:20
 Nesta aula, tivemos apresentação de aula,
 eu apresentei os números ordinais, estava muito
 nervosa.

Data: 09/09/08 Dia da semana: Quinta-feira Hora: 21h:20.
 Nesta aula tivemos uma revisão, das
 horas e do 2º e 3º grupo, e as formas
 para perguntas.

Data: 16/09/08 Dia da semana: terça-feira Hora: 19:30
 Nesta aula fizemos um exercício de

APÊNDICE D - Diário de classe

escuta, escutam os diálogos e depois respondem
algumas perguntas que o professor coloca no
quadro.

Dia: 18-09-08 Dia da semana: Quinta-feira Hora: 21h.20.

Nesta aula o professor fez uma revisão sobre
os assuntos da prova.

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante: Bruna Plath Furlado Série: 8º ano

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: inicie a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data: 22/07/08 Dia da semana: terça-feira Hora: 19 h 30
 Hoje li um texto, a princípio difícil de compreender devido ao novo vocabulário, depois escrevi um pequeno texto sobre a leitura. Li em voz alta e ouvi os outros alunos lerem. Obs: a aula foi produtiva.

Data: 24-07-08 dia: quinta-feira hora: 21:30
 Fizemos um exercício de audição: um diálogo ao telefone, ouvimos a gravação, compreendemos o texto e lemos em voz alta. Depois produzimos um diálogo em dupla e lemos em voz alta. Obs: aula produtiva.

Data: 29-07-08 dia: terça-feira hora: 19:30
 Estudamos as horas em francês. Descrevemos, de várias formas, e respondemos as várias horas do dia.

Data: 31-07-08 dia: quinta-feira hora: 21:30
 Revisamos os verbos do 1º, 2º e 3º grupo. Fizemos exercícios de conjugação e audição.

Data: 14-08-08 dia: quinta-feira hora: 19:30
 Estudamos as formas interrogativas, fizemos uma dinâmica de pergunta e resposta. Estudamos as partes do corpo. Ouvimos uma música e fizemos uma atividade sobre a música.

Data: 26-08-08 dia: terça-feira hora: 19:30
 Estudamos as formas das palavras no plural. Fizemos exercícios, lemos e fizemos.

Data: 28-08-08 dia: terça-feira hora: 19:30
 Lemos um texto e fizemos exercícios de interpretação.

Data: 16-09-08 dia: terça-feira hora: 19:30
 Fizemos um cumprimento textual, depois escrevemos, em dupla, um texto sobre as

APÊNDICE D - Diário de classe

18-09-06 quinta-feira 21:20
O professor fez uma revisão p/ a prova,
~~o~~ conteúdo: horas, interrogação.

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante:

Paisila R. Franjo

Série:

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: inicie a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data: 22/07/08 Dia da semana: terça-feira Hora: 19h 30

Hoje trabalhamos um texto, para praticar a fonética e aumentar nosso vocabulário e também respondemos uma pergunta em francês para o professor.

24/07/08 - quinta-feira - 21h 30

Neste dia liamos um texto (diálogo) do livro *Tout va bien* e transcrevemos um semelhante e o lemos para o sala, trabalhando a escrita e a fonética.

29/07/08

Neste dia estudamos as horas, acompanhando o nosso livro e com complemento de anotações do professor. ~~Exerc~~

31/07/08

Hoje estudamos os verbos terminados em -IR e o grupo dos verbos irregulares.

13/08/08

Neste dia aprendemos as partes do corpo e trabalhamos uma música francesa.

26/08/08

Praticamos exercícios, passando frase para o plural.

28/08/08

Brincamos de forca, depois trabalhamos com o livro *Tout va bien*.

APÊNDICE D - Diário de classe

16/09/08

Nesse dia trabalhamos textos do nosso livro,
e escrevemos um.

18/09/08

Revisamos as formas ~~neg~~ de interrogação e
as horas.

APÊNDICE D - Diário de classe

7/ Edson Gomes (prof. de francês)

DIÁRIO DE CLASSE

Informante:

Ismail de O. Lima

Série:

4ª noturno

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: inicie a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data:

15/08/02

Dia da semana:

Sexta

Hora:

19:30

A aula foi sobre *passé composé*, *imparfait* e *futur simple*, teve bastante exercícios, eu bem, outro ponto positivo foi a leitura dos exercícios na hora da correção.

22/1 de Agosto de 2008

Nesta aula aprendi melhor a utilizar o *comme*, *puisque*, *d'autant moins*, *d'autant plus*, *parce que* et *par*. Os exercícios ajudaram a compreender o mecanismo da estrutura da atividade.

28 / de Agosto de 2008

"avaliação bimestral"

05 de setembro de 2008

Havia ficado alguns exercícios da aula passada para serem feitos em casa e corrigidos durante a aula, como eu não fiz, *parce que je m'oublie*, eu não consegui acompanhar a correção.

12 DE SETEMBRO

Hoje não houve muito rendimento para mim e exercício dado, no qual era para fazer algumas frases, a partir de outras, não me ficou muito claro, a professora explicou tudo em francês.

APÊNDICE D - Diário de classe

eu já não sabia fazer aquele exercício nem em português, fiquei meio desesperado durante a aula.

19 de setembro

Neste dia eu fui melhor, pois havia refeito os exercícios em casa, e desenvolver da aula foi melhor, ainda que a professora falou tudo em francês. Assim as frases onde há condicional para o mais que perfeito não me ficaram muito claras.

26 de setembro (avaliação)

3 de OUTUBRO - Não participei da aula estava ajudando no IICONAL

Depois não houve mais aula

OBS:

A ideia de fazer quatro aulas só na sexta no princípio a pareceu-me boa, porém com o passar dos dias plus, agora, que não rendeu muito.

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante: Maria Dintina Tunes Série: 5^o

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: inicie a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data: 24/07/08 Dia da semana: Quinta-feira Hora: 21h 04 min

O professor ministrou sua aula abordando alguns aspectos culturais da França. Relembramos as regiões, Capitais e Departamentos da França. Pode aprender o nome de algumas regiões, aprender nomes de rios da França etc. Finalizamos a aula lendo um diálogo do livro "C'été", adquirindo um novo vocabulário.

Data: 29/07/08 Dia da semana: Terça-feira Hora: 21h 05

O professor trabalhou com um diálogo do livro "C'été" e com um texto novo de mesmo livro. Ele também ensinou a regência de alguns verbos como "se fier", "faire confiance" e o falso cognato "se confier".

Data: 07/08/08 Dia da semana: Quinta-feira Hora: 21h 08

O professor deu uma aula diferente. Aplicou uma dinâmica que consistia nos alunos lerem as frases e escrever opiniões sobre uma frase que o professor deu. No jogo não era permitido falar. Ao final da aula, discutimos todas as frases escritas no quadro e corrigimos os erros.

Data: 19/08/08 Dia da semana: Terça-feira Hora: 20h 59 min

O professor fez uma recapitulação nas regências de faire confiance, avoir confiance, se fier, se méfier, trabalhando com frases. Ele ensinou também a maneira que os franceses falam: "Dove tu ne t'organises", "Elle deve te goûter" mostrando as estruturas e a maneira que se diz, usando o verbo "devoir" como probabilidade.

APÊNDICE D - Diário de classe

Data: 26/08/08 Dia da semana: Terça-feira Hora: 21h:00

O professor iniciou a aula lembrando os departamentos administrativos da França. Depois retomou o último parágrafo de um texto que iniciamos na aula passada. Em seguida ensinou as regências do verbo "manger" e a regência do substantivo "respect".

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante: Ana Paula Série: 5º

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: iniciei a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data: 29.10.7/08 Dia da semana: terça-feira Hora: 19h30

Foi retomado um texto e trabalhado as estruturas presentes no texto, a autora. O intuito do texto, acredito, que tenha sido trabalhar a exatidão, o que não aprendi muito, ou melhor quase nada, tudo muito rápido. As estruturas consigo fazer alguma coisa, mas não um 50%.

30/09

travase 4 folhas de texto de um outro livro que já conheci, eu toda a expressão a parte da linguagem em análise. Simplemente pudim algo da linguagem.

APÊNDICE D - Diário de classe

DIÁRIO DE CLASSE

Informante: Márcia Gabriela RêtorSérie: 5º ano: Letras / Francês

Nos últimos cinco minutos da aula, avalie sua própria aprendizagem tendo como tema a questão seguinte: o que aprendi nesta aula? Observe, sempre que achar necessário, os aspectos seguintes: inicie a aula com lições feitas, compreendidas e/ou adquiridas?

Data: 24/07/08 Dia da semana: quinta-feira Hora: 21h00

O professor fez uma revisão das regiões e capitais da França, envolvendo o conteúdo em nos ensinar quais departamentos fazem parte das regiões. Trabalhou com a fonética e evolução das palavras. Posteriormente, nós fizemos uma revisão de um diálogo da aula passada, produzindo vocabulário e escrevendo textos.

data: 29/07/08 - terça-feira hora: 21h10min

Inicio a aula revisando novamente as regiões e com o diálogo do livro lido. Em seguida, comecei a ler no livro do livro sobre superlativos. Dêmos alguns exemplos franceses e entendemos alguns significados gramaticais como o verbo "noir" e "faire confiance".

data: 05/08/08 - terça-feira hora: 21h05min

Durante a aula, o professor nos deu uma lista de exercícios. Trabalhamos com algumas estruturas verbais, tais como: "être censé(e) + infinitivo"; "permet de faire vouloir/expulser/éprouver"; "permettre qqch à qq"; "conseiller qqch à qq"; "dire qqch à qq". Concretizaremos disto com um texto sobre a "liberté" e sobre os "penseurs des régimes". → Préparemos um esboço, escreva uma emenda, defina uma vontade.

data: 07/08/08 quinta-feira hora: 21h00

O professor nos deu uma dinâmica. Ele colocou a seguinte frase no quadro: "Il vaut mieux être seul que d'être en mauvaise compagnie". Ninguém poderia falar, mas todos os alunos discutiram as no quadro escrevendo as opiniões. Ao término da aula, ele corrigiu as frases que tinham errado.

APÊNDICE D - Diário de classe

e explicou as regras.

Terço - feira: 19/08/08 Hora: 21:00

O professor trabalhou com as seguintes expressões: "aoie confisco a qpp", "fui confisco a qpp", "x fik a qpp" e "x trofiss de qpp". Passada a teoria, mandei que os alunos construíssem frases com essas expressões. Posteriormente, trabalhei com o jogo desovar, funcionando como probabilidade e como obrigação.

A N E X O S

ANEXO A - Resumo das características dos principais métodos de ensino de LE

Continua

	Méthode traditionnelle ou méthode grammaire-traduction	Méthode directe	Méthode audio-orale
Période	Dès la fin du XVI ^e siècle, jusqu'au XX ^e siècle.	Forte dans la seconde moitié du XIX ^e siècle et jusqu'à nos jours.	1950/1965 aux États-Unis. En France, de 1965 à 1975.
Objectif général	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires. "Former" l'esprit des étudiants.	Apprendre à parler par une méthode active et globale.	Dans l'ordre suivant: comprendre, parler, lire et écrire (les 4 aptitudes).
Public vise	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général.
Théories sous-jacentes	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie.	Empirisme et associacionisme: Jacotot, Gouin, Passy.	Linguistique structurale, behaviorisme: Bloomfield, Harris, Fries et Lado, Skinner.
Statut de l'enseignant	Détient le savoir, le transmet verticalement.	Détient le savoir mais anime, mime et parle.	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue).
Statut des langues 1 et 2	Perpétuel va et vient, par la traduction.	Uniquement la langue 2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environnement.	Surtout langue 2.
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé.	Priorité à l'oral, importance de la phonétique.	Priorité à l'oral.
Place de la grammaire	Énoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes.	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue 1.	Exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle = fixation par l'automatisation et l'acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion.
Richesse du lexique	Celui des textes.	D'abord concret, et progressivement, abstrait.	Il est secondaire par rapport aux structures.
Progression	Fixe.	Fixe.	Graduée, pas à pas.
Supports d'activités	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires.	L'environnement concret et puis progressivement, des textes.	Dialogues pédagogiques et enregistrés.

ANEXO A – Resumo das características dos principais métodos de ensino de LE

Conclusão

	Méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.)	Approche communicative	Approche fonctionnelle-notionnelle
Période	Début des années 1950.	Début des années 1970.	Début des années 1980.
Objectif général	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.
Public visé	Débutants adolescents ou adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents ou adultes, scolaire ou général.	Débutants adolescents ou adultes, scolaire, général ou spécifique.
Théories sous-jacentes	De la “langue” saussurienne à la “parole”: Brunot, Guberina, Rivenc, Gougenheim.	Linguistique pragmatique, Psycho-pédagogie: Hymes, Austin et Searle. Psychologie cognitive.	Linguistique pragmatique; l'analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en L2.
Statut de l'enseignant	Technicien de la méthodologie.	Anime, centré sur l'apprenant.	Anime, élabore des supports, centré sur l'apprenant.
Statuto des langues 1 et 2	Priorité à la langue 2.	Recours à la langue 1 selon l'objectif travaillé.	Langue 1 ou 2 selon l'objectif travaillé.
Place de l'oral et de l'écrit	Priorité à la langue parlée.	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide.	Oral et / ou écrit selon l'objectif.
Place de la grammaire	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situation, par transposition.	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Systématisation des acquis.	Conceptualisation et systématisation, puis exploitations.
Richesse du lexique	Limité aux mots les plus courants (Français fondamental 1 et 2).	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers.	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques.
Progression	Décidée à l'avance, mais modifiable.	Non rigoureuse, selon les besoins des apprenants.	En fonction des besoins langagiers.
Supports d'activités	Dialogues présentant la parole étrangère en situation, accompagnés d'images.	Supports authentiques, et supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. Dialogues.	Supports authentiques, et supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. Dialogues.
Exemples de manuels	VIF 1958 DVV 1964/65 et 1972	C'EST LE PRINTEMPS 1975	ARCHIPEL 1982/1983

Fonte: TAGLIANTE (1994, p.31-32)

**ANEXO B - Ementa, objetivos e programa das disciplinas do curso de Letras–
Português/Francês da Universidade Estadual de Maringá (UEM)**

Continua

Disciplina: **Língua Francesa: Habilidades Comunicativas Integradas I**

Carga Horária: 68

PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Ementa

Estudo da língua francesa e de seu processo de ensino e de aprendizagem, em seus aspectos gramaticais, comunicativo-discursivos e socioculturais.

2. Objetivos

Promover situações em que os alunos possam: desenvolver a prática de comunicação em língua francesa; desenvolver suas habilidades comunicativas, aprimorar sua capacidade pedagógica, formulando, aplicando e avaliando atividades que desenvolvam a reflexão, a criticidade e a interação comunicativa.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Aspectos gramaticais: estrutura gramatical da língua francesa: o nível lexical, fonológico, morfossintático e semântico.

Aspectos textuais e discursivos: gêneros textuais diversificados e apresentados preferencialmente por meio de documentos autênticos.

Disciplina: **Língua Francesa: Habilidades Comunicativas Integradas II**

Carga Horária: 136h

PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. EMENTA

Estudo da língua francesa e de seu ensino e de aprendizagem, em seus aspectos gramaticais, comunicativo-discursivos e socioculturais.

2. OBJETIVOS

Promover situações em que os acadêmicos possam: desenvolver a prática de comunicação em língua francesa; desenvolver suas habilidades comunicativas, aprimorar sua capacidade pedagógica, formulando, aplicando e avaliando atividades que desenvolvam a reflexão, a criatividade, a criticidade e a interação comunicativa.

**ANEXO B - Ementa, objetivos e programa das disciplinas do curso de Letras–
Português/Francês da Universidade Estadual de Maringá (UEM)**

Continuação

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Aspectos gramaticais: o modo indicativo (presente, passé composé, futur simple); pronomes pessoais: sujeito e complemento; adjetivos possessivos, demonstrativos, indefinidos; numerais cardinais e ordinais; negação; artigos definidos, indefinidos e partitivos; conjunções; adjetivos e pronomes interrogativos; advérbios.

Aspectos comunicativos: situações formais e informais, envolvendo um, dois ou mais interlocutores e que impliquem convites, pedidos de informações, respostas às informações, necessidade de uso de expressões de localização, posição, quantidade e tempo.

Disciplina: **Língua Francesa III**

Carga Horária: 136

PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. EMENTA

Estudo da língua francesa e de seu processo de ensino e de aprendizagem, em seus aspectos gramaticais, comunicativo-discursivos e socioculturais.

2. OBJETIVOS

Promover situações em que os alunos possam: desenvolver a prática de comunicação em língua francesa; desenvolver suas habilidades comunicativas, aprimorar sua capacidade pedagógica, formulando, aplicando e avaliando atividades que desenvolvam a reflexão, a criatividade e a interação comunicativa.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Aspectos gramaticais: os modos indicativo, imperativo e condicional; a frase simples; os auxiliares de negação; os pronomes “en” e “y”; os pronomes relativos simples; as formas impessoais; o gerúndio, o particípio presente e o particípio passado; as vozes ativa e passiva.

Aspectos pedagógicos: organizar situações em que o acadêmico possa refletir sobre o ensino-aprendizagem da língua francesa e promovê-lo com base:

- na interação comunicativa (aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno);
- na preparação de estratégias de aprendizagem;
- na preparação de material didático;
- nas variações sociolinguísticas e na diversidade cultural;
- nas diferenças individuais de aprendizagem;
- nos contrastes gramaticais e culturais entre língua materna e língua estrangeira;

**ANEXO B - Ementa, objetivos e programa das disciplinas do curso de Letras–
Português/Francês da Universidade Estadual de Maringá (UEM)**

Continuação

- na diferença progressiva das estratégias e dos exercícios de ensino e de aprendizagem;
- na avaliação das dificuldades e a sua relação com o material didático, com o empenho pessoal e com a abordagem pedagógica;
- na reflexão sobre as diferentes tipologias textos-discursivas.

Disciplina: **Língua Francesa: Habilidades Comunicativas Integradas IV**

Carga Horária: Teórica: 106 Prática: 30 Total: 136

PROGRAMA DE DISCIPLINA

EMENTA

Estudo da língua francesa e de seu processo de ensino e de aprendizagem, em seus aspectos gramaticais, comunicativo-discursivos e socioculturais.

OBJETIVO(S)

Promover situações em que os alunos possam:

- Desenvolver a prática de comunicação em língua francesa.
- Desenvolver suas habilidades comunicativas.
- Aprimorar sua capacidade pedagógica, formulando, aplicando e avaliando atividades que desenvolvam a reflexão, a criatividade, a criticidade e a interação comunicativa.

PROGRAMA:

1. funções comunicativas:
 - 1.1. exprimir a possibilidade e a probabilidade
 - 1.2. repreender
 - 1.3. relatar um acontecimento ou um discurso passado
 - 1.4. dar uma explicação.
2. Argumentação:
 - 2.1. as relações explicativas (causas e conseqüências) da transmissão de uma informação;
 - 2.2. trabalho sobre artigos (textos autênticos) onde a maneira de relatar um fato permite mostrar a intenção do autor;
 - 2.3. do discurso direto ao discurso indireto: trabalho sobre textos, analisando a tomada de posição do emissor.
3. Suporte gramatical:

**ANEXO B - Ementa, objetivos e programa das disciplinas do curso de Letras–
Português/Francês da Universidade Estadual de Maringá (UEM)**

Conclusão

- 3.1. a expressão da frequência e da progressão da ação;
- 3.2. a frase complexa e a expressão do condicional, da suposição e da oposição;
- 3.3. o pronome relativo "dont".

Disciplina: **Língua Francesa: Habilidades Comunicativas Integradas V**

Carga Horária: Teórica: 58 Prática: 10 Total: 68

PROGRAMA DE DISCIPLINA

EMENTA

Estudo da língua francesa e de seu processo de ensino e de aprendizagem, em seus aspectos gramaticais, comunicativo-discursivos e socioculturais.

OBJETIVO(S)

Promover situações em que os alunos possam:

- Desenvolver a prática de comunicação em língua francesa.
- Desenvolver suas habilidades comunicativas.
- Aprimorar sua capacidade pedagógica, formulando, aplicando e avaliando atividades que desenvolvam a reflexão, a criatividade, a criticidade e a interação comunicativa.

PROGRAMA:

1. A argumentação

- 1.1. procedimentos de “mise en valeur”
- 1.2. transmissão de uma informação, cuja origem pode ser verbal ou visual (declaração, citação, série de imagens)
- 1.3. informações não-certas — trabalho a nível sintático e sobre o condicional.
- 1.4. expressão da hipótese em relação às intenções do emissor.
- 1.5. expressão de opinião. A tomada de posição em relação a um fato ou uma declaração.
- 1.6. produção de diferentes tipos de textos em função do objetivo do emissor.

2. A cultura

- 2.1. aspectos históricos da língua e civilização francesas.
- 2.2. a organização sócio-cultural da França.
- 2.3. o contexto cultural e literário dos países de expressão francesa.
- 2.4. a negritude e suas manifestações literárias.