



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS

O PAPEL DA GRAMÁTICA CONTRASTIVA NO ENSINO DE FLE.

Guilherme de Mello Rodrigues.

Novembro- 2017
Rio de Janeiro- RJ

Guilherme de Mello Rodrigues

O PAPEL DA GRAMÁTICA CONTRASTIVA NO ENSINO DE FLE.

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título Licenciado em Letras na habilitação Português/ Francês.

Orientador: Profa. Doutora Angela Maria da Silva Corrêa.

Novembro- 2017

Rio de Janeiro- RJ

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos,

À minha saudosa e eterna mãe e avó, Zulmira Dias Satiro, pelo amor incondicional e responsável pela minha existência. Sem a qual eu não sei o que teria sido da minha vida. A pessoa que amo mais do que tudo, nesta vida, e de quem sinto muita falta. Nunca me esquecerei desse amor inefável!

À professora Angela Maria Corrêa, uma professora muito amada de quem, também, jamais me esquecerei.

Agradeço pelas aulas maravilhosas. Por ter apresentado à turma o livro, *Chagrin d'école*, que, sem dúvida alguma, marcou nossas vidas. Por todo empenho e dedicação. Pelos trabalhos de fonética, ajudando-nos a superar as dificuldades ainda existentes.

Por ter aceitado orientar este trabalho acreditando que eu seria capaz. Por ter estado sempre aberta a me receber e a sanar minhas dúvidas e pelas horas dedicadas a me ouvir com todo carinho e amor. Muito obrigado!

A todos os amigos que, de alguma forma, sempre estiveram ao meu lado. Em especial aos meus alunos do Francês II por terem contribuído de forma considerável para este trabalho e a grande escritora, Zildene Paz: uma grande companheira e amiga no Rio de Janeiro.

A todos os meus professores da Faculdade de Letras da URFJ, que participaram do meu processo de formação profissional.

À minha primeira orientadora, Ana Paula Quadros Gomes, por todos os ensinamentos e orientações dadas durante os três anos de Iniciação Científica em Língua Portuguesa. O que, sem dúvida, foi muito importante para minha formação.

Às professoras de francês (Marília Santanna Villar e Tânia Reis Cunha), que foram minhas primeiras professoras de francês e sempre me apoiaram a continuar meus estudos de francês no momento mais difícil das dificuldades enfrentadas.

Ao professor Luiz Carlos Balga Rodrigues, que também foi meu orientador neste projeto, por todo o carinho e confiança depositada, que me motivaram a participar do processo seletivo para monitores de francês do CLAC.

À professora, Márcia Atália Pietroluongo, por toda a paciência e carinho, assim como, pelas orientações individuais comigo.

Un grand merci à vous!

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1	40
-----------------------	-----------

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	45
Gráfico 2	46
Gráfico 3	47
Gráfico 4	49
Gráfico 5	50
Gráfico 6	52
Gráfico 7	54

SUMÁRIO

1- Introdução.....	7
2- O pensamento gramatical ao longo dos tempos: uma breve análise.....	15
3- Os diferentes lugares da gramática dentro das metodologias de ensino de francês Língua Estrangeira.....	20
4- O tratamento dado ao conteúdo gramatical: <i>les partitifs</i> pelo livro <i>Alter Ego plus</i> , Nova Edição (2012).....	28
5- Resultado da análise das marcas discursivas dos alunos.....	43
6- Conclusão.....	63
7- Referências bibliográficas.....	66
8- Anexos	

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discorrer, baseando-se em alguns trabalhos já realizados na área de ensino de Língua francesa, sobre os benefícios e a importância da explicitação gramatical no ensino de FLE. E como tal postura atrelada a abordagens metodológicas modernas pode ser bem produtiva para os estudantes de francês como língua estrangeira. Sobretudo, para aqueles que já apresentam um determinado nível de conhecimento formalizado sobre sua língua materna.

Já que este trabalho busca discutir questões relacionadas ao ensino de gramática, em primeiro lugar, faz-se uma breve síntese sobre a trajetória histórica da gramática: o que se entende por gramática em Platão e em Aristóteles, os dois pioneiros sobre a reflexão gramatical filosófica, com base no trabalho realizado por Maria Elisabeth Vitullo - (São Paulo, 2011) em sua tese de doutorado.

Buscando, dessa forma, entender como se deram estas primeiras reflexões sobre a gramática e qual era o seu lugar nestas reflexões filosóficas: o que se entendia por gramática. E como se deram as primeiras práticas de aprendizagem-ensino de língua estrangeira com a Invasão Romana neste momento histórico.

Em segundo lugar, apresenta-se uma síntese geral sobre a história das metodologias de ensino de FLE: **Metodologia tradicional**, **Metodologia direta**, **Metodologia áudio-oral**, **Abordagem comunicativa** a partir dos trabalhos realizados por Puren (1988) e a **Abordagem acional** recentemente postulada (Puren, 2006). Uma vez que as diversas metodologias de ensino de francês L2 surgem, justamente, a fim de tentar amenizar os impasses e as improdutividades do ensino de língua no quesito gramática.

Procurar-se-á apresentar, no texto, a maneira como a gramática é tratada dentro destas abordagens metodológicas, levantando-se as seguintes questões: 1) O que se entende por língua? 2) O que se entende por aprendizagem? 3) O que se entende por gramática? E isso dentro destas metodologias de ensino de língua estrangeira.

Logo em seguida, apresenta-se uma análise geral sobre o livro *Alter Ego plus*, o livro didático adotado pelo CLAC (Curso de Língua Aberto à Comunidade da Faculdade de Letras da UFRJ) para o ensino do francês como língua estrangeira. (Em quais destas abordagens o livro enquadra-se).

Faz-se, também, um recorte ao tratamento dado ao ponto gramatical: '**les partitifs**' (*Dossier 7. Leçon 1 – Question de goût. Page 136*), pontuando, dentro da abordagem

metodológica adotada pelo livro, o que se entende por gramática e aprendizagem de língua estrangeira e como isso é posto em prática dentro do livro a fim de se alcançar os objetivos visados.

E por fim, apresentam-se os resultados da pesquisa qualitativa feita com os alunos do projeto de extensão CLAC para os quais eu ministrei aulas como monitor em 2016.2. O que, também, será representado quantitativamente por gráficos, pois há uma pequena amostra de informantes (24 alunos que responderam ao questionário - infelizmente nem todos os alunos estavam presentes no dia da aplicação do questionário de pesquisa).

Para tanto, foi adotado para este trabalho a entrevista como estratégia metodológica com base no trabalho de DAHER, M. del C. (1998) com algumas adaptações que, neste caso específico, seriam relevantes para a presente pesquisa na área de ensino e aprendizagem do francês língua estrangeira.

Tal metodologia consiste em um roteiro de perguntas. Como defende a autora em seu artigo (DAHER, M. del C., 1998), a entrevista seria um importante instrumento de acesso ao saber de um determinado grupo e, através desta, pode-se observar a existência ou a inexistência de coincidências entre as hipóteses levantadas pelos pesquisadores e as respostas obtidas nas entrevistas.

Dessa maneira, foi elaborado um questionário de entrevista aplicado às minhas duas turmas de francês II. A de sábado de manhã no horário das 8h às 12h e a de sábado à tarde no horário de 13h às 17h.

Tal questionário investigativo foi elaborado em três blocos:

- No primeiro, monitoram-se fatores socioculturais (informações pessoais) que estão atreladas às hipóteses iniciais deste trabalho: a) grau de escolaridade destes alunos, b) a faixa etária destes alunos, c) em que trabalham. (O que nos permitiria verificar se estes alunos já tinham uma experiência de aprendizagem sistematizada em sua língua materna ou não).

- No segundo bloco, monitoram-se questões relacionadas à aprendizagem de uma L2 (língua estrangeira) em geral: a) se estes alunos já tinham estudado uma língua estrangeira anteriormente, b) como foi tal experiência, c) como eram dadas estas aulas. (O que nos permitiria verificar se estes alunos já tinham uma experiência de aprendizagem sistematizada em alguma língua estrangeira ou não).

- No terceiro bloco do questionário aplicado, monitoram-se questões relacionadas à aprendizagem do francês L2 (língua estrangeira) por parte destes alunos: a) como foi sua experiência de aprendizagem no francês 1 (período anterior), b) como as aulas eram dadas, c)

como está sendo sua experiência no francês 2 (o período em questão), d) o que mais contribuiu para a aprendizagem destes alunos nas aulas de francês 2, e) como eles acham que deveria ser dada uma aula de língua estrangeira (em geral), ou seja, que tipo de aula, para eles, seria mais interessante para aprenderem e entenderem melhor a língua estrangeira estudada.

O que nos permitiria ter acesso ao saber destes alunos a partir de suas tomadas de posição avaliativa (marcas de subjetividades): positiva ou negativa sobre a importância ou não de uma aula mais sistematizada em relação ao ideal de aula existente no imaginário desses alunos a partir de suas próprias experiências de aprendizagem ao longo da vida em escolas ou em cursinhos.

O interesse em fazer um trabalho de conclusão de curso como este surge por três grandes motivos extremamente relevantes para mim:

O primeiro é o fato de se tratar de um curso voltado à licenciatura em Letras português-francês: o que por si só já é a grande justificativa. Um trabalho que vise questões voltadas ao ensino de português-francês é muito pertinente, pois ter consciência ou estar sensível a algumas especificidades que se colocam no ensino de português e de francês L2 faz parte da boa formação de um profissional da área de educação para sua atuação em sala de aula - já que este, ao final do curso, terá um diploma que o habilitará lecionar as duas línguas.

O segundo motivo surgiu da magnífica dupla experiência de ser aluno de graduação e, ao mesmo tempo, de ser monitor de francês no projeto de extensão CLAC da Faculdade de Letras da UFRJ, o que me permitiu saborear a atuação de um professor de língua estrangeira em sala de aula contribuindo muito para minha formação.

Isso porque foi possível, em tempo real, comparar teoria e prática, observando tudo o que eu estava estudando na graduação em relação ao ensino de línguas (metodologias, a atuação em sala de aula, a organização dos conteúdos, como ministrar aulas, as dificuldades e os desafios que emergem destas atividades pedagógicas tanto para alunos quanto para professores) com a prática em sala de aula.

O terceiro motivo surgiu da troca de experiência com minha primeira turma (uma turma de francês I) no semestre anterior (2016.1). A maior parte da turma era de alunos universitários - uns já tinham qualificação de mestrado, de doutorado, outros cursando o mestrado, e outros já formados e que tinham interesse em estudar fora em país francófono.

Estes alunos, sempre, diziam sentir-se um pouco perdidos com as explicações apresentadas no livro. E, nas aulas, sempre, me colocavam “contra a parede” a fim de dar-lhes

melhores explicações: o que exigia muito de mim, pois não era possível entrar despreparado nesta turma.

Isso revelava que havia algumas lacunas deixadas pelo livro no quesito sistematização do conteúdo: no momento das aulas, com as perguntas que eram feitas, estes alunos pareciam exigir explicações mais consistentes e sistematizadas. As que estavam no livro pareciam não ser suficientes.

Tais queixas de que eles sentiam-se perdidos quando estudavam em casa, que eles não conseguiam entender as explicações do conteúdo, no livro, fizeram-me levantar e aguçar a seguinte hipótese: alunos com determinado nível de conhecimento formalizado sobre sua língua materna tenderiam a ter uma maior necessidade de explicitação gramatical em função da influência de sua língua materna no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira para se sentirem mais seguro no momento de falar e escrever?

Sempre depois das avaliações, muitos alunos chegavam a comentar que não tinham tido um melhor desempenho (tanto na escrita quanto na oral) pelo fato de não saberem como se falaria ou escreveria o que eles desejavam em francês, ou seja, como passar de uma língua a outra. (Les façons de dire/les tounures verbales).

Outro aspecto muito interessante observado, que também chamou minha atenção durante as aulas, foi o fato de que as dúvidas e as dificuldades apresentadas em determinados conteúdos (sobretudo, neste conteúdo – les partitifs) eram comuns a todos os alunos e, inclusive, as mesmas que eu já tinha experienciado no meu curso de graduação como estudante de francês L2 do Curso de Letras da UFRJ.

O que sugere que, talvez, haja, para além de questões culturais, especificidades linguísticas comuns a todos os falantes nativos de português brasileiro no ensino de francês L2. Diferentes de questões que possam se colocar para falantes de português europeu ou de outra nacionalidade, por exemplo.

Tais observações fizeram-me cogitar que, no ensino do francês para falantes do português brasileiro, existem algumas especificidades que precisam ser levadas em consideração, em uma sala de aula de FLE, por parte dos professores de línguas.

Estas experiências vivenciadas neste projeto de extensão aumentaram muito mais o meu interesse em investigar aspectos relacionados à língua e ao ensino e em tentar verificar se no ensino de francês para falantes de português brasileiro, de fato, existem ou não algumas especificidades comuns a todos e até que ponto um estudo contrastivo (sequências de aulas que permitam estabelecer as diferenças e semelhanças entre as duas línguas em questão)

poderia proporcionar uma maior segurança no ensino e na aprendizagem do francês L2 (pelo menos para alunos que já apresentam uma experiência de ensino formalizada).

Neste momento da graduação, após ter tido contato com alguns trabalhos e estudos contrastivos, tal perspectiva teórica tornou-se, para mim, um caminho de estudo do francês – o que me ajudou a avançar bastante na minha aprendizagem do francês, proporcionando-me uma maior segurança não só na minha aprendizagem, mas também na elaboração das minhas aulas a serem dadas. (Elaboração do plano de aula).

Nessa altura, eu já mapeava onde estariam as supostas dificuldades de um determinado conteúdo (já que penso exatamente como qualquer falante do português brasileiro), quais seriam as dúvidas que tal conteúdo poderia suscitar em sala de aula, como uma determinada estrutura seria convertida para o português a fim de proporcionar uma maior segurança aos alunos no momento das aulas.

E, ao mesmo tempo, tal estudo contrastivo dava-me, também, uma maior segurança do conteúdo a ser ministrado em aula: a parte mais traumatizante para um professor aprendiz sem grandes experiências com a língua estrangeira ensinada, pois os alunos sempre fazem perguntas nas quais não tínhamos pensado antes, trazem dúvidas que nem imaginávamos que poderiam ser suscitadas por um determinado conteúdo. O que, muitas das vezes, desestruturava o monitor em suas aulas por vários motivos, pegando-o de surpresa.

Isso evidencia, claramente, a importância do plano de aula e, no que diz respeito ao ensino de uma L2, a relevância de um estudo contrastivo tanto para os alunos quanto para o professor ou monitor: entramos em sala mais seguros em relação ao conteúdo e, por conseguinte, damos melhores aulas.

Estas questões que permeiam L1 e L2 já vêm sendo evidenciadas pelos estudos de Linguística contrastiva no que diz respeito a questões relacionadas às transferências linguísticas. Neste caso, do português para o francês: estes alunos, primeiramente, pensam em sua língua materna e, em seguida, buscam caminhos para tentar expressar-se em uma L2. (O professor não tem como controlar isso).

O que ele pode fazer, nesta zona de interferência, é apresentar ferramentas e caminhos mais seguros para que estes alunos passem de uma língua a outra.

Portanto, conhecer bem alguns aspectos linguísticos que se apresentam como um fator de dificuldade entre estas duas línguas é muito importante no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, sintetizam-se algumas questões que, segundo o ponto de vista assumido por este trabalho, seriam importantes para o ensino de francês como língua estrangeira a partir de algumas experiências vivenciadas neste projeto de extensão como monitor ao longo do curso, tentando contribuir de alguma forma para o ensino de línguas.

As reflexões apresentadas neste trabalho levaram em conta, também, dois aspectos culturais extremamente relevantes para o ensino de línguas:

O primeiro diz respeito à realidade educacional brasileira: alunos inseridos em um contexto institucional brasileiro que, para além das dificuldades de infra-estrutura, a realidade de ensino é bem diferente em relação à da Europa - diferentemente de alunos que aprendem francês em um contexto de imersão em país francófono (seja por questões de trabalho, seja por questões de estudo) com mais mobilidade de trocas reais.

O segundo é o fato de que as salas de aula brasileiras, na maioria das vezes, são frequentadas por estudantes de uma mesma nacionalidade: falantes de uma única língua materna, neste caso, o português brasileiro, com suas variações internas específicas a cada comunidade de fala, que são realidades brasileiras. E boa parte destes estudantes só tem o inglês como referência de língua estrangeira, diferente da realidade de plurilinguismo tão comum na Europa.

Faz-se, também, um cruzamento dos resultados obtidos pela pesquisa levada a cabo (as respostas dos alunos) com a minha prática pedagógica em sala de aula em relação às aulas dadas a fim de verificar se a outra hipótese inicial deste trabalho (um estudo contrastivo atrelado às metodologias modernas de ensino de francês pode proporcionar aos alunos uma maior segurança na aprendizagem da L2) se sustenta ou não. Caso não, refletir sobre como a teoria adotada daria conta do problema, reformulando as hipóteses levantadas.

A fim de se chegar ao resultado final desta pesquisa, foi feito o seguinte percurso:

Em primeiro lugar, faz-se uma descrição sociocultural destes informantes: se estes tinham ou não Ensino Superior completo ou incompleto, a faixa etária e qual era a profissão destes alunos. O que foi monitorado na entrevista no bloco de questões 1 (questões socioculturais) de A a B: nível de escolaridade e a faixa etária destes alunos. Se estes trabalham ou não. Caso sim, qual era a ocupação profissional (Tabela 1 em anexo 3.p. VII).

O objetivo destas questões é delimitar o perfil desta turma para verificar se a primeira hipótese levantada, neste trabalho, se confirma ou não: 1) **Alunos com um determinado nível de escolarização sentem necessidade de uma sistematização gramatical explícita e**

mais consistente, devido ao fato de já terem tido uma experiência de aprendizagem sistemática? (Seja em língua materna, seja em língua estrangeira).

Em segundo lugar, analisam-se as marcas discursivas dos informantes a fim de se chegar a um resultado final que evidencie, confirmando ou refutando outra hipótese levantada neste trabalho: 2) **Um estudo sistemático contrastivo atrelado às abordagens metodológicas modernas pode proporcionar aos alunos uma maior segurança na aprendizagem da L2.?**

O que foi monitorado no bloco de questões 2 e 3 (em anexo 2.p. III e IV).

No bloco 2, monitoram-se questões relacionadas à aprendizagem de uma L2 (língua estrangeira em geral): se o aluno já tinha aprendido ou não uma língua estrangeira antes de estudar francês e qual foi esta língua. Caso ele tenha respondido sim, como ele avalia tal experiência de aprendizagem desta língua estrangeira (boa ou ruim ou mais ou menos). Por que e como eram dadas estas aulas. (Tabela 2 em anexo 3.p. IX).

O objetivo destas questões é tentar apreender, de alguma forma, qual era a construção, no imaginário destes alunos, sobre aprendizagem de uma língua estrangeira, pois boa parte dos estudantes brasileiros já teve uma experiência com o ensino de inglês como L2 (seja em escolas ou em cursinhos). E se estas aulas eram dadas de maneira sistematizada ou não.

O monitoramento destas questões permitir-nos-ia verificar se, além de estes alunos já apresentarem uma experiência de aprendizagem e de sistematização em sua língua materna, também, já traziam consigo uma experiência de ensino formalizado em uma L2 estudada anteriormente. Dessa maneira, estariam recebendo influências tanto de sua língua materna quanto da primeira Língua Estrangeira estudada no estudo da segunda Língua Estrangeira (neste caso o francês).

No bloco 3, verificam-se questões já relacionadas à aprendizagem do francês L2. Pede-se para que os alunos comentem como foi a experiência de aprendizagem no francês 1 (período anterior): boa ou ruim ou mais ou menos. Por que e como foram dadas estas aulas. (Questões A e B -Tabela 3 em anexo 3.p. XIII).

Depois, pede-se aos alunos para comentarem como estava sendo a experiência de aprendizagem no francês 2 (o período em curso): boa ou ruim ou mais ou menos. Por quê? (Questão C do questionário em anexo) e pede-se para que eles explicitem o que eles julgavam ter sido mais importante nas aulas dadas que, de alguma forma, contribuiu positivamente para aprendizagem no francês 2, proporcionando-lhes uma maior segurança em relação ao conteúdo estudado. (Questão D do questionário em anexo 2. Bloco 3.p.V).

O objetivo destas questões é tentar apreender, a partir das avaliações subjetivas destes alunos entrevistados, no que diz respeito às práticas pedagógicas em sala de aula, se, de fato, **um estudo contrastivo sistemático ocupa ou não um papel relevante na aprendizagem de uma L2.**

Na questão E, pergunta-se se eles teriam alguma coisa a mais que desejariam falar sobre sua expectativa em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para a análise das marcas discursivas destes alunos, adotou-se, metodologicamente, a teoria dos *Modos de organização do discurso* de Patrick Charaudeau (2014) especificamente o modo Enunciativo, já que este tem como função de base a relação de influência (eu e tu), ou seja, o ponto de vista do sujeito e uma tomada de posição em relação ao interlocutor, ao mundo e a outros discursos.

O que nos permite chegar a um resultado final positivo ou negativo: estes alunos posicionar-se-ão de forma subjetiva em relação a suas próprias experiências e suas próprias expectativas neste processo de ensino e aprendizagem, avaliando-as de forma crítica e justificando suas tomadas de posição.

Depois, verifica-se se surgiram marcas discursivas que remetem a alguma hipótese não prevista inicialmente.

Serão apresentados gráficos totalizadores das ocorrências das hipóteses referentes a cada uma das tabelas, que seguem em anexo a fim de melhor explicitar os resultados.

E, logo abaixo de cada gráfico, as análises e reflexões feitas.

As questões D e E do bloco 3, por serem essencialmente qualitativas, isto é, não apresentam possibilidades de respostas como as outras boa/ruim/mais ou menos, não foram representadas em gráficos e em tabelas.

O questionário de pesquisa aplicado e o termo de compromisso assinado pelos informantes, assim como as tabelas seguirão em anexo.

Por fim, apresentam-se as considerações finais deste trabalho.

2. O pensamento gramatical ao longo dos tempos: uma breve análise.

A prática pedagógica, dentro da sala de aula, nunca é neutra. Ou seja, o professor em seu ofício sempre trabalha (consciente ou inconscientemente) com um conceito de língua e de gramática.

Logo, é de extrema relevância, nas aulas de línguas, que este tenha em mente tais conceitos bem definidos, já que estes conceitos serão os aparatos teóricos de suporte para elaboração das práticas de ensino.

Portanto, é pertinente entender como esta construção se deu ao longo dos tempos dada a relevância da complexidade que gira em torno do ensino de gramática tanto em língua materna quanto em língua estrangeira: a gramática transformou-se em uma espécie de “bode expiatório” responsável pelas causas dos fracassos e insucessos no ensino de línguas.

E, por esta razão, ao longo do curso de Letras, ouvem-se sempre, por parte dos colegas de curso, frases do tipo: “para que ensinar gramática”? “Os alunos não se interessam por aula de Línguas, porque os professores só ensinam gramática”.

Sem dúvida, ensinar a gramática por si só não garante o sucesso.

Como surgem as primeiras reflexões sobre gramática?

Segundo Vitullo (2011), em sua tese de doutorado sobre *O papel da Gramática no Ensino e na Aprendizagem de Francês - Língua estrangeira: Importância, Função e Delimitação*, a partir de uma revisão na literatura de trabalhos sobre as primeiras reflexões a respeito da gramática com base nos estudos realizados por Besse e Porquier (1984), Chevalier (1994), Cuq (1996), Germain (1993, 1995), Coutinho (1975) e Willians (1975), as primeiras reflexões surgem na Grécia antiga mais ou menos por volta de 300 A.c.

Segundo o trabalho da autora, foi Platão quem tentou fazer as primeiras alusões a tais reflexões em: *grammatikètechnè*, que significa a ciência das letras. Estas primeiras reflexões platônicas tinham como objetivo fazer reflexões sobre a escrita (organizar a escrita alfabética) por meio do estudo da gramática.

Logo, o que se vê claramente nesta postura de Platão é um estudo gramatical da escrita da linguagem alfabética; gramática, nesta perspectiva, é sinônimo de escrita. O que explica muito bem o seu significado etimológico: *gramma* = letras.

É com Aristóteles que a gramática inicia-se como ciência e não mais puramente como filosofia da linguagem como o era com Platão: o estudo da linguagem começa como um estudo filosófico da linguagem feito por um filósofo e não por um gramático.

Com Aristóteles, a linguagem fica mais restrita à *Retórica* e, principalmente, à *Poética*, estando inserida em um contexto de democracia, onde quem a domina tem o poder.

O que explica, nitidamente, a busca de Aristóteles para entender a linguagem como um instrumento de persuasão social: a linguagem aqui ganha uma função mais social dada às necessidades dos cidadãos gregos deste momento histórico (a luta de poderes entre dominador x dominado).

Assim, em Aristóteles, o que se entende por gramática já não é mais o mesmo que se entendia por gramática em Platão: tem-se, na postura aristotélica, um conceito de gramática com um caráter psicossocial da linguagem, ou seja, persuasão e domínio – retórica. O que é retomado hoje por grandes teóricos da linguagem como, por exemplo, Charaudeau (1992): uma aproximação entre gramática e semântica. (VETULLO, M.E. op. cit. pág 16).

Ainda segundo a autora, a trajetória da gramática está intimamente ligada ao seu percurso nas didáticas das línguas desde seu primórdio que começa com Platão. E os diferentes conceitos de gramáticas em diferentes momentos da humanidade influenciaram diretamente o pensamento linguístico e, inevitavelmente, o pedagógico.

Como surgiram as primeiras práticas pedagógicas no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira?

Segundo a mesma autora em seu trabalho, tal prática surge com as conquistas romanas, pois, neste momento histórico, houve interesse por parte dos gregos de aprender o latim, que se tornou a língua oficial dos negócios e das leis. E tal aprendizagem linguística acontecia entre os romanos de famílias ricas, que eram bilíngues em grego e latim. (VETULLO, M.E. op. cit. pág 17).

E afirma que a aprendizagem dava-se por meio de uma tradição que está inserida no denominado, posteriormente, “*Método Natural*”, quer dizer, na expressão de uso corrente da língua já no século XVII (Puren, 2001). (Ibidem, pag 17).¹

As línguas eram aprendidas com o auxílio da gramática pelas famílias abastadas como um fator diferencial de classes: o que deixa bem claro este lugar de “segregacionista”. (VETULLO, M.E. op. cit. Pag 18).

O latim escrito (o grande modelo da elite – variação de alto prestígio) distancia-se, cada vez mais, da língua falada (a língua do “povão”). Tal variação ganha proporções tão elevadas que, por volta do século X, o latim torna-se uma espécie de LE (língua estrangeira).

¹ Doravante, as referências a **Apud VETULLO, M.E. op. cit., serão indicadas por: (Ibidem, p....)**

No final da Idade Média, como consequência desta mudança linguística, que é um fenômeno lento e progressivo pelo qual passa toda língua natural, os estudos linguísticos desenvolveram-se dentro de uma perspectiva descritiva e comparatista: o que já era um prenúncio dos conceitos de gramática descritiva e da metodologia contrastiva de hoje. (VETULLO, M.E. op. cit. pág 19).

Na Renascença, já aparece na Europa um grande número de gramáticas das línguas vernaculares, mas o abandono do latim não implica, de fato, o abandono da gramática. (Já se tem o conflito entre o uso real da língua e normativismo idealizado).

No século XVI, o horizonte linguístico amplia-se ainda mais para línguas americanas (o guarani, o quéchua, etc). Na Ásia, as primeiras gramáticas surgem com Varo (1703) e Premare (1727) (Cuq, 1996, p. 11). (Ibidem pág 19).

Montaigne, ainda no século XVI, em seus *Essais*, também defende seu posicionamento em relação à aprendizagem “natural” das línguas com um verdadeiro e claro desprezo do uso da gramática em línguas vivas. Assim como Locke, na Inglaterra, em *Alguns pensamentos sobre educação* (1963) (Cuq, 1996, p. 12). (Ibidem pág 19).

Tal posição já anunciava o que, hoje, defendem alguns teóricos da *Abordagem Comunicativa* (AC), que desprezam o ensino de gramática num curso de FLE cuja prioridade seja exclusivamente a oralidade.

Considerado como o pai da didática das línguas, o tcheco Camenius com suas obras *A porta aberta sobre as línguas* (1931), *Orbispictus* (1961) e *A grande didática* (1657), exclui a gramática do ensino de línguas. No entanto, defende a importância do exemplo sobre a regra. (Ibidem Pag 18).

Para Vetullo (2011), segundo este autor, é pelo uso que se dá a aquisição de Línguas estrangeiras (LEs) e as regras gramaticais só serviriam para confirmar os usos e tal metodologia exemplifica bem o que viria a ser hoje, grosso modo, a gramática interiorizada, que parte dos usos para a aquisição dos fenômenos linguísticos.

O que, a meu ver, é bem problemático em contexto de não imersão total: como desenvolver intuições dos dados se não estamos imersos na língua? Uma criança é capaz de tal proeza, porque está inserida em uma determinada comunidade de fala exposta aos fenômenos linguísticos daquela língua (pega os padrões e os reproduz com sucesso).

Será que é mesmo possível, pelo menos na mesma velocidade, para estudantes de LE em um contexto de não imersão e que, na maioria das vezes, só têm o espaço de sala de aula para ouvir a língua duas vezes por semana? A resposta positiva parece-me meio inviável dado

os fatos complexos que envolvem a aquisição de uma língua natural (L1) e a aprendizagem de uma língua natural (L2).

Tal diferenciação entre aquisição e aprendizagem, a meu ver, é um fator determinante para a atuação do professor em sala de aula, pois irá definir as estratégias pedagógicas utilizadas a fim de atingir um bom resultado no processo de ensino-aprendizagem: aprender uma L2 é um processo lento, gradual e consciente.

Ainda segundo a autora, o pai da didática das línguas (Camenius) “*colocou-se contra a corrente dominante no ensino de línguas que se baseava na utilização maciça da tradução, das listas de palavras e da consulta a rebarbativos tratados de gramática*” (FERREIRA, 2001, p. 51). (Ibidem, pág 19).

Qual a postura assumida pelos estudiosos da linguagem do século XVII?

Vetullo (2011) diz que os gramáticos de Port-Royal ligam estritamente a arte da palavra à arte do pensamento. Arnauld e Lancelot escrevem uma gramática geral e racionalizada (1660), em que as categorias do pensamento devem servir de base às categorias da língua. O que sugere a criação de tal gramática?

Tal criação sugere a indissociação entre gramática e o raciocínio para a geração do sentido. Esta posição já vinha sendo adotada desde Aristóteles (semanticoi).

E, dessa forma, desde seu nascimento (suas origens), é perceptível a ideia de que a gramática está sempre ligada à reflexão, ao pensamento. Embora todas as novas correntes só retomem, de certa forma, as reflexões teóricas já existentes, acrescentando-lhes, é claro, outras possibilidades de análise linguística de acordo com determinada visão epistemológica assumida. (VETULLO, M.E. op. cit. pág 20).

Em síntese geral sobre tudo o que foi mencionado acima, observa-se que toda reflexão sobre a linguagem e as práticas pedagógicas ocuparam e ainda ocupam um lugar de destaque nas teorias da linguagem desde tempos mais remotos até os dias atuais de maneira dominante e primordial como nas metodologias tradicionais ou de maneira secundária, como nas metodologias mais modernas. (VETULLO, M.E. op. cit. pág 22).

Desse modo, fica claro que a problemática que norteia a palavra gramática é histórica e muito enigmática, já que não se tem uma única resposta, dada a abstração do fenômeno mesmo em nossos tempos modernos: não há como fugir do problema - o que explica a existência de várias teorias linguísticas (funcionalista, gerativista, discursiva, cognitiva e etc), que buscam, a partir das suas postulações teóricas, explicar os fenômenos linguísticos, que norteiam a linguagem verbal humana, tentando dar conta de tal complexidade.

Sendo assim, é muito importante, na atuação pedagógica dentro de instituições de ensino, que o professor tenha bem claro em sua mente com que conceito de gramática está trabalhando (tanto em língua materna quanto em língua estrangeira), pois não existe uma receita pronta e, metodologicamente, ensinar não é uma tarefa simples.

Embora as várias correntes linguísticas apresentem como objeto de estudo o mesmo objeto (a linguagem verbal humana), como se pode observar pelas diferentes correntes teóricas existentes na área de estudo da linguagem verbal humana, estas diferentes abordagens acarretam em concepções de língua diferentes (embora umas sejam mais similares a outras).

Estas várias acepções de língua e de linguagem (originárias de correntes teóricas diferentes) dão origem a posicionamentos metodológicos completamente diferentes entre si e, inevitavelmente, a práticas pedagógicas diferenciadas, cabendo ao professor uma tomada de posição crítica e reflexiva frente aos objetivos visados e às diversas possibilidades teóricas existentes.

3. Os diferentes lugares da gramática dentro das metodologias de ensino de francês língua estrangeira.

As diversas concepções a respeito da gramática e do ensino de línguas acarretaram concepções de diferentes metodologias de ensino e, por conseguinte, diferentes métodos de ensino de língua estrangeira que visavam um único objetivo comum a partir do modelo de ensino latino.

Ou seja, a expressão de uso corrente, já no século XVII com o “Método Natural”, retomada por Puren (1988), teve sua origem no ensino de latim dispensado às crianças abastadas da Idade Média e esta prática de contratação de preceptores que se comunicavam com elas somente em língua estrangeira trouxe uma grande contribuição para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de LE (língua estrangeira).

Daí, as eternas discussões a respeito da didática de LE sobre a necessidade da aquisição da gramática interiorizada através de estratégias variadas de comunicação oral.

“La question fondamentale est de savoir dans quelle mesure l’acquisition d’une description favorise ou entrave l’intériorisation de la grammaire étrangère. C’est une question ancienne en didactique des langues [...] à laquelle est difficile d’apporter une réponse claire...”(BESSE; PORQUIER,1991, p.30).

Dessa maneira, a reflexão sobre o lugar e o papel da gramática tornou-se extremamente relevante para o ensino-aprendizagem de LE, uma vez que a aquisição da língua através da comunicação oral é o ponto máximo a ser atingido nas aulas de FLE: a assimilação da gramática interiorizada dessa língua estrangeira por partes dos alunos.

Estas reflexões, ao longo da história, fez com que surgissem os novos métodos de ensino baseados na oralidade. Como confirmam mais uma vez os autores:

“En didactique des langues, Il est clair que ce qui est visé prioritairement, c’est l’intériorisation de la grammaire étrangère, quel que soit le public concerné. L’enseignement; apprentissage d’une description grammaticale et du modèle métalinguistique correspondant ne peut, dans la classe de langue, qu’être considéré comme un objectif secondaire par rapport à celui-ci” (BESSE; PORQUIER,1991, p.30).

Dentro desta perspectiva, a primeira pergunta feita por qualquer professor ou qualquer especialista em didática de LE é: seria possível adquirir a preconizada gramática estrangeira interiorizada? Como interiorizar “naturalmente” a gramática de uma LE em sala de aula, sobretudo, em contextos de não imersão?

Estas foram as questões responsáveis pelo surgimento, na história das metodologias, dos diferentes métodos de ensino de FLE, cuja intenção inicial sempre foi a de reproduzir, em sala de aula, as mesmas condições de produções reais na aprendizagem das línguas naturais. O que não é simples metodologicamente falando.

Logo, pode-se constatar que a história das metodologias inicia-se com os métodos naturais, inspirando-se no ensino de latim oral, até os métodos comunicativos orais.

Mas, ainda segundo os autores:

“Il est intéressant de constater que ces méthodes ne s’appuient pas moins sur un enseignement-apprentissage méthodique d’une description grammaticale de la langue-cible et qu’ils ne spéculent pas seulement sur le processus de l’acquisition”. (BESSE et PORQUIER, 1991, p.30).

Considerando que é de suma importância entender as diferentes correntes metodológicas de ensino de FLE a fim de melhor discutirmos sobre a proposta apresentada neste trabalho (o papel da gramática contrastiva no ensino de FLE), será feita uma breve análise sobre os métodos propostos desde o século XIX até os dias atuais.

Nesta brevíssima reflexão, buscar-se-á entender como a gramática é tratada nestas abordagens, tentando responder as perguntas levantadas na introdução deste trabalho: o que se entende por língua? O que se entende por aprendizagem? O que se entende por gramática?

Metodologia Tradicional (MT), introduzida nas escolas a partir do século XIX, baseava-se na descrição gramatical (aqui o termo descrição parece-me sinônimo de prescrição gramatical) e na tradução (como acontecia no ensino do Latim e do Grego). O objetivo era tornar o aprendiz capaz de ler obras literárias e de traduzi-las.

Segundo Germain (1993), a gramática era dada de forma dedutiva: primeiro expunha-se a regra e, a seguir, a sua aplicação em casos particulares. A aprendizagem era entendida como memorização de regras e o domínio da morfossintaxe desta língua estrangeira. Não havia uma preocupação com o oral.

“La méthode Grammaire\Traduction a le mérite de tenir compte pas seulement la forme de la langue, mais le sens également (compréhension du texte, etc). Par ailleurs, elle est appropriée où la lecture et la compréhension des textes sont les objectifs premiers et où peu de connaissances orales se font nécessaires” (GERMAIN, 1993).

Os objetivos, dentro desta metodologia de ensino, eram bem definidos e claros: preparar os aprendizes de francês língua estrangeira para lerem. Um ensino mais instrumental da língua francesa.

Logo, dentro de uma abordagem comunicativa, e, dependendo dos objetivos dos aprendizes, um dos pontos fracos desta metodologia de ensino seria o fato de se centrar o ensino de língua, exclusivamente, dentro de uma prática pedagógica de prescrição gramatical: os alunos não ouvem e nem falam a língua estrangeira.

Afinal, uma descrição ou prescrição gramatical por si só não basta, pois só classificar sujeito, predicado e complementos para uma aula de língua estrangeira em que os objetivos seriam chegar a falar a língua estrangeira estudada não é muito viável.

No entanto, já para uma turma em que todos já tenham certo domínio do francês oral e queiram aperfeiçoar-se na modalidade escrita e mesmo em uma variante mais específica, tal prática, sendo bem trabalhada, pode ser muito útil aos aprendizes. (A interpretação de um texto e/ou a boa redação de um texto dependem de um conhecimento consciente das relações dos sintagmas na frase e da frase no texto).

Dessa forma, levando em consideração o nosso tempo atual, a Metodologia Tradicional tal como era trabalhada apresenta a seu desfavor o fato de não corresponder às necessidades imediatas exigidas por um mundo global e dinâmico.

Vivemos em uma sociedade imediatista e os alunos de língua estrangeira têm a ansiedade e a pressa de se comunicar na língua estrangeira estudada.

Metodologia direta (MD) surge com o objetivo de superar as lacunas existentes na MT (Metodologia Tradicional). A língua, dentro desta perspectiva, é entendida como um meio de comunicação, por isso, a língua estrangeira (LE) deveria ser utilizada desde as primeiras aulas. É proibido recorrer à língua materna (L1).

As quatro habilidades (compreensão oral e escrita; expressão oral e escrita) são contempladas, embora a ênfase dada seja à oral. A aprendizagem é indutiva (o “associacionismo” da forma e do sentido). Abole-se a tradução como era feita na MT, embora fosse usada na prática pedagógica como verificação da compreensão do conteúdo ministrado.

Dentre as práticas pedagógicas, aparecem os “actes de paroles” (a fala), o que nos permite inferir um conceito de gramática funcional: conjunto de regras determinadas pelo uso (exercícios de pergunta e resposta em língua estrangeira) a fim de garantir o automatismo em LE.

A gramática é ensinada de forma indutiva através de frases e exemplos seguidos de regra e de sua aplicação (uma espécie de “structural input”). Não há uma explicitação clara e consistente. A unidade de base é a frase completa e não a palavra e seu lugar na frase (não há

um enfoque na morfossintaxe da LE) e a gramática é interiorizada por meio de encadeamentos de frases que descrevem ações cotidianas.

O professor tem um papel central dentro desta perspectiva: serve de modelo linguístico para o aprendiz e, portanto, deve dominar fluentemente a L2.

Segundo Besse e Porquier: “La méthode dite “Berlitz” n’est que la vulgarisation et la commercialisation des principes de F. Gouin, selon lesquels “on faisait assimiler la structure de la langue en procédant par induction et par abstraction” (BESSE; PORQUIER, 1991, p.89).

Dessa forma, pode-se constatar que há certa dificuldade de estabelecer limites entre a MT e a MD por falta de certo rigor nas propostas fundadas em critérios não bem definidos. Germain 1993 reforça tal ideia:

“Ses principes sont plutôt intuitifs et fondés sur le bon sens pratique: du concret à l’abstrait par associations d’idées etc. [...] La langue étant surtout descriptive au début (“Qu’est-ce que c’est? – C’est...”), en dépit des objectifs communicatifs attribués à la méthode. En outre, le rejet systématique de la L1 – pas de traduction – oblige parfois à des “pirouettes” inutiles, principalement parce que l’apprenti traduit de toute façon dans tête, sans qu’il puisse avoir la possibilité de vérifier le degré d’exactitude de sa traduction”. (GERMAIN, 1993, p.131).

Como podemos observar, a partir da citação acima, tal postura que ainda é assumida por muitos professores de L2 de tentar impedir que os aprendizes de língua estrangeira deixem de pensar em sua língua materna é uma prática que vem de outros tempos e persiste até os dias atuais. Contudo, não garante o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. O melhor é fornecer aos alunos ferramentas seguras para passar de uma língua a outra.

Em primeiro lugar, tal atitude perpassa o poder de intervenção do profissional dentro de uma sala de aula: como impedir que um aluno pense em sua língua materna? Impossível. O que por si só coloca em evidência a inviabilidade dessa prática pedagógica.

Em segundo lugar, esta prática pautada na metodologia da substituição: o aluno precisa abandonar sua L1 de forma abrupta para adquirir a L2 estudada, ou seja, substituir um cérebro programado dentro das regras de sua língua materna e, da noite para o dia, implantar outro cérebro programado nas regras de uma L2 é, também, extremamente agressiva do ponto de vista cognitivo e cultural: nossa L1 é o nosso ponto de referência e nossa identidade cultural, a forma pela qual vemos e percebemos o mundo em nossas interações sociais.

Em terceiro lugar, a meu ver, há uma confusão ou uma falta de entendimento claro sobre as diferenças existentes entre aprendizagem e aquisição. Entendendo-se por aprendizagem o resultado de uma instrução formal e um uso consciente dessas regras, e por

aquisição um processo gradual e inconsciente de assimilação das regras de sua L1 (ou suas Línguas maternas).

Logo, a aquisição está atrelada à L1 (língua materna) e a aprendizagem estaria atrelada à L2 (aprendizagem consciente).

Os questionamentos feitos à MD nascem das mesmas questões que se colocam ainda hoje:

1) a sala de aula em que se dá o processo de ensino de uma L2 não é uma correspondência exata da realidade, ou seja, é um ambiente teatral em que as situações de vida real são simuladas.

2) as questões que giram em torno da tradução, o contraste entre a L1 e a L2.

3) o posicionamento e o papel do professor nestas aulas, ou seja, sua prática pedagógica.

O que deixa claro que não existe uma receita pronta e que, embora se tenha avançado muito os estudos sobre o ensino-aprendizagem de LE, ainda há muitos desafios e embates a serem superados.

Embora o ponto fraco desta abordagem tenha sido a dificuldade com o ensino de gramática (um ensino de gramática intuitivo), muitas técnicas pedagógicas propostas por tal metodologia (questões-respostas orais, uso da L2 em sala de aula, por exemplo) ainda são muito utilizadas.

Metodologia Áudio-Oral (MAO) surgiu nos Estados-Unidos no período da Segunda Guerra Mundial. O objetivo era formar rapidamente falantes de diversas línguas (a possibilidade de se comunicar). Dava-se ênfase à oralidade (tal como hoje).

A língua é entendida como um conjunto de hábitos e automatismos sintáticos. A aprendizagem era entendida como uma experiência do indivíduo com o ambiente (há uma ideia de interação como existe ainda hoje) e como substituição dos termos em outro sistema linguístico (paradigmas estruturais).

E por meio de exercícios estruturais exaustivos, fundamentada teoricamente nos pressupostos teóricos do behaviorista Skinner e da Linguística Estrutural de Leonard Bloomfield.

Um dos pontos considerados fracos desta abordagem é o fato de os alunos estudarem fora de qualquer situação real de fala. Embora se tivesse o objetivo de formar falantes para fins precisos (atuarem na guerra).

A importância recaía sobre as estruturas sintáticas, que eram vistas como um conjunto de hábitos e automatismos linguísticos (como acontecia na MT, mas de forma diferente). Tentando, dessa forma, aproximar tal aprendizagem com a aquisição de língua materna.

Não se ensinavam as regras gramaticais (como acontecia na MD) e nem havia lista de vocabulário. O professor apresentava as estruturas e o aluno devia imitá-las e memorizá-las: “L’enseignant de L2 est comme un chef d’orchestre: il dirige, guide, et contrôle le comportement linguistique des apprenants” (LARSEN-FREEMAN,1986, p.41 citado por GERMAIN,1993, p.144).

Tal metodologia apresentou-se como inovadora. Houve uma grande contribuição da linguística para a didática de LE. (Aspectos de ordem motivacional, psicológica, social, política e contextual). Sua aceitação, talvez, seja entendida como uma reação à metodologia leitura/ tradução difundida nas anteriores:

“Il ne s’agissait plus d’enseigner à lire en L2, mais d’enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c’est-à-dire, développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habilités (Skills) sans lesquelles on ne peut pas prétendre bien posséder une langue” (BESSE,1994, p.35).

A Abordagem comunicativa (AC) surge no início dos anos 1980 com o objetivo de preencher as lacunas existentes na anterior. É uma prática de ensino que provém das diversas formas de abordagem conforme atestado em Besse:

“Cette méthode rapelle sous certains aspects, les méthodes grammaire-traduction et directe, est plutôt connue sous les noms de méthode cognitive (surtout aux États-Unis) de méthode fonctionnelle ou notionnelle-fonctionnelle, de méthode communicative, voire de méthode interactionnelle.” (BESSE,1994, p.45).

Como podemos observar, tal abordagem não apresenta critérios bem definidos e precisos metodologicamente falando. É muito vaga. Dentro desta abordagem, a língua é entendida como um instrumento de comunicação e de interação social (uma abordagem mais funcionalista/ interacionista da língua).

A gramática tem um lugar secundário (como acontecia nas MD, MAO, mas de forma diferente), aparecendo dentro das competências e representa um dos aspectos da comunicação (o que explica bem a rejeição pela sistematização gramatical e a quase proibição de se falar em gramática em sala de aula).

A aprendizagem, nesta abordagem, é sinônimo de aquisição (não há uma nítida diferença entre aprendizagem x aquisição, o que, a meu ver, é extremamente importante para

o ensino de uma L2). Esta depende do compromisso de ambos (professor e aluno) envolvidos neste processo de aprendizagem e da exposição à língua, visto que, para a eficácia da comunicação em L2, não seria suficiente conhecer só as regras da língua (aqui entendida como gramática da língua estrangeira), mas também as regras de emprego, a situação de comunicação e a interação da comunicação (aproximando-se de abordagens mais pragmáticas).

Por isso, conceitos como competência sociocultural e competência discursiva são relevantes para a competência comunicativa. (Neste momento histórico, há uma forte influência da Linguística na concepção de ensino-aprendizagem). Dessa forma, levam-se em consideração, nesta abordagem, os mecanismos internos da língua e as especificidades das produções languageiras. A língua não é mais entendida como algo externo a ser aprendido (bem próximo da Abordagem Acional, em alta atualmente).

O aluno, por si só, seria capaz de produzir seus próprios enunciados e descobrir suas regras internas de funcionamento (uma abordagem mais psicológica/ cognitiva), participando ativamente de sua aprendizagem (sem instrução sistemática). Trabalham-se as quatro habilidades linguísticas (como acontecia na MD). E consideram-se as necessidades específicas de cada aluno (o que é um fator bem diferencial desta abordagem e muito interessante).

Diferentemente das metodologias anteriormente citadas, o aluno tem um papel muito mais central e não se anula a possibilidade de recorrer à língua materna em sala de aula quando necessário. (O que é visto hoje em dia como um ponto negativo, mesmo por parte dos profissionais que adotam tal metodologia de ensino). Questões culturais e interculturais, também, são entendidas como um componente necessário durante tal processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas dão-se a partir de materiais autênticos em oposição aos “didatizados”. O que, a meu ver, também, apresenta problemas, pois materiais autênticos de uma cultura não representam uma autenticidade em outra. Sobretudo, quando tirados de seu contexto de produção.

A **Abordagem Acional** surge a fim de tentar sanar algumas lacunas deixadas pela Comunicativa. Como já mencionado acima, o surgimento de uma nova metodologia implica, sempre, em tentar de alguma forma suplantar “falhas” ou a “ineficácia” da anterior. Na perspectiva acional, a língua é entendida como um meio de interação social (conforme proposto na abordagem comunicativa). A aprendizagem, também, é entendida como aquisição

(como previsto na Comunicativa), sendo a L2 estudada, uma língua a ser adquirida por parte dos aprendizes através de construção de tarefas (tâches) simultâneas com graus de desafios reconhecidos pelos alunos.

Estas tarefas apresentariam finalidades comunicativas concretas, por isso a recusa pelos “jeux de rôle” existentes na Comunicativa: estas atividades precisam ser feitas de forma natural e permitir as improvisações dos alunos semelhantemente ao que acontece na fala espontânea real a partir de uma grande variedade de tarefas, o que aumentaria o interesse e a expectativa dos alunos (a mesma proposta é apresentada pela Comunicativa, mas através dos “jeux de rôle” e dos “actes de paroles”).

Dentro desta perspectiva, é defendida uma interação mais desinibida, trocas de ideias e ações que trazem algo de novo e original para a aula (o agir social), a mobilização de conhecimentos já existentes, ou seja, um crescente contato com a língua, ampliando a dimensão autêntica (a tal autenticidade também presente na Comunicativa – maior aproximação do mundo real dos nativos).

A ênfase desta abordagem é no conteúdo e não na forma (como na Comunicativa) e o objetivo prioritário é a ação comunicativa em detrimento de um enfoque linguístico. Dessa forma, nesta abordagem acional, eliminam-se as simulações, a artificialidade (o que afastaria da realidade) e se propõe um trabalho em equipe (o que seria mais real e significativo para os alunos).

Rosen (2009) apresenta um esquema de comparação a fim de tentar deixar claro quais seriam as diferenças entre estas duas abordagens: na comunicativa, tem-se o aprender a se comunicar em língua estrangeira → “parler avec l’autre” (interagir com o outro) e, na acional, realizar ações comuns, coletivas em língua estrangeira → “agir avec l’autre” (agir com o outro). Embora “parler avec”, também, implique em “agir avec”, ambas privilegiam as tarefas comunicativas, mas estas são aplicadas de forma diferente.

4. O tratamento dado ao conteúdo gramatical: les partitifs pelo livro *Alter Ego plus AI* nova edição (2012).

Como apresentado no breve resumo acima sobre a evolução das diferentes metodologias de ensino de *Français Langue Étrangère* (FLE) ao longo dos tempos até hoje, podemos observar que toda a discussão que norteia tais metodologias de ensino está sempre relacionada à prática do professor (a sua atuação pedagógica em sala de aula) e ao ensino de gramática: indutivo ou dedutivo? Eis a questão.

E todos os trabalhos de pesquisa e inovação levados a cabo visaram, sempre, a um objetivo final bem preciso: um resultado satisfatório do processo de ensino-aprendizagem, o que está ligado à aquisição dos novos conhecimentos por parte dos “apprenants” (dos alunos) a fim de levá-los a alcançar uma proficiência comunicativa satisfatória na língua estrangeira estudada que, neste caso, é o francês.

Esta volta às perspectivas históricas das metodologias de ensino revela-nos dois pontos extremamente pertinentes ainda para os nossos dias atuais.

O primeiro é que, ao longo dos anos, houve uma grande evolução das metodologias de ensino de francês como língua estrangeira. O que mostra que um trabalho sério de muitos pesquisadores e teóricos a fim de responder às novas exigências sociais de seu tempo que se colocavam no campo de ensino-aprendizagem do francês L2 foi engendrado por muitos pesquisadores da área.

O segundo é o fato de que devido à complexidade do objeto de estudo: o ensino-aprendizagem de uma língua natural, a questão central ainda se coloca em nossos dias como uma grande problemática tanto para o ensino de língua materna quanto para o ensino de língua estrangeira: **qual é o papel da gramática no ensino?**

Mesmo em tempos contemporâneos, mediante todas as evoluções das pesquisas em linguística e em ensino-aprendizagem, esta é uma questão que suscita opiniões e posicionamentos diversos, que, inclusive, ainda não foram resolvidos no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira e nem mesmo no que diz respeito ao ensino de língua materna.

Tal situação mostra bem a complexidade da linguagem verbal humana e justifica, ainda em tempos contemporâneos, as discussões que giram em torno das relações entre gramática e ensino, pois não se tem uma receita pronta, fixa a ser seguida. O problema ainda não está resolvido, o que, de certa forma, é um ponto positivo, pois ainda mobiliza muitos

estudos em diversas áreas e com diversas interfaces sobre um mesmo objeto: o ensino de língua (seja materna ou seja estrangeira).

Na verdade, as várias teorias que existem sobre um mesmo fenômeno, sem dúvida alguma, revelam o quanto tal fenômeno é complexo e abstrato e, por esta razão, pode ser entendido e estudado por diversos ângulos e pontos de vista diferentes. O que explica, bem claramente, as diferentes metodologias de ensino existentes baseadas em diversas correntes linguísticas (algumas mais similares; outras tentam ser completamente antagônicas, no entanto, todas debruçam-se sobre o mesmo objeto de estudo).

Quais os reflexos dessas diversas teorias para um profissional sem muita experiência ou, muitas das vezes, sem experiência nenhuma, que sai da graduação com um mundo de teorias na cabeça?

A meu ver, a partir de uma experiência pessoal enquanto graduando em Letras e pelas conversas ao longo do curso com colegas que vieram cursar Letras (muitos deles, só por conta da língua estrangeira), a primeira sensação é a de estar “pisando em ovos” no sentido de não saber qual caminho metodológico seguir e qual prática pedagógica adotar: de base gerativa, de base funcionalista, de base discursiva etc.

A segunda, dependendo da direção teórica estudada e como foi apresentada no curso de graduação, é a de tomar uma atitude totalmente radical, como se só existisse uma metodologia possível ou a recusa total pelo ensino de gramática. Ou seja, pela sistematização gramatical, pois esta, muitas das vezes, é entendida como a principal responsável pelo fracasso do ensino-aprendizagem (tanto em língua materna quanto em língua estrangeira).

Tal impasse, também, tem um ponto positivo: obriga os profissionais da área de ensino de Línguas (L1 e/ou L2) a estarem sempre pensando e repensando suas práticas pedagógicas na execução de seu “métier” (profissão).

Por esta razão, julgo que a experiência com projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFRJ (o CLAC) é uma das mais importantes para os estudantes de licenciatura em Letras que, de fato, almejam pensar e repensar, de alguma forma, a profissão docente por vários motivos.

Em primeiro lugar, o projeto é uma grande oportunidade de experiência profissional para este licenciando, pois permite ao futuro professor colocar em prática ou estabelecer relações entre as teorias estudadas e sua aplicabilidade em sala de aula em contexto real (este monitor no curso de sua graduação consegue observar melhor tudo o que está sendo ensinado com uma vivência própria em sala de aula).

Como se diz em francês: “*apprendre sur le terrain*” a fim de acumular experiências diversas que vão para além de ministrar um determinado conteúdo, mas também de ordem relacional. O que nem sempre é tão simples e fácil de ser gerenciado, pois envolve situações das mais banais às mais inusitadas que um professor enfrenta dentro de uma sala de aula brasileira.

Em segundo lugar, este é um espaço único para nós, estudantes da UFRJ, em que se pode testar e, também, experimentar, em tempo real, as diferentes práticas pedagógicas dentro das mais diversas metodologias de ensino, tendo o privilégio de ser orientado por professores extremamente qualificados e experientes. O que dá uma maior segurança ao graduando no término de sua formação.

Em terceiro lugar, tal projeto é um espaço de formação em que o monitor pode, de acordo com seus interesses, elaborar pesquisas, pensar e repensar o ato de dar aula e, acima de tudo, delinear seu perfil enquanto professor e inovar nas sequências e práticas em sala de aula, o que torna este futuro professor mais maduro profissionalmente e confiante para a entrada no mercado de trabalho.

Dessa forma, levando em consideração todas estas questões mencionadas acima, antes de discorrer sobre o trabalho de pesquisa realizado com as duas turmas de Francês II (nível inicial em 2016.2) a fim de verificar se minha hipótese inicial apresentada na introdução deste trabalho confirma-se ou não, é feita uma breve análise do livro *Alter Ego plus A1* (HACHETTE LIVRE, 2012) por ser este o livro didático adotado pelo curso de francês do projeto CLAC.

Primeiramente, busca-se analisar o que se entende por língua e por gramática, verificando como o livro apresenta o conteúdo gramatical recortado, *les partitifs* (“os artigos partitivos”). Em seguida, como tais questões são postas em prática a fim de atingir o objetivo central de qualquer prática pedagógica: a aquisição desses novos conhecimentos por parte dos alunos.

Por último, tenta-se estabelecer um paralelo com a minha prática pedagógica em função das necessidades que se colocaram, especificamente, na exposição desse conteúdo gramatical em relação às particularidades e às expectativas dos alunos para os quais eu ministrava aulas e quais foram as soluções tomadas frente ao impasse.

Para tanto, começa-se analisando o “*Avant-propos*” (prefácio) do livro a fim de verificar quais as propostas e os comprometimentos do livro como um material didático,

mapeando os seguintes pontos relevantes para este trabalho: para quem este livro é destinado?
Em que abordagem o livro se baseia? Qual a base teórica do livro? Qual o objetivo visado?

É feita, também, uma análise do “*Tableau des contenus*” (tabela de conteúdos programáticos) com o objetivo de apreender, a partir da hierarquia de distribuição dos objetivos linguísticos intitulada *Objectifs linguistiques*, se a gramática ganha ou não uma importância de prestígio no livro.

E o que implicaria o critério de divisão em três unidades hierárquicas a fim de constatar qual é o lugar da gramática nesta abordagem metodológica (se há uma explicitação ou não) e quais seriam as consequências dessa explicitação ou não explicitação gramatical frente aos objetivos visados e o nível de coerência entre tal hierarquia e a sistematização gramatical.

Antes de me deter na breve análise do livro e da Leçon 1 do dossier 7 páginas 136 a 139 em que se irá abordar “os artigos partitivos”, parece-me pertinente responder a seguinte pergunta: por que a escolha de tal ponto gramatical (*les partitifs*)?

A primeira explicação é o fato de eu já ter tido contato com este livro no início da Graduação quando me foram apresentados os artigos partitivos e não ter obtido um resultado muito positivo (sempre que estudava sozinho em casa pelo livro sentia-me perdido e precisava recorrer a outras fontes).

A segunda é o fato de ter percebido, durante os primeiros momentos das minhas aulas, que, muitas das vezes, os mesmos desconfortos e sensação de vagueza que os alunos sentiam eram comuns entre eles e eram, também, os mesmos que senti – o que me obrigou a ter que fazer um estudo mais detalhado a partir de fontes diversas: algumas gramáticas francesas, gramática contrastiva do francês/português, leituras de artigos sobre os partitivos, tirar dúvidas com alguns professores, inclusive, com minha antiga orientadora de iniciação científica em língua portuguesa (especialista em Semântica Formal) e leituras de alguns trabalhos de pesquisas sobre “nome nu” no português brasileiro, ou seja, sintagmas que aparecem sem determinantes na frase, que têm sido realizados por muitos pesquisadores da área para tentar entender melhor como estas coisas se davam em relação ao francês e ao português (um estudo contrastivo/comparativo).

Para que, dessa maneira, eu pudesse, de alguma forma, obter um resultado produtivo e mapear quais seriam as características semelhantes e divergentes entre estas duas línguas, analisando quais seriam as supostas dificuldades comuns a todos os brasileiros no que diz respeito à aprendizagem desta categoria linguística em particular.

No momento do planejamento da minha aula sobre este tópico gramatical, elaborei as seguintes questões: A) existe artigo partitivo em português brasileiro? B) O que tais artigos exprimem em francês? C) Em português tem-se a mesma ideia, sim ou não? D) Caso tenha, como expressamos tal ideia? E) Onde está a grande dificuldade para nós brasileiros? F) O que nos causa confusão?

Tais perguntas ajudaram-me muito a entender o conteúdo a ser ministrado, a preparar um material extra em que se supriam estes questionamentos, ter uma maior segurança na exposição de tal conteúdo bem complexo e prever de antemão as possíveis questões que poderiam aparecer a fim de dar uma resposta mais satisfatória aos alunos enquanto monitor. Como ensinar um conteúdo que não dominamos bem?

O que comprovou o que eu já vinha desconfiando: a similaridade das dúvidas não era aleatória. De fato, neste ponto gramatical em especial, há peculiaridades muito específicas para os falantes de português brasileiro como língua materna. Que particularidades seriam estas, então?

A primeira é o fato de em português não se ter uma categoria “artigos partitivos”. O que se tem em português é: artigo definido (o, a, os, as) e artigo indefinido (um, uma, uns, umas) – o que já é um grande desafio, pois o aluno terá que aprender a operar com uma categoria inexistente em sua língua materna e estabelecer estas relações de equivalências, que nem sempre são tão fáceis. Sobretudo, dependendo do público-alvo (se este já apresenta ou não um determinado nível de conhecimento formalizado em sua língua materna).

Dessa forma, o domínio desta nova categoria estrangeira depende de um conhecimento formalizado e bem estruturado. Caso contrário, não fará sentido nenhum para falantes cuja língua materna não apresenta tal categoria (*on les oublie complètement!*).

A segunda é o fato de este fenômeno linguístico compor uma categoria muito abstrata para os falantes de português brasileiro. Ou seja, não se trata só de operar com uma categoria inexistente em língua materna como, por exemplo, o uso de um pronome relativo existente em francês e que não existe em português, que é mais sintático e concreto: uma vez entendidas as regras de uso na língua estrangeira, o aluno reaplica de uma maneira mais satisfatória. Assim sendo, a partir de sua experiência em língua materna de como se dá este mecanismo de ligação e correferência, estes aspectos ficam mais evidentes (o aluno aprende uma realização nova na língua estrangeira que funciona de maneira semelhante em sua língua).

Como exemplo, pode-se citar o uso do pronome relativo **qui\que** em francês previsto para este nível inicial. Em português, do ponto de vista morfológico, tem-se somente (**que**),

que é realizado foneticamente como [ki] (O menino **qui** chegou/ os livros **qui** comprei). O que não pode ser perdido de vista, pois alguns fenômenos da oralidade da língua materna, também, são fatores influenciadores no processo de aprendizagem de L2. Contudo, uma vez que as particularidades de uso em francês entre ‘qui’ e ‘que’ são bem dominadas, os alunos apresentam um resultado mais produtivo na L2 a partir da experiência com sua língua materna:

a) o livro **que** comprei → le livre **que** j’ai acheté (complemento do verbo).

b) o livro **que** está em cima da mesa → le livre **qui** est sur la table (sujeito do verbo da subordinada relativa).

Como se pode verificar acima, do ponto de vista das equivalências ou das experiências do aluno, a questão é um pouco mais simples de ser aprendida por parte dos alunos desta L2. Pois este sabe, inconscientemente e/ou mais ou menos conscientemente, como funciona o uso dos pronomes relativos em sua língua materna e que é semelhante nesta L2. E os desafios enfrentados são de levar o aluno a distinguir a diferença de função (sujeito ou complemento). O que é estritamente sintático e, por isso, não se tem como fugir de uma sistematização gramatical e se acostumar com a diferença na realização fonética de [kə] para o pronome ‘que’ (complemento do verbo) e [ki] para o pronome ‘qui’ (sujeito do verbo) – o que é bem mais simples de ser explicado do que uma aula sobre os artigos partitivos.

Isso requer um esforço e estratégias mais firmes e seguras dada a abstração e complexidade deste fenômeno linguístico: o aluno, além de ter que operar com uma categoria morfológica inexistente em sua língua materna (**du, de la, de l’, des**), depara-se com uma categoria que não apresenta uma equivalência imediatamente perceptível e mais palpável como os relativos.

Acrescente-se o fato de ser uma categoria polissêmica em francês, pois é a mesma forma, morfológicamente falando, dos “articles contractés” (artigos contraídos - preposição + artigo definido), que não são as mesmas coisas do que “les partitifs” (**du, de la, de l’, des**) nem do ponto de vista sintático nem do ponto de vista semântico. O que suscita dúvidas, pois os alunos viram no francês I (**du, de la, de l’, des**) como artigos definidos contraídos e combinados com a preposição “de”.

Esta característica justifica um tratamento mais consistente a fim de obter-se um resultado produtivo: os partitivos constituem a categoria dos quantificadores nominais. Logo, é uma categoria semântica com a qual os alunos não têm muitas experiências de

aprendizagem formal nem em sua própria língua materna. Esta categoria exprime a mesma ideia em francês, mas por mecanismos linguísticos diferentes: leitura de nome nu (sintagmas que aparecem na sentença sem determinante explícito) singular e plural, apresentando especificidades que são diferentes da do Português europeu e de outras línguas românicas, por exemplo²:

- (1) “O que você fez hoje de manhã”?
 - a) “Eu li **revista**” (nome nu singular na posição de argumento interno).
- (2) “Quem gosta de brincar”?
 - b) “**Criança** gosta de brincar” (nome nu singular na posição de argumento externo).

Müller (2002) aponta para o fato de que, em português brasileiro, nome nu simples (SNs) singular pode ocorrer livremente em posição argumental, diferentemente de outras línguas. Como se pode observar nos exemplos acima, as duas respostas apresentadas são possíveis para as respectivas perguntas. Ela aponta, também, que a leitura do nome nu singular e do nome nu plural apresenta uma semântica diferente:

- c) “**Unicórnio** tem chifres” (nome nu singular na posição de argumento externo)
- d) “**Unicórnios** têm chifres” (nome nu plural na posição de argumento externo).

Em (c), “o nominal nu é completamente neutro em relação à quantidade de quantos chifres temos para cada unicórnio, o acréscimo do plural em (d) nos diz que temos dois ou mais chifres por unicórnio”, ou seja, há um contraste entre o singular e o plural. Mais alguns exemplos:

- e) “**Cachorros** gostam de ossos” (nome nu plural na posição de argumento externo).
- f) “**Professores** trabalham muito” (nome nu plural na posição de argumento externo).

² Estes exemplos foram retirados do próprio texto da autora: Revista Letras, Curitiba, n. 58, p. 325-337. Jul./dez. 2002. Editora UFPR.

Os exemplos acima em (e) e (f) apontam para a possibilidade de “plurais nus com uma possível interpretação de espécie”. A autora problematiza, ainda mais, o fato de que, no PB (Português brasileiro), os SNs (sintagmas nominais simples) sem número, ou seja, sem a marca de plural serem agramaticais:

- g) ***“Médico** está trabalhando muito agora neste hospital”³ (nome nu singular na posição de argumento externo).
- h) **“Médicos** estão trabalhando muito agora neste hospital” (nome nu plural na posição de argumento externo).

Dessa forma, a partir desses pouquíssimos exemplos ilustrativos, pode-se observar que o português brasileiro apresenta características bem específicas, que se colocam como um desafio tanto para o ensino como para a tradução: não se trata somente de um apagamento dos partitivos na conversão para o português brasileiro, mas também das leituras possíveis (semântica) desses nomes sem determinantes e de suas restrições semânticas: a frase (‘gente chegou’) não é boa, mas a frase (**muita** gente chegou) é uma frase aceita.

Partindo dessas complexidades pontuadas e para responder aos questionamentos apresentados nos parágrafos anteriores, retoma-se a seguinte questão a respeito do livro: quais as propostas e os comprometimentos do livro como material didático?

O prefácio (*Avant-propos*) do livro *Alter ego plus A1* (2012), página 3, é dividido da seguinte maneira:

- a) *structure du Manuel* (estrutura do livro didático);
- b) *apprendre avec Alter ego* + (aprender com o Alter ego +);
- c) *évaluer avec Alter ego* + (avaliar com o Alter ego +);
- d) *les nouveautés* (as novidades).

Nas primeiras linhas, os autores definem o livro como um método de francês dividido em cinco níveis destinados a estudantes adultos ou jovens adolescentes. Dizem que tal método

³ O asterisco no início da frase é usado para indicar que uma sentença não estaria bem formatada em uma determinada língua, ou seja, esta seria agramatical por não respeitar as regras gramaticais de tal língua.

é dirigido a iniciantes (“à des débutants”) e visa as aquisições das competências descritas nos níveis “A1 e A2.1 do *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL)”.

Tais afirmações, contidas no *Avant-propos*, permitem-nos responder a primeira pergunta levantada (**para quem este livro é destinado?**). E como se pode verificar pela afirmação dos autores do livro, trata-se de um manual que corresponde ao público-alvo brasileiro usuário do livro no projeto CLAC: um público de estudantes adultos e jovens adultos inscritos no curso de francês em nível inicial e enquadrado segundo as referências norteadoras do ensino de francês língua estrangeira.

Os autores afirmam também que as propostas e os conteúdos apresentados no livro permitem aos alunos apresentarem-se no DELF A1, o que é bem interessante, pois muitos alunos que procuram o curso de francês, de um modo geral, têm como objetivo fazer um intercâmbio para algum país francófono.

No entanto, há dois pontos extremamente importantes que não podem ser perdidos de vista por parte do profissional brasileiro que utiliza tal livro:

- O primeiro diz respeito ao público-alvo para quem foi destinado o material didático: estudantes adultos ou jovens adultos europeus (ou estrangeiros), que estão inseridos em contexto social, cultural e educacional bem diferente da realidade brasileira.

- O segundo são as circunstâncias em que se deram a elaboração do CECRL, que foi pensado de acordo com a realidade de plurilinguismo na Europa: imigrantes em situação de trabalho.

Essas características não excluem, em nada, a utilização do livro no contexto brasileiro, mas requerem um olhar crítico e reflexivo deste profissional a fim de adaptá-lo, quando for necessário, à realidade dos estudantes adultos ou jovens adultos brasileiros, que estão em um contexto social, cultural e educacional dentro das realidades brasileiras.

De um modo geral, este público brasileiro é monolíngue: as salas de aula brasileiras não apresentam as mesmas características das salas de aula europeias. Estes alunos apresentam uma mesma língua materna e a experiência de muitos desses alunos com língua estrangeira é o inglês, seja na escola ou em cursinhos de línguas. E toda a heterogeneidade existente nas salas de aula é oriunda das especificidades e questões socioculturais brasileiras, ou seja, de um modo geral, não se tem, dentro de uma sala de aula brasileira, alunos de diversas nacionalidades falantes de mais de uma língua materna e/ou estrangeira.

Na seção *Enseigner avec Alter ego +*, os autores afirmam que “a abordagem é **semântica, integrativa** e simples de utilização: o percurso de cada página dupla leva o aluno

à descoberta e à apropriação dos conteúdos de maneira progressiva e guiada”. O que nos permite responder à segunda questão apresentada acima (**Em que abordagem o livro se baseia?**).

Como se pode constatar, esta nova edição de 2012, diferentemente da anterior de 2006, deixa implícito, no *Avant-propos*, que houve uma mudança metodológica. Como se pode verificar abaixo:

“Le fil conducteur du Manuel correspond rigoureusement aux savoir-faire décrits par le CECR. La **progression en spirale** permet d’amener l’apprenant à de vraies compétences communicatives. Les principaux contenus communicatifs et linguistiques sont travaillés et enrichis de manière progressive[...] Chaque leçon est structurée par les **objectifs communicatifs** [...] La démarche est sémantique, intégrative e simple d’utilisation [...] Une attention toute particulière est donnée à la **conceptualisation** des formes linguistiques, en reliant aux objectifs communicatifs [...] (HACHETTE LIVRE, 2006. p. 4. Enseigner avec AlterEgo)”

Logo, pode-se observar que, na edição de 2006, o livro deixava claramente explicitado que se enquadrava em uma **abordagem comunicativa**. Assumindo seus comprometerimentos metodológicos com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira dentro desta abordagem teórica.

Já na nova edição de 2012, encontramos as seguintes afirmações. (Os itálicos e os sublinhados na citação abaixo são meus a fim de melhor visualizarmos o que mudou entre uma proposta e outra):

“Le fil conducteur du manuel correspond rigoureusement aux *compétences* décrites par le CECRL. Les principaux *contenus pragmatiques* et linguistiques sont travaillés et enrichis de manière progressive [...] Chaque leçon est structurée par les **objectifs pragmatiques** [...] La démarche est sémantique, intégrative e simple d’utilisation [...] Une attention toute particulière est donnée à la **conceptualisation** des formes linguistiques, en reliant aux *objectifs pragmatiques*. [...] (HACHETTE LIVRE, 2012. p. 4. Enseigner avec AlterEgo)”

Segundo as afirmações acima, embora não esteja muito bem explicitado e claramente colocado como na edição anterior, subentende-se uma abordagem acional, o que justifica a mudança de foco do fio condutor do livro, que, de corresponder aos ‘**savoir-faire**’ (saber-fazer) descritos pelo CECR, passa a corresponder às ‘**compétences**’ (competências) descritas

pelo CECRL, e de ‘**objectifs communicatifs**’ (objetivos comunicativos) passa a ‘**objectifs pragmatiques**’ (objetivos pragmáticos).

Tais aspectos, apontados no livro, permitem-nos responder a terceira pergunta condutora da análise do livro (**Qual a base teórica subjacente ao livro?**). Esta nova edição segue mais os fundamentos postulados dentro da linguística cognitiva (uma Abordagem Acional), diferentemente da edição de 2006, que estaria mais pautada dentro de uma base teórica mais Comunicativa.

Alguns teóricos defendem o QECRL como o aperfeiçoamento da abordagem comunicativa, não havendo dessa forma uma ruptura clara:

“Le CECRL établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l’idée de tâches à accomplir dans l’utilisation ou dans l’apprentissage de la langue”. (Rosen E. 2009:36 APUD Richer J.J., 2010: 22)”

Embora uma mudança metodológica implique em mudanças significativas, as posturas metodológicas assumidas pelo livro são as mesmas (no que diz respeito ao conteúdo, a sua apresentação e os exercícios são, basicamente, as mesmas coisas da edição anterior).

Dentro destas duas abordagens (acional e comunicativa), não há uma sistematização gramatical consistente. A gramática fica em segundo plano.

No entanto, nos objetivos linguísticos apresentados no *Tableau des contenus* (página 7), a gramática aparece em primeiro plano na hierarquia destes objetivos (*Grammaticaux/Lexicaux/Phonétique*). O que parece bem incoerente com a postura metodológica assumida.

Embora ela seja o carro-chefe dos objetivos linguísticos, na seção do livro em que são apresentados os partitivos (*conceptualisation*), não há uma sistematização gramatical. O que, também, é incoerente com os comprometerimentos do livro.

O conteúdo (os partitivos) é apresentado em uma única página junto com outro conteúdo gramatical com o qual não apresenta nenhuma semelhança, o que não seria muito conveniente do ponto de vista pedagógico e os exemplos apresentados nos livros não seriam os melhores para uma turma de iniciantes:

- A atividade (9) é um exercício de escuta em que estes partitivos aparecem ligados a um vocabulário alimentar (“du porc, de la dinde, de l’agneau, pas de cheval”).

- A atividade (10) é outro exercício de escuta que terá o foco nos hábitos alimentares dos clientes. Mais uma vez os partitivos apareceram.

- Na seção intitulada (*Point Langue*), as definições são vagas e confusas. Usa-se um critério semântico (quantidade determinada e indeterminada/ contável e não-contável) sem nenhuma sistematização segura do que venham a ser estes conceitos. Misturam-se artigo definido, artigo indefinido e numeral sem nenhuma progressão lógica desses conteúdos. Depois, apresenta-se a negação dos partitivos (pas de/pas d') para falar da quantidade zero.

- E, nas últimas linhas, chama-se a atenção dos alunos para o uso do artigo definido com os verbos (aimer/adorer), tanto na forma afirmativa quanto na negativa. Nesses exemplos, não se usa pas de (j'aime **la** salade / je n'aime pas **la** salade), o que deixa o aluno absolutamente perdido. Estes exemplos não são simples do ponto de vista semântico: são artigos definidos com leitura genérica e que, muitas das vezes, desaparecem na tradução.

- Depois, na atividade (11), há um exercício de fonética.

- Logo abaixo, em outro "**Point Langue**", apresenta-se outro ponto gramatical que não tem nenhuma relação com o apresentado: os advérbios de frequência.

Conforme pode ser observado na imagem abaixo, o livro não dá muito suporte em termos de sistematização para a aquisição deste conteúdo, que é bem complexo, não apresentando uma organização progressiva de maneira clara, valendo-se de exemplos que não seriam os melhores - o que, talvez, explique bem os desconfortos e o sentimento de vagueza dos alunos ao estudarem sozinhos em casa sem nenhuma instrução. É um conteúdo em que as diferenças culturais e pragmáticas dessas duas línguas estão nitidamente presentes nas estruturas linguísticas. E isso requer um monitoramento maior.

Trabalhei de acordo com o livro num primeiro momento: expliquei dentro da abordagem do manual, fizemos os exercícios e os corrigi. Anunciei que faríamos, na semana seguinte, uma avaliação sobre este conteúdo a fim de forçá-los a estudar pelo livro para verificar se, de fato, este dava suporte.

Como esperado, o resultado foi negativo.

Figura 1

9 **161**

Réécoutez les dialogues et complétez la fiche de réponses de l'enquêteur.

	Mange souvent/parfois	Mange rarement	Ne mange pas
Personne n° 1			
Sexe : M	- du porc, ...	- ... de l'agneau	- pas de cheval
Âge : 26	- de la dinde, ...		
Personne n° 2			
Sexe : F	- des carottes, ...		- pas d'artichauts
Âge : 49	- de la salade verte, ...		- jamais de ...

10 **161**

Réécoutez les habitudes alimentaires des clients et relevez leurs explications.

POINT Langue → p. 286

Les articles pour parler de sa consommation alimentaire

a) Observez et complétez avec d'autres exemples des dialogues (activités 8 à 10).

- Indiquer une quantité précise
Une salade (deux salades, trois salades...), un poulet (entier), un yaourt = un pot (deux pots, trois pots...)
→ Quand on peut compter, on utilise l'article indéfini ou un nombre.
- Indiquer une quantité indéterminée
Je mange **de la** salade/**du** poulet/**de l'**agneau/**des** haricots verts.
→ Quand on ne peut pas compter, on utilise l'article partitif.

b) Observez et trouvez d'autres exemples dans les dialogues.

Ah non ! **Pas de** cheval.
→ Pour une « quantité zéro », on utilise *pas de*, *pas d'*.

Attention !
Je mange **de la** salade, **du** poulet, **des** légumes.
Je bois **de l'**eau.
mais j'aime/ j'adore/ Je n'aime pas/ Je déteste **la** salade, **le** poulet, l'eau, **les** légumes.

→ S'exercer n° 4 et 5 | p. 150

Question de goût **Leçon 1** **Dossier 7**

11 Phonétique 162

a) Écoutez et indiquez la prononciation de la préposition *de*.
Exemples : 1. Salade *de* tomates
2. Filet *de* poisson

	de (e prononcé)	de (e non prononcé)
1.	✓	
2.		✓

Répondez.
Le e est prononcé quand il est précédé :
 de deux consonnes. d'une consonne.

b) Réécoutez et répétez.

POINT Langue

Exprimer la fréquence

Retrouvez dans les dialogues les autres expressions de fréquence et placez-les.

- / ... / rarement / ... / souvent +

Attention ! Les expressions de fréquence sont placées après le verbe au présent.
Je mange **souvent** des légumes.

→ S'exercer n° 6 | p. 150

12

Échangez en petits groupes.
Comparez vos habitudes alimentaires avec celles des personnes de l'enquête et des Français en général.

13

En petits groupes. Vous participez au blog nosplatspreferes.fr.

- Chaque personne présente son plat préféré : le nom et le type de plat (entrée, plat ou dessert), sa composition (quels produits)...
- Vous choisissez quel plat sera présenté sur le blog, vous trouvez une photo et vous écrivez la légende.

PROJET DOSSIER

7

Pour organiser une soirée à thème, vous allez :
TÂCHE LEÇON 1 Déterminer le thème de la soirée et définir le menu

>>> internet - www.hachettefle.fr

cent trente-neuf 139

Qual foi minha prática em sala diante das dificuldades que se apresentaram?

Retomei este conteúdo, trazendo uma folhinha feita por mim e revisada pela orientadora, em que eu sistematizava este conteúdo da seguinte maneira: a) a forma de cada um desses artigos (masculino, feminino, singular e plural), b) onde ele é colocado na frase, c) quais os valores que eles exprimem, d) o emprego desses artigos, e) o contraste português x francês (como convertê-los de uma língua para outra – as diferenças), f) algumas observações sobre estes artigos (não se usam só com comida), g) a negação dos partitivos, h) a diferença entre artigos contraídos ou combinados x os partitivos, i) a tradução dos partitivos para o português, j) sistematizei de forma bem clara e explícita onde estariam as dificuldades desse conteúdo para nós brasileiros.

Foi uma aula toda contrastiva com exemplos e traduções, o que mobilizou a turma não só no que diz respeito a estruturas linguísticas, mas também do ponto de vista pragmático, pois, em muitos casos, foi preciso criar algum contexto para se extrair sentido. O que pareceu clarear bem em termos de compreensão.

Retomamos o áudio do livro (os alunos já tinham trabalhado este vocabulário e ouvido o áudio), sistematizando as frases no quadro e estabelecendo as relações com o que tinha acabado de ser explicado, fazendo o contraste entre estas línguas a fim de mapearmos as diferenças e semelhanças.

Como exercício de fixação, vali-me do livro *Grammaire en Dialogues Niveau intermédiaire*, em que, no capítulo 2, são trabalhadas as diferenças entre artigos definidos, artigos indefinidos e partitivos. Tudo de maneira bem sistematizada e organizada: trabalhei os partitivos separadamente e, depois que percebi que as coisas já estavam mais claras, trabalhei os definidos e, depois, os indefinidos.

Ouvimos o diálogo. Depois, lemos o texto. Pedia aos alunos (a cada um) para ir ao quadro escrever as frases e juntos íamos estabelecendo as diferenças e pontuando as dificuldades: a leitura do artigo definido genérico que desaparece em português (j'aime **la** salade = gosto de salada. Em português se a gente diz: gosto **da** salada, precisa de uma determinação por se tratar de uma salada específica: gosto **da** salada **da minha mãe**, por exemplo. Je joue **du** piano = toco piano, aqui é a preposição (de) + artigo definido masculino singular (le) e não partitivo. Je mange **du** pain = como pão, aqui é um partitivo, uma leitura genérica indefinida. J'ai beaucoup **d'**amis = tenho muitos amigos, expressões de quantidade em que se tem a preposição “de” em francês. Je n'ai **pas d'**amis = não tenho amigos, a

negação dos partitivos. E todos os outros casos que apareceram e foram trabalhados ao longo dos exercícios.

Estas atividades tiveram um resultado muito mais produtivo. O que pôde ser comprovado e comparado pelos próprios alunos com a reaplicação da avaliação feita em que o desempenho não tinha sido satisfatório.

Na reaplicação das atividades, foi proposto aos alunos que eles mesmos corrigissem os seus erros e justificassem por que seria de uma forma e não de outra. O objetivo foi observar se, de fato, os alunos estavam dominando estas diferenças existentes entre o francês e a sua língua materna.

Como se pode notar, este conteúdo é muito complexo do ponto de vista semântico e cultural (mesmo em português brasileiro) para que não seja dada a ele uma atenção sistematizada.

Embora as sentenças do ponto de vista sintático não sejam estruturas difíceis (sujeito + verbo + complemento), a semântica destas frases não é simples para um aluno iniciante e, por isso, tal conteúdo requer uma atenção maior ao ser ministrado.

5. Resultado da análise das marcas discursivas dos alunos.

Como já dito anteriormente na introdução deste trabalho, o objetivo desta pesquisa é verificar se a minha hipótese inicial confirma-se ou não e verificar se houve o surgimento de alguma hipótese não prevista inicialmente para este trabalho.

Para tanto, são analisadas as avaliações subjetivas destes alunos respondidas no questionário de pesquisa aplicado.

A metodologia teórica subjacente à análise dessa pesquisa qualitativa, que parte de uma pequena amostra numérica, é a dos Modos de Organização do discurso apresentada por Patrick Charaudeau (2014), mais precisamente o modo enunciativo: o ponto de vista avaliativo em que predominam as marcas de subjetividade destes alunos sem envolver o interlocutor (as marcas de primeira pessoa - as categorias da língua que deixam em evidência as subjetividades avaliativas).

Esta pesquisa não tem a pretensão de fazer postulações absolutas e esgotadas em si, mas sim de tentar, de certa forma, nortear as hipóteses para trabalhos futuros que permitirão uma maior clareza sobre as questões aqui levantadas a fim de contribuir com trabalhos e pesquisas desenvolvidos na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

A primeira parte desta análise é quantitativo-qualitativa, pois se analisam questões do primeiro bloco de perguntas sobre características socioculturais destes alunos. Os resultados desta pequena amostra (este grupo de alunos) serão representados em gráficos a fim de melhor visualizarmos na seguinte ordem: 1) gráfico 1: dados referentes à tabela 1 (em anexo 3.p.VII, VIII e IX): a escolaridade desses alunos, 2) gráfico 2: dados referentes à tabela 1 (em anexo 3.p. VII, VIII e IX): a faixa etária desses alunos, 3) gráfico 3: dados referentes à tabela 1 (em anexo 3.p. VII, VIII e IX): se trabalham ou não.

Na segunda parte da análise, analisam-se as respostas do bloco 2: questões relacionadas à aprendizagem de uma L2 (língua estrangeira) em geral, apresentando o resultado das marcas discursivas dos informantes que evidenciam as avaliações subjetivas destes alunos a respeito da experiência pessoal com a aprendizagem de uma língua estrangeira a fim de verificar se, de fato, as especificidades que se colocaram nesta turma partem, também, de uma construção dada sobre o que venha ser uma aula de língua estrangeira ou não.

Os resultados serão representados em gráficos na seguinte ordem: 1) gráfico 4 referente à tabela 2 (em anexo 3.p.IX, X, XI, XII e XIII): se estes alunos já tinha estudado

uma L2 antes do francês. 2) gráfico 5 referente à tabela 2 (em anexo 3.p. IX, X, XI, XII e XIII): como estes alunos avaliam tal experiência de aprendizagem, caso já tenham estudado uma L2 antes: boa, ruim ou mais ou menos. 3) gráfico 6 referente à tabela 2 (em anexo 3.p. IX, X, XI, XII e XIII): como eram dadas estas aulas.

Isto nos permitirá reforçar, ainda mais, as ideias apresentadas neste trabalho. Pois nos permite inferir, a partir dos depoimentos pessoais de cada aluno, sobre o que venha a ser uma aula de língua estrangeira para eles, ou seja, que tipo de imaginário de aulas estes alunos traziam consigo.

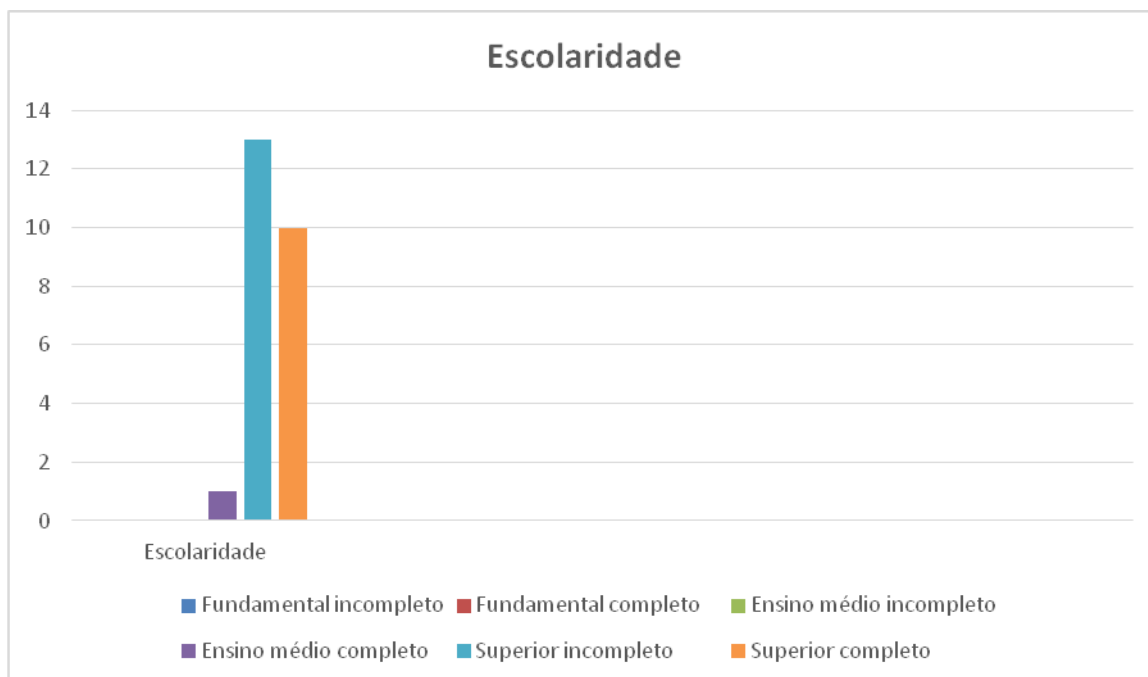
E, também, observar se a necessidade de aulas mais sistematizadas estaria ou não, de alguma forma, relacionada a um ideal de ensino de uma L2 baseado em experiências de aprendizagem da primeira L2 estudada em cursinhos ou escola em que tal sistematização, talvez, tenha feito parte destas aulas e, por isso, teriam as mesmas expectativas no processo de ensino-aprendizagem do francês no Curso do CLAC, ou seja, se estes alunos já trazem uma experiência de sistematização tanto na L1 quanto na L2.

Logo em seguida, analisa-se o último bloco de questões do questionário aplicado: questões relacionadas à aprendizagem do francês como L2. (Tabela 3 em anexo 3.p. XIII, XIV, XV, XVI). As respostas dos alunos serão, também, representadas por gráfico (Gráfico 7) a fim de melhor visualizar os resultados da análise qualitativa.

Isso nos permitirá verificar se a segunda hipótese levantada neste trabalho (um estudo sistemático contrastivo atrelado às abordagens metodológicas modernas pode proporcionar aos alunos uma maior segurança na aprendizagem da L2?) se confirma ou não.

Por fim, as conclusões a que tais encaminhamentos permitiram-nos a chegar neste trabalho.

Gráfico 1



Como se pode observar no gráfico acima, esta turma era composta, em sua maioria, por alunos que já apresentam um determinado nível de escolarização: alunos universitários. Somente um aluno (o informante 3 referido na tabela 1 em anexo 3) ainda não estava cursando nível superior, tendo o ensino médio completo, o que confirma a hipótese inicial deste trabalho de que alunos que apresentam um determinado nível de conhecimento formalizado sobre sua língua materna tendem a exigir uma explicitação gramatical mais consistente.

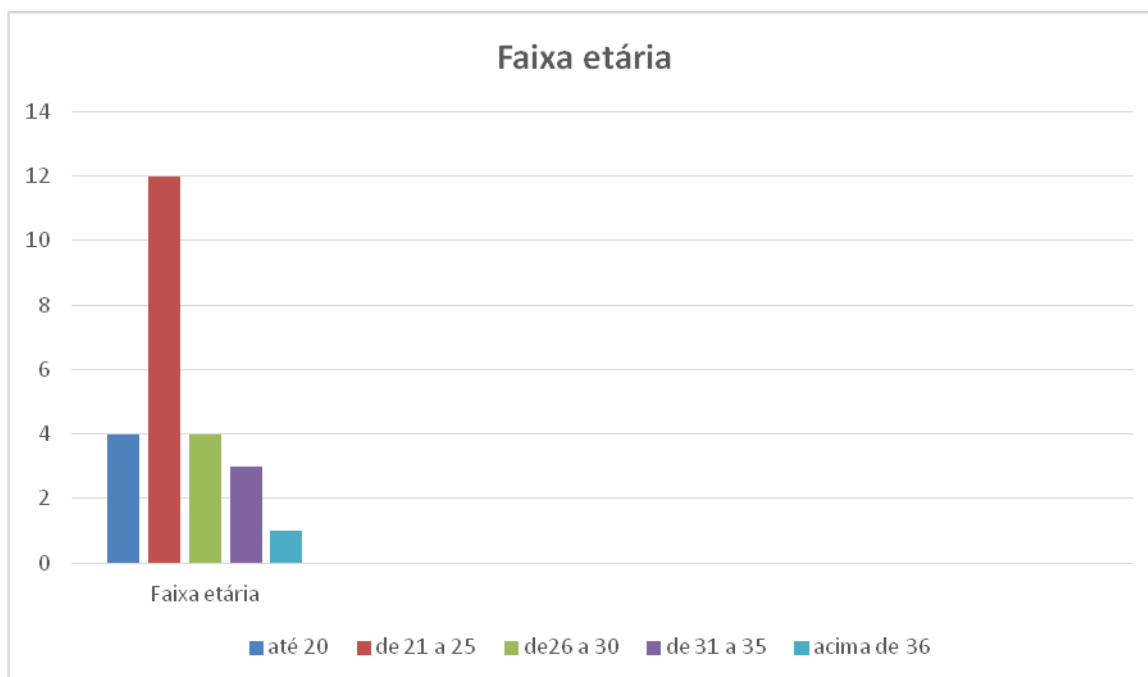
As razões, talvez, se deem pelo fato destes alunos já terem passado por um processo de aprendizagem mais intenso do que alunos com um menor nível de escolarização e, por isso, sofram mais influência de sua língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Como se sabe, muitos destes alunos universitários, antes de ingressarem em uma universidade, já no Ensino Médio, começam a se preparar para prestarem o ENEM ou um vestibular, recorrendo ainda a cursinhos preparatórios e intensivos em que um estudo formalizado e normativo da língua portuguesa faz parte deste processo de aprendizagem.

Esse processo outorga a estes alunos conhecimentos linguísticos sobre usos e regras gramaticais, que eles já produzem inconscientemente em sua língua materna. Ou seja, estes alunos apresentam, de maneira consciente, conhecimentos gramaticais explicitados. Diferentemente de um aluno de 6 anos de idade, por exemplo, que produz uma oração relativa

sem, ao menos, ter estudado pronome relativo na escola. O que faz com que estes alunos acabem estabelecendo comparações com sua língua materna e almejem o mesmo nível de conhecimento explícito na L2.

Gráfico 2



Como se pode constatar no gráfico acima, esta turma era composta em sua maioria por alunos de uma faixa etária entre 21 a 26 anos.

Na escala de 0 a 20 só tem um aluno com a faixa etária de 17 anos (o informante 1, que cursa o segundo período de engenharia). Na de acima de 36 anos, há uma única aluna (o informante 24, que apresenta nível superior completo).

O que, também, reafirma a hipótese inicial, pois constitui uma turma de jovens, na sua maioria, cursando entre o segundo período da graduação ao final da graduação, que apresentam objetivos específicos no estudo do francês: muitos destes alunos desejam fazer intercâmbio em algum país francófono, outros que já concluíram a graduação, pensam em fazer o mestrado.

Logo, terão que se submeter a algum exame que lhes possibilite tal experiência e, por isso, tornam-se mais exigentes com o ensino de gramática, pois já passaram por uma experiência de sistematização anterior que deu certo. Eles chegaram à universidade.

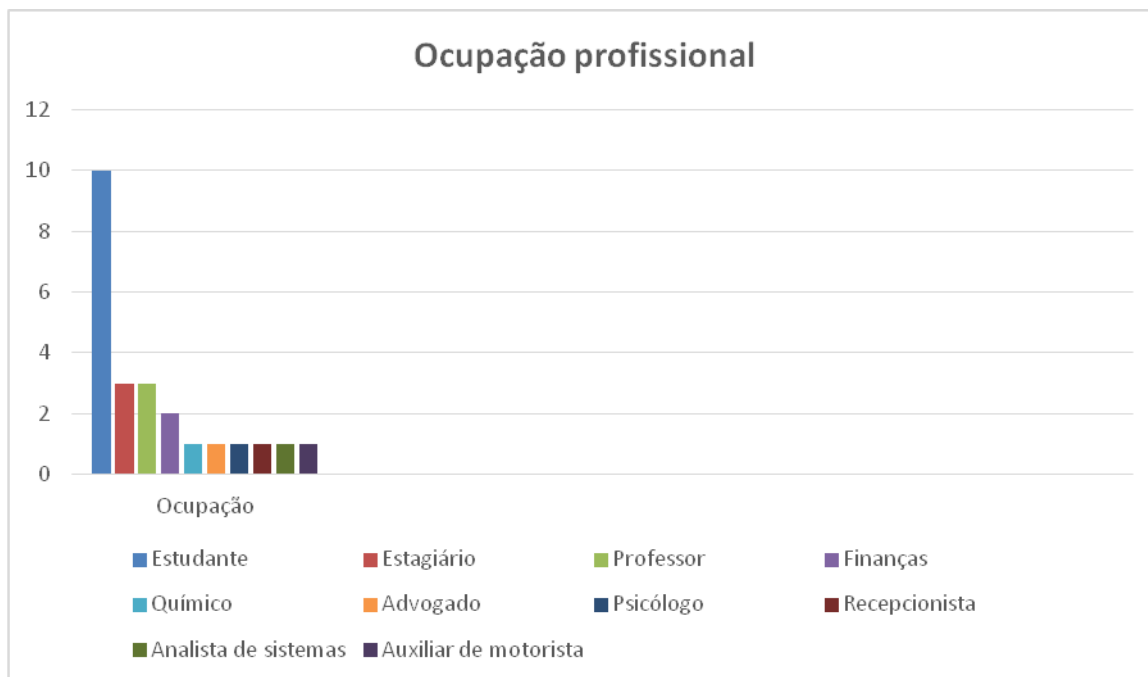
Dessa forma, veem no ensino sistematizado uma chance de obter o sucesso em processos seletivos e, também, é uma turma de jovens que, de certa forma, já apresentam um

desempenho oral muito mais elaborado e articulado em sua própria língua materna e na primeira L2 estudada e querem obter o mesmo no francês, a segunda L2.

Há uma certa preocupação com o “falar certo” desta experiência de aprendizagem escolar ao longo destes anos. O que fica evidente em sala de aula: em uma aula, ouvindo um diálogo entre dois adolescentes, apareceu a estrutura: ‘je vais aller’. Um aluno perguntou-me se seria correto falar assim em francês, pois em português é “errado” por se tratar de uma redundância (vou ir).

Isto reforça a ideia de que para estes alunos sentirem-se seguros, eles tendem a exigir explicações mais consistentes, sobretudo, de aspectos linguísticos muito mais distanciados dos de sua língua materna.

Gráfico 3



No gráfico 3, o último gráfico referente à tabela 1 (Bloco 1: questões socioculturais) do questionário aplicado, em que se delimita o perfil desta turma a fim de melhor entender as especificidades que estas turmas apresentaram e quais seriam as razões, permite-nos visualizar a ocupação social desta turma, ou seja, quais papéis estes alunos ocupam socialmente e quais seriam as consequências disso no processo de aprendizagem.

Como se poder observar pelo gráfico acima, a maior parte destes alunos são estudantes que não têm outra ocupação a não ser estudar. O que, mais uma vez, atesta a hipótese

levantada neste trabalho: estes alunos apresentam um comprometimento com o próprio processo de aprendizagem (estes alunos tiravam o sábado para estudar francês, podendo estar em casa descansando por estudar de segunda-feira a sexta-feira).

A obrigação deles é estudar e aprender. Estes estudam francês por motivações internas diversas, ou seja, não há nada que os obrigue a estar matriculados em um curso de francês. Se o fazem, é porque querem aprender a falar francês, trazendo todo um imaginário do que é falar uma língua a partir de sua experiência com o ensino formal (“falar certo” x “falar errado” / “ter uma boa dicção” / “saber se expressar bem”, etc).

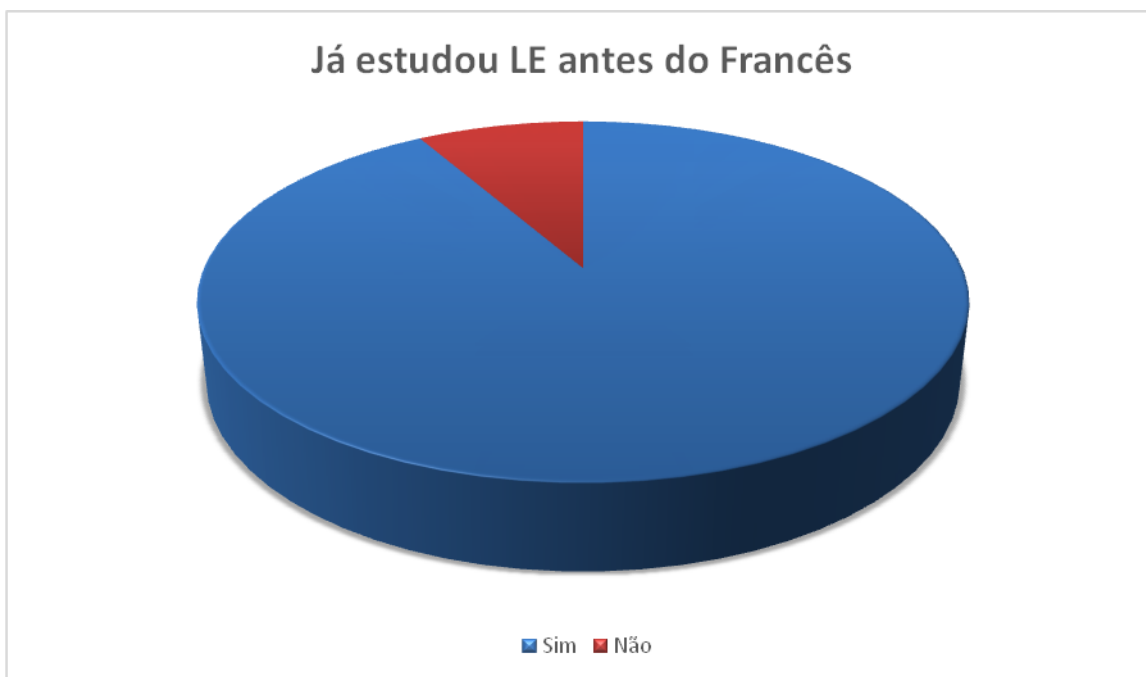
Estes compõem uma pequena parcela, no Brasil, que têm a possibilidade de dedicar-se somente aos estudos, durante a graduação (há por trás destes alunos alguém que dá suporte a eles para que possam se dedicar aos estudos e, assim sendo, precisam dar um retorno positivo).

Os outros alunos que estudam e trabalham (estagiários), assim como os outros alunos desta turma já formados, que trabalham, também, indicam aspectos relevantes de maneira favorável à hipótese suscitada: compõem um perfil de alunos que precisam dividir o seu tempo de estudo com o trabalho e, por isso mesmo, precisam aproveitar ao máximo o momento das aulas (a sala de aula constitui um espaço único que eles têm para estudar com um professor ou monitor e tirar as dúvidas).

O que explica o fato de muitos destes alunos, antes de começar as aulas ou depois da aula, chegarem até a mesa onde eu estava sentado com uma folhinha com as dúvidas anotadas, requerendo explicações mais detalhadas, o que evidencia o quanto tal sistematização é importante para este perfil de alunos, que não quer sair de uma sala de aula com a sensação de não ter aprendido ou se sentindo perdidos.

Em síntese geral deste primeiro bloco de questões analisadas, pode-se chegar às seguintes conclusões: a) a hipótese levantada foi confirmada, b) quanto maior o nível de escolarização em língua materna, alunos de uma LE tendem a carecer de uma sistematização gramatical mais consistente para se sentirem seguros nesta LE estudada por causa das influências de sua língua materna e por razões socioculturais já construídas no imaginário desses alunos.

Gráfico 4



Como se pode verificar visualmente no gráfico acima, a maior parte destes alunos já tinha estudado uma língua estrangeira (o inglês). Desta pequena amostra de alunos, somente o informante 8 e o informante 14 não tinham estudado uma L2 antes do francês.

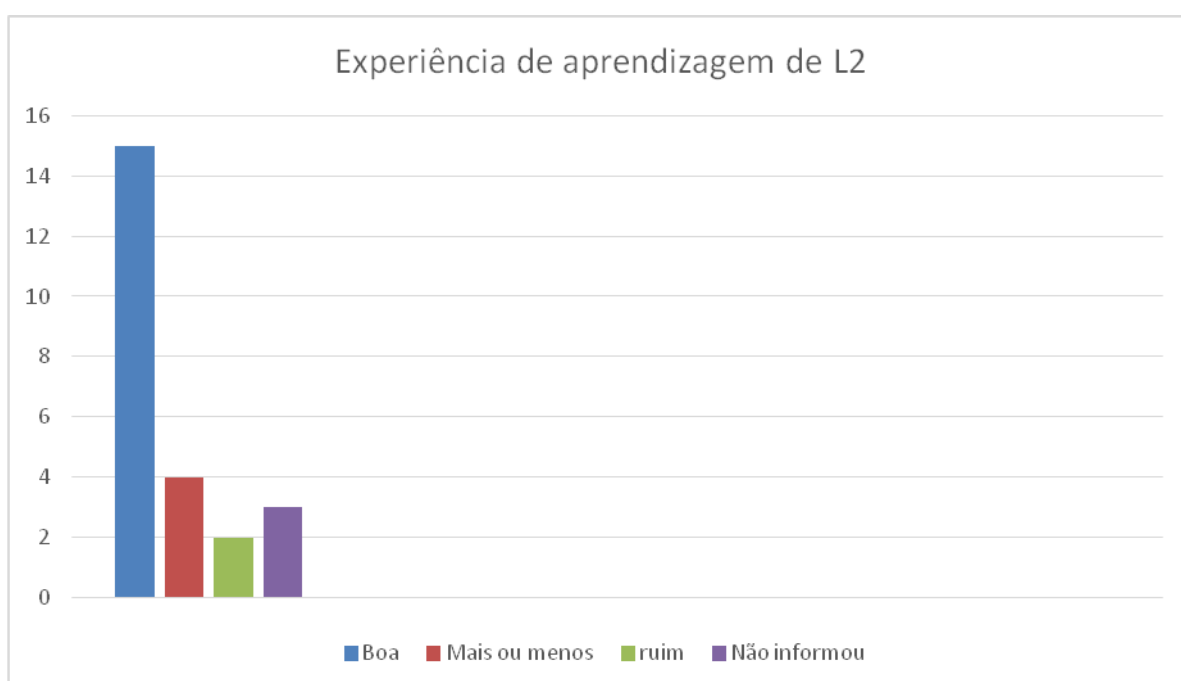
Chamo a atenção, neste bloco de perguntas, para a resposta do informante 8 (tabela 2 em anexo 3.p.X), que diz não ter estudado inglês e, na próxima pergunta, afirma: “**apenas na escola eu estudei, mas nunca outras línguas em cursos como o CLAC**”/... “**Experiência ruim... Uma aula por semana (50 minutos)**”. O que constitui um dado avaliativo muito relevante.

Pois, para este informante, o inglês aprendido na escola não chega a ser “estudar inglês”, o que fica claro pelo uso da categoria ‘apenas’ que tem escopo sobre o sintagma ‘na escola’ e, por tal razão, respondeu que não tinha estudado antes uma L2. Este aluno não se sente autorizado a afirmar que estudou inglês.

Logo após, ele apresenta uma explicação, justificativa, argumentando em direção contrária à afirmação feita na oração anterior (estudei). Se ele estudou inglês na escola, por que ele não disse sim? Tal atitude revela o imaginário existente do que venha a ser estudar inglês (o inglês aprendido na escola não autoriza, sobretudo quando se fala de escolas públicas, os alunos a afirmarem que, de fato, fizeram um curso de inglês nem do ponto de vista instrumental, pois estes não aprendem nem a falar esta língua estrangeira e nem a escrevê-la de um modo geral).

Fica claro a avaliação negativa destas aulas na escola pelo uso do adjetivo avaliativo ‘ruim’. O que é ruim? Depende. No entanto, na escala subjetiva de avaliação deste aluno, a experiência com o inglês da escola está abaixo do parâmetro subjetivo do que seria bom para ele. Estas aulas não atenderam suas expectativas do que seriam aulas de inglês, o que é reforçado pela comparação (entre a escola x um curso de línguas) estabelecida por ele, no seu enunciado, pelo uso da categoria ‘como’, comparativo. Ou seja, aprender línguas é em cursos como o CLAC (um lugar socialmente dado para aprender a falar uma língua estrangeira) e não na escola.

Gráfico 5



Como podemos verificar no gráfico, nesta turma, a maioria dos alunos já tinha uma experiência de aprendizagem de uma Língua estrangeira antes do francês, ou seja, já tinham feito cursos de inglês, sendo o francês uma segunda língua estrangeira estudada. Estes alunos avaliaram tal aprendizagem como boa.

Um número muito reduzido de alunos avaliaram tais aulas como ruim (a escala que vai de 0 a 2 em verde) e um número um pouco maior, em relação aos que avaliaram como ruim, disseram ter sido aulas mais ou menos (a escala que vai de 0 a 4 em vermelho).

Em relação aos alunos que avaliaram como boa, destacam-se as seguintes marcas discursivas: “**ótimos** professores”/ “sensação de estar **completamente** capaz de se comunicar na língua”/ “**muito** material disponível (exercícios de gramática, filmes , séries, aplicativos)” /

“o curso era **muito bom**. Trabalha **todos** os aspectos (redação, escuta, oral, gramática)”/ “**focada** na fala e escuta”/ “curso **didático**, ênfase em textos **atuais**, linguagem formal, **sempre** focando a parte oral”/ “prática em sala de aula na conversação, revisão de gramática”/ “**grande** conteúdo de vocabulário e gramática”/ “conteúdos eram retomados”.

Tais marcas discursivas deixam em evidência que estes alunos, além de já terem certo conhecimento sistematizado em sua própria língua materna, também já passaram por uma primeira experiência de aprendizagem de uma língua estrangeira bem sistematizada, que deu certo (o que é confirmado no gráfico 6 pelas respostas dos alunos).

E, por esta razão, transferiam toda esta expectativa para a aprendizagem do francês, pois já têm construído, em seu imaginário, o que seria uma “**boa aula**” de língua estrangeira - o que fica bem reforçado quando se observam as razões subjetivas dos alunos que reagiram de forma negativa em relação a tal experiência.

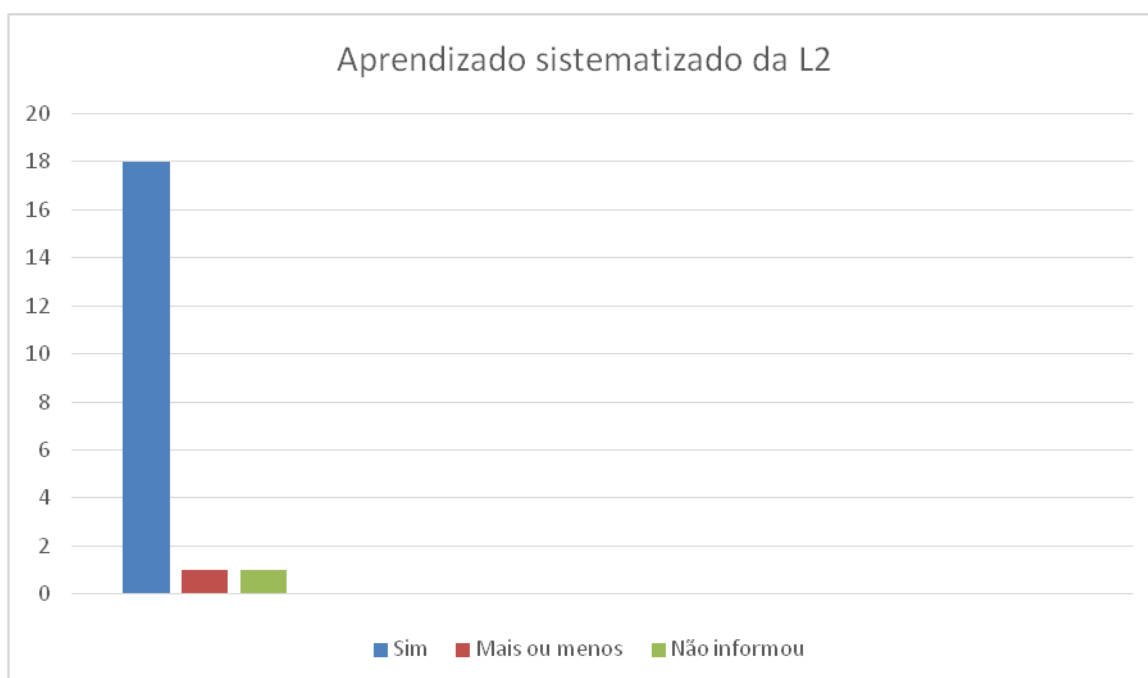
Em relação aos alunos que avaliaram como ruim, destacam-se as seguintes marcas discursivas que remetem a uma avaliação negativa por parte destes alunos: “aulas boas, **mas** o foco não era tornar os alunos fluentes [...] focado em vestibular” (informante 7)\ “Ensino **péssimo**, **muito** repetitivo, **mas** o curso era bom” (informante 10). Já os alunos que avaliaram como mais ou menos disseram: “achava **chata**, pronúncia **esquisita**” (informante 24)\ “faltou **dedicação** por minha parte” (informante 16).

O que se pode apreender nestes enunciados é o fato de estas aulas não terem coincidido com as expectativas destes alunos. Seja por razões de organização do conteúdo, a maneira como as aulas eram dadas (“ensino péssimo, mas curso bom”). Falta de motivação e de interesse por ambos envolvidos neste processo (“achava chata, pronúncia esquisita” / “faltou dedicação por minha parte”).

Outro ponto bem curioso na fala do informante 16 é o fato de estes alunos mais “exigentes” (alunos que já apresentam uma experiência consciente de aprendizagem sistemática) conseguirem se auto-avaliar, responsabilizando-se, também, pelo processo de aprendizagem. Diferentemente de alunos menos experientes, ou seja, alunos que ainda não apresentam uma experiência consciente de um ensino sistematizado, que tendem, de maneira geral, a só responsabilizar o profissional pelos possíveis resultados negativos (se não aprendi, a culpa é do professor que não sabe ensinar).

Estes alunos são capazes de distinguir se o “problema” é deles que não se dedicaram ou se é do professor que não “sabe” dar aula.

Gráfico 6



Como se pode constatar no gráfico acima referente à pergunta C (Como eram dadas essas aulas pelo professor do curso) do questionário aplicado sobre questões de aprendizagem da língua estrangeira estudada antes do francês, que, no caso desta turma, foi o inglês, disseram ter tido uma experiência em que a sistematização fazia parte integrante dessas aulas. Essas respostas reforçam mais uma vez a hipótese apresentada neste trabalho (**alunos com um determinado nível de escolarização sentem necessidade de uma sistematização gramatical explícita e mais consistente, devido ao fato de já terem tido uma experiência de aprendizagem sistemática?**).

Um número bem inferior de alunos reagiu de forma negativa (mais ou menos - a escala de 0 a 2 em vermelho), afirmando que “eram na escola sempre baseadas em livros propostos pela própria instituição. Acho que faltava um trabalho específico baseado na dificuldade de cada aluno” (informante 8) e que eram aulas “**rápida, pincelada, tradicional**”. (Informante 24).

Estas observações evidenciam que se tratava de aulas pouco sistemáticas em que estes alunos não conseguiam estabelecer relações (nem de aproximação e nem de distanciamento) entre a língua que estava estudando e sua língua materna, o que, sem dúvida, gera uma grande desmotivação por parte dos aprendizes, pois estudar uma língua estrangeira é uma experiência que precisa ser despertada e motivada.

Um ponto bem interessante que se pode apreender no enunciado do informante 24 através da sequência coordenada de adjetivos avaliativos é o fato de, quase sempre, aproximarmos uma aula sistematizada com uma aula tradicional rápida e pincelada, que nos sugere visualmente a seguinte imagem: o professor sentado na mesa com o livro aberto, recitando as regras de gramática. Os exercícios com as pegadinhas que mais evidenciam as impotências dos alunos do que promovem uma aprendizagem.

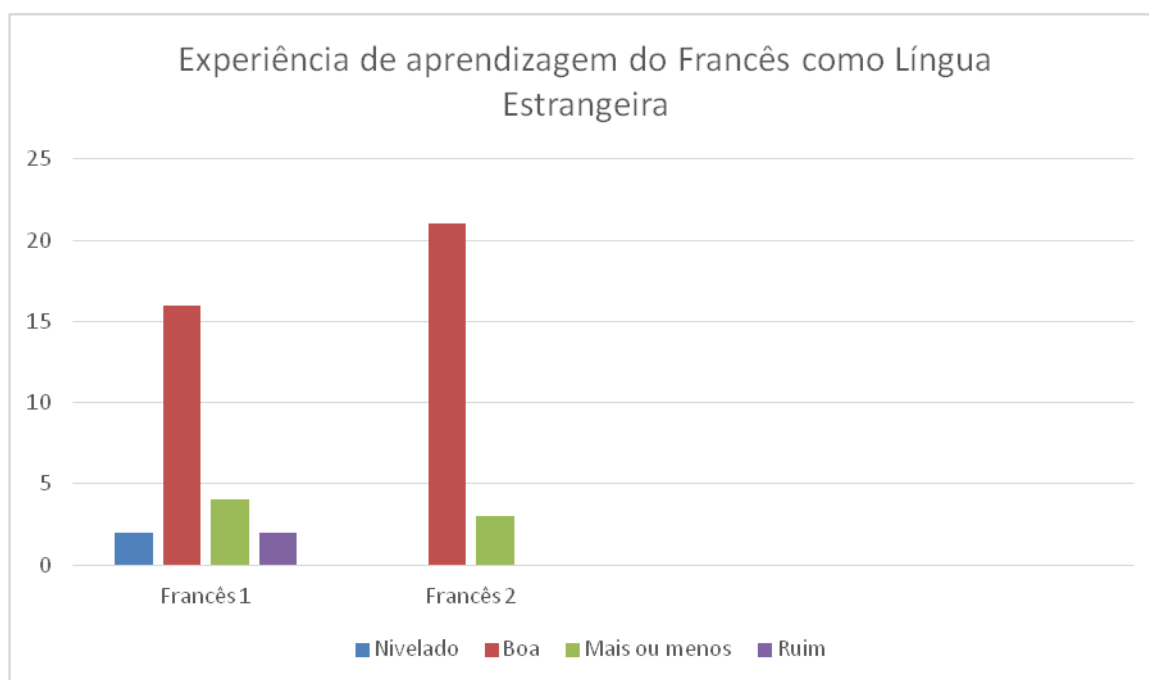
Em relação à maior parte dos alunos que reagiram positivamente quanto à sua experiência de aprendizagem sistemática, foi sinalizado como prática pedagógica: “**muito** recurso audiovisual”/ “**muita** música e filme”/ “uso da gramática de forma **interativa**”/ “**muito** material multimídia”/ “três diálogos por aulas”/ “tarefas em sala de aula após a explicitação do conteúdo”/ “trabalho de redação”/ “**foco** na comunicação”/ “aulas **dinâmicas**”/ “**muitos** exercícios”/ “exploração de vocabulário”/ “folhas de exercícios”/ “trabalhava **todos** os aspectos (redação, escuta, oral, gramática)”/ “**focava** na escuta”/ “aula **ordenada, clara, bem estruturada**”/ “participação de todos”/ “aulas temáticas”/ “**retomadas** de conteúdos já estudados”/ “dava mais atenção à fala do que a escrita”.

Conforme podemos observar pelas avaliações dos próprios alunos, um estudo gramatical bem direcionado não é maléfico quando bem ministrado, ou seja, servindo a objetivos específicos bem definidos e claros em que estes alunos consigam estabelecer relações de sentido.

Tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, a aprendizagem é um processo consciente, diferentemente da aquisição de uma língua materna.

Os alunos precisam ver algum sentido nesta aprendizagem. Por que estudar isso? Para que? Em que isso será útil? O que preciso saber sobre este conteúdo? Onde está a dificuldade neste conteúdo? Quais são as regras? O que é tão diferente? O que é semelhante? São perguntas que ajudam a guiar tal processo rumo ao sucesso e auxiliam os alunos a mapear suas próprias dificuldades e a superá-las progressivamente.

Gráfico 7



Como se pode observar neste último gráfico 7, em que se monitoram questões do último bloco de perguntas do questionário aplicado (questões relacionadas à aprendizagem do francês como L2), a maior parte destes alunos (uma pequena amostra, pois, infelizmente, não pude ampliar esta pesquisa) avaliam o seu processo de aprendizagem como bom tanto no francês 1 quanto no francês 2.

Em relação às aulas de francês 1, somente dois informantes (1 e 22. Tabela 3 em anexo 3.p. XIII e XVI) não tinham cursado o francês 1, ou seja, foram nivelados (alunos que já tinham um conhecimento da Língua francesa, pois a prova de nivelamento consiste em uma prova escrita e uma prova oral e o aluno é nivelado de acordo com o nível de francês apresentado), indo direto para o francês II. Logo, não puderam responder quanto à sua experiência no Francês 1.

Como se pode observar, as turmas, para as quais foi aplicado o questionário, eram compostas por alunos que já tinham feito o francês 1 anteriormente (alguns tinham sido meus alunos no 1 e outros não), ou seja, era uma turma mista.

Em relação às aulas ministradas no Francês 1, um número bem menor de alunos avaliaram tal experiência como sendo ruim (a escala 0 em roxo) pelo fato de não terem conseguido assimilar bem o conteúdo (“tive problemas com a preposição e artigo”) e que as aulas eram “pouco teóricas, com muito assunto alheio ao conteúdo e mais voltada à cultura francesa” (informante 9).

O informante 11 afirmou não ter tido um foco na fonética e que nas aulas era usado o livro texto com o exercício de escuta e que “apesar do uso do livro, a professora sistematizava no quadro o conteúdo”.

Em relação aos alunos que avaliaram como mais ou menos (escala de 0 a 5 em verde), destacam-se os seguintes aspectos: “éramos ambos **iniciantes**/ tinha expectativa **altas** em termos de resultado”/ não foi **ruim**, só não foi o que eu esperava”/ “**Pouco** audiovisual/ **pouca** exploração de escuta e fala” (informante 2). “Gostava bastante da metodologia da professora, **mas** a turma era **barulhenta** e desfocava da matéria às vezes”. (Informante 4). “Aprendizagem **muito** básica”/ “aulas baseadas **apenas** no livro”/ não havia **nenhum** material extra, **como** áudios, folhas extras” / “a parte de fonética **também** não era cobrada” (informante 12). “Por ser novidade, **acabamos** ficando perdido com as informações”/ a didática não seguia uma **sequência no início**” sobre a aula ele diz: “**praticamente** com a participação exclusiva da professora **sem troca**” (informante 18).

Em relação à maior parte dos alunos que avaliaram como boa, destacam-se os seguintes enunciados: utilização de “**ótimos** recursos para termos o primeiro contato com o francês”/ “**bastante** exercícios, trabalhamos fonética, gramática e vocabulário”/ “aulas **bem** semelhantes aos cursinhos de inglês que estou habituada”/ “material complementar”/ “treino com a pronúncia, utilizando música” / “conteúdo inicial inserido de forma **clara**” / “aulas **interativas**” / “incentivava **muito** a falar através de trabalho apresentados e com áudios” / “diálogos em sala” / “aulas **dinâmicas**” / “correção de exercícios de gramática” / “**muitos** exercícios de escuta” / “**clara, objetiva e bem estruturada**”\ “outros modos de explicação a fim de facilitar a compreensão”.

Como se pode notar as razões pelas quais tais alunos avaliaram de forma positiva a aprendizagem do francês 1, também, evidenciam que eram aulas em que estes alunos sentiam uma certa segurança em relação ao ensinado por se tratar de aulas em que havia uma sistematização do conteúdo por parte destes monitores, atingindo, dessa forma, as expectativas trazidas de experiências anteriores do que é uma aula de língua estrangeira - diferentemente dos que reagiram de forma negativa sobre as aulas, pois se sentiam perdidos com as informações por não haver uma sistematização consistente dos conteúdos ministrados.

Em relação às avaliações destes alunos sobre sua experiência de aprendizagem do francês 2, não houve nenhuma avaliação considerada uma experiência ruim (este questionário foi aplicado no último dia de aula, em que eu entregava as avaliações para os alunos tirarem cópia, fazíamos os cálculos juntos, respondia às dúvidas sobre as correções feitas e lhes

explicava quais tinham sido os critérios de correção de cada questão e o que eles precisavam saber para resolver cada questão).

No entanto, um número bem inferior de alunos em relação ao francês I (a escala 0 em verde) avaliou tal experiência de aprendizagem como mais ou menos, afirmando que “os conteúdos abordados não são exatamente o que **eu** preciso estudar no momento” (informante 1) e que “quando **faço** um paralelo com minha outra experiência com línguas, **sinto** falta de uma aula mais **interativa** e com estímulo à conversação” (informante 4).

Em relação aos alunos que avaliaram como boa, destacam-se as seguintes razões: “**muito** dinâmica” / “**muita** exploração de audiovisual” / “**muito** realista” / “**aprendo** e **vejo** resultado” / “**muito** transparente e **honesto**” / “**diversos** materiais explicativos” / “exercícios de fonética” / “foca **muito** na fonética, o que auxilia **muito** na fala” / “**bastante** material suplementar ao obrigatório do curso” / “**muito** conteúdo de áudio” / “**muito** exercício de assimilação do conteúdo” / “**creio** que o grande diferencial do francês 2 tenha sido o trabalho fonético” / “trabalhou **bastante** aspectos gramaticais” / “trabalhou **exaustivamente** a parte de fonética” / “**muitos** exercícios de gramática e de escuta” / “aulas **puxadas** que forcem o aluno estudar em casa” / “apresenta uma coerência **maior**, **encadeando pontos de dúvidas**” / “materiais **diversificados**, como música, folhas extras” / “exercício complementar, junto com a correção da pronúncia **correta**” / “**gostei** da atenção que ele dava à questão da pronúncia do francês” / “atividades propostas exigem , sobretudo, a reflexão a cerca da língua francesa, mobilizando-**me** de maneira contextualizada” / “**estudamos** fonética” / “**muitos** exercícios na sala de aula e em casa” / “trabalhos” / “redações”.

Como se pode observar pelas tomadas de posição destes alunos em relação à autoavaliação de sua experiência de aprendizagem no francês 2, percebe-se que a sistematização dos conteúdos foi um fator crucial para outorgar a estes alunos uma segurança no estudo do francês, uma vez que mobilizou uma série de atividades que os obrigou a se envolverem neste processo de aprendizagem, indo ao encontro das expectativas desses alunos, assim como resgatando a experiência de um estudo sistematizado nos cursinhos de inglês com os quais estão bem familiarizados de um modo geral.

Essas respostas confirmam a segunda hipótese apresentada neste trabalho, de que um estudo sistemático contrastivo atrelado às abordagens metodológicas modernas pode proporcionar aos alunos uma maior segurança na aprendizagem da L2. Fica, ainda mais, reforçada na questão D do bloco 3: **O que você julga ter sido mais importante nas aulas dadas que, de alguma forma, contribui positivamente para sua aprendizagem no francês**

este período? Ou seja, que, de certa forma, deu-lhe uma maior segurança no estudo do francês para entender o conteúdo estudado? (Questão D do bloco 3 do questionário de pesquisa em anexo 2).

Todos os informantes reagiram positivamente, dizendo: “revisei assuntos estudados” / “aprimorei a minha expressão oral” / “o que julgo mais importante foi o tratamento excessivo e profundo a alguns conteúdos e claro, volto a repetir o trabalho da fala e escuta” / “os materiais complementares dados pelo professor me deixou mais segura. As folhas eram bem explicativas” / o informante ainda acrescenta: “o professor ofereceu diversos meios para aprendermos tanto a fonética quanta a escuta” / “Outra coisa que achei bastante interessante foi o habitual uso de música nas aulas, o que aumentou o meu nível de compreensão oral” / “Gostei bastante de termos praticado a pronúncia de certas palavras que mudam de significado quando pronunciada incorretamente” / “o ênfase nos áudios e na fonética” o informante acrescenta: “eu tenho dificuldade em compreender áudios, seja a língua que for, mas a insistência do monitor nos áudios ajuda bastante, enquanto eu prefiro ouvir pessoalmente” / “quando depois da prova o ritmo ficou mais “leve” e tinha mais explicação com tradução” / “Principalmente, para mim, foi a questão do trabalho com a fonética, grande parte do meu estudo em todas as áreas é autodidata, mas a parte prática (no caso do idioma, a fala) é bastante difícil de ser aprimorada sem orientação. Considero que o treino disso ao longo do curso foi fundamental” / “a grande quantidade de exercícios feitos” ele acrescenta: “com os exercícios passados no francês II, eu consegui ter um contato maior com a língua francesa (ou seja, eu não “vi” francês só apenas aos sábados)” / “aprender um conteúdo aplicado, por exemplo, de uma música tirar o conteúdo da aula, prefiro conteúdo aplicado” / “o material extra e o grande trabalho realizado em fonética” / “ouvir áudios e os exercícios extras, apresentação de uma música” / “gostei dos diálogos em francês, músicas e apresentação diante da classe para treinar a fala” / “exercícios de escuta e de fonética francesa” / “avaliações com um nível mais elevado me fizeram correr atrás de conteúdos do francês 1, o que enriqueceu ainda mais meu aprendizado e me deu mais segurança” / “ênfase na fonética e a grande quantidade de exercícios. Sim, dá mais segurança para verificarmos os erros que costumamos cometer” / “o fato de não ter ficado restrito ao livro” / “gostei da preocupação com a fonética” / “Considero que o trabalho de fonética realizado tenha contribuído de maneira significativa para aumentar minha segurança no estudo do francês”.

Essas observações são muito interessantes, também, pois, os depoimentos subjetivos destes alunos apontaram para o aparecimento de uma hipótese não prevista inicialmente neste trabalho: **a importância da sistematização fonética para estes alunos.**

Estes alunos, inclusive, apresentam certa preocupação com o desempenho oral (seja o imaginário que se tem dessa língua francesa linda ao ser falada ou por questões de representação social: “falar bem” uma língua). Seja como for, a sistematização fonética se mostrou também como um fator relevante para esta turma. Talvez os treinos fonéticos expliquem o fato de estes alunos terem avaliado a experiência de aprendizagem do francês II melhor do que a do francês I (a escala de 15 a 25 em vermelho), o que é muito interessante pelo fato de colocar em evidência um outro aspecto revelante para ensino de uma L2: a questão do desempenho oral.

Como eram dadas estas aulas?

Eram aulas sistemáticas de acordo com as propostas defendidas para uma boa prática de ensino: sensibilização, sistematização e exercícios de aplicação (veja que não se trata de uma sistematização gramatical como na MT (Metodologia tradicional) em que primeiro explicitavam-se as regras como, também, se dá na prática normativista escolar).

Para a sensibilização, sempre levava um material de áudio (CD do próprio livro, CD de outro material didático ou músicas). O objetivo era colocar os alunos, nessas aulas, em contato com o universo francês a partir do corpo: audição, músicas ou áudios, que entram pelos ouvidos e nos permitem ir saboreando toda a língua, a pronúncia e as emoções despertadas em cada um. O que, de certa forma, envolvia-os.

Logo após a escuta, eu iniciava a aula ministrando-a o tempo todo em francês, tendo a preocupação de ter uma performance fonética bem cuidada a fim de não provocar uma discrepância muito gritante entre a minha pronúncia e o que os alunos possivelmente ouviriam nos áudios, pois a minha experiência no francês 1 mostrou-me que isto é um fator, até mesmo, muito importante nas aulas de língua estrangeira: muitos alunos sentem dificuldades com a escuta por se habituarem a uma pronúncia diferente da que ouvem quando escutam um áudio em francês e/ou um francês falando.

Dentro desta perspectiva, eu valia-me das postulações da Metodologia Direta: o uso da L2 nas aulas de língua estrangeira.

Levantava algumas questões relacionadas ao que foi ouvido em sala a fim de verificar a compreensão dos alunos. Quando eu percebia que estes não tinham compreendido o que eu perguntava, recorria à língua materna. Explicava-lhes o que eu tinha dito e o que significava

para que, em outro momento, em que eu voltasse a usar a mesma construção, eles já tivessem uma noção do sentido da construção.

Ou seja, valia-me, também, das propostas apresentadas na Abordagem Comunicativa: em que não se exclui a uso da L1 quando assim for necessário, diferentemente do que muitos pensam, embora a turma sempre preferisse que eu falasse francês.

Mobilizava a turma para ir ao quadro (valendo-me mais uma vez da Abordagem Comunicativa e acional: comprometendo todos os envolvidos neste processo de aprendizagem: monitor e aluno). Passava o áudio mais uma vez e ia pausando-o e perguntando aos alunos o que eles tinham conseguido entender e escrevessem no quadro. (Que fosse uma palavra ou uma frase completa). Aproveitava este momento, igualmente, para trabalhar o vocabulário e as estruturas que apareciam.

Para a sistematização, sempre trazia folhas explicativas variadas (algumas vezes resumidas por mim e revisadas pela orientadora de cunho mais contrastivo, outras eram tiradas de algum manual), conduzindo, de forma coerente, o processo de aprendizagem da seguinte forma: o que iríamos aprender em termos de conteúdos, o que era este conteúdo, para que serviria, quando utilizá-lo, quais as dificuldades que tal conteúdo suscitava para nós brasileiros.

O objetivo era proporcionar uma maior segurança a estes alunos, estabelecendo, dessa forma, relações contrastivas entre a L1 e a L2 (como foi a aula sobre os partitivos. Toda contrastiva. Neste caso, valia-me dos pressupostos teóricos da gramática contrastiva, em que se procura identificar as semelhanças e as diferenças entre a língua estrangeira e a língua-mãe dos estudantes para tentar controlar as possíveis interferências) a fim de evitar as “pirouettes”.

Esses procedimentos pareceram surtir efeito positivo para esta turma. Usava como material de apoio o manual *Grammaire en dialogues niveau débutant* (CLE internacional 2005), que parte de um diálogo temático, ou seja, algum ponto gramatical específico, reproduzindo uma situação real do dia a dia. Logo após, traz a sistematização do conteúdo e, em seguida, os exercícios de aplicação. Embora as críticas a estes materiais sempre estejam ligadas ao fato de eles não constituírem um material autêntico, este tinha uma boa aceitação por parte dos alunos por ser mais direto ao ponto como eles diziam. Ouvíamos os áudios e trabalhávamos as estruturas que apareciam no diálogo. Sempre em relação ao conteúdo apresentado no livro adotado pelo curso.

Para a fixação do conteúdo, levava muitos exercícios extras variados, sempre mais de dois do mesmo conteúdo de materiais diversos com nível de dificuldade progressivo além dos

exercícios dos livros. Utilizava, também, o livro, *Les exercices de Grammaire A1 e A2* (HACHETTE LIVRE 2006), que apresentam exercícios bem mais específicos e elaborados em termos de dificuldade, pois, para estes alunos, só os do livro eram insuficientes.

Sobre as aulas relacionadas à fonética, as músicas eram sempre relacionadas a algum aspecto fonético que aparecia no livro ou em que os alunos apresentavam alguma dificuldade e que queriam que fossem trabalhados (valendo-me da Abordagem Comunicativa em que as necessidades específicas destes alunos eram privilegiadas em sala de aula, o que lhes dava a sensação de estarem sendo contemplados e progredindo).

Eram aulas, sempre, dadas de forma dinâmica e variadas: ora eles escutavam e, logo após, eu fazia perguntas sobre a música (a música fala de que? O que vocês entenderam? Gostaram? Sim ou não? Por quê?) ora eu pausava a música e pedia para alguém ir ao quadro escrever o que tinha conseguido entender, ora era para completar lacunas de uma frase inteira ou de uma palavra que apresentava um fonema específico que estava sendo trabalhado.

Procurava trazer sempre músicas que eram cantadas por cantores diferentes (mulheres, homens, senhores e crianças). Como por exemplo, a música “Garde-moi la dernière danse”, que é cantada por Dalida e por Frank Michaël: cantores com pronúncia completamente diferente. Para que estes alunos pudessem se habituar às variações fonéticas e aos timbres de voz diferentes.

Logo após ouvir a música, eu sistematizava no quadro as palavras com os sons que seriam trabalhados, estabelecia as relações “phonie-graphie” com o material de apoio utilizado (*Phonétique en Dialogues*. CLE international 2007 e *Phonétique essentielle du français*. Didier, 2016).

Ouvíamos os diálogos. Todos os alunos liam. Chamava a atenção para a prosódia e para a entonação escutadas (as exclamações, as interrogações), sinalizando para os alunos quais seriam as dificuldades, para nós brasileiros, em produzir tais sons (a não existência de certo som em português e a dificuldade de articulação), a fim de mostrar aos alunos que não se tratava de uma dificuldade por conta de uma incompetência, mas sim devido ao fato de estes sons não existirem em português. O que pareceu motivá-los para avançar nos treinos por minimizar o sentimento de “incompetência” e “fracasso”.

E juntos íamos organizando as sistematizações: posição dos lábios, da língua. Deixava claro quais os sons que não existiam em português e eram bem específicos do francês (as vogais orais arredondadas, por exemplo [y] / [ø] / [œ] / [ɔ]). O que dá uma organização mais sólida sobre as dificuldades a serem superadas: o aluno já sabe onde está a dificuldade.

Como eram aulas uma vez por semana durante 4 horas em seguida, minhas aulas começavam em um ritmo mais acelerado no início (muita mobilização em sala por parte de todos) e ia relaxando ao longo das horas em que nós íamos ficando mais cansados (música e treinos fonéticos).

Na aula da semana seguinte, eu fazia algumas perguntas aos alunos do tipo: como foi a semana... O que vocês fizeram... A fim de incitá-los a falar em francês, partindo de usos e estruturas já conhecidas. Iniciava as aulas corrigindo os exercícios dados na semana anterior (era um momento em que eu retomava o conteúdo dado, fazendo uma grande revisão).

Aproveitava este momento, também, para trabalhar o vocabulário e as estruturas que apareciam nos exercícios (léxico e estruturas, um verbo que era regido por uma preposição e em português era outra).

Estabelecia uma relação de contraste, ressaltando quais seriam os pontos de dificuldades daquele conteúdo ou de um dado exercício e o que eles precisavam saber sobre aquele conteúdo e quais os caminhos que poderiam ser seguidos, sempre partindo do princípio de que os alunos precisam saber o que será cobrado para direcionar o processo de aprendizagem.

Esses procedimentos mostravam-se uma prática bem produtiva: sempre depois das avaliações, eu pedia a estes alunos para escreverem uma redação, em português, falando sobre o que eles acharam da avaliação dada. E as respostas eram, sempre, satisfatórias. Não havia indícios de alunos que, de fato, estivessem perdidos. Reconheciam que todo o conteúdo cobrado tinha sido bem trabalhado, já que o nível de uma avaliação sempre precisa ser o nível da aula dada.

As avaliações, para complementar a nota da prova, sempre valiam 5,0 pontos (os pontos necessários para fechar a média). Estas eram, sempre, baseadas em conteúdo já visto e estudado no francês anterior (tempos verbais, artigos, preposições), o que me permitia trabalhar as dificuldades de conteúdos anteriores simultaneamente aos novos conteúdos apresentados no Francês II.

Isso me parece ter dado uma sensação de avanço e de progresso para estes alunos, pois a retomada dos conteúdos já estudados (que já não eram mais novidades) permitia pontuar as questões de dúvidas e de dificuldades - que ainda estavam presentes de forma mais madura por parte destes alunos.

Estas eram somativas e variadas: teste escrito sobre algum ponto da matéria que exigia um maior monitoramento, teste contrastivo: eu traduzia frases de exercícios já feitos e

corrigidos, que eram enviados para a revisão da orientadora, e estes alunos deveriam passar para o francês, apresentações orais com alguma temática já apresentada no livro e de que os alunos deveriam trazer imagens e apresentá-las, músicas francesas: estes alunos deveriam trazer a letra e o áudio e apresentar o cantor ou a cantora (onde mora, quem era, qual era a idade, se era solteiro, casado, do que a música falava, por que eles gostavam etc.), o que obrigava estes alunos a estarem em contato durante toda a semana com o francês.

No que diz respeito às correções, eu sempre dava um retorno a eles (o que aprendi com uma professora na graduação e tomei como lição de vida, pois os alunos precisam ter consciência de suas dificuldades em relação a um determinado conteúdo a fim de saná-las). Eu fazia as correções. Enviava-as para a orientadora e, logo após, preparava a partir destas correções (análises de “erros”) materiais didáticos para serem trabalhados.

Quando ela me devolvia, estes “erros” eram transformados em atividades pedagógicas em sala de aula de forma variada (valendo-me dos pressupostos teóricos da Linguística Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua).

Primeiro, eu colocava, no quadro, as dificuldades que ainda apareciam de forma estruturada. Por exemplo: 1) tempos verbais. 2) escolha do auxiliar. 3) uso de preposição e etc., o que pareceu bem interessante para todos estes alunos e teve uma grande aceitação, pois era um momento de tomada de consciência: os alunos refletiam sobre os seus próprios “erros”, tentando entender quais os caminhos que seguiram para resolver a questão e, dessa forma, conseguiam mapear onde ainda estaria a dificuldade, o que ainda não estava entendendo sobre aquele conteúdo e tiravam suas dúvidas. O que não era simples, pois eu, também, era iniciante e isso requeria muito estudo a fim de chegar preparado para a aula.

Trazia mais exercícios sobre tais conteúdos que ainda não estavam bem assimilados. Fazia a correção de forma sistematizada do conteúdo, explicando a regra (por qual motivo em um dado caso seria de uma forma e não de outra). Em síntese geral, dentro destas práticas pedagógicas, eu me valia de aparatos das diversas metodologias de francês, aproveitando o que eles têm de melhor em função dos objetivos previstos e adaptando-os segundo as necessidades da turma.

Tudo isso confirma, e também pelos depoimentos dos alunos, a ideia apresentada neste trabalho sobre a importância da explicitação gramatical no ensino de FLE atrelada a abordagens metodológicas modernas para os estudantes de francês como língua estrangeira, sobretudo, para aqueles que já apresentam um determinado nível de conhecimento formalizado sobre sua língua materna e outra língua estrangeira.

6. CONCLUSÃO

Conforme se pode constatar pelos gráficos anteriores e pelas marcas de subjetividade destes alunos, que responderam ao questionário de pesquisa, as hipóteses iniciais levantadas neste trabalho se confirmam: 1) **Alunos com um determinado nível de escolarização sentem necessidade de uma sistematização gramatical explícita e mais consistente, devido ao fato de já terem tido uma experiência de aprendizagem sistemática** e 2) **Um estudo sistemático contrastivo atrelado às abordagens metodológicas modernas podem proporcionar aos alunos uma maior segurança na aprendizagem da L2.**

Outra questão, também muito interessante nesta pesquisa, é o aparecimento de uma hipótese não prevista, inicialmente, neste trabalho: **a importância da sistematização fonética** para este perfil de alunos, o que se pode verificar pelas respostas do questionário aplicado referente ao último gráfico deste trabalho (gráfico 7, experiência de aprendizagem do Francês como Língua estrangeira, em que os alunos, sistematicamente, apontam como um diferencial, no Francês II, os exercícios de fonética e de escuta).

Estas observações investigativas permitem-nos chegar às seguintes conclusões a respeito do papel da gramática contrastiva no ensino de FLE:

Este estudo sistemático contrastivo não só outorga ao professor uma maior clareza em relação ao conteúdo a ser ministrado (o professor ou monitor só consegue explicar bem quando entende bem o que está sendo explicado) como também permite preparar uma aula em que os pontos de dúvidas são elencados: os alunos precisam ter consciência do que se apresenta como dificuldade em determinado conteúdo, sendo também uma fonte de material didático para se trabalhar em sala de aula: as análises de “erros”, as questões de interferências linguísticas tornam-se uma grande ferramenta de atividades pedagógicas para os alunos, pois permitem perceber os distanciamentos existentes entre sua língua materna e a língua estrangeira que está sendo aprendida.

Há um retorno positivo deste desempenho linguístico para os aprendizes. O que passa a fazer mais sentido em termos de aprendizagem e é muito mais autêntico, pois, de fato, aumenta a proficiência destes alunos nesta L2: estes alunos conseguem autoavaliar o seu próprio desempenho linguístico, observar, a partir dos resultados obtidos, quais os caminhos que seguiram e ter caminhos mais seguros para solucionarem os problemas de transferências de uma língua para outra, sentindo-se mais seguros e confiantes: parte-se das próprias produções dos alunos. Afinal, a correção de atividades e de avaliações sem um retorno não é

eficaz: os alunos precisam saber onde erram, porque erraram, quais foram os caminhos que seguiram, quais seriam os possíveis caminhos que poderiam ter sido seguidos a fim de atingir um resultado mais positivo, o que se precisa saber para dominar um determinado conteúdo. Isso ajuda-os a repensar suas estratégias de aprendizagem em avaliações futuras, aumentando progressivamente o seu desempenho na L2.

Sem dúvida, nenhum falante nativo de uma determinada língua materna abandonará sua própria língua materna em favor de uma L2 aprendida, portanto, estes aprendizes sempre pensarão em sua língua materna. Por este motivo, os alunos precisam de recursos para conseguir passar da L1 à L2 com maior eficácia. Sendo assim, a análise de erros constitui-se, nas aulas de FLE, como um material didático autêntico, pois parte da própria produção dos alunos, da sua própria experiência de aprendizagem, do seu próprio desempenho (positivo ou negativo).

No ensino de francês L2 para falantes de português brasileiro, existem, sim, algumas especificidades linguísticas que precisam ser levadas em consideração por parte do professor no processo de ensino-aprendizagem do francês, pois se apresentam como um fator de dificuldade de aprendizagem desta L2.

Dessa forma, um estudo contrastivo pode, também, contribuir bastante para amenizar tais impasses a fim de proporcionar uma maior segurança a estes aprendizes, pois o levantamento dos “erros” cometidos em L2, dentro desta perspectiva, não é entendido como algo negativo, mas sim constitui uma rica fonte de trabalho e de atividades pedagógicas: os alunos tomam consciência, justamente, de onde foi o problema e por que ocorreu e como transferir para a L2 uma mesma ideia segundo as regras da L2 sem a interferência “negativa” da L1 ou da L2 estudada anteriormente.

Inevitavelmente, os alunos pensam em sua língua materna e estabelecem relações de experiência com a outra língua estudada. Não há como evitar isso: estas interferências sempre existirão. O desafio seria saná-las.

Tais estudos contrastivos, além de proporcionarem uma conscientização estruturada dessas novas aquisições, são uma fonte de ampliação de conhecimentos pragmáticos: os alunos conseguem visualizar como em determinada situação discursiva/ comunicativa na L2 há escolhas de estruturas lexicais e morfossintáticas específicas e variadas entre si assim como muitas dessas estruturas linguísticas são bem diferentes de sua L1, ou seja, os alunos são capazes de estabelecer comparações pragmáticas entre sua L1 e a L2 (um exemplo é a situação comunicativa de atender ao telefone. Em português, diz-se: - alô, quem está falando?

Em francês, nesta mesma situação, diz-se: - allô, qui est à l'appareil? Ao pé da letra, alô, “quem está no aparelho”). Tal prática docente amplia e sensibiliza os alunos a compreenderem a percepção de mundo diferente entre estas línguas dentro de um mesmo fenômeno, o que se torna um fator motivacional para os alunos: descobrir o que é diferente.

Dentro desta perspectiva, a sala de aula seria mais um “mini-laboratório” de estudo dinâmico e de descoberta do que um local em que os papéis estão determinados por regras (certo e errado), estimulando muito mais os alunos, já que a base da aprendizagem de uma língua estrangeira é sempre “uma descoberta do outro”: estranhamento e identificação em relação ao outro.

Sem dúvida alguma, não se trata aqui de assumir uma postura radical em relação às metodologias de ensino, mas aproveitar tudo o que cada uma apresenta de melhor, sempre levando em consideração as necessidades específicas que se apresentam para cada turma de FLE, o que requer sempre um olhar crítico por parte deste profissional, já que não existe uma metodologia pronta e acabada em si e nem, muito menos, uma receita eficaz: metodologicamente a prática de ensino não é uma tarefa fácil e simples. Há muitas questões estruturais e socioculturais que perpassam uma dada teoria.

Logo, é de suma importância que os conceitos de gramática, língua e aprendizagem estejam sempre bem claros e definidos por parte do profissional de Letras, pois tais conceitos irão definir sua prática pedagógica em sala de aula, cabendo ao professor verificar qual seria a melhor postura em termos metodológicos para sua turma em função das especificidades tanto dos alunos quanto dos conteúdos a serem ministrados.

7. Referências bibliográficas

BESSE, H; PORQUIER, R **Grammaire et didactique des langues**. Paris : Crédif- Hatier, LAL, 1991. 286 p.

BESSE, H . L'enseignement de la "grammaire" du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988. In : COSTE, DANIEL (Org). **Vingt ans dans la didactique des langues**. Paris Crédif-Hatier Didier,1994. (Coll. LAL).

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso, modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUQ, J-P. "**Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère**". Paris : Didier-Hatier, 1996.

DAHER, M. del C. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. **The ESpecialist**, São Paulo, v.19, p.287-304, 1998.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire**. Paris : CLE International, 1993.

HUGOT, CATHERINE et alii, ALTER EGO A1, "**Méthode de français**". Hachette livre, 2006.

HUGOT, CATHERINE et alii, ALTER EGO PLUS A1, "**Méthode de français**". Hachette livre, 2012.

GRETEL, Eres Fernández. Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações, **Signum: Estud.Ling.** Londrina, n.6/2, p. 101.-118, dez. 2003:

MÜLLER, A. Nomes nus é o parâmetro nominal no Português Brasileiro, **Revista Letras**, Curitiba, n. 58, p. 325-337. Jul./dez, 2002. Editora UFPR.

PUREN, C. Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, **Études de linguistique appliquée**, 122. Paris: Didier Érudition, 2001, pp. 135-141.

PUREN, C. Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures: un chantier à reprendre, **Synergies Europe 1** (2006): 74-80.

PUREN, C. Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées, **Cuadernos de filologia francesa** 18 (2007): 127-134.

ROSEN, Évelyne. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, **Le Français dans le monde / Recherches et applications**, no. 45 (janvier 2009), 487–498.

VITULLO, Maria Elisabeth. **O papel da Gramática no Ensino e Aprendizagem do Francês – Língua Estrangeira: Importância, Função e Delimitação**. São Paulo, 2011. Tese de doutorado, p. 15-95.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de compromisso

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO REFERENTE À PESQUISA DE MONOGRAFIA DE _____, REALIZADA NA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, os procedimentos metodológicos e os benefícios da pesquisa: **O papel da gramática contrastiva no ensino de FLE**, bem como de estar ciente da importância da minha participação com depoimentos e com informações, AUTORIZO, através do presente termo, ao monitor _____, CPF _____, RG _____, a realizar seu trabalho de monografia, a partir das atividades que se façam necessárias utilizadas em classe, tais como exercícios escritos, e meu depoimento, durante o Curso de Francês II no CLAC (Curso de idiomas Aberto à Comunidade – Faculdade de Letras – UFRJ, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desses depoimentos para fins trabalhos acadêmicos e de estudos e divulgação em eventos científicos (colóquios, congressos, simpósios, jornadas de estudos), em favor da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Participante da pesquisa

Autor do trabalho.

Questionário de pesquisa: roteiro de perguntas.

Nome _____ completo _____ do
aluno: _____.

Bloco 1: questões socioculturais.

5. Qual o seu nível de escolaridade?

- Ensino Fundamental completo.**
- Ensino Fundamental incompleto.**
- Ensino Médio completo.**
- Ensino Médio incompleto.**
- Ensino Superior completo.**
- Ensino Superior incompleto.**

Obs: caso ainda esteja estudando, informar, por favor, o que cursa (caso esteja cursando nível superior) e qual o período ou o ano (caso seja estudante da educação básica).

Obs: possui qualificações adicionais do tipo: pós, cursos de qualificações profissionais, mestrado e doutorado? Sim () não () (Caso esteja cursando , por favor, informar na linha abaixo).

_____.

6. Qual sua faixa etária? Idade: _____.

7. Você trabalha? () sim ou não ().

8. Em que trabalha?

Bloco 2: Questões relacionadas à aprendizagem de uma L2.

A. Você já tinha estudado alguma língua estrangeira antes de estudar o francês? () sim ou não ().

B. Como você avalia sua experiência? Boa () ruim () ou mais ou menos (). Por quê?

C. Como eram dadas estas aulas pelo professor do curso?

Bloco 3: questões relacionadas à aprendizagem do francês como L2 (língua estrangeira).

**A Como foi sua experiência de aprendizagem no francês 1 (período passado) ? Boa () ruim () mais ou menos ().
Por quê?**

B. Como eram dadas as aulas?

C Como está sendo sua experiência de aprendizagem no francês 2 (Este período) ? Boa () ruim () mais ou menos (). Por quê?

D. O que você julga ter sido mais importante nas aulas dadas que, de alguma forma, contribuiu positivamente para sua aprendizagem do francês neste período? , ou seja, que, de certa forma, deu-lhe uma maior segurança no estudo do francês para entender o conteúdo estudo?

E. Você teria alguma coisa a mais que desejaria falar sobre sua expectativa em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira? Por exemplo, como as aulas de línguas estrangeiras deveriam ser dadas, que tipo de aulas é mais interessante para você, como aluno, e que são mais úteis para você entender e aprender a língua estrangeira?

Un grand merci à vous!

Anexo 3 – Tabelas

Tabela 1: questões socioculturais (respostas do bloco1)

	Escolaridade	Faixa etária	Se trabalha ou não
Informante1	Ensino superior incompleto (2 período de engenharia)	17	Não
Informante2	Ensino superior incompleto (4 período de relações internacionais)	20	Não
Informante3	Ensino Médio completo	20	Não
Informante4	Ensino Superior incompleto (6 período de engenharia)	20	Não
Informante5	Ensino Superior incompleto (3 período de história)	21	Não
Informante6	Ensino Superior incompleto (5 período de Contábeis)	21	Sim (estágio em um escritório de Contabilidade)
Informante7	Ensino Superior incompleto (8 período de Medicina)	21	Não

Informante8	Ensino Superior incompleto (9 período de Direito)	21	Sim (Escritório de advocacia)
Informante9	Ensino Superior incompleto (Não informou)	22	Não
Informante10	Ensino Superior incompleto (10 período de Gestão Pública)	22	Não
Informante11	Ensino Superior completo	22	Sim (com Finanças)
Informante12	Ensino Superior incompleto (8 período de engenharia)	22	Sim (Estagiária)
Informante13	Ensino Superior incompleto (3 período em Química)	22	Sim (Empresa química)
Informante14	Ensino Superior completo	23	Sim (Bailarina e professora de dança)
Informante15	Ensino Superior incompleto (6 período de Medicina)	24	Não
Informante16	Ensino Superior incompleto (4 período de engenharia)	25	Sim (auxiliar de motorista)
Informante17	Ensino Superior completo	26	Sim (Analista financeiro)
Informante18	Ensino Superior completo (Mestrando em Direito)	28	Sim (advogado)

Informante19	Ensino Superior completo	28	Sim (professora)
Informante20	Ensino Superior completo (Doutorando em Química Biológica)	29	Não
Informante21	Ensino Superior completo	31	Sim (Psicólogo militar)
Informante22	Ensino Superior completo	32	Sim (Analista de sistemas)
Informante23	Ensino Superior completo	33	Sim (professor e orientador escolar)
Informante24	Ensino Superior completo	46	Sim (Recepcionista)

Tabela 2: questões relacionadas à aprendizagem de uma L2
(respostas do bloco 2)

	Já tinha estudado uma Língua estrangeira antes do Francês	Como foi a experiência dessa aprendizagem	Como eram dadas estas aulas
Informante1	Sim	Não informou	Não informou
Informante2	Sim	Boa “Primeiro por que eu gosto e isso faz ser boa a experiência. Segundo por que <u>a carreira que eu quero seguir demanda língua(s) estrangeira(s)</u> ”	“Com muito recurso <u>audiovisual</u> , o que é <u>mais importante</u> da que ler. Isso é interessante também porque pode <u>diminuir a frustração quando se assiste a um filme naquela língua</u> estrangeira. O aluno fica <u>motivado também</u> . Então, mais do que tudo, essa exploração excessiva do audiovisual é <u>muito importante</u> ”

Informante3	sim	Boa “Porque é uma língua que <u>estou mais habituada</u> a ouvir e <u>interagir</u> , o que facilitou o aprendizado. <u>Além dos ótimos professores que tive</u> ”.	“Ele utilizava <u>muito de músicas e filmes</u> para nos habituarmos com a <u>pronúncia e a fonética</u> . Além de aplicar a <u>gramática de forma interativa</u> ”.
Informante4	Sim	Boa “Porque ao final do curso me <u>senti completamente</u> <u>Capaz</u> de entender e me comunicar em qualquer situação nesse idioma”	“Disponhamos de <u>mais material multimídia</u> e, <u>apesar da turma ser bem grande (+20 pessoas)</u> ,fazíamos no mínimo 3 diálogos por aula em dupla com tempo cronometrado. Havia tarefas para serem realizadas em aula após a explicação da matéria e <u>eventualmente</u> trabalhos e redações para casa”.
Informante5	Sim	Boa “Até agora <u>tem sido proveitosa</u> , <u>embora</u> eu continue com <u>dificuldades com áudios</u> , seja qual for a língua a ser estudada”.	“Ainda estudo no CNA, e os <u>professores seguem à risca o material didático</u> e <u>prezam pela comunicação</u> na língua estudada”.
Informante6	Sim	Boa “Comecei <u>muito cedo</u> , ainda criança, a fazer o inglês, então não <u>tive problema</u> , <u>principalmente</u> de tempo, para m dedicar”	“A aula era <u>mais dinâmica</u> , <u>poucas aulas de gramática</u> e <u>mais aulas de exercícios e aprendizado de palavras, músicas</u> etc”.
Informante7	Sim	Mais ou menos “As aulas eram <u>até boas</u> , <u>mas</u> o foco não era tornar os alunos fluentes no idioma, e sim capacitá-los a ter <u>bom desempenho</u> nos <u>vestibulares</u> nos quais o curso era focado”	“As <u>aulas eram expositivas</u> com uso de quadros negro, apostilas, <u>folhas de exercícios</u> , exposição de slides e, <u>eventualmente</u> , <u>escuta de áudios</u> . Durante a <u>maior parte do tempo</u> , a aula era falada em português”.
Informante8	Não	“ <u>Apenas na escola eu estudei inglês</u> , mas nunca outras línguas em cursos (como o CLAC). <u>Acho uma experiência ruim</u> o inglês aprendido na escola, <u>pois era apenas uma aula por semana(50 minutos)</u> ”	“ <u>Eram na escola</u> , sempre baseadas em livros propostos pela própria instituição. <u>Acho que faltava um trabalho específico baseado na dificuldade de cada aluno</u> ”
Informante9	Sim	Boa “ <u>É uma língua cuja gramática é mais simples que o português</u> , foi o inglês. Além disso a quantidade de <u>informação que temos dessa língua é enorme, o que facilita o aprendizado</u> , pois a todo o tempo estamos <u>expostos</u> a ela”	“Eram aulas <u>ótimas</u> , que seguia o material recomendado pelo Cambridge, com o auxílio de <u>muitos recursos áudio visuais, como filmes, músicas e também livros, quadrinhos</u> ”.

Informante10	Sim	Ruim “A primeira língua estrangeira que estudei foi o inglês. Na escola. <u>O ensino era péssimo, muito repetitivo</u> , mas no curso era <u>bom</u> , tendo como único problema a duração do curso que era de cinco anos ou mais.”	“No curso as <u>aulas eram atuais</u> , o professor trabalhava com <u>mídias diferentes</u> e dava <u>mais atenção para a fala do que para a escrita</u> ”
Informante11	sim	Boa “ <u>Muito material disponível</u> , desde materiais mais formais (gramática, exercícios) a materiais mais informais (filmes, séries, aplicativos)	“Não fiz curso no aprendizado básico da língua”
Informante12	Sim	Boa “Inglês. O curso em questão era <u>muito bom</u> . Trabalhava de <u>todos os aspectos</u> como: redação, escuta, oral, gramática”.	“As aulas era <u>bastante teóricas</u> com <u>algumas atividades extras</u> : CDs, filmes, etc”.
Informante13	Sim	Boa “Comecei cedo, tive <u>mais facilidade</u> . Ouvia <u>música</u> , assistia <u>filmes e séries</u> com e sem legenda, mas sempre em inglês, que foi meu primeiro idioma estrangeiro”.	“Fiz no Curso Cultura inglesa. As salas de aulas tinham quadro interativo, tablet e som, o que possibilitava o uso de jogos, criação de vídeos para treinar o inglês. Além disso, a professora separava 10 minutos de todas as aulas para falar de temas variados”
Informante14	Não	0	0
Informante15	Sim	Boa “O aprendizado do inglês era <u>focado na fala e escuta</u> ”	“As aulas eram <u>baseadas na repetição da fala e escuta</u> ”
Informante16	Sim	Mais ou menos “Falta um pouco <u>mais de dedicação por minha parte</u> ”	“Duas aulas durante a semana, <u>muito exercícios extras, áudios, filmes, atividades didáticas</u> ”
Informante17	Sim	Boa “Foi uma <u>experiência enriquecedora</u> , que facilitou a aprendizagem de outras línguas que estudei posteriormente”.	“De forma <u>ordenada, clara e didática</u> . <u>Muito bem estruturada</u> para um monitor sem a formação 100% completa ainda”

Informante18	Sim	Boa “O curso era bem didático, com ênfase em textos atuais e linguagem formal; sempre focando a parte oral (principal meio de comunicação)”	“Aula muito falada, com a participação de todos”
Informante19	Sim	Boa “Aprendi inglês. É a língua da maior parte dos filmes e seriados que assisto, por isso é uma língua muito fácil. Pratico ela semanalmente e leio muito material em inglês, por isso, é muito natural”.	“Eu tive diversos professores de inglês, nunca tive uma diferença de posicionamento muito forte em sala de aula. Acredito que os cursinhos tentam padronizar a postura dos professores em relação a quase tudo”.
Informante20	Sim	Boa “Prática em sala de aula na conversação em inglês junto com a revisão da gramática”	“Utilização do livro, auxiliado com a participação da turma. Fazendo seminários na língua e a participação de uma pessoa nativa dos Estados-Unidos a fim de que pudéssemos ter uma correta pronúncia das palavras”
Informante21	Sim	Boa “Anteriormente estudei inglês. Avalio aquela experiência como boa uma vez que era passado um grande conteúdo de vocabulário e gramática, sendo que estes conteúdos eram retomados anteriormente. Além disso, o conteúdo era passado de forma que se respeitava as dificuldades e o tempo de cada aluno”	“As aulas seguiam temas(alimentar, viagem, vida familiar, etc) nos quais eram inseridos vocabulário e gramática”
Informante22	Sim	Boa\mais ou menos “O inglês eu já estudo durante muito tempo”	0
Informante23	sim	OBS: o aluno respondeu questões pertinentes à língua francesa (o que não era neste bloco)	OBS: o aluno respondeu questões pertinentes à língua francesa (o que não era neste bloco)

Informante24	Sim	Mais ou menos “Achava chata, pronúncia esquisita, verbo to bechato ”	“ Rápida, pincelada, tradicional ”
--------------	-----	--	---

Tabela 3: questões relacionadas à aprendizagem do francês como L2
(respostas do bloco 3)

	A experiência no francês1	Como eram dadas as aulas	A experiência no francês2
Informante1	Não cursou	Não informou	Mais ou menos “os conteúdos abordados não são exatamente o que eu preciso estudar no momento e estou progredindo devagar no aprendizado”
Informante2	Mais ou menos “éramos ambos iniciantes, aluno e professor. Eu tinha expectativas altas em termos de resultado, mas era parte de uma turma teste. Meu francês 1 não foi ruim. Só não foi o que eu esperava”	“Nada de mais. Pouco audiovisual. Pouca exploração de escuta e fala ”	Boa “ muito dinâmica, muita exploração de audiovisual, muito realista, eu aprendo e vejo o resultado. Muito transparente e honesta ”
Informante3	Boa “Porque a minha professora utilizou de ótimos recursos para termos o primeiro contato com o francês, o que facilitou o aprendizado ”	“ As aulas eram dadas de forma interativa onde ela nos incentiva muito a falar através de trabalhos apresentados, e a praticar com áudio ”	Boa “O professor ofereceu diversos materiais explicativos como exercícios, fonética e gramática. O que fez que não só aprendêssemos apenas aquilo que estava escrito no livro e ampliou nosso conhecimento ”
Informante4	Mais ou menos “Gostava bastante da metodologia da monitora mas a turma era barulhenta e desfojava da matéria algumas vezes”	“Fazíamos uma folha com exercícios sobre a matéria explicada no dia, ouvíamos músicas para completar lacunas e eventualmente realizávamos conversações ”	Mais ou menos “também gostei bastante do monitor que me deu aulas esse período, treinamos bastante pronúncia de palavras e aprendemos muitos conteúdos gramaticais mas, quando faço um paralelo com minha outra experiência com línguas, sinto falta de uma aula mais interativa e com estímulo a conversação ”

Informante5	Boa “A monitora tinha um enfoque mais na escrita, diferente do professor atual, mas era boa”	“Ela seguia à risca o matéria pedagógico e dava poucas folhas extras, mas era uma boa professora. Se preocupava com cada um em uma sala com 40 alunos”	Boa “O monitor foca muito na fonética o que auxilia muito na fala. Além de observar a pronúncia de cada um e fazer as possíveis correções”
Informante6	Boa “Fiz francês 1 período retrasado e como a professora ia com bastante calma nos assuntos e eu ainda não tinha estágio e tantas matérias difíceis na graduação eu tinha tempo de estudar e me dedicar”	“A professora ia explicando os tópicos e fazendo exercícios e retomava a esses conteúdos”	Mais ou menos “pois como tive que trancar por um período, voltei sem lembrar de muitas coisas e não conseguia acompanhar o ritmo, e agora não tenho tempo para me dedicar ao curso e acabei ficando para trás”
Informante7	Boa “Acredito que as aulas estiveram de acordo com o nível dos alunos (no meu caso, partindo do zero) nos quesitos de introdução e desenvolvimento do idioma e, também, das avaliações”	“De forma semelhante às aulas que tive sobre inglês (a língua estrangeira anterior), porém havia maior interação entre os alunos por atividades em sala de aula, sobretudo diálogos”	Boa “Acredito que desenvolvi amplamente minha pronúncia do idioma, bem como o conteúdo programático em si, além de permitir diálogos mais desenvolvidos devido à maior diversidade de tempos verbais, foi abordado com bastante material suplementar ao obrigatório do curso”
Informante8	Boa “Acho que consegui evoluir muito no meu nível de francês”	“Eram dadas através do livro “Alter ego”, através de folhas, exercícios trazidos pela professora, etc. Era estimulado a compreensão oral, a fala e, sobretudo, a escrita”	Boa “É visível minha evolução na língua e o domínio de diversos temas que foram objeto de aula”
Informante9	Ruim “Não assimilei bem todo o conteúdo do Francês 1, tenho dificuldades com preposição e também artigos”	“As aulas eram poucos teóricas, com muitos assuntos alheios ao conteúdo e mais voltada à cultura francesa”	Boa “O professor fornece muito conteúdo de áudio, para melhoramos nossa proficiência de escuta com material e exercícios para assimilação do conteúdo teórico”
Informante10	Boa “eu tive uma base bem rica, fizemos bastante exercício, trabalhamos fonética, gramática e vocabulário”	“Elas seguiam o livro usado pelo CLAC, mas o professor trazia sempre material extra para o aluno, como por exemplo áudio, exercício e música”	Boa “Ela está dando continuidade de forma satisfatória e compatível ao aprendizado iniciado no francês 1. Além disso, pelo tempo mais curto do curso, dois anos e meio, acredito já saber muita coisa”
Informante11	Ruim “Ao concluir o francês 1, ao realizar essa mesma pesquisa, teria respondido como “Boa”. Entretanto, atualmente tenho a percepção que faltou um trabalho mais forte de fonética”	“Era utilizado o livro texto, com exercícios de écoute. Apesar do uso do livro, a professora usava bastante o quadro para formalizar e organizar o conteúdo passado” ²	Boa “Creio que o grande diferencial no Francês II tenha sido o trabalho fonético. Senti que evolui muito nesse aspecto, principalmente na parte de compreensão”.
Informante12	Mais ou menos “A aprendizagem foi muito	“As aulas eram baseadas	Boa “As aulas dadas pelo monitor no

	básica. Motivos explicados na questão seguinte”	apenas no livro utilizado pela professora. Não havia nenhum material extra, como áudios, folhas extras. A parte de fonética também não era cobrada”	francês 2 foram muito melhores. O monitor estava sempre disposto a tirar dúvidas mesmo fora do horário das aulas. Trabalhou bastante os aspectos gramaticais, trabalhou exaustivamente a parte de fonética, etc”
Informante13	Boa “Como eu nunca tinha feito francês antes, foi meio assustador chagar e ouvir o monitor falando em francês. Entretanto, acredito que isso tenha ajudado muito, pois tentava absorver o máximo que conseguia”	“Apesar da falta de recursos tecnológicos, o monitor apresentou áudios, músicas e tentou, ao máximo, tornar as aulas dinâmicas”	Boa “Como no francês 1, tive aulas com o mesmo monitor Guilherme. Ele completou o 1 e deu continuidade ao trabalho iniciado no francês 1, como fonética e conjugação de muitos verbos”
Informante14	Boa “A professora era atenciosa e paciente, mas não muito rígida”	“A maior parte em português, isso me atrapalhava em aprender a escuta e a fala”	Boa “Pois o monitor é rigoroso e eu preciso disto para desenvolver, trazendo conteúdos ricos de conceito que nos ajudam na aprendizagem”
Informante15	Boa “Muitos exercícios de gramática e de escuta”	“ Correção de exercícios de gramática e muitos exercícios de escuta”	Boa “ Muitos exercícios de gramática e de escuta”
Informante16	Boa “Tive um monitor interessado em ensinar e esclarecer dúvidas”	“Conteúdo extra, escuta, músicas, filmes, áudio”	Boa “Professor com vasto entendimento sobre o idioma que estimula e exige mais dos alunos”
Informante17	Boa “Infelizmente devido ao trabalho, não pude atender a tanto às aulas como deveria, mas tive sorte de ter uma professora excelente, o que facilitou meu aprendizado”	“De forma clara, objetiva e bem estruturada”	Boa “ As aulas são puxadas, assim como as avaliações, o que força o aluno a estudar em casa”
Informante18	Mais ou menos “Por ser novidade, acabamos ficando um pouco perdido com as informações. A didática não seguia uma sequência no início, mas no final conseguimos compreender”	“Praticamente com a participação exclusiva da professora, sem muita troca de informação”	Boa “ A aula apresenta uma coerência maior, encadeando pontos de dúvidas que apareçam”
Informante19	Boa “ Foram aulas muito semelhantes aos cursinhos de inglês que estou habituada. Fiz o francês 1 no CLAC há cerca de 4 anos”	“As aulas eram dadas majoritariamente em português, com muito material extra (além do livro) e pouco áudio em francês”.	Boa “ Gostei da oportunidade de aprender com materiais diversificados, como músicas, folhas extras, etc”
Informante20	Boa	“Utilização de material complementar ao livro com	Boa “Devido a dedicação do professor

	<p>“A professora trazia material complementar ao livro com o intuito de auxiliar na melhor compreensão da gramática e das curiosidades da língua, isso ajudava a compreender melhor a gramática além do treino com a pronúncia utilizando músicas em que havia partes para completar com a matéria dada no dia”</p>	<p>mais exemplos de cada situação ensinada na sala de aula”</p>	<p>em trazer conteúdo complementar nas aulas, junto com a correção da pronúncia correta”</p>
Informante21	<p>Boa “Foi boa uma vez que o conteúdo inicial do francês 1 foi inserido de forma clara, lenta, respeitando o tempo de cada aluno”</p>	<p>“Além de o professor utilizar o livro, seguindo o seu conteúdo, ele também buscava textos, outros modos de explicação do mesmo conteúdo para facilitar a compreensão”</p>	<p>Boa “ Está sendo boa uma vez que o professor tem a mesma dinâmica do que foi respondido nas últimas questões “A” e “B”.</p>
Informante22	<p>“Não fiz francês1. Fiz nivelamento”</p>	<p>0</p>	<p>Boa “As aulas eram boas e gostei da atenção que ele dava a questão da pronúncia do francês”</p>
Informante23	<p>Boa “A professora apresentou os conteúdos mais importantes para se iniciar o estudo da língua”</p>	<p>“A maioria das aulas eram fundamentada nas atividades do livro. Alguns exercícios extras eram propostos”</p>	<p>Boa “As atividades propostas exigem, sobretudo, a reflexão acerca da língua francesa, mobilizando-me de maneira contextualizada quanto à leitura, escrita, escuta e oralidade”</p>
Informante24	<p>Boa “Uma língua bonita, gostosa de falar, apesar de ser difícil”</p>	<p>“Com exercícios do livro com escuta alguns exercícios para casa, trabalho”</p>	<p>Boa “Estudamos fonética. Metodologia boa e agradável. Muitos exercícios na sala de aula e em casa. Trabalhos, redações”</p>