

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS (LINGUÍSTICA)

Ivanete Maria Souza dos Santos Gomes

**Interação Verbal e Ensino de uma Competência Discursiva
Oral em Turmas de Francês Língua Estrangeira de
Macapá**

Belém – Pará

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS (LINGUÍSTICA)

Ivanete Maria Souza dos Santos Gomes

**Interação Verbal e Ensino de uma Competência Discursiva
Oral em Turmas de Francês Língua Estrangeira de
Macapá**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Chaves da Cunha.

Belém – Pará

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA

Gomes, Ivanete Maria Souza dos Santos, 1968-

Interação verbal e ensino de uma competência discursiva oral em turmas de francês língua estrangeira de Macapá / Ivanete Maria Souza dos Santos Gomes ; orientador, José Carlos Chaves da Cunha. ---- 2009.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2009.

1. Língua francesa – Estudo e ensino. 2. Linguagem e língua – Estudo e ensino.
3. Interlíngua (Aprendizagem de línguas) I. Título.

CDD-20.ed.440.7

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Ivanete Maria Souza dos Santos Gomes

**Interação Verbal e Ensino de uma Competência Discursiva
Oral em Turmas de Francês Língua Estrangeira de
Macapá**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre
em Linguística

Data da defesa: 30.09.2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha – Orientador
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Patrick Dahlet - Membro
Universidade das Antilhas e da Guiana

Prof^ª Dr^ª Walkyria Magno e Silva - Membro
Universidade Federal do Pará

A **Edson**,
Edivan, Eduan,
e **Ediane**, *mes amours*.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me carregar no colo nos momentos de cansaço.

Às professoras do Mestrado Walkyria Magno e Silva, Maria Eulália Sobral Toscano e Carmem Lúcia Reis Rodrigues, pela competência, pelo carinho e compromisso profissional.

Ao professor José Carlos Chaves da Cunha, pela orientação segura, pelo exemplo de profissional e ser humano e pela confiança, solicitude e paciência ao longo desta “parceria” na área de Francês Língua Estrangeira, iniciada em março de 2001.

À professora Myriam Crestian Cunha, admirável por sua competência e simplicidade. Frequentando suas aulas ao longo de três cursos (2001-2007), pude encontrar inúmeras respostas para minhas inquietações no que tange à metodologia do ensino de línguas.

Ao professor Patrick Dahlet, da Universidade das Antilhas e da Guiana, que me ajudou a acreditar no meu potencial como pesquisadora na área da Didática das Línguas.

Aos meus colegas do Mestrado, pelos momentos de aprendizagem, descontração e ajuda mútua.

Ao Governo do Estado do Amapá, pelo empenho constante na valorização dos profissionais da educação. Ao professor José Aduino Bittencourt, Secretário de Estado da Educação no Amapá e à professora Leide do Espírito Santo Pinon, diretora do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand pelo apoio irrestrito aos projetos de formação continuada dos ensinantes de Francês Língua Estrangeira.

Aos meus colegas e alunos do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand, com os quais partilho o amor por esse idioma.

Aos alunos, professores, diretores e supervisores das escolas-campo, pela disponibilidade.

Ao Edson, meu marido, com o qual divido há mais de duas décadas alegrias e dores decorrentes de minhas escolhas. Ele me ensinou que amar é interessar-se sinceramente por tudo aquilo que faz o outro feliz. Aos meus filhos Edivan e Eduan e à minha filha Ediane, pelo amor e pela torcida.

Ao “Seu” Jaime, meu pai (*in memoriam*) e à “Dona” Conceição, minha mãe, dos quais herdei os dons que me movem em minhas conquistas: amor, fé, perseverança, bravura, alegria e paixão pelo espetáculo deslumbrante da vida.

À Ione, minha querida irmã e ao seu esposo, meu querido professor Maneca, pelo apoio incondicional ao longo de minha trajetória estudantil e profissional. Ao Rodrigo, meu irmão, pelo ombro amigo.

À Cleide e Rosivane, minhas amigas e fiéis escudeiras.

La conception vygotkienne selon laquelle l'acquisition d'une langue, qu'elle soit première ou seconde, est un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de cette langue au sein des interactions entre êtres humains, installe le rapport en face à face, et donc le rapport interactif, comme véritable foyer structurant le développement cognitif, et donc aussi le développement langagier (MONDADA ; PEKAREK DOEHLER, 2001, p. 112).

RESUMO

Neste trabalho, apoiamo-nos num *corpus* oriundo de uma pesquisa realizada em turmas de Francês Língua Estrangeira (FLE) de Macapá e num material teórico construído a partir da leitura de pesquisadores como Vygotsky, Bakhtin, Kramsch, Vion, Kerbrat-Orecchioni, Castellotti, Gajo, Grandcolas, Arditty, Vasseur, Mondada, Pekarek Doehler e Cicurel, com o objetivo de investigar a função das interações verbais no ensino-aprendizagem de uma competência comunicativa oral nessas turmas. Mais especificamente, objetivamos a: 1) Descrever as metodologias de ensino da produção oral (PO) realizadas em turmas de FLE em Macapá; 2) Analisar as interações verbais que se realizam entre professor e aluno e dos alunos entre si, em turmas de FLE macapaenses; 3) Apresentar sugestões para uma prática de ensino do discurso que valorize as interações verbais e os contextos sociointeracionistas. Nossas investigações visam a responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Que lugar ocupa o ensino da PO nas turmas macapaenses de FLE?; 2) Qual o papel da língua materna (LM) no processo de aquisição do discurso em língua estrangeira (LE)?; 3) Em que medida uma metodologia fundamentada na Teoria Sociointeracionista do Ensino de Línguas poderia beneficiar o ensino da PO em turmas de FLE?; 4) Como criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma competência de PO em turmas de FLE? A fim de identificarmos as causas das dificuldades conversacionais dos estudantes, entrevistamos alunos e professores e observamos, gravamos e transcrevemos aulas em três escolas. Posteriormente, tratamos os dados orientando-nos principalmente pela abordagem sociointeracionista do ensino de línguas em contexto escolar (Vygotsky, Bakhtin) e pelo interacionismo discursivo apresentado por Kramsch (1991). Abordamos temas ligados ao ensino-aprendizagem de línguas, tais como as aquisições linguageiras mediadas pelas interações sociais realizadas em sala de aula ou fora dela, o tratamento do erro, o papel da língua materna no processo de apropriação discursiva e os diálogos dos manuais enquanto ferramentas para a construção de uma competência conversacional. Ao final, propomos uma reflexão sobre a (auto) formação do ensinante interativo e, a partir das sugestões de Kramsch, uma tipologia de atividades discursivas, com o intuito de mostrar de forma mais concreta como favorecer a construção de uma competência de PO em LE em turmas de FLE.

PALAVRAS-CHAVE: Interação verbal; ensino de línguas; competência conversacional.

RESUMÉ

Ce travail s'appuie sur un *corpus* construit à partir d'une recherche menée dans des classes de Français Langue Étrangère (FLE) de Macapá et sur un matériel théorique construit à partir de la lecture de chercheurs tels que Vygotsky, Bakhtin, Kramsch, Vion, Kerbrat-Orecchioni, Castellotti, Gajo, Grandcolas, Arditty, Vasseur, Mondada, Pekarek Doehler e Cicurel. Nous nous donnons pour but d'identifier le rôle des interactions verbales dans l'enseignement-apprentissage d'une compétence communicative orale dans ces classes. Plus spécifiquement, nous envisageons à: 1) Décrire les méthodologies d'enseignement de la production orale (PO) mises en oeuvre dans des classes de FLE à Macapá; 2) Analyser les interactions verbales menées entre l'enseignant et l'apprenant et les élèves les uns avec les autres, dans des classes de FLE à Macapá; 3) Présenter des suggestions pour une pratique d'enseignement du discours valorisant les interactions verbales et les contextes sociointeractionnistes. Nos recherches envisagent de répondre aux questions suivantes: 1) Quelle est la place de l'enseignement de la PO dans des classes de FLE à Macapá?; 2) Quel est le rôle de la langue maternelle (LM) dans le processus d'acquisition du discours en langue étrangère (LE)?; 3) Dans quelle mesure une méthodologie fondée sur la Théorie Sociointeractionniste de l'Enseignement de Langues peut être utile à l'enseignement de la PO en classes de FLE?; 4) Comment créer une ambiance favorable à la construction d'une compétence de PO dans des classes de FLE? Dans le but d'identifier les causes des difficultés conversationnelles des étudiants, nous avons interviewé des élèves et des professeurs et observé, enregistré et transcrit des cours dans trois écoles. Ensuite, nous avons traité les données tout en nous laissant guider par les principes de l'approche sociointeractionniste de l'enseignement de langues en contexte scolaire (Vygotsky, Bakhtin) et de l'interactionnisme discursif présenté par Kramsch (1991). Nous abordons des thèmes liés à l'enseignement-apprentissage de langues, tels que les acquisitions langagières médiatisées par les interactions sociales réalisées en salle de classe ou en dehors, le traitement de l'erreur, le rôle de la langue maternelle dans le processus d'appropriation discursive et les dialogues des manuels en tant qu'outils pour la construction d'une compétence conversationnelle. À la fin, nous proposons une réflexion sur l'(auto-)formation de l'enseignant interactif et, à partir des suggestions de Kramsch, une typologie d'activités discursives, pour montrer le plus concrètement comment on peut favoriser la construction d'une compétence de PO en LE dans des classes de FLE.

MOTS-CLÉ: Interaction verbale; enseignement de langues; compétence conversationnelle.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Objetivo primordial dos aprendentes.....	66
TABELA 2: Comparação dos objetivos nos dois contextos escolares.....	66
TABELA 3: Objetivo segundo o corpo docente do CELCFDM.....	67
TABELA 4: Objetivo segundo o corpo docente e discente das três escolas.....	68
TABELA 5: Motivação para conversar segundo os alunos das escolas A e B.....	69
TABELA 6: Motivação para conversar segundo discentes e docentes do CELCFDM.....	70
TABELA 7: Motivação para conversar segundo os entrevistados.....	71
TABELA 8: Competência de PO segundo os entrevistados.....	73
TABELA 9: Competência de PO segundo os alunos.....	74
TABELA 10: Atividades de PO segundo os docentes do CELCFDM.....	80
TABELA 11: Atividades de PO mais praticadas.....	81
TABELA 12: Causas das dificuldades de PO segundo os docentes do CELCFDM.....	88
TABELA 13: Causas das dificuldades de PO segundo os entrevistados.....	89
TABELA 14: Mais de uma causa das dificuldades segundo os docentes.....	90
TABELA 15: Causas das dificuldades de PO – Resultados específicos.....	90
TABELA 16: Contexto facilitar da PO.....	106
TABELA 17: Duração do trabalho de PO segundo os docentes do CELCFDM.....	107
TABELA 18: Duração do trabalho de PO segundo os docentes.....	108
TABELA 19: Duração do trabalho de PO segundo os discentes.....	109

LISTA DE SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS

Sequência 1.....	77
Sequência 2.....	78
Sequência 3.....	84
Sequência 4.....	86
Sequência 5.....	92
Sequência 6.....	94
Sequência 7.....	94
Sequência 8.....	99
Sequência 9.....	101
Sequência 10.....	101
Sequência 11.....	101
Sequência 12.....	103
Sequência 13.....	103
Sequência 14.....	104
Sequência 15.....	110
Sequência 16.....	111
Sequência 17.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS

APROFAP – Associação dos Professores de Francês do Amapá
CE – Compreensão Escrita
CEFORH – Centro de Formação de Recursos Humanos do Amapá
CO - Compreensão Oral
CECR – *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*
CELCFDM – Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand
DEA – *Diplôme d'Études Approfondies*
DDL – Didática das Línguas
EAP – Escola de Administração Pública do Amapá
FBPF - Federação Brasileira dos Professores de Francês
FIPF – Federação Internacional dos Professores de Francês
FLE – *Français Langue Étrangère*/Francês Língua Estrangeira
GREF - *Groupement de Retraités Éducateurs sans Frontières*
IESAP – Instituto de Ensino Superior do Amapá
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
MRI – Ministério das Relações Internacionais
PE - Produção Escrita
PLE – Português Língua Estrangeira
PLM – Português Língua Materna
PO – Produção Oral
QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
UAG – *Université Antilles-Guyane*
UEAP - Universidade Estadual do Amapá
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNAMA - Universidade da Amazônia
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – INTERAÇÃO VERBAL E CONSTRUÇÃO DO DISCURSO.....	19
1.1 SOCIOINTERACIONISMO: LINGUAGEM E MEDIAÇÃO.....	19
1.2 DISCURSO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA.....	26
1.2.1 A noção de discurso.....	26
1.2.2 Negociação do sentido e apropriação do discurso.....	28
1.3 INTERAÇÃO E COMPETÊNCIA CONVERSACIONAL.....	34
1.3.1 Interação pedagógica x discurso autêntico.....	35
1.3.2 A mediação do ensinante nos grupos.....	38
1.3.3 A flexibilidade do ensinante interativo.....	39
1.4 A DIMENSÃO BILÍNGUE DAS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS EM LE.....	41
1.4.1 Exolingüismo: o princípio da interação e da cooperação.....	41
1.4.2 Interlândia: a língua provisória do aprendente de LE.....	42
1.4.3 Bilingüismo: alternar para interagir.....	45
1.4.3.1 A parceria LM-LE.....	46
1.4.3.2 Macapá: um bilingüismo em construção.....	49
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	54
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	54
2.1.1 Breve histórico.....	54
2.1.2 Perfil das escolas-campo.....	54
2.1.2.1 Perfil da Escola A.....	55
2.1.2.2 Perfil da Escola B.....	56
2.1.2.3 Perfil do CELCFDM.....	56
2.2 LINHAS GERAIS DA PESQUISA.....	59
2.2.1 Perguntas e objetivos.....	60
2.2.2 Procedimentos de coleta dos dados.....	60
2.2.3 Procedimentos de tratamento e análise dos dados.....	63

CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS DOCENTES EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE MACAPÁ.....65

3.1 INTERAGIR ORALMENTE EM LE.....	65
3.1.1 Conversação: objetivo principal dos aprendentes.....	65
3.1.2 Motivação para conversar em francês.....	69
3.1.3 Dificuldades comunicativas orais.....	72
3.2 FLEXIBILIDADE COMUNICATIVA E APROPRIAÇÃO DO DISCURSO.....	77
3.2.1 Metalinguagem, flexibilidade do ensinante e interação.....	77
3.2.2 Por uma prática do diálogo autêntico.....	80
3.2.3 Preocupação didática x interação.....	85
3.3 INTERAGIR PARA CONSTRUIR OS SABER-DIZER.....	87
3.3.1 Por uma apropriação dinâmica dos saberes e dos saber-dizer.....	88
3.3.2 Atividade metalingueira e construção do discurso.....	92
3.4 MODELOS PARA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO.....	96
3.4.1 Os diálogos dos materiais pedagógicos.....	96
3.4.2 O discurso do professor.....	98
3.5 LM EM TURMA DE LE.....	100
3.5.1 LM e as trocas verbais em turma de FLE.....	100
3.5.2 Alternância de línguas e competência linguageira.....	102
3.6 UM DISCURSO ENRAIZADO NAS INTERAÇÕES SOCIAIS.....	104
3.6.1 Interação social e aquisição discursiva.....	104
3.6.2 A prática da discursividade.....	107
3.6.3 A turma de LE: espaço de interação e de aquisição.....	110
3.6.4. A construção coletiva do sentido.....	112

CAPÍTULO 4 – SUGESTÕES PARA UM ENSINO INTERATIVO DA COMUNICAÇÃO EM TURMAS DE FLE DE MACAPÁ.....114

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA DO ENSINANTE INTERATIVO....	114
4.1.1 Responsabilizar-se por sua (auto) formação.....	114
4.1.2 Saber aprender a se (auto) formar em FLE em contexto amapaense.....	116
4.2 INICIATIVAS DE INTERAÇÃO E AUTONOMIA DO APRENDENTE.....	121
4.2.1 O aprendente como parceiro na interação.....	121
4.2.2 O erro como manifestação natural da aprendizagem do discurso.....	122

4.3 MEDIAÇÃO, MODELOS E CONSTRUÇÃO DE FERRAMENTAS DISCURSIVAS EM INTERAÇÃO.....	124
4.3.1 Diálogo didático e modelos de contextos e rituais interativos	124
4.3.2 Atividades interativas e apropriação do discurso oral	128
4.3.2.1 Atividades de interpretação.....	129
4.3.2.2 Atividades de expressão.....	133
4.3.2.3 Atividades de negociação.....	135
CONCLUSÃO.....	142
REFERÊNCIAS.....	144
ANEXOS.....	150
Anexo 1: Questionários para entrevista.....	151
Anexo 2: Artigo de jornal.....	155
Anexo 3: Quadro de convenções de transcrição.....	156
Anexo 4: <i>Corpus</i> de pesquisa.....	157

INTRODUÇÃO

Falar uma língua não é simplesmente manipular estruturas linguísticas, mas saber adaptar o discurso aos diferentes contextos de enunciação. “Aprender a comunicar é adquirir o conhecimento das convenções que regem o processo de comunicação” (KRAMSCH, 1991, p. 12)¹. Para interagirmos oralmente numa língua estrangeira (LE), precisamos adquirir, pois, além da competência linguística, as competências sociolinguística e pragmática.

Já faz algum tempo que as teorias sobre o ensino da comunicação e sobre as interações sociais circulam e se cruzam. Em 2003, durante a disciplina *Introduction aux techniques de recherche en Français Langue Étrangère*, ministrada na UFPA pelo professor Patrick Dahlet², na formação denominada *Diplôme d'Études Approfondies (DEA)*³, passamos a nos interessar pelas interações verbais nas turmas de LE. Na verdade, tanto na condição de estudante de Francês Língua Estrangeira (FLE) como na de professora no Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM), em Macapá, sempre nos preocupamos com as dificuldades de produção oral (PO) dos aprendentes de FLE. Nosso trabalho como professora de FLE, a experiência que tivemos como tutora⁴ e os debates dos quais participamos em cursos de especialização, estágios em países francófonos e congressos nos levaram a refletir sobre a necessidade premente de melhorar o ensino da PO nas turmas de FLE em Macapá.

Com efeito, as dificuldades de expressão oral de nossos alunos são lamentadas nos dois polos: de um lado, o professor afirma desconhecer a razão pela qual os alunos não conseguem falar na língua-alvo; do outro lado, os aprendentes se julgam incapazes de falar em francês ou se mostram insatisfeitos por não terem facilidade na comunicação oral (Cf. GOMES, 2007-b, p. 2). Como nosso Estado recebe, cada vez mais, turistas franceses oriundos da Guiana Francesa – região que faz fronteira com o Amapá, mais especificamente, com o

¹ Texto original : *Apprendre à communiquer, c'est acquérir la connaissance des conventions qui régissent le processus de la communication* (KRAMSCH, 1991, p. 12)

² Na época, trabalhando como professor-pesquisador na *Université Antilles-Guyane (UAG)*, na Martinica. Atualmente, Patrick Dahlet atua como Adido Responsável pela Cooperação Educativa, na Embaixada da França em Brasília.

³ O DEA, diploma francês equivalente ao mestrado brasileiro quando reconhecido por uma instituição de estudo superior brasileira, é denominado, atualmente, *Master 2*. O curso, realizado graças a uma parceria entre a UFPA e a UAG, foi coordenado pelos professores José Carlos Chaves da Cunha (UFPA) e Pierre Dumont (UAG).

⁴ O CELCFDM contou com a ajuda do *Groupement de Retraités Educateurs sans Frontières (GREF)*, que criou o cargo de tutor/tutora para um grupo de professores da instituição. O projeto nasceu em 2002 com a implantação, nas escolas públicas, do método *Portes Ouvertes*, elaborado pelos docentes do CELCFDM sob a coordenação do GREF. O papel do tutor era ajudar outros professores de FLE, sobretudo os iniciantes, no que tange a aspectos linguísticos e metodológicos. Infelizmente, esse grupo não atua mais em nosso Estado e o projeto de tutoria está desativado.

município de Oiapoque – nossos alunos se sentem motivados a interagir com eles. Porém, escutamos com frequência comentários dos estudantes sobre seus fracassos. Ora, esses alunos já tiveram várias horas de curso e já tiveram contato com bastantes discursos na língua-alvo. Entretanto, eles não tiveram muitas oportunidades para treinar a conversação, para interagir oralmente em francês, utilizando em sala de aula os conhecimentos adquiridos. Ademais, eles não foram encorajados a utilizá-los também fora da sala de aula, nas interações com seus colegas ou com turistas francófonos. A prática social da língua-alvo ainda não se tornou um hábito entre os aprendentes e – é preciso admitir – nós, ensinantes, também não utilizamos suficientemente no dia a dia a língua que ensinamos. Portanto, dessa prática, só se esperam bloqueios.

É lamentável que esses estudantes, sobretudo aqueles dos níveis finais do curso livre de Francês do CELCFDM (6º e 7º níveis), que já tiveram de 350 a 400 horas de curso, mostrem ainda enormes dificuldades para se expressar oralmente. É muito raro encontrar alunos capazes de falar com facilidade sobre um assunto familiar com seu professor, com um interlocutor nativo ou com seus colegas. Uma grande parte deles apenas emite algumas frases sem coesão. Outros não conseguem nem mesmo construir enunciados. O fato de o aprendente apresentar longas pausas, de se apoiar repetidas vezes na língua materna (LM), de não saber adaptar seu discurso à situação de comunicação prejudica a interação oral em sala de aula e fora dela.

Entre os fatores responsáveis pelas dificuldades languageiras dos alunos, evidenciamos a falta de prática da linguagem oral, a prioridade que é dada à escrita, as lacunas lingüísticas, languageiras e metodológicas do ensinante, a herança metodológica do ensino tradicional e o medo do erro. Logicamente, esses fatores não podem ser tratados isoladamente, haja vista sua interdependência.

A compreensão escrita (CE) e a produção escrita (PE) ocupam um espaço muito grande em nossas turmas de FLE, enquanto que a PO é, frequentemente, negligenciada. Essa escolha metodológica deve-se, em grande parte, à herança cultural do ensino tradicional – do qual, infelizmente, não nos libertamos ainda – da LM (centrado na cópia) e da LE (centrado na tradução de textos literários escritos) e dos exercícios gramaticais extenuantes e repetitivos. Esse fenômeno não é exclusividade do Estado do Amapá ou do Brasil. Buisset (2005) mostra que em 1996 e em 2002, os resultados em Inglês dos alunos franceses foram muitos baixos. Ela atribui esses resultados “à importância que ainda é dada à escrita, apesar de as diretivas

ministeriais insistirem nas situações de comunicação e de diálogo” (p. 31)⁵. Essa ideia da supremacia da escrita é retomada pela autora: “A busca da perfeição escrita é uma das características da educação à francesa. Ela já causa vários danos às outras matérias e não perdoa o campo das línguas...” (idem)⁶.

Outro fator que torna ainda mais difícil o trabalho de PO nas turmas de LE diz respeito às dificuldades do ensinante nessa área. Tais dificuldades decorrem de vários fatores. Grande parte dos professores de FLE de Macapá ensina a língua há menos de 5 anos. Como quase todos são brasileiros ensinando em seu próprio país, o português é, logicamente, a língua mais usada em suas interações. Somente um grupo bastante reduzido já teve a oportunidade de visitar um lugar francófono. Alguns não são licenciados em Letras. Querendo ou não, esses fatores se interpõem entre o docente e a proficiência da língua. Assim, para não mostrar suas dificuldades em termos de competência linguageira, muitos professores evitam falar em francês com a turma, permitem que os alunos falem abundantemente em LM e não convidam franceses para visitar suas turmas. Outra prática do ensinante que é também responsável pelos bloqueios dos aprendentes diz respeito ao uso da palavra na sala de aula: durante a aula, só se quase escuta a voz do professor (E ainda nos surpreendemos quando os alunos não conseguem falar, no dia da prova oral!).

O medo do erro apresentado pelo aprendente é, frequentemente, um fator psicológico relacionado à atitude do ensinante. De acordo com Reuter (1984), os professores não compreenderam ainda o papel do erro no processo de ensino-aprendizagem. Muitos o veem como uma maldição que deve ser combatida a qualquer preço. Os professores que pensam assim, “caçam” os erros dos alunos em textos orais e escritos, a fim de penalizá-los. Porém, quando o ensinante compreende que os erros são importantes no processo de construção de hipóteses, da interlíngua e, acima de tudo, do discurso, ele permite que os aprendentes se exponham sem medo e concebe seus erros como uma etapa necessária na construção do conhecimento.

Em face dessa problemática, sentimos a necessidade de enxergar melhor o que se passa em nossas turmas de FLE de Macapá no que concerne ao ensino-aprendizagem da PO. A análise das interações orais do aluno com o professor e dos alunos com os colegas constitui o objeto da presente pesquisa.

⁵ Texto original: à l'importance qui reste donnée à l'écrit, malgré des directives ministérielles insistant sur les situations de communication et de dialogue (BUISSSET, 2005, p. 31).

⁶ Texto original : La recherche de la perfection écrite est l'une des caractéristiques de l'éducation à la française. Elle cause déjà nombre de dégâts dans les autres matières. Elle ne pardonne pas dans le domaine des langues... (BUISSSET, 2005, p. 31).

A ideia da importância da interação social no quadro do ensino-aprendizagem de uma LE é bastante difundida no seio da Didática das Línguas (DDL). Contudo, segundo Mondada e Pekarek Doehler (2001, p. 108), as implicações práticas e os pressupostos teóricos desse postulado não são muito evidentes e o que existe, de fato, é uma variedade de conceituações com resultados didáticos muito variados. Assim, de acordo com as autoras, o papel da interação social é analisado sob o ponto de vista de duas grandes concepções que se opõem radicalmente. Para os partidários da primeira, a interação desempenha um papel “auxiliar” na aquisição enquanto que os adeptos da segunda – à qual aderimos – reconhecem seu papel “constitutivo”, isto é, defendem que a interação é fundamental no desenvolvimento das competências em LE.

Nosso trabalho se divide em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, discutimos a noção de discurso e mostramos a importância das interações sociais e da negociação discursiva para a aquisição de competências linguageiras orais. Além disso, analisamos os vínculos entre a LM e a LE no ensino de línguas, ressaltando a importância da mediação do ensinante para que o aprendente possa ter progressos em sua interlíngua.

No segundo capítulo, apresentamos nossa metodologia de pesquisa.

O terceiro capítulo é dedicado à análise e à interpretação de dados coletados por meio de gravações em fita k-7 e transcrições de aulas, observação direta de turmas de FLE e entrevistas a professores e alunos. Aqui, analisamos algumas práticas docentes em turmas de Macapá, destacando a importância da mediação das interações verbais na construção de uma competência discursiva oral.

No quarto capítulo, apresentamos algumas alternativas para a melhoria do ensino do discurso oral nas turmas de FLE de Macapá. Aqui, além de retomarmos algumas ideias apresentadas ao longo do trabalho, no tocante à prática de ensino e de aprendizagem da oralidade, propomos ao professor uma reflexão fundamentada na análise de práticas existentes inseridas no quadro conceitual de uma pedagogia da interação. Discutimos sobre a (auto) formação do ensinante interativo e, apoiando-nos nas sugestões de Kramersch (1991), apresentamos uma seleção de atividades voltadas para o ensino do discurso oral. Nosso objetivo é ajudar o docente a construir novos parâmetros para o ensino da comunicação.

CAPÍTULO 1 – INTERAÇÃO VERBAL E CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

A maior contribuição dos teóricos que se pautam na Teoria Sociointeracionista da Linguagem foi mostrar que é na dialética, na confrontação de ideias e de saberes diferentes que os discursos se (re)constróem. Ainda hoje, a descoberta da importância dos contextos sociais para a aprendizagem linguageira suscita o interesse de um grande número de pesquisadores como Goffman⁷ (1974), Vion (1992), Kerbrat-Orecchioni (1986, 1990, 1992), Bigot (2005) etc., cada um apresentando sua contribuição para a compreensão dos processos de aquisição da linguagem mediada pelas interações sociais. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 67), apesar de algumas divergências nas abordagens das diferentes correntes interacionistas⁸, todas têm como foco o funcionamento do diálogo e das interações sociais.

Nesse sentido, a (re)leitura de Vygotsky, de Bakhtin e de outros autores que focalizam suas pesquisas na relação contexto social x linguagem ajudam a descobrir a importância da mediação das interações sociais para a aprendizagem dos discursos.

1.1 SOCIOINTERACIONISMO: LINGUAGEM E MEDIAÇÃO SOCIAL

A Teoria Sociointeracionista da Linguagem tem origem nas pesquisas de Vygotsky, de Bakhtin e dos companheiros deste, aos quais se denominou “Círculo de Bakhtin” (ARDITTY, 2005, p. 11). Segundo Arditty (idem), não há nada que indique ter havido entre Vygotsky e esses pesquisadores algum contato ou leitura mútua de suas obras. Todavia, é importante ressaltar que várias semelhanças em seus escritos podem ser explicadas pela situação sócio-histórica que eles viveram. Esses “precursores soviéticos” (Vygotsky, Bakhtin, Medvedev, Volochinov), nas palavras de Arditty, situaram suas pesquisas sobre a noção de interação social e de sua contextualização histórica.

Seus trabalhos sobre o papel das interações sociais para a aquisição da linguagem suscitam ainda inúmeras reflexões no meio educacional. O psicólogo russo Vygotsky é, por exemplo, uma referência para os educadores que se interessam pelos processos aquisicionais das crianças. “Com base numa perspectiva sócio-histórica, Vygotsky discute importantes

⁷ Goffman (1974) realizou pesquisas importantes no campo das interações sociais. Seus estudos das interações face a face nos contextos naturais fazem uma profunda análise dos ritos de interação. Deve-se a ele a noção de “preservação das faces”.

⁸ Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 55-72) apresenta a seguinte classificação das diferentes correntes interacionistas: a abordagem “psi” (psicológica e psiquiátrica), as abordagens etnossociológicas, a abordagem linguística e a abordagem filosófica.

processos como o desenvolvimento do pensamento, a formação dos conceitos mediados pela linguagem, a construção do conhecimento e a própria subjetividade” (HENRIQUES, 1997, p. 120). Morato (2005, p. 323) afirma que, para esse pesquisador, “a linguagem é motor do processo de aquisição cognitiva geral, *via* [grifo da autora] noção de mediação (interação social)”. Ele é considerado um dos precursores da psicologia do desenvolvimento.

Segundo Henriques (1997), Vygotsky se apoia em pressupostos sócio-históricos ou sociointeracionistas para explicar o lugar das relações entre o indivíduo e o meio social na construção das funções psicológicas, inclusive a relação pensamento e linguagem.

Para Vygotsky, o meio social tem um papel determinante para a construção dos conhecimentos. Suas pesquisas focalizam a relação sujeito-mundo externo. Ele se interessa pelo modo como o mundo externo age sobre o mundo interno, ressaltando, por exemplo, que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro em nível social, entre pessoas, e depois em nível individual, no interior da criança” (HENRIQUES, 1997, p. 111). Esse processo é chamado “interiorização” pois, durante seu desenvolvimento, a criança reconstrói, interiormente, uma atividade externa que ela viveu em suas interações (*idem*).

Segundo Vasseur (2006, p. 101), a tradução dos escritos de Vygotsky “trazem à tona [...] a função central da dimensão interacional para a aprendizagem”. De fato, para Vygotsky, é nas interações sociais que a criança descobre a semiologia de seu meio. No contato com as pessoas, ela é exposta aos signos de sua cultura, por exemplo, a linguagem e a escrita. Esses signos são interiorizados pela criança e dão origem à atividade simbólica, conseqüentemente, a novas maneiras de apreender a realidade e de comportar-se.

Vygotsky afirma que pensamento e linguagem são indissociáveis, ainda que suas origens sejam diferentes. Ele defende que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (2005, p. 62). Assim, o pensamento verbal não é um comportamento inato; é o resultado de um processo histórico e cultural.

As interações sociais constituem a base dos conceitos de Vygotsky sobre a linguagem. Esse pesquisador dá muita importância às interações do sujeito com o contexto. Segundo ele, o discurso social determina a passagem da palavra egocêntrica⁹ para o pensamento verbal.

Segundo Mondada e Pekarek Doehler (2001, p. 109), para os adeptos dos modelos de interação de inspiração chomskiana, a interação social é considerada simplesmente um liberador dos processos cognitivos inatos responsáveis pelas aquisições linguageiras. Um

⁹ De acordo com Vygotsky ([1934/1985] apud ARDITTY, 2005, p. 12), o que Piaget chama de *linguagem egocêntrica* é, “na verdade, a linguagem de acompanhamento depois de planejamento da ação”.

desses modelos seria o de Krashen, que vê a interação social como “lugar de exposição à língua [*input*]” (MONDADA; PEKAREK DOEHLER, 2001, p. 109)¹⁰. Ao contrário, os adeptos dos modelos vygotskianos a veem como constitutiva dessas aquisições. Assim, os discursos são marcados pelas interações das quais os sujeitos participam.

Como já dissemos, Arditty (2005, p. 11) encontra inúmeras semelhanças entre as pesquisas de Vygotsky e as do Círculo de Bakhtin. Segundo ela, “a partir de uma concepção comum de ser humano, [esses precursores da Teoria Sociointeracionista da Linguagem] fizeram da noção de interação social e de sua ancoragem histórica a base de seus trabalhos” (p. 11)¹¹.

Vygotsky apresenta essencialmente duas teses: “a tese de uma gênese social da consciência e do psiquismo por meio de atividades realizadas com outrem, e a tese da necessária mediação, técnica, mas principalmente semiótica dessas atividades” (ROCHEX, 1997 apud ARDITTY, 2005, p. 12)¹². Arditty (p. 12) encontra as mesmas ideias em Bakhtin, que afirma que viver é participar de um diálogo e que a própria consciência é o resultado da interação social. Para Bakhtin (2006, p. 152), “a unidade real da língua que é realizada na fala [...] não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”.

Ainda segundo Arditty (*idem*), Vygotsky mostra que há uma dupla origem das funções psíquicas superiores. Primeiramente, essas funções aparecem na criança inicialmente como atividade coletiva (função intersíquica), depois como atividade individual (função intrapsíquica). Vygotsky (1988 apud HENRIQUES, 1997, p. 115) cita, por exemplo, as interações mãe e criança. Quando a mãe ajuda a criança a pegar um objeto, ela a ajuda também a atribuir outro sentido ao ato de mostrar: o sentido de um gesto. Portanto, “desde que aparece, a linguagem é social” (ARDITTY, *idem*, p. 12)¹³. Aqui, o círculo de Bakhtin, com seu conceito de caráter dialogal do discurso, se aproxima de Vygotsky: os “ecos” dos grupos sociais com os quais interagimos permanecem em nós (Cf. ARDITTY, *idem*). Assim, nossos comportamentos adquirem sentido por meio das interações sociais.

¹⁰ Texto original: lieu d'exposition à la langue (MONDADA ; PEKAREK DOEHLER, 2001, p. 109).

¹¹ Texto original: à partir d'une conception commune de l'être humain, [ces précurseurs de la Théorie Sociointeractionniste du Langage] ont fait de la notion d'interaction sociale et de son ancrage historique les pivots de leurs travaux (ARDITTY, 2005, p. 11).

¹² Texto original: la thèse d'une genèse sociale de la conscience et du psychisme au travers d'activités réalisées avec autrui, et celle de la nécessaire médiation, technique mais surtout sémiotique de ces activités (ROCHEX, 1997 apud ARDITTY, 2005, p. 12).

¹³ Texto original: Dès qu'il apparaît, le langage est social (ARDITTY, 2005, p. 12).

Como podemos observar, no caso da mãe que dá um sentido de pedido ao movimento da criança, a mediação social é fonte de novas aprendizagens. Ela constitui o centro da teoria vygotskiana. Essa mediação é realizada, principalmente, pela interação com o “outro”, pela linguagem e pelas convenções sociais. O mesmo vale para o círculo de Bakhtin, que ressalta ser o discurso o produto da interação locutor x interlocutor. Para o círculo de Bakhtin, a palavra tem duas faces pois, na construção de seu discurso, o locutor leva em conta o interlocutor. Para Bakhtin, o sentido de uma palavra é construído por meio do dialogismo, ou seja, pelo esforço dos interactantes para alcançar a intercompreensão. É no dialogismo que se identificam as contradições ideológicas intrínsecas ao discurso de cada participante.

Segundo Bakhtin (2006, p. 127), “a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua”, ou seja, “a língua só existe em função do uso que locutores [...] e interlocutores [...] fazem dela em situações [...] de comunicação” (PINHEIRO, 2009, p. 34). Enfim, é na diversidade dos discursos dos quais os interactantes participaram que eles se apoiam para interpretar e/ou construir novos discursos.

Para Vygotsky, a aprendizagem escolar, através da introdução de conceitos científicos, ajuda consideravelmente a criança a construir conceitos. Segundo ele, graças a essa aprendizagem, os conceitos espontâneos da criança tornam-se mais sistemáticos e a fazem progredir a níveis mais elevados de desenvolvimento. O pesquisador descobriu que as crianças são capazes de, com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais velha, avançar em sua aprendizagem. “O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2005, p. 129). Essa descoberta deu origem a seu conceito mais conhecido: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ao contrário das pesquisas psicológicas de sua época, que determinavam o nível mental da criança para realizar determinada tarefa, as pesquisas de Vygotsky mostram que

o que conta não é somente que a criança seja capaz, em determinada idade, de realizar sozinha uma tarefa correspondente ao nível n , mas saber em quanto tempo ela será capaz de realizar sozinha uma tarefa do nível $n+1$ (ARDITTY, 2005, p. 14)¹⁴.

Assim, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial de cada indivíduo. Aqui, a mediação do ensinante é fundamental para fazer os aprendentes avançarem para níveis mais elevados de desenvolvimento de suas

¹⁴ Texto original : ce qui compte, ce n'est pas seulement que l'enfant soit capable à tel âge d'effectuer tout seul une tâche correspondant au niveau n , mais de savoir dans combien de temps il sera capable d'effectuer seul une tâche du niveau $n + 1$ (ARDITTY, 2005, p. 14).

potencialidades. É na interação com o professor e com os colegas que o aluno acelera sua aprendizagem. Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem são produtos da experiência coletiva.

No ensino de LE, as interações sociais desempenham um “papel constitutivo” (Cf. MONDADA; PEKAREK DOEHLER, 2001, p. 108), intervindo de modo estruturante no desenvolvimento das competências discursivas. Mondada e Pekarek Doehler refutam a visão de indivíduo interiorizando um sistema linguístico (papel auxiliar¹⁵) em favor do conceito de “aprendente (considerado como um ator social) como (co)construtor de competências variáveis elaboradas por ele no âmbito de relações sociointeracionais e de atividades práticas” (idem, p. 108-109)¹⁶.

De acordo com Arditty e Vasseur (1999, p. 4), admitir o papel constitutivo das interações em contexto significa inicialmente recusar o objetivismo abstrato de Saussure e o idealismo de Chomsky, que “defende a não-pertinência dos fenômenos sociais” (idem) Segundo os autores, algumas correntes da linguística não levam em conta “a diversidade social e o lugar do falante na prática da linguagem” (1999, p. 4). Os interacionistas, ao contrário, têm como objetivo analisar as trocas sociais. Eles procuram explicar como indivíduos concretos “entram em contato uns com os outros em situações concretas e interagem para atingir objetivos concretos – convergentes ou divergentes – principalmente, mas não exclusivamente, através da linguagem” (idem). Logo, para os interacionistas, a mensagem não é interpretada fora da situação de interlocução.

Às teorias linguísticas que excluem o contexto de interlocução, os interacionistas opõem a co-responsabilidade dos interactantes na construção do sentido e o trabalho inferencial¹⁷.

Na interação face a face, o gênero e o valor argumentativo dos enunciados nem sempre são explicitados. Os interactantes devem, então, recorrer a seu saber comunicativo (os lugares comuns, o princípio de cooperação, os índices verbais e paraverbais, a interpretação da atividade em curso etc.).

¹⁵ Esta concepção do papel auxiliar da interação orienta algumas práticas pedagógicas nas quais a interação social é vista simplesmente como uma ajuda ou um estímulo à aquisição. Ela é tratada como um lugar de aquisição, “um lugar dentre outros onde o aprendente se encontra exposto à língua estrangeira” (MONDADA; PEKAREK DOEHLER, 2001, p. 108).

¹⁶ Texto original: l'apprenant (considéré comme un acteur social) comme (co-)constructeur de compétences variables qu'il élabore dans le cadre de relations socio-interactionnelles et d'activités pratiques (MONDADA ; PEKAREK DOEHLER, 2001, p. 109).

¹⁷ O trabalho inferencial é realizado a partir dos índices contextuais, “ao mesmo tempo, daquele que interpreta a mensagem e daquele que a produz e que deve, para tanto, avaliar de antemão os cálculos interpretativos de seu parceiro” (ARDITTY; VASSEUR, 1999, p. 4).

Aqui, conforme veremos em 1.2.2, o sentido de um discurso é construído pelo esforço conjunto dos interactantes, como explicam Arditty e Vasseur (idem, p. 5), evidenciando a importância da negociação discursiva para a construção de uma competência conversacional:

A interação verbal não pode mais ser vista como simples transmissão de uma mensagem pronta, mas como negociação permanente do sentido, pela e sobre a língua e os outros elementos semióticos, como esforço, da parte dos protagonistas, de adaptação de seu discurso e de suas interpretações ao outro, à situação e aos efeitos almejados no contexto preciso que os reúne. Pois a negociação do sentido é indissociável da interpretação dinâmica das situações e da negociação dos posicionamentos sociais.¹⁸

Contudo, não se deve confundir a imagem passada pelas atitudes do indivíduo num de seus papéis com o conjunto dos papéis que ele desempenha no seio dos diferentes grupos sociais dos quais participa. Segundo Arditty e Vasseur (1999, p. 6),

Para Bakhtin e Vygotski, Mead e Shutz e seus continuadores atuais, o homem é um ser social, complexo, modelado pelas diferentes interações das quais participa, pelos modelos que lhe são apresentados, pelas práticas e pelos discursos eventualmente contraditórios dos diversos grupos sociais que ele integra ou frequenta.¹⁹

Não se pode, assim, dissociar esses dois processos: a socialização e a individualização. Os “tu” que são endereçados ao indivíduo lhe permitem construir um “eu”, mas a heterogeneidade dos papéis e dos personagens que ele assume e constrói no contato com os discursos sociais remete à heterogeneidade dos grupos sociais dos quais ele é membro (ARDITTY; VASSEUR, 1999, p. 5).

Segundo Mondada e Pekarek Doehler (2001, p. 112-113), as teorias sociocognitivas do desenvolvimento linguageiro – as quais foram influenciadas pela obra “Pensamento e Linguagem”, de Vygotsky – constituíram um grande avanço para os estudos das condições sociointeracionais das aquisições linguageiras nos anos 1980-1990 e delinearam as hipóteses desenvolvidas na corrente interacionista que defende que

¹⁸ Texto original : [L'] interaction verbale ne peut plus être envisagée comme simple transmission d'un message préagencé mais comme négociation permanente du sens, par et sur la langue et les autres sémiotiques, comme effort, de la part des protagonistes, d'adaptation de leur discours et de leurs interprétations à l'autre, à la situation et aux effets recherchés dans le cadre précis qui les réunit. Car la négociation du sens est indissociable de l'interprétation dynamique des situations et de la négociation des positionnements sociaux. (ARDITTY ; VASSEUR, 1999, p. 5).

¹⁹ Pour Bakhtine et Vygotsky, Mead et Shutz et leurs continuateurs actuels, l'homme est un être social, complexe, modelé par les différentes interactions auxquelles il participe, par les modèles qui lui sont présentés, par les discours éventuellement contradictoires des divers groupes sociaux qu'il intègre ou cotoie (ARDITTY ; VASSEUR, 1999, p. 6).

é no encontro social, no processo dinâmico da interação, da gestão da intercompreensão, da negociação do sentido e dos posicionamentos recíprocos, que se transformam, se consolidam e se constroem as competências linguageiras. A aquisição, neste sentido, não deve ser vista como um ato individual de apropriação, mas como uma atividade social, altamente contextualizada e ligada aos processos discursivos. Advém daí a atenção dada aos contextos sociointeracionais nos quais se inscrevem as práticas linguageiras do aprendente e, em particular, à turma de língua (MONDADA; PEKAREK DOEHLER, 2001, p. 113)²⁰.

Os aprendentes de LE sentem o desejo de interagir oralmente com estrangeiros para verificar a eficácia do que aprendem em sala de aula. Como mostra nossa pesquisa de campo (Cf. Cap. 3), muitos alunos macapaenses sonham em ir à Guiana Francesa e conseguir comunicar-se naquela região. Outros gostariam de conversar com os turistas franceses em visita ao Estado. Não esquecemos, por exemplo, da alegria de uma de nossas alunas do 5º nível (com mais ou menos 300 horas de curso), em 2004, quando nos contou que conseguira dar uma pequena informação a um turista francês, no local em que ela trabalhava.

Em educação, temos o hábito de conceber os conhecimentos como ferramentas a serem utilizadas posteriormente. Quando? Não sabemos. Dizemos apenas que futuramente nossos alunos necessitarão disso ou daquilo. Todavia, a capacidade para interagir face a face é uma necessidade do presente. Seja em sala de aula ou fora dela, os aprendentes sentem a necessidade de praticar a língua em situações autênticas. Não é somente indo à Guiana Francesa ou à França que se pode praticar a conversação e aprender a falar a língua. A sala de aula pode tornar-se um espaço no qual os alunos – na dinamicidade das negociações discursivas – adquirem hábitos conversacionais e (re)constroem sua identidade social.

Nas turmas de LE, o professor – em princípio, o membro mais experiente no que tange à utilização da língua-alvo nas interações sociais – estará atento às necessidades de aprendizagem do discurso oral e, certamente, guiará os alunos em atividades mais apropriadas aos objetivos visados. Por meio da mediação entre o discurso do aprendente e o discurso estrangeiro, ele lhe permitirá progredir nas aquisições orais e construir um discurso que se assemelhe cada vez mais aos discursos praticados pelos nativos. Como afirma Vygotsky (2005, p. 130),

²⁰ Texto original : c'est dans la rencontre sociale, à travers le processus dynamique de l'interaction, de la gestion de l'intercompréhension, de la négociation du sens et des positionnements réciproques que se transforment, se consolident et se construisent les compétences langagières. L'acquisition, dans ce sens, est comprise non comme un acte individuel d'appropriation, mais comme une activité sociale, hautement contextualisée et liée aux processus discursifs. D'où l'attention prêtée aux contextes socio-interactionnels dans lesquels s'inscrivent les pratiques langagières de l'apprenant, et notamment à la classe de langue (MONDADA ; PEKAREK DOEHLER, 2001, p. 113).

o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

1.2 DISCURSO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Nesta seção, apresentamos algumas noções da Teoria do Discurso, a qual é apenas uma parte da Teoria da Interação Social e Interpessoal. Paralelamente, procuramos refletir sobre os processos de construção de uma competência discursiva em turma de LE, ressaltando a importância da negociação do sentido do discurso nas interações verbais para as aquisições em comunicação.

1.2.1 A noção de discurso

Segundo Kramsch (1991), desde que a DDL descobriu os benefícios de uma abordagem pragmática²¹ da linguagem centrada na comunicação, “ela teve que se encarregar de ensinar não mais somente estruturas linguísticas corretas, mas toda uma rede de relações semânticas e de princípios pragmáticos que formam o que se denomina discurso” (p. 10)²².

Atualmente, a Linguística enfatiza o discurso como processo interativo, no qual dois ou vários interlocutores interagem visando à construção do sentido (Cf. KRAMSCH, p. 12).

Em situações reais de comunicação, as pessoas não produzem frases isoladas; elas as utilizam para as trocas verbais com os outros. Neste sentido, o discurso é “a combinação de enunciados para a realização de atos sociais” (idem)²³. Assim, o discurso tem duas funções:

²¹ Conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), a competência pragmática abrange três competências:

→ Competência discursiva: é a organização das frases em sequências para produzir um todo coerente. É necessário, pois, que o aprendente saiba organizar as frases e seus componentes assim como o discurso no que concerne à temática, à lógica, à coerência e à coesão, ao estilo do registro, aos turnos de fala etc (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 96).

→ Competência de concepção esquemática: a maneira pela qual a mensagem é segmentada segundo esquemas interacionais e transacionais.

→ Competência funcional: é a capacidade de utilizar o discurso oral visando a objetivos funcionais particulares (idem, p. 98). O QECRL (nas obras em francês de DDL, encontramos os termos CECR ou CECRL, ambos referentes a *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) identifica aí “microfunções” (dar e pedir informações, exprimir e descobrir atitudes, levar a fazer, estabelecer relações sociais, estruturar o discurso, remediar a comunicação) e “macrofunções” (descrição, narração, comentário, exposição, persuasão, argumentação etc.) e “esquemas de interação” ou modelos de interação social que sustentam a comunicação (p. 99). Trata-se, nesse último componente da competência funcional, de uma estrutura interativa composta por sequências de macrofunções.

²² Texto original : elle a dû se charger d'enseigner non plus seulement des structures linguistiques correctes, mais tout un réseau de relations sémantiques et de principes pragmatiques formant ce qu'on appelle le discours (KRAMSCH, 1991, p. 10).

²³ Texto original : l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux (WIDDOWSON, 1979 apud KRAMSCH, 1991, p. 10).

- a) uma função proposicional, ou seja, o que as palavras dizem;
- b) uma função ilocutória: o que fazemos por meio das palavras. Por exemplo, convidar, desculpar-se, sugerir, acusar etc.

Tomemos o exemplo utilizado por Kramsch (1991, p. 10): “*Mon mari vous rapportera le paquet demain*”. Nesta frase que A endereça a B, o conteúdo proposicional é o retorno do pacote pelo marido. Entretanto, esse enunciado pode ter outras interpretações, tais como: “uma ameaça, uma promessa, uma previsão ou uma advertência, conforme a situação, a entonação e o que A e B sabem um do outro” (idem)²⁴.

O discurso deve apresentar ao mesmo tempo coesão e coerência para que haja comunicação.

Da coesão depende o desenvolvimento temático, pois ela liga os conteúdos proposicionais dos enunciados. Emprestemos de Kramsch (p. 11) outro exemplo:

A : *Vous me rapporterez le paquet, hein?* (Você me trará o pacote, viu?)

B : *Mon mari vous le rapportera demain.* (Meu marido vai trazer-lhe amanhã.)

Nestas duas frases, a ordem das palavras e as anáforas indicam a continuidade entre elas. Estes elementos indicam também se a forma de um enunciado corresponde a determinado contexto discursivo.

A coerência liga as funções ilocutórias. Num discurso, pode-se identificar a coerência ainda que não haja (aparentemente) coesão, como nos mostra Kramsch (idem):

A : *Vous me rapporterez le paquet demain, hein ?* (Você me trará o pacote amanhã, viu ?)

B : *Je pars ce soir pour Paris.* (Eu viajo hoje à noite a Paris)

Para interpretar o sentido do discurso acima, ou seja, para que ele seja coerente, restabelece-se a ligação lógica implícita: “(Je *ne pourrais pas vous le rapporter demain parce que*) je pars ce soir pour Paris.” {“(Eu não poderei trazer-lhe o pacote amanhã porque) eu viajo esta noite a Paris.”}.

Segundo a autora, na primeira situação, interpretamos os laços de coerência por meio de nosso conhecimento dos laços de coesão. Na segunda, os laços de coesão são estabelecidos graças à nossa interpretação dos atos ilocutórios.

Os discursos orais e escritos são definidos pela relação entre suas funções proposicionais e ilocutórias. O ouvinte/leitor interpreta os laços de coesão e de coerência para apreender o sentido do discurso. Este sentido não está na língua. O destinatário o descobre por

²⁴ Texto original : une menace, une promesse, une prédiction ou un avertissement, suivant la situation, l’intonation, et ce que A et B savent l’un de l’autre (KRAMSCH, 1991, p. 10).

meio de pistas deixadas pelo locutor. Este não exprime tudo o que ele quer dizer. Ele presume que o destinatário já possua determinado conhecimento da situação e do conteúdo proposicional, que lhe ajudará a reconstituir o sentido do discurso a partir da interpretação de suas pistas (Cf. KRAMSCH, *idem*).

O sentido recriado pelo destinatário nem sempre coincidirá com o que foi criado pelo emissor, pois “os motivos de cada um são diferentes, assim como todo o contexto sociocultural ao qual eles pertencem: conhecimento de mundo, experiência pessoal, convenções do código linguístico e convenções de uso do código” (p. 11)²⁵. Neste processo de produção/recepção do discurso pode-se observar o aspecto interpretativo ou criativo do uso da língua.

O processo comunicativo é regido por convenções do grupo sociocultural ao qual pertencem os participantes do discurso e pelas convenções criadas pela própria situação de comunicação. Para que o aprendente possa adquirir uma competência de comunicação em LE, ele precisa conhecer essas convenções do processo de comunicação. Em outras palavras, a competência de comunicação está intimamente ligada à competência discursiva. Portanto, se quisermos ajudar o aprendente a apropriar-se da língua para suas trocas verbais, precisamos ensinar-lhe a dominar o discurso, tanto em termos de produção como de interpretação.

1.2.2 Negociação do sentido e apropriação do discurso

Atualmente, as pesquisas interacionistas que se interessam pelos processos de aquisição das línguas estrangeiras reafirmam o papel constitutivo das interações sociais para a aquisição de uma competência discursiva. A concepção vygostskiana concernente à aquisição da LM ou de uma segunda língua (SL) vê essas aquisições como um processo sociocognitivo. Em outras palavras, é por meio das interações entre os seres humanos, no gerenciamento da intercompreensão, na negociação do sentido do discurso que as competências languageiras se constroem e se fortificam.

Para Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 13), os discursos são construídos coletivamente, em interação. Segundo ela, todo discurso implica em uma série de decisões que os interactantes devem tomar em função dos discursos uns dos outros. A todo instante e ao mesmo tempo, cada participante do discurso tem diante de si várias opções dentre as quais ele deverá escolher a mais apropriada aos seus objetivos e estratégias.

²⁵ Texto original: les motifs de chacun sont différents, ainsi que tout le contexte socio-culturel auquel ils appartiennent : connaissance du monde, expérience personnelle, conventions du code linguistique et conventions de l'usage du code (KRAMSCH, 1991, p. 11).

Em um contexto institucional didático, as análises das interações devem levar em conta seu caráter fundamentalmente “móvel”, como sinaliza Bigot (2005, p. 47). Ela explica que ao lado de determinado contexto há um contexto emergente. Os estudantes constroem mentalmente o contexto das trocas das quais eles participam, por meio de um filtro que resulta de suas experiências de interação.

A interpretação e a negociação do sentido de um discurso põem em jogo vários processos psicológicos que recorrem às dimensões intercultural e intracultural. A sequência seguinte facilitará a compreensão dos três processos principais que constituem a base da construção do discurso de um locutor: a interpretação, a expressão e a negociação. Trata-se de um trecho extraído de uma aula que tem como objetivo a aquisição, por parte de universitários, de técnicas de PO e PE na língua-alvo. Nessa sequência analisada por Cherrad (2005, p. 115)²⁶, os aprendentes realizam com a ensinante uma atividade que consiste em categorizar o sintagma *roulement de tambour* como signo ou símbolo, justificando sua escolha.

1. Amina : un symbole
2. P : un symbole bien bien / ./ disons vous êtes partagés / ./ alors au fond/ ./ tu peux justifier pourquoi c'est un signe>
3. Sonia : silence
4. P : ben il faut justifier.
5. Sonia : eh peut être de / .../ de joie ou eh pas de joie.
6. Amina : il peut être un symbole de la mort ou de la eh eh xxxx un symbole de la mort ou de la peur>
7. P : la mort ou la peur / ./ alors explique / ./ la mort c'est quoi pourquoi la mort et le roulement de tambour>
8. Amina : eh la peur c'est/
9. P : non non la mort tu m'as dit la mort pourquoi xx la mort >
10. Amina : eh eh les indiens par exemple eh expriment ses peurs eh / ./ ses sentiments eh eh xx par des gestes comme ça eh eh par eh roulement de tambour.
11. P : d'accord/ ./ alors toi tu m'as dit indice alors vas-y explique.
12. Leila : les indiens déclarent qu'il y a un mort chez eux en faisant des roulements de tambour/
13. P : xxx déclarent c'est qu'il y a bien une intention/ ./ une intention et il y a un émetteur qui soit un ou multiple / ./ ou anonyme / ./ et alors comment tu m' dis qu c'est un indice > tu peux pas ma fille quand tu fais l'exercice tu reprends les définitions / ./ donc ça n' peut pas être un indice c'est forcément un signe/ ./ maintenant c'est selon les communautés qu'il peut être signe de ceci ou cela/ ./ elle a raison de parler de la mort de la guerre mais aussi de la joie / ./ ça peut être l'annonce d'un mariage ou d'un décès/
14. : eh madame eh chez nous eh eh les mariages e [sic] madame (silence)
15. P : oui qu'est c' qu'ils ont les mariages chez nous / ./ vas-y continue.
16. Karima : eh madame dans eh les mariages eh eh les groupes eh madame les groupes chantent eh eh avec le le roulement de tambour.

²⁶ Nessa sequência, utilizam-se as seguintes convenções de transcrição: P: professora; Ep: vários estudantes; / ./: pausa bem curta; / ../: pausa média; / .../: pausa longa; xxx: sequência de sílabas incompreensíveis; >: entonação ascendente; <: entonação descendente; as observações do responsável pela transcrição aparecem entre parênteses: (); a sucessão rápida dos turnos de fala é sinalizada por: /; os enunciados produzidos em outra língua são postos entre colchetes: [] e transcritos através dos caracteres do Alfabeto Fonético Internacional.

17. P : oui oui tout à fait mais [asanaj natfahmu mahu] tambour qu'ils utilisent chez nous 'isawa wala lafqiret jatablu bel bendir wala derbouka] « attends qu'on se mette d'accord ce n'est pas le tambour qu'ils utilisent 'isawa ou alors lefqiret ils utilisent plutôt elbendir ou alors la derbouka » (rire) oui c'est bien.

18. Diouf : madame en Afrique (rire) dans la savane certaines tribus communiquent en utilisant des roulements de tambour le tantam madame.

19. P : oui très bien / ./ [haw gulna] « on a dit » l'intention de communiquer [wa]bikum] « que vous arrive-t-il » / ./ c'est un indice mais ça peut être un signe / ./ vous étiez partis tout à l'heure sur les indiens vous savez que les indiens ont un code/ ./ [jahdru b] « parlent avec le roulement de tambour [fhamtu] « vous avez compris » à ce moment là c'est bien une communication / ./ diversifiez les situations / ./ un énoncé selon le contexte il peut avoir telle ou telle signification / ./ les indiens en roulant du tambour veulent dire ça ou ça / ./ vous comprenez> c'est selon la situation / ./ d'accord.

O processo de interpretação dos sinais de um texto ou um discurso de um interlocutor consiste em identificar, entre os acontecimentos, o tema do discurso ou ainda as dificuldades de comunicação que devem ser transpostas, tais como o pedido de informação ou a explicação sobre um comportamento. Essa familiarização com o contexto é seguida de um engajamento afetivo e cognitivo dos interlocutores visando à intercompreensão. Os novos acontecimentos são assimilados pelo interlocutor, que “os ordena através de operações lógicas e os integra à sua própria representação do mundo” (KRAMSCH, 1991, p. 17)²⁷. Para acomodar os novos acontecimentos, ele modifica sua representação do mundo. Nesse fragmento, podemos observar o engajamento dos interactantes visando à intercompreensão. É esse o objetivo da professora no momento em que ela pede a Amina (turno de fala 7) mais informações sobre sua caracterização do sintagma como símbolo da morte ou do medo.

Esse fragmento também exemplifica o processo de expressão de um novo sentido, o qual pode ser definido como o resultado da acomodação realizada no processo de interpretação. Aqui, o interlocutor reconstrói uma significação que engloba a que ele interpretou anteriormente. Entretanto, ele a transcende, pois o sentido recriado passa a expressar as representações coletivas dos participantes do discurso, sendo, assim, transferível e generalizável (Cf. KRAMSCH, idem, p. 18). Essa é a fase de produção discursiva. Retomemos o fragmento. No turno 13, o discurso da professora expressa um sentido que engloba os sentidos interpretados nos discursos precedentes. Assim, ao final de seu turno de fala, ela afirma: “(...) *maintenant c'est selon les communautés qu'il peut être signe de ceci ou cela/ ./ elle a raison de parler de la mort de la guerre mais aussi de la joie / ./ ça peut être l'annonce d'un mariage ou d'un décès/*” e encontramos aí :

²⁷ Texto original: il y met de l'ordre par des opérations logiques et les intègre à sa propre représentation du monde (KRAMSCH, 1991, p. 17).

- a transferência das representações de Sonia no turno de fala 5 (“*eh peut être de / ./ de joie ou eh pas de joie.*”) e de Amina no turno 6 (“*il peut être un symbole de la mort ou de la eh eh xxx un symbole de la mort ou de la peur >*”);

- a generalização das representações de Amina no turno de fala 10 (“*eh eh les indiens par exemple eh expriment ses peurs eh / ./ ses sentiments eh eh xx par des gestes comme ça eh eh par eh roulement de tambour.*”) e de Leila no turno de fala 12 (“*les indiens déclarent qu’il y a un mort chez eux en faisant des roulements de tambour*”). Então, a ensinante explica que, conforme as culturas (“*les communautés*”), o toque de tambor pode ser sinal de alegria ou de tristeza e aí, ela transcende o sentido interpretado nos discursos precedentes.

O último processo – o da negociação do sentido do discurso oral – é extremamente importante na análise dos discursos, pois ele constitui a base das interações. A negociação “não ocorre somente entre estratégias de interpretação e estratégias de expressão, mas também entre minha percepção do problema e a de meu interlocutor, entre minha percepção de seu ponto de vista e sua percepção do meu” (KRAMSCH, idem, p. 18)²⁸. Ela representa um esforço de dois ou mais parceiros para reduzir a incerteza mútua e alcançar a intercompreensão. Segundo Marcuschi (2005, p. 15), “a compreensão, na interação verbal face a face, resulta de um projeto conjunto de interlocutores em atividades colaborativas e coordenadas de co-produção de sentido e não de uma simples interpretação semântica de enunciados proferidos”.

A negociação é uma via de mão dupla: os interactantes realizam um “vai e vem constante entre significação desejada e significação expressa pelo locutor, entre sentido percebido e sentido reconstruído pelo ouvinte, entre conhecimentos e experiências adquiridos e aqueles que falta adquirir”²⁹ (KRAMSCH, 1991, p.18).

O fragmento “*Roulement de tambour*” mostra uma laboriosa negociação entre a professora e os estudantes a fim de construírem o sentido do discurso. É importante observar aqui o trabalho de mediação da ensinante ao lado dos aprendentes, guiando-os em sua reflexão (Cf. CHERRAD, 2005, p. 118). Por exemplo, no turno 7 (“*(...) alors explique / ./ la mort c’est quoi pourquoi la mort et le roulement de tambour >*”), a professora ajuda as estudantes Amina (turno 8) e (turno 10) e Leila (turno 12) a refletir melhor sobre a relação “*mort*” x “*roulement de tambour*”.

²⁸ Texto original: Elle a lieu non seulement entre stratégies d’interprétation et stratégies d’expression, mais aussi entre ma perception du problème et celle de mon interlocuteur, entre ma perception de son point de vue et sa perception du mien (KRAMSCH, 1991, p. 18).

²⁹ Texto original: va-et-vient constant entre signification voulue et signification exprimée par le locuteur, entre sens perçu et sens reconstruit par l’auditeur, entre connaissances et expériences acquises et celles à acquérir (KRAMSCH, 1991, p. 18).

A negociação é realizada através do sistema dos turnos de fala, da escolha dos temas do discurso e da realização das tarefas comunicativas, que representaremos com o esquema que segue, adaptado de Kramsch (p. 18).



1) Turnos de fala

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 159), todo diálogo supõe a existência de, pelo menos, dois interlocutores que utilizam a palavra de forma alternada, cada qual em seu turno. Segundo ela (*idem*), o princípio da alternância é a base da atividade dialógica, submetendo os interactantes a um sistema de direitos e de deveres: em dado momento, o locutor em atividade (L1) tem o dever de passar a palavra ao seu sucessor potencial (L2). Este tem o dever de escutar L1, mas também, o direito de exigir seu turno de fala (p. 160).

Quando o princípio da alternância não é respeitado, os interactantes podem experimentar frustração e um dentre eles pode exigir seu direito a se expressar. Entretanto, o participante da conversação lutará tanto para conquistar o turno como para evitá-lo (Cf. KRAMSCH, *idem*, p. 59). Segundo van Lier (1982 apud KRAMSCH, *idem*, p. 59-60), “usar

da palavra na turma de língua é uma tarefa extremamente arriscada: muitas coisas que funcionam automaticamente em LM podem não funcionar bem em LE³⁰.

Assim, numa turma de língua, o turno de fala não é sempre desejado pelos aprendentes: os participantes utilizam a mesma quantidade de estratégias tanto para adquiri-lo como para evitá-lo. Isso se deve ao medo do erro³¹ ou de não se fazer escutar pelo auditório ou de não manter sua posição, visto que “não é suficiente conquistar a palavra: é preciso, ainda, guardá-la e defendê-la contra eventuais rivais” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 171)³².

Segundo Kramsch (idem, p. 20), o sentido da troca pode ser desvelado por meio de elementos não-verbais (expressões faciais, movimentos do corpo etc.); de sinais acústicos (timbre da voz, entonação, acentuação etc.); do próprio ritual de uso da palavra: anuncia-se que se fará uso da palavra ou interrompe-se quando se verifica uma pausa natural no discurso do interlocutor, encoraja-se seu interlocutor expressando por sinais que se compreendeu e que se concorda com ele, indica-se que se está deixando para ele o turno de fala, parando de falar ou apresenta-se sinais de hesitação sugerindo pedido de ajuda.

Assim, com o objetivo de continuar com a palavra e “ganhar tempo para formular seu pensamento ou corrigir sua formulação para evitar possíveis mal-entendidos” (p. 20)³³, os interactantes utilizam: os marcadores de hesitação, tais como *euh*; o falso início, por exemplo: *La le le Cirque du Soleil...*; as fórmulas atenuantes, tais como *disons*; as repetições; os parênteses.

2) Temas do discurso

A escolha do tema do discurso é realizada por meio da negociação e depende em grande parte da habilidade dos interlocutores. Inicialmente, o locutor procura chamar a atenção de seu ouvinte. Depois, é necessário escolher e denominar o tema do discurso. Sua aceitação pelos interactantes é evidente quando eles colaboram para sua construção, pois a intercompreensão não é construída sem a colaboração mútua.

³⁰ Texto original: prendre la parole en classe de langue est une affaire extrêmement risquée : bien de choses qui réussissent automatiquement en langue maternelle peuvent tourner mal en langue étrangère (VAN LIER, 1982, p. 217 apud KRAMSCH, 1991, p. 59-60).

³¹ Segundo Hamon (2004 apud BUISSET, 2005, p. 31), os *experts* concluem que a pedagogia praticada na França “acostuma os alunos a só fazerem uso da palavra quando têm certeza da resposta certa, e os faz desistir de tentar”. Ainda segundo o autor, “o silêncio dos interessados, seu bloqueio diante de questões abertas significa que essa prática negligencia ‘o erro frutífero’ em proveito do ‘erro reprimido’ (idem).

³² Texto original: ce n’est pas tout de prendre la parole: encore faut-il la garder, et la défendre contre d’éventuels rivaux (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 171).

³³ Texto original: gagner du temps pour formuler sa pensée ou en corriger la formulation en prévision de malentendus potentiels (KRAMSCH, 1991, p. 20).

3) Tarefas comunicativas

Com esse último componente do discurso oral, pretendemos refletir sobre as tarefas que os interactantes propõem um ao outro, ao nível da comunicação. Essas tarefas originam-se da própria interação. Num diálogo, os participantes da conversação têm consciência da importância de se fazer compreender por seus parceiros. Eles procuram, então, a coerência em seus discursos.

As tarefas que os interlocutores devem realizar são de ordem ilocutória (pedido de informação, pedido de esclarecimento, tematização suscitando uma predicação etc.), de ordem cognitiva (uma analogia originando um contraste, uma causa provocando um efeito etc.) e de ordem retórica (uma organização sintática suscitando outra organização sintática), como explica Kramsch (1991, p. 21). Os atos ilocutórios ou operações languageiras são o resultado de operações cognitivas correspondentes. Eles são, portanto, inseparáveis.

As interações são a base da construção do discurso. De acordo com Arditty e Vasseur (1999, p.10), a interação é fundadora e constitutiva no desenvolvimento da competência para se comunicar verbalmente. Segundo eles, ainda na infância, agimos e interagimos antes de falarmos e vivenciamos rotinas interativas em que se organizam as trocas verbais, segundo o princípio do “*chacun son tour*” (cada qual em seu turno de fala). No Capítulo 3, procuraremos mostrar de que modo as interações verbais favorecem a competência discursiva nas turmas de LE. Como afirma Kramsch (1991, p. 22), “o discurso como processo de negociação e de interação em suas dimensões múltiplas parece oferecer pontos comuns no ensino da língua, da cultura e da literatura”³⁴.

1.3 INTERAÇÃO E COMPETÊNCIA CONVERSACIONAL

Para interagir face a face em LE, é necessário ter mais que o conhecimento do código linguístico. Sem o mínimo de apropriação das particularidades extralinguísticas da língua-alvo (práticas sociais e culturais³⁵), o aluno não conseguirá construir uma competência conversacional. Igualmente importante para a (re)construção do sentido de um discurso é a

³⁴ Texto original: le discours comme processus de négociation et d’interaction aux dimensions multiples semble offrir des points communs à l’enseignement de la langue, de la culture et de la littérature (KRAMSCH, 1991, p. 22).

³⁵ Segundo Porcher (2004, p. 12), as competências que o aprendente deve adquirir são:
a) os saber-fazer languageiros (ser capaz de realizar determinado ato de linguagem);
b) o saber se comportar (frequentemente chamado, de maneira inapropriada, “saber-ser”);
c) os saber-fazer em geral (saber aprender, saber viajar etc.);
d) os saberes que constituem conhecimentos reflexivos sobre a língua.

competência pragmática que nos ajuda a reconhecer, por exemplo, a manifestação concreta de um enunciado numa situação de interlocução.

Conforme dissemos na introdução desse trabalho, nossa experiência como aluna depois como professora no campo do FLE nos mostrou que os alunos experimentam um sentimento de frustração quando realizam uma tentativa fracassada de interação verbal com nativos. É no mínimo contraditório afirmar que o aprendente deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e não ajudá-lo a realizar o que ele mais pede: conversar em francês, como será evidenciado na análise de nosso *corpus*, no capítulo 3.

1.3.1 Interação pedagógica x discurso autêntico

Se a competência conversacional é o resultado das interações que o aprendente realiza com o ensinante, com os outros aprendentes e, eventualmente, com locutores nativos, o princípio da cooperação deve orientar suas trocas. O sentido do discurso se constrói pelo engajamento dos participantes, pelo esforço dos interactantes para se compreenderem mutuamente. É importante que o professor crie na sala de aula um ambiente propício para as interações orais. Isso significa que todos os membros da turma precisam ter a oportunidade de se expressar. Às vezes – frequentemente de modo inconsciente –, o ensinante anula um aprendente que não apresenta um bom domínio da expressão oral ou uma boa pronúncia. Como isso acontece? O professor não presta atenção às suas intervenções, corta-lhe com frequência a fala, corrige seus erros repetidamente, não o ajuda a encontrar a palavra da qual ele necessita etc. Já com um aluno que tem um discurso mais seguro, o professor é mais cooperativo. Esse comportamento do professor é extremamente nocivo para o processo de construção de uma competência discursiva oral. Quando o ensinante incentiva a turma a participar das trocas verbais, os aprendentes passam a descobrir seu potencial comunicativo. Na sala de aula de LE, todos têm algo a dizer e falarão com os meios linguísticos de que dispõem. Eles dirão mais se a escola lhes proporcionar os meios para fazê-lo.

Neste ponto, faz-se necessário dizer que uma mudança de atitude do docente frente aos erros da turma resultaria em mais estímulo para os aprendentes se exprimirem na língua-alvo. Grandcolas (1984, p. 74) sugere ao professor

centralizar mais a atenção no processo realizado para se chegar a um enunciado correto do que sobre o próprio enunciado, com o objetivo de valorizar mais a

dinâmica da aprendizagem do que o conteúdo e não causar ruptura na comunicação.³⁶

O erro é uma parte importante do processo aquisicional. Só não erram os alunos que não se arriscam. É lamentável que a maioria de nossos alunos do CELCFDM que concluem o curso de francês apresentem bloqueios para comunicar-se oralmente. Muitos deles hesitam até para se apresentar. Sem o treino para a prática conversacional, nada mudará em nossas turmas e o aluno ficará sempre limitado ao papel de *répondeur*³⁷.

Algumas pesquisas sobre as interações na turma de LE mostram que a interação de tipo pedagógico não ajuda o aluno a se comunicar de maneira eficaz (Cf. GRANDCOLAS, 1984). Segundo Kramsch (1984, p. 57), todo professor deveria fazer-se a seguinte pergunta: “Em que medida o discurso elaborado na turma de língua se parece com o discurso que os alunos utilizarão com outros alunos ou com locutores nativos em meio natural?”³⁸.

A reflexão sobre as interações que se desenrolam na sala de aula de LE pode denunciar a existência de uma enorme distância entre o discurso pedagógico e o discurso autêntico. Em 2005, por exemplo, observamos uma situação *sui generis* numa aula do curso de “*Maîtrise FLE/Especialização em Didática das Línguas*”, em Macapá: um de nossos professores, de nacionalidade francesa, interrompeu gentilmente uma aluna que falava em francês, aproveitando a situação para alertar a todos: “Não utilizem o ‘*ne*’ quando falarem. Utilizem simplesmente o ‘*pas*’”³⁹. O professor não quis furtar-se a essa observação porque esse tipo de erro aparecia com frequência nas intervenções dos alunos-professores dessa turma. Mesmo conhecendo esse uso linguístico no discurso oral, vários ensinantes de FLE de Macapá esquecem-no frequentemente em conversações fora da sala de aula e até mesmo dentro dela, como veremos no capítulo 3.

Uma situação semelhante a essa nos vem à memória ainda: uma amiga, brasileira, professora de FLE, casada com um francês, contou-nos que, no início de seu namoro com ele, julgava expressar-se bem, até o dia em que o rapaz fez o seguinte comentário, em tom de brincadeira: “*Mais tu es un manuel ambulante de la langue française... tu utilises des expressions que l’on n’utilise plus.*” Segundo a professora, a partir daquele dia, ela começou

³⁶ Texto original: centrer l’attention sur le processus mis en place pour arriver à un énoncé correct, plutôt que sur l’énoncé lui-même, afin de valoriser la dynamique de l’apprentissage plutôt que le contenu, et ne pas causer de rupture dans la communication (GRANDCOLAS, 1984, p. 74).

³⁷ Termo usado por Grandcolas (1984, p. 72) que equivaleria, se o tivéssemos em nossa língua, a “respondedor”.

³⁸ Texto original: Dans quelle mesure le discours élaboré en classe de langue ressemble-t-il au discours que les apprenants auront à mener avec d’autres apprenants ou avec des locuteurs natifs en milieu naturel ? (KRAMSCH, 1984, p. 57).

³⁹ Em francês, a forma negativa *NE ... PAS* é obrigatória no discurso escrito. Porém, no discurso oral, é frequente a omissão do termo *NE*.

a se interessar pelo registro coloquial dos franceses – inclusive pelas gírias – a fim de construir um discurso mais apropriado às situações informais.

Em julho deste ano, numa conferência realizada pela linguista Anne-Marie Beaudoin-Bégin⁴⁰, na *Université Laval*⁴¹, escutamos que o francês que ensinamos aos locutores não francófonos não é a LM de ninguém, pois concretamente, não existe um só francês, universal e comum a todos. Ela foi além, afirmando que o registro familiar é a verdadeira língua e que há, se observarmos bem, uma língua para cada locutor. Ou seja, o ensino da oralidade no âmbito da francofonia precisaria levar em conta a diversidade linguística.

Todas essas situações nos levam a refletir sobre a distância entre os discursos que colocamos à disposição dos alunos e a língua usada pelos nativos em situações autênticas de comunicação. Será que estamos ensinando diferentes registros da língua ou somente a língua formal?

A falta de treino do discurso autêntico pode causar problemas para as interações sociais. As turmas de LE podem se aproximar cada vez mais das situações reais de conversação, mas isso implica na desmitificação da figura do professor como o único ator do processo de ensino-aprendizagem capaz de ajudar os alunos a falar. Isso é necessário para evitar que o docente tome sempre a iniciativa de fala e não proporcione aos aprendentes o contato com uma infinidade de discursos estrangeiros no contexto escolar e fora dele.

Uma pesquisa de Long (1983, apud KRAMSCH 1984, p. 62) em turmas de Inglês Segunda Língua nas quais o professor é frequentemente um locutor nativo mostra que o discurso de um nativo se torna mais claro quando ele muda a própria estrutura da interação (repetições, paráfrases, reparações, perguntas etc.). Porém, ainda na pesquisa de Long, percebeu-se que a mesma eficácia não é observável com sua estratégia de modificações no conteúdo, escolhendo frases mais curtas, simplificando a sintaxe ou diversificando o vocabulário.

Long observou que a estrutura da interação é diferente para o discurso didático e para o discurso não-didático. Sua pesquisa mostrou que, raramente, as questões de controle do professor servem para confirmar sua própria compreensão ou a dos aprendentes. Na maioria das vezes, esses questionamentos têm a finalidade de verificar a compreensão do aluno. De acordo com o pesquisador (idem, p. 62-63), 51% das perguntas do professor são perguntas com informação conhecida (*'display questions'*) contra 1% das questões feitas por um

⁴⁰ A referida linguista é professora na *Université Laval*.

⁴¹ Essa conferência se deu no âmbito do estágio de aperfeiçoamento linguístico e metodológico do qual participamos na cidade de Quebec (Canadá).

interlocutor em situação natural e somente 21% visam à informação desconhecida (*'referential questions'*).

Para falar, os alunos necessitam praticar discursos autênticos, pois o discurso didático não lhes facilita a fluência oral. Eles precisam aprender a tomar a iniciativa de fala, pois do contrário, não falarão a não ser que alguém (frequentemente o professor) lhes dirija a palavra. Como não se fala simplesmente por falar, mas para interagir nas variadas situações sociais, observar como as pessoas falam, agem e interagem na vida real poderia ajudar o aprendente em sua tarefa. Os estudantes de LE têm necessidade de aprender a falar em várias outras circunstâncias além da escola, e somos nós, os professores, que podemos ajudá-los a realizar a transposição dos conhecimentos construídos na sala de aula para a vida cotidiana (Cf. GERMAIN, 1979 apud GERMAIN, 1993, p. 214).

1.3.2 A mediação do ensinante nos grupos

O professor de LE desempenha o papel de mediador entre o aprendente e o objeto da aprendizagem, ou seja, o discurso estrangeiro. Logo, como mediador, ele procurará orientar a atenção dos aprendentes para várias direções, procurando evitar que sua figura ocupe a posição central no processo de ensino-aprendizagem e que o discurso didático – caracterizado frequentemente pelo emprego exaustivo de imperativos e de asserções, para utilizar as palavras de Kramersch (1984, p. 63) – impeça a prática de uma comunicação mais natural. Assim, o trabalho de grupo representa, para os alunos, a oportunidade de interagirem com outros interlocutores além do professor. Talvez seja por isso que, como veremos no capítulo 3, a maioria dos alunos entrevistados no âmbito de nossa pesquisa afirmaram que preferem expressar-se em francês em pequenos grupos, na sala de aula.

Para vários pesquisadores, pela riqueza das interações que aí se realizam, os trabalhos em grupo constituem um espaço privilegiado para a construção da competência conversacional. É necessário, porém, encorajar os grupos a interagir na língua-alvo, ainda que, às vezes, os interactantes não consigam deixar de recorrer à sua LM, pois, como sabemos, esse comportamento é característico dessas interações exolíngues. Para as turmas formadas por alunos de diferentes nacionalidades, a língua-alvo será, inevitavelmente, a língua oficial das atividades em grupo, embora, em alguns momentos, os estudantes recorram à LM. Isso muda em grupos nos quais os membros partilham a mesma LM em suas trocas quotidianas. Nesse caso, há a tentação de ir pelo caminho “mais fácil”, mas que, infelizmente, não passa de uma armadilha, pois ninguém consegue falar numa LE sem correr riscos.

Entretanto, não é suficiente pedir aos alunos que falem na língua-alvo, pois eles não possuem todos os meios para fazê-lo. Segundo Grandcolas (1984, p. 73), numa turma de LE na qual os alunos compartilham a mesma LM, os enunciados que concernem às relações pessoais ou que são do domínio da negociação ou da organização (“*On pourrait changer ça*”, “*C’est à qui ?*”), são realizados em LM. A autora explica que, quando um grupo realiza uma tarefa precisa, seus membros consideram esses enunciados urgentes e importantes; eles decidem, então, recorrer a sua língua. Por isso, ela sugere que o professor anote sistematicamente os enunciados produzidos em LM a fim de ajudar os alunos a integrá-los, pouco a pouco, ao seu trabalho em grupo. Essa atividade favorece a reflexão metalingueira.

Mesmo quando os alunos trabalham em grupo, o professor continua a desempenhar um papel ativo nesse processo, cuidando para que a composição dos grupos varie, a fim de que os aprendentes utilizem estratégias e táticas interacionais⁴² variadas com diferentes interlocutores (Cf. GRANDCOLAS, *idem*, p. 74).

Conforme suas observações do discurso entre aprendentes em trabalhos de grupo, Porter (1983 apud KRAMSCH, 1984, p. 63) conclui que essa interação favorece o desenvolvimento da competência discursiva e estratégica, pois nela há mais oportunidades de negociação do sentido e de autorreparações que na interação entre professor e alunos. Ele afirma, todavia, que somente a interação com o ensinante ou com locutores nativos pode proporcionar ao aprendente a aquisição da competência gramatical e sociolinguística.

1.3.3 Flexibilidade do ensinante interativo

O ensinante interativo não perde as oportunidades de levar os aprendentes a exercitar iniciativas de fala nas interações da sala de aula. Ele sabe que todo planejamento é flexível, que sua execução não se dá sem imprevistos.

Cicurel (2005) empresta de Gumperz o termo “flexibilidade comunicativa” para mostrar que, na turma de LE, a flexibilidade do professor favorece as aquisições discursivas. Segundo ela (p. 180), a noção de abordagem comunicativa contém a ideia de que o aprendente pode interferir na ordem pré-estabelecida pelo planejamento do ensinante. Entretanto, há

⁴² Segundo Grandcolas, as *estratégias* procuram prever eventuais problemas na conversação (quando, por exemplo, o nativo escolhe o tema da troca “levando em conta os interesses ou os conhecimentos de seu interlocutor ou ainda, quando ele verifica se se fez compreender” [1984, p. 69]), enquanto que as *táticas* [...] procuram “remediar um problema quando ele aparece” (*idem*), como por exemplo, o pedido de esclarecimento ou a tolerância da ambiguidade. Michael Long explica que, no decorrer da troca, “estratégias e táticas nunca são utilizadas como meios de retomar a palavra” e que elas são propostas aí em momentos de transição (1984, apud GRANDCOLAS, *idem*). Ele observa que as estratégias e as táticas deveriam “ser conhecidas para ser utilizadas sistematicamente na sala de aula” (*idem*).

professores de LE que se prendem tanto a um planejamento que acabam deixando escapar as oportunidades de se praticar um diálogo mais autêntico na sala de aula, como veremos no capítulo 3. Allwright (2005, p. 23-24) também chama a atenção para a necessidade de aproveitarmos, nas classes de língua, as oportunidades de aprendizagem e de ensino da linguagem enquanto prática social. Para ele, o professor deve levar em conta, em seu planejamento, a imprevisibilidade inerente ao contexto de sala de aula. Essa imprevisibilidade é mencionada também por Cicurel (2005, p. 185), quando ela afirma que a ação professoral é “a prolongação ou atualização de um projeto que a precede e que é marcado pela preparação do curso e uma forte antecipação do que pode acontecer”⁴³. Em nossas observações nas turmas de FLE, percebemos, por diversas vezes, que alguns professores se sentem inseguros quando o aluno toma a iniciativa de fala, comentando algo que não esteja em seu planejamento ou sugerindo um novo encaminhamento para a aula. Por esse motivo, o ensinante reage negativamente a essas iniciativas e não aproveita as oportunidades proporcionadas pelo grupo de transformar essas “tentativas de desplanejamento” em objeto de mediação dos saberes a serem ensinados (Cf. CICUREL, *idem*, p. 180).

Permitir que os estudantes participem da aula com suas contribuições orais não deve significar abandonar o tema que está sendo desenvolvido, mas ampliá-lo, diminuindo a assimetria natural entre ensinante e aprendentes no contexto específico da sala de aula e permitindo, assim, que outras vozes se façam ouvir nesse ambiente. Portanto, o professor não deixa de exercer seu papel de condutor do processo, mas encoraja os alunos a exercerem um papel ativo na construção dos discursos. Como afirma Cicurel (p. 189-190),

O que caracteriza a interação didática é o fato de que não se trata simplesmente de cuidar para que haja prática linguageira [...], mas também para que haja aceleração nos processos de aquisição e respeito ao programa a ser seguido. Organizar a interação significa, pois, que o ensinante deixará o aprendente expressar-se, mas organizará a troca verbal dos alunos entre si, guiando-os para um objetivo.⁴⁴

⁴³ Texto original: la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer (CICUREL, 2005, p. 185).

⁴⁴ Texto original: L'interaction didactique se caractérise par le fait qu'il ne s'agit pas simplement de veiller à ce qu'il y ait pratique langagière [...] mais aussi à ce qu'il y ait accélération des processus acquisitionnels et respect d'un programme qu'il faut suivre. Tenir l'interaction consiste donc pour le professeur à laisser les apprenants s'exprimer mais aussi à réguler la parole des apprenants entre eux et à les guider vers un but (CICUREL, 2005, p. 189-190).

1.4 A DIMENSÃO BILÍNGUE DAS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS EM LE

Nesta seção, veremos algumas questões relativas à importância do estabelecimento de um vínculo entre LM⁴⁵ e LE para a aprendizagem das línguas. Ao mesmo tempo, analisaremos, sob a ótica da interatividade e da interdisciplinaridade, algumas relações que se tecem no seio de práticas pedagógicas que valorizam as alternâncias de código. Nosso objetivo é verificar o lugar da LM na comunicação exolíngue assim como o papel das interações verbais na construção da interlíngua e de uma competência discursiva em LE em contexto escolar.

1.4.1 Exolinguismo: o princípio da interação e da cooperação

Em Cuq (2003), o termo “comunicação exolíngue”⁴⁶ é utilizado para designar as interações verbais efetuadas “por outros meios languageiros além de uma língua materna comum aos interlocutores” (p. 97)⁴⁷. A noção de comunicação exolíngue diz respeito não somente à maneira pela qual um locutor se comunica numa LE, mas também “à maneira pela qual um locutor nativo se comunica, em sua língua, com um interlocutor não nativo [...] e, portanto, ao modo pelo qual se comunicam entre si locutores que não dispõem de uma língua materna comum” (p. 97)⁴⁸. Esses são expostos a uma situação de exolinguismo.

Segundo Cuq (p. 98), a concepção de exolinguismo foi ampliada para situações nas quais se observam diferenças, disparidades ou assimetrias no que concerne aos meios languageiros, entre os participantes, inclusive quando eles possuem uma LM comum. Essas interações exolíngues implicam, assim, em adaptação recíproca e cooperação. Além disso, é necessário levar em conta a dimensão bilíngue das trocas verbais, sobretudo quando os interactantes “partilham, frequentemente de maneira desigual (mas eventualmente igual), uma competência bilíngue [...] posta em prática na interação” (idem)⁴⁹.

A comunicação exolíngue se caracteriza por uma situação comum e recíproca na qual os participantes estão implicados “pelos meios languageiros e eventualmente outros [...]

⁴⁵ O emprego mais comum do termo LM remete aos fatores relacionados à ordem de aquisição e à ordem do contexto. A LM seria, assim, a língua adquirida por primeiro pelo falante num contexto no qual ela é a língua utilizada na comunicação (Cf. CUQ, 2003, p. 150-151).

⁴⁶ Cuq (2003, p. 97) opõe a comunicação exolíngue à comunicação endolíngue, sendo que essa se realiza por meio de uma língua comum aos interlocutores.

⁴⁷ Texto original: par des moyens langagiers autres qu’une langue maternelle commune aux interlocuteurs (CUQ, 2003, p. 97).

⁴⁸ Texto original: mais également à la façon dont un locuteur natif communique, dans sa propre langue maternelle, avec un interlocuteur non natif (de la même langue) et donc à la façon dont communiquent entre eux des locuteurs ne disposant pas d’une langue maternelle commune (CUQ, 2003, p. 97).

⁴⁹ Texto original: partagent, de façon le plus souvent inégale (mais éventuellement égale) une compétence bilingue [...] mise en oeuvre dans l’interaction (CUQ, 2003, p. 98).

utilizados nessa situação, e pelo próprio desenrolar da interação construída” (CUQ, idem, p. 98)⁵⁰. O participante menos competente na língua predominante da interação precisa de encorajamento para utilizar suas estratégias e táticas conversacionais. Na turma de LE, é incontestavelmente o professor quem tem um domínio maior da língua-alvo (excetuando-se aí alguns casos excepcionais nos quais o docente não é nativo da língua ensinada e um ou mais de seus alunos o são). Portanto, as atitudes de cooperação por parte do professor em ocasiões de negociação do sentido do discurso ajudarão o aluno a ganhar confiança em si e ajudarão a turma a adotar as mesmas atitudes nas trocas entre os aprendentes. Daí a necessidade de se perceber a riqueza do potencial discursivo das atividades pedagógicas – como afirma Grandcolas, “muitos enunciados que poderiam ser praticados nesse contexto podem ser transferidos para a vida social⁵¹” (1984, p. 72)⁵² – e de abrir as portas das turmas de LE para os discursos autênticos.

1.4.2 Interlíngua: a língua provisória do aprendente de LE

Quando o aprendente se comunica numa LE, essa comunicação exolíngue revela a língua que está na interseção da LM e da LE: a “interlíngua”. Conforme os indivíduos e o tipo de intervenção pedagógica, a interlíngua estará mais ou menos distante da língua-alvo. Entretanto, vários professores não dão importância a essa língua provisória dos alunos e censuram seus enunciados. Com essa atitude, eles desencorajam os aprendentes e perdem a oportunidade de conhecer a riqueza da interlíngua, que também é chamada de “sistema aproximativo”, “competência transitória”, “dialeto idiossincrásico”, “sistema intermediário”, “sistema aproximativo de comunicação”, “língua do aprendente ou sistema aproximado” (Cf. BESSE; PORQUIER, 1991, p. 216), “competência intermediária”, “*lectes* de aprendentes” etc. A variedade dos termos já mostra sua importância nas pesquisas em Linguística e em DDL.

O termo inglês *interlanguage* e a noção de interlíngua são atribuídos a Selinker (1972 apud CUQ, 2003, p. 140), que considera a interlíngua uma estrutura psicológica latente ativada, na fase de produção, por um aprendente adulto de LE.

Vogel define a interlíngua como “a língua que um aprendente de uma língua estrangeira constrói na medida em que ele entra em contato com elementos da língua-alvo,

⁵⁰ Texto original : par les moyens langagiers et éventuellement autres [...] mis en oeuvre dans cette situation, et par le déroulement même de l’interaction construite (CUQ, 2003, p. 98).

⁵¹ Grandcolas (idem, p. 72) exemplifica essa afirmação com as saudações, os pedidos de informação sobre os ausentes e as observações sobre o tempo ou sobre os programas de televisão da véspera.

⁵² Texto original : un grand nombre des énoncés qui pourraient être pratiqués dans ce cadre peuvent se transférer à la vie sociale (GRANDCOLAS, 1984, p. 72).

sem, contudo, que ela coincida totalmente com essa língua-alvo” (1995, apud PUREN, 1997, p. 71)⁵³. Ele explica que a interlíngua é composta pela LM, pela língua-alvo e, eventualmente, por outras línguas estrangeiras adquiridas anteriormente.

De acordo com Besse e Porquier (idem, p. 216), a interlíngua – ou “gramática interiorizada”, na terminologia desses autores – é “um objeto de pesquisa, de descrição e de análise mais complexo que o objeto delimitado pela análise dos erros”⁵⁴, pois essa se interessa pelas produções e às vezes pelos erros de compreensão, enquanto que o estudo das interlínguas não se prende somente às *performances*. Ele vai além, procurando descrever as gramáticas interiorizadas que se revelam nas atividades languageiras.

Segundo Vogel (1995, apud PUREN, 1997), é a “complexidade” que define melhor a interlíngua:

1- Ela é diversificada e variada: ela depende das estratégias individuais de aprendizagem, das pressões institucionais e do tipo de tarefa realizada. Para Besse e Porquier, para se identificar as regras subjacentes à gramática interiorizada dos alunos, é preciso levar em conta sua dinâmica e se apoiar nos depoimentos do aprendente, “cuja intuição verbalizada ou comentários explícitos, formulados em termos metalinguísticos, ajudam a precisar ou modificar as hipóteses iniciais de descrição do pesquisador ou do professor” (1991, p. 222).⁵⁵

2- Ela é heterogênea: ela toma emprestado tanto do sistema da LM e da língua aprendida como, eventualmente do sistema de outras segundas línguas e é constituída por uma variedade de subsistemas relativamente autônomos. De acordo com Besse e Porquier (idem, p. 225), à medida que a interlíngua se aproxima da língua visada, “ela parece poder ser considerada com referência a essa língua-alvo, até mesmo como uma variedade dessa língua-alvo, com a qual partilha, por definição, determinado número de regras”⁵⁶. Porém, de acordo com os autores, não podemos descrever a interlíngua com referência a uma língua-alvo padrão nem a uma de suas variedades, sob pena de recairmos na problemática da “análise dos erros”. Da mesma forma – segundo eles – é impossível descrever uma interlíngua como o resultado exclusivo da soma de regras da LM e da língua visada ou “considerar que a

⁵³ Texto original: la langue qui se forme chez un apprenant d’une langue étrangère à mesure qu’il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu’elle coïncide totalement avec cette langue-cible (VOGEL, 1995 apud PUREN, 1997, p. 71).

⁵⁴ Texto original: un objet d’investigation, de description et d’analyse plus riche et plus complexe que celui délimité par l’analyse d’erreurs (BESSE ; PORQUIER, 1991, p. 216).

⁵⁵ Texto original: dont l’intuition verbalisée ou les commentaires explicites, formulés en termes métalinguistiques, aident à préciser ou modifier les hypothèses initiales de description du chercheur ou de l’enseignant (BESSE ; PORQUIER, 1991, p. 222).

⁵⁶ Texto original: elle semble pouvoir être envisagée en référence à cette langue-cible, voire comme une variété de cette langue-cible, dont elle partage par définition un certain nombre de règles (BESSE ; PORQUIER, 1991, p. 222).

interlândia se reduziria ao sistema de regras eventualmente comuns às duas línguas, o que explicaria seu caráter supostamente ‘simplificado’” (p. 225)⁵⁷, como veremos na 5ª característica.

3- Ela é instável: ela só existe na mente do aprendiz e depende particularmente de seu grau momentâneo de motivação e de atenção. De acordo com Besse e Porquier, “a variabilidade aparente pode igualmente expressar um estado transitório⁵⁸, logo dinâmico da gramática interiorizada: ela é, assim, o traço da instabilidade no tempo da interlândia” (idem, p. 222)⁵⁹.

4- Ela é por si só contraditória: os conflitos de hipóteses opostas constituem o próprio motor da aprendizagem. Com suas pesquisas sobre a aquisição de *ser* ou *estar* em espanhol, J. Giacobbe e M. Lucas (1980, apud BESSE; PORQUIER, 1991, p. 226) concluíram que os sistemas intermediários construídos pelos aprendizes constituem sistemas hipotéticos, funcionando como filtros que dão um sentido ao material linguístico selecionado pelo aprendiz. Assim, tomando como base sistemas previamente estabelecidos, os alunos constroem, por dedução, as hipóteses de seu sistema intermediário.

5- Ela não é um produto que se possa descrever objetivamente do exterior, como o é uma língua constituída, porque ela é um sistema aberto do qual o próprio utilizador é parte integrante. A interlândia tem, assim, uma coerência interna e uma complexidade progressiva (salvo nos casos de fossilização⁶⁰ e de regressão). O aluno seleciona, entre os dados linguísticos disponíveis, esquemas e formas que lhe ajudarão a construir sua gramática interiorizada. Nesse processo, “as operações subjacentes podem, com efeito, ser diferentes, mas igualmente tão complexas quanto ou até mais que aquelas supostas pelo professor” (BESSE; PORQUIER, 1991, p. 224)⁶¹.

⁵⁷ Texto original : considérer que l’interlangue se réduirait au système de règles éventuellement communes aux deux langues, ce qui expliquerait son caractère prétendument “simplifié” (BESSE ; PORQUIER, 1991, p. 225).

⁵⁸ Corder (1967, apud CUQ 2003, p. 140) denomina “competência transitória” o sistema de regras de uma determinada língua interiorizada por um locutor-aprendiz não nativo dessa língua. O termo *competência* remete “ao sistema linguístico interno, individual de um aprendiz” (CUQ, idem).

⁵⁹ Texto original: la variabilité apparente peut également refléter un état transitoire, donc dynamique de la grammaire intériorisée : elle est alors la trace de l’instabilité dans le temps de l’interlangue (BESSE ; PORQUIER, 1991, p. 222).

⁶⁰ A interlândia pode, a qualquer estágio, fossilizar-se. Segundo Springer (1999, p. 50), “o aluno exerce, apesar de dificuldades reais, um conjunto de controles sobre sua mensagem: retomada, mudança de frase, modificação e autocorreção”. Ele se encontra, portanto, numa dinâmica de comunicação e lança mão de diferentes estratégias “ainda que globalmente ele utilize estratégias de evitamento que poderiam impedir-lhe de melhorar sua interlândia – fala-se, então, de fossilização” (idem).

⁶¹ Texto original: les opérations sousjacentes peuvent en effet être différentes mais également aussi complexes, voire davantage, que celles présumées chez lui par l’enseignant (BESSE ; PORQUIER, 1991, p. 224).

Essas características são suscetíveis de dar uma visão global das múltiplas facetas das interlínguas que o aprendiz constrói ao longo de suas aquisições em LE. As contribuições mais importantes dos estudos sobre as interlínguas para a DDL residem nestes dois pontos:

1) A noção de “sistema provisório” permite um novo olhar sobre as produções (orais e escritas) dos alunos, ajudando os professores a

enxergar as produções e os erros de aprendentes como representativos e ilustrativos de um sistema ao mesmo tempo estruturado e em via de estruturação e de reestruturação, e [a] ir além dos contatos ou das práticas que se limitam à correção pontual de erros ou a caçar interferências da língua materna (CUQ, *idem*, p. 140).⁶²

2) Para que o aluno progrida em direção a uma *performance*⁶³ mais próxima da língua-alvo, passando para uma outra fase de operacionalidade, o ensinante que se apoia nesta noção de interlíngua interpreta, inicialmente, os erros, tentando compreender sua lógica intrínseca. Em seguida, ele planeja atividades mais apropriadas às *performances* que espera do aprendiz. No que se refere à PO, por exemplo, sabe-se bem que, na maior parte do tempo, “o problema não é somente os erros na utilização do código, mas a falta de treino para a gestão complexa do uso da palavra” (SPRINGER, 1999, p. 50)⁶⁴, como nos mostrou nossa pesquisa de campo (Cf. 3.3.1).

1.4.3 Bilinguismo: alternar para interagir

No esforço para se comunicar na turma de LE, o aprendiz lança mão de todos os recursos de seu repertório linguageiro, inclusive da LM. Longe de comprometer o ensino da língua, esse comportamento reflete o desejo do aluno de participar das interações verbais e construir, assim, uma competência discursiva oral.

⁶² Texto original: d’appréhender les productions et les erreurs d’apprenants comme représentatives et illustratives d’un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration, et de dépasser des contacts ou des pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle d’erreurs ou à traquer des interférences de la langue maternelle (CUQ, 2003, p. 140).

⁶³ Retomamos alguns elementos da análise das performances apresentadas por Springer (1999, p. 50). Segundo o autor, essa análise continua presa a uma abordagem estruturalista, cuja gramática idealizada do locutor nativo é a referência, e se apoia:

- a) na evidenciação de erros característicos: um aluno avançado apresenta um número limitado de erros;
- b) numa apresentação dos conteúdos linguísticos do mais simples ao mais complexo: nos escalões inferiores, aparecem os elementos de base da frase simples; nos escalões superiores, espera-se um domínio perfeito dos elementos complexos;
- c) na reprodução da LM até o natural da LE: no final do percurso, espera-se encontrar uma língua perfeitamente idiomática, uma riqueza e uma variedade de expressões, uma pronúncia e uma entonação de acordo com as normas da LE; as formas emprestadas da LM são a parte inferior da escala.

⁶⁴ Texto original: le problème n’est pas uniquement une maîtrise fautive du code, mais un manque d’entraînement à la gestion complexe de la prise de parole (SPRINGER, 1999, p. 50).

1.4.3.1 A parceria LM-LE

A sala de aula de LE é um contexto social no qual se vivenciam, inevitavelmente, situações de bilinguismo (ou de plurilinguismo, em alguns casos). No entanto, apesar de tudo o que já foi publicado sobre os benefícios da LM para a aprendizagem de LE⁶⁵, vários ensinantes ainda a veem como uma barreira que impediria a aprendizagem da língua-alvo. A utilização da LM na turma de LE é considerada um atestado de incompetência por parte do aprendente e muitos professores procuram bani-la⁶⁶ da sala de aula. Todavia, ela está sempre presente nesse ambiente e essa presença se manifesta por meio de sua utilização ampla ou discreta pelo aluno, que alterna as línguas para enfrentar as mais diversas situações.

Cuq (2003, p. 35) explica que, no sentido comum, um indivíduo bilíngue é alguém que domina perfeitamente duas línguas. Porém, de acordo com o pesquisador, a realidade sociolinguística mostra que essa definição é muito restritiva e pouco realista, por duas razões:

a) em primeiro lugar, é impossível descrever um domínio perfeito de uma língua, pois ninguém domina todos os vocabulários técnicos, os gêneros, as variantes regionais ou estilísticas de sua própria língua. O bilíngue nunca terá um domínio perfeito de dois códigos, ainda que ele tenha certa facilidade em sua prática. Por isso, “não se pode exigir de um bilíngue que ele seja dois monolíngues idealizados num só corpo” (p. 35-36)⁶⁷.

b) em segundo lugar, o bilíngue utiliza, geralmente, uma distribuição funcional, ou seja, ele utiliza línguas diferentes em situações diferentes: uma língua em determinados contextos (por exemplo, no trabalho, na escola, num seminário, para escrever, para debater sobre determinado assunto com determinadas pessoas) e outra língua em outras situações (na igreja, em casa, numa reunião de amigos etc.). Às vezes, o bilíngue mistura as línguas e pode-se observar em seu discurso alternâncias de código ou interferências. Nessas ocasiões, ele utiliza todas as possibilidades de seu repertório linguageiro.

Como é impossível comparar suas competências de modo quantitativo, é preferível definir o bilíngue como alguém que, no cotidiano, emprega duas línguas, embora haja uma assimetria entre suas competências nas duas variedades linguísticas (CUQ, 2003, p. 36).

⁶⁵ Esse tema, segundo Castellotti (2000, p. 118), “tem inspirado, há alguns anos, numerosos trabalhos, abordando ao mesmo tempo a natureza dessas mudanças, as formas que elas assumem, as circunstâncias nas quais elas se produzem e as funções assim preenchidas”.

⁶⁶ Miled (2005, p. 37) explica que essa tradição escolar “estabelece uma nítida separação entre o ensino de uma língua materna e o de uma língua estrangeira ou segunda”. A ideia subjacente diria respeito aos “riscos de confusão e de perturbação que poderia causar para o aluno o encontro de dois códigos lingüísticos diferentes” (idem). Véronique (2005) também critica essa prática, argumentando que, durante muito tempo, a LM foi culpabilizada pelos erros dos alunos em LE.

⁶⁷ Texto original: on ne peut pas exiger d’un bilingue qu’il soit deux monolingues idéalisés dans un seul corps (CUQ, 2003, p. 35-36).

Em algumas de nossas turmas de FLE em Macapá, observamos três atitudes – as duas primeiras, de certa forma, radicais – no tocante ao uso da LM nas trocas verbais:

a) o professor autoriza amplamente a utilização da LM e os alunos não se esforçam para falar em francês;

b) o professor proíbe a utilização da LM, argumentando que como o curso é de LE, o aluno tem que falar somente em francês. Porém, falar servindo-se de que ferramentas, visto que, frequentemente, esse professor não oportuniza aos alunos um espaço em que as interações orais na língua-alvo possam se produzir?! Até mesmo a maioria de nós, professores de FLE macapaenses, não é capaz de falar tudo em francês. Comumente, quando vivenciamos uma situação de comunicação exolíngue na qual nosso interlocutor fala português, também nós alternamos as línguas, para manter o contato e/ou para nos apropriarmos dos saberes (Cf. CASTELLOTTI, 2000);

c) alunos e professores alternam as línguas.

Gajo (2000, p. 113) vê com naturalidade o aparecimento pontual, mas regular da LM no nível das microalternâncias, o que evidenciaria um bilinguismo em construção.

Aqui, é preciso explicitar os construtos “macro” e “micro” alternância apresentados por Gajo (idem, p. 112-114). A macroalternância diz respeito ao planejamento didático, à organização curricular. Nesse nível, realizam-se escolhas gerais sobre o lugar da LM e da LE, nas disciplinas e nas tarefas. Segundo o pesquisador, pode acontecer de o ensinante adotar uma atitude “rígida” com relação à LM. Nesse caso, ele tenderia a dar menos importância à LM para dar à LE um espaço de comunicação que não lhe é dado fora da escola.

No nível da microalternância, o professor é convidado a refletir sobre os prós e os contras da alternância de códigos, visto que ela pode ser usada pelo aluno como estratégia tanto para enfrentar a tarefa definida em LE como para fugir dela. Para Gajo (idem, p. 113), somente a primeira atitude do aprendente deve ser tolerada e encorajada pelo professor.

Vários estudos no campo das alternâncias de código linguístico têm revelado “as marcas de recursos discursivos complexos, refletindo procedimentos originais de gestão e de negociação das trocas na sala de aula” (CASTELLOTTI, 2000, p. 118-119)⁶⁸. Segundo a pesquisadora, esses estudos mostram que as marcas transcódicas possuem eficácia comunicativa e potencial aquisicional. Por isso, nas turmas de língua, as trocas têm esse caráter exolíngue marcado pelas alternâncias e pelas potencialidades bilíngues.

⁶⁸ Texto original: les traces de ressources discursives complexes, reflétant des procédures originales de gestion et de négociation des échanges dans la classe (CASTELLOTTI, 2000, p. 118-119).

Com sua pesquisa realizada em turmas bilíngues de *Vallée d'Aoste*⁶⁹, Castellotti observou que a alternância ajuda os aprendentes a, principalmente, “manter o contato” e a “se apropriar dos saberes” (p. 120-121). Segundo ela, a manutenção do contato é importante para o prosseguimento da comunicação e para a progressão da aprendizagem. Suas análises revelaram uma intensa gestão bilíngue das interações, sobretudo num nível avançado, comprovada pelo ato de se recorrer às combinações e empréstimos. De acordo com a pesquisadora, as interações que são contruídas aí servem para ajudar o aluno a desenvolver as capacidades comunicativa, aquisicional e conceitual.

A articulação LM-LE no ensino bilíngue favorece também a construção de saberes interdisciplinares. Essa abordagem integrada apresenta resultados satisfatórios na medida em que ela derruba os muros que separam as disciplinas, as aprendizagens e as didáticas. No Brasil, por exemplo, o Projeto Bivalência - Didática Integrada de Português Língua Materna (PLM) e Francês Língua Estrangeira (FLE) foi experimentado em diversos estabelecimentos do ensino público. Fruto da cooperação franco-brasileira, esse projeto é reconhecido em âmbito internacional por sua originalidade (Cf. DAHLET, 2003, p. 9). Em Prado e Cunha (Orgs., 2003) – onde encontramos inclusive a Carta da Bivalência (p. 24) – pode-se ter uma ideia mais completa desse projeto (histórico, filosofia, pressupostos teóricos, relato de experiências etc.).

As dificuldades de aprendizagem dos estudantes de PLM e o caráter essencialmente normativo do ensino deste componente curricular deram origem a esse projeto. Os professores que dele participam realizam um trabalho cooperativo de aproximação das duas didáticas com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem do PLM e do FLE. A comparação entre as pedagogias de uma e de outra língua e a análise reflexiva que se estabelece⁷⁰ aí ajuda bastante os ensinantes e os aprendentes a construir ferramentas para a apropriação dos dois códigos.

O aspecto que nos interessa aqui é a alternância, que é vista por Dahlet (2003) como a forma de integração metodológica mais promissora no projeto de Bivalência brasileiro. Segundo o pesquisador, um trabalho baseado nas alternâncias linguísticas no qual o aprendente é levado a realizar os movimentos de distanciação e de abstração permite-lhe aprender a conceitualizar. A alternância é, desse modo, extremamente importante na prática

⁶⁹ Em *Vallée d'Aoste*, o bilinguismo praticado no contexto escolar é no mínimo inusitado. Segundo Castellotti (2000, p. 118), a alternância das línguas nesse lugar é praticada “desde os primeiros níveis da escola e de forma relativamente livre, no sentido de que o uso de determinada língua (italiano, francês e, eventualmente, o dialeto valdotino) não é ligado a pessoas ou atividades específicas”.

⁷⁰ Para Moro Ribas & Gomes (2003, p. 40), esse processo é definido como “um espaço de reflexão sobre o ‘vaivém’ de uma língua a outra”.

bilíngue, uma vez que ela ajuda os aprendentes a reconhecer a flexibilidade das práticas de linguagem e a refletir sobre seu sentido.

Em suma, a importância da LM é inegável no processo de apropriação de saberes linguísticos, científicos e, principalmente, languageiros. É o entrecruzamento de práticas linguísticas, languageiras e sociais de sua língua e da LE que possibilita aos aprendentes conhecer melhor o funcionamento da LM e enriquecer suas práticas languageiras realizadas nas duas línguas. Favorecer aos alunos a construção de uma competência bilíngue é, enfim, superar a oposição LM/LE (Cf. DAHLET, 2003, p. 9) e criar pontes entre os dois códigos.

1.4.3.2 Macapá: um bilinguismo em construção

A dinâmica do mundo contemporâneo tem resultado em “novas exigências sociais, particularmente em matéria de formação em línguas estrangeiras, o que, naturalmente, interpela e cada vez mais, desestabiliza os sistemas educativos” (DUVERGER, 2000, p. 5)⁷¹. Nesse contexto, o ensino escolar em duas línguas ou bilinguismo desempenha um papel essencial para o acesso a outras maneiras de analisar os acontecimentos, a abertura a outras culturas, o autoconhecimento e a (re)descoberta de sua própria língua.

Para Duverger, não se pode negar os benefícios do ensino bilíngue no que concerne às competências linguísticas. Porém, ainda de acordo com o autor (DUVERGER, 2000, p. 6), o ensino em duas línguas pode visar também a outros objetivos, como:

- a) objetivos sociológicos e culturais: conservar e desenvolver patrimônios linguístico-culturais;
- b) objetivos cognitivos: melhorar as capacidades de aprendizagem e de elaboração de conceitos;
- c) objetivos de tolerância, de humanismo, de fraternidade: conceber a língua do vizinho como a língua do parceiro.

Os objetivos que se referem às relações humanas assim como os objetivos socioculturais são explicitados em Dumont⁷² (2005). Ressalte-se aqui que esses objetivos são estabelecidos nas interações sociais que se realizam entre franceses e brasileiros em Macapá ou na Guiana Francesa, o que pode ser comprovado não somente pelos acordos diplomáticos

⁷¹ Texto original: nouvelles demandes sociales, notamment en matière de formation en langues étrangères, ce qui, naturellement, interpelle et le plus souvent déstabilise les systèmes éducatifs (DUVERGER, 2000, p. 5).

⁷² Pierre Dumont dirige o Instituto Superior de Estudos Francófonos (ISEF) da *Université Antilles-Guyane* (UAG). Em parceria com alguns professores-pesquisadores da UFPA, especialmente o professor José Carlos Chaves da Cunha, ele realizou projetos de formação continuada em Didática das Línguas e Culturas junto a um público constituído por professores de FLE de Belém e de Macapá.

bilaterais Amapá-Guiana Francesa, mas também por algumas mudanças significativas de atitude e de mentalidade dos dois povos um com relação ao outro.

Em 2001, Maisa Navarro, professora da UFPA, já preconizava essa abertura ao outro no Amapá, pois dizia com frequência a nós, seus alunos macapaenses de FLE, que o francês “*bougeait*” (no sentido de “efervescência”) em Macapá. Mesmo não utilizando explicitamente o termo “bilinguismo”, essa ensinante já se referia à contribuição de uma nova língua-cultura à formação cultural do povo amapaense. Em uma de suas estadas em Macapá, em novembro de 2004, Pierre Dumont previu para um futuro próximo uma situação de bilinguismo francês-português em Macapá. Segundo ele – e esperamos estar sendo fiel ao seu discurso – “em Macapá, se poderá, talvez, falar de francês segunda língua” (GOMES, 2004, p. 2)⁷³. As observações desses professores, ambos muito atentos aos aspectos socioculturais e linguísticos de nossa comunidade, nos parecem bastante pertinentes quando observamos, de uns cinco anos para cá, um aumento crescente de interesse dos macapaenses pelo francês, senão vejamos:

- o processo de implantação do FLE em escolas da rede pública do Estado do Amapá data de 2002, como afirma Llorens (2005, p. 58):

Esta formação⁷⁴ resultou, em 2002, na implantação do francês em 39 escolas da rede estadual na área urbana de Macapá e Santana, bem como a oferta do FLE em outros municípios e distritos do interior do Estado [...]. Já em 2005, 80 escolas adotaram o francês como língua estrangeira moderna, atendendo (*sic*) aproximadamente, 25 000 alunos.

- a cada ano, cresce significativamente o número de candidatos inscritos no teste de seleção para o curso de francês do CELCFDM (Cf. Capítulo 3);

- o francês já figura no programa do vestibular da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), ao lado do inglês e do espanhol;

- algumas faculdades particulares descobriram a importância do francês no contexto macapaense. O Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), por exemplo, oferece o curso de Letras-Tradutor (francês-português) e, mais recentemente, uma pós-graduação *lato sensu* em DDL;

- o curso de Licenciatura Plena em Letras da UNIFAP, e mais recentemente, o da Universidade Estadual do Amapá (UEAP), habilitam em Francês;

⁷³ Texto original: À Macapá, peut-être on pourra parler de français langue seconde (GOMES, 2004, p. 2)

⁷⁴ Referindo-se à política de formação de professores visando à viabilização do projeto de implantação do FLE no Amapá.

- foram realizados, por iniciativa do Governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação em parceria com a UNIFAP e a UFPA, dois cursos de Licenciatura em FLE destinados a professores que já possuíam a Licenciatura em Letras;

- a UNIFAP e o Campus da UAG em Caiena já realizaram alguns intercâmbios: em 2002, vinte estudantes que haviam acabado de concluir a Licenciatura em Letras Francesas participaram de um estágio linguístico e intercultural de quinze dias na Guiana (graças à cooperação UAG-Caiena/UFPA/Embaixada da França); no ano seguinte, a UAG-Caiena enviou uma dezena de estudantes de Português Língua Estrangeira (PLE) para Macapá a fim de vivenciarem a mesma experiência. Em julho de 2008, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Amapá e a UAG-Caiena, 14 professores amapaenses de FLE da rede estadual, da UNIFAP e da UEAP participaram de um estágio linguístico em Caiena. No primeiro semestre deste ano, um grupo de professores guianenses estagiou no CELCFDM, com o objetivo de realizar observações em turmas de FLE, haja vista que seu trabalho se desenvolve na área do francês como LM.

- uma Especialização em Ensino-Aprendizagem do FLE para professores de FLE da rede estadual foi realizada em Macapá de novembro de 2004 a dezembro de 2006, através da cooperação de quatro instituições: a Secretaria de Educação do Estado do Amapá, o Centro de Formação de Recursos Humanos do Amapá (CEFORH)⁷⁵, a UFPA e a UAG;

- 17 professores do CELCFDM cursaram os módulos da formação DEA-FLE realizada por meio da cooperação UFPA e UAG;

- nas livrarias, encontram-se mais facilmente gramáticas, dicionários, manuais e guias de francês;

- estabelecimentos comerciais com nomes franceses se multiplicam: *Hotel Chez moi*, *Hotel Bella (sic) Ville*, *La belle* (salão de beleza), *La maison* (loja de móveis e eletrodomésticos), *L'Amazone* (agência de viagem), *Cité Veículos* (loja de veículos automobilísticos de fabricação francesa), *Bon Appetit (sic) Cervejaria e Caldos* (restaurante), *Le Rosé Café Restaurant*, *Lelê Bijoux* (loja de bijouterias), *La femme A florista*, *Belle Rocha*, *Élégance modas*, *Labelle (sic)*, *D'aimée* e *Marie Jolie* (lojas de roupas) etc;

- alguns proprietários de lojas procuram vendedores que saibam falar francês para atender aos clientes francófonos;

⁷⁵ O CEFORH foi transformado em Escola de Administração Pública do Amapá (EAP).

- no aeroporto, em alguns hotéis (Ceta Eco Hotel ou Pousada Equinox, por exemplo), em agências de turismo ou em determinados lugares turísticos (Museu Sacaca, Marco Zero, por exemplo), pode-se encontrar placas em francês e guias português-francês;

- nos voos que servem Macapá, algumas vezes as instruções do piloto são dadas em três línguas: português, inglês e francês;

- pelo menos dois centros particulares de línguas já introduziram o francês ao lado do inglês e do espanhol: Wizzard e Yázigi;

- a inauguração do Centro de Cultura Franco-Amapaense, no dia 13 de agosto (vide nota 104), fruto da cooperação entre o governo do Estado do Amapá e a prefeitura de Caiena, sinaliza para o interesse da França e do Amapá em reforçar os laços entre os dois povos fronteiriços. Além disso – segundo a revista *ISTO É* (09/09/2009, p. 35) –, durante sua visita ao Brasil, no dia 7 de setembro, Nicolas Sarkozy (presidente da França), anunciou a criação do Instituto Franco-Brasileiro para a Diversidade da Amazônia, que terá como sede o Amapá e “financiará de cara seis projetos de pesquisas de brasileiros ou franceses, dando bolsas individuais de 1 milhão de euros” (p. 35);

- os intercâmbios culturais entre artistas guianenses e amapaenses são frequentes;

- guianenses e franceses metropolitanos que estão a passeio ou trabalham na Guiana visitam com mais frequência o Amapá;

- alguns de nossos alunos relacionam-se com guianenses e já se hospedaram nas casas uns dos outros;

- enfim, da imigração que há bastante tempo aproxima essas duas culturas surgem diversos tipos de relações entre guianenses e amapaenses.⁷⁶

Assim, as relações de amizade e de troca entre os dois povos se intensificam⁷⁷ e podem ser canalizadas em proveito do ensino-aprendizagem do FLE no Amapá. O senso de utilidade e de aplicabilidade da língua que aprendem é fator de motivação para nossos alunos, como mostraremos mais adiante, no capítulo 3. Isso pode facilitar a tarefa do ensinante de

⁷⁶ Muitos amapaenses sonham em trabalhar na Guiana Francesa, pois têm parentes ou amigos que se mudaram para lá e que estão satisfeitos com a vida que levam naquela região, especialmente com as oportunidades de emprego, com o salário e com a ajuda financeira do governo francês. Temos ouvido de muitas pessoas que lá trabalham ou trabalharam – na maioria das vezes, sem o visto obrigatório – que a mão-de-obra brasileira é muito requisitada na construção civil desse departamento francês porque os guianenses, de modo geral, não se dispõem a realizar alguns trabalhos que o operário brasileiro aceita com naturalidade, enfrentando, por exemplo, certas alturas na construção de prédios. Outro fator de aproximação entre as duas culturas são os casamentos frequentes entre amapaenses e guianenses.

⁷⁷ Nós, por exemplo, temos amigos francófonos na Guiana e na metrópole com os quais nos comunicamos regularmente. Alguns já se hospedaram em nossa casa. Então, aproveitamos essas oportunidades para apresentá-los aos alunos, encorajando estes a interagir com eles.

ajudar os aprendentes no processo de aquisição do que eles mais pedem e que apresentaremos como uma das constatações de nossa pesquisa de campo: as ferramentas para interagir e conversar em francês. As ações relativas à formação de professores e sua formação continuada que se tornaram possíveis com os acordos de cooperação servem para melhorar esse ensino e, talvez, preparar o terreno para um ensino bilíngue em Macapá.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, procuraremos dar uma visão geral da organização de nossa pesquisa, apresentando seu contexto, seu histórico e alguns elementos que caracterizam as escolas-campo visitadas.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Como nossa pesquisa se realizou em contextos distintos, estabeleceremos aqui uma comparação entre as duas realidades escolares, levando em conta a localização, os aspectos físicos, os materiais de apoio, os atores do processo de ensino-aprendizagem e a formação continuada.

2.1.1 Breve histórico

Realizamos nossa primeira pesquisa em turmas de FLE, nos meses de maio, setembro e dezembro de 2005, no âmbito de uma formação *stricto sensu* denominada “*DEA Caraïbe, Amérique Latine et du Nord, option Sciences du Langage Didactique des Langues*” (Cf. nota 3). Escolhemos como campo de pesquisa três escolas públicas do Estado do Amapá: Escolas A e B e CELCFDM. Nesse ano, realizamos a observação de aulas, além de entrevistarmos alunos das escolas A e B e professores do CELCFDM. Os resultados dessa pesquisa podem ser encontrados em Gomes (2006-a) e Gomes (2006-b).

Nossa segunda pesquisa foi realizada em 2008, nos meses de maio e junho, ocasião em que retornamos às escolas-campo, onde observamos e gravamos aulas e entrevistamos alunos e professores. Esse retorno foi motivado, principalmente, pela necessidade de complementar e melhor embasar nosso primeiro estudo.

A interpretação dos dados coletados nesses dois momentos de nossa pesquisa nos ajudará a descrever melhor a realidade do ensino do FLE nas escolas-campo, cujos perfis serão apresentados na subseção que segue.

2.1.2 Perfil das escolas-campo

Nossa pesquisa se desenvolveu no âmbito de duas realidades distintas na rede de ensino público: a de um centro de língua ensinando exclusivamente o FLE (o CELCFDM) e a de duas escolas nas quais a atenção dos discentes se divide entre o FLE e os outros componentes curriculares. Essas três instituições escolares se situam em Macapá. As diferenças entre esses dois tipos de escolas são levadas em conta na análise dos dados.

2.1.2.1 Perfil da Escola A

A Escola A está localizada no Zerão, um bairro afastado do centro da cidade. Sua clientela é formada basicamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos da comunidade, embora também receba alunos do bairro Universidade, situado em suas proximidades.

A escola trabalha com o segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) e com o Ensino Médio. Funciona nos três turnos, com 45 turmas, sendo 15 em cada turno, além das 10 turmas de 5ª série que funcionam num “anexo”, situado no mesmo bairro. Segundo relato de funcionários, esse setor é muito isolado do resto da escola. Inevitavelmente, o professor de FLE que trabalha com essas turmas não tem muito contato com os outros cinco professores da escola-matriz, o que dificulta a troca de informações e o planejamento conjunto.

Tanto na Escola A como na B, participaram de nossa pesquisa somente alunos adolescentes do 2º segmento do Ensino Fundamental. Suas turmas são compostas por 35 a 40 alunos. Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os estudantes têm 2 horas-aula de Francês por semana, o que soma uma carga horária anual de 80 h/a.

As salas de aula não são climatizadas e não possuem recursos tecnológicos, como televisor, rádio-gravador e aparelho de vídeo. As cadeiras são dispostas em fila indiana, o que dificulta as interações verbais. Dos quatro professores entrevistados na escola, três são licenciados em Letras e um é bacharel em Direito. Esse último aprendeu francês no período em que morou no Canadá e trabalha sob o regime de contrato administrativo. Uma das professoras é especialista em ensino de FLE⁷⁸. Esses professores atuam de 3 a 6 anos no ensino da língua.

Apesar de o manual *Portes Ouvertes* ser considerado oficial nas escolas públicas do Estado, poucos professores o utilizam e muitos nem o conhecem, sobretudo agora que o GREF não atua mais no Amapá. Quando os professores dessa instituição ofereciam uma formação para os ensinantes de FLE amapaenses, o manual era divulgado e os docentes eram orientados quanto à sua utilização. Na escola A, os professores entrevistados disseram que planejam seu curso, apoiando-se em vários manuais, tais como: *Tempo, Taxi! 1*, *Studio, Tout va bien*, *Métro Saint-Michel* etc. Certamente, o fato de não seguirem a progressão de um manual causa prejuízos ao ensino da língua.

⁷⁸ A referida professora cursou a especialização de dupla titulação – à qual já fizemos menção nesse trabalho – na parceria UFPA-UAG e Governo do Estado do Amapá, no período de 2005-2006.

2.1.2.2 Perfil da escola B

A Escola B localiza-se no Centro, próximo à área comercial. Com mais de 60 anos de existência, é uma das mais antigas escolas do Estado. Atende a um público formado por crianças, adolescentes e jovens, dos quais 60% são estudantes oriundos do Perpétuo Socorro, um bairro popular que nasceu às margens do rio Amazonas. Os demais moram no Centro ou em outros bairros. Oferece o Ensino Fundamental (1ª à 8ª série), funcionando apenas no 1º e 2º turnos, com turmas compostas por 35 a 40 alunos. No 2º ciclo, há 20 turmas. Assim como na Escola A, as cadeiras são dispostas em fila indiana, dificultando as interações verbais. Ainda como na Escola A, salas de aula não são climatizadas e não possuem suportes tecnológicos (rádio-gravador, vídeo etc) para as atividades pedagógicas.

O FLE é a única LE oferecida na escola. Segundo a supervisão escolar, alguns alunos têm dificuldade na disciplina, especialmente os da 5ª série, que nunca haviam estudado uma LE. Apesar dessa constatação, a escola não tem uma proposta curricular para o FLE, nem projetos na disciplina. Como material de apoio, os professores dispõem apenas de 20 dicionários português-francês e de um *microsystem* de uso coletivo.

No que concerne a espaços para se realizar atividades variadas na disciplina, a escola oferece um laboratório de informática com 10 computadores e a sala da TV Escola, que, pelas informações que obtivemos, não são aproveitados de modo satisfatório pelas turmas.

No primeiro semestre de 2008, havia duas professoras de FLE, cada uma com 10 turmas. Em outubro do mesmo ano, uma das docentes saiu da escola para ingressar no sistema modular de ensino, sendo substituída por um professor que permaneceu na escola somente até o término do ano letivo. A docente que continua na escola não tem licenciatura em Letras, mas em Pedagogia, tendo aprendido francês no CELCFDM, onde fez o curso completo.

Os professores da Escola B também não seguem a progressão de um manual de FLE. Quando precisam de material bibliográfico de apoio para planejar suas aulas, procuram docentes do CELCFDM e/ou a biblioteca desse estabelecimento de ensino. O mesmo ocorre com a maioria dos professores da Escola A.

2.1.2.3 Perfil do CELCFDM

O CELCFDM está situado no bairro Central, mais precisamente no coração do comércio. Sua localização privilegiada, ou seja, numa vizinhança formada pela Secretaria de Turismo (SETUR), por lojas, bancos, hotéis e pontos turísticos favorece a visita de turistas francófonos. No CELCFDM, é bastante comum recebermos esses visitantes que estão à procura de informações sobre a cidade em sua língua ou que têm curiosidade de conhecer

nossa escola. Alguns professores e alunos têm aproveitado essas oportunidades para interagir com os nativos, embora outros evitem esses encontros.

O Centro funciona nos três turnos, atendendo a uma clientela formada por jovens e adultos cursando o ensino médio ou que já o tenham concluído. Jovens e adultos são agrupados nas mesmas turmas. No ano passado, funcionaram 68 turmas em cada semestre. Neste ano, esse número aumentou para 73. O número de estudantes por turma, principalmente nos dois últimos níveis do curso, é de aproximadamente 20 alunos. Entretanto, devido à evasão e à reprovação, algumas turmas ficam bastante reduzidas, sendo compostas por 7 a 13 alunos. As cadeiras são dispostas em semicírculo, facilitando assim as interações verbais. As salas são climatizadas e cada sala possui um televisor, um rádio-gravador e um aparelho de vídeo.

O CELCFDM é o único centro público de francês no Estado, apresentando características bastante peculiares. Diferentemente das outras instituições escolares públicas, nas quais o FLE é disciplina obrigatória, o CELCFDM oferece um curso livre no qual se trabalha com apenas um componente curricular ou uma LE. Os alunos têm quatro aulas de francês por semana, em dias alternados (segundas e quartas-feiras ou terças e quintas-feiras). Cada aula tem a duração de 60 minutos. Isso representa mais que o dobro da carga horária das outras escolas⁷⁹. Em cada turno, há dois “períodos”, ou seja, 1º e 2º tempos (por exemplo, no turno da manhã, algumas turmas iniciam às 7:30 h e outras, às 9:30 h).

Ao contrário das escolas A e B, no CELCFDM adota-se o sistema de “níveis”: o curso tem a duração de três anos e meio; cada nível tem a duração de um semestre; no total, o curso se prolonga por 07 níveis e cada nível possui a duração de 60 horas. A carga horária total é de 420 horas.

A cada ano, há um aumento bastante expressivo no número de candidatos inscritos na seleção do curso de francês do CELCFDM. Segundo dados da secretaria da escola, em 2008, inscreveram-se 6.704 candidatos para 400 vagas (300 para o 1º semestre e 100 para o 2º). Temos aí uma concorrência de quase 17 alunos por vaga. Neste ano, segundo dados fornecidos pela direção, o número de inscritos quase dobrou: foram 11.476 candidatos para 300 vagas (mais ou menos 38 por vaga). Contudo, é de se lamentar que – por motivos diversos –, dos estudantes que se matriculam, um grande número desista logo no 1º semestre. Essa “evasão

⁷⁹ Segundo Cunha (2003, p. 56), ainda que a lei de orientação geral para a educação nacional se mostre favorável ao ensino de línguas, “os alunos ainda têm raramente mais de duas horas de aulas de LE por semana e, em sua quase totalidade, terminam o secundário sem ter aprendido nenhuma LE”.

escolar” é tema da pesquisa de campo de uma professora dessa instituição, cursando o Mestrado no Paraguai.

A biblioteca do CELCFDM funciona nos três turnos e possui um acervo razoável constituído por manuais e guias de FLE, anais de congressos, romances, revistas, jornais, títulos da DDL, fitas de vídeo, fitas k-7, CDs e DVDs. Segundo um professor de FLE da UNIFAP, em termos de material para o ensino de francês, essa biblioteca tem um acervo bem maior que o de sua instituição.

Tempo 1 e *Tempo 2*, manuais de francês oficiais do CELCFDM, foram substituídos pelos manuais *Taxi! 1* (Cf. CAPELLE ; MENAND, 2003) e *Taxi! 2* (Cf. MENAND; BERTHET; KIZIRIAN, 2003), respectivamente.

A estrutura física do CELCFDM precisaria passar por uma ampliação tanto para atender à demanda estudantil como para favorecer a execução de projetos pedagógicos. O prédio não possui laboratórios, salas para projeção de filmes e auditório com espaço físico suficiente para abrigar atividades culturais. Ademais, as salas de aula precisariam ter um espaço físico maior.

Quase todos os docentes do CELCFDM são pós-graduados: 11 são especialistas (a maioria, no ensino de FLE), 5 são mestres pelo convênio UFPA/UAG (3 desses têm mais de uma especialização) e 3 cursam mestrado.

Os professores do CELCFDM e alguns professores das escolas A e B são membros da Associação dos Professores de Francês do Amapá (APROFAP), que é filiada à Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF) e à Federação Internacional dos Professores de Francês (FIPF). Por meio da APROFAP, 18 professores de FLE amapaenses – 80% desses, do CELCFDM – já puderam participar de estágios de aperfeiçoamento linguístico e cultural na França (em centros universitários de Grenoble, Vichy e Besançon) ou na cidade de Quebec, no Canadá (*Université Laval*). Esses “estágios de verão” concernem a um programa de bolsas da embaixada da França no Brasil e do Ministério das Relações Internacionais (MRI) do Quebec.

Oito professores do CELCFDM já tiveram a oportunidade de participar de estágios de aperfeiçoamento linguístico-cultural e metodológico em Caiena (Guiana Francesa), por meio de acordos de cooperação entre nosso Estado e aquele departamento francês.

Desde a sua criação, a APROFAP se faz presente em todos os congressos nacionais dos professores de francês, com um número bastante expressivo de representantes, em sua maioria, ensinantes do CELCFDM. Em 2007, três professores desse Centro apresentaram

trabalhos no XVI congresso nacional, realizado em João Pessoa (PB), com o tema “*La langue française, lieu de rencontres et d’échanges*”.

Durante quase 8 anos, o GREF atuou no CELCFDM, proporcionando aos professores do Centro e a outros da rede pública estadual uma formação linguístico-cultural e metodológica. As experiências vivenciadas pelos professores do Centro nas sessões do GREF – especialmente no período da elaboração do manual *Portes Ouvertes* – foram muito importantes para sua formação contínua.

Portanto, a participação dos ensinantes do CELCFDM em todas essas atividades demonstra que, ao longo da existência dessa instituição, seu corpo docente tem procurado aperfeiçoar-se no que se refere tanto a aspectos linguísticos quanto metodológicos. Inclusive, em termos financeiros, esses professores investem uma soma considerável nessa formação, haja vista que, além de despenderem grandes somas em viagens, a maioria deles investe bastante também na compra de livros diversos e de outros materiais pedagógicos na área do FLE produzidos na França.

Llorens (2005) contextualiza com muita propriedade o processo de implantação do FLE no Estado do Amapá, formalizada por meio do Acordo de Cooperação Franco-Brasileiro, de 28 de maio de 1996, firmado entre o Presidente da França Jacques Chirac e o Presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso. Ela mostra que o CELCFDM figura como uma instituição de importância capital para a efetivação dessa política:

O Centro de Língua e Cultura Francesa não nasceu apenas com o objetivo específico de assegurar a inclusão gradativa da Língua Francesa como Língua Estrangeira Moderna no Sistema Escolar (a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, bem como a oferta de uma 2ª Língua Estrangeira no Ensino Médio) atendendo o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 em seu artigo 26 (§ 5º) e artigo 36 (inciso III), mas também de incentivar o bilingüismo junto à população amapaense, viabilizar intercâmbios de alunos e professores amapaenses e franceses, efetivar a decisão política e econômica do Governo do Estado de difundir esse idioma (p. 52-53).

2.2 LINHAS GERAIS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos, em linhas gerais, os elementos que nortearam nossa pesquisa de campo (perguntas e objetivos) e descreveremos a metodologia que adotamos para realizar a coleta e a análise dos dados.

2.2.1 Perguntas e objetivos

Nossa pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caráter exploratório explicativo, com enfoque dentro da abordagem da análise quantitativa e qualitativa da pesquisa em educação e complementada com a pesquisa bibliográfica. Com a análise do *corpus* constituído nos dois momentos dessa pesquisa (2005 e 2008), procuramos responder às seguintes perguntas:

- 1) Que lugar ocupa o ensino da PO nas turmas macapaenses de FLE?;
- 2) Qual o papel da LM no processo de aquisição do discurso em LE?;
- 3) Em que medida uma metodologia fundamentada na Teoria Sociointeracionista do Ensino de Línguas poderia beneficiar o ensino da PO em turmas de FLE?;
- 4) Como criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma competência de PO em turmas de FLE?

As ideias de Vygotsky, Kramsch, Mondada e Pekarek Doehler, Kerbrat-Orecchioni, Bakhtin, Arditty e Vasseur, além de outros pesquisadores, relativas à importância do contexto social e das trocas interacionistas para a aquisição de uma língua ajudam-nos a responder a esses questionamentos.

Os objetivos que pretendemos alcançar com nossa pesquisa são os seguintes:

- 1) Geral: investigar a função das interações verbais no ensino-aprendizagem de uma competência comunicativa oral em turmas de FLE.
- 2) Específicos:
 - a) Descrever as metodologias de ensino da PO realizadas em turmas de FLE em Macapá;
 - b) Analisar as interações verbais que se realizam entre professor e aluno e dos alunos entre si, em turmas de FLE macapaenses;
 - c) Apresentar sugestões para uma prática de ensino do discurso que valorize as interações verbais e os contextos sociointeracionistas.

2.2.2 Procedimentos de coleta dos dados

Inicialmente, pensamos em concentrar nossa pesquisa no CELCFDM. Porém, motivada pelo desejo de descrever a realidade de ensino do FLE não somente em um centro específico para tal, mas também em escolas regulares, decidimos incluir as Escolas A e B em nossa investigação.

Depois de apresentarmos nosso projeto de pesquisa à direção e/ou à supervisão das escolas-campo, os supervisores se encarregaram de nos apresentar aos professores e alunos. No decorrer das duas pesquisas, tivemos boa receptividade, tanto por parte dos professores e outros funcionários como por parte dos alunos. Nas turmas visitadas, nenhum docente ou discente se opôs a participar de nosso projeto de pesquisa.

Com a finalidade de reunir um número considerável de informações sobre as práticas interativas em turmas de FLE dessas escolas, optamos pelos seguintes instrumentos de coleta de dados:

- observações, registros escritos e gravações de aulas;
- entrevista oral;
- entrevistas por questionário.

A análise do *corpus* constituído pelos registros das aulas e pelas informações oriundas das entrevistas somado à pesquisa bibliográfica nos ajudaram a responder às nossas perguntas de pesquisa.

Nos meses de maio e setembro de 2005, observamos 38 aulas em 9 turmas de FLE das escolas-campo. Das aulas observadas, 12 foram gravadas em fitas k-7 e transcritas integral ou parcialmente (Cf. Anexo 4) para, em seguida, analisarmos algumas de suas passagens. A transcrição se deu, de modo geral, segundo normas amplamente utilizadas por pesquisadores da DDL que se interessam pela análise das interações verbais, embora alguns símbolos tenham sido criados por nós, conforme nossas necessidades (Cf Anexo 3). Naquela oportunidade, entrevistamos 35 alunos adolescentes das escolas A e B por meio de uma só pergunta referente à competência comunicativa mais visada por eles: “O que você gostaria de aprender prioritariamente: ler, escrever ou conversar em francês? Por quê?”. Em dezembro daquele ano, entrevistamos 24 professores do CELCFDM por meio de um questionário de 8 perguntas com respostas de múltipla escolha. As respostas dos entrevistados foram tabuladas para uma análise posterior. No quadro a seguir, apresentamos o número de turmas visitadas nessa pesquisa.

Quadro 1: Turmas da 1ª pesquisa

NÚMERO DE TURMAS VISITADAS EM 2005			
SÉRIE/NÍVEL	INSTITUIÇÕES		
	CELCFDM	ESCOLA A	ESCOLA B
5ª série	-	-	01
8ª série	-	03	01
5º nível	02	-	-
6º nível	01	-	-
7º nível	01	-	-

Nosso retorno às escolas-campo três anos após a primeira pesquisa deveu-se à necessidade de atualizar e ampliar nossos dados. Em 2005, entrevistamos apenas ensinantes do CELCFDM e alunos das escolas A e B, por acreditarmos que os dados fornecidos por eles seriam o suficiente para mostrarmos as duas visões sobre o ensino do FLE em Macapá. Porém, ao tratarmos os dados coletados, sentimos falta, sobretudo, da opinião dos estudantes do CELCFDM para melhor embasarmos nossa análise. Em 2008, procuramos reparar essa falha, entrevistando tanto discentes (jovens e adultos) como docentes das três escolas. Dessa forma, pudemos coletar um material mais significativo, obtendo, inclusive, dados que nos permitiram tanto proceder a uma análise comparativa entre as respostas de professores e alunos como observar a evolução das opiniões nesse espaço de tempo, como veremos mais adiante, no capítulo 3.

Assim, nos meses de maio e junho de 2008, visitamos novamente as escolas-campo, onde entrevistamos 302 alunos (adolescentes, jovens e adultos) e 23 professores por meio de questionário. Na oportunidade, observamos e gravamos 28 aulas⁸⁰ em 8 turmas, como nos mostra o quadro a seguir.

⁸⁰ Atualmente, procedemos à transcrição de parte dessas aulas com o objetivo de obter um *corpus* a ser utilizado em trabalhos futuros.

Quadro 2: Turmas da 2ª pesquisa

NÚMERO DE TURMAS VISITADAS EM 2008			
SÉRIE/NÍVEL	INSTITUIÇÕES		
	CELCFDM	Escola A	Escola B
6ª série	-	01	-
8ª série	-	-	01
3º nível	01	-	-
5º nível	01	-	-
6º nível	01	-	-
7º nível	03	-	-

2.2.3 Procedimentos de tratamento e análise dos dados

Conforme vimos explicando ao longo desse capítulo, o *corpus* que analisamos no 3º Capítulo foi gerado pelos dados coletados em duas pesquisas desenvolvidas em turmas de FLE de três escolas-campo. Por esse motivo, no decorrer da análise, comparamos dados coletados nesses dois momentos, a fim de verificarmos se houve mudanças nas opiniões dos informantes assim como nas metodologias de ensino.

Nossa análise não se apresentou de forma linear. Optamos por tratar concomitantemente os dados gerados pela tabulação das entrevistas e pelas transcrições de aulas. Por exemplo, ao analisarmos determinados percentuais, apoiamo-nos, algumas vezes, em outros elementos do *corpus* (trechos de aulas transcritos, frases usadas pelos entrevistados, registros escritos etc.) para reforçar ou complementar nossa interpretação dos dados.

No decorrer da análise dos dados apresentados em tabelas, estabelecemos, quando possível, uma comparação entre os percentuais das respostas de alunos e professores, a fim de identificarmos alguns pontos convergentes e divergentes. Realizamos um estudo comparativo de dados reunidos no *corpus* e confrontamos as respostas dos entrevistados com a realidade das turmas observadas, com a ajuda, principalmente, das reflexões proporcionadas pela pesquisa bibliográfica que apresentamos ao longo do Capítulo 1 e por nossa experiência docente⁸¹.

⁸¹ Iniciamos nossa carreira profissional em 1986, na rede municipal de ensino, como professora de pré-escolar e, quatro anos depois, passamos a lecionar em turmas de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Algum tempo depois,

Nossa análise procurou levar em conta as especificidades dos dois tipos de instituições de ensino (CELCFDM/Escolas A e B), especialmente por se tratar, na primeira instituição, de alunos de um curso livre; na outra, de um público cativo. Além disso, é preciso lembrar que há uma diferença de faixa etária significativa entre os alunos entrevistados. Conforme mencionamos ainda há pouco, os entrevistados das escolas A e B são adolescentes do 2º ciclo do Ensino Fundamental, enquanto que no CELCFDM, entrevistamos jovens e adultos (Cf. 2.1.2.1 e 2.1.2.3).

começamos a ensinar Língua Portuguesa no ensino fundamental do município e Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil no ensino médio da rede estadual de ensino, no Instituto de Educação do Estado do Amapá (IETA). Esse educandário era responsável pela formação de professores do pré-escolar e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Há sete anos, dedicamo-nos ao ensino de FLE em Macapá, no CELCFDM.

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS DOCENTES EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE MACAPÁ

Neste capítulo, analisamos o material coletado na pesquisa de campo. Aqui, nosso interesse se volta para as práticas de ensino-aprendizagem da PO e para as interações verbais realizadas em turmas de FLE. Discutiremos as práticas pedagógicas que favorecem as aquisições discursivas orais e aquelas que, ao contrário, constituem obstáculos nesse processo.

3.1 INTERAGIR ORALMENTE EM LE

Nesta seção, apresentamos o objetivo comunicativo eleito pelos entrevistados e discutimos as dificuldades que permeiam o processo de construção de uma competência conversacional entre nossos alunos.

3.1.1 Conversação: objetivo principal dos aprendentes

Ao longo de nossa atuação como professora de FLE, temos escutado com frequência dos alunos que eles sentem um forte desejo de conversar com os nativos de francês, tanto com guianenses como com franceses metropolitanos. Esses nativos visitam com frequência nossa cidade, especialmente durante as férias escolares de seu país e no período do carnaval brasileiro.

Assim, em 2005, perguntamos aos 35 alunos entrevistados nas escolas A e B: “O que você gostaria de aprender mais rapidamente: escrever, ler ou conversar em francês? Por quê?” (Questão nº 2). Desses alunos, 91% responderam que gostariam de aprender mais rapidamente a conversar em francês. Para os 9% que escolheram a escrita, 7% acham que é importante escrever para tirar boas notas na prova e 2%, para se corresponder pela internet com amigos da Guiana.

Na entrevista de 2008, ao questionarmos os alunos sobre seu principal objetivo na aprendizagem da língua, obtivemos os resultados que seguem.

TABELA 1: Objetivo primordial dos aprendentes

OBJETIVO PRIMORDIAL DOS APRENDENTES SEGUNDO OS ALUNOS DAS 3 ESCOLAS	
ANO: 2008	
Conversar em francês	82%
Ler em francês	11%
Escrever em francês	5%
Mais de uma competência	2%

Como podemos observar na tabela acima, 82% de nossos alunos almejam primordialmente uma competência conversacional em FLE (Cf. 1.3.1) em detrimento das competências de leitura (11%) e escrita (5%).

Com o objetivo de verificar se, na pesquisa de 2008, havia uma diferença significativa entre as respostas dos alunos do CELCFDM e os das duas outras escolas, organizamos a seguinte tabela comparativa:

TABELA 2: Comparação dos objetivos nos dois contextos escolares

OBJETIVO PRIMORDIAL DOS APRENDENTES SEGUNDO OS ALUNOS DOS DOIS TIPOS DE INSTITUIÇÃO		
OBJETIVO	ANO: 2008	
	CELCFDM	ESCOLAS A E B
Conversar	84%	82%
Ler	6%	14%
Escrever	5%	4%
Mais de uma competência	5%	-

A tabela 2 indica que há congruência entre os resultados dos dois tipos de instituição, haja vista que, para 84% dos estudantes entrevistados no CELCFDM e 82% dos alunos

entrevistados nas escolas A e B, interagir oralmente na língua-alvo é o objetivo que eles estabelecem como prioridade. Os objetivos ligados à leitura e à escrita ou à aquisição de mais de uma competência⁸² não mereceram destaque entre os estudantes.

Conforme dissemos em 4.1.1, nossa decisão de entrevistar professores e alunos com perguntas semelhantes se deveu à necessidade de realizar uma análise comparativa entre as respostas de ambos os lados, a fim de identificarmos nelas alguns pontos convergentes e divergentes. Nesse processo, interessamo-nos também pela evolução das respostas dos professores de uma entrevista para outra. Passemos, pois, à comparação.

Na primeira entrevista, 24 ensinantes de FLE no CELCFDM responderam ao nosso questionário; neste ano, foram 17 os entrevistados⁸³. Sobre a 2ª questão – “Em sua opinião, seus alunos/suas alunas desejam aprender mais rapidamente: a escrever, ler ou conversar em francês? Por quê?”, obtivemos o seguinte resultado:

TABELA 3: Objetivo segundo o corpo docente do CELCFDM

OBJETIVO PRIMORDIAL DOS ALUNOS SEGUNDO OS PROFESSORES DO CELCFDM		
OBJETIVO	ANO	
	2005	2008
Conversar	96%	82%
Mais de uma competência	4%	18%

Na tabela acima, quando comparamos os resultados das duas entrevistas desses professores, notamos uma baixa significativa no percentual referente à eleição do objetivo “conversação”: de 96% em 2005 para 82% em 2008; uma diferença de 14 pontos percentuais. Podemos notar também que houve aumento de 14% no número de professores que acreditam que os alunos almejam adquirir prioritária e simultaneamente mais de uma competência

⁸² Nosso questionário não apresentou a opção relacionada ao objetivo “construir mais de uma competência”. Contudo, alguns alunos assinalaram mais de uma das três opções oferecidas (Cf. questão nº 2 do questionário).

⁸³ De 2005 para cá, o quadro de professores do CELCFDM foi reduzido. Em 2008, dos 19 professores que aí ensinavam, conseguimos entrevistar 17.

comunicativa (de 4% para 18%). Um dado, porém, mantém-se inalterado: os professores do CELCFDM continuam acreditando que adquirir uma competência exclusiva de PE ou de CE não constitui o objetivo prioritário de seus alunos, o que fica claro em sua ausência no quadro acima.

Há consenso entre os ensinantes e os aprendentes do CELCFDM no que concerne ao objetivo prioritário dos alunos, ou seja, a aquisição de uma competência conversacional: a maioria dos alunos (84%; cf. tabela 2) e dos professores (82%; cf. tabela 3) afirma que o que os estudantes do CELCFDM querem aprender mais rapidamente é “conversar em francês”. Em 2005, 96% dos professores desse educandário afirmaram que a competência comunicativa mais almejada pelos alunos seria a competência conversacional. Infelizmente, não temos dados dos alunos que nos permitam verificar se haveria consenso em suas respostas, pois, como já dissemos, nossa entrevista não os contemplou naquele momento.

A tabela abaixo estabelece uma comparação entre as respostas dos professores e alunos das três escolas no que se refere ao objetivo principal dos últimos:

TABELA 4: Objetivo segundo o corpo docente e discente das três escolas

OBJETIVO PRIMORDIAL DOS APRENDENTES SEGUNDO OS ALUNOS E PROFESSORES DAS 3 ESCOLAS		
OBJETIVOS	ANO: 2008	
	Alunos	Professores
Conversar em francês	82%	79%
Ler em francês	11%	9%
Escrever em francês	5%	-
Mais de uma competência	2%	12%

A tabela 4 nos mostra que, no geral, as respostas de professores e alunos das três instituições escolares são bastante semelhantes, já que 82% dos discentes optaram pela conversação ao lado de 79% dos docentes que também acreditam ser esse o objetivo principal de seus alunos.

Abrimos nossa análise dos dados da pesquisa de campo com os resultados da 2ª pergunta da entrevista feita a professores e alunos porque acreditamos que o ensino de LE tem que levar em conta, em primeiro lugar, as necessidades comunicativas dos aprendentes. Já

vimos que os alunos querem, prioritariamente, desenvolver a competência conversacional em FLE (Cf. GRANDCOLAS, 1984). Na seção seguinte, verificaremos o que os motiva a eleger como objetivo principal essa competência comunicativa.

3.1.2 Motivação para conversar em francês

Em nossa pesquisa, além de questionar os entrevistados sobre o objetivo mais visado pelos alunos, procuramos identificar o que motiva esses estudantes a almejar a competência comunicativa que elegem. Foi assim que, classificando as justificativas dos aprendentes das escolas A e B que optaram pela conversação, obtivemos o seguinte resultado:

TABELA 5: Motivação para conversar segundo os alunos das escolas A e B

MOTIVAÇÃO DOS APRENDENTES PARA CONVERSAR EM FRANCÊS SEGUNDO OS ALUNOS DAS ESCOLAS A E B			
CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS		2005	2008
Interagir com nativos (turistas, parentes e amigos)		82%	29%
Amor ao idioma		-	27%
Viajar ao estrangeiro	a trabalho (Guiana Francesa)	4%	-
	a passeio (Guiana Francesa/ França/Europa)	3%	24%
Adquirir/aperfeiçoar a competência oral		-	16%
Adquirir outras competências na aprendizagem da língua		-	4%
Não justificaram		11%	-

A tabela acima evidencia uma distância muito grande entre os percentuais relacionados à motivação “Interagir com nativos”.

Quanto aos quatro ensinantes entrevistados nas escolas A e B que optaram pela “conversação” (3 da escola A e 1 da B), 100% acreditam que a motivação dos alunos para falar na língua-alvo se deve ao “Amor ao idioma”. Entretanto, a tabela 5 nos mostra que o interesse de seus alunos pela conversação tem mais de uma causa, sendo as seguintes as principais: “desejo de interagir com os nativos” (29%) e “Amor ao idioma” (27%). De certa forma, é claro, esses dois motivos estão bastante próximos, pois esse amor e essa atração pela

língua francesa impulsionam os estudantes a interagir com os vizinhos franceses e, da mesma forma, a presença de turistas franceses em nosso Estado desperta a curiosidade, o interesse, a atração dos aprendentes por seu idioma (Cf. 1.4.3.2).

A classificação das respostas dos professores do CELCFDM nos dois momentos em que os questionamos sobre a motivação de seus alunos para conversar em francês e aquelas fornecidas pelos alunos dessa instituição, em 2008, resultou na tabela abaixo:

TABELA 6: Motivação para conversar segundo discentes e docentes do CELCFDM

MOTIVAÇÃO DOS APRENDENTES PARA CONVERSAR SEGUNDO OS PROFESSORES E ALUNOS DO CELCFDM			
CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS	PROFESSORES		ALUNOS
	2005	2008	
Interagir com nativos (turistas/parentes/amigos) por razões sociais e/ou profissionais	29%	47%	47%
Amor ao idioma	16%	27%	13%
Conseguir emprego/montar um negócio	13%	13%	-
Viajar ao estrangeiro (França ou outro país da Europa e /ou Guiana Francesa)	13%	7%	9%
Adquirir/Aperfeiçoar a competência oral	-	6%	31%
Necessidade de se comunicar na língua que aprendem	25%	-	-
Adquirir outras competências na aprendizagem da língua	4%	-	-

Nessa tabela comparativa, podemos perceber uma evolução importante nas opiniões dos professores do CELCFDM no que diz respeito ao interesse dos alunos pelas trocas verbais com os visitantes nativos do francês provenientes do país vizinho. Conforme os números que obtivemos em 2005, 29% dos docentes apontam essa motivação para justificar o interesse dos alunos pela conversação; em 2008, o índice aumentou para 47% (um aumento de 18%), coincidindo com o percentual das respostas dos alunos entrevistados no mesmo ano. Esse aumento justifica-se, talvez, por uma maior atenção aos interesses dos aprendentes.

Mostraremos e comentaremos, agora, na tabela abaixo, a classificação que realizamos a partir das repostas de 17 professores e 253 alunos das três instituições que justificaram⁸⁴ sua escolha em 2008:

TABELA 7: Motivação para conversar segundo os entrevistados

MOTIVAÇÃO DOS APRENDENTES PARA CONVERSAR SEGUNDO OS PROFESSORES E ALUNOS DAS 3 ESCOLAS		
CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS	2008	
	PROFESSORES	ALUNOS
Interagir com turistas e amigos franceses	37%	37%
Adquirir/aperfeiçoar a competência oral	5%	23%
Amor ao idioma	42%	20%
Viajar ao estrangeiro (Guiana Francesa, França ou outro país da Europa)	5%	15%
Conseguir emprego/montar um negócio	11%	-
JUSTIFICATIVA EXCLUSIVA DOS ALUNOS DAS ESCOLAS A E B		
Adquirir outras competências na aprendizagem da língua		5%

A tabela acima revela pontos convergentes e divergentes entre as opiniões dos professores e dos alunos. As opiniões são divergentes, por exemplo, no item “Adquirir/aperfeiçoar a competência oral”, apontado por 23% dos alunos e por apenas 5% dos professores. Há divergência também quanto à motivação que os alunos elegem em 1º lugar: 37% de nossos alunos desejam “Interagir com turistas e amigos franceses”, enquanto 37% dos professores elegem essa motivação em 2º lugar, apontando em 1º lugar a motivação “Amor ao idioma/consideram a conversação em francês primordial” (42%). Porém, a diferença entre os percentuais das repostas dos dois grupos no que tange à motivação maior dos aprendentes é de apenas 5 pontos. Na realidade, a justificativa “Amor ao idioma” foi dada por 20% dos alunos, ocupando assim a 3ª posição na tabulação de suas repostas.

⁸⁴ Somente 14 alunos deixaram de justificar: 04 do CELCFDM, 11 da Escola A (09 da 8ª série) e 01 da Escola B.

Outra divergência pode ser observada na justificativa “Adquirir/aperfeiçoar a competência oral”, apresentada por 23% dos alunos e por apenas 5% dos professores.

Os pontos convergentes entre as justificativas de professores e alunos residem na coincidência entre os motivos apontados por ambos os grupos. De fato, dos seis motivos que figuram na tabela, quatro coincidem. Essa constatação nos leva a crer que os ensinantes se basearam mais em reivindicações reais dos aprendentes do que em suposições.

Se nos pautássemos apenas pela entrevista realizada em 2005, na qual 82% dos alunos das escolas A e B afirmam que sua motivação principal para almejar a competência conversacional seria o desejo de se comunicar com turistas franceses (Cf. GOMES, 2006-a, p. 108-110), não teríamos elementos para identificar os reais fatores que, atualmente, motivam os alunos amapaenses a desejar essa competência. Dessa forma, as conclusões que apresentamos no presente trabalho levaram em conta, prioritariamente, os dados obtidos na segunda pesquisa, pelos seguintes motivos:

- a) a entrevista de 2008 abrangeu um número muito maior de entrevistados (302 em vez de 35 alunos);
- b) essa pesquisa envolve os alunos das três instituições escolares, enquanto a de 2005 envolveu apenas estudantes das Escolas A e B;
- c) nessa entrevista, foram ouvidos os docentes das três escolas-campo, enquanto que a anterior só ouviu os do CELCFDM;
- d) os resultados dessa sondagem mostram os anseios atuais dos estudantes.

Assim, os dados fornecidos por alunos e professores em 2008 não nos permitem afirmar – como o fizemos em 2006 (Cf. GOMES, 2006-a, p. 108-110) – que a motivação principal dos aprendentes no tocante à construção de uma competência conversacional seria interagir oralmente com nativos da língua-alvo oriundos da Guiana Francesa ou da metrópole, mas sim que a presença desses turistas em nosso meio é um dos principais fatores dessa motivação (Cf. 1.4.3.2) , ao lado de outros fatores, como o desejo de adquirir e aperfeiçoar a competência oral, o amor ao idioma e o sonho de viajar ao estrangeiro (Guiana Francesa, França metropolitana ou outro país da Europa).

3.1.3 Dificuldades comunicativas orais

Entretanto, entre a motivação dos aprendentes e suas competências languageiras, há uma grande distância. Comumente, escutamos comentários dos alunos exprimindo sua frustração por não conseguirem a fluência desejada na língua-alvo. Em 2005, por exemplo, numa turma do 5º nível do CELCFDM, um aluno (mais ou menos 300 horas de curso) que

não estava conseguindo memorizar o diálogo de um *jeu de rôles* desabafou com seu colega: “Chega! Eu não vou conseguir nunca! Francês não é pra mim!”. Essa situação mostra ao menos duas crenças de nossos alunos de FLE: uma, de que o francês é uma língua difícil de se falar e outra, de que algumas pessoas não têm talento para aprender a língua. Moita Lopes (2001) combate esse mito da carência de aptidão para aprender línguas estrangeiras. Ele afirma que “a crença na falta de talento dos alunos para aprender LEs por parte dos professores das escolas públicas se insere perfeitamente no quadro de visão de déficit [linguístico e cultural] destes alunos” (p. 71).

Os ensinantes também se preocupam com essas dificuldades. Em 2005, à pergunta concernente à competência de PO dos aprendentes – Questão nº 6: “No que se refere à competência de produção oral de seus alunos/suas alunas, como você os/as avalia?”, seguida de quatro alternativas de respostas – a maioria dos professores do CELCFDM (quase 100%) respondeu que seus alunos têm dificuldade para se comunicar oralmente: 67% afirmam que “Eles têm algumas dificuldades de comunicação”, 25% entendem que “Eles têm grandes dificuldades de comunicação” e 8% dos professores escolheram duas ou três alternativas (“Eles têm grandes dificuldades para comunicar-se”/“Eles não conseguem comunicar-se”; “Eles se comunicam com facilidade”/“Eles têm grandes dificuldades para comunicar-se”/“Eles têm algumas dificuldades para comunicar-se”), argumentando que seus alunos são diferentes e cada um teria, pois, um grau de dificuldade diferente.

Na pesquisa atual, em que obtivemos uma tabela com a opinião dos docentes e discentes das três escolas, os resultados não se distanciam muito dessa realidade, como veremos na tabela comparativa a seguir.

TABELA 8: Competência de PO segundo os entrevistados

COMPETÊNCIA DE PO SEGUNDO OS PROFESSORES E ALUNOS DAS 3 ESCOLAS			
ANO: 2008			
PROFESSORES		ALUNOS	
Eles têm algumas dificuldades para se comunicar	70%	Tenho algumas dificuldades para comunicar-me	66%
Eles têm grandes dificuldades para se comunicar	17%	Tenho grandes dificuldades para comunicar-me	16%

Eles não conseguem comunicar-se	9%	Não consigo comunicar-me	5%
Há alunos que têm algumas dificuldades e outros, grandes dificuldades	4%	-	-
-	-	Consigo comunicar-me com facilidade	13%

Os dados fornecidos pelos professores nas duas pesquisas são, de certa forma, preocupantes, apesar da diminuição no percentual do grupo dos que avaliam que seus alunos têm “algumas” ou “grandes” dificuldades para comunicar-se oralmente (de quase 100% em 2005 para 87% em 2008). Os dados nos preocupam, sobretudo, porque em 2005 apenas uma professora afirmou que alguns de seus alunos teriam facilidade para comunicar-se. Ela optara por marcar três das alternativas – “Eles se comunicam com facilidade”/“Eles têm grandes dificuldades para comunicar-se”/“Eles têm algumas dificuldades para comunicar-se” – para evidenciar as diferenças nas turmas em que ensinava. Este ano, nenhum professor escolheu a opção “Eles têm facilidade para comunicar-se”. Sinal, talvez, de que pouca coisa mudou nesses três anos... Se os professores do CELCFDM não escolheram, em 2005, a opção “Eles não conseguem comunicar-se”, ela aparece agora com um percentual de 9%, nesse quadro.

Paralelamente a isso, vemos com surpresa que 13% dos alunos afirmam ter facilidade para comunicar-se, apesar de os professores, como acabamos de ver, não terem apontado nessa direção. Pelo contrário, 100% dos professores afirmam que os alunos possuem dificuldades de comunicação, em maior ou menor grau e que alguns definitivamente não conseguem comunicar-se. Contudo, é de 87% o percentual dos alunos que, juntamente com os professores, percebem que o desempenho oral da turma não é muito animador.

Tabulamos também os dados das três escolas e chegamos aos resultados apresentados na tabela comparativa que segue:

TABELA 9: Competência de PO segundo os alunos

COMPETÊNCIA DE PO SEGUNDO OS ALUNOS			
RESPOSTAS	ANO: 2008		
	CELCFDM	ESCOLA A	ESCOLA B
Tenho algumas dificuldades para comunicar-me	64%	64%	69%

Tenho grandes dificuldades para comunicar-me	25%	10%	10%
Consigo comunicar-me com facilidade	9%	18%	15%
Não consigo comunicar-me	2%	8%	6%

É importante observar, na tabela acima, que há uma quase total coincidência nos resultados da Escola A e da Escola B. Se compararmos esses índices com os do CELCFDM, perceberemos que os resultados são muito próximos também, salvo nos itens “Tenho grandes dificuldades para comunicar-me”, apontado por 25% dos alunos do CELCFDM, enquanto apenas 10% da Escola A e 10% da Escola B o apontam.

A preocupação com as dificuldades discursivas orais dos aprendentes é bastante evidente nos resultados das duas entrevistas dos professores. Em 2005, como causas dessas dificuldades, os ensinantes do CELCFDM citaram, entre outras: timidez, lacunas linguísticas e linguageiras tanto em LE quanto em LM, “interferência” da LM, dificuldades fonológicas, falta de treino para os discursos exteriores à sala de aula e insegurança. Quatro dos entrevistados responsabilizam os professores dos níveis anteriores pelas dificuldades comunicativas de suas turmas. Para três desses docentes, as lacunas de comunicação dos aprendentes seriam naturais, haja vista que se trataria, para a maioria dos estudantes, “de um objeto de aprendizagem completamente novo”. Ainda que a maioria dos professores entrevistados em 2008 tenha avaliado que seus alunos não apresentam “grandes”, mas “algumas dificuldades para comunicar-se” (70%; Cf. Tabela 8), suas justificativas, das quais destacamos algumas aqui, revelam também sua preocupação com as inúmeras dificuldades orais dos aprendentes:

- 1) “Como todo aluno (*sic*) eles tem (*sic*) bloqueios, vergonha, insegurança” (professora/CELCFDM)
- 2) “Pelos obstáculos do francês em relação a (*sic*) língua materna.” (professor/CELCFDM)
- 3) “Como estão no primeiro ou 2º nível, eles têm dificuldade de pronúncia, falta vocabulário” (professora/CELCFDM)
- 4) “Devido as (*sic*) regras Linguísticas e gramaticais” (professor/Escola A)
- 5) “Porque têm vergonha de errar ou por não saberem falar determinadas construções ou expressões” (professora/CELCFDM)
- 6) “Pelo medo de errar, de não falar corretamente, ou seja, de pronunciar as palavras.” (professora/CELCFDM)
- 7) “Para melhorar o aprendizado do francês, precisa-se de um trabalho contínuo, e isso é impossível (*sic*), pois cada prof^P (*sic*) tem uma metodologia. O trabalho não é contínuo. (troca de prof^P (*sic*)).” (professora/Escola B)
- 8) “A maioria é levado (*sic*) pela timidez.” (professora/CELCFDM)

9) “Creio que ainda falta o aluno usar os dispositivos que tem (*sic*) pra se comunicar. Eles (*sic*) ainda precisam perceber que o linguístico não é tudo.” (professora/CELCFDM)

Vejamos também a opinião de alguns alunos:

- 1) “por que (*sic*) eu tenho vergonha de errar” (aluno/6ª série/Escola A)
- 2) “é a ansiedade (*sic*) e eu não consigo muito (*sic*)” (aluna/5ª série /Escola B)
- 3) “são palavras difíceis (*sic*) de pronunciar” (aluna/5ª série /Escola B)
- 4) “Acredito que seja por falta de vocabulário” (aluna/7º nível/CELCFDM)
- 5) “Tenho dificuldade no emprego dos verbos” (não se identificou/7º nível/CELCFDM)
- 6) “Pois não consigo expressar quase nada através da produção oral, pois não pratico” (aluno/7º nível/CELCFDM)
- 7) “falta mais base” (aluna/6º nível/CELCFDM)

Como podemos perceber, a lista das dificuldades apresentadas pelos alunos e professores entrevistados é grande: falta de vocabulário, falta de treino, medo de errar, dificuldades de pronúncia, lacunas linguísticas e linguageiras, ansiedade, timidez, falta de continuidade no trabalho pedagógico etc.

Em nossas observações de aula realizadas em 2005, uma situação que ilustra bem essas dificuldades se configura quando uma professora propõe a uma turma de 5º nível do CELCFDM trabalhar em dupla sobre o seguinte esquema de um *jeu de rôles*:

CANEVAS DE JEU DE ROLES A DEUX PERSONNAGES (A INTERROGE B SUR LA PERSONNE AVEC QUI IL EST SORTI HIER SOIR)

A demande à B ce qu'il a fait hier soir

B répond qu'il est sorti

A demande s'il est sorti seul

B répond (il n'est pas sorti seul)

A demande avec qui B est sorti

B répond d'une manière vague

A demande s'il connaît la personne

B ne donne pas de réponse précise

A demande comment s'est passé la soirée

B répond

No decorrer da preparação do diálogo, a ensinante passava nos grupos para verificar a compreensão dos alunos sobre a atividade, para orientá-los em suas dificuldades ou para treiná-los antes da apresentação. Na sequência⁸⁵ seguinte (vide Transcrição 11), uma aluna (DMA2⁸⁶) teve dificuldade para empregar os tempos verbais “passado composto” e “pretérito imperfeito” numa narrativa oral:

⁸⁵ As convenções de transcrição das aulas encontram-se no Anexo 3 e as transcrições, no Anexo 4.

⁸⁶ Por questões didáticas, identificaremos as diferentes instituições a que pertencem os alunos, usando siglas como DMA1 (aluno 1 do Danielle Mitterrand), EAA1 (aluno 1 da Escola A) e EBA1 (aluno 1 da Escola B).

(1)

6. A1 : comment s'est passée la soirée?
 7. A2 : c'est très bien >
 8. Eb : non ce n'est pas le présent
 9. A2 : ah le présent >
 10. Eb : C'EST BIEN c'est le présent >
 11. A2 : c'est bien?
 12. Eb: oui c'est le présent + tu vas utiliser ou l'imparfait ou le passé composé pour donner la réponse + répète répète la question >
 13. A2 : comment s'est passée ++
 14. Eb : comment s'est passée la soirée?
 15. A2 : comment s'est passée la soirée >
 16. Eb : tu vas simplement transformer la phrase
 17. A2 : la c'est xxx
 18. Eb : oui >
 19. A2 : s'est passée la soirée ++ se (*sic*) passée la soirée +
 20. Eb : très bien tu peux dire
 21. A2: très bien
 22. Eb : c'était très bien c'était fantastique c'était splendide c'était magnifique + répète > donne une réponse >
 23. A2 : c'est (*sic*) \
 24. Eb: c'est {é o presente} C'EST c'est le présent / {quand tu dizes} c'est {é o presente + 'cê vai usar uma pergunta / 'cê vai} utilizar une question au passé > tu dois répondre au passé.
 25. A2: ++ {esqueci}

Na sequência 1, o objetivo da ensinante é levar a aprendente a se apropriar da regra de emprego dos verbos numa narrativa oral. Porém, DMA2 demonstra não ter interiorizado ainda as diferenças entre o presente e o passado na narrativa. No turno 9, a aprendente afirma que compreendeu. Porém, após as explicações da professora e mesmo quando ela lhe mostrou várias possibilidades de resposta (turno 22), a aluna utiliza novamente o presente no lugar do pretérito imperfeito (turno 23 : “*c'est* \<”). Longe de desencorajar os ensinantes, esse exemplo mostra a necessidade de se conduzir os aprendentes para uma prática mais assídua da língua-alvo e de ajudá-los a se apropriar dos instrumentos necessários para a construção de seu discurso. Todavia, o mais importante é construir uma competência comunicativa em interação, como se vê na troca interativa entre a professora e as duas alunas (Cf. 1.3.4).

3.2. FLEXIBILIDADE COMUNICATIVA E APROPRIAÇÃO DO DISCURSO

Nesta seção, refletimos sobre a importância de um planejamento que leve em conta a imprevisibilidade do processo de ensino e aprendizagem, a fim de que o ensinante não deixe escapar as oportunidades de se praticar um diálogo autêntico em sala de aula.

3.2.1 Metalinguagem, flexibilidade do ensinante e interação

Em 2005, conversando com duas professoras das escolas A e B, escutamos que suas turmas não seriam “motivadas”. Uma das professoras fez a seguinte declaração: “Eles são

desmotivados. Eles não se interessam por nada”. A outra: “Aqui, tu não vais gravar nada. Eles não falam”.

Com efeito, pudemos constatar (pelo menos nos dias em que realizamos as observações de aula nessas duas escolas) que as ações de grande parte dos aprendentes dificultam sua aprendizagem. Havia certa indisciplina nas turmas: alguns alunos conversavam com os colegas na hora das explicações das professoras, alguns falavam ao celular; outros desenhavam em seus cadernos, penteavam-se ou observavam os movimentos do exterior, pelas janelas. Na escola B, houve até mesmo uma agressão física envolvendo dois alunos da 5ª série.

Em compensação, muitos alunos mostravam interesse pelo uso da língua e pelas especificidades da cultura francesa. Eles faziam perguntas sobre as saudações, a maneira de se apresentar, o sistema numérico, o comportamento dos jovens etc. A sequência a seguir (vide Transcrição 1) ilustra o que afirmamos. Quando a aula começava, um aluno perguntou à professora:

(2)

1. A1: {é vinte e quatro}?

2. A2: vingt-quatre

3. A1: {como é professora}?

4. Eb: vingt-quatre

5. A2 : {e treze 'fessora} ?

6. A3 : tre : : ze (pronúncia correta) {menino}

7. Eb: {treze}? treze (a professora escreve a conjugação do verbo s'appeler no quadro, no presente do indicativo, depois passa às explicações) {com o verbo s'appeler você pode SE apresentar + Apresentar alguém em uma situação certo? é o verbo que significa chamar : : -se é um verbo Pro-No-Mi-Nal e ele é chamado de verbo pronominal porque ele O-Bri-Ga-To-Ria-Men-Te é escrito desta forma aqui (mostra para o quadro de giz) + ele necessariamente tem que estar acompanhado de um pronome + você vai dizer (apontando para o quadro):} je + m'appelle, tu + t'appelles (etc... os alunos iam repetindo o que ela falava) {o que nós podemos observar aqui com relação a este verbo? se vocês observarem aqui nós temos 1,2,3,4,5,6 (contando em português cada pessoa verbal e os alunos contam junto com ela) embora aqui termine simplesmente em “e”, aqui termine em ‘es’, aqui termine em ‘e’ aqui também em “e” aqui em “ent” você tem a mesma pronúncia você diz} je + m'appelles tu + t'appelles

8. A4: {daqui a pouco xxx}

9. 2A1: {ali com' é professora? ali ó!}

Esse fragmento mostra que a falta de motivação não é generalizada nas turmas. Frequentemente, os ensinantes se precipitam em seu julgamento sobre os aprendentes e ficam também desmotivados. Antes de tudo, é necessário buscar as causas do comportamento do aluno. No caso dessa turma de 5ª série da escola B, por exemplo, observamos que a professora perdeu a oportunidade de iniciar uma conversação com a turma, pois havia alunos que discutiam entre si sobre os números, mas não conseguimos transcrever suas discussões por

causa do barulho. A aula começava e o aluno EBA1 se interessou pela data escrita no quadro pela professora. Outro aluno (EBA2) se interessou pelo número treze porque, no mês seguinte, ele completaria treze anos, como ele comentou com seu vizinho. A partir de seu interesse, a ensinante poderia encorajar os aprendentes a falar sobre outros assuntos e a utilizar as palavras ou as frases em francês que eles já tivessem aprendido (Cf. 1.3.5). Dessa forma, ela daria mostra de “flexibilidade comunicativa” (Cf. CIGUREL, 2005). Porém, a ensinante continuou a escrever no quadro, passando em seguida para as explicações metalinguísticas, em português.

Numa turma de 8ª série dessa mesma escola, observamos uma aula na qual a professora só explorou alguns números. Ela escreveu no quadro um resumo sobre esse assunto e, depois das explicações, passou uma atividade de palavras cruzadas para os alunos. Como a turma dispunha de duas aulas de Francês e os alunos realizaram rapidamente a atividade, eles ficaram conversando até o fim da aula, durante quase 40 minutos.

Se observarmos os turnos de fala dos aprendentes EBA1 e EBA2 nesse fragmento e se refletirmos sobre as práticas professorais das duas turmas, notaremos que não é motivação que falta aos estudantes para se apropriarem da língua. O problema aqui é a falta de espaço para a participação efetiva dos aprendentes na aula.

Nos dois casos, o discurso metalinguístico não favoreceu as interações verbais nas turmas. Sabemos que as interações na sala de aula de língua são diferentes das interações quotidianas (Cf. GRANDCOLAS, 1984). Numa conversação ordinária, trocamos informações visando a fins práticos; por exemplo, descobrir o horário do ônibus que devemos pegar. Na vida diária, a negociação se realiza em princípio em torno dos objetos extralinguísticos do mundo, enquanto que na turma de língua, os discursos das interações se realizam em torno dos saberes e dos saber-fazer linguageiros na língua-alvo (Cf. ISHIKAWA, 2005, p. 54) . As atividades metalinguísticas são, portanto, institucionalmente legitimadas nesse espaço.

Para fazer com que os alunos falem, é necessário motivá-los a participar da construção do discurso, inclusive durante as atividades metalinguísticas. Por exemplo, na turma de língua, o professor desempenha institucionalmente o papel de “*expert*”, de “fornecedor” de informação, e o aluno, de “aprendente”, de “solicitador” de informação (idem, p. 59). Numa situação do tipo “pedido/fornecimento de informação”, a qual pode ser exemplificada pelo fragmento 2, a docente é quem fornece a informação. Contudo, a professora poderia também se comportar como solicitadora de informação, pedindo aos alunos que dessem exemplos, que opinassem, que dissessem o que entenderam, que falassem de si etc. Dessa forma, eles se

sentiriam valorizados e teriam, enfim, a oportunidade de usar a língua-alvo com fins genuinamente comunicativos.

Se praticarmos apenas o discurso metalinguístico na sala de aula, o aluno não terá facilidade para se comunicar oralmente em LE. Porém, quando o professor entende que é necessário fazê-lo, seria importante privilegiar as discussões metalinguísticas sobre o tema tratado e privilegiar a interação, envolvendo o aluno na construção do sentido e do conhecimento. Segundo Ruggia e Cuq, os termos que achamos que atrapalham a comunicação podem tornar-se “verdadeiras ferramentas não somente de descrição linguística, mas também de interação linguística” (2008, p. 68)⁸⁷.

3.2.2 Por uma prática do diálogo autêntico

Como vimos em 3.1.2, o objetivo comunicativo mais visado pelos alunos é a competência conversacional. Entretanto, observamos que o treino para os diálogos autênticos não ocupa um lugar importante em nossas turmas (Cf. 1.3.2). Muitas vezes, nossa metodologia não corresponde às expectativas desses aprendentes.

Nas duas entrevistas aos docentes do CELCFDM, obtivemos o seguinte resultado com a questão concernente ao trabalho de PO realizado em sala de aula (Questão nº 4: “Das atividades de produção oral relacionadas abaixo, quais você utiliza com mais frequência em suas turmas?”):

TABELA 10: Atividades de PO segundo os docentes do CELCFDM

ATIVIDADES DE PO MAIS FREQUENTES NAS TURMAS SEGUNDO OS PROFESSORES DO CELCFDM		
ATIVIDADE	ANO	
	2005	2008
<i>Jeu de rôles</i>	91%	76%
Simulação	50%	59%
Narração (fim de semana, rotina etc.)	70%	53%
Jogos (atividades lúdicas)	50%	53%

⁸⁷ Texto original : véritables outils non pas seulement de description linguistique mais aussi d’interaction langagière (RUGGIA ; CUQ, 2008, p. 68).

Conversa informal	54%	47%
Dramatização	58%	41%
Exposição de um tema	21%	29%
Debate	25%	24%
Entrevista	-	12%

De acordo com a tabela 10, o *jeu de rôles* é a atividade mais utilizada nas turmas do CELCFDM, seguido da narração, da simulação e das atividades lúdicas. A dramatização, que representava o 3º maior índice em 2005 (58%), passou a ser o 6º em 2008 (41%).

Os *jeux de rôles* e a narração são as atividades que aparecem com mais frequência nas respostas dos docentes do CELCFDM. Em 2005, durante nossas observações de aula nesse Centro, tivemos a oportunidade de presenciar a prática dessas duas atividades.

Vemos que 25% (2005) e 24% (2008) dos ensinantes afirmam que utilizam o debate em suas aulas, mas não chegamos a ver sua realização nas turmas que visitamos. Os professores que o realizam já descobriram certamente seus benefícios para a prática de uma fala autêntica.

A tabela 11, que mostraremos a seguir, confronta as respostas dos professores e alunos das três escolas entrevistados no ano passado sobre a prática de atividades comunicativas orais.

TABELA 11: Atividades de PO mais praticadas

ATIVIDADES DE PO MAIS FREQUENTES NAS TURMAS SEGUNDO OS PROFESSORES E ALUNOS DAS 3 ESCOLAS		
ATIVIDADE	ANO: 2008	
	PROFESSORES	ALUNOS
<i>Jeu de rôles</i>	65%	35%
Simulação	43%	14%
Narração (fim de semana, rotina etc.)	39%	19%
Jogos (atividades lúdicas)	52%	10%
Conversa informal	39%	35%

Dramatização	43%	15%
Exposição de um tema	35%	25%
Debate	17%	15%
Entrevista	9%	10%
Apresentação de diálogo	-	4%

Essa tabela revela visões distintas sobre as atividades de PO que vêm sendo desenvolvidas nas turmas de FLE. Já vimos que o debate, por exemplo, com todo o potencial para favorecer aos alunos o uso de uma variedade de estratégias interativas, no esforço para defender seu ponto de vista, não parece ter um lugar privilegiado no dia a dia de nossas turmas: são citados por apenas 17% dos professores e 15% dos alunos.

Pareceu-nos também que os *jeux de rôles* vêm perdendo o interesse dos docentes. Conforme nos mostrou a tabela 10, essa atividade foi apontada, em 2005, por 91% dos professores do CELCFDM, caindo para 76% em 2008. Na tabela 11, vemos que apenas 65% dos ensinantes das três instituições escolares afirmam que a utilizam com frequência os *jeux de rôles*, embora essa informação seja confirmada por apenas 35% dos aprendentes. Isso nos leva a crer que, realmente, essa prática que concorre também para a construção do discurso não é mais tão assídua em nossas turmas como há três anos. Uma das causas parece residir no fato de que os manuais quase já não propõem essa atividade.

O que mais salta à vista nos índices da tabela 11 é a disparidade entre os percentuais referentes às atividades lúdicas, citadas por 52% dos professores. Curiosamente, os estudantes não enxergam da mesma forma essa prática da ludicidade em seu cotidiano escolar, já que as atividades lúdicas são citadas por apenas 10% dos alunos.

A frase a seguir foi escrita por uma aluna da 5ª série, da Escola B, entrevistada em 2008. Acharmos que seu desabafo pode nos ajudar a refletir sobre nosso papel de mediadores na aquisição do discurso estrangeiro pelo aprendente: “É outros⁸⁸ porque a professora [...]”⁸⁹ só escreve no quadro (*sic*) ela não faz jogos nem brincadeiras”

É preciso ressaltar que essa aluna, a quem daremos o nome fictício de Eloá, tem por volta de 10-12 anos. Logo, é ainda uma criança, por isso sente a necessidade de vivenciar, também na escola, a ludicidade própria de sua idade. Na realidade, somos todos seres lúdicos e até mesmo o adulto tem atração pela brincadeira. O desabafo de Eloá nos comove porque

⁸⁸ Ela usa o termo “outros” para se referir à alternativa que elegeu em seu questionário.

⁸⁹ Omitimos o nome da professora citado pela aluna.

sabemos que, em muitas de nossas turmas de LE, a cena descrita pela aluna se passa tal e qual: escrevemos/falamos muito e damos pouco ou nenhum espaço para o aluno expressar-se oralmente.

Vimos, de acordo com os dados fornecidos pelos discentes, que as atividades lúdicas não são praticadas com frequência nas três escolas-campos e não podemos deixar de considerar também a opinião dos professores, que colocam essa atividade em destaque em suas respostas (em 2005, no CELCFDM, ela é apontada por 50% dos docentes e por 53% deles em 2008, conforme mostra a Tabela 10). Contudo, nas duas vezes que visitamos as escolas, não tivemos a sorte de presenciar muitos momentos de ludicidade (o que não significa que eles não tenham ocorrido).

Para entender melhor a preocupação de Eloá, lemos as respostas de seus colegas e levantamos os seguintes dados: 62% dos alunos dessa turma assinalaram apenas uma ou não assinalaram nenhuma das atividades elencadas pela entrevistadora; 29% dizem que a ensinante lhes propõe atividades lúdicas; optando pela alternativa “Outros”, 12% deles citam, equivocadamente, tradução/pesquisas/textos/procurar palavras no dicionário nesse espaço reservado às atividades de PO.

Quisemos também verificar as respostas da outra turma de 5ª série dessa professora e obtivemos o seguinte: 50% dos alunos dessa turma assinalaram apenas uma ou não assinalaram nenhuma das atividades do questionário; 13% afirmam que há atividades lúdicas, um aluno cita, também de maneira equivocada, a tradução, e da mesma forma, 9% mencionam “cantar” músicas como atividade de PO. Entendemos que o fato de citarem atividades que não visam à apropriação do discurso oral se deve à ausência total ou parcial desse tipo de atividade no cotidiano da sala de aula. Portanto, os alunos só puderam mencionar aquilo que vivenciavam.

A docente também se equivoca: nessa questão, ela não assinala nenhuma das atividades e cita apenas “filmes” no espaço reservado a outras atividades não contempladas na lista. Ela se referia a “assistir a filmes”, como nos informou em uma de nossas conversas, mas essa atividade assim como a tradução de textos escritos, a cópia desses textos, o “cantar” músicas francesas, o “pesquisar” no dicionário, nada disso pode ser considerado atividade de PO. Na verdade, a professora parece estar voltada para objetivos que não condizem com as expectativas dos aprendentes, como observamos em outras respostas suas. Questionada sobre a competência que privilegia em seu trabalho (Cf. questão nº 1 do questionário), ela assinalou a PE, argumentando que trabalha assim “Para que [os alunos] aprendam a escrever em francês”. Sobre o tempo reservado ao trabalho de PO, ela afirma que utiliza apenas 1 h/a por

mês. Quando lhe perguntamos sobre o que seus alunos desejam aprender mais rapidamente, ela assinalou a opção “ler em francês”, ou seja, a CE! Porém, na realidade, dos 64 alunos entrevistados em suas turmas de 5ª série, 88% afirmam que almejam, prioritariamente, “conversar” na língua que aprendem! Apenas 11% querem ler e 1% quer escrever.

Os dados fornecidos por professora e alunos dessas turmas são muito importantes para refletimos sobre nosso fazer pedagógico, interrogando-nos sobre o “Para quem?/ O quê?/Para quê?/Como ensinar?” Se a resposta encontrada for “Para alunos de FLE de Macapá/Uma competência discursiva oral/Para conversarem em situações reais de comunicação/Por meio da valorização das interações verbais”, já demos o primeiro passo em direção a um ensino de FLE coerente com as necessidades comunicativas dos aprendentes.

As interações em turmas de LE deveriam aproximar-se o máximo possível das situações da vida real (Cf. GRANDCOLAS, 1984). Frequentemente, porém, o ensinante confunde objetivos didáticos com objetivos comunicativos, como veremos no recorte discursivo abaixo (vide Transcrição 15), gravado em 2005, numa turma de 5º nível do CELCFDM:

(3)

1. Eb: toi José (nome fictício) qu'est-ce que tu as fait de spécial dimanche hein?
2. A1: j'ai fait de spécial seulement travail (*sic*) + beaucoup de travail
3. Eb: qu'est-ce que tu as fait?
4. A1: j'ai travaillé
5. Eb: j'ai travaillé + pour moi c'est pas spécial xxx et toi xxx et toi sandra (nome fictício) + qu'est-ce que tu as fait + dimanche?
6. A2: dimanche? + je + je me suis promenée
7. Eb: oui + c'est tout? c'est tout ce que tu as fait?
8. A2 : oui ++ moi j'ai étudié
9. Eb: xxx plus fort
10. A2 : {oi?} j'ai étudié
11. Eb: j'ai étudié + je me suis promenée avec / avec des enfants?
12. A2 : oui
13. Eb: oui?
14. A2: xxx
15. Eb: {então diga} >
16. A2: : je suis allée à l'église
17. Eb : oui + je suis allée à l'église + alors + tu es allée à l'église tu t'es promenée tu as étudié + c'est tout?
18. A2: ++ c'est tout
19. Eb : vous avez bien compris ce qu'elle a dit hein? vous avez bien compris ce qu'elle a dit + tu répètes? écoutez hein >
20. A2: : je suis allée à l'église
21. Eb : après >
22. A2: après je suis promenée (*sic*)
23. Eb: {não >}
24. A2: : je me suis promenée et + j'ai étudié
25. Eb : j'ai étudié + qu'est-ce qu'elle a fait?

26. A1 : elle est allée à l'église
 27. Eb : elle est allée à l'église + oui >
 28. Gr : xxx
 29. Eb : comment?
 30. A1 : elle s'est promenée
 31. Eb: elle s'est promenée >
 32. A1: avec ses enfants <
 33. Eb: oui avec ses enfants
 34. A1: et après elle étudié (*sic*)
 35. Eb: elle A étudié
 36. A1: elle a étudié

No início de uma atividade de narração sobre o fim de semana, a ensinante parece querer organizar um momento de conversação na turma, como nos mostra o turno de fala 1, no qual ela faz a A1 uma pergunta aparentemente informal. Apesar de conhecer o ritual da sala de aula, o aluno (DMA1) interpreta a pergunta como pertencendo ao discurso autêntico. Todavia, a pergunta seguinte da professora (turno 3) evidenciará que se trata, na realidade, do discurso didático: seu objetivo principal é levar os alunos a exercitarem o tempo verbal “passado composto”, como comprovam ainda os demais turnos de fala do fragmento. No turno 19 desse fragmento, por exemplo, a ensinante utiliza as ações da aluna (DMA2) como modelo para a turma, à qual a professora pede que reconstitua as ações. Quando ela pergunta: “vous avez bien compris ce qu'elle a dit hein? vous avez bien compris ce qu'elle a dit + tu répètes? écoutez hein >?” (turno 19), ela está preparando os alunos para as perguntas que pretende lhes fazer. Durante toda a atividade, a professora interroga os alunos sobre o que eles fizeram no fim de semana. A atividade foi organizada sob o esquema pergunta da professora/resposta do aluno ou da turma/comentários e avaliação da professora. Esse esquema ternário é característico das interações didáticas (Cf. CARRAUD, 2005, p. 76-77).

As interações didáticas obedecem a rituais que professor e alunos têm dificuldade de subverter. Em geral, nos diálogos didáticos, há uma alternância regular entre os turnos de fala do professor e os turnos de fala dos alunos, como vemos no recorte discursivo em questão.

Ora, esse fragmento mostra que o discurso didático não favorece as iniciativas de fala do aprendente. Numa situação semelhante, o aprendente assumirá, certamente, um papel passivo, quando o que ele precisa é preparar-se para as conversações autênticas que deseja experimentar fora da sala de aula.

3.2.3 Preocupação didática x interação

Nas turmas de LE, há sempre uma tensão entre as obrigações institucionais concernentes ao planejamento (o programa, os objetivos, a avaliação etc.) e a interação. Às

vezes, o professor se prende tanto a um planejamento, que acaba deixando escapar situações de interação verbal que poderiam ser utilizadas em proveito da aprendizagem (Cf. 1.3.5).

O discurso da turma de língua deve realizar duas tarefas:

a) a construção dos saberes linguísticos: o professor procura assegurar aos alunos a compreensão e a aquisição de saberes ligados à língua-alvo;

b) a realização das atividades comunicativas: o professor escolhe estratégias capazes de favorecer o contato do aprendente com o objeto da comunicação.

Porém, essa segunda tarefa é frequentemente negligenciada em nossas turmas de FLE de Macapá. Utilizaremos novamente o fragmento 3 para mostrar a necessidade de flexibilidade comunicativa no ensino de língua (Cf. CIGUREL, 2005). A resposta de DMA1, no turno 2 (“j’ai fait de spécial seulement travail (*sic*) + beaucoup de travail”) poderia ter mudado a direção da atividade, pelo menos por alguns momentos, ou seja, a ensinante poderia ter aproveitado a resposta do aluno para orientar a turma para uma discussão sobre o tema “trabalho”: partir, por exemplo, da atividade que o aluno realiza e o porquê de ser cansativo, indagar sobre as profissões exercidas pelos outros estudantes, as mudanças no mercado de trabalho, os motivos pelos quais o comércio de modo geral funciona mais frequentemente aos domingos etc.

Ainda no fragmento 3, a ensinante (turno 5) parece realizar uma digressão, mas ela retoma rapidamente seu planejamento : “j’ai travaillé + pour moi c’est pas spécial xxx et toi xxx et toi sandra (nome fictício) + qu’est-ce que tu as fait + dimanche?”.

Na sequência que segue (vide Transcrição 3), um docente do CELCFDM realiza, numa turma de 6^o nível, uma atividade de compreensão oral do manual *Tempo 2*. Ela foi registrada na pesquisa de 2005 (Cf. GOMES, 2007-a, p. 175-176).

(4)

257. Eb: galata c’est un quartier de ...

258. Gr: istambul

259. Eb : galata c’est un quartier d’istanbul ++ et c’est comment le quartier de galata?

260. A? vivant

261. Eb : c’est vivant

262. Gr : coloré xxx (risos)

263. Eb : (riso) c’est coloré + et puis + la vie n’est pas chère

264. 5A8 : la vie n’est pas chère

265. Eb : et + ici en amapá + vous pensez que la vie c’est chère + ou pas chère?

266. A?: pas chère

267. A?: c’est chère

268. A? : mais ou menos

269. Eb : comme ci comme ça

270. 6A8 : c’est cher

271. Eb : bien ++ alors + exercice

272. 7A8 : exercice à la maison
 273. Eb : non c'est pour maintenant
 274. Gr : (risos)

O conteúdo temático está no centro da interação. O fragmento mostra que o ensinante não pôde fugir da tarefa de assegurar aos aprendentes a compreensão e a aquisição dos saberes ligados à língua-alvo (Cf. 1.3.4). Nesse caso, ele teve que explicitar à turma alguns termos desconhecidos. Porém, ele se permite uma digressão no turno 265. Aqui, seu interesse não é simplesmente explicitar um termo, mas incitar os aprendentes a refletir e dar respostas. O resultado não é extraordinário, mas há de qualquer forma, nos turnos 266 a 270, uma sucessão de enunciados na qual a intervenção do ensinante é mínima (no turno 269, ele fornece a DMA? o equivalente em francês à expressão usada por ele/ela no turno 268).

Com essa digressão, o professor poderia ter obtido uma interação mais significativa na turma, mas ele quis retomar rapidamente a condução da aula, passando um novo exercício para os alunos (turno 271). A flexibilidade comunicativa foi, então, substituída pela preocupação didática. Se o ensinante tivesse autorizado a turma a debater um pouco mais sobre o tema (“o custo de vida em Macapá”), outros aprendentes teriam, provavelmente, participado da discussão e teria havido uma sucessão mais relevante de enunciados.

A ação do professor é uma ação planejada, mas “esse planejamento não se realiza sem encontrar obstáculos, resistência e, inevitavelmente, a palavra de outra pessoa” (CICUREL, 2005, p. 180)⁹⁰. A flexibilidade comunicativa consiste exatamente em saber aproveitar essas “tentativas de desplanejamento” – nos termos de Cicurel – para a construção da competência comunicativa dos aprendentes.

Vemos, então, que a flexibilidade comunicativa é uma habilidade necessária para o professor de língua, se ele quiser ajudar os alunos a interagir verbalmente na sala de aula e, assim, favorecer-lhes a apropriação dos diálogos autênticos que vivenciarão fora dela.

3.3 INTERAGIR PARA CONSTRUIR OS SABER-DIZER

Apoiados nos dados da pesquisa que se referem às causas das dificuldades de PO, procuramos ressaltar aqui a importância de um ensino dinâmico do discurso, pautado nas interações verbais.

⁹⁰ Texto original: Cette planification ne se fait pas sans rencontrer des obstacles et des résistances et, de toute manière, la parole d'un autre (CICUREL, 2005, p. 180).

3.3.1 Por uma apropriação dinâmica dos saberes e dos saber-dizer

Possuir flexibilidade comunicativa em turma de LE não significa deixar o curso se desenrolar pela livre iniciativa dos aprendentes. Estes também não querem isso. Eles esperam que o ensinante, enquanto organizador da aula, proponha-lhes atividades que lhes favoreçam a construção das competências orais desejadas.

Como já mencionamos, a construção de uma competência comunicativa não é possível sem as ferramentas, ou seja, os saberes linguísticos, sociolinguísticos e languageiros, os saber-dizer e os saberes pragmáticos.

Quando questionamos os professores sobre o que constituiria o entrave maior ao processo de aprendizagem da PO (Questão nº 8 - “Em sua opinião, o que mais dificulta a produção oral de seus alunos/de suas alunas?”), esperávamos que eles assinalassem uma só alternativa. Porém, nas duas entrevistas, a maioria dos docentes (83% do CELCFDM em 2005 e 74% das três escolas em 2008) escolheu mais de uma das causas sugeridas pela entrevistadora, assinalando de 2 a 5 alternativas do questionário. A tabela que segue mostra os percentuais referentes à pesquisa de 2005.

TABELA 12: Causas das dificuldades de PO segundo os docentes do CELCFDM

CAUSAS DAS DIFICULDADES DE PO SEGUNDO OS PROFESSORES DO CELCFDM					
ANO: 2005					
De duas a cinco causas	As lacunas linguísticas		O medo de errar e ser censurado		A insegurança
83%	9%		4%		4%
DADOS DOS PROFESSORES (83%) QUE ASSINALARAM MAIS DE UMA CAUSA					
As lacunas linguísticas	O medo de errar e ser censurado	A timidez	A falta de treino	A insegurança	A falta de materiais de CO de qualidade
40%	35%	35%	30%	30%	5%

Como podemos ver nessa tabela, a maioria dos entrevistados (83%) acredita que as dificuldades de PO dos alunos advém de um conjunto de fatores, com destaque para as

lacunas linguísticas, o medo de errar e ser censurado (Cf. 1.3.4), a timidez, a falta de treino e a insegurança. Na realidade, todos os fatores que figuram nessa tabela apresentam uma inter-relação. Por exemplo, a insegurança e o medo de errar podem estar associados às lacunas linguísticas e à falta de treino para a discursividade.

Na tabela que segue, apresentamos o resultado geral da entrevista dos professores e alunos das três escolas, realizada em 2008.

TABELA 13: Causas das dificuldades de PO segundo os entrevistados

CAUSAS DAS DIFICULDADES DE PO SEGUNDO OS PROFESSORES E OS ALUNOS DAS 3 ESCOLAS RESULTADO GERAL		
ANO: 2008		
CAUSAS	PROFESSORES	ALUNOS
Mais de uma causa	74%	19%
A falta de treino	4%	29%
O medo de errar e ser censurado	9%	19%
A insegurança	-	12%
A timidez	-	11%
As lacunas languageiras ⁹¹	9%	2%
As lacunas linguísticas	4%	6%
Não apresenta dificuldade de PO	-	1%
Não respondeu	-	1%

Na tabela acima, podemos notar que, de modo semelhante aos professores, os alunos também apontam mais de uma causa para suas dificuldades orais. Porém, são apenas 19% dos discentes⁹² contra 74% dos docentes os que avaliam que há um conjunto de fatores interferindo nas aquisições discursivas da turma. Na entrevista dos alunos, o fator “A falta de treino” recebeu a maior votação, mas ele representa um percentual de apenas 29% dos fatores

⁹¹ Na pesquisa de 2005, a alternativa “As lacunas languageiras” não figurava nos questionários dos professores e alunos.

⁹² Esses alunos atribuem as dificuldades de PO aos seguintes fatores: a falta de treino (37%), a insegurança (32%), o medo (31%), as lacunas linguísticas (25%), a timidez (22%) e as lacunas languageiras (10%).

apontados. As opiniões dos estudantes se dividem entre várias causas, portanto: a falta de treino, o medo de errar, a insegurança etc.

De modo semelhante à pesquisa de 2005, a maioria dos professores entrevistados no ano passado (74%) continua atribuindo as dificuldades orais dos alunos a um conjunto de fatores, cujo detalhamento encontra-se na tabela que segue.

TABELA 14: Mais de uma causa das dificuldades segundo os docentes

CAUSAS DAS DIFICULDADES DE PO SEGUNDO OS PROFESSORES (74%) DAS 3 ESCOLAS QUE ASSINALARAM MAIS DE UMA ALTERNATIVA	
ANO: 2008	
O medo de errar e ser censurado	53%
A timidez	47%
As lacunas linguísticas	35%
A falta de treino	29%
A insegurança	29%
As lacunas languageiras	24%

Os dados da Tabela 14 nos autorizam a afirmar que, para a maioria dos ensinantes entrevistados em 2008 (74%), o medo de errar e a timidez são os principais fatores que interferem no desempenho oral dos aprendentes.

Na tabela comparativa que segue, procuramos mostrar de maneira mais detalhada os dados fornecidos pelos entrevistados das três escolas.

TABELA 15: Causas das dificuldades de PO – Resultados específicos

CAUSAS DAS DIFICULDADES DE PO SEGUNDO OS PROFESSORES E OS ALUNOS DAS 3 ESCOLAS - RESULTADOS ESPECÍFICOS						
ANO: 2008	CELCFDM		ESCOLA A		ESCOLA B	
	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Professores	Alunos
Mais de uma dificuldade	82%	32%	25%	15%	100%	5%

O medo de errar e ser censurado	6%	5%	25%	24%	-	35%
As lacunas languageiras	6%	3%	25%	-	-	1%
A falta de treino	6%	35%	-	20%	-	28%
As lacunas linguísticas	-	11%	25%	5%	-	-
A timidez	-	2%	-	18%	-	20%
A insegurança	-	11%	-	16%	-	11%
Não respondeu	-	-	-	2%	-	-
Não apresenta dificuldade de PO	-	1%	-	-	-	-

Analisando a tabela acima, podemos observar que no CELCFDM concentra-se a maioria dos alunos que atribuem suas dificuldades orais a mais de um fator, ou seja, 32% dos entrevistados contra 15% na Escola A e 5% na Escola B. Entendemos que isso não significa que os alunos do CELCFDM enfrentem mais dificuldades que os das outras duas escolas, mas que, por serem mais velhos (Cf. 2.1.2.3), aqueles têm talvez um grau de maturidade maior para se autoavaliar. Além disso, os alunos do CELCFDM parecem ser mais exigentes consigo mesmos no que tange à competência oral, tanto por terem mais clareza da razão de estudar Francês – já que quase todos procuram o curso voluntariamente – como por visarem à conversação.

No que concerne ao grupo dos professores, vemos na Tabela 15 que, com exceção dos entrevistados da escola A, o número de docentes que atribuem as dificuldades de PO dos alunos a vários fatores é muito mais significativo que o dos discentes: 100% na Escola B e 82% no CELCFDM.

Os dados fornecidos pelos informantes nessa parte da pesquisa nos levam a acreditar que a maioria das dificuldades orais dos alunos se deve à falta de comportamentos autônomos dos atores envolvidos no processo. Professores e alunos deveriam, primeiramente, identificar as dificuldades; depois, buscar o “remédio” necessário. Se os alunos têm lacunas de aprendizagem a preencher, devemos ajudá-los a identificá-las e, com a participação deles, escolher as estratégias de ensino e de aprendizagem mais adequadas à construção dos saberes. Se o problema é a falta de treino, o ensinante pode abrir-lhes espaço para a prática da discursividade na sala de aula, bem como orientá-los no que concerne às estratégias possíveis

para se praticar a língua fora da sala de aula; por sua vez, o aluno precisa arriscar-se na prática das interações orais. Se os alunos têm medo de se expor ou se demonstram insegurança, o professor necessita rever suas atitudes frente a seus erros, mas também ajudar a turma a rever os seus.

3.3.2 Atividade metalingueira e construção do discurso

Analisando a questão nº 06 (“No que se refere à competência de produção oral de seus alunos/suas alunas, como você os/as avalia?”), a qual apresenta aos professores quatro alternativas, destacamos as seguintes justificativas dos entrevistados de 2005:

- 1) “É normal que os alunos tenham dificuldades pela falta de um vocabulário + (*sic*) rico, dificuldades languageiras e lingüísticas”
- 2) “Natural por se tratar de uma nova língua”
- 3) “O método⁹³ não trabalha muito a oralidade”

Essas respostas e as dos ensinantes entrevistados em 2008, das quais apresentamos algumas em 3.1.3, denotam sua inquietação no que se refere à competência comunicativa dos aprendentes. Os docentes entrevistados em 2005 admitem, em várias passagens do questionário, que seus alunos têm dificuldades para interagir oralmente e que lhes falta tanto ferramentas e estratégias (“a falta de vocabulário”, “dificuldades languageiras e lingüísticas”) quanto a prática da língua oral, como afirma a docente na terceira frase destacada.

Com relação a isso, observemos o fragmento 5 que segue. Trata-se de uma sequência registrada em uma aula expositiva sobre o assunto “gênero” (masculino/feminino), numa turma de 8ª série da Escola A, em 2005 (vide Transcrição 4).

(5)

1. Eb : (sem explicar o que iria fazer, a professora começou a escrever um assunto sobre gênero dos substantivos; os alunos conversavam animadamente) { vamos lá } il est grand >
2. Gr : il est grand
3. Eb : ils sont grands >
4. Gr : ils sont grands
5. Eb : elle est grande >
6. Gr : elle est grande
7. Eb : elles sont grandes >
8. Gr : elles sont grandes
9. Eb : { olha só + o que foi que nós fizemos aí? o nome com a letra E foi ao singular + não foi isso? }
10. Gr: foi
11. Eb: { e o detalhe é que + vamo' repetir aqui + il est grand > }
12. Gr: il est grand
13. Eb: elles sont grandes

⁹³ Referindo-se ao manual *Tempo*.

14. Gr : elles sont grandes
15. Eb : {esse S lá a gente pronunciou?}
16. Gr: {não}
17. Eb: {hein?}
18. Gr: {não}
19. Eb: {não senhor + aparece lá mas a gente não pronuncia esse s + olha lá} + il est grand >
20. Gr: il est grand
21. Eb: et elles sont grandes
22. Gr : elles sont grandes
23. Eb : {a gente pronuncia o s?}
24. Gr : {não}
25. Eb: {não né > mas ele tem + que estar lá + quando (Gr: oui) for fazer na escrita quando for fazer / porque sempre engolem esse s entende < ++ tá > entenderam isso aí?}
26. Gr: xxx
27. A1: {eu não entendi não}
28. Eb: {olha aí tem vezes + tem vezes que xxx aí vocês tem que juntar o s ao singular + il est grand > ils sont grands + elle est grande > elles sont grandes

Essa sequência mostra uma atividade de sistematização de um saber linguístico necessário à comunicação, haja vista a tarefa do ensinante de conduzir os aprendentes à aquisição de ferramentas linguísticas e languageiras para a produção de atos de fala. Entretanto, até mesmo uma atividade de apropriação de conteúdos linguísticos como essa pode se tornar comunicativa. Isso depende da habilidade do professor na utilização de estratégias de ensino, o que, infelizmente, não acontece nessas duas sequências.

A análise da sequência 5 nos autoriza a dizer que se trata de uma estratégia que não dá aos aprendentes a oportunidade de refletir sobre esse saber do qual eles precisam. A turma deve simplesmente repetir os enunciados propostos pela ensinante. É uma atividade mecânica que não conduz a pensar, a emitir sua opinião, a inferir os conceitos, a negociar o sentido. No trecho que vai dos turnos 2 ao 8, os aprendentes não fazem nada além de repetir os enunciados. No turno 9, a professora desempenhou dois papéis ao mesmo tempo: o de “solicitante” de informação (um papel que pertence frequentemente ao aluno) e o de “fornecedora” de informação (seu papel mais comum). Além disso, os enunciados abordados aí são totalmente descontextualizados. Eles não são trabalhados numa frase ou num diálogo. Abordados dessa maneira, será difícil para os alunos reempregar esses exemplos em seus discursos, pois eles não conseguirão compreender a função languageira dessas formas linguísticas.

No turno 23, a professora continua a pensar no lugar dos alunos. Ela lhes faz uma pergunta cuja resposta já foi dada. Nos turnos 25 e 28, ela pratica ainda sua “*expertise*”, comportando-se como o único membro da turma capaz de dar as respostas. Durante essa atividade, os alunos não desempenham um papel ativo na construção dos saber-fazer

comunicativos. Para que ela representasse um momento de conceituação gramatical do sentido em direção à forma, favorecendo as aquisições discursivas da turma, a ensinante poderia ter incitado os aprendentes a participar ativamente da aula, guiando-os nas descobertas, por meio de reflexões metalinguageiras. Ou seja, exercendo o papel de mediadora na aprendizagem dos conceitos (Cf. VYGOTSKY, 2005).

Nessas sequências, há ainda um problema que é muito comum em muitas de nossas turmas de FLE de Macapá: a utilização quase exclusiva da LM nas atividades (Cf. 1.4). Durante toda a aula, a professora não deu nenhuma explicação em francês, apesar de os alunos dessa turma (da 8ª série) estudarem essa língua desde a 5ª série. Pelo menos teoricamente, eles seriam capazes de compreender uma parte dos discursos na língua-alvo.

Ainda que a turma não possa compreender tudo em LE, o professor pode, paulatinamente, habituá-los a escutar suas explicações, suas orientações, na língua-alvo. Ele pode expor uma parte em LM ou dizer a mesma coisa nas duas línguas de diferentes maneiras, sem recorrer à tradução. O ensinante pode alternar as línguas (Cf. GAJO, 2000). Na comunicação exolíngue (Cf. 1.4.1), como é o caso das turmas de FLE macapaenses, a alternância das línguas pode favorecer as interações e a construção de saberes (Cf. CASTELLOTTI, 2000).

Observemos agora os recortes 6 e 7 referentes a uma aula numa turma do 7º nível do CELCFDM, em 2005 (vide Transcrição 2). O professor corrigia um exercício gramatical do manual *Tempo 2* (BÉRARD et alii, 1997-b, p. 70) referente ao tempo verbal futuro anterior.

(6)

- 20. A3 : je suis arrivé + avec mon cadeau d'anniversaire mais elle + était déjà partie
- 21. Eb : première action ...
- 22. A3 : partir
- 23. Eb : d'accord?
- 24. 6A1 : d'accord
- 25. A4 : quand elle est arrivée + elle avait déjà partie +++ ensuite ...
- 26. A5 : elle a commencé + à travailler ++ après + avoir obtenu + un diplôme + à l'école de commerce +++ {é} travailler ++ deux + obtenir un diplôme + première
- 27. Eb : première?
- 28. 2A5 : première
- 29. Eb : d'accord? vous êtes d'accord ?
- 30. Gr : xxx

(7)

- 59. 10A1 : {eu não concordo} avec toi + {é é é + encontrar alguém pra ir ver depois} (riso tímido) + {em qualquer situação}
- 60. Eb : non c'est + le le là le problème c'est VOIR à la forme négative
- 61. 11A1 : xxx depuis deux ans
- 62. Eb : depuis trois ans
- 63. 12A1 : trois ans

64. Eb : tu regardes + tu viens tu entres dans le centre ++ je ne te vois pas je ne te vois pas d'accord? je te rencontre dans le couloir ++ quelle est l'action antérieure? ne pas voir
65. 13A1 : ne pas voir

Nessas duas sequências, podemos observar que, ao contrário da sequência 5, o professor optou por construir os saberes com os alunos, em interação. É importante ressaltar que o exercício realizado se situa na 3ª unidade do manual (*Tempo 2*), cujo objetivo principal (o saber-fazer) é narrar um acontecimento (*faire un récit*). O saber linguageiro visado é “Situar-se no tempo” (“*Se situer dans le temps*”). Visando, assim, a objetivos comunicativos, o professor procura favorecer aos alunos a apropriação das ferramentas necessárias: nesse caso, os saberes linguísticos ligados à utilização do futuro anterior.

Essas sequências não são talvez os melhores exemplos de uma interação verbal, visto que os enunciados são construídos sobre os exemplos do exercício; logo, sobre palavras que não são dos alunos e sim as dos elaboradores do manual. Entretanto, apoiando-se nesses enunciados, os interactantes encontram elementos para participar da discussão e, assim, da construção do sentido do discurso. Os discursos na língua-alvo explorados na sala de aula servem de modelo para os aprendentes, os quais poderão, a partir deles e dos processos interativos, construir seu próprio discurso com criatividade.

Na sequência 6, o diálogo avança sob a forma de uma enunciação coletiva: os locutores DMA1, DMA3, DMA4 e DMA5 dão sua contribuição, pequena ou grande. No turno 26, por exemplo, o aprendente pôde mostrar que interiorizou o conteúdo gramatical ensinado. Ele se engajou como parceiro na construção das ferramentas das quais ele e seus colegas necessitam para serem bem sucedidos nas interações orais.

A sequência 7 é interativa na medida em que o aprendente (DMA1) interage com o ensinante para construir o sentido de uma regra gramatical e na medida em que ele procura conquistar um espaço para dar sua opinião sobre o assunto abordado na aula (Cf. KRAMSCH, 1984, p. 63). Tomando a iniciativa de fala (turno 59) o aluno transgride o ritual didático no qual, normalmente, os aprendentes simplesmente reagem às incitações do professor, que lhes faz perguntas, lhes pede exemplos ou quer saber se eles compreenderam. É interessante ver que o ensinante não parece ofendido com a interrupção do aprendente nem com a formulação de seu enunciado (ainda no turno 59). Muito pelo contrário: o professor compreendeu que o aluno não encontrara, naquele momento, uma formulação mais polida para exprimir sua discordância, como indicam sua hesitação, sua alternância de códigos e seu sorriso tímido (Cf. 1.3.4).

Nessa sequência, a intervenção do aprendente dá origem a sete turnos de fala, dos quais quatro pertencem ao aprendente (sem contar que, no turno 64, o aluno participa do turno de fala do professor por meio de uma sobreposição de vozes).

Os fragmentos 6 e 7 mostram, então, que o saber-dizer, o saber-falar, passa por essa abertura à participação interativa da turma nas atividades. Por meio da interação, as atividades que, aparentemente, não são comunicativas, podem vir a sê-lo. Tudo vai depender da habilidade do professor para estabelecer uma parceria na sala de aula, transformando os exercícios linguísticos em atividades metalinguageiras.

3.4. MODELOS PARA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

Aqui, voltaremos nossa atenção para os modelos discursivos que circulam na turma de FLE, pois acreditamos que a qualidade desses modelos é fundamental para que o aluno construa discursos que se aproximem cada vez mais daqueles praticados pelos nativos da língua-alvo.

3.4.1. Os diálogos dos materiais pedagógicos

A centração sobre as necessidades linguageiras e sobre a motivação da turma nos leva a lançar um olhar crítico sobre os modelos que apresentamos aos alunos (Cf. 1.3.2). Nossa pesquisa mostrou que os estudantes de FLE de Macapá têm o forte desejo de adquirir uma competência conversacional. Porém, será que as situações de comunicação que lhes apresentamos são verossímeis, ou seja, será que elas têm relação com as situações autênticas ou se distanciam muito da vida real? Será que o material pedagógico utilizado visa a objetivos comunicativos? Como proceder quando o manual não é suficientemente comunicativo? Essas perguntas deveriam merecer a atenção dos ensinantes que pretendem realizar um trabalho mais de acordo com as necessidades comunicativas orais dos aprendentes.

Em 2005, numa turma da 8ª série da Escola A, observamos uma aula na qual a professora propôs a leitura do diálogo seguinte, retirado do manual *Portes Ouvertes* (AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 19). Após a leitura pela ensinante, a turma foi dividida em dois grupos, o dos rapazes, para fazerem o papel de Carlos e o das moças, que fizeram o papel de Aline. Trata-se de um diálogo fabricado encenado por nativos da língua, o qual compõe o CD que acompanha o manual e que alguns professores da rede pública estadual de ensino possuem. Acreditamos que a professora não possuía ainda o referido CD, pois ela não apresentou o registro oral do diálogo aos alunos.

La famille d'Aline⁹⁴

1- Aline : Voilà, j'habite cette maison.

2- Carlos : Oh là là ! C'est une belle maison ! Tu habites toute seule ?

3- Aline : Non, j'habite avec ma famille. Il y a plusieurs personnes. Mon grand-père a 65 ans, il s'appelle Francisco, il est à la retraite. Il est de taille moyenne et il est très gentil. Ma grand-mère s'appelle Fátima, elle est d'origine indienne, elle est aussi très gentille.

4- Carlos : Où sont tes parents ?

5- Aline : Ils ne sont pas là. Ils travaillent. Ma mère est institutrice et mon père employé de banque.

6- Carlos : Combien de frères et de soeurs as-tu ?

7- Aline : Nous sommes quatre : deux filles et deux garçons. J'ai deux frères et une soeur, ils sont à l'école – Mon frère aîné s'appelle Paulo et ma soeur s'appelle Patricia, le dernier c'est Joaquim.

8- Carlos : Vous être nombreux!

Não é nossa intenção julgar o manual. Ademais, não poderíamos fazê-lo aqui, visto que só dispomos de um documento. Como sabemos, todos os manuais têm seus pontos fracos, mas também seus pontos positivos. No caso específico desse texto, por exemplo, há um traço intercultural que poderia dar origem a um debate interessante em nossas turmas de FLE macapaenses: o fato de os europeus se admirarem da quantidade de famílias grandes no Brasil. Ressalte-se que, nesse texto, há uma forte presença dos franceses que orientaram os docentes do CELCFDM em sua elaboração. A nosso ver, isso explica a admiração do personagem Carlos.

Todavia, esse texto se distancia um pouco dos diálogos autênticos que as pessoas praticariam nessa situação de interlocução (Cf. 1.3.2). Os interlocutores, nesse diálogo, são jovens macapaenses, como mostra a imagem que acompanha o texto (um rapaz e uma moça conversam em frente a uma casa de Macapá). Se considerarmos o aspecto intercultural, chegaremos à conclusão de que, numa interação entre um macapaense e um francês, a surpresa deste seria natural. Porém, numa interação entre dois nativos da cidade, um enunciado como esse do texto (turno 8: "*Vous êtes nombreux !*") seria pouco provável nesse contexto. Por isso, essa não é uma situação verossímil.

Outro aspecto que nos chama a atenção nesse texto é a artificialidade que se percebe no segundo turno de fala de Aline (turno 3) : Carlos lhe pergunta apenas se ela mora sozinha (turno 2) e, como resposta, ela descreve quase toda sua família (nome, idade, estatura, origem, traços da personalidade), o que ela continua a fazer nos turnos 5 e 7 (nome, profissão). Podemos observar que, nesse diálogo, a preocupação de contemplar os objetivos linguísticos (conhecer os *adjectifs possessifs*, a negação *ne...pas*, o plural em 's' des nomes, o plural dos verbos, a conjugação do verbo *avoir* no presente, vocabulário etc.) e os objetivos comunicativos (descrever pessoas e objetos, pedir/dar informações sobre a quantidade)

⁹⁴ Por questões didáticas, decidimos numerar os turnos de fala dos personagens.

previstos nesse manual para a unidade 2, lição 1, se interpõe entre o modelo apresentado (o diálogo) e as situações reais de comunicação.

Se observarmos os enunciados 4 (“*Où sont tes parents ?*”) e 6 (“*Combien de frères et de soeurs as-tu ?*”) veremos que eles se distanciam da prática da língua oral. Essa inversão, na linha 6, é rara, sobretudo entre os jovens franceses, como é o caso desse diálogo. Esperam-se aí enunciados menos formais, como por exemplo: “*Tu as combien de frères et soeurs?*”. No lugar de “*Où sont tes parents*”, escuta-se mais comumente : “*Et tes parents, ils sont où ?*”, “*Ils sont pas là, tes parents ?*”. Contudo, o diálogo em questão não é totalmente inadequado. Os enunciados do início do texto (turnos 1 e 2), por exemplo, são enunciados reutilizáveis numa conversa informal. Quando o manual de que se dispõe em sala de aula não é suficientemente comunicativo, o professor pode reformular/ampliar suas atividades e/ou procurar outros modelos complementares de diálogos.

A frase que segue foi retirada do questionário de uma professora do CELCFDM, entrevistada em 2005, que lecionava naquele momento em turmas de 3º e 7º níveis: “Eles têm muita necessidade de escuta, pois os registros orais são ineficientes. O que deixa a desejar no que se refere a um modelo, mesmo porque eu também tenho algumas dificuldades que tento suprimir com atividades bem planejadas”.

Nessa frase, percebemos a insatisfação da ensinante com os diálogos e a qualidade do material de que dispunha para trabalhar a CO. Segundo Gomes (2007-a, p. 181), “faz-se necessário abrir as portas da classe de língua para uma infinidade de discursos que possam servir de modelo para o aluno reinventar a palavra”. Ora, os modelos de discurso são essenciais para que o aluno produza seu próprio discurso, por isso a preocupação da professora entrevistada é pertinente. O docente deve mostrar sua autonomia (Cf. MAGNO E SILVA, 2008), selecionando o material pedagógico que julgar mais apropriado para os objetivos definidos pela turma. Pelo contrato didático, ensinante e aprendentes se engajam na busca de soluções para os problemas de ensino-aprendizagem. Porém, o professor desempenha aí o papel de mediador das aprendizagens.

3.4.2 O discurso do professor

Numa turma de LE, o ensinante também é um modelo de oralidade para o aluno, o qual procura, o tempo todo, imitá-lo. Por essa razão, é importantíssimo que os professores, principalmente os não-nativos, procurem automonitorar-se e melhorar cada vez mais sua competência oral.

No decorrer de nossas observações de aula, percebemos que, com três exceções, os ensinantes das escolas A e B precisam aperfeiçoar sua competência oral. Com relação aos professores do CELCFDM, pudemos observar que a maioria se comunica de maneira bastante satisfatória em francês. Eles têm fluência e boa pronúncia e sabem lançar mão de estratégias variadas para expressar-se. Isso é um ponto positivo para a turma de LE, pois os modelos ajudam a construir discursos. Porém, alguns precisam avançar mais em suas práticas discursivas e isso deveria ser uma preocupação de todo ensinante interativo.

Nós, professores de LE, esquecemos com frequência que as normas de uso do discurso oral são diferentes daquelas do discurso escrito. Tomemos, a esse respeito, o fragmento seguinte :

(8)

- 32. Eb : répète toute la phrase > je ne suis pas \
- 33. A2 : {é} je ne je ne suis pas partie [swel]
- 34. Eb : je ne suis pas sortie seule
- 35. A2: je ne suis pas sortie seule
- 36. A1: xxx {com quem ela saiu com quem ela saiu + como é que eu falo?}
- 37. Eb: {pois é > é isso que eu quero saber}
- 38. A1: {eu também} + moi \
- 39. Eb: tu es sortie avec qui?
- 40. A1 : tu es sortie avec qui?
- 41. A2: {é} je suis sortie avec marcos (nome fictício)
- 42. A1 : et je ++
- 43. Eb: tu vas demander si tu connais bien / si tu connais le / la personne
- 44. A1 : {não sei essa frase < + é + é + tu connais la personne?}
- 45. Eb: TOI > je > je connais \
- 46. A1: {é +} tu connais >
- 47. Eb: je
- 48. A1 : je connais ce \
- 49. Eb : LA personne
- 50. A1: la personne
- 51. Eb : cette personne
- 52. A1 : cette personne
- 53. A2 : {é+} moins [pli]
- 54. Eb: plus ou moins

Essa sequência foi registrada numa turma do 5º nível do CELCFDM, em 2005 (vide Transcrição 13). Ela é destacada do momento da preparação de um *jeu de rôles* baseado no esquema que já foi citado. A professora ajudava uma dupla que estava construindo um diálogo.

Aqui, a ensinante interage com os aprendentes, mediando sua aprendizagem, incita-os a pensar e a construir seus enunciados. Porém, ela não se vigia suficientemente e seu discurso acaba se distanciando dos discursos reais (Cf. 1.3.2), como é o caso, no esquema proposto à turma. Como podemos observar, as normas de referência da ensinante não são as normas de

uso do discurso oral. Seu discurso privilegia as normas da escrita. Nos turnos 32-33, por exemplo, a professora induz a aluna a produzir um enunciado contrário às normas de uso próprias da oralidade. Normalmente, um francês não falaria dessa maneira numa conversa informal entre pessoas íntimas, como é a situação proposta. Provavelmente, ele diria “*Je suis pas sorti/ parti...*”. Todavia, a professora utiliza essa construção várias vezes, como comprovam nossas gravações.

Dos turnos 43-52, a ensinante não favorece aos aprendentes a construção de enunciados em conformidade com o uso oral requerido. Sua reflexão se baseia no esquema do *jeu de rôles* proposto, na “seção” “*A demande s’il connait la personne*”. Assim, a professora aceita e reforça a construção “*Je connais la personne/ cette personne ?*” no lugar de “*Je le connais ?*”, “*C’est quelqu’un que je connais ?*”, “*Est-ce que je le connais ?*”, “*Je le connais peut-être, hein ?*”, “*C’est quelqu’un de l’école/ du travail ?*” etc.

Observando os turnos 53-54, vemos ainda que, se visamos a nos aproximar de um discurso autêntico, a resposta do personagem B deveria ser um enunciado como “*Peut être, peut être*”, visto que “*B donne une réponse vague*” e que o enunciado “*plus ou moins*” não seria, com certeza, o mais usual nesse contexto.

3.5 LM EM TURMA DE LE

Em contextos bilíngues, como é o caso dos cursos de LE, a LM desempenha um papel importante na organização do trabalho. Nesta seção, veremos de que maneira ela se manifesta nos discursos de nossas turmas de FLE e refletiremos sobre a postura do professor frente a essas alternâncias de línguas.

3.5.1 LM e as trocas verbais em turma de FLE

Em 2005, no decorrer de nossas observações de aulas, verificamos que a LM é muito utilizada nas trocas verbais entre os ensinantes e os aprendentes das escolas A e B. Um sobrevoo nas transcrições das aulas que registramos mostra-nos, de imediato, que a LM está muito presente nas interações. Tanto para as explicações dos professores como para as conversas da turma e os trabalhos dos grupos, elege-se quase sempre a LM (Cf. 1.4.3).

Nas turmas do CELCFDM, ainda que o francês seja a língua oficial das trocas verbais, a LM desempenha também um papel importante na organização dos trabalhos dos grupos (aprendente x aprendente) e em vários momentos das interações entre os ensinantes e os aprendentes (Cf. GRANDCOLAS, 1984, P. 73), como se vê nas sequências que seguem, registradas numa turma do 5^o nível do CELCFDM, em 2005. Na sequência 9 (vide

Transcrição 6), dois aprendentes organizam o diálogo que apresentarão para a turma. Na sequência 10 (vide Transcrição 12), a professora faz reprovações a um grupo que preparava seu diálogo de forma escrita, esquecendo a “regra de ouro” dela, ou seja, planejar o diálogo de forma oral. Na sequência 11 (vide Transcrição 12), a docente ajuda um grupo a compreender a situação de comunicação a ser dramatizada.

(9)

- 6. A2: {a gente pode pôr assim também} xxx
- 7. A1: elle est + elle a
- 8. A2: {passado} <
- 9. A1: {foi} ++ elle a xxx + elle a très xxx elle a très bien + elle a très bien
- 10. A2 : {é + tem que ser esse}
- 11. A1: {é ta bom >} elle est très bien + {última vez}
- 12. A2 : qu'est-ce que tu as fait hier soir?
- 13. A1 : je suis sorti

(10)

- 1. Eb : je vous ai dit hein > allez >
- 2. A1 : {não mas nós / a gente não tava / agora que a gente começou <}
- 3. Eb: {tá vendo só > por isso + que eu falei que não era pra escrever > allez >}
- 4. A1: {ah é < eu não prestei atenção <}
- 5. Eb: {hum}
- 6. A1: {xxx começa}
- 7. Eb: ça va xxx {deixa eu ver aqui} (ela olha seu papel) + allez

(11)

- 25. A1 : tu es sortie + avec +
- 26. Eb : qui
- 27. A1 : qui {é isso?}
- 28. A2 : {com quem eu saí <}
- 29. Eb: {pois é >} tu es sortie avec QUI?
- 30. A1 : tu es sortie avec qui?
- 31. A2 : je suis + sortie + avec leonardo (nome fictício)
- 32. Eb : avec qui?
- 33. A2 : avec leonardo

Nos três casos, trata-se de uma troca exolíngua (Cf. CUQ, 2003, p. 98). A professora e os aprendentes devem se comunicar numa língua que não é a deles. Os interactantes se apoiam, então, em sua LM, comum a todos os membros do grupo.

Os enunciados que concernem à organização (turnos 6, 10 e 11, na sequência 9) e à negociação (turnos 27-29, na sequência 11) ou que são do campo das relações pessoais (turnos 2-4, na sequência 10) são construídos em LM (Cf. GRANDCOLAS, 1984, p. 73).

3.5.2 Alternância de línguas e competência linguageira

Entre os aprendentes do CELCFDM, escutamos com frequência apelos à tradução. Geralmente, ouvimos de vários alunos que acabaram de começar o curso, que eles já estão pensando em abandoná-lo, pois os professores não traduzem os enunciados.

Numa situação bilíngue (Cf. CASTELLOTTI, 2000), como é o caso das turmas de FLE do CELCFDM, há sempre esse conflito entre professor e alunos. Frequentemente, o ensinante explica tudo em francês e ao final da explicação, o aprendente lhe pede que traduza tudo ou fala novamente, em português, o que entendeu, para verificar sua compreensão.

No decorrer de nossa pesquisa de 2005 no CELCFDM, identificamos várias situações nas quais a LM foi utilizada, tanto pelo ensinante como pelo aprendente, e situações nas quais só foi utilizado o francês. Eis alguns exemplos:

→ as explicações do ensinante são em francês (vide Transcrição 2):

50. Eb : vous voyez? (o professor desenha uma escala do tempo no quadro) ++ ça c'est la période de trois ans et là c'est le moment du (*sic*) rencontre d'accord? donc se rencontrer et ce (*sic*) période-là ce (*sic*) période c'est ++ ne pas voir ++ donc l'action de voir de ne pas voir est avant du (*sic*) rencontre +++ quand il a rencontré trois ans que xxx l'action de voir d'accord?

→ as explicações do ensinante são em português (vide Transcrição 4):

9. Eb : {olha só + o que foi que nós fizemos aí? o nome com a letra E foi ao singular + não foi isso?}
 10. Gr: foi
 11. Eb: {e o detalhe é que + vamo' repetir aqui + il est grand >}

→ o professor pergunta em francês e o aprendente responde em francês (vide Transcrição 3):

1. Eb : bon oui xxx l'expo hein? qu'est que c'est qu'un (*sic*) expo?
 2. Gr : exposition
 3. Eb : oui une exposition là c'est xxx ok c'est une exposition + quel type d'exposition?
 4. A1 : peinture

→ o aprendente pergunta em francês e o ensinante responde em francês (vide Transcrição 3):

51. 4A3 : xxx mais ça ne fait rien < c'est quoi?
 52. Eb : ah c'est pas grave + c'est pas un problème + c'est pas grave

→ o professor pergunta em francês e o aprendente responde em português (vide Transcrição 8):

4. Eb : oui + que (*sic*) ça veut dire soirée
 5. A1 : {é noite + pois é mas eu pergunto os dois ou só ela?}

→ o aprendente pergunta em português e o ensinante responde em português (vide Transcrição 7):

19. A1 : {ah tá > ++ mas não é perguntando pra ela?}
 20. Eb: {sim mas se você conhece}

→ o professor traduz (vide Transcrição 10):

34. Eb : avec qui? {com quem?}
 35. A1 : {ah >} je suis sortie a / avec des amis

Como podemos observar, nessas turmas há sempre a alternância dos dois códigos: português e francês. Como já vimos, a alternância pode ser canalizada em benefício da construção das competências languageiras. Segundo Gajo (2000, p. 116),

é o próprio bilingüismo que deve tornar-se alvo e meio de aprendizagem, tanto com relação à L1, enquanto competência e repertório manifestado como com relação à L1 ou com relação à L2 [...]. Os professores precisam aprender a interpretar essas alternâncias, a canalizá-las em benefício da aprendizagem, sem ignorar que elas podem assumir funções muito variadas, como por exemplo, interacionais e ideológicas; às vezes, paralelas e mesmo contrárias à aprendizagem de L2.⁹⁵

Como afirma Gajo, é o professor quem deve interpretar as alternâncias, julgar até que ponto elas favorecem as aquisições languageiras em língua-alvo e em que medida elas se tornam contrárias a essas aquisições.

Aqui, ainda há uma observação a ser feita. Para isso, apoiar-nos-emos nas sequências que seguem, gravadas em 2005. A sequência 12 foi gravada numa aula do 6º nível do CELCFDM (vide Transcrição 3); a 13 diz respeito a um fragmento de aula do 7º nível dessa instituição (vide Transcrição 2), já explorado em 3.3.2.

(12)

60. 2A4 : la queue?
 61. A ? : o rabo? (risos)
 62. Eb : la {cauda} en portugais + oui mais en français > + faire la queue aussi c'est + la {fila} + ahn + rester dans la faire la queue c'est rester dans la {fila} + ça va + elle a fait la queue elle est elle a fait de la queue pendant + une heure > pour entrer + à l'exposition + pourquoi?
 63. Gr : il y avait trop de monde

(13)

64. Eb : tu regardes + tu viens tu entres dans le centre ++ je ne te vois pas je ne te vois pas d'accord? je te rencontre dans le couloir ++ quelle est l'action antérieure? ne pas voir
 65. 13A1 : ne pas voir

A observação que pretendemos fazer concerne ao eterno dilema dos professores de LE: traduzir ou não traduzir? Nas sequências acima, não há uma diferença significativa nas estratégias dos dois ensinantes para conduzir os aprendentes à descoberta do sentido do discurso. Ambos conseguiram realizar a tarefa sem dificuldade. Porém, o primeiro recorreu à

⁹⁵ Texto original: c'est le bilinguisme lui-même qui doit devenir cible et moyen d'apprentissage, en tant que compétence et que répertoire manifesté tantôt en rapport à L1, tantôt en rapport à L2. [...] Il s'agit pour les enseignants d'apprendre à interpréter ces alternances, à les canaliser en faveur de l'apprentissage, sans ignorer qu'elles peuvent assumer des fonctions très variables, par exemple interactionnelles et idéologiques, parfois parallèles ou même contraires à l'apprentissage de L2 (GAJO, 2000, p. 116).

tradução (*queue* = rabo, fila) que, em nossa opinião, foi desnecessária nesse caso. Para verificar a compreensão de um aprendente, podemos tanto lhe pedir que diga o enunciado de outra forma em LE, como lhe perguntar: Como você diria isso em português?

Não se trata de proibir a tradução na turma de LE, mas de procurar evitá-la, notadamente como técnica de explicação. Acostumar os aprendentes a ter tudo traduzido não lhes permite mobilizar suas faculdades cognitivas e lançar mão de estratégias variadas de aprendizagem. Quando o sentido é construído num processo de negociação, as aquisições discursivas orais são muito mais significativas.

3.6 UM DISCURSO ENRAIZADO NAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Nesta sessão, pretendemos verificar em que medida as práticas das turmas de FLE levam em conta o aprendente em termos de participação nas práticas sociais da língua-alvo.

3.6.1 Interação social e aquisição discursiva

Analisando os discursos das turmas envolvidas em nossa pesquisa, pudemos observar, ainda que parcialmente, até que ponto os discursos da turma de língua são polifônicos (Cf. VRHOVAC, 2005, p. 92), ou seja, são enraizados nos discursos que perpassam as interações. A sequência 14, gravada na turma do 6º nível do CELCFDM que acabamos de citar (vide Transcrição 3), no decorrer de uma atividade de compreensão oral (CO), vai nos ajudar a exemplificar nossa afirmação:

(14)

104. Eb : je n'aime pas des légumes je déteste mais c'est bon pour la santé ++ par exemple pratiquer un sport c'est bon + pour la santé + après?

105. Gr : ce n'est pas bon pour la santé

106. Eb : ce n'est pas bon pour la santé + donnez-moi des exemples de choses qui ne sont pas bon pour la santé

107. 6A3 : la cigarette

108. Eb : oui la cigarette alors fumer des cigarettes ce n'est pas bon pour la santé

109. A5 : bière

110. Eb : hein? (riso)

111. Gr : (risos) boire la bière

112. Eb : boire la bière de la bière ce n'est pas bon pour la santé ++ même si c'est bon mais ce n'est pas bon pour la santé (riso) d'autre chose qui n'est pas bon pour la santé?

113. Gr: (os alunos discutiam entre eles)

114. Eb : boire la bière < fumer

115. 2A5 : manger des aliments ++ comment on dit {gorduroso}?

116. Eb : aliment + gros? (o professor não tinha certeza) oui manger des aliments gros xxx très bien + ensuite >

Nessa sequência, encontramos traços que caracterizam uma interação didática, como a exemplificação realizada pelo ensinante (turno 104), suas perguntas e pedidos de exemplificação (turnos 106 e 112), sua apreciação (turno 112: “Eb : boire la bière de la bière ce n’est pas bon pour la santé ++ même si c’est bon mais ce n’est pas bon pour la santé (riso)”) e sua avaliação (turnos 108, 112 e 116). Porém, as estratégias do professor são interativas e favorecem a interação entre os membros da turma. Veem-se aí iniciativas de fala mais espontâneas (turno 109, por exemplo), além da alternância nessas ações.

Ainda que essas iniciativas não sejam muito significativas, encontram-se aí características de um “discurso polifônico” (Cf. CIGUREL, 1992 apud VRHOVAC, 2005, p. 92): as interações desempenham seu papel de comunicante didático (Cf. VRHOVAC, idem), ou seja, os participantes realizam tarefas ligadas à sua posição institucional e, ao mesmo tempo, “produzem discursos que possuem marcas pessoais e que remetem a suas interrelações” (p. 92)⁹⁶. Os enunciados que sucedem carregam marcas dos enunciados precedentes, o que caracteriza as interações sociais: por exemplo, o enunciado “*bière*” de DMA5 (turno 109) que aparece depois de “*la cigarette*”, de DMA3 (turno 107) como outro exemplo de algo que não é bom para a saúde, foi construído por analogia a esse enunciado.

Nas interações sociais, os interactantes avançam em suas aquisições discursivas (Cf. ARDITTY; VASSEUR, 1999). Essas aquisições são da parte do aprendente, mas também do ensinante: nos turnos 115-116, o professor hesitou sobre uma expressão em LM cujo equivalente em francês⁹⁷ ele não conhecia ainda.

As aquisições discursivas são favorecidas também pelas interações verbais em pequenos grupos de trabalho (Cf. 1.3.3). Em 2005, à pergunta nº 7 - “Em sua opinião, seus alunos/suas alunas ficam mais à vontade para se comunicar oralmente em francês no grupão, em pequenos grupos ou nas atividades em dupla?”, a maioria dos professores (62%) respondeu que os alunos ficam mais à vontade para se comunicar em francês trabalhando em dupla e 20% responderam que os estudantes preferem os grupos pequenos. No geral, portanto, 82% dos professores responderam que os alunos se sentem mais livres para se comunicar em grupos mais reduzidos do que no grupão. Em 2008, os dados da entrevista feita a professores e alunos ratificaram essa informação, como veremos na tabela abaixo:

⁹⁶ Texto original: ils produisent des paroles qui portent des marques personnelles et qui renvoient à leurs interrelations (VRHOVAC, 2005, p. 92).

⁹⁷ Gorduroso = *gras*.

TABELA 16: Contexto facilitador da PO

OS ALUNOS FICAM MAIS À VONTADE PARA FALAR EM FRANCÊS... RESPOSTAS DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS		
ANO: 2008		
	PROFESSORES	ALUNOS
Nas atividades em dupla	44%	55%
No grupão	26%	24%
Em pequenos grupos	22%	20%
Em pequenos grupos e nas atividades em dupla	4%	-
No grupão e nas atividades em dupla	4%	-
Em dupla, nos pequenos grupos e no grupão	-	1%

Como podemos observar na tabela acima, a maioria dos entrevistados (66% dos professores e 75% dos alunos) continua afirmando que os alunos se sentem mais livres para se comunicar em grupos mais reduzidos (em dupla ou em pequenos grupos).

Entre as justificativas apresentadas pelos professores entrevistados em 2005, a que achamos mais significativa foi a de uma professora do CELCFDM: “Tenho observado que [os trabalhos em pequenos grupos] são os melhores trabalhos. Talvez eles tenham medo de falar perto de muitas pessoas”.

Foi exatamente isso que observamos nas turmas que visitamos naquele ano. Em pequenos grupos, os aprendentes falam mais e utilizam assim mais estratégias interativas. Contudo, conforme a observação de uma das ensinantes entrevistadas, se os alunos não forem acompanhados pelo professor, o qual passaria de vez em quando nos grupos para lhes dar uma ajuda eventual, os aprendentes terão dificuldade para avançar. Tanto a mediação do grupo quanto a do ensinante são importantes na apropriação do discurso pelo aprendente. Os enunciados em português que eles utilizam em suas trocas podem ser percebidos pelo professor, visando a um trabalho posterior.

Temos ainda uma palavra a dizer sobre os benefícios dos trabalhos em pequenos grupos para a melhoria do trabalho de comunicação no ensino de FLE. Nesses grupos, as iniciativas de fala são mais significativas visto que, no grupão, frequentemente os que tomam

a iniciativa de fala são o ensinante ou os aprendentes que têm um discurso mais seguro. Dessa forma, os trabalhos em pequenos grupos favorecem as trocas orais entre os alunos e, conseqüentemente, as aquisições discursivas da turma de língua.

3.6.2 A prática da discursividade

Sem treino para a discursividade, nada mudará em nossas turmas. Na questão 3 – “Qual é o tempo que você reserva ao trabalho de produção oral ?” –, 66% dos professores do CELCFDM entrevistados em 2005 responderam que trabalham a PO em todas as aulas, como podemos observar na tabela abaixo:

TABELA 17: Duração do trabalho de PO segundo os docentes do CELCFDM

TEMPO RESERVADO AO TRABALHO DE PO SEGUNDO OS PROFESSORES DO CELCFDM	
ANO: 2005	
A PO é trabalhada em todas as aulas	66%
Duas horas por semana	16%
Uma hora por semana	4%
Duas aulas a cada quinzena	4%

Para os 16% que responderam que realizam atividades de PO duas horas por semana, isso representa, portanto, 50% de sua carga horária semanal no CELCFDM. Conforme já explicamos, os aprendentes desse Centro têm quatro horas de aula por semana. Nós teríamos, assim, 82% de professores que buscam proporcionar a seus alunos um espaço de tempo significativo para a prática da PO.

Todavia, há aqui uma pergunta que precisaria ser respondida: Se as atividades orais são habituais em nossas turmas de FLE, qual o motivo das dificuldades conversacionais dos aprendentes, de seus esquecimentos, de seus bloqueios?

Na entrevista aos professores das 3 escolas no ano passado, obtivemos dados que se distanciam dessa pesquisa de 2005, como veremos na tabela que segue:

TABELA 18: Duração do trabalho de PO segundo os docentes

TEMPO UTILIZADO NO TRABALHO DE PO SEGUNDO OS PROFESSORES DAS 3 ESCOLAS	
ANO: 2008	
Alguns minutos da aula	31%
A PO se dá no decorrer das aulas	26%
Duas aulas por semana	17%
Uma aula por semana	13%
Duas aulas a cada quinzena	9%
Uma aula por mês	4%

Na Tabela 18, apenas 26% dos entrevistados afirmam que o trabalho de PO se realiza em todas as aulas. Os professores (todos do CELCFDM) que afirmam, na tabela acima, que o trabalho de PO se dá no decorrer das aulas, apresentaram as seguintes justificativas:

1) “É difícil mensurar em minutos, horas, um trabalho com a oralidade. Pois ela pode se fazer presente em várias situações de classe. Numa conversa informal para (*sic*) o professor, mas aproveitando o aprendizado do aluno. Numa explicação que o aluno precise, incentivando-o a utilizar a língua em estudo p/ se fazer compreender, e logicamente, nas atividades específicas para o trabalho de produção.” (professora)

2) “Em geral uma aula trabalha duas competências (*sic*), seja oral ou escrita.” (professora)

3) “Metade da segunda aula da semana. Todos os dias (*sic*) tento estimulá-los à produção oral, mas em termos de atividade sistemática é mais na segunda aula da semana.” (professora)

4) “No decorrer da lição, mais (*sic*) a concretização se faz no final de cada lição, de acordo com o método TAXI, na rubrica Communiquer.” (professora)

5) “Do total de quatro horas semanais, pelo menos 30% por cento (*sic*) é dedicado (*sic*) à expressão oral, além da prática de intercalar as atividades orais durante todo o processo.” (professor)

6) “Todos os dias eu incentivo e trabalho a produção oral no início, no meio ou no fim das aulas. Acredito que a P.O deve ser incentivada, trabalhada e sistematizada todos os dias. O tempo suficiente (20 ou 25 min). Pode ser a partir de um diálogo (*sic*), de uma reportagem (*sic*) de uma entrevista ou de um tema interessante para a turma, e sempre devem ser acompanhados (*sic*) de fotos, ilustrações para facilitar a comunicação global.” (professora)

Nas justificativas acima, identificamos duas concepções: uma em que o professor acredita que o trabalho de PO tem “data e hora marcada” para começar e acabar, e outra na qual se compreende que, além das atividades orais sistematizadas, a qualquer momento da aula podemos ensinar o discurso aos alunos, num processo interativo constante. Na justificativa nº 6, por exemplo, a professora parece conceber que bastam 20/25 minutos da aula para se trabalhar a comunicação oral, enquanto que na nº 1, a professora entende que ensinar uma competência discursiva oral é realizar atividades sistemáticas para tal, mas também aproveitar todos os momentos da aula para incentivar os alunos a interagirem oralmente em LE, inclusive aceitando os momentos de “desplanejamento” (“Numa conversa informal para (*sic*) o professor”).

Da entrevista aos alunos das 3 escolas, em 2008, obtivemos os dados que mostraremos na tabela que segue.

TABELA 19: Duração do trabalho de PO segundo os discentes

TEMPO UTILIZADO NO TRABALHO DE PO	
RESPOSTAS DOS ALUNOS DAS 3 ESCOLAS	
ANO: 2008	
Duas aulas por semana	47%
Alguns minutos da aula	21%
Uma aula por semana	16%
Em todas as aulas há interação	5%
Uma aula por mês	2%
Em quase todas as aulas há interação	2%
Alguns minutos da aula a cada quinzena	2%
Não responderam/não especificaram/anularam	2%
Uma aula a cada quinzena	1%
Duas aulas a cada quinzena	1%
Duas aulas por mês	1%

O que mais nos chama a atenção nas respostas dos alunos (Tabela 19) é que 47% deles afirmam que os professores utilizam duas aulas por semana no trabalho de PO, mas apenas

5% afirmam que há interação em todas as aulas em sua turma. Sabemos que é difícil para os estudantes avaliar o tempo gasto nas atividades de PO. Isso é difícil até mesmo para os professores. Porém, os dados que eles nos fornecem ajudam a responder à pergunta que nos fizemos ainda a pouco (Se as atividades orais são habituais em nossas turmas de FLE, qual o motivo das dificuldades conversacionais dos aprendentes, de seus esquecimentos, de seus bloqueios?). Uma das respostas possíveis seria que as interações verbais deveriam ser incentivadas em todas as aulas; outra resposta é que as atividades ditas orais nem sempre favorecem uma fala autêntica. Por exemplo, decorar um diálogo pronto, que é uma atividade muito comum em muitas de nossas turmas de FLE, não seria “produção” de texto, mas “reprodução” de texto, pois o texto não possui nenhuma marca do aluno. É apenas um modelo discursivo, do qual se pode lançar mão, mas que não substitui as atividades em que os alunos constroem seus próprios textos. Em suma, a qualidade da atividade de PO que se propõe à turma influencia na qualidade dos discursos que os aprendentes (co)constroem (Cf. 1.2.2).

3.6.3 A turma de LE: espaço de interação e de aquisição

A sala de aula de LE, como todos os espaços sociais, tem suas normas, suas rotinas e seus rituais. No seu interior, os atores sociais desempenham os papéis de ensinante e de aprendente em suas relações. Dito isso, a turma de língua não é um lugar como os outros, pois os discursos que se produzem nela são essencialmente discursos didáticos.

As interações e a comunicação na turma de LE se organizam em torno da função social do lugar de formação e de construção das aprendizagens que ela representa. Porém, se o objetivo fixado é que o aprendente se aproprie da língua-alvo de modo interativo na sala de aula e que ele possa utilizá-la também fora dela, é necessário proporcionar-lhe espaços de participação, a fim de tornar menos assimétricas as modalidades de comunicação (Cf. 1.3.1).

A sequência que exploraremos a seguir serve para exemplificar o que acabamos de afirmar. Em 2005, durante uma atividade de compreensão oral do 6º nível no CELCFDM, cujo objetivo era identificar os argumentos positivos e negativos, o professor pede a opinião dos alunos (vide Transcrição 3):

(15)

206. Eb : très bien + hm + et pour toi

207. 8A5 : pour moi + c'est désagréable

208. Eb : le froid ...

209. 9A5 : le froid c'est désagréable

210. Eb : très bien hm + et pour toi?

211. A ? : pour moi c'est agréable

212. Eb : c'est agréable bien sûr ++ et pour toi?

213. A6 : pour moi c'est agréable
 214. Eb : c'est agréable hm + et pour toi?
 215. A7 : xxx
 216. Eb : c'est désagréable pour toi? qu'est que tu en penses?
 217. A8 : c'est désagréable
 218. Eb : mais si tu es avec ton MARI?
 219. Gr : ahhhh (risos)
 220. 2A8 : c'est agréable (riso)

A sequência acima mostra a habilidade do professor em incitar os alunos a participar da construção do tema da aula (Cf. 1.2.2). Ainda que os enunciados dos aprendentes não sejam significativamente longos, podemos ver que alguns deles puderam emitir sua opinião sobre o assunto em pauta.

O ensinante desempenha aí seu papel de animador da aula, distribuindo os turnos de fala (Cf. 1.2.2), estimulando os aprendentes por meio de perguntas. Pondo em prática condições mais informais, como a brincadeira, no turno 218, ele consegue transformar as relações sociais entre ensinante e aprendentes. A fala do professor é reduzida e a fala dos alunos pode ser escutada. Isso pode contribuir para tornar menos assimétricas as relações entre os interactantes.

A construção do sentido do discurso (nesse caso, a interpretação do enunciado "*Ah non, le froid, c'est désagréable*" que a turma deveria identificar na situação oral apresentada) se realiza, assim, por meio dessas interações entre seres humanos, cada um dando sua contribuição para essa construção. As aquisições são mediadas, assim, pelas relações sociais (Cf. BAKHTIN, 2006).

O resultado dessa interação na turma de LE é uma fala mais livre e um engajamento maior, como mostra o fragmento seguinte (vide Transcrição 3).

(16)

225. Eb : agréable la chaleur est agréable mais ici à macapá la chaleur est agréable ou désagréable?
 226. Gr : désagréable
 227. 3A8 : oui à quelle époque est agréable à quelle époque c'est agréable + quel mois de l'année par exemple?
 228. 4A8 : avec mon mari
 229. Eb : avec ton mari? (riso)
 230. 7A2: professeur + {é} chaleur {é}
 231. Eb : oui la chaleur la chaleur ++ par exemple hm le mois d'octobre + novembre + décembre + est-ce qu'ici la chaleur est agréable ou désagréable?
 232. Gr : désagréable
 233. Eb : c'est presque + insupportable

As estratégias do professor criam uma atmosfera mais agradável e uma espécie de parceria nessa turma. Assim, os aprendentes sentiram-se mais motivados a participar, num

clima de descontração, sem se distanciar dos objetivos da aula: adquirir instrumentos para argumentar. Por exemplo, no turno 228, apesar do senso de humor de DMA8, pode-se notar que ela acrescenta a seu repertório linguageiro o enunciado que escutou no turno 218 (fragmento 15). No turno 230, DMA2 se sente à vontade para perguntar, ainda que em LM, a pronúncia da palavra *chaleur*.

3.6.4. A construção coletiva do sentido

Conforme vimos no capítulo 1, o sentido de um discurso não está nele. É produto das interações que se tecem entre os interlocutores, cada um mobilizando estratégias sociais e faculdades para realizar atos ilocutórios ou para interpretá-los num contexto sociocultural. Na turma de LE, os enunciados na língua-alvo interpelam continuamente os interactantes e é por meio da interação que eles desvelam seu sentido. “Negociação” é a palavra-chave nesse processo.

Na sequência que segue, gravada em 2005 (vide Transcrição 3), refere-se a uma aula em turma de 6^o nível do CELCFDM (Cf. GOMES, 2007-a, p. 171-174). Um pequeno trecho dessa sequência (turnos 62 e 63) já foi utilizado em 3.5.2, quando abordamos as alternâncias de línguas em turma de FLE. Aqui, os aprendentes interpretam uma situação de um exercício de CO:

(17)

51. 4A3 : xxx mais ça ne fait rien < c'est quoi?

52. Eb : ah c'est pas grave + c'est pas un problème + c'est pas grave

53. 5A3 : ah >

54. Gr : xxx

55. Eb : ahn?

56. A4 : j'ai fait la queue pendant une heure

57. Eb : j'ai fait la queue pendant + une heure

58. Gr : une heure

59. Eb : pendant une heure + c'est la queue + oui

60. 2A4 : la queue?

61. A ? : o rabo? (risos)

62. Eb : la {cauda} en portugais + oui mais en français > + faire la queue aussi c'est + la {fila} + ahn + rester dans la faire la queue c'est rester dans la {fila} + ça va + elle a fait la queue elle est elle a fait de la queue pendant + une heure > pour entrer + à l'exposition + pourquoi?

63. Gr : il y avait trop de monde

64. Eb : il y avait beaucoup de monde il y avait trop de monde + alors elle a fait la queue elle a fait la {fila} pendant une heure + là ce sont des aspects ce sont des des des des aspects négatifs ou positifs?

65. Gr : négatifs

Nessa sequência discursiva, encontramos uma situação de negociação do sentido do discurso. Inicialmente, nos turnos 51-53, os interactantes se engajam na construção do sentido da expressão “*mais ça ne fait rien*”. O professor ajuda DMA3 a construir o sentido da

expressão, sem precisar recorrer à tradução.

Nos turnos 60-62, os interactantes apelam para as dimensões interculturais e intraculturais para interpretar o sentido da palavra “*queue*”. Eles recorrem até mesmo à LM. Os interactantes realizam um vai e vem entre o significado procurado e o significado que o locutor quis expressar.

A tarefa comunicativa que os interactantes realizam nessa sequência é da ordem do ato ilocutório: uma tematização pedindo uma predicação, pois seu interesse é interpretar o discurso de alguém.

Nessa sequência, os interactantes falam cada qual em seu turno, sem uma quantidade significativa de sobreposição de vozes (há apenas um exemplo de sobreposição de vozes nos turnos 57-58). Há alternância dos turnos de fala (Cf. 1.2.2), mas o diálogo é assimétrico, pois numa interação didática como é o caso aqui, o professor tem a hegemonia no controle da fala da turma, desempenhando o papel de distribuidor dos turnos. Todavia, observa-se que a interação que se realiza nessa turma engaja igualmente os interactantes a participar da construção do sentido do discurso.

A negociação e a co-construção do sentido dão lugar a momentos privilegiados de interação e apropriação discursiva nas turmas de LE. Essa sequência nos mostra, por exemplo, que o desenrolar da atividade “canaliza a concentração do grupo, no espaço de um instante, sobre uma tarefa que solicita toda sua atenção” (CHERRAD, 2005, p. 119).

Nossa pesquisa constitui uma análise parcial de práticas de sala de aula. Os exemplos que exploramos aqui foram recolhidos em momentos que não abrangem a diversidade dos contextos e das práticas de ensino da PO em Macapá. Apenas ressaltamos – e continuaremos essa atividade no capítulo que segue – elementos que consideramos exemplares para a melhoria das práticas de ensino do FLE em nossas turmas.

CAPÍTULO 4 – SUGESTÕES PARA UM ENSINO INTERATIVO DA COMUNICAÇÃO EM TURMAS DE FLE DE MACAPÁ

Neste capítulo, propomo-nos a fornecer algumas sugestões de ação para a melhoria do ensino da comunicação oral em nossas turmas de FLE de Macapá. Algumas dessas sugestões apenas reiteram o que vimos apresentando ao longo desse trabalho. Sabemos que cada sala de aula tem suas especificidades e que, no ensino-aprendizagem de qualquer componente curricular, não há receitas. Contudo, sem tomar a devida distância de nossa prática pedagógica e sem cruzá-la com outras práticas, corremos o risco de não conseguirmos torná-la mais de acordo com as necessidades discursivas orais dos educandos.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA DO ENSINANTE INTERATIVO

Discutimos aqui sobre a tarefa do ensinante interativo enquanto mediador das aprendizagens em termos conversacionais. Procuramos ressaltar a importância de uma (auto)formação docente que abranja uma proficiência tanto metodológica como oral na língua que se ensina.

4.1.1 Responsabilizar-se por sua (auto)formação

Para que o ensinante interativo exerça seu papel de mediador entre o aprendente e o discurso estrangeiro, privilegiando as interações verbais e as atitudes autônomas no processo de construção de uma competência comunicativa, ele precisa buscar continuamente uma (auto)formação, tanto em termos metodológicos como em termos de proficiência na língua que ensina. Como afirma Magno e Silva (2008, p. 297), “a *autonomização* do aprendente não pode ser alcançada se o professor não tiver ainda alcançado a sua”. Para um ensinante não-francófono, como é o caso da quase totalidade dos docentes macapaenses, construir uma competência comunicativa oral na língua-alvo é fundamental para a organização das trocas verbais da turma. Além disso, é preciso saber propor aos aprendentes atividades que lhes permitam interagir oralmente e apropriar-se de ferramentas discursivas. Segundo Tavares et alii (1998 apud BERTOCCHINI; COSTANZO, 2008, p. 39),

a profissão do professor de línguas é exercida por um ator social que possui e desenvolve competências gerais individuais, principalmente uma competência comunicativa e uma competência técnica que ele demonstra através de vários tipos de atividades de ensino, mobilizando as estratégias que lhe pareçam apropriadas às

tarefas a serem realizadas ou aos papéis a serem desempenhados.⁹⁸

Para Bertocchini e Costanzo (2008, p. 41), o modo de formação docente a ser privilegiado é a formação reflexiva. As pesquisadoras exemplificam essa formação com questões relativas ao ensino do léxico. Apoiando-se em quatro documentos escritos, elas propõem aos ensinantes uma reflexão com a finalidade de favorecer-lhes o acesso a uma informação mínima sobre a abordagem do ensino desse componente em diferentes metodologias para, em seguida, relacionarem práticas diferentes de ensino a essas metodologias de referência.

Segundo as autoras (p. 38), a formação do professor deve ser considerada também uma aprendizagem tendo como base os componentes clássicos do ato pedagógico: saber, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender (Cf. CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 16-17).

O “saber” diz respeito aos conhecimentos empíricos (saberes construídos nas experiências sociais) e acadêmicos, oriundos de uma aprendizagem mais formal (idem, p. 16). Segundo Bertocchini e Costanzo (2008, p. 38), o ensinante precisa “conhecer as noções específicas relativas à Didática das Línguas e ao FLE (no nosso caso), à pedagogia geral, ao processo de ensino-aprendizagem como elemento de um sistema”⁹⁹.

No que se refere ao “saber-fazer”, a opinião das pesquisadoras (idem, p. 38-39) é a de que o docente precisa saber lançar mão das noções aprendidas e das técnicas de trabalho experimentadas para analisar, comparar e escolher produtos editoriais (manuais, vídeos, CDs etc.) e práticas de ensino, preparar materiais didáticos e adaptar à sua formação ideias vindas de fora, orientar-se com agilidade em uma bibliografia ou um centro de documentação, manipular meios tecnológicos. Segundo Bertocchini e Costanzo (2005, p. 174), num contexto institucional no qual os alunos não estão acostumados a refletir sobre os objetivos daquilo que estudam, eles apresentam mais dificuldade para relacioná-los com as atividades, especialmente quando não veem correspondência com seus próprios objetivos. Cabe pois ao professor lançar mão desse saber-fazer para que os aprendentes se envolvam de forma mais “espontânea” (idem) no processo de aprendizagem.

De acordo com Bertocchini e Costanzo (1995, p. 179; 2008, p. 38), o “saber-ser” diz

⁹⁸ Texto original : le métier de l'enseignant de langues est réalisé par un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer et une compétence technique qu'il met en oeuvre à travers divers types d'activités d'enseignement en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement de tâches à effectuer ou aux rôles à jouer (TAVARES et alii, 1998 apud BERTOCCHINI; COSTANZO, 2008, p. 39).

⁹⁹ Texto original: connaitre (*sic*) les notions spécifiques relatives à la didactique des langues et du FLE dans notre cas ; à la pédagogie générale ; au processus d'enseignement/apprentissage comme élément d'un système (BERTOCCHINI ; CONSTANZO, 2008, p. 38).

respeito à capacidade de assumir diferentes papéis no ensino; à disposição para tomar iniciativas nas interações sociais; à disponibilidade para se questionar e aceitar as ideias de outros membros do grupo. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), o saber-ser diz respeito a traços da personalidade (por exemplo, a introversão ou extroversão na interação) que não devem ser vistos como atributos permanentes, pois podem modificar-se (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 17).

Empregado no contexto do ensino de línguas, o termo “autoformação” por si só já sugere um percurso autônomo a ser realizado pelo ensinante. Sem a capacidade para gerenciar seu processo formativo, dificilmente o docente encontrará soluções para os problemas da sala de aula. Por essa razão, Bertocchini e Costanzo (2005; 2008) evidenciam a autonomia na formação dos ensinantes de línguas. Para elas, toda formação deve ter como objetivo a autoformação. Dessa forma, em consonância com o QECRL (Cf. CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 17), as autoras sustentam que o “saber-aprender” (a se autoformar) “mobiliza ao mesmo tempo os saber-ser, os saberes e os saber-fazer que podem apresentar ponderações variáveis conforme os atores em formação”¹⁰⁰ (BERTOCCHINI; COSTANZO, 2008, p. 38).

4.1.2 Saber-aprender a se (auto)formar em FLE em contexto amapaense

Iniciaremos nossa reflexão sobre a formação do ensinante de FLE em contexto amapaense citando uma docente que trabalha, através do sistema modular estadual de ensino e no regime de contrato administrativo, num município distante da capital. Há algum tempo, essa professora – sem habilitação em Letras e detentora apenas do certificado do curso livre do CELCFDM – nos procura a fim de obter orientações em termos de sugestões de atividades, além de realizar empréstimos de materiais em francês. Em nossos encontros, temos procurado ajudá-la a refletir sobre sua metodologia de ensino. Porém, apesar de seu evidente interesse em melhorar sua prática docente – inclusive, adquirindo materiais para seu trabalho –, sentimos que essa ensinante precisa apropriar-se ainda de alguns saberes, saber-fazer e saber-ser para que possa saber-aprender a se (auto)formar.

Uma boa parte dos ensinantes amapaenses enfrenta esse tipo de dificuldade, ou seja, desconhece muitos dos caminhos a serem percorridos em sua formação continuada. Pela falta de participação em eventos da área, por trabalharem de forma isolada e por não terem acompanhamento pedagógico, esses docentes se sentem desorientados.

Por acreditarmos que a formação do ensinante em termos linguísticos/languageiros,

¹⁰⁰ Texto original : mobilise à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire qui peuvent présenter des pondérations variables, selon les acteurs en formation (BERTOCCHINI ; COSTANZO, 2008, p. 38).

metodológicos e culturais depende das trocas com outros profissionais da área e também de uma busca solitária e reflexiva, sugeriremos a seguir algumas alternativas.

1) Formação de grupos de planejamento, estudo e pesquisa: em entrevista concedida à revista Nova Escola, a pesquisadora Antonieta Celani afirma que o professor de LE precisa enxergar-se como pesquisador da própria prática e que um dos grandes problemas enfrentados por ele é a solidão (Cf. ALMEIDA, 2009, p. 44). De fato, em nossa pesquisa de campo, observamos que há ensinantes que não estão habituados a trabalhar em grupo. Muitos preferem planejar seu curso em casa. No entanto, a interação entre os docentes de FLE é necessária para a descoberta de novas possibilidades em termos metodológicos e até mesmo – haja vista os custos da literatura da área – para os empréstimos mútuos de materiais em francês. A interação entre os professores macapaenses pode resultar também em bons projetos pedagógicos, principalmente porque, neste ano, o ensino de FLE no Amapá ganhou o reforço do Centro de Cultura Franco-Amapaense, inaugurado em agosto¹⁰¹. Esse centro, situado ao lado do CELCFDM, nasce com o objetivo de aglomerar projetos e eventos de todas as instituições do Estado que ensinam o FLE, visando à promoção da língua e da cultura francesas em nosso meio.

2) Participação na APROFAP: ser membro de uma associação de professores de Francês, especialmente quando ela é filiada à Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF) e à Federação Internacional dos Professores de Francês (FIPF), como o é a APROFAP, permite aos ensinantes fortalecer-se e valorizar-se enquanto profissionais de LE. Periodicamente, os associados recebem jornais (*Echanges*¹⁰², por exemplo), revistas e panfletos que informam sobre atividades pedagógicas e culturais da área e sobre a atualidade em lugares francófonos. Além disso, os membros de uma associação de professores de francês desfrutam de algumas vantagens, tais como descontos promocionais na assinatura da revista pedagógica da federação (*Le français dans le monde*) e em inscrições em congressos e a possibilidade de concorrer a bolsas de estágio linguístico, metodológico e cultural em países francófonos como França e Canadá¹⁰³. Os sócios da APROFAP dispõem ainda de um acervo

¹⁰¹ A inauguração se deu em 13 de agosto do corrente ano, por ocasião da abertura V Reunião da Comissão de Cooperação Transfronteiriça (nos dias 13 e 14 de agosto).

¹⁰² Informativo da FBPF, com publicação trimestral.

¹⁰³ Neste ano, o governo do Quebec, através do Ministério das Relações Internacionais (MRI), ofereceu à FBPF 12 bolsas para o estágio de verão (julho) para aperfeiçoamento linguístico e metodológico em FLE, na *Université Laval*. Os dois professores da APROFAP que participaram da seleção (inclusive, nós) foram contemplados com bolsas para esse estágio.

literário e de materiais pedagógicos para consulta e empréstimo. Embora precisem ser realizadas com mais frequência, as palestras e atividades culturais promovidas pela APROFAP constituem um importante espaço de troca.

3) Especialização em FLE e participação em eventos da área: a formação continuada em LE é uma das prioridades do ensinante interativo comprometido com a melhoria do ensino. Conforme mencionamos em 1.4.3.2, alguns professores amapaenses já tiveram a oportunidade de realizar cursos de especialização em ensino do FLE por meio da parceria UFPA-UAG. No momento, há apenas um curso desse gênero em andamento, oferecido pela faculdade privada IESAP. A participação dos docentes em eventos da área de FLE, especialmente os congressos nacionais e internacionais promovidos pela FBPF e FIPF é também uma excelente oportunidade para rever sua prática de sala de aula, entrar em contato com as teorias de ensino que orientam as práticas pedagógicas, trocar experiências e interagir na língua-alvo. Todos os anos, a APROFAP tem uma representatividade expressiva nos congressos nacionais de FLE, pois os professores se organizam para viajarem juntos, de forma mais econômica. Nos eventos da área, os participantes não só recebem das editoras exemplares de manuais e de outras literaturas em francês como têm a oportunidade de adquirir livros da DDL, manuais e outros materiais a preços mais acessíveis. Além disso, muitas trocas e parcerias duradouras podem nascer desses eventos¹⁰⁴.

4) Assinatura de uma revista pedagógica de FLE: a leitura de uma revista pedagógica de sua área de atuação permite ao professor de LE repensar sua metodologia de ensino. Entre os professores amapaenses, a revista pedagógica que mais circula – embora a maioria ainda não seja assinante – é *Le français dans le monde* (fdlm@fdlm.org ou <http://www.fdlm.org>), que oferece ao leitor 10 fichas pedagógicas com sugestões de atividades elaboradas por professores de FLE, um dossier sobre um tema ligado à cultura/civilização francesa, artigos da DDL, resumo de teses etc. Os assinantes que optam pela assinatura “Referência” recebem por ano, além de 6 exemplares dessa revista, 2 revistas intituladas *Recherches et applications* contendo artigos de excelente qualidade ligados à DDL e 2 CD de “*Fréquence FDLM*”¹⁰⁵, uma emissão de rádio produzida com fins didáticos que aborda temas da cultura/civilização

¹⁰⁴ Por exemplo, no congresso nacional de 2007, realizado em João Pessoa (PB), fizemos amizade com alguns professores franceses da universidade de Caiena, os quais estão sempre prontos a nos socorrer em nossas dúvidas sobre sua língua-cultura. Quando vêm a Macapá, temos a oportunidade de interagir oralmente com esses ensinantes que se mostram interessados em auxiliar-nos em termos linguísticos, languageiros e metodológicos.

¹⁰⁵ FDLM = *Français dans le monde*.

francesa. Tanto a APROFAP como o CELCFDM mantêm a assinatura dessa revista, que deveria ser reivindicada pelos professores em outras escolas.

5) Visita aos sites da área de FLE: segundo Gerbault (2002, p. 184), as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm modificado as práticas de ensino e aprendizagem e o acesso aos conhecimentos. Assim, o professor de FLE que pretende manter-se atualizado em sua área de atuação encontra nas novas tecnologias, principalmente na internet, uma variedade de possibilidades em termos de informação e formação. Preocupada com o isolamento dos professores de LE, Antonieta Celani sugere que os ensinantes abracem as oportunidades de formação em centros de recursos e que usem a internet para suas pesquisas e para entrar em contato com a língua-alvo (Cf. ALMEIDA, 2009, p. 44). No programa de ação do governo francês, a internet aparece como uma ferramenta imprescindível para a difusão da francofonia (GERBAULT, 2002, p. 192). Entre as instituições ligadas à francofonia e à educação, Gerbault (idem) destaca a Agência Intergovernamental da Francofonia (AIF) que é, segundo a autora, uma instituição bastante atuante na área dos TIC francófonos. A seguir, sugerimos alguns sites¹⁰⁶ que podem ser úteis aos ensinantes em seu processo de autonomização:

→ www.francparler.org

Site da Comunidade Mundial dos Professores de Francês, fruto do esforço conjunto do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP) e da FIPF, financiado pelo Ministério das Relações Exteriores e a Agência da Francofonia. Nesse *site*, o ensinante encontra dossiês e entrevistas a especialistas da área de DDL, participa de fóruns etc. Acessando www.francparler.info, pode-se tirar dúvidas sobre a gramática do francês.

→ Projeto br@nché

www.multirio.rj.gov.br/frances

www.francoclic.mec.gov.br

“[C]onjunto multimídia para o ensino-aprendizagem do FLE, composto por um programa semanal divulgado pela TV Escola e por um sítio Internet próprio onde encontram-se as fichas pedagógicas e as ferramentas didáticas elaboradas em torno de cada seqüência” (EMBAIXADA DA FRANÇA NO BRASIL, [2007?]).

¹⁰⁶ Para mais informações sobre alguns desses sites, acessar o *site* da Embaixada da França no Brasil: www.ambafrance.org.br.

→ www.france24.com

Trata-se de um canal francês (FRANCE 24) criado em dezembro de 2006. Ele “apresenta uma visão francesa da atualidade no mundo” (DI GIURA; BEACCO, 2007, p. 25) e pode ser assistido em francês, inglês e árabe.

→ www.francocliv.mec.gov.br

“Concebido em parceria entre a Embaixada da França e a Secretaria de Educação à Distância do Ministério brasileiro da Educação, [esse] portal Internet, de livre acesso, propõe módulos de aprendizagem e de descoberta da língua francesa e das culturas francófonas” (EMBAIXADA DA FRANÇA NO BRASIL, [2007?]). Nele, o professor encontra métodos, fichas pedagógicas, imagens etc.

6) Aprender a língua/cultura com TV 5 (www.tv5.org): ainda na área das TIC, queremos ressaltar a importância do canal francês TV 5 na (auto)formação do ensinante de FLE. Em nossa avaliação, esse canal – presente no mundo inteiro, podendo ser visto no Brasil pelos assinantes da TV por assinatura SKY – é de excelente qualidade. Ele oferece uma programação variada que inclui telejornais, filmes, documentários, minisséries, séries, quadros (curiosidades sobre a língua francesa¹⁰⁷, jardinagem, arquitetura, decoração, culinária etc.), entrevistas, programas infantis e culturais etc. Infelizmente, pelo que nos consta, apenas o CELCFDM¹⁰⁸ possui a assinatura do pacote *mundi* da SKY, com o qual se acessa TV5. O ideal seria que as outras escolas também dispusessem desse recurso. Mesmo consciente dos custos dessa assinatura, acreditamos que o investimento é válido para os ensinantes e aprendentes que desejam ter uma maior intimidade com a cultura francesa e os discursos orais em francês¹⁰⁹. Para citarmos nossa experiência, assistimos a esse canal em casa a fim de manter-nos informada sobre os acontecimentos na França e em outros lugares francófonos, conhecermos a cultura desse país e aprendermos mais em termos de conversação, sobretudo informal. Num dos exercícios de nossa autoaprendizagem, anotamos e memorizamos algumas frases que julgamos úteis para as interações com nativos¹¹⁰, colegas e alunos.

¹⁰⁷ No quadro “*Merci professeur!*”, um professor tira dúvidas sobre aspectos gramaticais da língua francesa.

¹⁰⁸ Frequentemente, por questões financeiras, como nos explicou a direção, a escola fica impossibilitada de utilizar esse serviço.

¹⁰⁹ Alguns alunos do CELCFDM e alguns professores macapaenses assistem à TV 5 em suas casas.

¹¹⁰ Séries exibidas diariamente no canal mencionado (por exemplo, *Plus belle la vie*) favorecem o contato com discursos familiares na língua-alvo.

4.2 INICIATIVAS DE INTERAÇÃO E AUTONOMIA DO APRENDENTE

Analisando vários momentos das interações em turmas de FLE macapaenses, pudemos observar que, por intermédio delas, os alunos co-constroem o sentido do discurso e constroem seu próprio discurso. Interagir oralmente deveria ser então a regra de ouro do contrato didático de nossas turmas. Interagir com quem? Todos com todos: ensinante e aprendentes, aprendente e aprendente, ensinantes e visitantes nativos.

Somos fruto das interações sociais das quais participamos. Nosso discurso é marcado pelos discursos sociais, que estão em toda parte, inclusive na turma de língua. Aceitar os aprendentes como co-enunciadores, incentivá-los a interagirem uns com os outros e mediar a construção de ferramentas necessárias para tal favorece, assim, a aquisição de novas formas de dizer, de comunicar-se, de agir. Eis aí o papel do ensinante interativo.

4.2.1 O aprendente como parceiro na interação

Será que já refletimos sobre as vozes que são suprimidas quando, na sala de aula, existe um só sujeito ou um único enunciatador: o professor? Nossas observações das turmas nos mostraram que os ensinantes têm sempre uma quantidade muito significativa de fala e que os aprendentes falam pouco nas atividades. Os professores necessitariam, pois, evitar ter sempre a primeira e a última palavra e fazer discursos intermináveis que não dão ao aluno a oportunidade de interagir com ele e com os colegas.

Em nossa cultura – e acreditamos que isso valha para a maioria das sociedades – o professor ainda é visto como um ser que está acima dos alunos. Ainda que esta visão tenha mudado um pouco, há ainda certa distância na relação entre ensinante e aprendentes. A criança não nasce falando uma língua. Ela a adquire em seu meio social, em interação com indivíduos que a aceitam como interlocutora e que lhe ajudam a construir seu discurso. Da mesma forma, o aluno não aprende uma LE se o professor não o aceita como co-enunciador.

O papel do ensinante interativo fica mais claro quando analisamos o seguinte diálogo entre um professor do CELCFDM e Ediane (nome fictício), uma de suas alunas do 6º nível, no ano de 2005:

Ediane: professeur comment on dit ++ vous connais le professeur augusto lopes (nome fictício) ?
 Eb : oui je le connais
 Ediane : c'est mon mari
 Eb : ah c'est ton mari ? on a étudié ensemble

Essa breve interação que presenciamos nessa turma do 3º turno representa, para nós, o exemplo mais significativo de toda a reflexão que realizamos nesse trabalho até aqui. Nós que

podemos ver os gestos e a expressão facial que acompanharam a aprendente nessa corajosa iniciativa de comunicação, pensamos nos vários aprendentes de nossas turmas de FLE que têm essa mesma ansiedade para libertar a fala. Presenciamos essa situação de comunicação quando o professor passava em frente aos alunos para verificar a realização de um exercício. Então, timidamente, a aprendente tomou a iniciativa do diálogo.

Ediane falou com os meios linguísticos e languageiros que construiu ao longo de seu curso. Seu enunciado “Professeur comment on dit ++ vous connais le professeur augusto lopes?” tem coerência e coesão, ainda que não esteja de acordo com as normas gramaticais (ela não conseguiu conjugar o verbo “conhecer”, no presente do indicativo, na 2ª pessoa do plural, ou seja, vous connaissez”).

Do ponto de vista da interculturalidade e do ponto de vista sociolinguístico, há uma observação a ser feita: em nossas turmas de FLE do CELCFDM, sobretudo entre os adultos, é normal, entre ensinante e aprendentes, se tratar por “*tu*”, mas a aprendente escolheu tratar o professor por “*vous*”. Nossa interpretação aqui é a seguinte: para realizar um ato de fala, o locutor escolhe, entre as possibilidades do sistema linguístico e de seu repertório, os elementos necessários para realizá-lo com sucesso. Como a interação face a face é dinâmica e os interactantes só dispõem de algumas frações de segundo para enunciar, sob pena de tornar enfadonha a interação, a aprendente talvez tenha escolhido exatamente o pronome pessoal que lhe causou dificuldades em sua construção: *vous* = “você” ou “o senhor”. Porém, o professor mostrou-se consciente de seu papel enquanto parceiro na interação e deixou a aluna à vontade para interagir na língua-alvo, ainda que ela cometesse erros.

4.2.2 O erro como manifestação natural da aprendizagem¹¹¹ do discurso

Um novo olhar sobre os erros da turma pode produzir enormes benefícios para a interação e para as aquisições orais. Como se faz isso? Antes de tudo, esses erros não seriam motivo de alarde. As sanções só servem para intimidar a turma e ninguém aprende a falar sob pressão. É muito importante não ter preconceitos com relação ao discurso do aprendente. Comumente, vemos ensinantes que não conseguem esconder seu desprezo frente aos erros dos alunos, no momento em que estes enunciam. Esse comportamento é no mínimo vexatório para os aprendentes e totalmente contrário aos princípios de uma abordagem sociointeracionista.

¹¹¹ Tomamos esses termos emprestados de Corder (1980 apud MARQUILLÓ LAURRY, 2003, p. 72), um autor que - segundo Marquilló Laurry (idem) - contribuiu bastante para que os erros adquirissem um *status* positivo.

Como vimos na primeira parte desse trabalho, uma das características da interlíngua é a instabilidade: ela depende do grau de motivação e de atenção do aprendente. Em outro momento, o enunciado da aluna “professeur comment on dit ++ vous connais le professeur augusto lopes (nome fictício) ?”, na interação que mencionamos, poderia ter sido construído diferentemente.

Os erros que aparecem no sistema linguístico intermediário do aprendente podem ser encarados com naturalidade, como vimos nessa interação. Em seguida, pode-se interpretar esses erros, pois cada um tem causas diferentes, coerência interna e até mesmo originalidade. Não é possível explicá-los, o tempo todo, usando como argumento a “interferência da LM”. Como afirma Vasseur (2006, p. 87), na tentativa de sistematizar os erros dos aprendentes, os pesquisadores descobriram que

a importância da língua dita ‘materna’ [...] e sua influência sob formas de interferências, por muito tempo consideradas como a última explicação das dificuldades, encontravam-se relativizadas, e a língua de origem era apenas um dos fatores explicativos de certos tipos de erros produzidos pelo *aprendiz*.

Não seria aconselhável, nesse caso, corrigir a aprendente no momento em que ela está falando, pois a interrupção ameaça a face dos interactantes e isso pode desestabilizar os alunos. Ademais, a correção permanente representa um entrave no processo de autonomização do aprendente, como adverte Kramsch (1991, p. 63):

Frequentemente, na turma de LE, o professor corrige automaticamente os erros do aluno [...]. Adiar as correções poderia proporcionar ao aprendente mais oportunidades de autocorreção e o desenvolvimento dos processos autônomos de controle [...]. Com efeito, a correção rotineira do ensinante pode provocar no aluno a dependência da correção de outrem.¹¹²

Na réplica “Oui je le connais”, no exerto mencionado em 4.2.1, a aluna poderá perceber que a conjugação verbal na 1ª pessoa do singular que utilizou coincide com a do professor e tentará se corrigir posteriormente. Além disso, em outro momento e por meio de estratégias variadas, o ensinante pode ajudá-la a construir os saberes linguísticos e os saber-fazer linguageiros dos quais ela precisa, mas isso não se faz sem a liberdade de interação que

¹¹² Texto original : En classe de langue, l’enseignant corrige souvent automatiquement les erreurs de l’apprenant [...]. Il semble qu’un délai dans les corrections laisserait à l’apprenant une plus grande occasion d’auto-réparation et favoriserait le développement des processus autonomes de contrôle [...]. La correction routinière par l’enseignant risque en effet d’entraîner la dépendance de l’apprenant sur la correction par autrui (KRAMSCH, 1991, p. 63).

observamos no exemplo de Ediane.

4.3 MEDIAÇÃO, MODELOS E CONSTRUÇÃO DE FERRAMENTAS DISCURSIVAS EM INTERAÇÃO

Nesta seção, apresentamos de maneira mais prática algumas possibilidades concernentes ao ensino interativo da PO em FLE. Nossa ênfase se dá na mediação do ensinante interativo no processo de construção pelos aprendentes de instrumentos discursivos necessários à sua participação nas interações sociais.

4.3.1 Diálogo didático e modelos de contextos e rituais interativos

Segundo Tagliante (2006, p. 97), desde o início da aprendizagem, a prática do “eu autêntico” deve ser incentivada na turma de LE. Ou seja, cabe ao ensinante apresentar aos aprendentes os meios languageiros para que eles participem das interações orais na língua-alvo, realizando as tarefas comunicativas que lhes são propostas.

De acordo com a autora (idem), na turma de LE, os alunos são tentados a recorrer à LM para expressar-lhe mais rapidamente. Por essa razão, ela aconselha a fornecer-lhes a seguinte lista de expressões a ser utilizada nos trabalhos em grupo:

<i>Pour dire ce que l'on pense</i>	<i>Je crois que.../Je pense que.../J'estime que.../ Il me semble que...</i>
<i>Pour démarrer une observation</i>	<i>Si on réfléchit à.../Si on raisonne à partir de.../Si on imagine.../ Si on suppose que.../ Si on étudie.../Si on admet que.../Si on fait attention à... En observant/en examinant/en comparant/en analysant...</i>
<i>Pour faire des hypothèses</i>	<i>On peut prévoir/estimer/considérer/espérer/ supposer que...</i>
<i>Pour expliquer un résultat et en tirer des conclusions</i>	<i>On constate/on trouve/on remarque/on voit bien que.../On découvre que.../On peut donc établir que...</i>

Da mesma forma, diálogos didáticos como o que segue, retirado do manual *Alors?* (DI GIURA; BEACCO, 2007, p. 134-135) podem também ser explorados em sala de aula com o objetivo de proporcionar ao aprendente modelos de interação do tipo, por exemplo, “dar sua opinião sobre determinado tema”:

Journaliste: - Bonjour, madame. C'est pour la télévision. Qu'est-ce que vous pensez du service militaire ?

Madame A : - Moi, je pense que c'est utile. C'est une bonne expérience pour les jeunes.

Journaliste: - Et vous, monsieur ? Le service militaire ?

Monsieur B : - Moi, euh... je crois que c'est une occasion de connaître autre chose, voilà... sortir du quartier, de la famille, non ?

Journaliste: - Et pour vous, monsieur, le service militaire est utile ?

Monsieur C : - Oh, écoutez, oui, peut-être: les jeunes apprennent à vivre ensemble, mais, bon...

Journaliste: - Et vous, madame ?

Madame D: - Le service militaire, ah non, alors ! Mais le service civil, oui. À bas la guerre !

Em 3.4.1, discutimos sobre a importância de lançarmos um olhar crítico sobre o material de que dispomos para medirmos a aprendizagem do discurso oral em LE. Argumentávamos, nessa subseção, que os modelos de diálogos que exploramos na classe de LE deveriam apresentar situações de comunicação verossímeis, ou seja, reutilizáveis na vida real, como o é o diálogo anterior, o qual se pauta numa enquete, bastante comum na França, por exemplo. Nossa preocupação se fortalece no discurso de Cicurel (2008, p. 21), que afirma que o professor deve procurar identificar o objetivo real do diálogo do manual:

proposer un contenu langagier, grammatical, lexical e fonétique em forma de diálogo – e isso seria então um pretexto para se apresentar a língua no discurso – ou, de modo mais autêntico, criar situações de interlocução que, ao seu modo e ainda que fictícias, constituem trocas interativas possíveis, dão uma visão da comunicação na língua-alvo ?¹¹³

Contudo, a proposta de Cicurel (idem) para o ensino da competência dialógica ou “5ª competência” vai além da “crítica fácil” aos diálogos dos manuais de língua. Segundo ela, precisamos saber tirar proveito dos diálogos didáticos, pois apesar da possibilidade de se explorar a variedade de contextos interativos que eles propõem (interação em família ou entre amigos, interação comercial etc.), as atividades propostas pelos conceptores voltam-se, geralmente, para o conteúdo linguístico e não para o desenvolvimento da competência conversacional.

Cicurel (idem), recorre às abordagens pragmática, interacional e acional para explicar que o aprendente deve ser encorajado a identificar a tipologia de interação dos diálogos: onde se passa a ação, quem a realiza, quem fala a quem, com que objetivo, que ação é realizada, qual o nível de engajamento dos participantes, que enunciados são utilizados para a realização

¹¹³ proposer un contenu langagier, grammatical, lexical et phonétique mis en dialogue – et c'est alors un pretexte à présenter la langue en discours – ou bien, plus authentiquement, créer des situations d'interlocution qui, à leur manière et bien que fictionnelles, configurent des échanges possibles, donnent une image de la communication en langue cible ? (CICUREL, 2008, p. 21).

de determinados atos de fala etc. Enfim – segundo a pesquisadora –, essa exploração dos diálogos na sala de aula ajudaria os aprendentes a identificar os rituais sociais de interação.

Vejam os dois trechos de diálogos analisados por Cicurel (2008, p. 22), o qual pode ser lido na íntegra no manual *Campus 1* (Cf. GIRARDET; PÉCHEUR, 2002, p. 90), numa atividade de CO:

Sylvie : Allô, Jérôme ?

Jérôme : Sylvie ! Comment vas-tu ?

Sylvie : Assez bien... Dis-moi, tu connais bien Gilles Daveau, toi ?

Jérôme : Daveau ? Oui, je le connais. Pourquoi ?

Sylvie : Je voudrais le rencontrer. Tu peux nous inviter chez toi ?

Nesse diálogo, Cicurel chama a atenção para a utilização do enunciado pragmático de abertura “*Dis-moi*” e da contra-interrogação de Jérôme : “*Pourquoi ?*”. Para a autora, essa maneira direta de conversar indica, por exemplo, o nível de intimidade dos participantes. Outro indicador da relação dos dois seria, segundo ela, o fato de Jérôme ter reconhecido imediatamente a voz de Sylvie. Uma das conclusões a que chega a autora (p. 22) é a de que “a competência dialógica não provém somente da compreensão dos itens lexicais [...], mas também da habilidade para identificar as intenções do interlocutor e saber introduzir as suas próprias”¹¹⁴.

Analisando o manual (Cf. GIRARDET; PÉCHEUR, idem, p. 91), constatamos que essa abordagem sugerida por Cicurel não figura entre as atividades planejadas por seus conceptores no que tange à exploração do diálogo mencionado, cuja continuação constitui também um campo fértil para o ensino dos rituais interativos da sociedade francesa. Ao contrário, as atividades que aí se encontram são predominantemente linguísticas e têm como objetivo principal a utilização dos pronomes complementos diretos (Ex: Destaque as frases construídas no modelo de *Je le connais*; Suprima a repetição utilizando um pronome; Complete com um pronome etc.).

Em consonância com Cicurel (2008), Micottis (2008, p. 25) afirma que costuma explorar os diálogos pedindo aos seus alunos do nível avançado que preencham um quadro baseado em: Onde? Quando? O quê? Como? para que identifiquem a origem e as consequências da situação de comunicação, dramatizem o diálogo com mais realismo e produzam diálogos mais naturais. Para ele, ainda que exploremos um diálogo fabricado,

¹¹⁴ Texto original : la compétence à dialoguer ne provient pas seulement de la compréhension des items lexicaux [...] mais de l’habileté à déceler les intentions de l’interlocuteur et à savoir introduire les siennes (CICUREL, 2008, p. 22).

podemos levar o aprendente a perceber de que forma “o locutor se torna co-produtor do dizer e o que significa exatamente esse dizer”¹¹⁵ (p. 24).

Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, em nossas turmas de FLE de Macapá, é muito frequente ouvirmos dos alunos comentários sobre suas dificuldades conversacionais nos encontros com nativos. Como não nativa do francês e tendo vivenciado poucos momentos de imersão linguística, compreendemos sua angústia, pois sabemos o quanto é difícil manter uma conversação face a face com os falantes da língua-alvo. Há situações de interação oral com francófonos nas quais não encontramos, por exemplo, os enunciados adequados à continuidade dialógica (ampliação e/ou complementação do tema, retomada etc.). Como afirma Cicurel (2008, p. 22), “para se comunicar, não basta possuir uma competência linguística. É preciso ter também uma ‘competência conversacional’: saber quando e como falar, como propor um assunto ou mudar de assunto; em suma, conhecer algumas regras de conversação.”¹¹⁶

Na classe de LE, o ideal seria privilegiarmos a exploração de registros de conversações autênticas. Todavia, como nos lembra Cicurel (2008, p. 21), além de ser difícil reunir um *corpus* desse material, ele nem sempre se adéqua à sala de aula. Por essa razão, autores e editores de manuais de LE deveriam se preocupar, cada vez mais, com o caráter verossímil dos diálogos fabricados. Por sua vez, os professores têm o direito de selecionar, nos materiais a que têm acesso, os diálogos didáticos que mais responderiam às necessidades conversacionais da turma, além de decidir sobre atividades que conduziriam os alunos à construção de uma competência dialógica.

O diálogo a seguir, retirado do manual *Tempo 1* (BÉRARD et alii, 1996, p. 216) nos parece um bom modelo de conversação:

- Bonsoir, Gérard.
- Bonsoir, tu as l’air fatigué.
- Ne m’en parle pas. J’ai eu une semaine épouvantable.
- Ah bon ? Pourquoi ?
- Je n’ai pas arrêté de courir : lundi, je suis allé à Arc-et-Senans avec un groupe d’industriels japonais; mardi je suis allé en Suisse.
- Pour acheter du chocolat ?
- Mais non ! J’ai signé un contrat. Et c’est pas fini ! Jeudi, j’ai négocié avec ma banque toute la journée.
- Mercredi, t’as dormi toute la journée ?

¹¹⁵ Texto original : le locuteur devient co-producteur du dire et ce que signifie exactement ce dire (MICOTTIS, 2008, p. 24).

¹¹⁶ Texto original : En effet, pour communiquer, il ne faut pas seulement avoir une compétence en langue mais aussi une “compétence conversationnelle” : savoir quand et comment prendre la parole, comment proposer un thème ou en changer, bref connaître un certain nombre de règles de conversation (CICUREL, 2008, p. 22).

- Mais non, mercredi je suis allé à un colloque à Berlin.
- Eh bien, tu vas te reposer en fin de semaine !
- Oui, je vais à la montagne.

Para que os aprendentes possam construir o sentido desse diálogo, as perguntas a seguir – algumas adaptadas de Cicurel (2008) – nos parecem apropriadas: Onde se passa o diálogo? Quem são os protagonistas do diálogo? Eles se conhecem? Eles falam sobre o quê? Eles se comportam como cúmplices ou opositores? Com que objetivo eles interagem? Quem toma a iniciativa de fala? Que registro de língua é utilizado (formal, informal)? Trata-se de uma situação formal ou informal? Há índices de humor, impaciência, desconforto?

Apesar do potencial do diálogo acima no que se refere a modelo discursivo e ritual social de interação, as atividades sugeridas pelos autores no guia pedagógico do manual *Tempo 1* (Cf. BÉRARD, 1997-a, p. 141-142) se voltam exclusivamente para saberes linguísticos concernentes ao uso dos verbos *être* e *avoir*, no passado composto. Para que os aprendentes possam perceber o formato de interação desse diálogo, com vistas a apropriar-se de ferramentas necessárias à prática da conversação, outra atividade recomendável seria a identificação de enunciados que serviriam para realizar determinados atos de fala. O professor pediria, por exemplo, que os alunos listassem os enunciados que podemos usar quando precisamos: cumprimentar um amigo; dar informações sobre fatos passados; aconselhar; perguntar/ responder; perguntar de forma indireta; concordar/discordar; avaliar; comentar; emitir uma opinião.

Em suma, os diálogos didáticos podem proporcionar uma boa visão dos contextos de utilização da língua-alvo e dos rituais sociais de interação. Porém, para que possam servir como modelo para a construção de uma competência conversacional em LE, é importante selecionar, dentre os materiais oferecidos pelo mercado editorial, os diálogos mais apropriados a esse fim.

4.3.2 Atividades interativas e apropriação do discurso oral

Segundo Kramsch (1991, p. 99), existe uma infinidade de materiais didáticos que visam a facilitar a comunicação natural e a interação nas turmas de LE, propondo atividades de conversação, *jeux de rôles* e simulações que motivam a se comunicar. Ela afirma que esses materiais propõem uma tipologia de atividades comunicativas que adotam uma progressão funcional, mas “negligenciam o aspecto propriamente interativo da comunicação e da

construção do discurso” (idem)¹¹⁷. Por essa razão, as atividades que a autora propõe a seguir (as quais apresentamos na íntegra ou de forma adaptada) baseiam-se na interpretação, expressão e negociação do discurso e pretendem ajudar o aprendente a co-construir o sentido dos discursos em LE, pois o sentido é central na comunicação (Cf. CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 91).

4.3.2.1 Atividades de interpretação

Conforme afirmamos em 1.2.2, a interpretação discursiva favorece a familiarização com o contexto e, conseqüentemente, um engajamento afetivo e cognitivo dos interactantes. As atividades que seguem são sugeridas por Kramsch (1991, p. 102-169) e têm por objetivo orientar o aluno na interpretação dos discursos. Por meio da mediação do ensinante, o aprendente pode ter um controle maior sobre as trocas verbais que realiza a partir do momento em que ele vai descobrindo sua bagagem de conhecimentos (Cf. KRAMSCH, idem, p. 103). Assim, as atividades que seguem são baseadas, em sua maioria, no princípio do *brainstorming*, uma atividade de grupo por meio da qual os participantes elaboram uma lista de ideias ou conhecimentos sobre uma questão proposta (idem).

1) Inventário do vocabulário

Brainstorming. Todos os níveis. No grupão. Tempo-limite: 5 minutos.

Ao término de uma unidade ou lição, o professor pede aos alunos que fechem os livros e digam que palavras ou frases aprenderam. A forma de apresentação pode ser:

- Os alunos contribuem livremente e o professor registra as contribuições no quadro;
- a classe é dividida em dois grupos. Cada grupo tem um secretário que anota as contribuições dos colegas. Ao término do tempo determinado pelo professor, o grupo que tiver a lista maior é o vencedor;
- os alunos escrevem no quadro sua contribuição e a turma discute sobre a correção ortográfica ou gramatical.

2) Inventário dos conhecimentos gramaticais

Brainstorming. Todos os níveis. No grupão. Tempo-limite: 5 minutos.

Ao término de uma unidade ou lição de gramática, o professor pede aos alunos que sublinhem no livro ou anotem uma regra, um exemplo de emprego, uma analogia com sua LM ou um ponto de difícil compreensão. Depois, os aprendentes apresentam suas contribuições, oralmente ou escrevendo no

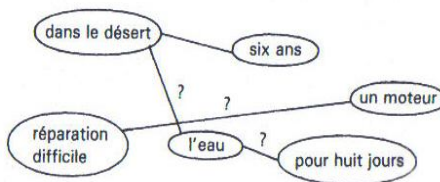
¹¹⁷ “négligent l’aspect proprement interactif de la communication et de la construction du discours” (KRAMSCH, 1991, p. 99).

quadro, e avaliam sua aprendizagem. A lista apresentada pela classe pode servir como baliza para atividades posteriores (explicações, exercícios etc.).

3) Identificar dados textuais

Brainstorming. Todos os níveis. No grupão. Tempo-limite: 5 minutos.

O professor apresenta aos alunos um trecho de *Le Petit Prince* (ou de outro texto): “J’ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu’à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. Quelque chose s’était cassé dans mon moteur. Et comme je n’avais avec moi ni mécanicien, ni passagers, je me préparai à essayer de réussir, tout seul, une réparation difficile. C’était pour moi une question de vie ou de mort. J’avais à peine de l’eau à boire pour huit jours” (SAINT-ÉXUPÉRY, 1999, p. 15). Após uma primeira escuta ou leitura, os alunos devem contribuir com uma palavra ou grupo de palavras que compreenderam. O professor escreve no quadro as sugestões dos alunos, distribuindo-as em forma de pequenas ilhas. Ex:



Depois, o docente pergunta: Como podemos unir esses elementos entre si? As hipóteses da classe podem ser, por exemplo: *moteur – réparation = le moteur ne marche plus; dans le désert – l’eau pour huit jours = dans le désert il fait chaud et après huit jours on ne peut plus vivre sans eau; dans le désert – six ans = il est resté dans le désert six ans.*

O professor propõe uma segunda leitura e escuta, para a verificação das hipóteses. A percepção de que a última hipótese está errada poderia dar origem à negociação do sentido da expressão “il y a”. Toda contribuição da turma deve ser levada em conta.

4) Identificar a(s) causa(s) no texto

Brainstorming. Todos os níveis. No grupão. Tempo-limite: 5 minutos.

Após os alunos lerem o conto “*La chèvre de Monsieur Seguin*” (Cf. DAUDET, 1998, p. 24-30), o professor escreve no quadro: “*Pourquoi la chèvre veut-elle quitter Monsieur Seguin ?*”.

As respostas dos alunos podem ser, por exemplo:

- *parce qu’il la traite mal;*
- *parce qu’elle ne l’aime pas;*
- *parce qu’il la tient emprisonnée;*
- *parce qu’elle veut rencontrer le loup;*

- *parce qu'elle veut sa liberté;*
- *parce qu'elle veut choisir sa nourriture elle-même;*

As respostas equivocadas resultantes de uma compreensão incompleta dos dados linguísticos do texto (a primeira resposta, por exemplo) servem para um trabalho cooperativo de interpretação do texto.

Nessa atividade, pode ser utilizado outro texto.

5) Dissociar unidades temáticas

Nível médio/avançado. Trabalho em grupo (3 ou 4 alunos). Tempo-limite: 5 minutos.

O professor sugere um tema e a turma deve detalhar em *brainstorming* seus diferentes aspectos.

Propõe-se à classe um tema geral, como por exemplo, *La presse*. Os grupos devem relacionar todos os aspectos do tema geral que podem ser retomados em discussões posteriores, inclusive num debate. Por exemplo:

- *journaux, illustrés, magazines*

- *lecteurs*

- *journalistes*

la formation d'un journaliste

le métier de journaliste

la morale du journaliste

- *liberté de la presse*

pour qui

pour quoi

- *publicité dans la presse*

- *conditions de production*

6) Relacionar elementos

Todos os níveis. Trabalho em dupla. Tempo-limite: 5 minutos.

Com essa atividade, os alunos identificam relações de analogia e de contraste entre palavras, expressões, funções lexicais ou unidades temáticas.

Dois alunos se sentam um em frente ao outro, cada qual com uma lista de palavras diferentes. A lê a primeira palavra de sua lista e B deve dizer se ela corresponde ou não à que aparece em primeiro lugar em sua lista. Cada um marca com = ou ≠ seu primeiro elemento. Depois, B lê o segundo elemento de sua lista e A indica se a palavra corresponde ou não à segunda palavra de sua lista. E assim, sucessivamente. No final, eles comparam as listas e corrigem juntos suas respostas.

Kramsch (1991, p. 118) sugere as seguintes atividades para alunos iniciantes: Decida se a palavra/expressão que figura em sua lista tem um sentido parecido com a palavra/expressão da lista de seu colega (=) ou se o sentido é oposto (≠) ou totalmente diferente (0).

Relação entre um termo e sua descrição

A	B
1. c'est cher	1. une voiture
2. eau	2. on peut le/la couper
3. on le porte dans les poches	3. un parapluie
4. un stylo	4. cela sert à écrire

Relação entre uma expressão e uma expressão sinônima

A	B
1. c'est cher	1. c'est dispendieux
2. Jean est mon ami	2. Je déteste Jean

7) Do que eles falam?

Todos os níveis. Trabalho em pequenos grupos ou no grupão. Tempo-limite: 5 minutos.

Os alunos escutam documentos sonoros ou fragmentos de conversações, nos quais devem identificar o tema. O diálogo abaixo, usado como exemplo, é do manual *Taxi 1* (Cf. CAPELLE; MENAND, 2003, p. 108):

- Bonjour. Vous êtes deux personnes?
- Nous, nous sommes trois.
- Trois personnes... Trois personnes. La table à gauche, à côté du fauteuil ?
- Très bien, merci.

O professor incita os alunos a refletirem a partir do que conseguiram entender, a fim de deduzirem o tema do discurso; nesse caso, a recepção de clientes num restaurante.

Essa abordagem pode ser realizada em qualquer atividade de CO.

8) Diálogo cortês ou agressivo?

Todos os níveis. Trabalho em grupo. Tempo-limite: 15 minutos.

Essa atividade tem como objetivo a identificação dos elementos discursivos indicativos do tipo de troca verbal (amigável ou comercial, cortês ou agressiva, oficial ou privada).

O professor propõe aos alunos que escutem determinados diálogos ou assistam a vídeos e identifiquem o tipo de troca. Eles deverão explicitar as pistas que os conduziram a suas hipóteses.

Para motivar a participação da classe, o professor pode pedir-lhes que respondam/identifiquem:

- Qual dessas interações é cortês e qual delas é agressiva?
- Encontre dois elementos verbais que indiquem que a troca é agressiva.

- Cite dois elementos verbais ou não-verbais que sinalizem um tom cortês.
- É um diálogo entre amigos ou uma troca comercial?
- Trata-se de um diálogo formal ou informal? Por quê?

4.3.2.2 Atividades de expressão

Vimos, em 1.2.2, que o processo de “expressão” de um novo sentido ou a fase de produção discursiva é o resultado da acomodação realizada no processo de interpretação. Nesse processo, o sentido recriado pelo interlocutor passa a expressar as representações coletivas dos participantes do discurso. As atividades que seguem ajudam o aprendente a “utilizar todos os recursos de sua experiência e de seus conhecimentos para construir o sentido que ele deseja negociar”¹¹⁸ (KRAMSCH, 1991, p. 127).

1) O sentido de um texto numa língua desconhecida

Nível médio. Grupo de 3 alunos (2 leitores e 1 observador). Tempo-limite: 40 minutos.

Os alunos têm 30 minutos para construir o máximo possível de sentido a partir de um artigo em uma língua estrangeira que não conhecem e de dificuldade um pouco superior ao nível em que estão. Como eles não podem olhar no dicionário, devem lançar mão de diferentes estratégias para compreender de maneira geral o texto:

- a) compreensão do título, ou seja, do assunto do artigo, e consciência de seus conhecimentos prévios ou de sua capacidade de antecipação do assunto;
- b) conhecimento prévio do formato retórico desse tipo de texto, conhecimento esse que favorece a intuição sobre o que é importante no texto e o que não o é;
- c) compreensão global, referências lexicais no texto;
- d) pistas gramaticais, sintáticas, retóricas;
- e) palavras conhecidas da LM ou de outras LE;

Os dois leitores devem exprimir em voz alta e discutir juntos seu itinerário mental. O observador anota as estratégias utilizadas para depois apresentar um breve relatório à turma.

2) Introdução à leitura e discussão de uma obra

Brainstorming. Todos os níveis. Toda a turma. Tempo-limite: 15 minutos.

A partir do título de um artigo de jornal – selecionado pelo ensinante, conforme o nível dos alunos –, a turma apresentará suas hipóteses sobre seu conteúdo.

O professor diz, por exemplo: “Nós iremos ler *L’homme qui menaçait les Etats-Unis* (Le Monde diplomatique, mai 2009, p. 2 – vide Anexo 2). O que vocês imaginam quando leem esse título (lugar,

¹¹⁸ Texto original : puiser à toutes les ressources de son expérience et de ses connaissances pour construire le sens qu’il désire négocier (KRAMSCH, 1991, p. 127).

personagens, assunto, tom)?"


Após a leitura, o professor pergunta: "O título foi justificado? Nossas hipóteses foram confirmadas ou não? Precisaríamos mudar o título?"

3) Completar um contexto com elementos dados

Nível debutante. Em duplas. Tempo-limite: 10 minutos.

A recebe um texto com lacunas. B, uma lista de das palavras que completam o texto. A começa a ler. B sugere um vocábulo de sua lista. A e B devem decidir se o elemento está de acordo ou não com o contexto.

A seguir, o texto sugerido para essa atividade:

<p><i>Nuit de Juin</i> Les enfants s'en vont La ... dans la main. Va mon ami, va, La lune se lève. Les enfants s'en vont ... les plages nues Où la ... s'enroule Entre les ... Va mon ami, va, La lune est ... Quand la mer s'enroule Entre les rochers Les enfants se baignent ... les hautes ... Qui toujours se font Et puis se ... Va mon ami, va, La lune s'en va.</p>	<p>A</p> 	<p>B</p> <p>mer vers levée rochers main dans vagues défont</p>
---	--	---

4) Completar uma réplica com um contexto de sua escolha

Nível médio/avançado. Trabalho em grupos de 3 a 4 alunos. Tempo-limite: 15 minutos.

Cada grupo deve preparar um diálogo de 2 a 3 minutos no qual apareça uma das réplicas abaixo:

- Est-ce que vous avez une idée?
- On devrait interdire les voitures dans le centre-ville toute l'année, pas seulement une journée par an.
- Elle va organiser une petite réception pour l'ouverture de la société.
- Tu crois qu'il viendra ?
- C'est juste en face d'un grand magasin de vêtements pour enfants.
- C'est parfait pour faire du sport.

Toda a turma escolhe a mesma réplica e cada grupo planeja o contexto em que ela será empregada (lugar, momento, personagens). Depois, os grupos apresentam seu trabalho para a turma.

Aqui, as associações temáticas contribuem para a construção de um contexto coerente.

5) Completar o discurso explícito pelo discurso implícito correspondente

Segundo Kramsch (1991, p. 131), o discurso de um autor/locutor é escolhido entre uma variedade de discursos não expressos. Ela sugere a presente atividade a fim de que os alunos identifiquem os não-ditos de um discurso e justifiquem as escolhas do autor/locutor.

Todos os níveis. O professor decide o tipo de organização do trabalho. Tempo-limite: 15 minutos.

O que o autor não escreveu

Após a leitura de um romance/de uma peça/de um poema, por exemplo,

- Contar o que se passou entre um capítulo/um ato/uma estrofe e outro/outra;
- Imaginar uma conversa/uma carta às quais o autor fez apenas referência;

O que o manual não mostra

Listar os assuntos que o autor do manual não menciona sobre o país e a cultura que a turma está aprendendo a conhecer.

O que o fotógrafo não mostrou

As fotos do manual podem servir para se ver além dos fatos apresentados:

- o que pensam os personagens;
- o que haveria fora do enquadramento da foto;
- o que se passou antes e depois da situação fotografada;
- o que pensam os personagens.

6) Formular hipóteses sobre causas/consequências

Hipóteses entre interlocutores

Nível iniciante/médio. Grupos de quatro alunos. Tempo-limite: 5 minutos.

O professor sugere uma situação comum: no restaurante, no cinema, ao telefone, em sala de aula. Cada aluno recebe um papel com uma “desculpa”: “excusez-moi, mais je ne pourrai pas...” (ir ao passeio, entregar o dever, ir ao cinema). A formula sua desculpa; B, C e D sugerem as possíveis causas. A rejeita as sugestões dos colegas, apresentando no final a verdadeira causa, que ele deverá inventar.

4.3.2.3 Atividades de negociação

Segundo Kramsch (1991, p. 149), “a passagem do discurso didático para o discurso comunicativo natural necessita de uma mudança radical na distribuição dos turnos de fala, na avaliação do discurso, no tratamento dos temas e, em geral, na responsabilidade pelo bom funcionamento da interação”¹¹⁹. Segundo ela, vários formatos de conversação são possíveis e algumas convenções de abertura e de fechamento devem ser observadas

¹¹⁹ Texto original: le passage du discours didactique au discours communicatif naturel nécessite un changement radical dans la distribution des tours de parole, l'évaluation du discours, le ménagement des thèmes, et en général la responsabilité pour le bon fonctionnement de l'interaction (KRAMSCH, 1991, p. 149).

(KRAMSCH, 1991, p. 150). Favorecer a construção de ferramentas discursivas é apresentar ao aprendente modelos de rituais interativos, os quais podem ser usados não somente nos *jeux de rôles*, mas também nas trocas naturais no decorrer da aula (p. 152). Sugerir aos alunos expressões familiares e um registro que se adapte à relação professor-estudantes facilita a interação em sala de aula. (p. 153).

As atividades aqui propostas favorecem a observação das técnicas de uso da palavra pelos nativos (saber tomar a palavra, interromper ou falar em seu turno, ceder a palavra, terminar seu turno de fala).

1) Começar e terminar uma conversação

Os *jeux de rôles* abaixo servem para exercitar os rituais de abertura e de fechamento de uma conversa entre amigos, apresentados pelo professor.

Nível médio. Grupos de 2 alunos. Tempo-limite: 5 minutos.

Improvise um breve diálogo sobre as seguintes situações e negocie o fim da conversa.

- a. Você precisa de ajuda numa redação em alemão. Seu/sua colega é bom nessa língua, mas está muito ocupado (a). Mesmo assim, você resolve solicitar-lhe um auxílio. Improvise o diálogo entre você e ele/ela.
- b. Você não está satisfeito com seu alojamento e quer se mudar. Seu/sua amigo (a) Jean/Martine conta-lhe que um de seus colegas tem um quarto magnífico e que terminará seus estudos em junho. Negocie o fim da conversa entre você e seu/sua amigo (a).
- c. Seu vizinho bate à porta e convida-lhe para jantar esta noite. Improvise o fim do diálogo.

2) Observar como um nativo interrompe

Nível médio. Toda a turma. Tempo-limite: 10 minutos.

O ensinante propõe à turma a observação de uma troca verbal entre dois amigos, ao telefone. Os alunos devem anotar as formas de interrupção em francês: fortes, brandas. Ao final, faz-se uma lista do que foi anotado e acrescentam-se outras possibilidades de interrupção corteses no decorrer de uma discussão entre várias pessoas.

3) Observar como um nativo toma a palavra

Nível médio/avançado. Toda a turma. Tempo-limite: 10 minutos.

Propor à turma a observação de um vídeo com uma entrevista, a qual poderia ser registrada numa emissão do canal francês TV 5 (Cf. 4.1.2). A pergunta que orientará essa atividade é:

Como os interactantes tomam a palavra?

Os alunos deverão preencher a coluna central do seguinte quadro:

Fonctions	Réalisations (à trouver dans le texte)	Autres possibilités de réalisation
Objecter		<i>ça, je crois que</i> <i>oui, mais</i> <i>mais, d'un autre côté</i>
Confirmer		<i>absolument</i> <i>oui c'est vrai</i> <i>c'est ça</i> compléter la réplique précédente
Surenchérir		<i>et en plus</i>
Ajouter une remarque		<i>moi je sais que</i> <i>moi je trouve que</i>

4) Dirigir a palavra ao professor e aos colegas

Todos os níveis. Toda a turma. No decorrer da aula.

Com a ajuda de uma lista de 4 ou 5 expressões escritas no quadro, os alunos usarão da palavra espontaneamente. Após levantarem a mão, eles chamarão a atenção do professor somente de forma verbal, num contexto propício à sua intervenção.

Sugestões de expressões:

- *Excusez-moi, mais...*
- *Il y a quelque chose que je ne comprends pas...*
- *Pardon, je n'ai pas entendu...*
- *Vous avez dit...*
- *J'aurais une question...*

Da mesma forma, os alunos devem escolher o momento ideal para reagir prontamente a uma colocação de um colega. As expressões necessárias devem também ser escritas no quadro. Por exemplo:- *Moi aussi;* - *Moi non plus;* - *Tu as raison;* *Je ne suis pas d'accord.*

5) Uso da palavra programado

Todos os níveis. Toda a turma. No decorrer da aula.

Cada aluno recebe uma ficha com diretivas para usar da palavra para, por exemplo, interromper o professor polidamente. No decorrer da aula, cada um deve fazer o que indica sua ficha. Após sua participação, o aluno deve virar a ficha ao contrário na carteira, a fim de que o professor saiba quem

ainda não falou e que precisaria, eventualmente, de ajuda.

Exemplos de diretivas:

a) interromper o professor de maneira polida/familiar

- com uma pergunta : *Est-ce que je pourrais vous poser une question?; Je voudrais savoir si... ; Est-ce que vous pourriez me dire/dites...;*

- com um comentário : *C'est justement... ; Oui, mais...;*

- com uma avaliação positiva: *Vous avez raison; Ça, c'est vrai!*

- com uma avaliação negativa: *C'est possible, mais.../ Je ne suis pas d'accord ;*

- com uma opinião pessoal : *À mon avis ; Je pense que... ;*

- para retornar a algo que foi dito anteriormente: *Pour revenir à ce qu'on disait toute l'heure;*

- para se referir a algo dito por um colega: *Comme a dit X...*

b) dirigir a palavra a um colega:

- com uma pergunta: *Qu'est-ce que tu en penses?;*

- com um comentário: *Tu sais...;*

- com uma avaliação positiva: *Tu as raison; Ça, c'est vrai!;*

- com uma avaliação negativa: *Alors là, je ne suis pas d'accord ;*

- com uma opinião pessoal : *Moi, je trouve que ; Si tu veux mon avis ;*

- mostrar sinais de escuta : *C'est vrai ?* ou eco da réplica anterior;

- pedir explicações/esclarecimentos: *Attends, qu'est-ce que tu veux dire par là?; Attendez une minute, je n'ai pas tout à fait compris ;*

- verificar a compreensão : *Tu veux dire :... ?;*

- pedir para repetir: *Excusez-moi, je n'ai pas entendu, vous pouvez répéter ?*

- fazer observações sobre a condução do discurso (*Je n'ai pas encore réussi à placer mon mot; Tu peux parler plus fort?*

- dar um exemplo pessoal : *Moi je sais que...*

- fazer uma observação com hesitação: *Ben, c'est-à-dire...*

6) Dizer o que se quer dizer

Todos os níveis. A turma dividida em dois grupos. Tempo-limite: 5 minutos.

Durante 5 minutos, os alunos devem dar o máximo possível de contribuições ao tema proposto, escrito no quadro. Serão atribuídos pontos às proposições. Não serão aceitas palavras isoladas. Os alunos não serão penalizados por seus erros gramaticais, salvo se eles representarem um obstáculo à comunicação, ou seja, se a frase for ininteligível. O professor apenas repete a frase do aluno de forma correta, antes de lançar no quadro os pontos merecidos. Ganha o grupo que tiver mais pontos ao final de 5 minutos.

Pontuação:

- Uma proposição principal completa – 1 ponto
- Duas proposições (uma principal e uma subordinada/coordenada, ou duas principais) – 2 pontos
- Três proposições – 3 pontos e assim por diante.

7) Apresentar uma réplica

Nível médio/avançado. Trabalho individual ou em grupo. Tempo-limite: 10 minutos.

Os alunos escutam um diálogo entre amigos e recebem, depois, sua transcrição.

Exemplo de diálogo:

A. mulher solteira; B. mulher casada

Tema da conversa: *mariage et famille*

A. *Si j'suis malade, si eh j'ai besoin d'un coup d'main, si j'suis déprimée, quoiqu'ce soit, j'aurai pas eh mon Jules... j'aurai des amis sur lesquels je peux compter.*

B. *très certainement, très certainement, mais en fait ma ma famille qui est aussi une famille affective d'amis, j'éprouve et je fais partie moi de d'une famille affective d'autres personnes, tu vois c'que j'veux dire je suis*

A. *non tu l'fais moins parc'que toi tu es tu es tu fais partie d'un couple et tu as tes enfants donc*

B. *et comment ça, je le fais moins ?*

A. *donc tu tu dépends beaucoup moins d'un réseau d'amis...*

Tarefas :

1. Sublinhar com vermelho os elementos que servem para ganhar tempo enquanto se fala: hesitações (ex.: *eh*), elementos de preenchimento (ex.: *en fait*), falsos inícios (ex.: *ma ma famille*).
2. Sublinhar com verde as expansões (ex.: *si j'ai besoin d'un coup de main, si j'suis déprimée, quoiqu'ce soit*), as repetições (ex.: *très certainement, très certainement*).
3. Sublinhar com azul a metalinguagem : elementos que servem de prefácio para o discurso (ex.: *tu vois c'que j'veux dire*).

8) Passar a palavra

Nível médio/avançado. Toda a turma ou pequenos grupos. No decorrer da aula.

O professor escreve no quadro duas ou três expressões usadas para passar a palavra a outra pessoa. Por exemplo:

-*Qu'est-ce que tu en penses, Jean?*

-*Tu es d'accord, Jean?*

-*Quelle est ton opinion, Jean?*

-*C'est toi maintenant, Jean.*

No decorrer de uma discussão sobre um dos assuntos tratados na turma, o aluno que acabou de falar passa a palavra para outro, sem esperar que o professor o faça. Este deixa aos alunos a tarefa de evitar os momentos de silêncio.

Segundo Kramsch (1991, p. 161-162), essa atividade permite a descentralização na distribuição dos turnos de fala, mostrando-se eficaz como treino para uma prática autônoma do discurso.

9) Falar sobre um assunto delicado

Jeu de rôles. Nível médio/avançado. Grupos de 2, 1 observador. Tempo-limite: 5 minutos.

A. Você é casada há 5 anos e sempre quis ter um bebê. Seu marido não quer filhos. Seu médico lhe anuncia que você está grávida e você telefona a seu marido para dar-lhe a notícia (A e B sentados em duas cadeiras, costa com costa). Você usará táticas de hesitação, tais como: *eh bien...c'est-à-dire...ben...tu sais...*

B. Você é casado há 5 anos. Esta manhã, sua esposa foi ao médico. Você teme que ela esteja doente. Ela prometeu-lhe ligar. Você usará táticas para encorajá-la a contar o que se passa: *alors qu'est-ce que tu as? quoi de neuf? qu'est-ce que tu veux dire? c'est pour ça que tu téléphones?*

Observador : anote como A reage para ganhar tempo e como B a força a entrar no assunto.

10) Retomar o assunto

Jeu de rôles. Nível médio/avançado. Grupos de 2, 1 observador. Tempo-limite: 5 minutos.

A. Você é um empregado que vem pedir aumento de salário. Não se deixe intimidar pelas digressões de seu patrão. Retome o assunto da maneira mais hábil possível. Faça uma lista de argumentos a favor de um aumento de salário e utilize expressões como: *c'est justement ce que je disais toute l'heure.../ pour revenir à ce que je disais/ comme vous le disiez vous même toute à l'heure.*

B. Você é o empregador. A lhe visita. Você supõe que ele vem lhe pedir um aumento de salário que não pretende conceder-lhe. Você evita o assunto a todo custo.

Observador : anote a maneira como A retoma o assunto que lhe diz respeito e B o evita por meio de digressões.

À guisa de conclusão desse capítulo, é necessário dizer que orientar o aprendente para a aquisição de uma competência discursiva oral passa pela sensibilidade do ensinante no que diz respeito às necessidades languageiras daquele. É preciso instrumentalizá-lo, ou seja, proporcionar-lhe as oportunidades e os instrumentos de interação social. Se o professor não tem segurança sobre as possibilidades existentes nessa área, os instrumentos do Conselho da Europa, principalmente o QECRL, podem facilitar sua tarefa. Os parâmetros propostos pelo QECRL para as competências languageiras, por exemplo, servem para orientar o ensinante nessas escolhas metodológicas no que se refere àquilo que é preciso “atacar” para ajudar o aprendente a adquirir a fluência na oralidade. Infelizmente, porém, grande parte dos professores de línguas não conhece ainda esses instrumentos.

De acordo com Goullier¹²⁰,

Engajar-se na utilização do QECRL [...] representa, para um professor de língua, dar-se os meios para suas ambições: favorecer o engajamento dos alunos na aprendizagem das línguas, dotá-los dos meios para se fixarem objetivos e para desenvolverem sua autonomia, tornar os progressos em línguas perceptíveis, valorizar todo avanço, dar sentido às aprendizagens lingüísticas. O sentido dessas aprendizagens é também – ou, quem sabe, essencialmente – a dimensão europeia e a abertura internacional (2005, p. 4)¹²¹.

¹²⁰ Francis Goullier é membro do *Groupe des Langues Vivantes* (Grupo das Línguas Vivas), representante nacional e *expert* junto à Divisão das Políticas Linguísticas do Conselho da Europa e presidente do Comitê Europeu de Validação do Portifólio Europeu das Línguas.

¹²¹ Texto original: S'engager dans l'utilisation du CECR [...], c'est, pour un professeur de langue, se donner les moyens de ses ambitions : favoriser l'engagement des élèves dans l'apprentissage des langues, les doter des moyens de se fixer des objectifs et de développer leur autonomie, rendre les progrès en langues perceptibles, valoriser toute réussite, donner du sens aux apprentissages linguistiques. Le sens de ces apprentissages, c'est aussi – sinon essentiellement – la dimension européenne et l'ouverture internationale (GOULLIER, 2005, p. 4).

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, quisemos evidenciar a problemática do ensino-aprendizagem da PO em turmas de FLE de Macapá. Neste sentido, nosso olhar se voltou, alternadamente, para as práticas interativas de alunos e professores e para as práticas de ensino dessa competência, com a finalidade de identificarmos a função das interações sociais no processo de apropriação do discurso oral.

Sabemos que nossa pesquisa tem limitações que nos impedem de oferecer um quadro mais fiel da realidade das turmas visitadas. Por um lado, observamos apenas uma pequena fração do processo realizado para se alcançar os objetivos estabelecidos para um ano letivo (nas escolas A e B) ou um semestre (no CELCFDM). Por outro lado, as gravações em fitas k-7 não podem – como o faz a filmagem – reconstituir toda a situação de comunicação (gestos, expressões faciais, ações diversas, espaço físico etc). Contudo, o material reunido por meio das gravações, das observações e das entrevistas em turmas de três escolas e analisado à luz do referencial teórico que elegemos nos permite tecer as considerações que seguirão, em forma de síntese do que vimos discutindo ao longo do trabalho.

Constatamos que os bloqueios orais apresentados pelos alunos decorrem da falta de um ambiente interativo que favoreça a construção de ferramentas linguísticas e languageiras. Quando o professor incentiva o aluno a participar das trocas verbais, as aquisições orais são mais evidentes. Contudo, é de se lamentar que alguns professores não tenham realizado ainda essa reflexão e, por esse motivo, privem o aluno do direito de apropriar-se do discurso de forma interativa. É bem verdade que alguns desses ensinantes são carentes de uma (auto) formação tanto em termos metodológicos como discursivos, a fim de assumirem plenamente a função de mediadores entre o aprendente e o discurso estrangeiro. Da mesma forma, os alunos precisam tornar-se mais autônomos em termos de fluência na língua que aprendem e essa tarefa caberia também ao ensinante, já que autonomia pode ser ensinada.

Discutimos o papel da LM nas aquisições orais na língua-alvo, concebendo as alternâncias de línguas como estratégias de ensino e de aprendizagem. Verificamos que o fato de o aluno recorrer à LM é um indicador de suas lacunas linguísticas e de seu desejo de participar das interações, cabendo ao professor ajudá-lo a apropriar-se dos enunciados de que necessita nas interações sociais. A LM tem um papel importantíssimo na aprendizagem de todos os componentes curriculares, como afirma Stern: “Em minha opinião, a relação língua materna-língua estrangeira é importante também para a aprendizagem tanto da língua estrangeira como por seu papel de educação geral” (1980 apud KRAMSCH, 1991, p. 72).

Entretanto, se o aluno de LE não for estimulado a falar na língua-alvo, ele não alcançará a fluência desejada e precisará sempre recorrer à LM.

Por acreditarmos que os diálogos trabalhados em sala de aula devem aproximar-se o máximo possível das situações de comunicação da vida real, tornando-se modelos de interações para os aprendentes, lançamos um olhar sobre alguns diálogos de manuais de FLE e concluímos que muitos deles imitam satisfatoriamente interações autênticas.

Ressaltamos que a análise das interações verbais que realizamos nos mostrou que a negociação do sentido no discurso é, sem dúvida, a base da construção de uma competência discursiva oral em LE. Por meio dessa negociação, os interactantes apropriam-se de outras formas de dizer.

Finalmente, salientamos que o trabalho que submetemos à apreciação dos ensinantes de LE não esgota as possibilidades de análise do processo de apropriação de uma nova língua-cultura, especialmente no que diz respeito à competência discursiva oral. Porém, esperamos que nossas análises estimulem ensinantes e futuros ensinantes a ampliarem o debate sobre o tema que apresentamos e a criarem novas alternativas para o ensino da oralidade, a partir das sugestões que apresentamos. De nossa parte, pretendemos dar continuidade a nossa pesquisa. Partindo novamente da premissa referente às dificuldades orais de nossos alunos amapaenses, procuraremos tratar de maneira mais aprofundada o tema da formação continuada e autonomia do ensinante interativo no contexto amapaense de ensino do FLE, abordado no capítulo 4 deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARDITTY, Jo. Approches interactionnistes: Exemples de fondements théoriques et questions de recherche. *Le français dans le monde/Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Les interactions en classe de langue*, Paris : Clé Internacional, Numéro Spécial, p. 8-19, juil., 2005.

ARDITTY, Jo.; VASSEUR, Marie-Thérèse. Interaction et langue étrangère : présentation. *Langages*, Paris: Larousse, n° 134, p. 3-19, juin, 1999.

ALMEIDA, Daniela. “Não há receita no ensino de Língua Estrangeira” (Entrevista a Antonieta Celani). *Nova Escola*, São Paulo: Abril/Fundação Victor Civita, Ano XXIV, n° 222, p. 40-44, maio, 2009.

ALLWRIGHT, Dick. From Teaching Points to Learning Opportunities and Beyond. *Tesol Quarterly*, Vol. 39, n° 1, p. 9-31, Mar., 2005.

AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Métode Portes Ouvertes – Enseignement Fondamental*. Livre de l’élève. CELCFDM/GREFAMAPÁ, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BÉRARD, Éveline. ; CANIER, Yves. ; LAVENNE, Christian. *Tempo 1 : méthode de français*. Paris : Didier/Hatier, 1996.

_____. *Tempo 1 : méthode de français – Guide pédagogique*. Paris : Didier/Hatier, 1997-a.

_____. *Tempo 2 : méthode de français*. Paris : Didier/Hatier, 1997-b.

BERRI, André; PAGEL, Dario. La phonétique dans la classe de FLE. *Le français dans le monde/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)*, Paris : Clé Internacional, n° 339, p. 36-37, mai/juin, 2005.

BERTOCCHINI, Paola; COSTANZO, Edvige. Autonomie de l’apprenant, autonomie de l’enseignant. *Le français dans le monde. Recherches et Applications. Numéro Spécial*. janv. Paris : Hachette, 1995, p. 174-181.

_____. Pour une démarche centrée sur l’enseignant. *Le français dans le monde/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)*, Paris : Clé Internacional, n° 360, p. 38-41, nov./déc., 2008.

BESSE, Henri; PORQUIER, Rémy. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier, 1991.

BIGOT, Violaine. À propos de l’écriture des dialogues dans les manuels de langue - Entretien avec Guy Capelle. *Le français dans le monde/Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Les interactions en classe de langue*, Paris : Clé Internacional, Numéro Spécial, p. 142-146, juil., 2005.

BUISSET, Ariane. Oser prendre la parole en classe. *Le français dans le monde/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)*, Paris : Clé International, n° 338, p. 31, mars/avril, 2005.

CAPELLE, Guy ; MENAND, Robert. *Taxi 1 : méthode de français*. Paris : Hachette, 2003.

CARRAUD, Françoise. Des débats philosophiques en classe - Parler ou ne pas parler ? *Le français dans le monde/ Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Les interactions en classe de langue*, Paris : Clé International, Numéro Spécial, p. 75-86, juil., 2005.

CASTELLOTTI, Véronique. Alternier les langues pour construire des savoirs bilingues. *Le français dans le monde/Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Actualité de l'enseignement bilingue*, Paris : Clé International, Numéro Spécial, p. 118-124, janv., 2000.

CHERRAD, Nedjma. "Roulement de tambour" et "Paradis artificiels": Comment se dénoue et se co-construit le sens entre professeur et étudiants. *Le français dans le monde/ Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Les interactions en classe de langue*, Paris : Clé International, Numéro Spécial, p. 114-120, juil., 2005.

CICUREL, Francine. La flexibilité communicative - Un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde/Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Les interactions en classe de langue*, Paris : Clé International, Numéro Spécial, p. 180-191, juil., 2005.

_____. Pour une compétence dialogale – La cinquième compétence. *Le français dans le monde/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)*, Paris : Clé International, n° 360, p. 21-23, nov./déc., 2008.

CONSEIL DE L'EUROPE. Division des langues. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001.

CUQ, Jean-Pierre (Dir.). *Dictionnaire de didactique du français*. ASDIFLE, Paris : Clé International, 2003.

CUNHA, José Carlos. Metalinguagem e didática integrada das línguas no sistema escolar brasileiro. In: PRADO, Ceres ; CUNHA, José Carlos (Orgs.). *Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 55-69.

DAHLET, Patrick. L'intégration didactique des langues : une leçon de langage. *Synergies – Brésil/Revue de didactologie des langues- cultures- Mélanges de didactique des langues/ Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Comunicação e Expressão/Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras*, n° 4, p. 9-21, 2003.

DAUDET, Alphonse. *Lettres de mon moulin*. Paris : Librio, 1998.

DI GIURA, Marcella ; BEACCO, Jean-Claude. *Alors?: méthode de français fondé sur l'approche par compétences*. Paris : Didier, 2007.

DUMONT, Pierre. Le français et les langues nationales. Extrait du Rapport de synthèse des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone, AIF, 2003. *Le français dans le monde/ Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)- Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Paris : Clé International, Numéro Spécial, p. 58, janv., 2005.

DUVERGER, Jean. Présentation. *Le français dans le monde/Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Actualité de l'enseignement bilingue*, Paris : Clé International, Numéro Spécial, p. 5-8, janv., 2000.

EMBAIXADA DA FRANÇA NO BRASIL. *La langue française au Brésil/A língua francesa no Brasil* (livreto informativo), [2007?].

GAJO, Laurent. L'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage : La place de la langue première dans l'enseignement bilingue. *Le français dans le monde/ Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Actualité de l'enseignement bilingue*, Paris : Clé International, Numéro Spécial, p. 110-117, janv., 2000.

GERBAULT, Jeannine. Technologies de l'information et de la communication et diffusion du français : usages, représentations, politiques. *ALSIC : Université de Strasbourg*, v. 5, n° 2, p. 183-207, déc., 2002.

GERMAIN, Claude. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International, 1993.

GIRARDET, Jacky ; PÉCHEUR, Jacques. *Campus 1 : méthode de français*. Paris : Clé International, 2002.

GOFFMAN, Erwing. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit, 1974.

GOMES, Ivanete Maria Souza dos Santos. Anotações de aulas ministradas no curso de *Maîtrise FLE/Especialização em Ensino-Aprendizagem de Francês Língua Estrangeira* do convênio Universidade Federal do Pará (UFPA) e Université Antilles-Guyane (UAG). Discipline *Interculturels francophones: représentations et enseignement*, professor : Pierre Dumont, novembro, 2004.

_____. *Dynamiser l'Apprentissage de la Production Orale en Classe de FLE : la Perspective Interactive*. Mémoire/Dissertação (D.E.A, option Sciences du Langage et Didactique des Langues). Spécialisation, Université Antilles-Guyane, Martinique, 2006-a.

_____. *Le Rôle des Interactions Sociales dans l'Apprentissage de la Production Orale en Classes de FLE à Macapá*. Mémoire (Especialização em Ensino-Aprendizagem de Francês Língua Estrangeira). Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2006-b.

_____. Interações verbais e aprendizagem da produção oral em classes de FLE em Macapá: uma abordagem sociointeracionista. *Moara/Revista da Graduação em Letras/Universidade Federal do Pará (UFPA)/Estudos Lingüísticos*, Belém: Editora da UFPA, n° 28, p. 158-187, jul./dez., 2007-a.

_____. O papel das interações verbais no ensino da produção oral em classes de Francês Língua Estrangeira (FLE). In: 13° FÓRUM PARAENSE DE LETRAS/UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA (UNAMA), 2007, Belém, Pará, *Anais...* Belém, 2007-b. 1 CD-ROM.

GOULLIER, Francis. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue - Cadre Européen Commun et Portifolios*. Paris : Didier, 2005.

GRANDCOLAS, Bernadette. Voulez-vous converser avec moi ?. *Études de linguistique appliquée/Revue internationale d'applications linguistiques et de didactique des langues - Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier érudition, n° 55, p. 68-75, juil./sept., 1984.

HENRIQUES, Eda Maria. O debate Piaget/Vygotsky: uma contribuição para a questão do conhecimento na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (Org.) *Revisitando a pré-escola*. p. 108-122, São Paulo : Cortez, 1997.

ISHIKAWA, Fumiya. Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue. Une approche d'inspiration ethno-méthodologique des interactions. *Le français dans le monde/Recherches et applications/ Revue de la Fédération internationale des professeurs de français - Les interactions en classe de langue*, Paris : Clé International, Numéro Spécial, p. 54-61, juil., 2005.

ISTOÉ. Revista semanal, São Paulo: Editora Três, ano 32, n° 2078, p. 35, 09/09/2009.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin, Tome I, 1990.

_____. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, Tome II, 1992.

_____. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

KRAMSCH, Claire. Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone. *Etudes de linguistique appliquée - Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier érudition, n° 55, p. 57-65, juil./sept., 1984.

_____. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Didier/Hatier, 1991.

LLORENS, Maria Raimunda Costa Holanda. *Línguas Fronteiriças e Integração Regional Franco-Brasileira: por um Ensino Relacional do Português na Guiana e do Francês no Amapá*. Vol. 1. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Autonomia no aprendizado de LE: é preciso um novo tipo de professor? In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *Educação de Professores de Línguas - os desafios do formador*. Campinas : Pontes, 2008, p. 293-301.

- MARQUILLÓ LAURRY, Martine. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé International, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, D. (Org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 277-297, 2005.
- MENAND, Robert; BERTHET, Annie ; KIZIRIAN, Véronique. *Taxi! 2 : méthode de français*. Paris : Hachette, 2003.
- MICOTTIS, Pierrick. Exploiter autrement les dialogues des méthodes. *Le français dans le monde/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)*, Paris : Clé International, n° 360, p. 24-25, nov./déc., 2008.
- MILED, Mohamed. Vers une didactique intégrée : arabe langue maternelle et français langue seconde. *Le français dans le monde/Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Paris : Clé international, p. 37-46, janv., 2005.
- MOITA LOPES, L.P. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”: A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública. In: *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p.63-80.
- MONDADA, Lorenza; PEKAREK DOEHLER, Simona. Interactions acquisitionnelles en contexte : Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde/Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, Paris : Clé International, Numéro Spécial, p. 107-137, juil., 2001.
- MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, vol. 3, p. 311-351, 2005.
- MORO RIBAS, Aglaé Terezinha; GOMES, Edson José. L'alternance Portugais Langue Maternelle (PLM) et Français Langue Étrangère (FLE) : une voie d'apprentissage à double sens. *Synergies – Brésil/Revue de didactologie des langues- cultures- Mélanges de didactique des langues/ Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Comunicação e Expressão/Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras*, n° 4, p. 37-48, 2003.
- PINHEIRO, Tatiana. Mikhail Bakhtin : O filósofo que deu vida à linguagem. *Nova Escola*, São Paulo: Abril/Fundação Victor Civita, Ano XXIV, n° 224, p. 34-36, ago., 2009.
- PORCHER, Louis. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette, 2004.
- PRADO, Ceres ; CUNHA, José Carlos (Orgs.). *Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.
- PUREN, Christian. Compte rendu de lecture. *Les langues modernes/Revue de l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement publique - Le(s) progrès*, Paris : Nathan, p. 71-73, mai/juin/juil., 1997.

REUTER, Yves. Pour une autre pratique de l'erreur. *Pratiques*, n° 44, p. 117-126, 1984.

RUGGIA, Simona; CUQ, Jean-Pierre. Le métalangage grammatical en classe de français langue étrangère. *Le français dans le monde/Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, Paris : Clé Internacional, n° 44, p. 60-69, juil., 2008.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le Petit Prince*. Paris : Gallimard, 1999.

SPRINGER, Claude. Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?. *Les langues modernes/Revue de l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement publique - L'acquisition de compétences langagières*, Paris : Nathan, p. 43-56, août/sept./oct., 1999.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris : Clé International, 2006.

VASSEUR, Marie-Thérèse. Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, p. 85-111, 2006.

VÉRONIQUE, Daniel. Comparer les langues : perspectives didactiques ?. *Le français dans le monde/Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Paris : Clé Internacional, Numéro Spécial, p. 18-26, janv., 2005.

VION, Robert. *La Communication Verbale : Analyse des Interactions*. Paris : Hachette Supérieur, 1992.

VRHOVAC, Yvonne. Lire un conte en français en Croatie : Pour une approche interactionnelle. *Le français dans le monde/Recherches et applications/Revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) - Les interactions en classe de langue*, juillet, Paris : Clé International, Numéro Spécial, p. 87-95, juil., 2005.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXOS

Anexo 1: Questionários para entrevista

QUESTIONÁRIO PARA A ENTREVISTA DOS PROFESSORES/DAS PROFESSORAS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE) DE MACAPÁ

Pesquisadora: **Ivanete Maria Souza dos Santos Gomes**
 Área de interesse: **Interação Verbal e Ensino-Aprendizagem de FLE**
 Curso: **Mestrado em Lingüística**
 Instituição: **Universidade Federal do Pará (UFPA)**

Professor (a) entrevistado (a): _____
 Escola-campo: _____
 Formação profissional: _____
 Cursos de especialização: _____
 Tempo de trabalho no ensino de FLE: _____
 Público _____
 Manual (ais) utilizado (s): _____
 Série(s): _____ Turno(s): _____
 Turma(s): _____ Nível (eis): _____
 Macapá-AP, ___/___/2008

Caro (a) colega,

Sua sinceridade nas respostas às questões que se seguirão é fundamental para que o resultado de nossa pesquisa seja o mais fiel possível à nossa realidade amapaense de ensino-aprendizagem de FLE.

Muito obrigado por sua colaboração!

1) Em sua opinião, sua metodologia de trabalho tem privilegiado

() a produção escrita. () a compreensão escrita.

() a produção oral. () a compreensão oral.

() outros: _____

Por quê? _____

2) Em sua opinião, seus alunos/suas alunas desejam aprender mais rapidamente

() a escrever em francês.

() a ler em francês.

() a conversar em francês.

Por quê? _____

3) Qual é o tempo que você reserva ao trabalho de produção oral?

() Uma aula por semana.

() Duas aulas por semana.

() Alguns minutos da aula. Quantos? _____

() Uma aula a cada quinzena.

() Duas aulas a cada quinzena.

() Alguns minutos da aula a cada quinzena. Quantos? _____

() Uma aula por mês.

() Duas aulas por mês.

() Outros: _____

4) Das atividades de produção oral relacionadas abaixo, quais você utiliza com mais frequência em suas turmas? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- Debate Simulação
 Exposição de um tema *Jeu de rôles*
 Conversa informal Entrevista
 Dramatização Jogos (atividades lúdicas)
 Narração (fim de semana, acontecimentos, rotina etc.)
 Outros: _____

5) Quando você realiza atividades de produção oral, seus alunos/suas alunas se mostram

- motivados (as).
 bastante motivados (as).
 desmotivados (as).

Por quê? _____

6) No que se refere à competência de produção oral de seus alunos/suas alunas, como você os/as avalia?

- Eles/Elas se comunicam com facilidade.
 Eles/Elas têm algumas dificuldades para se comunicar.
 Eles/Elas têm grandes dificuldades para se comunicar.
 Eles/Elas não conseguem se comunicar.

Por quê? _____

7) Em sua opinião, seus alunos/suas alunas ficam mais à vontade para se comunicar oralmente em francês

- no grupão.
 em pequenos grupos.
 nas atividades em dupla.

Por quê? _____

8) Em sua opinião, o que mais dificulta a produção oral de seus alunos/suas alunas?

- A falta de treino.
 A insegurança.
 O medo de errar e ser censurado (a).
 As lacunas lingüísticas.
 As lacunas languageiras*.
 A timidez.
 Outros: _____

* Um (a) aluno (a) adquiriu uma competência languageira quando ele/ela sabe lançar mão de suas competências e de seus recursos (estratégicos, cognitivos, verbais e não-verbais) para chegar ao resultado almejado, ou seja, comunicar-se oralmente na língua-alvo.

QUESTIONÁRIO PARA A ENTREVISTA DOS ALUNOS/DAS ALUNAS DE FRANCÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE) DE MACAPÁ

Pesquisadora: **Ivanete Maria Souza dos Santos Gomes**
Área de interesse: **Interação Verbal e Ensino-Aprendizagem de FLE**
Curso: **Mestrado em Lingüística**
Instituição: **Universidade Federal do Pará (UFPA)**

Aluno (a) entrevistado (a): _____
Escola-campo: _____
Profissão: _____
Escolaridade (p/ alunos (as) do Centro Danielle Mitterrand): _____
Manual utilizado pela turma: _____
Série: _____ Turma: _____ Turno(s): _____
Nível (p/ alunos (as) do Centro Danielle Mitterrand): _____
Macapá-AP, ___/___/2008

Caro (a) aluno (a),

Sua sinceridade nas respostas às questões que se seguirão é fundamental para que o resultado de nossa pesquisa seja o mais fiel possível à nossa realidade amapaense de ensino-aprendizagem de FLE.

Muito obrigado por sua colaboração!

1) Em sua opinião, a metodologia de trabalho utilizada por seu/sua professor (a) tem privilegiado

- () a produção escrita. () a compreensão escrita.
() a produção oral. () a compreensão oral.
() outros: _____

Por quê? _____

2) O que você deseja aprender mais rapidamente

- () a escrever em francês.
() a ler em francês.
() a conversar em francês.

Por quê? _____

3) Qual é o tempo utilizado no trabalho de produção oral em sua turma?

- () Uma aula por semana.
() Duas aulas por semana.
() Alguns minutos da aula. Quantos? _____
() Uma aula a cada quinzena.
() Duas aulas a cada quinzena.
() Alguns minutos da aula a cada quinzena. Quantos? _____
() Uma aula por mês.
() Duas aulas por mês.
() Outros: _____

4) Das atividades de produção oral relacionadas abaixo, quais são realizadas com mais frequência em sua turma? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Debate | <input type="checkbox"/> Simulação |
| <input type="checkbox"/> Exposição de um tema | <input type="checkbox"/> <i>Jeu de rôles</i> |
| <input type="checkbox"/> Conversa informal | <input type="checkbox"/> Entrevista |
| <input type="checkbox"/> Dramatização | <input type="checkbox"/> Jogos (atividades lúdicas) |
| <input type="checkbox"/> Narração (fim de semana, acontecimentos, rotina etc.) | |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____ | |
-

5) Ao realizar atividades de produção oral, você se sente

- motivado (a).
 bastante motivado (a).
 desmotivado (a).

Por quê? _____

6) No que se refere à sua competência de produção oral, como você se avalia?

- Consigo me comunicar com facilidade.
 Tenho algumas dificuldades para me comunicar.
 Tenho grandes dificuldades para me comunicar.
 Não consigo me comunicar.

Por quê? _____

7) Você fica mais à vontade para se comunicar oralmente em francês

- no grupão.
 em pequenos grupos.
 nas atividades em dupla.

Por quê? _____

8) Em sua opinião, o que mais dificulta seu desempenho oral?

- A falta de treino.
 A insegurança.
 O medo de errar e ser censurado (a).
 As lacunas lingüísticas.
 As lacunas languageiras*.
 A timidez.
 Outros: _____
-

* Você adquiriu uma competência languageira quando sabe lançar mão de suas competências e de seus recursos (estratégicos, cognitivos, verbais e não-verbais) para chegar ao resultado almejado, ou seja, comunicar-se oralmente na língua-alvo.

Anexo 2: Artigo de jornal

MAI 2009 – LE MONDE *diplomatique*

2



L'homme qui menaçait les Etats-Unis

SAMEDI 18 AVRIL. Dans cinq heures, le vol Air France 438, en provenance de Paris, atterrira à Mexico. Soudain, la voix du commandant de bord annonce que les autorités américaines interdisent à l'appareil le survol de leur territoire – où il n'est nullement prévu qu'il atterrisse. Parmi les voyageurs, figure une personne qui pose problème « pour des motifs de sécurité nationale ». Le Boeing 747 est dérouté. Son nouveau trajet étant beaucoup plus long, l'avion se pose à Fort-de-France pour refaire le plein de carburant.

Après l'escalade à la Martinique, le copilote aborde discrètement un passager. « Êtes-vous M. Hernando Calvo Ospina ? » Recevant une réponse affirmative, il l'entraîne à l'arrière de l'appareil et lui annonce qu'il est le « responsable » du « détournement ». Colombien exilé en France, journaliste, écrivain, collaborateur du *Monde diplomatique*, Calvo Ospina se rend au Nicaragua pour ce mensuel. Il a publié de nombreux ouvrages (1) et articles dénonçant la politique du président Alvaro Uribe, le paramilitarisme, le rôle des Etats-Unis en Amérique latine. Comme tout journaliste travaillant sérieusement sur la Colombie, il a eu l'occasion d'interviewer des membres de l'état-major des Forces armées révolutionnaires de Colombie (FARC). « Ma première réaction, témoigne-t-il, fut d'interroger le copilote : "Vous croyez que je suis un terroriste ?" Il m'a dit : "Non, et c'est pour cela que je vous prévient." Il me demanda de ne rien dire à personne, y compris au reste de l'équipage. »

Lors de l'arrivée à l'aéroport de Mexico, avec six heures de retard, Calvo Ospina est intercepé, à la demande des autorités américaines, par des fonctionnaires de police mexicains. Ayant en leur possession une douzaine de feuilles sorties d'une base de données, ceux-ci l'interrogent courtoisement, lui expliquant que, depuis le 11-Septembre, les Etats-Unis ont, dans ce domaine, multiplié leurs demandes de « collaboration ».

Le journaliste doit, entre autres choses, préciser s'il est... catholique. « Je répondis que non, mais que je n'étais pas non plus musulman, connaissant la "dimension dangereuse" qu'a pris cette croyance religieuse aux yeux de certaines polices. » S'il sait utiliser des armes ? « Je n'ai même pas fait le service militaire. Mon unique arme, c'est l'écriture. » Relâché le dimanche, à 2 heures du matin, il pourra repartir sans problème pour Managua.

Ce détournement paranoïaque, en plein ciel, d'un avion de ligne, au prétexte de la présence d'un passager ne présentant aucun danger – avec un coût faramineux pour Air France (carburant, heures supplémentaires de l'équipage et logement à Mexico des nombreux passagers ayant raté leur correspondance) –, attire à nouveau l'attention sur l'accord Bruxelles-Washington qui fait obligation aux compagnies aériennes de permettre au département à la sécurité intérieure américain un accès électronique à leurs données passagers (Passenger Name Record, PNR). Beaucoup s'imaginent que cette surveillance ne concerne que les vols à destination des Etats-Unis. Il n'en est rien. Sans qu'ils le sachent, les « services » américains s'intéressent aussi aux voyageurs de tout avion survolant – quand bien même il ne s'y pose pas – eaux territoriales et territoire américains. *Big Brother is, plus que jamais, watching you !*

M. L.

(1) Cf., entre autres, *Colombie. Derrière le rideau de fumée. Histoire du terrorisme d'Etat*, Le Temps des cerises, Pantin, 2008.

Anexo 3: Quadro de convenções de transcrição

Convenções de transcrição do <i>corpus</i> *
<p>Eb = Ensinante brasileiro/a ; A1, A2, etc. = aprendiz; Gr = turma ou um grupo de alunos ; 2A1, por exemplo = segunda intervenção do aluno ; A ? = aluno não identificado por um número; xxx = sequência de sílabas incompreensíveis; fragmento incompreensível</p> <p>{ } = os enunciados produzidos numa língua que não seja a língua-alvo aparecem entre chaves.</p> <p>[Alfabeto Fonético Internacional : API]= quando há erro de pronúncia</p> <p>() = as observações do transcritor aparecem entre parênteses, assim como as traduções)</p> <p>(<i>sic</i>) = para ressaltar as palavras ou construções que não estão de acordo com o padrão da língua, seja em francês seja em português</p> <p>? = entonação interrogativa</p> <p>___ = sobreposição de fala</p> <p>+ = pausa curta (menos de dois segundos)</p> <p>++ = pausa média (entre dois e cinco segundos)</p> <p>+++ = pausa longa (mais de cinco segundos)</p> <p>QUI, por exemplo : acentuação de uma palavra ou de uma sílaba</p> <p>Pro-No-Mi-Nal, por exemplo: soletração</p> <p>:, ::, ::: = alongamento do fonema, da sílaba ou da palavra que precedem</p> <p>/ = sucessão rápida de turnos de fala; autointerrupção (interrupção e modificação do transcurso do enunciado pelo próprio locutor sem que haja pausa perceptível)</p> <p>\ = heterointerrupção (interrupção e modificação do transcurso do enunciado pela intervenção do interlocutor ou de terceiros sem pausa perceptível)</p> <p>... = pausa para passar a palavra para o interlocutor</p> <p>> = entonação ascendente do segmento que precede</p> <p>< = entonação descendente do segmento que precede</p> <p>#il fait chaud#, por exemplo: compreensão incerta do segmento</p> <p>“il fait chaud”, por exemplo: citações (texto lido)</p>

* A maioria dos símbolos usados em nossas transcrições foram emprestados de Cherrad (2005), de Cicurel (2005) ou de textos de Patrick Dahlet, um de nossos professores. Outros foram criados por nós, conforme nossas necessidades.

Anexo 4: *Corpus* de pesquisa

Transcrições de aulas gravadas em 2005

Transcrição nº 1

Data da gravação em fita k-7: 24/05/2005

Escola: B Série: 5ª Turno: 2º Nº de alunos: 37

Documentadora: Ivanete Maria S. S. Gomes

1. A1: {é vinte e quatro}?
2. A2: vingt-quatre
3. A1: {como é professora}?
4. Eb: vingt-quatre
5. A2 : {e treze 'fessora} ?
6. A3 : tre : : ze (pronúncia correta) {menino}
7. Eb: {treze}? treze (a professora escreve a conjugação do verbo s'appeler no quadro, no presente do indicativo, depois passa às explicações) {com o verbo s'appeler você pode SE apresentar + A-presentar alguém em uma situação certo? é o verbo que significa chamar : : -se é um verbo Pro-No-Mi-Nal e ele é chamado de verbo pronominal porque ele O-Bri-Ga-To-Ria-Men-Te é escrito desta forma aqui (mostra para o quadro de giz) + ele necessariamente tem que estar acompanhado de um pronome + você vai dizer (apontando para o quadro):} je + m'appelle, tu + t'appelles (etc... os alunos iam repetindo o que ela falava) {o que nós podemos observar aqui com relação a este verbo? se vocês observarem aqui nós temos 1,2,3,4,5,6 (contando em português cada pessoa verbal e os alunos contam junto com ela) embora aqui termine simplesmente em "e", aqui termine em 'es', aqui termine em 'e' aqui também em "e" aqui em "ent" você tem a mesma pronúncia você diz} je + m'appelles tu + t'appelles
8. A4: {daqui a pouco xxx}
9. 2A1: {ali com' é professora? ali ó!}

Transcrição nº 2

Data da gravação em fita k-7: 24/05/2005

Escola: CELCFDM Nível: 7º Turno: 2º

Nº de alunos: 21 Manual: *Tempo 2*

Documentadora: Ivanete Maria S. S. Gomes

1. Eb : (o professor realiza com a turma correções do exercício nº 25 sobre o futuro anterior, p. 70, do manual tempo 2; os alunos devem dizer em que ordem se desenvolve a ação) vous êtes d'accord ?
2. A1 : euh non
3. Eb : oui je sais bien xxx
4. 2A1 : euh ++ prévenir ++ et après ++
5. Gr : et après xxx \
6. Eb : dès que tu auras fini préviens-moi ++ qu'est-ce qu'il faut faire + d'abord? prévenir ou finir?
7. Gr : finir
8. Eb : finir + après
9. Gr : prévenir
10. Eb : (o professor se dirige a uma aluna) vas-y tu as fait?
11. A2 : {não não} xxx
12. 3A1 : quand tu auras fini de manger tu feras la vaisselle euh (silêncio)
13. Eb : euh +++ première action?
14. 4A1 : première action ++ manger
15. Eb : xxx deuxième

16. 5A1 : faire la vaisselle
17. Eb : faire la vaisselle + d'accord?
18. Gr : oui
19. Eb : d'accord + trois ...
20. A3 : je suis arrivé + avec mon cadeau d'anniversaire mais elle + était déjà partie
21. Eb : première action ...
22. A3 : partir
23. Eb : d'accord?
24. 6A1 : d'accord
25. A4 : quand elle est arrivée + elle avait déjà partie +++ ensuite ...
26. A5 : elle a commencé + à travailler ++ après + avoir obtenu + un diplôme + à l'école de commerce +++ {é} travailler ++ deux + obtenir un diplôme + première
27. Eb : première?
28. 2A5 : première
29. Eb : d'accord? vous êtes d'accord ?
30. Gr : xxx
31. 2A5 : première + obtenir un diplôme + obtenir un diplôme
32. Gr : xxx
33. 7A1 : obtenir un diplôme ensuite + travailler
34. Gr : xxx
35. 3A5 : première + obtenir un diplôme
36. Eb : et deuxième + travailler
37. 5A5 : travailler
38. A6 : téléphone-moi dès que tu seras + arrivée +++ la première c'est {é} + arriver et la deuxième c'est ++ {telefonar}
39. Eb : d'accord
40. A2 : téléphoner
41. 2A6 : téléphoner
42. Eb : d'accord ensuite ...
43. A7 : mh mh
44. Eb : vite
45. A7 : {é} ++
46. Eb : je ne l'avais pas vue depuis trois ans quand je l'ai rencontrée par hasard ++ l'action de xxx elle est négative + elle se + elle se passe avant du (*sic*) rencontre du (*sic*) rencontre ++ quand il quand il l'a rencontré ça faisait déjà longtemps qu'il n'avait pas vu
47. Gr : xxx
48. Eb : et ne l'avais pas vu depuis trois ans ++ ça c'est la conclusion ++ je ne l'avais pas vu depuis trois ans ++ et par hasard il l'a rencontrée
49. Gr : xxx
50. Eb : vous voyez? (o professor desenha uma escala do tempo no quadro) ++ ça c'est la période de trois ans et là c'est le moment du (*sic*) rencontre d'accord? donc se rencontrer et ce (*sic*) période-là ce (*sic*) période c'est ++ ne pas voir ++ donc l'action de voir de ne pas voir est avant du (*sic*) rencontre +++ quand il a rencontré trois ans que xxx l'action de voir d'accord?
51. Gr : xxx
52. Eb : non c'est ça la première action xxx de ne pas voir parce que là vous avez xxx \
53. 8A1 : quelle est la PREMIERE action?
54. Eb : vous avez le verbe vous avez le verbe
55. 9A1 : {como}?
56. Eb : {é} voir ++ (o professor escreve no quadro) et vous avez le verbe + se rencontrer
57. Gr : se rencontrer
58. Eb : je ne l' je ne l'avais pas vue + depuis trois ans ++ je ne l'avais pas vue depuis trois ans + donc je l'ai rencontrée par hasard ++ il a même vous avez là sur cette période je l'ai rencontrée donc je l'ai rencontrée (o professor escreve no quadro) là vous avez je l'ai Ren-Con-Tré + ça c'est déjà au passé au passé composé xxx il l'a rencontré ce jour-là + avant + ça faisait trois ans qu'il ne voyait pas cette personne ++ l'action de voir se passe AVANT l'action de rencontrer ++ l'action de ne pas voir xxx au

moment où il l'ai rencontrée xxx donc le plus-que-parfait vous avez {é} je ne l'avais pas vue ++ c'est le plus-que-parfait xxx l'auxiliaire avoir avec xxx le plus-que-parfait c'est quoi? c'est le passé antérieur au passé ++ c'est l'action avant le passé +++ vous avez là {é} xxx l'utilisation parce que là si on considère voir l'action de rencontrer et aussi l'action de voir ça va être xxx

59. 10A1 : {eu não concordo} avec toi + {é é é + encontrar alguém pra ir ver depois} (riso tímido) + {em qualquer situação}

60. Eb : non c'est + le le là le problème c'est VOIR à la forme négative

61. 11A1 : xxx depuis deux ans

62. Eb : depuis trois ans

63. 12A1 : trois ans

64. Eb : tu regardes + tu viens tu entres dans le centre ++ je ne te vois pas je ne te vois pas d'accord? je te rencontre dans le couloir ++ quelle est l'action antérieure? ne pas voir

65. 13A1 : ne pas voir

66. Eb : je te voyais pas + d'accord? au moment de te rencontrer xxx je te rencontre c'est la deuxième action ++ quand tu es arrivé au centre tu es entrée + je te voyais pas je te voyais pas + tu entre dans la salle xxx là c'est bien l'action de ne te voir pas

67. 14A1 : xxx

68. Eb : le problème est que + l'action est à la négative

69. 15A1 : vous pouvez m'expliquer la question 8?

Transcrição nº 3

Data da gravação em fita k-7: 26/05/2005

Escola: CELCFDM Nível: 6º Turno: 3º

Nº de alunos: 20 Manual: *Tempo 2*

Documentadora: Ivanete Maria S. S. Gomes

1. Eb : bon oui xxx l'expo hein? qu'est que c'est qu'un (*sic*) expo?

2. Gr : exposition

3. Eb : oui une exposition là c'est xxx ok c'est une exposition + quel type d'exposition?

4. A1 : peinture

5. Eb : oui peinture peinture voilà c'est une exposition de > de peinture c'est une exposition de > tableaux qu'est que ça veut dire tableaux? ++ c'est une exposition de peinture et + ce sont des peintures de qui?

6. Gr : (silêncio)

7. Eb : qui a fait les peintures?

8. Gr : xxx

9. Eb : ahn?

10. Gr : pierre souslage (esse nome se lê no manual)

11. Eb : pierre ...

12. Gr : souslage

13. Eb : cest une exposition de peinture + de tableaux + de peinture de ... pierre souslage

14. Gr : pierre souslage

15. Eb : bien xxx oui pierre souslage ++ ici (ele mostra uma foto no livro) vous avez un tableau de pierre souslage xxx maintenant ++ bien alors + c'est une exposition bien sur d'un peintre qui s'appelle pierre souslage et + là > il y a quelques arguments

16. Gr : xxx

17. Eb : bien sur le dialogue c'est le dialogue il y a quelques arguments + quels sont les arguments positifs?

18. Gr : c'était très bien

19. Eb : ahn?

20. Gr : c'était très bien

21. Eb : c'était très bien

22. Gr : xxx

23. A2 : exceptionnel

24. Eb : exceptionnel + oui mais toute la phrase qu'est qu'elle dit?

25. Gr : c'est vraiment exceptionnel
26. Eb : c'est vraiment ...
27. Gr : exceptionnel
28. A3 : xxx
29. Eb : oui on a des xxx positifs hein positif > c'était > très bien et + c'est vraiment...
30. Gr : exceptionnel
31. Eb : exceptionnel ++ ex répète + ex ex...
32. 2A3 : exceptionnel
33. Gr : exceptionnel
34. Eb : oui l'exposition l'expo > souslage < c'était très bien + c'est vraiment + exceptionnel + mais > il y a eu quelques problèmes ++ il y a eu quelques petits problèmes + quels sont les problèmes?
35. Gr : xxx
36. Eb : hein?
37. 2A2 : il y avait trop de monde (quase inaudível)
38. Eb : hein?
39. Gr : il y avait trop de monde
40. Eb : il y avait > ...
41. Gr : trop de monde
42. Eb : trop il y avait trop de monde + qu'est-ce que ça veut dire trop de monde?
43. 3A2 : (gesto com os dedos para dizer que a exposição estava lotada)
44. Eb : oui + comment on dit en français?
45. A?: beaucoup?
46. Eb: beaucoup?
47. 3A3: beaucoup de monde?
48. Eb : beaucoup de monde + beaucoup de...
49. Gr : (silêncio)
50. Eb : attention + beaucoup de + personnes hein + il y avait beaucoup de monde il y avait beaucoup de personnes ++ oui il y avait trop de monde + autre problème >
51. 4A3 : xxx mais ça ne fait rien < c'est quoi?
52. Eb : ah c'est pas grave + c'est pas un problème + c'est pas grave
53. 5A3 : ah >
54. Gr : xxx
55. Eb : ahn?
56. A4 : j'ai fait la queue pendant une heure
57. Eb : j'ai fait la queue pendant + une heure
58. Gr : une heure
59. Eb : pendant une heure + c'est la queue + oui
60. 2A4 : la queue?
61. A ? : o rabo? (risos)
62. Eb : la {cauda} en portugais + oui mais en français > + faire la queue aussi c'est + la {fila} + ahn + rester dans la faire la queue c'est rester dans la {fila} + ça va + elle a fait la queue elle est elle a fait de la queue pendant + une heure > pour entrer + à l'exposition + pourquoi?
63. Gr : il y avait trop de monde
64. Eb : il y avait beaucoup de monde il y avait trop de monde + alors elle a fait la queue elle a fait la {fila} pendant une heure + là ce sont des aspects ce sont des des des aspects négatifs ou positifs?
65. Gr : négatifs
66. Eb : négatifs mais est-ce qu'elle est-ce qu'elle a elle a abandonné xxx de visiter l'exposition?
67. Gr : non
68. Eb : pourquoi?
69. A ? : c'est vraiment exceptionnel
70. Eb : parce que c'est vraiment exceptionnel + même > + s'il y avait trop de monde même s'elle a fait la queue pendant une heure > qu'est-ce qu'elle a dit? + il faut absolument {ir ver} parce que c'est vraiment ...
71. Gr : exceptionnel

72. Eb : exceptionnel + même s'il y a des choses négatives mais des choses positives ++ bon c'est très bien + c'était très bien c'est vraiment exceptionnel + il faut y aller > même s'il y avait trop de monde si j'ai fait la queue pendant une heure + voilà ce sont des arguments il y a des arguments positifs et il y a des arguments ...
73. Gr : négatifs
74. Eb : négatifs quels sont les arguments positifs?
75. Gr : c'était très bien
76. Eb : c'était très bien
77. Gr : c'est vraiment exceptionnel
78. Eb : c'est vraiment exceptionnel et quels sont les arguments négatifs?
79. Gr : il y avait trop de monde
80. Eb : il y avait trop de monde
81. Gr : xxx la queue pendant une heure
82. Eb : il a fait la queue on a fait la queue pendant une heure voilà ce sont des arguments positifs et des arguments négatifs + très bien + maintenant l'activité + qu'est que vous allez faire? (o professor passou a ler o comando de uma questão) écoutez chaque dialogue et identifiez les arguments pour + les arguments contre ce sont les arguments en + faveur de + pour + et/ou les arguments contre que vous avez > entendus + identifiez les arguments pour et les arguments contre que vous avez entendus + par exemple dans le dialogue témoin les arguments pour c'était très bien c'était vraiment exceptionnel + les arguments contre trop de monde et + la queue pendant une heure d'accord? quels sont les arguments? + hein? (referindo-se aos argumentos que apareciam num quadro no manual)
83. Gr : c'est loin
84. Eb : c'est loin
85. Gr : ce n'est pas loin
86. Eb : ce n'est pas loin
87. Gr : c'est cher
88. Eb : c'est cher
89. Gr : ce n'est pas cher
90. Eb : ce n'est pas cher
91. Gr : c'est un sport de plein air
92. Eb : oui c'est un sport de...
93. Gr : plein air
94. Eb : vous savez qu'est-ce que c'est qu'un sport de plein air?
95. Gr : non
96. Eb : non? ahn par exemple ici nous sommes en plein air?
97. A ? : non
98. Eb : non nous sommes dans la salle + fermée + sport de plein air c'est un sport qui est pratiqué en plein air + par exemple si vous allez par exemple si vous allez faire de la voile sur la plage c'est un sport de plein air xxx après >
99. Gr : c'est bon pour la santé
100. Eb : ah c'est bon pour ...
101. Gr : la santé
102. Eb : manger des légumes par exemple c'est bon pour la santé ++ manger des légumes > c'est bon pour la santé même si je n'aime pas des légumes
103. A ? : xxx
104. Eb : je n'aime pas des légumes je déteste mais c'est bon pour la santé ++ par exemple pratiquer un sport c'est bon + pour la santé + après?
105. Gr : ce n'est pas bon pour la santé
106. Eb : ce n'est pas bon pour la santé + donnez-moi des exemples de choses qui ne sont pas bon pour la santé
107. 6A3 : la cigarette
108. Eb : oui la cigarette alors fumer des cigarettes ce n'est pas bon pour la santé
109. A5 : bière
110. Eb : hein? (riso)
111. Gr : (risos) boire la bière

112. Eb : boire la bière de la bière ce n'est pas bon pour la santé ++ même si c'est bon mais ce n'est pas bon pour la santé (riso) d'autre chose qui n'est pas bon pour la santé?
113. Gr: (os alunos discutiam entre eles)
114. Eb : boire la bière < fumer
115. 2A5 : manger des aliments ++ comment on dit { gorduroso }?
116. Eb : aliment + gros? (o professor não tinha certeza) oui manger des aliments gros xxx très bien + ensuite >
117. Gr : c'est coloré
118. Eb : c'est coloré + et après?
119. Gr : la chaleur c'est agréable
120. Eb : la chaleur c'est ...
121. Gr : agréable
122. Eb : la chaleur + il y a le froid et la chaleur + ensuite?
123. Gr : la chaleur c'est désagréable
124. Eb : la chaleur c'est ...
125. Gr : désagréable
126. Eb : désagréable ++ après?
127. Gr : j'aime les voyages
128. Eb : ensuite?
129. Gr : je n'aime pas les voyages
130. Eb : après?
131. Gr : on oublie ses soucis
132. Eb : on oublie ses soucis
133. A?: qu'est-ce que c'est souci
134. Eb : ce sont les préoccupations quotidiennes + les soucis + on oublie on oublie ses préoccupations quotidiennes
135. Eb : alors?
136. Gr : le froid c'est agréable
137. Eb : le froid cest ...
138. Gr : c'est agréable
139. Eb : c'est agréable + ensuite?
140. Gr : le froid c'est désagréable
141. Eb : après?
142. Gr : c'est calme c'est animé c'est vivant
143. Eb : bon ce sont les arguments + il y a des arguments pour et des arguments contre + vous allez écouter les dialogues et vous allez identifier quels sont les arguments + vous allez identifier les arguments dans chaque dialogue + il y a trois dialogues ++ vous avez compris?
144. Gr : oui
145. Eb : très bien (ele inicia a atividade de compreensão oral; apresenta o primeiro diálogo) quel est le thème?
146. A? : elle fait du sport
147. Eb : oui quel sport?
148. Gr : skier
149. Eb : skier alors c'est du ski faire du ski ++ skier faire du ski sur la mer?
150. Gr : non
151. Eb : où?
152. Gr : en montagne
153. Eb : oui en montagne la neige bien
154. 3A5 : la neige
155. Eb : la neige + très bien (escuta do primeiro diálogo e repetição coletiva) pourquoi elle dit c'est loin et c'est cher?
156. Gr : répétez
157. Eb : elle habite à Lille donc pour faire du ski c'est loin + c'est loin et...
158. Gr : cher

159. Eb : ça prend du temps + aller en montagne alors c'est loin + très bien + quels sont les arguments?
160. Gr : c'est loin
161. Eb : c'est loin
162. Gr : c'est cher
163. Eb : c'est cher
164. Gr : c'est un sport de plein air
165. Eb : de plein air
166. Gr : c'est bon pour la santé
167. Eb : la santé
168. Gr : on oublie ses soucis + le froid c'est désagréable
169. Eb : quels sont les arguments contre?
170. 4A5 : c'est loin ++ c'est cher
171. A? : pas loin
172. Eb : c'est ...
173. Gr : désagréable
174. A? : c'est loin c'est vivant c'est calme
175. Eb : vivant? xxx (apresentação do segundo diálogo)
176. 5A5 : c'est très difficile ce dialogue
177. Eb : c'est très difficile ce dialogue?
178. 6A5 : oui
179. 3A2 : qu'est-ce que c'est printemps?
180. Eb : printemps
181. 4A3 : printemps
182. Eb : oui vous prenez + saison + il y a hiver automne l'été et > printemps ++ c'est la saison des fleurs tout est coloré + au printemps la chaleur
183. Gr : xxx
184. Eb : non non elle dit que au printemps la chaleur > c'est agréable (ele apresenta novamente o diálogo, duas vezes) non?
185. Gr : non
186. Eb : (apresenta uma terceira escuta do diálogo; ao final, olha para a turma, esperando a resposta)
187. 7A5 : pas cher
188. Eb : oui pas cher + pas cher + ce n'est pas cher + cette petite pension > c'était pas chère du tout
189. 5A3 : c'est pas cher
190. Eb : pas cher oui elle ne dit pas ce n'est pas cher + elle dit pas cher ++ pas cher à l'oral on ne dit que ça + pas cher ++ très bien + cette petite pension xxx le temps qu'elle a passé hein xxx pas chère pas chère pas chère du tout + très bien alors quels sont les arguments?
191. Gr : c'est pas cher ++ la chaleur c'est agréable ++
192. Eb : est-ce qu'il y a c'est vivant?
193. Gr : non
194. Eb : c'est xxx c'était xxx + alors ++ maria (nome fictício) quels sont les arguments contre?
195. 4A2 : (hesitou) xxx
196. Eb : oui aucun il n'y a pas d'arguments ...
197. 5A2 : contre
198. Eb : contre il n'y a pas d'arguments contre + les arguments sont ...
199. 6A2 : pour
200. Eb : très bien il n'y a pas d'arguments contre TRÈS bien ++ trois (apresentou o terceiro diálogo) le froid pour toi > c'est agréable ou désagréable?
201. 6A3 : c'est désagréable
202. Eb : pour moi ...
203. 7A3 : pour moi c'est désagréable
204. Eb : le froid ...
205. 8A3 : le froid c'est désagréable
206. Eb : très bien + hm + et pour toi
207. 8A5 : pour moi + c'est désagréable

208. Eb : le froid ...
209. 9A5 : le froid c'est désagréable
210. Eb : très bien hm + et pour toi?
211. A ? : pour moi c'est agréable
212. Eb : c'est agréable bien sûr ++ et pour toi?
213. A6 : pour moi c'est agréable
214. Eb : c'est agréable hm + et pour toi?
215. A7 : xxx
216. Eb : c'est désagréable pour toi? qu'est que tu en penses?
217. A8 : c'est désagréable
218. Eb : mais si tu es avec ton MARI?
219. Gr : ahhhh (risos)
220. 2A8 : c'est agréable (riso)
221. Eb : c'est agréable + c'est agréable xxx bien ++ bon ici on a pas de froid + ici à macapá on en a pas bon oui + vos avez d'autres vous avez d'autres arguments? vous avez d'autres arguments? j'habite à lille + alors + pour faire du ski > c'est loin + et puis c'est cher ++ alors ces vacances en Espagne? c'était bien c'était calme
222. Gr : c'était calme
223. Eb : et au printemps la chaleur est ...
224. Gr : agréable
225. Eb : agréable la chaleur est agréable mais ici à macapá la chaleur est agréable ou désagréable?
226. Gr : désagréable
227. 3A8 : oui à quelle époque est agréable à quelle époque c'est agréable + quel mois de l'année par exemple?
228. 4A8 : avec mon mari
229. Eb : avec ton mari? (riso)
230. 7A2 : professeur + {é} chaleur {é}
231. Eb : oui la chaleur la chaleur ++ par exemple hm le mois d'octobre + novembre + décembre + est-ce qu'ici la chaleur est agréable ou désagréable?
232. Gr : désagréable
233. Eb : c'est presque + insupportable
234. Gr : xxx
235. Eb : et pendant l'été ++ mais si vous êtes à la plage ...
236. Gr : c'est agréable
237. 8A2 : la chaleur {é} chulé)?
238. Eb : non c'est ça (gesto para representar o calor)
239. 9A2 : oui
240. A ? : {é} calor}
241. Eb : (após a escuta do terceiro diálogo) quelle est la ville?
242. Gr : boule
243. Eb : non + istanbul
244. A ? : {esse povo fala tudo pela metade}
- 245 : Gr : (risos)
246. A ? : c'est la capitale de la turquie
247. Eb : oui tu as raison + c'est un bon élève en géographie (o professor mostrou a transcrição e leu os 3 diálogos para a turma ; depois, leu a transcrição com a turma) j'étais avec une bande de copains sympas + j'étais avec des amis + j'étais avec une bande de copains sympas et puis cette petite pension c'était pas chère du tout < c'était pas chère du tout + pas chère + je reviens d'istanbul + (lendo o terceiro diálogo) quelle ville > alors + tu as bien aimé? oui + c'est une ville ...
248. Gr : très animée
249. Eb : il y a vraiment beaucoup de choses à voir + j'ai mangé dans le quartier de ...
250. Gr : galata
251. Eb : vous comprenez le quartier de galata?
252. Gr : (silêncio)

253. Eb : c'est un quartier d'istanbul + par exemple ici à macapá il y a quels quartiers par exemple ici à macapá?
254. Gr : {santa rita}
255. Eb : {santa rita}
256. Gr : {trem + centro} xxx (risos)
257. Eb: galata c'est un quartier de ...
258. Gr: istanbul
259. Eb : galata c'est un quartier d'istanbul ++ et c'est comment le quartier de galata?
260. A ? vivant
261. Eb : c'est vivant
262. Gr : coloré xxx (risos)
263. Eb : (riso) c'est coloré + et puis + la vie n'est pas chère
264. 5A8 : la vie n'est pas chère
265. Eb : et + ici en amapá + vous pensez que la vie c'est chère + ou pas chère?
266. A ? : pas chère
267. A ? : c'est chère
268. A ? : mais ou menos
269. Eb : comme ci comme ça
270. 6A8 : c'est cher
271. Eb : bien ++ alors + exercice
272. 7A8 : exercice à la maison
273. Eb : non c'est pour maintenant
274. Gr : (risos)
- (tempo para os alunos fazerem o exercício; após 15 minutos, inicia-se a correção)
275. 2A1 : ce type est formidable
276. Eb: oui l'adjectif est très fort + le type est formidable ++ et après?
277. Gr : oh > je l'adore ce type >
278. Eb : oh > je l'adore ce type >
279. A ? : xxx
280. Gr : (risos)
281. Eb : oui (riso) ++ alors > ...
282. Gr: six
283. Eb: six c'est ...
284. Gr: j'apprécie beaucoup ce garçon
285. Eb : ensuite > ...
286. Gr: (silêncio)
287. A ? : {eu acho que é} deux
288. 3A1: ce type? il est pas trop mal
289. Eb : ce type? il est pas trop mal
290. Gr : ah >
291. Eb : ce type? il est pas trop mal + et la plus négative ...
292. Gr : lui je le déteste
293. Eb : lui je le déteste ++ activité ...
294. Gr : deux
295. Eb: deux + xxx
296. Gr : xxx
297. Eb : hein?
298. 8A8: Noël + c'est merveilleux
299. Eb: attention + Noël + c'est Mer-Vei-Lieux
300. Gr : Mer-Vei-Lieux
301. Eb : Noël + c'est merveilleux + je suis resté un grand enfant + c'est merveilleux + après >
302. Gr : un
303. Eb: après >
304. Gr: deux
305. Eb: Noël + c'est super >

306. A?: {agora é} un
 307. xxx
 308. Eb : Noël + c'est super + après >
 309. Gr : un
 310. Eb: un + quel xxx?
 311. Gr: moi j'aime beaucoup Noël
 312. Eb : après >
 313. Gr : quatre
 314. Eb: quatre
 315. Gr: j'aime bien Noël
 316. A?: j'aime bien
 317. Eb: ensuite >
 318. Gr: cinq
 319. Eb: cinq + c'est sympa Noël < ++ et la phrase négative >
 320. Gr : je déteste Noël
 321. Eb : je déteste Noël + je DETESTE Noël

Transcrição nº 4

Data da gravação em fita k-7: 27/05/2005

Escola: A Série: 8ª Turno: 3º Nº de alunos: 20

Documentadora: Ivanete Maria S. S. Gomes

1. Eb : (sem explicar o que iria fazer, a professora começou a escrever um assunto sobre gênero dos substantivos; os alunos conversavam animadamente) { vamos lá } il est grand >
2. Gr : il est grand
3. Eb : ils sont grands >
4. Gr : ils sont grands
5. Eb : elle est grande >
6. Gr : elle est grande
7. Eb : elles sont grandes >
8. Gr : elles sont grandes
9. Eb : {olha só + o que foi que nós fizemos aí? o nome com a letra E foi ao singular + não foi isso?}
10. Gr: foi
11. Eb: {e o detalhe é que + vamo' repetir aqui + il est grand >}
12. Gr: il est grand
13. Eb: elles sont grandes
14. Gr : elles sont grandes
15. Eb : {esse S lá a gente pronunciou?}
16. Gr: {não}
17. Eb: {hein?}
18. Gr: {não}
19. Eb: {não senhor + aparece lá mas a gente não pronuncia esse s + olha lá} + il est grand >
20. Gr: il est grand
21. Eb: et elles sont grandes
22. Gr : elles sont grandes
23. Eb : {a gente pronuncia o s?}
24. Gr : {não}
25. Eb: {não né > mas ele tem + que estar lá + quando (Gr: oui) for fazer na escrita quando for fazer / porque sempre engolem esse s entende < ++ tá > entenderam isso aí?}
26. Gr: xxx
27. A1: {eu não entendi não}
28. Eb: {olha aí tem vezes + tem vezes que xxx aí vocês tem que juntar o s ao singular + il est grand > ils sont grands + elle est grande > elles sont grandes

Data da gravação em fita k-7: 06/09/2005
 Escola: CELCFDM Nível: 5º Turno: 1º
 Nº de alunos: 18 Manual: *Tempo 1*
 Documentadora: Ivanete Maria S. S. Gomes

(1ª parte: Apresentação de um diálogo memorizado em casa)

Transcrição nº 5

1. Eb: (quando os alunos se preparavam para apresentar o diálogo) *levez-vous car le dialogue se passe dans la rue + ils se rencontrent dans la rue hein >*
2. A1 : *qui commence?*
3. Eb : *non + je ne sais pas >*
4. A2 : *tu commences*
5. A1 : *bonjour paulo + mais + ton bras + qu'est-ce que tu as?*
6. A2 : *j'ai eu un petit accident*
7. A1 : *++ qu'est-ce que tu as fait?*
8. A2 : *j'ai sorti (sic) à bicyclette xxx*
9. A1: *(aluna hesitou)*
10. A3: *(uma colega veio ao seu socorro) comment tu as fait?*
11. A1 : *{ah sim >} + pardon + COMMENT tu as fait?*
12. A2: *j'ai sorti (sic) à bicyclette xxx*
13. A1 : *et alors?*
14. A2 : *xxx de quelqu'un xxx et voilà +++ un bras cassé*
15. A1 : *xxx ça fait mal?*
16. A2 : *ça ne fait (sic) rien xxx*
17. A1 : *pas de chance xxx c'est le bras xx pas de chance c'est le bras + voilà*
18. A2 : *xxx*
19. A1: *je t'appelle ce soir xxx (riso) {eu tô querendo marcar o encontro} je t'appelle ce soir d'accord?*
20. A2: *d'accord*
21. Eb: *ok*
22. Gr: *(aplausos)*

(2ª parte: Elaboração de um diálogo em grupo, a partir de um *canevas de jeu de rôles*)

Transcrição nº 6

Grupo 1 (2 alunas)

1. A1 : *xxx*
2. A2 : *{eu me esqueci} (riso) ++ {estava a} soirée <*
3. A1: *était*
4. A2: *oui xxx comme était sa + soirée <*
5. A1: *{é} comme était sa soirée ++ je ++*
6. A2: *{a gente pode pôr assim também} xxx*
7. A1: *elle est + elle a*
8. A2: *{passado} <*
9. A1: *{foi} ++ elle a xxx + elle a très xxx elle a très bien + elle a très bien*
10. A2 : *{é + tem que ser esse}*
11. A1: *{é ta bom >} elle est très bien + {última vez}*
12. A2 : *qu'est-ce que tu as fait hier soir?*
13. A1 : *je suis sorti*
14. A2 : *{é} ++ tu as sorti seul?*
15. A1 : *non je n'ai + je n'ai pas sorti (sic) seul*
16. A2 : *tu as (sic) sorti avec qui?*

17. A1: je suis sorti avec un ami
18. A2 : tu le connais bien?
19. A1 : non je ne (*sic*) pas connais bien je ne je ne (*sic*) pas ++ je ne le je ne + je n'ai pas (*sic*) connais je le connais bien je le connais bien
20. comment était + sa (*sic*) soirée
21. A2 : comment était sa (*sic*) soirée? elle a (*sic*) très bien elle a elle a
22. A1 : elle a (*sic*) très bien
23. A2 : elle (*sic*) très bien + {já tá bom}

Transcrição n° 7

Grupo 2 (2 alunas)

1. Eb : {vai lá} hier soir je suis sortie + répète >
2. A1 : hier soir je suis sortie <
3. A2 : tu es + sortie seule?
4. A1 : non? non + je ne + suis pas + sortie seule
5. A2 : tu es sortie + avec quelqu'un <
6. Eb : quelqu'un qui?
7. A1 : [kilkõe]
8. A2: non + tu es sortie avec qui? QUI
9. A1 : {é} je suis sortie + avec + une personne
10. Eb : hm <
11. A1 : tu es \
12. Eb : personne / tu peux donner plus de details + une personne + très belle + je suis sortie avec une personne / répète > je suis sortie avec une personne ...
13. A1 : je suis sortie avec une personne ++ une personne ++
14. Eb : très belle
15. A1 : très belle
16. Eb : très belle
17. A1 : tu tu es (*sic*) connais la personne?
18. Eb: non non c'est TOI + je connais cette personne? je le connais je la connais? {é você que conhece >}
19. A1 : {ah tá > ++ mas não é perguntando pra ela?}
20. Eb: {sim mas se você conhece}
21. A1: je {ah} je + connaisse (*sic*) la + personne?
22. Eb : je connais cette personne? répète
23. A1 : je + connaisse (*sic*) la + cette personne?
24. A2 : non
25. Eb : {responde negativo} répond à la \
26. A2 : non tu ne (*sic*) connais pas
27. Eb: tu ne l'as connais pas
28. A2: tu ne l'as connais pas + la personne
29. Eb : non > tu ne L'A
30. A2 : ah oui pardon + tu ne l'a > connais pas
31. Eb : voilà

Transcrição n° 8

Grupo 3 (2 alunas)

1. A1: tu {aquela eu não sei que aqui pergunta + como eles dois passaram a noite ou se como ela passou a noite}
2. Eb: la soirée
3. A1: ++ la soirée?
4. Eb : oui + que (*sic*) ça veut dire soirée

5. A1 : {é noite + pois é mas eu pergunto os dois ou só ela?}
6. Eb: la soirée
7. A1: tu es la passe (sic) \
8. Eb : comment? répète
9. A1 : tu es l'ai (sic)
10. Eb : tu as passé une bonne soirée? la soirée c'était comment? c'était comment la soirée? il y a des différentes façons de demander
11. A1: comment tu as passé la [soRe]
12. Eb : soirée > soirée + répète >
13. A1 : comment tu es (sic) passé la soirée?
14. Eb : tu AS passé
15. A1 : tu as passé
16. Eb : comment tu as passé la soirée?
17. A2 : j'ai passé très bien (sic)
18. Eb : j'ai passé une /
19. A2 : j'ai passé + une
20. Eb : une soirée
21. A2 : une soirée
22. Eb : { não > } j'ai passé une bonne soirée
23. A2: j'ai passé une bonne soirée <
24. Eb : la soirée était splendide + la soirée était excellente + la soirée était fantastique
25. A2: j'ai passé ++
26. Eb: j'ai passé une bonne soirée >
27. A2 : j'ai passé une bonne soirée
28. Eb: ok

Transcrição nº 9

Grupo 4 (2 alunas)

1. Eb: {você estão escrevendo aí né?}
2. A1: {ah xxx não tem como}
3. Eb: {tem sim todo mundo xxx}
4. A1: {tem que escrever + já?}
5. Eb: oui
6. A1: {já é pra fazer?}
7. Eb: {não + AQUI + só uma prévia}
8. A1: {ah tá} ++ où est-ce que tu as passé sa (sic) soirée?
9. Eb: répète >
10. A1: où est-ce que tu as passé sa (sic) soirée?
11. Eb : qu'est que tu qu'est-ce que tu as
12. A1 : fait
13. A2 : qu'est-ce que tu as fait
14. A1 : qu'est-ce que tu as fait ce soir?
15. Eb : hier soir
16. A1 : hier soir
17. Eb : répète vânia (nome fictício) >
18. A2 : qu'est que tu as + fait ce soir?
19. Eb : hier
20. A2 : qu'est-ce que tu as fait hier ce (sic) soir?
21. Eb : {não >}
22. A2 : qu'est-ce que tu as fait + \
23. Eb : HIER soir
24. A2 : hier soir
25. Eb : qu'est-ce que tu as fait hier soir?
26. A2 : {é} je suis + je suis a + allée à + {é} je suis partie + à (sic) des amis?

- 27. Eb : je suis SORTIE
- 28. A2 : je suis sortie
- 29. Eb : {é só isso}
- 30. A2 : {ah tá} je suis sortie

Transcrição n° 10

Grupo 5 (A1=aluna; A2=aluno)

- 1. A1: tu vas tu vas (riso) + tu vas sortir
- 2. Eb: {essa aqui +} a demande s'il est sorti seul + tu es ...
- 3. A1: tu es sorti seul?
- 4. Eb : {hum hum}
- 5. A1: tu es sorti seul?
- 6. A2 : non
- 7. Eb : {diz isso na negativa} + non
- 8. A2: non je ne suis ++ je ne suis +
- 9. Eb: pas
- 10. A2: je ne suis pas
- 11. Eb : sorti <
- 12. A2 : sorti seul
- 13. Eb : répète >
- 14. A2 : non je ne suis pas sorti seul
- 15. Eb : je ne suis pas sorti seul + répète >
- 16. A2 : non je ne suis pas sorti seul
- 17. Eb : { hum hum}
- 18. Eb : a demande avec qui b est sorti + plus ou moins + comment tu vas demander?
- 19. A1 : {xxx vai sair}
- 20. Eb : non + avec qui ELLE SORTIE + passé + c'est le passé hein > si est hier c'est le passé + avec qui il est / {vai} vas-y >
- 21. A1 : (silêncio)
- 22. Eb : tu es sorti avec qui? avec qui tu es sorti? tu es sorti avec qui?
- 23. A1 : avec qui (riso) tu es sorti? il est sorti {né}
- 24. Eb : non + répète > tu es sorti avec qui?
- 25. A1 : j'ai je suis sortie a / xxx sortie
- 26. Eb : oui
- 27. A1: je suis +
- 28. Eb : sortie
- 29. A1 : partie
- 30. Eb : non
- 31. A1 : non? je suis partie
- 32. Eb : sortie < c'est mieux
- 33. A1 : je suis sortie
- 34. Eb : avec qui? {com quem?}
- 35. A1 : {ah >} je suis sortie a / avec des amis
- 36. Eb: avec + UN AMI tu peux dire hein > + avec mon ami ++ elle a donné une réponse vague hein > elle n'a pas précisé qui est cette personne + je suis sortie avec un ami + toi tu vas demander si / toi si tu connais cette personne et avec qui elle est sortie
- 37. A1 : (silêncio)
- 38. Eb: tu es curieuse hein > toi tu veux savoir avec qui elle est sortie + tu comprends?
- 39. A1 : tu connais <
- 40. Eb: {não não <} JE
- 41. A1: je? + {não mas é direto?}
- 42. Eb: {é} oui + je connais + {não >}
- 43. Eb: oui oui > je connais
- 44. A1 : je connais + je connais la personne?

45. Eb : je connais la personne avec qui tu es sortie?
46. A1: je connais la personne avec qui hm ++
47. Eb : avec qui tu est sortie >
48. A1: avec tu >
49. Eb : avec QUI
50. A1: avec qui tu es sortie >
51. Eb: répète >
52. A1: {não não tá tudo errado}
53. Eb: et je connais cette personne?
54. A1: je connais +
55. Eb : cette personne
56. A1 : cette personne
57. Eb : répète >
58. A1 : je connais cette personne < je connais cette personne? je \
59. Eb : non non non ça va + et je connais cette personne?
60. A1: je connais cette personne < je connais cette personne?
61. A2 : non + tu connais ++ non tu + tu ne ++ tu ++
62. Eb: tu ne la connais \
63. A2 : non tu ne na connais pas bien
64. Eb : très bien \
65. A2: {ah >} très bien >
66. Eb : pas bien + répète >
67. A2 : non tu connais pas + très bien
68. Eb : TU NE LA
69. A2 : {ah >} non tu ne la connais pas très bien

Transcrição nº 11

Grupo 6 (2 alunas)

1. Eb : tu vas demander comment c'était la soirée
2. A1 : comment tu / comment tu as / {como é a pronúncia?} comment tu as <swa> ++
3. Eb : non là c'est l'imparfait que tu dois utiliser + c'est l'imparfait que tu vas utiliser là
4. A1 : (silêncio)
5. Eb : xxx c'est le passé composé + comment s'est passée la soirée voilà + tu peux utiliser le passé composé aussi + comment s'est passé la soirée?
6. A1 : comment s'est passée la soirée?
7. A2 : c'est très bien >
8. Eb : non ce n'est pas le présent
9. A2 : ah le présent >
10. Eb : C'EST BIEN c'est le présent >
11. A2 : c'est bien?
12. Eb: oui c'est le présent + tu vas utiliser ou l'imparfait ou le passé composé pour donner la réponse + répète répète la question >
13. A2 : comment s'est passée ++
14. Eb : comment s'est passée la soirée?
15. A2 : comment s'est passée la soirée >
16. Eb : tu vas simplement transformer la phrase
17. A2 : la c'est xxx
18. Eb : oui >
19. A2 : s'est passée la soirée ++ se (sic) passée la soirée +
20. Eb : très bien tu peux dire
21. A2: très bien
22. Eb : c'était très bien c'était fantastique c'était splendide c'était magnifique + répète > donne une réponse >
23. A2 : c'est (sic) \

24. Eb: c'est {é o presente} C'EST c'est le présent / {quand tu dizes} c'est {é o presente + 'cê vai usar uma pergunta / 'cê vai} utiliser une question au passé > tu dois répondre au passé.
25. A2: ++ {esqueci}
26. Eb: comment tu / comment tu as / comment s'est passée la soirée?
27. A2 : comment tu passé / comment s'est passée la soirée? ++ s'est passée \
28. Eb : la soirée ...
29. A2 : la soirée + très bien
30. Eb : S'EST PASSEE très bien
31. A2 : s'est passée très bien
32. Eb : ou elle / c'était très bien + c'était magnifique c'était splendide
33. A2: c'était / s'est passé

Transcrição nº 12

Grupo 7 (2 alunas)

1. Eb : je vous ai dit hein > allez >
2. A1 : {não mas nós / a gente não tava / agora que a gente começou <}
3. Eb: {tá vendo só > por isso + que eu falei que não era pra escrever > allez >}
4. A1: {ah é < eu não prestei atenção <}
5. Eb: {hum}
6. A1: {xxx começa}
7. Eb: ça va xxx {deixa eu ver aqui} (ela olha seu papel) + allez
8. A1 : qu'est-ce que +
9. Eb : qu'est-ce que tu as fait hier soir? AS FAIT
10. A1 : as fait hier soir
11. A2 : je suis sortie au cinéma
12. Eb : je suis \
13. A2 : je suis allée au cinéma
14. A1 : j'ai sorti (*sic*) seule?
15. Eb : répète >
16. A1 : j'ai sorti (*sic*) seule < ++ je [ti] sorti / [ti] es sortie seule?
17. A2 : non je suis sortie avec mon ami
18. Eb : {hum hum}
19. A1 : et ++ et + je suis + je {vai} tu ++ tu so +++ non?
20. Eb : non
21. A1 : hm ++ tu ++
22. Eb : es
23. A1 : tu est ++
24. Eb : sortie
25. A1 : tu es sortie + avec +
26. Eb : qui
27. A1 : qui {é isso?}
28. A2 : {com quem eu saí <}
29. Eb: {pois é >} tu es sortie avec QUI?
30. A1 : tu es sortie avec qui?
31. A2 : je suis + sortie + avec leonardo (nome fictício)
32. Eb : avec qui?
33. A2 : avec leonardo
34. Eb : tu vas demander si tu connais leonardo
35. A1 : leonardo? leonardo? je le connais?
36. A2 : ah leonardo? je le connais?
37. A1 : {não não é assim < como assim? né / a pergunta não é se + EU conheço bem ele?} (ela ficou em dúvida, pois esperava que a professora corrigisse a colega)
38. Eb: (concordando com A1) {se ela conhece}
39. A2 : non + elle ne connaît pas

40. Eb: tu ...
 41. A2: tu ne connais pas
 42. Eb : tu ne le connais pas

Transcrição nº 13

Grupo 8 (2 alunas)

1. A1 : tu ++
 2. Eb: la soirée c'était comment? {não é isso?}
 3. A1 : +++ comment + s'est passé la soirée <
 4. Eb : { hum hum } soirée > répète >
 5. A1 : comment ++
 6. Eb : s'est passé la soirée?
 7. A1 : comment s'est passé la soirée?
 8. A2 : la soirée + était + très intéressante
 9. Eb : intéressante
 10. A2 : intéressante
 11. Eb : voilà essayez de xxx
 12. A1 : hm + bonjour maria (nome fictício)
 13. A2 : bonjour
 14. A1 : hm + qu'est-ce que tu as fait ce soir?
 15. Eb : hier >
 16. A1 : pardon > qu'est-ce que tu avait qu'est-ce que tu as fait hier soir?
 17. A2 : {é} + je suis sortie
 18. A1 : {é} + tu avais (sic) sortie seule?
 19. Eb : tu es sortie seule?
 20. A1: tu es sortie seule?
 21. A2 : non + j'ai n'a (sic) pas sortie [swel]
 22. Eb : je ne suis
 23. A2 : je ne suis pas sortie [swel]
 24. Eb : seule
 25. A2: seule
 26. Eb : seule
 27. A2 : [swel]
 28. Eb: {não não é} [swel] + seule
 29. A2: seule
 30. Eb : oui
 31. A2 : seule
 32. Eb : répète toute la phrase > je ne suis pas \
 33. A2 : {é} je ne je ne suis pas partie [swel]
 34. Eb : je ne suis pas sortie seule
 35. A2: je ne suis pas sortie seule
 36. A1: xxx {com quem ela saiu com quem ela saiu + como é que eu falo?}
 37. Eb: {pois é > é isso que eu quero saber}
 38. A1: {eu também} + moi \
 39. Eb: tu es sortie avec qui?
 40. A1 : tu es sortie avec qui?
 41. A2: {é} je suis sortie avec marcos (nome fictício)
 42. A1 : et je ++
 43. Eb: tu vas demander si tu connais bien / si tu connais le / la personne
 44. A1 : {não sei essa frase < + é + é + tu connais la personne?
 45. Eb: TOI > je > je connais \
 46. A1: {é +} tu connais >
 47. Eb: je
 48. A1 : je connais ce \

49. Eb : LA personne
50. A1: la personne
51. Eb : cette personne
52. A1 : cette personne
53. A2 : {é+} moins [pli]
54. Eb: plus ou moins
55. A2 : plus ou moins + plus ou moins + comment tu ++ s'est passé la so / so ++
56. Eb: soirée
57. A2 : soirée
58. Eb : oui
59. A2 : comment + comment +
60. Eb : tu as passé la soirée
61. A2 : comment tu as passé la soirée?
62. Eb: c'était comment la soirée? + la soirée > c'était comment?
63. A2: {é+} comment s'est passée la la so / soirée?
64. Eb : soirée > soirée >
65. A2 : soirée
66. A1 : {é+} ma soirée {é+} était était + beaucoup é ++ très + {como é que eu digo foi boa?}
67. Eb: oui >
68. A1 : très bon?
69. Eb : oui c'était très bien + fantastique + splendide + magnifique etc
70. A1 : {ah tá}
71. A2: fantastique {tá bon}
72. Eb: répète >
73. A1 : ma ma + {como é?}
74. Eb : la soirée était magnifique + la soirée \
75. A1 : {ah} ma ma ma ma soi +
76. Eb : ma soirée
77. A1: ma soirée était {é+} fantastique
78. Eb : voilà {tá bom}
79. A1: {se eu soubesse que era pra decorar assim <}

Transcrição nº 14

Grupo 9 (A1= uma aluna ; A2= um aluno)

1. Eb : {não?}
2. A1 : {não}
3. Eb : a demande à b ce qu'il a fait hier soir >
4. A1 : qu'est-ce que tu as fait hier soir?
5. Eb : {hum hum}
6. A2 : (silêncio)
7. Eb: tu vas dire que tu es sorti
8. A2 : (silêncio)
9. Eb : hier soir ...
10. A2 : xxx (falando muito baixo)
11. Eb : hier soir / qu'est-ce que tu as fait hier soir?
12. A2 : xxx
13. Eb : je suis sorti non? + répète > hier soir ...
14. A2 : hier soir > + je suis sorti
15. Eb : {hum hum} +++ tu es sorti seul ++ tu n'as pas sorti seul tu n'est pas sorti seul
16. A2 : xxx
17. Eb: non + je ne suis pas ...
18. A2 : je ne suis pas sorti \
19. Eb : seul
20. A2 : seul

21. Eb : répète
22. A2 : {é+} je ne suis pas + sorti seul
23. {hum hum}
24. A1 : ++ avec qui?
25. Eb: {hum hum}
26. A1: avec qui tu es sorti?
27. A2 : xxx
28. Eb: non + tu as compris la question? tu as compris la question qu'elle t'a posée? tu as compris? {entendeste a pergunta?}
29. A2 : entend xxx
30. Eb: alors > +++ avec QUI tu es sorti?++ je suis sorti
31. A2 : je suis sorti ++
32. Eb: avec / {tu saiste com uma amiga >} + je suis sorti avec avec ...
33. A2 : marie
34. Eb: je suis sorti avec marie + ok
35. A1 : tu a connais la c'est la personne?
36. Eb : toi
37. A1: {ah >} JE? je connais?
38. Eb : marie > je connais marie?
39. A1: {ah >} je connais marie?
40. A2 : xxx
41. Eb: {não sei} je ne sais pas + non tu ne la connais pas très bien + non tu ne la connais pas
42. A2: xxx
43. A1: xxx
44. Eb: comment s'est passé la soirée? + la soirée + c'était bien?
45. A1 : {é+} comment tu as passé la soirée?
46. Eb: voilà > comment tu as passé la soirée?
47. A2 : (silêncio)
48. Eb: j'ai passé um soirée splendide + j'ai passé une soirée magnifique + ma soirée était magnifique
49. A2: j'ai passé une soirée magni + \
50. Eb : magnifique
51. A2 : magnifique

Transcrição nº 15

Data da gravação em fita k-7: 22/09/2005

Escola: CELCFDM Nível: 5º Turno: 1º

Nº de alunos: 16 Manual: *Tempo 1*

Documentadora: Ivanete Maria S. S. Gomes

1. Eb: toi josé (nome fictício) qu'est-ce que tu as fait de spécial dimanche hein?
2. A1: j'ai fait de spécial seulement travail (*sic*) + beaucoup de travail
3. Eb: qu'est-ce que tu as fait?
4. A1: j'ai travaillé
5. Eb: j'ai travaillé + pour moi c'est pas spécial xxx et toi xxx et toi sandra (nome fictício) + qu'est-ce que tu as fait + dimanche?
6. A2: dimanche? + je + je me suis promenée
7. Eb: oui + c'est tout? c'est tout ce que tu as fait?
8. A2 : oui ++ moi j'ai étudié
9. Eb: xxx plus fort
10. A2 : {oi?} j'ai étudié
11. Eb: j'ai étudié + je me suis promenée avec / avec des enfants?
12. A2 : oui
13. Eb: oui?
14. A2: xxx
15. Eb: {então diga} >

16. A2: : je suis allée à l'église
 17. Eb : oui + je suis allée à l'église + alors + tu es allée à l'église tu t'es promenée tu as étudié + c'est tout?
 18. A2: ++ c'est tout
 19. Eb : vous avez bien compris ce qu'elle a dit hein? vous avez bien compris ce qu'elle a dit + tu répètes? écoutez hein >
 20. A2: : je suis allée à l'église
 21. Eb : après >
 22. A2: après je suis promenée (*sic*)
 23. Eb: { não > }
 24. A2: : je me suis promenée et + j'ai étudié
 25. Eb : j'ai étudié + qu'est-ce qu'elle a fait?
 26. A1 : elle est allée à l'église
 27. Eb : elle est allée à l'église + oui >
 28. Gr : xxx
 29. Eb : comment?
 30. A1 : elle s'est promenée
 31. Eb: elle s'est promenée >
 32. A1: avec ses enfants <
 33. Eb: oui avec ses enfants
 34. A1: et après elle étudié (*sic*)
 35. Eb: elle A étudié
 36. A1: elle a étudié
 37. Eb: et toi carla (nome fictício) tu as fait quelque chose?
 38. A3: dimanche?
 39. Eb: oui + dimanche + qu'est-ce que tu as fait?
 40. A3: je me reposée beaucoup (*sic*)
 41. Eb: { ahn? } (riso) tu répètes >
 42. A ? : xxx
 43. A3 : (riso) je ++
 44. A?: je me suis reposée beaucoup (*sic*)
 45. A3: je me suis reposée beaucoup (*sic*)
 46. Eb : oui > d'accord + là > (a professora passa a escrever no quadro)
 47. A ? : xxx
 48. A3: je travaille beaucoup
 49. Eb : attention hein > les adverbes au présent ils ont une place hein > vous comprenez? + ils ont une classe + par exemple { é + } je travaille beaucoup + oui l'adverbe est après le verbe oui? je travaille beaucoup + l'adverbe il vient après le verbe + mais mais au passé composé ça va changer de place + vous comprenez? j'ai ...
 50. Gr: beaucoup travaillé
 51. Eb: j'ai beaucoup ...
 52. Gr: travaillé
 53. Eb: j'ai beaucoup mangé + j'ai beaucoup dormi + la place de l'adverbe ça change xxx je me lève tôt + je me lève tard + au passé composé ...
 54. Gr: je me suis levé tard
 55. Eb: oui là c'est la même chose + pour les adverbes de temps ça change pas + et là est-ce que ça c'est correcte là + je me suis reposée beaucoup?
 56. A1: je me suis beaucoup reposé
 57. Eb: oui mais en général on utilise l'adverbe BIEN hein?vous comprenez? xxx où est-ce qu'on va placer cet adverbe là?
 58. Gr : xxx
 59. Eb: voilà > je me suis bien reposée + je me suis bien amusée + c'est tout? c'est tout ce que tu as fait hein? (ela se dirige a uma aluna) + est-ce que tu as fait d'autre chose hein?
 60. A3 : dimanche?
 61. Eb : oui + est-ce que tu as fait d'autres choses hein?

62. A3 : je suis allée à l'église à nuit (*sic*)

63. Eb : (dirigindo-se à turma) c'est correcte là hein? qu'est-ce qu'elle a dit? à nuit + c'est correcte? je peut dire À NUIT?

64. A1 : le soir

65. Eb: ah bon tu répètes la phrase

66. A3 : le soir je suis allée + le soir je suis allée à l'église