

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

Jocilene Costa Pimentel

**MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO DO ORAL: PRÁTICAS DE SALA
DE AULA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TURMAS DE
5ª SÉRIE**

Belém - Pará

2008

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

Jocilene Costa Pimentel

**MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO DO ORAL: PRÁTICAS DE SALA
DE AULA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TURMAS DE
5ª SÉRIE**

Dissertação de mestrado apresentada como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Letras à Universidade Federal do Pará, na área de Lingüística, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha.

Belém - Pará
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do CLA/ UFPA-Belém-PA

Pimentel, Jocilene Costa

Materiais didáticos e ensino do oral: práticas de sala de aula de Francês Língua Estrangeira em turmas de 5ª série / Jocilene Costa Pimentel; orientador, José Carlos Chaves da Cunha.---- 2008.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2008.

1. Língua Francesa – estudo e ensino. I. Título.

CDD-20.ed.440.7

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

JOCILENE COSTA PIMENTEL

**MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO DO ORAL: PRÁTICAS DE SALA DE
AULA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM TURMAS DE
5ª SÉRIE**

Dissertação de mestrado apresentada como exigência final para a obtenção do título de
Mestre em Letras à Universidade Federal do Pará

Data da defesa: 07/03/2008.

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha

Prof^a. Dr^a. Rosalina Maria Sales Chianca

Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha

Prof. Dr. Abdelhak Razky (Suplente)

Belém - Pará

2008

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À Universidade Federal do Pará, pelo oferecimento de cursos em nível de pós-graduação.

A meus pais, pelo apoio e compreensão dados durante todo meu percurso acadêmico.

Ao Prof. Dr. José Carlos Cunha, pelas sábias observações feitas na orientação deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha e ao Prof. Dr. Abdelhak Razky, pelas contribuições teóricas e formais dadas durante a qualificação.

Aos demais professores do mestrado, pelos conhecimentos compartilhados.

Às professoras das turmas observadas durante a pesquisa, pela permissão em acompanhar as aulas e pelas informações prestadas a respeito do ensino-aprendizagem.

E a todos que direta, ou indiretamente, contribuíram com a realização deste estudo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Da abordagem comunicativa à perspectiva acional.....	p. 33
Quadro 2 – O aprendiz iniciante.....	p. 36
Quadro 3 – A compreensão oral.....	p. 37
Quadro 4 – A expressão oral.....	p. 38

LISTA DE SÍMBOLOS

Para as transcrições

SINAIS	SIGNIFICADO
()	incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese).....	hipótese do que se ouviu
/	truncamento
Maiúscula	entonação enfática
:: podendo aumentar para ::: ou mais	prolongamento de vogal ou de consoante como s, r)
-	silabação
...	qualquer pausa
((minúscula)).....	comentários descritivos
-- --	comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático
[ligando as linhas.....	superposição, simultaneidade de vozes
(...)	indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto
“ ”	citações literais ou leituras de textos, durante a gravação

(adaptado de Pretti, 1995)

RESUMO

Neste trabalho, descrevemos e analisamos o uso de materiais didáticos de Francês Língua Estrangeira (manuais e CDs de áudio) e as práticas de sala de aula em duas turmas de 5ª série em uma escola municipal e em uma federal em Belém a fim de verificar como as habilidades orais de compreensão e expressão em Francês eram ensinadas. Esta pesquisa, pautada numa perspectiva pragmática, apoiou-se nas abordagens comunicativa e acional como referências teóricas para a apresentação dos conceitos e critérios da análise e, ainda, para a elaboração das propostas presentes nesta dissertação. O estudo foi dividido em seis capítulos. No primeiro, expusemos o referencial teórico do trabalho. No segundo, apresentamos as abordagens comunicativa e acional. No terceiro, caracterizamos os tipos de materiais didáticos. No quarto, descrevemos os procedimentos metodológicos para a descrição e análise dos dados, bem como os *loci* da pesquisa e os materiais didáticos. No quinto, descrevemos e analisamos os materiais didáticos utilizados pelas turmas durante a observação das aulas e as práticas adotadas em sala de aula para realizar o ensino do oral. No sexto, mostramos os resultados alcançados e apresentamos propostas metodológicas para desenvolver um ensino comunicativo da compreensão e expressão orais.

PALAVRAS-CHAVES: materiais didáticos - práticas de sala de aula - Francês Língua Estrangeira - oral - abordagem comunicativa - perspectiva acional

RESUME

Dans ce travail, nous décrivons et analysons l'usage de matériels didactiques de Français Langue Étrangère (manuels et CDs audio) et les pratiques de salle de classe dans deux classes de 5^a série dans une école *municipale* et dans une école fédérale à Belém afin de vérifier comment les habiletés orales de compréhension et expression sont enseignées. Cette recherche s'est appuyée sur une perspective pragmatique et a utilisé les approches communicative et actionnelle comme des références méthodologiques pour présenter les concepts et critères de l'analyse et, aussi, pour élaborer les propositions présentes dans ce mémoire. L'étude a été structurée en six chapitres. Dans le premier, nous avons exposé les fondements théoriques du travail. Dans le deuxième, nous avons présenté les approches communicative et actionnelle. Dans le troisième, nous avons caractérisé les types de matériels didactiques. Dans le quatrième, nous avons décrit les procédures méthodologiques pour la description et l'analyse des informations ainsi que les *loci* de la recherche et les matériels. Dans le cinquième, nous avons décrit et analysé les matériels didactiques utilisés par les classes pendant l'observation des cours et les pratiques adoptées en salle de classe pour travailler l'enseignement de l'oral. Dans le sixième, nous avons montré les résultats obtenus et avons présenté les propositions méthodologiques pour développer un enseignement communicatif de la compréhension et de l'expression orales.

MOTS-CLÉS: matériels didactiques - Français Langue Étrangère - oral - approche communicative - perspective actionnelle

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS
LISTA DE SÍMBOLOS
RESUMO
RÉSUMÉ

	INTRODUÇÃO	p. 10
1	COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL	p. 13
1.1	A COMPREENSÃO ORAL.....	p. 13
1.2	A EXPRESSÃO ORAL.....	p. 17
2	PRÁTICAS DE SALA DE AULA E ENSINO-APRENDIZAGEM DO ORAL	p. 21
2.1	A PERSPECTIVA COMUNICATIVA.....	p. 21
2.2	A PERSPECTIVA ACIONAL.....	p. 28
3	MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO-APRENDIZAGEM DO ORAL	p. 41
3.1	O MANUAL.....	p. 41
3.2	O CD DE ÁUDIO.....	p. 43
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	p. 46
4.1	O <i>CORPUS</i>	p. 46
4.1.1	Os critérios para escolha	p. 46
4.1.1.1	As aulas.....	p. 46
4.1.1.2	Os materiais didáticos.....	p. 47
4.1.2	Os critérios para a descrição	p. 48
4.1.2.1	As aulas.....	p. 48
4.1.2.2	Os materiais didáticos.....	p. 49
4.1.3	Os procedimentos para coleta de dados	p. 50
4.1.3.1	As aulas.....	p. 51
4.1.3.2	Os materiais didáticos.....	p. 52
4.1.4	Os procedimentos para a análise	p. 53
4.1.4.1	As aulas.....	p. 53
4.1.4.2	Os materiais didáticos.....	p. 53
4.2	OS <i>LOC</i> /DA PESQUISA.....	p. 55
4.2.1	A Escola A	p. 55
4.2.2	A Escola B	p. 56
4.3	OS CONJUNTOS PEDAGÓGICOS.....	p. 57
4.3.1	Ado	p. 57
4.3.2	Alex et Zoé	p. 59
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES ORAIS	p. 61
5.1	A APRESENTAÇÃO.....	p. 61
5.1.1	As aulas	p. 61
5.1.1.1	A Escola A.....	p. 61

5.1.1.2	A Escola B.....	p. 69
5.1.2	Os conjuntos pedagógicos.....	p. 78
5.1.2.1	<i>Ado</i>	p. 79
5.1.2.2	<i>Alex et Zoé</i>	p. 81
5.2	A ANÁLISE.....	p. 84
5.2.1	As aulas.....	p. 85
5.2.1.1	A Escola A.....	p. 85
5.2.1.2	A Escola B.....	p. 87
5.2.2	Os conjuntos pedagógicos.....	p. 89
5.2.2.1	<i>Ado</i>	p. 89
5.2.2.2	<i>Alex et Zoé</i>	p. 91
6	RESULTADOS DAS ANÁLISES E PROPOSTAS.....	p. 93
6.1	OS RESULTADOS.....	p. 93
6.1.1	O oral na sala de aula.....	p. 93
6.1.2	O oral nos materiais didáticos.....	p. 97
6.2	AS PROPOSTAS.....	p. 98
6.2.1	A Compreensão oral.....	p. 102
6.2.2	A Expressão oral.....	p.105
	CONCLUSÃO.....	p. 107
	REFERÊNCIAS.....	p. 110
	ANEXOS.....	p. 116

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresentamos e analisamos materiais didáticos e práticas de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE).

Pautamos nossa investigação numa perspectiva pragmática de ensino. A pragmática, segundo Ducrot (1997, p. 9) ¹, diz respeito a

Todos os aspectos semânticos de um discurso que não são diretamente previsíveis a partir de sua estrutura lingüística, isto é, a partir das combinações de palavras que o constituem, os quais são compreendidos apenas quando se leva em consideração a situação em que o discurso é produzido. ²

Investigamos a funcionalidade dos manuais utilizados no ensino-aprendizagem de línguas por meio da análise destes em conjunto com a observação de aulas a fim de observar o uso que o professor faz desse suporte no desenvolvimento da língua oral na Escola Pública.

O ensino da língua estrangeira (LE) nas instituições públicas de Belém inicia a partir da 5ª série. Nas escolas que oferecem o Francês no Ensino Fundamental, o ensino se estende até à 6ª série. Nas séries posteriores, oferta-se outra língua, em geral, o inglês.

Neste trabalho, optamos pela observação de turmas de 5ª série por representar o momento em que os alunos começam a estudar o FLE no sistema educacional. Escolhemos descrever e analisar as práticas de sala de aula e o enfoque dado à modalidade oral dessa LE.

¹ No original: “(...) tous les aspects sémantiques d'un discours qui ne sont pas directement prévisibles à partir de sa structure linguistique, c'est-à-dire à partir des combinaisons de mots qui le constituent, aspects qui se comprennent seulement si l'on considère la situation dans laquelle le discours est produit .”

² Todas as traduções feitas neste trabalho são da autora desta dissertação.

Tivemos como foco principal deste trabalho investigar como o material didático utilizado pelo professor trata as atividades orais e como estas atividades são implementadas por este em situação de sala de aula. Em outras palavras, buscamos confrontar, por meio da observação das aulas e da análise posterior destas, o que é proposto nos materiais, sobretudo nos manuais de FLE, e o que professor de fato realiza em sala de aula. Buscamos observar também se e como o professor reelabora atividades, isto é, se realiza uma atividade de modo diverso do que é sugerido nos manuais e, se da forma como o faz, o resultado alcançado é eficaz.

Os objetivos dessa dissertação são, portanto, os de:

- Descrever, nas práticas de sala de aula de FLE em turmas de 5ª série, o espaço dedicado à modalidade oral;
- Mostrar como os professores de LE procuram levar os alunos iniciantes a desenvolver habilidades orais (compreensão e expressão);
- Investigar a utilização do manual didático pelo professor – notadamente no que diz respeito à compreensão e expressão orais – como suporte no ensino-aprendizagem de LE;
- Descrever e analisar as atividades didáticas voltadas para o ensino do oral;
- Analisar a funcionalidade de outros materiais didáticos (CDs de áudio, CDs-ROM, VHS, DVD etc.), quando utilizados em sala de aula;
- Descrever o modo como o manual didático propõe que essas competências sejam desenvolvidas;

- Apresentar propostas de intervenção em ambiente de ensino-aprendizagem utilizando materiais didáticos suscetíveis de ampliar a competência linguageira dos alunos na modalidade oral.

Dividimos nosso trabalho em seis partes. No primeiro capítulo apresentamos o referencial teórico concernente ao oral. No segundo, definimos a abordagem comunicativa e a perspectiva acional. No terceiro, caracterizamos os tipos de materiais didáticos tratados neste estudo. No quarto capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos para a descrição e análise dos dados, bem como os *loci* da pesquisa e os materiais didáticos (manuais e CDs). No capítulo seguinte, descrevemos e analisamos os dados coletados durante a pesquisa, o que compreende as aulas, os manuais e os CDs de áudio didáticos e mostramos os resultados obtidos. No capítulo final, apresentamos os resultados obtidos com a análise dos dados para o oral na sala de aula e nos materiais didáticos, além de propostas metodológicas e atividades que poderiam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem do oral em FLE em ambiente escolar.

1 COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL

Neste capítulo, trataremos de compreensão (CO) e de expressão oral (EO).

1.1 A COMPREENSÃO ORAL

De acordo com Rost (1990, apud CORNAIRE & GERMAIN, 1998, p. 195), a CO consiste em um processo ativo, no decorrer do qual o indivíduo constrói a significação de uma mensagem. Isso quer dizer que o indivíduo não se mostra passivo diante do que ouve, mas seleciona as informações e cria regras para compreender os elementos a ele apresentados (cf. Tardif, 1992, p. 34). Nesse processo estariam combinados os seguintes fatores: percepção de sons, estímulo oral, representação mental e processo de reconversão em unidades significativas, de modo que só *“se ouve e se reconhece aquilo que se tem o hábito de ouvir e reconhecer”* (LHOTE, 1995, p. 28)³. Num primeiro momento, o aprendente de LE não consegue ouvir nem reconhecer sons com os quais ele não está familiarizado; logo, é necessário que ele mude os hábitos de escuta a que está habituado em língua materna (LM), sobretudo porque *“mudar de língua [...] significa mudar a identificação de marcas sonoras”* (idem, 1995, p. 45)⁴.

Essa atitude, no entanto, não constitui uma tarefa simples. Alguns indivíduos aprendem mais facilmente a reconhecer sons a que não estão habituados; outros, porém, têm mais dificuldade. Assim, essa habilidade varia de acordo com cada um.

As representações que o aprendente traz da LE também fazem parte do processo que é a CO. No caso do FLE, por exemplo, quebrar crenças de que essa língua é muito complexa e difícil promovendo desde o início do ensino uma

³ No original: *“On n'entend et on ne reconnaît que ce qu'on a l'habitude d'entendre et de reconnaître”*.

⁴ No original: *“Changer de langue[...] signifie changer de repérage des marques sonores”*.

sensibilização aos sons, pode facilitar a abordagem e despertar o interesse pela língua. Às vezes, o desconhecimento lingüístico torna o início da aprendizagem uma árdua tarefa, mas não impede que sejam criadas estratégias para solucionar eventuais dúvidas.

Feria Rodríguez (1990, p.69) apresenta três habilidades muito úteis para o ouvinte de LE:

- a) A capacidade de reconhecer o tema da conversação partindo das indicações iniciais do falante nativo;
- b) A capacidade de prever o possível desenvolvimento do tema a que precisa responder;
- c) A capacidade de reconhecer e mostrar quando não entendeu o necessário para prever ou responder. [...] ⁵

Essas habilidades dizem respeito ao engajamento do ouvinte durante a exposição a uma determinada seqüência sonora. Elas envolvem o desenvolvimento de estratégias para otimizar a escuta. Essas atitudes demonstram que a CO é uma competência alcançada a partir do envolvimento do ouvinte. Para desenvolver capacidade de CO, Rodríguez (1990, p. 65) afirma que é possível usar diversas estratégias, tais como predizer, inferir, escutar buscando palavras-chaves e informações específicas, além de usar o próprio conhecimento anterior.

Para incentivar a CO em ambiente escolar, seria motivador que os documentos presentes nos materiais utilizados como recurso de aprendizagem abordassem situações passíveis de serem vivenciadas. Contudo, conforme Cornaire & Germain

⁵ No original: “La capacidad de reconocer el tema de conversación partiendo de las indicaciones iniciales del hablante nativo; la capacidad de predecir el posible desarrollo del tema, al que tendrá dar respuesta; la capacidad de reconocer y mostrar cuándo no ha comprendido lo necesario para predecir o responder.”

(1998, p. 199), “os textos utilizados [em sala de aula] são pouco representativos do código oral e as tarefas de avaliação da compreensão apresentam pouco realismo em relação às situações reais de comunicação”⁶. Esse tipo de situação pode provocar desinteresse pela aprendizagem, pois alguns documentos não explicitam a funcionalidade da LE e levam à equivocada impressão de que compreender uma LE é um objetivo extremamente difícil de alcançar.

Quanto à conversão dos sons em unidades significativas, os mesmos autores (CORNAIRE & GERMAIN, 1998, p. 125) referem-se às necessidades diversificadas em CO, isto é, a quais tarefas o indivíduo condiciona a escuta. Em situação de sala de aula, essa escuta está relacionada aos comandos propostos pelas questões (identificar determinado som, reconhecer dada situação, identificar um pedido ou uma ordem). De acordo com essas necessidades, haveria a conversão – compreensão – do que foi requisitado. Esses autores também dizem que os textos que trazem suporte visual facilitariam a compreensão quando o indivíduo alcança certo desenvolvimento cognitivo.

Brown (1995, apud CORNAIRE & GERMAIN, 1998, p. 127) apresenta algumas variáveis que estariam relacionadas com o nível de dificuldade da CO:

1. número limitado de pessoas ou objetos;
2. pessoas ou objetos claramente distintos;
3. relações espaciais simples.

⁶ No original: “les textes utilisés ne sont guère représentatifs du code oral et les tâches d'évaluation de la compréhension manquent de réalisme par rapport aux situations réelles de communication”.

Essas variáveis estariam relacionadas também à noção de facilidade de escuta. Textos curtos, cujo vocabulário fosse simples e nível de língua familiar, poderiam tornar um documento sonoro mais facilmente compreensível que um texto longo, cujo vocabulário fosse complexo e de nível de língua rebuscado. Um texto como este poderia sobrecarregar a memória de curto prazo⁷ de um indivíduo e levá-lo a dispersar facilmente sua atenção.

Desse modo, documentos que apresentassem as variáveis propostas por Brown (1995) – sobretudo quando dirigidos a um público de iniciantes em LE – favoreceriam os primeiros contatos com a língua.

Entende-se que o processo de CO de uma LE envolve a mobilização de conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos. Esse processo se mostra uma tarefa realmente complexa, principalmente quando se reflete sobre a determinação dos objetivos comunicativos de um público que não tem como objetivo específico utilizar a LE num contexto claramente definido. De acordo com Carette (2001, p. 130), *“determinar objetivos comunicativos parece mais difícil para os ouvintes que não têm como objetivo utilizar a LE num futuro próximo nem num contexto preciso”*⁸. Logo, é importante definir as situações de comunicação-alvo e os tipos de habilidade que se busca desenvolver por meio delas.

Outro aspecto que chama a atenção no que diz respeito à aprendizagem da modalidade oral em LE é o fato de que, de modo geral, as línguas não apresentam correspondência entre o código escrito e o código oral. No caso das línguas Francesa e

⁷ A memória de curto prazo corresponde ao intervalo de tempo, muito breve, durante o qual se pode manter a atenção sobre uma informação logo depois de tê-la identificado. É a memória responsável pela codificação da informação e pela sua transferência para a memória a longo prazo. É a memória de trabalho (cf. Cornaire, 1991, p. 17; Tardif, 1992, p. 168).

Portuguesa, embora apresentem a mesma origem, o sistema fonológico de uma é distinto do da outra. Essa diferença pode levar a questionamentos referentes à maneira como o aprendente *“aprende a compreender em bases diferentes daquelas de sua LM, isto é, [a como aprende] a se habituar à percepção de novas sonoridades, mas também ao registro dos elementos importantes para a interpretação”* (LHOTE, 1995 apud BEST, p. 14)⁹.

Embora as pesquisas na área tenham se multiplicado nos últimos trinta anos, não se sabe ainda dizer exatamente o que ocorre na mente do indivíduo durante processo de aprendizagem da CO (Cf. Rodríguez, 1990, p.65). Sabe-se, no entanto, que a prática sistemática de escuta orientada para identificação e seleção de determinadas informações pode favorecer a aprendizagem da CO, visto que essa atitude habitua aos sons da LE e prepara para a compreensão da totalidade daquilo que o aprendente ouve.

1.2 A EXPRESSÃO ORAL

Falar é produzir uma mensagem oral compreensível. Quando se alude à aprendizagem de uma LE, a EO é a primeira habilidade em que se pensa.

Aprender a se expressar oralmente em LE não significa construir enunciados apenas corretos do ponto de vista gramatical, mas também adequados às regras de emprego próprias às situações de comunicação vivenciadas. Segundo Lhote & Llorca (2001, p.161), esse processo é complexo e demanda tempo para concepção e

⁸ No original: *“Déterminer des objectifs communicatifs semble plus difficile pour les auditeurs qui n’ont pas pour objectif d’utiliser la LE dans un avenir proche ni dans un contexte précis”.*

⁹ No original: *“apprendre à comprendre sur des bases différentes de celles de sa langue maternelle, c’est-à-dire s’habituer à la perception de nouvelles sonorités, mais aussi au repérage des éléments importants pour l’interprétation.”*

enunciação do que se pretende dizer, atenção ao outro (principalmente no que concerne à escuta) e, ainda, certa organização corporal e gestual.

Levar o aprendente a participar de situações de uso da LE constitui uma tarefa árdua. De certa forma, é necessário fornecer ao aprendente elementos necessários à compreensão de quem ouve e fazê-lo adequar a linguagem à situação comunicativa de modo a tornar viável a prática e a socialização da língua.

A EO não ocorre dissociada da CO, visto que a interação é base para toda comunicação. A exposição oral à LE é uma forma de habituar o indivíduo a compreender numa base lingüística que não é sua de origem. Levar o aluno a se expressar nessa mesma língua, também passa pela utilização dela, pois só se aprende a falar falando.

Enquanto um *interactante* fala, o outro escuta e, para que essa troca seja eficiente, o treino constante dessas habilidades necessita da cooperação. A interação pressupõe o diálogo e é por meio dele que há comunicação.

A contextualização, os objetivos pragmáticos e os papéis sociais fazem parte das situações de comunicação. A explicitação desses elementos para os indivíduos no processo de aprendizagem de uma LE pode levá-los a tomar consciência do que é necessário para uma EO eficiente e para a elaboração de enunciados coerentes.

Uma etapa necessária para a EO é levar o aprendente a usar adequadamente os enunciados em LE. A memorização desses enunciados e o posterior emprego favoreceriam a apropriação dos dados e o modo como os mesmos são realizados em dada língua. Assim, a sistematização do FLE por meio da exposição à língua, bem como a sua utilização e reemprego são essenciais para que o indivíduo chegue a seu domínio eficaz.

Em contexto institucionalizado escolar, o ensino da EO em LE, às vezes, não ocorre de modo satisfatório. O aluno não é motivado a se expressar e o professor não proporciona, durante a aula, momentos que desenvolvam essa habilidade. Assim, no processo de aprendizagem do FLE, acaba-se ignorando a importância de levar a praticar esse tipo de interação oral.

Tal posicionamento diante do ensino da EO faz-nos acreditar que essa habilidade apresenta dificuldade tanto para o professor quanto para o aluno. Contudo, isso não quer dizer que ela é impossível de ser tratada e incentivada em sala de aula. Para tanto, os sujeitos aí presentes poderiam assumir a responsabilidade por seus papéis e colaborar para um ensino-aprendizagem eficiente.

Os aspectos que parecem ser mais relevantes na aprendizagem da EO em LE são os seguintes:

- (1) a percepção auditiva;
- (2) a valorização das distinções fonológicas do francês (incluindo exercícios fonéticos);
- (3) a aprendizagem da relação grafia/pronúncia (incluindo a prática da leitura em voz alta);
- (4) o automonitoramento da produção oral.

(adaptado de GRANNIER, 2007, p. 03)

A percepção auditiva é necessária para desenvolver a EO, pois a compreensão é parte do processo que viabiliza a expressão. Reconhecer que determinadas seqüências sonoras são diferentes na LM e na LE também é relevante, assim como o fato de que a grafia de uma palavra não corresponde necessariamente à pronúncia. Por fim, dar a

devida atenção à própria aprendizagem e monitorar-se é outro posicionamento que favorece sobremaneira a aprendizagem da EO.

2 PRÁTICAS DE SALA DE AULA E ENSINO-APRENDIZAGEM DO ORAL

Na primeira parte deste capítulo, refletimos sobre a língua oral na perspectiva comunicativa. Na segunda parte, continuamos essa reflexão de acordo com a perspectiva acional.

2.1 A PERSPECTIVA COMUNICATIVA

A abordagem comunicativa, em linhas gerais, busca favorecer a aprendizagem contextualizada da língua através do desenvolvimento da competência de comunicação em uma interação social. A designação de abordagem, conforme Cuq (2003, p. 24), se aplica *“ao(s) dispositivo(s) de escolhas metodológicas visando a desenvolver no aprendente a competência para comunicar”*¹⁰. Os partidários da abordagem supracitada consideram que

Uma comunicação eficaz implica uma adaptação das formas lingüísticas à situação de comunicação (status do interlocutor, idade, posição social etc) e à intenção de comunicação (ou função languageira: pedir para identificar um objeto, pedir permissão, dar ordens etc.) (GERMAIN, 1993 b, p. 203).¹¹

Para essa abordagem, os conteúdos de ensino-aprendizagem não seriam desenvolvidos apenas em função de aspectos lingüísticos – que constituiriam o aspecto gramatical da língua –, mas também em função dos componentes discursivos, referenciais e sócio-culturais (Cf. Oliveira, 1996). Isto posto, percebe-se que não se trata de realizar um ensino-aprendizagem apenas baseado em estruturas lingüísticas,

¹⁰ No original: *“La désignation approches(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer.”*

¹¹ No original: *“(…) une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique etc) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres etc)”*

mas também em regras de uso para comunicar em LE. Segundo Cornaire & Germain (1998, p. 21), *“não basta conhecer os aspectos especificamente lingüísticos de uma língua estrangeira (sons, estruturas, léxico, etc.) para comunicar com eficácia, é preciso também conhecer suas regras de emprego”*¹².

A perspectiva comunicativa propõe que se aprenda a LE por meio de situações de uso real da língua. Em contexto institucionalizado, essas situações são, em geral, simuladas. Para realizar a simulação, empregam-se diálogos, faz-se leitura de textos, propõem-se dramatizações, interações presenciais e virtuais como tipos de atividades. Com relação aos suportes para executar as atividades, em geral, usam-se filmes, CDs e livros didáticos como ferramentas para desenvolver as habilidades lingüísticas dos aprendentes.

Para entender os princípios da abordagem comunicativa, é necessário compreender a **comunicação**. De acordo com Moirand (1982, p.10),

Trata-se de uma troca interacional entre pelo menos dois indivíduos situados socialmente, troca que se realiza através da utilização de sinais verbais e não-verbais, cada indivíduo podendo ser cada vez (ou exclusivamente) ou produtor ou consumidor de mensagens.¹³

A comunicação não abrange apenas uma interação exclusivamente lingüística; envolve, também, aspectos extralingüísticos. Assim, fatores socioculturais e psicológicos, por exemplo, parecem exercer uma função importante na comunicação bem como as referências que unem as características lingüísticas dos enunciados aos fatores não lingüísticos da situação.

¹² No original: *“Il ne suffit donc plus de connaître les aspects spécifiquement linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) d'une langue étrangère pour communiquer efficacement, il faut aussi en connaître les règles d'emploi.”*

O ensino centrado numa abordagem comunicativa procura levar o aluno a produzir discursos autênticos que refletem seu envolvimento quando posto em situação de comunicação. Ela leva a repensar as atividades e os procedimentos da classe de língua a fim de favorecer a aprendizagem e a habilidade de comunicar por meio de uma LE.

Aprender uma LE *“não consiste apenas em criar um conjunto de hábitos sob forma de automatismos lingüísticos ou em imitar enunciados já ouvidos no caso da produção oral”* (GERMAIN, 1993, p. 65)¹⁴, mas em aprender a se expressar oralmente e por escrito de modo que se possa interagir socialmente. Trata-se, portanto, do oral em termos do que se pressupõe como necessário em uma interação. Assim, levar em consideração os participantes desta, o contexto e os objetivos comunicativos faz parte de uma situação de comunicação eficaz.

Entende-se **situação de comunicação** como um evento que pode ser definido por um conjunto de fatores extralingüísticos que influenciam a expressão de um enunciado. Para Moirand (1982, p. 12), a situação de comunicação envolve a articulação entre o *eu*, o *aqui* e o *agora*.

Nessa articulação, são trabalhadas (com os sujeitos) habilidades para realizar determinadas atividades de acordo com fatores extralingüísticos relacionados. Chama-se a isso de competência.

A noção de competência comunicativa foi desenvolvida por Hymes e revela uma *“lingüística constituída socialmente”* (GERMAIN, 1993, p.12), isto é, concerne um

¹³ No original: *“il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages.”*

aspecto cognitivo que envolve um saber lingüístico e um saber sociolingüístico: não basta apenas deter conhecimentos gramaticais a respeito da língua, pois as regras de emprego variam segundo a diversidade das situações de comunicação em que o indivíduo se encontre.

O tratamento dado por Hymes à competência comunicativa é baseado em reflexões críticas sobre as noções de competência e performance de Chomsky, as quais não faziam menção da adequação dos enunciados aos contextos situacionais e socioculturais (MOIRAND, 1982, p.15). A competência comunicativa de Hymes relaciona um *“conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso”* (CESTARO, 2007, p. 01) com as regras de uso social da língua.

Canale e Swain (cf. Germain, 1993, p. 33) afirmam que a competência de comunicação compreende uma competência gramatical, uma competência sociolingüística, uma competência discursiva e uma competência estratégica. A primeira é relacionada ao código lingüístico e engloba os conhecimentos dos elementos lexicais bem como regras de morfologia, sintaxe, gramática semântica da frase e fonologia; a segunda concerne às regras socioculturais e discursivas de uma língua, isto é, às regras necessárias para interpretar a significação social dos enunciados e as concebidas em função da coesão e coerência, respectivamente. A terceira concerne à coesão formal e à coerência lógica dos enunciados¹⁴. A quarta competência por eles definida, diz respeito às estratégias verbais e às não-verbais utilizadas para compensar

¹⁴ No original: *“acquérir une L2 ne consiste pas tout simplement à créer un ensemble d’habitudes sous forme d’automatismes linguistiques ou à imiter des énoncés déjà entendus dans le cas de la production orale”*.

¹⁵ A coesão diz respeito à organização no plano da forma do enunciado e a coerência diz respeito à conformidade, à harmonia no plano dos sentidos do enunciado (KOCH, I. G.V, 1989).

as falhas da comunicação (como os lapsos de memória) e as formas de se dirigir a alguém cujo status social não se conhece.

Para Moirand (1982, p. 20), a **competência de comunicação** resulta da combinação de quatro componentes: um lingüístico, um discursivo, um referencial e um sociocultural. O primeiro componente diz respeito ao conhecimento e à apropriação dos aspectos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais da língua; o segundo é constituído pelo conhecimento e pela apropriação “*dos diferentes tipos de discurso e de sua organização em função dos parâmetros da situação de comunicação em que eles são produzidos e interpretados*” (idem)¹⁶. O terceiro é composto pelo “*conhecimento e pela apropriação dos domínios de experiência e pelos objetos do mundo e de suas relações*” (idem)¹⁷ e o quarto, pelo conhecimento e pela apropriação “*das regras e normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural e as relações entre os objetos sociais*” (idem)¹⁸.

De acordo com Castellotti (2002, p.11), a noção de **competência** pode ser caracterizada do seguinte modo:

- Ela é *inseparável* da ação (envolve ser competente para fazer alguma coisa);
- Ela é um atributo que só pode ser *avaliado* em uma dada *situação*;
- Existe uma *instância*, individual ou coletiva, [...] em condições de reconhecer essa competência.¹⁹

¹⁶ No original: “[...] *types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés*”.

¹⁷ No original: “[...] *la connaissance de domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations*”.

¹⁸ No original: “[...] *des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux*”.

¹⁹ No original: “*la compétence est inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose) ; la compétence est un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée ; il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaître cette compétence*”

Percebe-se, nessa busca pela definição de competência, uma relação entre conhecimentos lingüísticos e languageiros, uma relação entre os saberes declarativos (conhecimentos declarativos, como os gramaticais) a respeito da língua e os saberes languageiros (conhecimentos procedimentais e condicionais, como os saberes a respeito de valores, de comportamentos etc.). Para a abordagem comunicativa, saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos adequados à intenção de comunicação (como fazer um convite ou pedir dispensa) e à situação de comunicação (formalidade, adequação ao interlocutor, status do interlocutor, local etc.).

A abordagem comunicativa objetiva o desenvolvimento da competência de comunicação. Nesse sentido, busca mais atender às necessidades languageiras presentes em determinadas situações do que o ensino-aprendizagem de vocabulário ou de estruturas lingüísticas. Para Leffa (1988, p.20),

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística, mas na comunicação. As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa a poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical.

Com a abordagem comunicativa, algumas situações de uso da língua são priorizadas no início do ensino-aprendizagem de uma LE, dentre elas estão: apresentar-se e apresentar alguém; situar-se no tempo e no espaço; abordar alguém conhecido ou desconhecido face a face, no telefone ou via Internet para obter informações, realizar compras, conversar. Em situações dessa natureza, o indivíduo é levado a se mostrar ativo e a adequar seus enunciados no FLE.

No que concerne às atividades didáticas propostas como meio para ensinar a oral, a abordagem comunicativa prioriza, no início da aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades envolvidas na CO e na EO e as representa através de tarefas que envolvem:

- Sensibilização;
- Exercícios de múltipla escolha;
- Simulações (*canevas/ jeu de rôles*);
- Identificação de personagens a partir de imagens;
- Discriminação fonética.

Entendemos que o objetivo principal da abordagem comunicativa é o de formar indivíduos competentes em língua, isto é, capazes de se comunicar maneira eficaz na LE que estejam aprendendo. Quando relacionado à sala de aula, esse objetivo aparece ligado às ações realizadas em LE conforme as situações de comunicação em que os alunos estejam, pois essa abordagem visa a levar o aprendente a comunicar, de fato, em LE. Nessas situações, a aprendizagem da língua se mostra mais autêntica, devido à contextualização do que é ensinado e ocorre de maneira que haja envolvimento do aprendente nas tarefas propostas, visto que a interação é um fator primordial para essa abordagem. Até mesmo a gramática passa a ter outro papel: não mais o de objeto final de ensino, mas o de suporte para a elaboração do discurso.

2.2 A PERSPECTIVA ACIONAL

A perspectiva acional é uma abordagem metodológica subjacente às propostas lançadas no *Quadro Europeu Comum de Referências para o ensino das línguas*²⁰ (QEER).

Essa perspectiva considera o usuário e o aprendente de uma língua como *“atores sociais que precisam cumprir tarefas (que não são apenas linguageiras) em dadas circunstâncias e locais, no âmbito de um determinado campo de ação particular”* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 15)²¹. Ela objetiva preparar o aluno para agir socialmente em LE (cf. Puren, 2004, p, 175).

A perspectiva acional não constitui uma ruptura com a abordagem comunicativa, mas uma extensão dela na medida em que traz em seus princípios características já presentes na referida abordagem. De fato, entendemos que a perspectiva supracitada continua a refletir sobre como proceder metodologicamente no ensino-aprendizagem das línguas, no que diz respeito aos objetivos, sujeitos e situações de comunicação.

Com a perspectiva acional, percebe-se, contudo, que existe a necessidade de criar parâmetros para definir e contextualizar esse processo. Assim como a abordagem comunicativa, a perspectiva acional propõe tarefas significativas no âmbito das necessidades, motivações, características e recursos do aprendente e que preparem os

²⁰ O Quadro Europeu Comum de Referências para o ensino aprendizagem de línguas é um guia de orientações didáticas elaboradas pelo Conselho da Europa com o apoio de colaboradores envolvidos com Didática das línguas cujos objetivos práticos são melhorar a comunicação entre os europeus de língua e culturas diferentes, bem como favorecer a compreensão recíproca e reforçar a cooperação entre eles, o que facilita as interações. *“O Conselho encoraja todas as pessoas envolvidas com a organização da aprendizagem das línguas a fundamentar suas ações nas necessidades, motivações, características e recursos do aprendente”*. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 5). No original: *“[...]le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant”*.

²¹ No original: *“ [...] des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier”*.

aprendentes para agir no mundo social, levando em consideração o princípio da cooperação.

A perspectiva acional, de acordo com as orientações presentes no QECR, pode ser operacionalizada por meio de “*procedimentos didáticos*” (BOURGUIGNON, 2007). Ela situa e explicita a realização das tarefas de referência por meio da definição de parâmetros e escalas para concretizar os objetivos comunicativos em sala de aula. Essa declaração é assim compreendida:

1. A metodologia realizada em sala de aula se destina ao *aprendente-usuário* da língua (idem, 2007, p.2, grifo nosso). Leva-se em consideração, dessa forma, o uso da língua pelo aprendente. É através das tarefas realizadas por meio da língua que ocorre a aprendizagem.

2. O aprendente realiza tarefas comunicativas. Para tanto, é necessário haver um objetivo social para elas que requisite o emprego da LE. Assim, a atividade linguageira estaria a serviço de uma ação a ser concretizada.

3. O desenvolvimento das habilidades comunicativas em LE, portanto, se concretizaria no âmbito da realização de ações significativas; não ocorrendo mais o comunicar por comunicar.

Nota-se que, com a elaboração do QECR, ocorre uma relativização dos atos de fala²² propostos pela abordagem comunicativa e que se passa da simulação à co-ação. Em outras palavras, “*vai-se além de uma aprendizagem de língua que seria baseada unicamente na intenção do locutor e utilizada como meio de ação sobre o outro,*

²² A Teoria dos Atos de Fala surgiu no âmbito da Filosofia da Linguagem. Filósofos da Escola Analítica de Oxford, tendo como pioneiro o inglês John Langshaw Austin (1911-1960). Foi seguido por John Searle, que não é de Oxford, e por outros, que entendiam a linguagem como uma forma de ação (“todo dizer é um fazer”). Eles refletiam sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem: os “atos de fala”, (em inglês, “*Speech acts*”). (cf. SILVA, 2007, p. 01.)

considerando que uma intenção não termina, necessariamente, na realização de uma ação” (cf. Bourguignon, 2007, p. 3)²³. Reflete-se, dessa maneira, sobre o papel da linguagem numa interação em que a língua aparece como um componente de uma ação complexa que põe em jogo vários parceiros. Com a perspectiva acional, propõe-se formar um “ator social”, o que implica fazer o indivíduo agir com os outros durante a aprendizagem, de forma que nesta lhe sejam propostas ocasiões de “co-ações”, isto é, de ações comuns de objetivo coletivo.

O conceito de co-ação, segundo Puren (2003, p. 99), é baseado na teoria construtivista²⁴ e remete à pedagogia do projeto²⁵. Porém, o conceito não é marcado historicamente pelas diferentes concepções trabalhadas pela pedagogia; ele [o conceito] pontua claramente a evolução da abordagem comunicativa para a perspectiva acional. O referido autor acrescenta que esse conceito pode, ainda, ser empregado ao lado de co-cultural, em vez de intercultural²⁶.

De acordo com o *Conseil de l'Europe* (2001, p. 15),

²³ No original: “*Le Cadre nous invite [...] à dépasser un apprentissage de la langue qui serait basé uniquement sur l'intention du locuteur utilisée comme moyen d'action sur l'Autre, sachant qu'une intention ne débouche pas nécessairement sur la réussite d'une action*”.

²⁴ O Construtivismo “afirma que o desenvolvimento intelectual é determinado pela relação do sujeito com o meio. A teoria se baseia em que o ser humano não nasce inteligente, mas também não é totalmente dependente da força do meio. [...], interage com o meio ambiente respondendo aos estímulos externos, analisando, organizando e construindo seu conhecimento. A teoria apregoa que a partir do erro é possível construir o conhecimento através de um processo contínuo de fazer e refazer”.

In: <http://www.humanas.unisinos.br/ambiente/oficinas/upload/tap/Construtivistatradicional.doc>

²⁵ A teoria do projeto diz respeito às “unidades didáticas sistematicamente construídas não mais a partir de uma situação de comunicação simulada, como na abordagem comunicativa, mas em função de ações coletivas autênticas que os alunos devem preparar e realizar entre si: um espetáculo de natal, a festa de aniversário de um deles (...)”, (PUREN, 2003, p. 99). No original: “(...) *les unités didactiques systématiquement construites non plus à partir d'une situation de communication simulée, comme dans l'AC, mais en fonction d'actions collectives authentiques que les élèves doivent préparer et réaliser entre eux: un spectacle de Noël, la fête d'anniversaire de l'un d'entre eux (...)*”

²⁶ Para Puren (2003), o conceito de **intercultural** é marcado na abordagem comunicativa pelo estudo de documentos ou pela compreensão de textos sobre civilização, sendo essas atividades restritas à sala de aula; já o conceito de **co-cultural** proposto pela perspectiva acional distancia-se daquele proposto pela abordagem supracitada e interessa-se pelos objetivos, princípios e modos de ação partilhados que possam ser elaborados em comum e em função de uma ação coletiva.

O uso de uma língua, incluindo sua aprendizagem, compreende as ações realizadas por pessoas que, como indivíduos e atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências gerais** e, notadamente, uma **competência para comunicar linguisticamente**. Elas utilizam as competências de que dispõem nos variados **contextos** e **condições** e se submetem às diferentes **restrições** a fim de realizar **atividades linguageiras** que permitam processar (em recepção e em produção) os textos concernentes a temas presentes em meio a **campos** particulares, mobilizando as **estratégias** que parecem melhor convir ao cumprimento das tarefas a efetuar. O controle dessas atividades pelos interlocutores leva ao reforço ou à modificação das competências.²⁷

No âmbito dessa perspectiva, entende-se, segundo o QECR, que as **competências** são o conjunto dos conhecimentos, das habilidades e das disposições que permitem agir. Já as **competências gerais** não são específicas à língua, mas são aquelas a que se recorre para todos os tipos de atividades, inclusive as linguageiras. O **contexto** remete à multiplicidade de eventos e parâmetros (físicos e outros), próprios ao indivíduo, mas também exteriores a ele, na qual se inscrevem os atos de comunicação. As **atividades linguageiras** implicam o exercício da competência para comunicar linguisticamente, num campo determinado, para tratar (receber e/ou produzir) um ou mais textos a fim realizar uma tarefa. O **processo linguageiro** refere-se à seqüência dos eventos neurológicos e fisiológicos que participam da recepção e da produção do escrito e do oral. O **texto** é definido como toda seqüência discursiva (oral e/ou escrita) inscrita num campo particular e dando espaço, como objeto ou objetivo, como produto ou processo, para a atividade linguageira no decorrer da realização de uma tarefa. Designam-se como **campo** os grandes setores da vida social

²⁷ No original: “L’usage d’une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment, une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l’intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l’accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences”.

em que se realizam as intervenções dos atores sociais, como por exemplo, o domínio educacional, o profissional, o público o pessoal. Considera-se **estratégia** todo agenciamento organizado, finalizado e regulado de operações escolhidas por um indivíduo para cumprir uma tarefa que ele se dá ou que lhe é apresentada. Define-se, ainda, **tarefa** como todo objetivo acional que o ator se representa e que deve chegar a um dado resultado em função de um problema para resolver, de uma obrigação a cumprir, enfim, de um objetivo fixado, que pode ser o de deslocar um armário, pedir uma refeição num restaurante, informar a decisão sobre a negociação de um contrato (cf. *Conseil de l'Europe*, 2001, p. 15).

Para se chegar à ação, é preciso, segundo a perspectiva acional, elaborar e praticar uma cultura de ação em comum e convergir para um conjunto coerente de concepções partilhadas. Essa cultura envolve concepções que se revelam determinantes em se tratando de fazer algo junto com o outro. Assim, para esta perspectiva, as tarefas realizadas em grupo são as mais proveitosas.

Conforme os objetivos pretendidos pela perspectiva comunicativa e pela perspectiva acional, chegamos à conclusão de que esta seria uma extensão daquela, pois explicita de modo mais concreto como a língua está presente na comunicação (Cf. o quadro abaixo):

Quadro 1 – Da abordagem comunicativa à perspectiva acional

Metodologia		Abordagem comunicativa	Perspectiva acional / co-cultural
Objetivo social de referência		Interações pontuais com os estrangeiros	Realização comum de ações sociais
Perspectiva acional Perspectiva cultural	Operação	Interação	Co-ação
	Meio	Falar	Agir com
	Tipo	Intercultural	Co-cultural
	Objeto	Representações	Concepções

(Adaptado de PUREN, 2003, p.101)

É interessante notar que as duas concepções metodológicas supracitadas dizem respeito à utilização funcional da LE nas interações. Percebemos, ainda, que a perspectiva acional vai além da abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de LE na medida em que não se baseia somente na intenção do locutor de agir sobre o outro, mas também com o outro, em busca de um objetivo comum.

No entanto, uma dúvida aparece em meio aos objetivos traçados pela perspectiva acional: como realizar na prática essas orientações. O QECR apresenta algumas recomendações didáticas a respeito do ensino-aprendizagem de LE a partir da perspectiva supracitada – *descritores*²⁸ – e níveis de referências para as mesmas.

O QECR propõe um ensino-aprendizagem pautado em seis níveis de referência que apontam a progressão dos alunos à medida que eles constroem a própria competência. Para preparar as bases para essa construção, o quadro levanta uma série de questões que servem para a análise da situação de ensino-aprendizagem:

²⁸ Os *descritores* são recomendações sobre o que o aprendente deveria ser capaz de realizar em cada um dos níveis propostos. Estas são estabelecidas num quadro geral de tipificação de usos da língua e das competências requeridas para esse uso. Os descritores aparecem numa *bateria de escalas* que definem os parâmetros das competências linguageiras a serem desenvolvidas. (cf. Conseil de l'Europe, 2001)

- O que o aprendiz precisará fazer com a língua?
- O que ele precisa aprender para ser capaz de utilizar a língua para esses fins?
- O que o motiva a querer aprender?
- Quem é ele (idade, sexo, meio social e nível de instrução)?
- Quais são o saber, o saber fazer e a experiência do professor envolvido com esse aprendiz?
- Em que medida esse aprendiz tem acesso a manuais, obras de referência (gramáticas, dicionários etc), meios audiovisuais e de informática (material e *softwares* didáticos)?
- Quanto tempo ele pode, deseja ou é capaz de dedicar à aprendizagem de uma língua?

(CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 05)²⁹

Respondidas e analisadas essas questões, é possível definir os objetivos do ensino-aprendizagem, adequando-os aos meios e às necessidades do aprendiz.

Com a definição dos objetivos em função das questões levantadas, chega-se ao “roteiro de aprendizagem-ação”³⁰, definido por Bourguignon (2007, p.4) como

Uma simulação baseada numa série de tarefas comunicativas relacionadas umas às outras que buscam a concretização de uma missão³¹ mais ou menos complexa em relação a um objetivo. Esta série de atividades leva à realização da tarefa final.³²

A abordagem que se faz da LE na perspectiva acional está assentada no princípio de que as tarefas de produção envolvem processos de percepção e/ou de produção lingüística que demandam a realização de atividades lingüísticas e languageiras específicas ao campo de ação a que estejam relacionadas.

²⁹ No original: – *Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue?*

– *Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins?*

– *Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre?*

– *Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction)?*

– *Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire?*

– *Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels)?*

– *Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue?*

³⁰ Scénario d'apprentissage-action (BOURGUIGNON, 2007, p. 4)

³¹ Segundo a autora, pode-se chamar *missão* de *projeto*. No original: “[...] **mission** que l'on peut appeler projet [...]” (idem, 2007, p.4)

³² No original: “*simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale.*” (idem, 2007, p.4)

No que tange a essa perspectiva, as atividades didáticas dizem respeito ao contexto de formação do indivíduo e aprendizagem de conhecimento e desenvolvimento de habilidades específicas e *“passam pela realização de tarefas que não são unicamente languageiras, apesar de implicarem atividades languageiras e demandarem do sujeito a competência para comunicar* (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 19)”³³.

As tarefas propostas para essa perspectiva envolvem as seguintes funções languageiras:

- Paráfrase;
- Análise;
- Interpretação;
- Extrapolação;
- Comparação;
- Reação;
- Transposição.

Essas funções podem ser identificadas em atividades do tipo *jeux de rôle*, trabalhos em pares e em pequenos grupos, ou seja, em atividades que envolvam coações. *“Os aprendentes devem também ser levados a reflectir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspectos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia”* (EDIÇÕES ASA, 2001, p. 86).

Considerando o público observado nesta pesquisa, apresentamos alguns dos descritores propostos pelo QERC para o aprendente iniciante de uma LE (as quais correspondem aos níveis comuns de competência A1 e A2), como forma de orientar o desenvolvimento do oral em FLE (Cf. o quadro abaixo):

³³ No original: “[...] passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières même si

Quadro 2 - O aprendente iniciante

A1	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue compreender e utilizar expressões conhecidas e quotidianas bem como enunciados simples que visem a satisfazer necessidades concretas; • Consegue se apresentar ou apresentar alguém e fazer perguntas a alguém sobre assuntos que dizem respeito a este – como, por exemplo, onde mora, quem são seus conhecidos, o que lhe pertence etc. – e consegue responder ao mesmo tipo de questões; • Consegue comunicar de modo simples se o interlocutor fala lenta e pausadamente e se mostra cooperativo.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue compreender frases isoladas e expressões freqüentemente utilizadas em campos de prioridade imediata (como, por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio em que está, trabalho); • Consegue comunicar por meio de tarefas simples e habituais que demandem apenas uma troca de informações simples e direta a respeito de assuntos conhecidos e habituais; • Consegue descrever, com a ajuda e meios simples, sua formação, o meio em que se está e evocar assuntos que correspondem a necessidades imediatas.

(Adaptado de *Conseil de l'Europe*, 2001, p. 25)

Tais descritores apresentam as habilidades comunicativas que o aprendente deverá dominar para compreender e se expressar em situações imediatas do dia-a-dia e valorizam os saberes lingüísticos e pragmáticos do utilizador iniciante de uma LE.

Apresentamos ainda (Cf. quadro abaixo), o que se espera em termos de CO nesses níveis de competência:

elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet.”

Quadro 3 - A compreensão oral

A1	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue entender palavras conhecidas e expressões corriqueiras suas, de sua família e do meio em que se encontra, se as pessoas falam lenta e pausadamente.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue entender expressões e vocabulário relativo ao que lhe concerne (como a si próprio, a família, as compras, o meio em que está inserido, o trabalho); • Consegue perceber o essencial dos enunciados e mensagens simples e claras.

(Adaptado de *Conseil de l'Europe*, 2001, p. 26)

Estes descritores mostram as habilidades iniciais de um aprendente de LE. Envolvem, sobretudo, o que este consegue compreender quando está em situações freqüentes de seu cotidiano e valorizam, ainda, os saberes do aprendente.

Por meio dos níveis de competência apresentados no QECR, organizamos uma grade baseada nesse documento para mostrar o que se espera em termos de EO para os níveis A1 e A2 (Cf. o quadro abaixo):

Quadro 4 - A expressão oral

A1	Tomar parte numa conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue comunicar de modo simples, desde que o interlocutor se disponha a repetir ou reformular suas frases mais lentamente e a ajudar a formular o que o aprendente tenta dizer; • Consegue fazer perguntas simples sobre assuntos familiares ou sobre aquilo que de que precisa no momento bem como responder questões desse tipo.
A2		<ul style="list-style-type: none"> • Consegue comunicar quando se realizam tarefas simples e habituais que demandem apenas uma troca de informações simples e direta sobre assuntos e atividades conhecidas; • Consegue interagir rapidamente, mesmo que, em geral, não compreenda o bastante para prosseguir uma conversa.
A1	Expressar-se	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue utilizar expressões e frases simples para descrever o lugar onde mora e as pessoas que conhece.
A2		<ul style="list-style-type: none"> • Consegue utilizar uma série de frases e expressões para descrever em termos simples a família e outras pessoas, suas condições de vida, sua formação e sua atividade profissional atual ou recente.

(Adaptado de *Conseil de l'Europe*, 2001, p. 26)

Os descritores acima apresentam as habilidades que o aprendente deve poder realizar no que se refere à utilização da EO no nível elementar. Eles definem o utilizador da LE como um indivíduo que realiza tarefas (que não são apenas lingüísticas) em circunstâncias específicas e num determinado contexto e levam em consideração o meio (no caso acima, pessoal) em que esse aprendente está e ilustram situações envolvendo tomar parte numa conversa e falar de si.

Acrescentamos que esses descritores das habilidades que o aprendente poderia ter em cada um dos níveis propostos nos quadros anteriores não representam todas as atividades comunicativas em termos de CO e EO – recepção e produção (idem, 2001) – vivenciadas por um indivíduo, mas constituem parâmetros que orientam o ensino-aprendizagem do oral.

O ensino da língua oral em LE a partir da abordagem comunicativa e da perspectiva acional se apresenta em sala de aula, por exemplo, através de simulações de situações de comunicação do cotidiano. Notamos que esta perspectiva, entretanto, além de orientar a realização das atividades para objetivos sociais de referência, tal qual a abordagem anterior, traz descritores para indicar o que o aprendente deveria ser capaz de realizar em determinado nível de competência. Nesta perspectiva, o aprendente usa a LE em situação escolar, mas também na vida real, em sociedade. Essa aprendizagem se dá por meio da realização de ações que levem os alunos a atingirem o objetivo social de referência em questão.

Com a abordagem comunicativa, houve uma reflexão a respeito do que é interação por meio da língua. Com a perspectiva acional, a reflexão foi além e considerou o papel languageiro da comunicação na realização de objetivos sociais desde a aprendizagem da LE. Compreendendo-se que a comunicação não é um fim em si, mas um meio a serviço de atividades socialmente significativas, passa-se a perceber o aprendente como um indivíduo que interage em sociedade e que precisa entender como essa interação acontece. Conclui-se com Puren (2003, p. 105)³⁴ que “o *objetivo do ensino aprendizagem escolar das línguas-culturas [...] não é somente a formação de*

indivíduos autônomos, mas também a formação de cidadãos, ao mesmo tempo, criativos e responsáveis, ativos e solidários”.

³⁴ No original : “L’objectif de l’enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures[...] n’est pas seulement la formation d’individus autonomes, mais également celle de citoyens tout à la fois créatifs et responsables, actifs et solidaires.”

3 MATERIAIS DIDÁTICOS E ENSINO-APRENDIZAGEM DO ORAL

Neste capítulo, apresentamos considerações acerca dos tipos de material didático que são analisados nesta dissertação (manuais de LE e CDs de áudio) e da relação deles com o ensino-aprendizagem do oral em LE.

Chamamos de **material didático** *“todo aquele material que seja utilizado em situações de ensino-aprendizagem como um recurso que faz parte das condições necessárias ao êxito do processo”* (RANGEL, 2002, p. 01). Usamos também a expressão **conjunto pedagógico**³⁵ para nos referirmos ao *“material didático que compreende o conteúdo de aprendizagem bem como os procedimentos de ensino que visam a facilitar sua aquisição”* (GERMAIN 1993, p. 16).

3.1 O MANUAL

Entendemos **manual didático** – ou livro didático – como o livro em que há uma seleção e uma organização dos conteúdos a serem apresentados aos aprendentes em sala de aula. O manual é um material escrito, editado, comercializado, cuja finalidade é a de ser utilizado sistematicamente em situação de sala de aula. Ele apresenta-se, geralmente, sob forma de conjunto pedagógico composto por manual de professor e manual de aluno. O livro didático, de acordo com Molina, é *“uma obra organizada com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática”* (1987, p. 17).

Alguns são divididos em unidades, seqüências e lições; outros são organizados em módulos, dossiês e percursos. Além dessa nomenclatura, alguns autores adotam,

³⁵ No original: *“Matériel didactique comprenant le contenu d'apprentissage ainsi que les procédures d'enseignement visant à en faciliter l'acquisition”*.

ainda, mais subdivisões das unidades didáticas, como subunidades, subseqüências e sublições (cf. Monnerie-Goarin, 1999).

Um manual didático constitui uma ferramenta à disposição do professor no ensino-aprendizagem da LE. De acordo com Besse (1995, p.15), a eficácia desse material, como a de qualquer ferramenta, depende tanto da maneira como é utilizado quanto de suas próprias qualidades. Em outras palavras, quem ensina não é o manual, mas nele podem ser encontradas certas orientações para o ensino-aprendizagem da LE que são utilizadas conforme as concepções metodológicas que o professor faz do material, concepções estas que podem se relacionar à experiência adquirida com a prática em sala de aula.

De acordo com Soria-Borg (2004, p. 124), um manual assegura ao aprendente e ao professor o ritmo daquilo que deve ser ensinado em sala de aula. Ele ainda garantiria ao professor a função de agente e ator do sistema educacional. Além disso, o livro, de uma forma ou de outra, representa a sistematização daquilo que deveria ser ensinado em sala de aula.

Consolo (1992, p. 37) afirma que “*o livro didático (LD) constitui-se no único material didático efetivamente disponível e utilizado nas escolas de primeiro e segundo graus³⁶, principalmente na rede pública*”. Reconhecida a importância desse material no ambiente escolar, percebe-se que é em torno dele que é desenvolvida uma grande parte das atividades da aula.

Os manuais didáticos podem ser universalistas ou específicos. Os do primeiro tipo são aqueles utilizados por públicos de distintas partes do mundo, ao passo que os

³⁶ Atualmente ensino fundamental e médio, respectivamente.

do segundo, são os destinados a um público específico ou a uma situação particular (cf. Cuq, J.-P., 2003). A adequação do manual à faixa etária do público é relevante para despertar o interesse na aprendizagem da LE, sobretudo em se tratando dos mais jovens, cuja atenção é facilmente dispersada.

No manual didático, o oral está presente sob a forma de diálogos, atividades de CO, de EO, de discriminação fonética. Alguns apresentam transcrições, outros não. A realização dessas tarefas, freqüentemente, é vinculada ao uso de um documento sonoro, como o CD de áudio.

3.2 O CD DE ÁUDIO

O CD de áudio é um dos materiais que fazem parte dos conjuntos pedagógicos de LE mais recentes. Substituiu as fitas cassetes presentes nos conjuntos pedagógicos que utilizam o áudio como ferramenta para o ensino-aprendizagem da língua oral. Esse material funciona como suporte para as atividades orais propostas nos manuais de LE ou no caderno de atividades, sobretudo para as de CO. O uso dessa ferramenta depende, evidentemente, da presença de um aparelho que reproduza o áudio de um CD.

O CD constitui um avanço devido à durabilidade, se comparada à de uma fita cassete, e à qualidade do som, também superior à de uma fita. A possibilidade de encontrar uma gravação, separada de outra por faixas sonoras, também facilita o manuseio pelo usuário, pois com as fitas cassetes é mais difícil fazer essa localização precisa.

Esse material didático apresenta, em geral, uma diversidade de produções orais destinadas à CO nas faixas que o compõem. Para manipular esse suporte, a

observância de alguns fatores situacionais concernentes à utilização de documentos sonoros é requisitada e envolve:

- **A realização técnica do documento:**
 - a duração
 - a qualidade da gravação
 - a utilização ou não de um suporte escrito anterior
 - o caráter profissional ou amador da gravação
- **A localização**
- **A data**
- **O contexto da gravação**
 - evento de ordem: familiar / profissional / político
- **Os referentes socioculturais**
 - os locutores (sexo, idade e profissão)
 - as relações (familiares, profissionais e/ou amistosas; a presença ou não de relação hierárquica entre eles)

(adaptado de Lèbre-Peytard, 1991, p. 35-36)

Esses fatores são condições de realização para documentos orais e influenciam a situação de comunicação.

Quanto às práticas de aula que dependem de documentos gravados, as atividades de CO apresentadas aos aprendentes não podem ser limitadas ao simples reconhecimento das informações transmitidas pelas produções orais; é indispensável sensibilizá-los também ao ato de elaboração e aos componentes lingüísticos destas (cf. Lèbre-Peytard, 1991, p.39).

Num documento sonoro, vários elementos são percebidos ao mesmo tempo: a situação de comunicação, o caráter da interação (Lèbre-Peytard, 1991). Essas indicações permitem identificar a mensagem, mesmo que ela esteja implícita na gravação.

A partir das gravações presentes em CDs é possível fazer atividades orais dos tipos que seguem (adaptado de Lèbre-Peytard, 1991):

- a) *escutar para registrar*: para definir o locutor, o contexto, o tema;
- b) *escutar para identificar*: para identificar alguma informação na gravação.
- c) *escutar para refletir e produzir*: para sensibilizar os aprendentes sobre alguma nuance de informação.

Essas atividades podem ser adaptadas daquilo que o material propõe, ou mesmo combinadas com outras, conforme o contexto situacional.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo definimos a metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho. Apresentamos os critérios para a escolha e descrição do *corpus* (as aulas e os materiais didáticos), bem como os procedimentos para sua coleta e análise. Em seguida, descrevemos os locais onde observamos as aulas. Por fim, apresentamos os materiais didáticos (manuais e CDs).

4.1 O CORPUS

Fizemos o levantamento dos materiais didáticos presentes em duas escolas e observamos práticas de ensino-aprendizagem em duas turmas de 5ª série do Ensino Fundamental nessas instituições públicas de Belém para analisar o ensino-aprendizagem da LE na sala de aula a partir do material didático utilizado. Visitamos uma instituição municipal, a que chamamos Escola A, e outra federal, a que chamamos Escola B. Em cada uma delas tivemos contato com a professora da turma observada.

4.1.1 Os critérios para escolha

Nesta seção apresentamos os critérios que motivaram a escolha das aulas e dos materiais didáticos.

4.1.1.1 As aulas

No início desta pesquisa, decidimos pela observação de três escolas; cada uma representando uma esfera governamental (Federal, Estadual e Municipal). No entanto, devido à municipalização do Ensino Fundamental e à falta de professores de Francês

em turmas de 5ª série ofertadas pelo Estado em Belém, não conseguimos observar nenhuma escola estadual.

Optamos pela observação de turmas de 5ª série porque é o momento em que os alunos começam a estudar uma LE nas escolas públicas.

4.1.1.2 Os materiais didáticos

De posse das informações coletadas com a entrevista e com a observação das aulas, passamos à análise dos seguintes materiais didáticos (manuais e seus respectivos CDs de áudio):

- SAMSON, C. *Alex et Zoé et compagnie 2: méthode de français*. Clé International : Paris, 2001.
- MONNERIE-GOARIN, A. et al. *Ado 1: méthode de français*. Clé International: Paris, 1999.

Os materiais supracitados foram utilizados pelos professores na escola A (SAMSON, 2001) e na escola B (SAMSON, 2001 e MONNERIE-GOARIN et al., 1999). Outros manuais foram utilizados na primeira escola³⁷ mas, para este trabalho, optamos pela análise apenas dos mais atuais (publicados nos últimos dez anos) e pela perspectiva metodológica em que se enquadram. Quanto aos cadernos de exercícios presentes nos conjuntos pedagógicos, não os analisamos porque apresentam poucas atividades destinadas ao desenvolvimento de habilidades orais, foco de nosso trabalho.

³⁷ *Mise au point* (CAPELLE, 1983) e *Notions de français – volume 2* (TORRES, 1988).

4.1.2 Os critérios para a descrição

Mostramos aqui os critérios utilizados para descrever os dados e situamos o contexto da pesquisa através da descrição física das escolas bem como das salas de aula que observamos durante nossa pesquisa de campo. Descrevemos os aspectos físicos das instituições e os recursos materiais em sala de aula a fim de analisar se os equipamentos e suportes materiais favoreciam as práticas docentes no que diz respeito ao ensino-aprendizagem do Oral em LE.

4.1.2.1 As aulas

Para descrever as aulas, selecionamos os critérios abaixo relacionados com base em nossas leituras e experiência na área de ensino-aprendizagem de línguas (grade em anexo):

- Tempo da aula;
- Desenvolvimento da aula;
- Presença de material didático;
- Materiais utilizados (manual didático / CD de áudio/ CD-rom/ DVD/ fita cassete/ fita VHS/ outros);
- Conteúdos (seleção / organização / apresentação);
- Utilização do oral em LE;
- Funcionalidade do FLE;
- Atividades desenvolvidas (CO / EO)

4.1.2.2 Os materiais didáticos

Para descrever os conjuntos pedagógicos, optamos por critérios que representam as principais características que fazem parte da composição de um material didático. Esses critérios foram pensados a partir da observação das aulas e das referências teóricas utilizadas: IM, N. & TRICERRI, E., 2004; LÓPEZ, J.S., 2001; LOUVEAU, É., 1998; JAMBIN, A., 2006.

a) Para a descrição dos conjuntos pedagógicos, organizamos critérios referentes à (ao):

- Composição do conjunto pedagógico (manual didático, caderno de exercícios, guia do professor, CD de áudio, CD-rom, VHS);
- Modalidade de organização (unidades, seqüências, lições);
- Tipo de atividades orais.

b) Para a descrição dos manuais, elegemos os critérios abaixo. Eles sintetizam, segundo nossas observações, os componentes didáticos concebidos para esse material:

- Especificação de um público;
- Entrada (gramatical/ lexical/ cultural/ comunicacional/ acional)
- Organização do conteúdo (unidades independentes ou não, número de unidades);
- Função iconográfica (antecipação de situações gravadas/ simples ilustração);
- Presença de suportes visuais, de documentos escritos combinados com gravações destinando-se à realização de atividades de CO e EO;

- Presença do (inter)cultural (situações estereotipadas ou não/ descoberta da vida francesa, da francofonia – civilização, sociedade etc.);
- Conformidade com as instruções oficiais;
- Indicação da concepção pedagógica (abordagem metodológica predominante).
- Especificação da função das atividades orais (ação sobre uma imagem/ simulação/ resposta a questões/ apresentação de temáticas novas)
- Número de páginas do manual.

c) Para a descrição dos recursos sonoros (CDs de áudio), buscamos observar nos documentos orais:

- Qualidade das gravações (com interferências externas – barulho – ou não);
- Apoio de transcrições (sim/ não);
- Nível de língua (culto/coloquial...);
- Voz (masculina/ feminina/ infantil...);
- Diversidade de sotaques.

4.1.3 Os procedimentos para coleta de dados

Nesta seção, explicamos os procedimentos que adotamos para selecionar os dados em análise.

4.1.3.1 As aulas

Para realizar essa investigação, passamos 20 horas em sala de aula, observando os procedimentos seguidos pelas professoras durante as atividades orais e gravando essas aulas em fita cassete para posterior transcrição grafemática e análise. Também conversamos com as professoras sobre tais procedimentos para saber o que as levava a optar pela realização de uma atividade ou de outra e, dessa forma, poder compreender e analisar melhor suas práticas de ensino-aprendizagem. Essa breve conversa³⁸, realizada como complemento das observações de aula, aconteceu sob a forma de entrevista semi-estruturada e seguiu o seguinte roteiro:

- Número de alunos;
- Número de turmas;
- Presença de recursos materiais destinados aos alunos;
- Utilização de materiais didáticos (manual, CD, DVD, CD-rom, etc.);
- Frequência do emprego da LE na sala de aula pelo professor;
- Interesse dos alunos pela LE;
- Ensino-aprendizagem da língua oral (EO e CO).

Resumimos os procedimentos de coleta da seguinte maneira:

- Observação em sala de aula: 20 horas;
- Gravação (em áudio) dessas aulas;
- Transcrição grafemática do áudio;
- Diários e notas de campo, confeccionados durante cada aula observada;

- Entrevistas semi-estruturadas com as professoras participantes.

De posse dos dados coletados, descrevemos os procedimentos seguidos pelas professoras em sala de aula no ensino-aprendizagem do oral. Em seguida, descrevemos os manuais e os CDs de áudio adotados por elas, dando particular atenção às atividades orais. Depois disso, analisamos as práticas desenvolvidas em cada turma bem como os materiais didáticos empregados para realizar as aulas. Tendo analisado as práticas de sala de aula e os materiais supramencionados, cruzamos as informações para compreender como se dá o ensino-aprendizagem do FLE nas classes observadas, para compreender a metodologia³⁹ empregada pelo professor. Assim, relacionamos as propostas de atividades presentes nos conjuntos pedagógicos às práticas docentes, de acordo com as condições concretas de ensino-aprendizagem de uma LE no sistema escolar público.

4.1.3.2 Os materiais didáticos

Para selecionar os dados referentes ao material didático, descrevemos atividades orais presentes nos manuais e nos CDs de áudio referentes aos conjuntos pedagógicos utilizados nas aulas observadas (MONNERIE-GOARIN et al., 1999 e SAMSON, C., 2001).

³⁸ Os dados obtidos nas conversas são utilizados para complementar a observação dos procedimentos verificados em sala de aula.

³⁹ Isto é, o “conjunto raciocinado de propostas e procedimentos (de ordem lingüística, psicológica, sócio-pedagógica) destinados a organizar e a favorecer o ensino aprendizagem de uma língua segunda”. No original: “un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d’ordre linguistique, psychologique, sociopédagogique) destinés à organiser et à favoriser l’enseignement d’une langue naturelle” (BESSE, 1985, p. 14).

4.1.4 Os procedimentos para a análise

Nesta seção, apresentamos os passos que seguimos para analisar os dados da pesquisa.

4.1.4.1 As aulas

Para analisar as aulas, utilizamos os critérios sobre os quais refletimos nos primeiros capítulos deste trabalho. Eles envolvem os seguintes aspectos:

- Presença de atividades orais;
- Tipos de atividades orais (CO: questão-resposta/ leitura em voz alta ou baixa/ exercícios de fixação; EO: questão-resposta/ repetição/ paráfrases/ resumo/ dramatização/ “*jeu de rôles*”);
- Utilização de material didático (manual/ CDs/ outros);
- Concepção metodológica (comunicativa ou não/ acional ou não)
- Objetivos languageiros;

4.1.4.2 Os materiais didáticos

Após a descrição dos materiais didáticos supracitados (cf. subcapítulo 4.3) e a ilustração desse momento por meio das atividades orais apresentadas (cf. seção 5.1.2), passamos à análise dos dados conforme os parâmetros construídos a partir da compreensão do ensino-aprendizagem do oral na perspectiva comunicativa e na perspectiva acional.

a) Para a análise das atividades destinadas, nos manuais, ao desenvolvimento da competência oral, priorizamos:

- Os tipos de atividades/ procedimentos (CO: questão-resposta/ leitura em voz alta ou baixa/ exercícios de fixação; EO: questão-resposta/ repetição/ paráfrases/resumo/dramatização/ “*jeu de rôles*”)
- A funcionalidade (apresentação de novos conteúdos, exercícios de fonética, treino para a CO, avaliação);
- Os objetivos languageiros;
- A fonética (escuta, fixação de sons, explicações, correção etc.)
- A relação cultural para mostrar emprego da LE em situações diversificadas de uso;

b) Para a análise dos recursos sonoros (CDs de áudio), buscamos observar nas gravações:

- A funcionalidade (apresentação de novos conteúdos, exercícios de fonética, treino para a CO, avaliação);
- A natureza dos diálogos (autênticos, didáticos; acompanhados, ou não, por ilustração);

Confrontamos esses dados com os adquiridos a partir da observação das aulas e das entrevistas.

4.2 OS *LOC* DA PESQUISA

Apresentamos a descrição física das escolas que foram visitadas para a obtenção dos dados desta pesquisa.

4.2.1 A Escola A

A Escola A pertence à rede municipal de ensino de Belém e oferece o Ensino Fundamental. Localiza-se no bairro do Marco, mas atende, sobretudo, à comunidade da periferia do bairro da Sacramenta e da Pedreira, segundo seus professores. O regime de ensino da escola é de ciclos⁴⁰.

Nessa instituição, oferece-se o francês a partir do terceiro ciclo. Nela, acompanhamos uma turma da 1ª série do deste ciclo (o que corresponderia em regime seriado à 5ª série), no turno da manhã, às sextas-feiras, durante oito aulas, sendo duas aulas geminadas de 40 minutos cada.

A sala de aula é equipada com quadro magnético em uma parede e quadro negro (não mais utilizado) em outra, um ventilador de teto e mesas e cadeiras para os alunos. A sala ficava constantemente aberta e nela ouvia-se barulho proveniente das outras salas de aula e de uma quadra de esportes ao lado.

A escola disponibiliza uma sala de vídeo, equipada com televisor, aparelho de vídeo cassete, leitor de DVD e um aparelho de som. Disponibiliza também uma sala de informática com computadores novos.

40 Sistema concebido como alternativa ao tradicional sistema de séries e na qual a avaliação é feita ao longo do ciclo – e não ao fim do ano letivo. O sistema de ciclos tem base no regime de progressão continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e

4.2.2 A Escola B

A instituição observada se localiza em área de periferia na cidade de Belém. Recebe alunos do Ensino Infantil ao Ensino Médio. Atende a crianças e adolescentes do bairro da Terra Firme, mas também a filhos de professores e de funcionários de uma universidade. Nela, o francês é ensinado somente nas turmas de 5ª e 6ª séries. A partir da 7ª, o inglês é a LE ofertada.

Nessa escola, acompanhamos uma turma de 5ª série no turno da tarde às terças-feiras durante 12 aulas, sendo duas aulas geminadas de 50 minutos cada. A turma possui 36 alunos matriculados regularmente. Durante a observação, as aulas começaram com um número de alunos entre 15 e 21 e terminaram com 21 ou até 30, sendo que a média foi de 20 no início e 21 no fim. A faixa etária dos alunos varia de 10 a 13 anos.

A sala de aula, conhecida como *Sala de LE*, é adequada para aulas de língua estrangeira. Possui dois quadros brancos, um aparelho de som portátil, uma mesa para o professor e uma pequena estante. Nas paredes, há cartazes com imagens relacionadas à França, como cidades, monumentos e personagens franceses. Alguns desses cartazes foram confeccionados pelos próprios alunos. A sala é refrigerada e, pela sua estrutura (sem janelas e com porta sempre fechada), não recebe interferências sonoras advindas das outras salas de aula.

4.3 OS CONJUNTOS PEDAGÓGICOS

Apresentamos neste subcapítulo uma descrição geral dos materiais didáticos utilizados nesta pesquisa.

4.3.1 **Ado**

O conjunto pedagógico *Ado 1: méthode de français* é composto por um livro do aluno, um caderno de exercícios, um guia de professor, dois CDs de áudio, duas fitas cassete e uma fita de vídeo. Seu público alvo é o de aprendentes iniciantes em FLE. Segundo seus autores (MONNERIE-GOARIN et al., 1999), centrado na gramática de base do francês e nos atos de fala mais encontrados no dia-a-dia, destina-se a dar os meios de expressão necessários aos contatos quotidianos. Para eles, o material permite adquirir os conhecimentos mínimos exigidos para aceder à unidade A1 do DELF⁴¹.

Em termos de conteúdo, esse conjunto pedagógico traz suportes e atividades inseridos no mundo dos adolescentes, como uma forma de estimulá-los e motivá-los à aprendizagem da LE. Essas atividades apresentam como temas: música, esporte, teatro, modo de vida, animais de estimação, família, escola etc.

No manual, o tratamento adotado é “vous”, o que indica formalidade e deferência. Essa opção é definida nas nas orientações e comandos dos exercícios e na apresentação dos conteúdos.

⁴¹ *Diploma de Estudos em Língua Francesa*: diploma oficial concedido pelo Ministério Francês da Educação, para validar as competências em francês de candidatos estrangeiros. O DELF se subdivide em quatro diplomas independentes, que correspondem aos quatro primeiros níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (A1, A2, B1, B2).

O manual *Ado* traz atividades que visam ao desenvolvimento das quatro competências comunicativas (CO, EO, CE, EE).

O livro do aluno se organiza em torno de quatro unidades que, por sua vez, se subdividem em três *Dossiers*, cada um deles sobre um tema específico (“*Qui est-ce?*”, “*Emploi du temps*”, “*Où allez-vous?*”, “*C’est la mode!*”, “*Bien chez soi*”, “*Qu’est-ce qu’on mange?*”, “*Plaisir de lire*”, “*On bouge!*”, “*Musique en fête*”, “*Combien ça coûte?*”, “*Chiens et chats*”, “*De vous à moi*”). Estes se dividem em três lições que se relacionam diretamente aos temas dados – expostos acima –, divisão esta que apresenta mais três momentos, perfazendo trinta e seis lições, nove em cada unidade⁴². Essa apresentação é resumida no sumário do manual (idem, 1999, p. 3-5).

As duas primeiras lições se desenvolvem em duas páginas e comportam três momentos distintos. Partem de um diálogo e um texto inicial; passam pela rubrica “*On s’entraîne*” e terminam pelo tópico “*À vous*”. Ainda de acordo com os autores, o primeiro momento seria uma atividade de sensibilização/apresentação dos conteúdos novos; o segundo seria para trabalhar o reemprego da língua sob a forma de exercícios e atividades, enquanto que o terceiro ponto seria o momento de praticar livremente as competências trabalhadas.

Ao final de cada unidade, busca-se fazer um balanço (“*Bilan*”) dos saberes lingüísticos (por meio da rubrica “*Vous connaissez*”) e dos saberes comunicativos (por meio de “*Vous savez*”) trabalhados nas atividades propostas. Apresenta-se, ainda, um

⁴² 1. *En scène!*, 2. *Lycéens et musiciens*, 3. *À chacun son rôle*, 4. *Une journée idéale?*, 5. *Programme pour le week-end*, 6. *Bientôt les vacances!*, 7. *Le scooter*, 8. *À l’auto-école*, 9. *À pied, en vélo, en voiture...?*, 10. *Des goûts et des couleurs*, 11. *Costumes*, 12. *À la mode*, 13. *C’est MA chambre !*, 14. *Je cherche une affiche*, 15. *Votre décor préféré*, 16. *Une petite faim*, 17. *On déjeune*, 18. *Saveurs et recettes*, 19. *À vos écrans!*, 20. *Le père Goriot*, 21. *Mais si, on lit!*, 22. *Tous sportifs!*, 23. *L’étoffe des champions*, 24. *Être célèbre*, 25. *Le concert*, 26. *Auditions*, 27. *En avant la musique!*, 28. *Argent de*

texto em formato de história em quadrinhos (“BD”) propondo a leitura recreativa aos adolescentes e um projeto (a realização de uma peça de teatro) que, ainda de acordo com os autores, permitiria a valorização e a apropriação dos saberes adquiridos (idem, 1999, p. 2).

4.3.2 *Alex et Zoé*

O manual *Alex et Zoé et compagnie 2: méthode de français* é composto por um livro do aluno, um caderno de atividades, um guia pedagógico, três CDs de áudio e duas fitas cassete – os CDs e as fitas apresentam o mesmo conteúdo. Destina-se a crianças a partir de sete anos.

O livro do aluno possui 72 páginas e é dividido em 15 unidades⁴³ que, por sua vez, são divididas em 4 lições. O livro não traz sumário.

O manual é extremamente visual. Observamos que, nele, as situações apresentadas são protagonizadas por personagens em desenho; dentre eles, há os que reaparecem em todas as unidades: *Zoé, Alex, Mamie, Croquetout, Loulou, Rodolphe e Basile*. Os quatro primeiros representam seres humanos e os outros, seres animados: uma raposa, um dragão e um lobo. Essa apresentação, de acordo com nossa compreensão, dá um aspecto lúdico à aprendizagem da LE, visto que o manual se destina ao público infantil. Além desses personagens, há, em algumas lições, imagens de crianças que apresentam os conteúdos. Essa escolha não parece sistemática, pois

poche, 29. Petits boulots, 30. Initiatives, 31. Adoptez-les, 32. Vivre ensemble..., 33. Des animaux et des hommes, 34. Rendez-vous virtuels, 35. Messagers, 36. Tous en ligne.

⁴³ “Bonjour! Ça va? Nous revoilà”, “Dépêche-toi!”, “Tu aimes l’école?”, “Qui est-ce?”, “Quel temps fait-il?”, “Comment vas-tu?”, “Qu’est-ce que tu vas faire?”, “Est-ce que je peux avoir un sandwich?”, “Qu’est-ce que tu préfères?”, “Qu’est-ce qu’ils mangent?”, “De quoi as-tu peur?”, “Où habites-tu?”, “Qu’est-ce que tu collectionnes?”, “Qu’est-ce que tu as perdu?” e “On part en vacances!”

ora os conteúdos são apresentados pelas imagens das crianças, ora pelas dos desenhos.

No manual, o tratamento adotado é “tu”. Nota-se essa opção nas orientações e comandos dos exercícios bem como nas apresentações dos conteúdos.

As atividades presentes no livro do aluno remetem ao desenvolvimento de competências orais, sobretudo da CO. No caderno de atividades, estas concernem à escrita, principalmente à EE. É interessante notar que, tanto no livro quanto no caderno, as atividades apontam para um conteúdo presente no outro e vice-versa. Por exemplo: na terceira lição da segunda unidade do livro (SAMSON, C., 2001, p.10), a atividade “*Tu aimes l’école*”, que associa a escuta de uma gravação a quatro imagens da mesma personagem em sala de aula, remete à atividade “*Qu’est-ce que c’est?*” (idem), presente no livro do aluno, que associa a observação de imagens de objetos encontrados em sala de aula (lápiz, borracha, livro, régua, caneta e estojo) à identificação de seus nomes (mostrados em um quadro).

O manual *Alex et Zoé et compagnie 2: méthode de français* apresenta atividades orais em todo o livro do aluno.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES ORAIS

Neste capítulo, apresentamos primeiramente os dados referentes às atividades orais nas aulas das escolas A e B: as conversas tidas com as professoras das turmas observadas e a descrição das aulas. Em seguida, fazemos a descrição das atividades orais presentes nos manuais didáticos e nos CDs de áudio que compõem os conjuntos pedagógicos (MONNERIE-GOARIN, A. et al., 1999; SAMSON, C., 2001) trabalhados em sala de aula. Após essa descrição, analisamos os dados obtidos.

5.1 A APRESENTAÇÃO

Na primeira parte deste subcapítulo, descrevemos os dados obtidos nas escolas e, na segunda, nos materiais didáticos.

5.1.1 As aulas

Nesta seção, relatamos as conversas tidas com as professoras de A e B e descrevemos suas respectivas aulas, conforme os parâmetros definidos no capítulo anterior.

5.1.1.1 A Escola A

a) A professora

A professora participante da pesquisa atua no ensino de FLE há mais de vinte anos e se graduou em Letras com habilitação em Língua Francesa em uma universidade pública e se especializou em literatura na mesma instituição. Já atuou em um tradicional instituto de ensino de FLE nessa cidade e viajou duas vezes à França, sendo que na segunda vez foi contemplada com uma bolsa de estágio nesse país.

Quanto às informações referentes à turma observada, essa professora não soube nos dizer exatamente quantos alunos estavam inscritos, e não tivemos acesso ao diário de classe, mas pudemos observar que as aulas eram freqüentadas por dezoito alunos em média.

Nessas aulas, segundo a professora, buscava-se, como objetivos pragmáticos, que os alunos fossem capazes de saudar alguém e de se apresentarem. Assim, ela os ensinava a dizer algumas expressões de polidez (*bonjour, s'il vous plaît, merci, au revoir*) e a fornecer alguns dados pessoais (nome, sobrenome, idade, nacionalidade e profissão).

Ela nos revelou, também, que não conseguia realizar tantas atividades quanto gostaria devido à falta de interesse da turma e à dificuldade que eles tinham em resolver as que ela já levava. Um outro ponto que dificultava, segundo ela, a realização das tarefas era o sistema de ciclos adotado na escola. Como os alunos sabiam que não poderiam ser reprovados na série em que estavam, não se importavam com as atividades de LE, até mesmo porque tinham aula apenas uma vez na semana, ou seja, o horário destinado a ensino da LE era curto, o interesse pelo Francês era pequeno e a motivação quase inexistente.

Com relação ao material didático, a professora utilizou nessa turma, sobretudo, o manual didático *Alex et Zoé*. Ela nos revelou que usava vários manuais (para ilustrar, mencionou os que citamos anteriormente), mas não integralmente: fazia compilações dos conteúdos de acordo com a turma. Ela disse ainda que já tentara fazer algumas aulas de CO com o auxílio dos CDs que acompanhavam os manuais que possuía, mas não conseguira realizar a atividade de modo satisfatório. Os alunos faziam muito

barulho e não prestavam atenção às gravações. Então ela desistiu de fazer exercícios de escuta.

Ela nos revelou, ainda, que tentou apresentar aos alunos alguns filmes com imagens de cidades francesas, porém, mais uma vez, não obteve êxito: os alunos lhe pediram que passasse outros tipos de filmes, como os que estavam em cartaz no cinema.

Com relação ao emprego da LE na sala de aula, a professora afirmou que só a utilizava em frases que fossem facilmente compreensíveis pelos alunos e que os alunos, por sua vez, só usavam essa língua quando ela pedia.

b) As aulas

Nossa observação começou no dia 10 de novembro de 2006. Durante três semanas consecutivas as aulas tinham sido suspensas às sextas-feiras na escola por motivos variados: eleições, pontos facultativos após feriado e limpeza no prédio. Assim, as aulas que acompanhamos, de acordo com a professora, destinavam-se à revisão de conteúdo visto que, no segundo semestre daquele ano, os alunos haviam perdido não só essas três aulas, como também algumas outras mais devido a feriados às quintas-feiras e dias facultados às sextas (“feriado prolongado”), ou mesmo devido a outras razões, como reuniões e conselhos escolares, sempre nesse dia da semana.

O desenvolvimento das aulas era sempre como mostramos a seguir. Na primeira aula observada, a professora começou pelos números em francês. Escreveu no quadro “*Nombres*” e pôs algarismos de zero a dez. Em seguida, os leu em francês e pediu para a turma repetir. Essa atividade levou cerca de oito minutos para ser realizada. Depois

da repetição coletiva, por duas vezes seguidas, continuou do número onze até o trinta, da mesma maneira que para os primeiros:

Professora: (...) uma das... dos assuntos da revisão era os números -- lembram? -- (...) vamos revisar e fazer *leçon orale* -- lição oral-- depois a gente faz o exercício escrito no quadro -- eu começo e vocês continuam-- vamos ver...todo mundo --vamos tentar-- *zéro*... vamos continuar...

Alunos: *zéro*

Professora: eu vou dizer -- começar do zero... depois vocês vão continuar...certo? *zéro*...

Alunos: *un... deux...*

Professora: *deux...*

Alunos: *tró(...)*

Prof.: *trois...quatre*

Aluna: *qua...* ((risos))

Professora: *QUATRE...* vamos:: *quatre...*

Alunos: *quatre...sete... six* (chi:)

Professora: *cinq... six... sept...*

Alunos: *six... sept...*

Professora: *huit...*

Alunos: *huit...*

Professora: *neuf...*

Alunos: *neuf...*

Professora: *dix...*

Alunos: *dix...*

Professora: de novo -- *zéro* -- (...).

Depois de tratar dos números, a professora colocou no quadro os dias da semana e escreveu “*Les jours de la semaine*” (*lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche*), um abaixo do outro. Leu em voz alta e pediu para os alunos repetirem. Além disso, cantou uma pequena música com eles. Fez a atividade em cerca de oito minutos também.

Professora: além dos -- estamos revisando -- *les nombres* e também:: ...

Aluno: e também:: ...

Aluna: que mais? ...

Professora: e também a semana -- lembram? ...

Aluno A: ah... lembro...

Aluno B: não...

Aluno C: agora que me lembrei...

Professora: *la semaine...* ((escrevendo no quadro)) -- como é que a gente lê aqui?-- *la semaine... la semaine...*

Alunos: *la semaine... la semaine...*

Professora: *les jours de la semaine sont:: ...*

Alunos: *les jours de la semaine...*
 Aluna : os portugueses ((risos))...
 Professora: (...) quem se lembra... quem se lembra? ...
 Alunos: *lundi*::
 Professora: *lundi*:: -- muito bem --
 Alunos: *mardi*:: ...
 Professora: *mardi*:: ... *mercredi*::...
 Aluna: *mercredi*::... *jeudi* -- professora:: --
 Professora: *jeudi*::...
 Aluna: *vendredi*:: ...
 Professora: *vendredi*:: ...
 Alunos: *samedi*:: ...
 Professora: *samedi*:: ...
 Aluna: *dimanche*...
 Alunos: *dimanche* ((risos))
 Professora: *très bien*...
 Alunos: *dimanche*...
 Professora: lembram que a gente fez uma musiquinha pra memorizar... a semana? -- vamos ver:: -- quem se lembra? --
 Alunos e professora ((cantando juntos)): *bonjour... lundi*:: ... como vai... *comment va... mardi*:: ? ... *très bien, mercredi*:: ... ()
 Professora: de novo... *bonjour... lundi*:: ... ()
 ((cantam outra vez))
 ((barulho intenso))
 ... ()
 Professora: vamos revisar... qual é... ()... *la semaine*
 Alunos: *la semaine*...
 Professora: *la semaine a sept jours*... *la semaine a sept*
 Aluno: *la semaine a sete* ... *trois...vinte*....
 Professora: peraí... *quels sont les jours de la semaine ?*...
 Aluno: *quels sont les jours de la semaine ?*...
 Professora: *lundi*:: ...
 Alunos: *lundi*:: ...
 Professora: *mardi*:: ...
 Alunos: *mardi*:: ... *mercredi*:: ... *jeudi*:: ...
 Professora: *mercredi*:: ... *jeudi*:: ... *vendredi*::...
 Alunos: *samedi* :: ...
 Professora: *samedi...dimanche* -- *nous sommes... nous sommes à* [sic] *quel jour de la semaine?* -- *aujourd'hui... c'est quel jour?*... *aujourd'hui c'est... aujourd'hui c'est*... ((barulho intenso))
 Aluno: *mardi*:: ... é *mardi*:: ...
 Professora: *ven-dre-di*:: ... () -- por favor--
 ((barulho intenso))

Passou, então, a falar dos meses por cerca de cinco minutos. A professora também usou o quadro para escrever o nome dos meses. Nessa atividade, a docente procedeu como nas outras: leu e pediu sua repetição aos alunos.

Professora: os meses ... () -- *les mois... les mois... de l'année -- l'année a douze mois...*
 Alunos: *l'année a ... DOUze mois... douze mois...*
 Professora: *quels sont les mois ?... quels sont ?...*
 Alunos: *quels sont les mois?...*
 Aluna A: *janvier:: ...*
 Aluna B: professora
 Professora: *les mois... de l'année... l'année... une année a douze mois...*
 Alunos: *douze mois...*
 Professora: *quels sont les mois ?...*
 Alunos: *quels sont les mois ?...*
 ((barulho intenso))
 Professora: *vamos lá... vamos lá:: -- ajuda aí... ajuda... vambora --*
 Alunos: *janvier:: ...*
 Professora: *janvier:: ...*
 Alunos: *février:: ...*
 Professora: *février:: ...*
 Alunos: *mars:: ... ()*

Após ter trabalhado com a turma essas noções de tempo, ela mudou de assunto e passou a falar sobre os objetos presentes na sala. Apontando para uma bolsa, perguntou o que se faz quando não se conhece um objeto, os alunos responderam que se devia perguntar. Um aluno foi mais participativo e disse que se dizia “*qu’est-ce que c’est*”. Então, a professora apontou para outros objetos (lápiz, caneta, livro) e fez a pergunta sugerida pelo aluno. Ela disse, ainda, a resposta que devia ser dada (*c’est un... / c’est une...*). Depois de treinarem a pergunta e as respostas, a professora pegou dois livros e repetiu o procedimento inicial. Como os alunos não conseguiam responder, ela mesma o fez e disse “*ce sont des livres*”. Ela falou, assim, das diferenças entre singular e plural nas frases (verbo e artigo).

Continuando essa atividade, a docente passou a fazer perguntas em francês sobre os nomes dos objetos encontrados na sala (“*ce sont des livres?*”, “*ce sont des cahiers?*”), ao que os alunos respondiam, também em francês, “*oui*” ou “*non*”. Ela,

então, lhes disse que a resposta deveria ser “*oui / non, c’est un / une ...*”, ou “*oui / non, ce sont des...*”, ou mesmo “*non, ce ne sont pas de ..., ce sont des ...*”.

Após essa orientação, falou sobre aprendizado de vocabulário e nomeou alguns objetos. Ela dizia os nomes e pedia que os alunos repetissem.

Nessa mesma aula, a professora entregou aos alunos um material impresso com quatro atividades de EE referentes aos assuntos trabalhados no dia (números, noções de tempo, artigos, verbos). Essas atividades, depois de serem realizadas pela turma, foram corrigidas no quadro pela professora. As frases presentes em cada um dos exercícios foram oralizadas, a pedido dela, num esquema de leitura e repetição em voz alta pelos alunos.

A professora ressaltou que os aspectos da LE ensinados nesse dia destinavam-se a uma revisão do conteúdo já trabalhado desde o primeiro semestre, visto que os alunos tinham passado quase um mês sem aulas de Francês devido aos motivos já expostos.

Nas aulas posteriores, a professora levou textos aos alunos, leu com eles e pediu, depois de uma leitura completa do material, que repetissem as frases. Ela lia uma frase e eles repetiam.

Na aula seguinte, o procedimento adotado pela professora foi semelhante ao anterior. Nessa aula, ainda em estilo de revisão, ela falou sobre números. Escreveu no quadro uma pequena conta (3+5) e perguntou a soma em francês “*Combien ça fait?*” ao que os alunos responderam “*Ça fait huit*”. Ela pôs a resposta junto à conta.

Outras adições foram propostas. Quando os alunos respondiam em português, a professora os corrigia utilizando o francês e eles repetiam a frase dada por ela.

Depois dessa atividade, ela copiou um exercício no quadro para que eles fizessem a diferença entre singular e plural. Desenhou flores, livros, lápis, canetas e bolsas. Ela perguntava, apontada para o desenho “*qu’est-ce que c’est?*” e, de acordo com a quantidade de figuras desenhadas, obtinha como resposta “*c’est un*”, “*c’est une*” ou “*ce sont des*” mais o nome do objeto.

Terminada a atividade, a professora fez a chamada – pelo número do aluno – e os alunos respondiam em francês “*présent*”. Passou mais alguns exercícios no quadro semelhantes aos anteriores e encerrou a aula.

Na semana seguinte não houve aula. O horário da turma era das 9h30 às 10h45, e como a professora do horário anterior (das 7h00 às 9h15) havia faltado, os alunos pediram à de francês que os dispensasse, pois eles ficariam muito tempo sem fazer nada na escola.

No dia 1º de dezembro, a aula começou cerca de 20 minutos atrasada. A professora levou a letra impressa de uma canção natalina, “*Douce nuit*”, e distribuiu cópias a todos os alunos. Depois da entrega, ela leu o texto para eles. Em seguida, pediu-lhes que o lessem em voz alta, mas o grupo se atrapalhou um pouco. Ela então modificou o procedimento: passou a ler uma frase de cada vez, pedindo para ser seguida, imediatamente, pelo grupo. Assim, houve a leitura pela turma.

Ela releu mais uma vez o texto, dessa vez explicando o sentido de quase todas as palavras. Aludiu à França em algumas passagens. Fez muitos gestos para explicar os significados dessas palavras, sobretudo das referentes a objetos que não são freqüentemente vistos no Brasil, como *chaumières* (cabanas). Traduziu poucas palavras.

Disse aos alunos que levou essa canção porque aludia ao natal, que estava próximo.

Notamos que alguns alunos não prestavam atenção à aula. Alguns conversavam sobre os cartazes na parede da sala, outros faziam bagunça. A professora disse que os “convidaria” a sair de sala, caso não quisessem participar da aula. Eles ficaram um pouco mais quietos a partir desse momento.

Voltando-se para o texto, a professora cantou para a turma. Junto com ela, um aluno balbuciava a canção. Terminado o canto, ela pediu ao grupo a acompanhasse na canção. A turma, timidamente, acompanhou a professora. Depois do canto em conjunto, ela pediu que eles o fizessem sozinhos. Disse, ainda, que quem cantasse melhor ganharia um prêmio, mas eles não perderam a timidez.

A professora então informou os alunos sobre a festa de confraternização natalina da escola. Ela sugeriu que nesse evento a turma cantasse a mesma canção “*Douce nuit*”, pois seria interessante apresentar um pouco do que eles aprenderam em francês para a comunidade escolar e para os próprios pais. A turma aceitou.

Depois disso, combinaram os momentos de ensaio e a professora encerrou a aula.

5.1.1.2 A escola B

a) A professora

A professora participante da pesquisa atua no ensino de FLE há mais de cinco anos e se graduou em Letras com habilitação em Língua Francesa em uma universidade pública de Belém. Não possui cursos de pós-graduação, mas já atuou em um tradicional instituto de ensino de FLE.

Nesta escola utilizaram-se os manuais *Ado* e *Alex et Zoé*. No entanto, a professora relatou que este não era muito apreciado pelos alunos, pois apresentava personagens infantis (um lobo falante) e os alunos, adolescentes, não queriam demonstrar interesse por figuras que pudessem remetê-los à infância e torná-los alvo de brincadeiras de outros alunos. Ela considerava este material adequado ao nível de língua que os alunos apresentavam, mas dizia que as vozes – caricatas – nas gravações do CD dispersavam a atenção e ela não conseguia fazer as atividades orais. Assim, o livro mais utilizado foi o destinado a adolescentes (*Ado*). Este material, no entanto, segundo a professora, também não cativava os alunos, pois apresentaria atividades mais complexas que eles nem sempre conseguiam entender.

Ela disse que a falta de compreensão advinha de problemas com a aprendizagem da Língua Portuguesa no sistema escolar. Ela nos revelou que, às vezes, escrevia no quadro, ou mesmo pronunciava, “*je suis*” e os alunos não conseguiam entender, não reconheciam a diferença entre um pronome e um verbo, dificuldades estas também presentes no estudo da LM. Dessa forma, não conseguia avançar no ensino da LE por mais que tentasse.

Segundo a professora, o trabalho oral era dificultado pela falta de interesse dos alunos e pelo barulho que eles faziam durante as aulas, o que atrapalhava a escuta de gravações. Assim, o uso do CD foi freqüentemente dispensado. A professora afirmou que realizava atividades voltadas para essa competência algumas vezes, mas que não era sistemático.

b) As aulas

Nossa observação começou no dia 05 de dezembro de 2006. Os alunos estavam organizados em filas.

A professora começou a aula me apresentando a turma. Os alunos estavam inquietos e ela mal conseguia falar. Depois desse momento, ela fez a chamada (pelo nome dos alunos).

Iniciou a aula propriamente, pela escuta de uma gravação retirada do manual *Alex et Zoé* sobre as horas. Passou apenas uma vez. Após esse momento, treinou a CO dos alunos a partir de desenhos de relógios no quadro, pediu a tradução:

Professora: (...) peguem aquela apostila do *Alex et Zoé*... tirando aquela folha que eu dei pra vocês... ()

Aluno: ei... tia... ei ... tia...

Professora: o que é... Gabriel? ...

Alunos: ()

Aluno: professora:: ...

Professora: crianças::: ...

Alunos: crianças::: ...()

((risos))

((barulho intenso))

((professora passa uma gravação do *Alex et Zoé*))

Professora: olha só... então espero que vocês estejam acompanhando... () vimos a tradução do texto... ensinei as horas ... aí ... eu falei... () éh:::... uma hora era dividida em quantos casos... era dividida em quantos quartos...era...

Aluna: éh:::...quinze quartos:: ...

((comentário de uma aluna sobre a aula anterior))

Professora: QUATro quartos... cada quarto tem quinze minutos -- entendeu?

((barulho intenso))

Alunos: ()

Professora: ((dirigindo-se a uma aluna)) e a gente tem que pegar... () de três e meia pra você não se atrasar:: ... tá? ...

Aluna: ei... tia... eu tava entendendo outra coisa

Professora: então... gente... agora... () então se eu falo pra vocês que *il est quinze heures et quart* ::... -- que horas são? -- *Il est quinze heures et quart*::: ...

[

chi

[

ei, tia

Alunos: três e quinze ...
 Professora: e se eu falo *il est deux heures et demie?* ...
 Alunos: duas horas e meia:: ... ((em coro))
 Professora: () muito bem :: ... se eu falo -- prestem atenção -- *il est cinq heures ... il est cinq heures moins dix...*()
 Alunos: éh:::...
 [dezesseis e cinqüenta::
 [quatro e cinqüenta::
 ((confusão de vozes))
 [como é ?
 Professora: *cinq heures moins dix* -- tá ?--
 Aluno: quatro::
 Professora: então... gente... -- quem que tá acompanhando... estudando... tá querendo -- o pessoal que tá dedicando tempo pra... pra os estudos... (..) virem aqui a folha... tá? e nós vamos ... -- faltou pra nós fazermos o exercício em baixo... tá? -- aqui onde tem esses *relogiosinhos*... tá? vocês têm um quadro com doze relógios... não é isso?
 Alunos: é:: ...
 Professora: então... gente... são... ()
 Alunos: ()
 ((barulho intenso))
 [cala essa boca... () ((um aluno se dirigindo a outro))
 Professora: não tente adivinhar ((dirigindo-se a um aluno))... ()

Após essa atividade, a professora utilizou o quadro para fazer um exercício de CE. Fez um desenho e propôs um *jogo de lotô* para treinar a compreensão dos números. Em seguida, pediu aos alunos uma apostila, cópia de alguns excertos da unidade 2, lição 3 do caderno de exercícios do conjunto pedagógico *Alex et Zoé*, em que havia exercícios sobre as horas e o mesmo jogo de lotô proposto no quadro. Ela alternou a LE e a LM na sala de aula.

A professora entregou outra apostila à turma, cópia de alguns excertos da lição 5 do caderno de exercícios do conjunto pedagógico *Ado* (p. 8), contendo exercícios gramaticais. Pediu para a turma dizer quais eram os artigos do francês. Um aluno respondeu e ela os escreveu no quadro pondo a tradução ao lado. Ela solicitou que

respondessem à primeira questão do material dado. Enquanto os alunos faziam o exercício, ela os orientava passando de carteira em carteira, para tirar as eventuais dúvidas. Ela também pediu aos que terminavam a atividade para ajudarem os que ainda não a haviam terminado.

Depois disso, orientou os alunos acerca da segunda questão. Leu o comando em francês, traduziu e explicou em que consistia (um exercício sobre marcação de posse utilizando *de, de l', de la*).

Após a realização da atividade, ela escreveu no quadro a conjugação do verbo *être* antes de passar à terceira questão da apostila. Procedeu à explicação do comando como para o exercício anterior. Deviam preparar a ficha de identificação de alguns personagens. Ela fez uma pergunta sobre um destes em francês e alguns alunos responderam também nessa língua. A turma realizou a atividade e ela ajudou quando foi solicitada.

A professora passou então à última atividade da apostila. Perguntou às crianças se haviam compreendido a questão e elas responderam fazendo a tradução do comando. Os alunos executaram, assim, o exercício. Em seguida, a professora recolheu todo o material e disse que o levaria para corrigir em casa.

Como última atividade do dia, a professora solicitou aos alunos que fizessem a tradução de uma história em quadrinhos (retirada do manual *Alex et Zoé*, unidade 2, lição 4, p. 9). Alguns fizeram e até reproduziram, à parte, os desenhos. Os outros tiveram autorização para terminar a atividade em casa. Ao mesmo tempo em que a turma realizava essa tarefa, cerca de 20 minutos antes do término da aula, a professora fez a parte oral da prova de segunda chamada com três alunos.

No dia 12 de dezembro, a aula começou pela chamada dos alunos. Eles respondiam em francês (“*présent*”). Nesse momento, os alunos estavam inquietos e a professora mal conseguia se fazer ouvir.

Após a chamada, a docente entregou à classe o mesmo material que havia recolhido na aula anterior. Ela prosseguiu da mesma forma para explicar os exercícios: leu o comando, perguntou se entenderam e traduziu para confirmar. Usou o quadro para explicar o conteúdo gramatical (preposições e artigos). Os alunos fizeram perguntas sobre vocabulário e continuaram as atividades. Uma aluna perguntou se valia ponto resolver todas as questões. Ela respondeu que valia dois pontos para a prova bimestral seguinte.

Paralelamente à primeira atividade, a professora passou prova de segunda chamada – parte oral – para mais dois alunos e, a parte escrita, para mais seis. Ela já havia começado essa avaliação na aula anterior. Disse que não a fazia com todos ao mesmo tempo para não dispersar muito a atenção dos outros alunos.

Terminada a primeira atividade, a professora explicou aos alunos o que é “*nom*” e “*prénom*”. Os alunos resolveram mais uma questão e ela passou, então, para a seguinte procedendo de forma diferente das anteriores: leu a questão e pediu que os alunos a lessem depois dela. Os alunos resolveram o exercício.

A atividade seguinte solicitava que os alunos propusessem perguntas coerentes para determinadas respostas fornecidas pelo material. A professora apresentou exemplos no quadro para explicar. Como os alunos continuavam inquietos, ela começou a escrever no quadro algumas perguntas: “*Qu’est-ce que tu aimes faire?*”, “*Tu as un train à quelle heure?*”, “*Qui est-ce?*”, “*Tu habites à Paris?*”, “*Tu passes le week-end avec Jean?*”, “*Le cours d’espagnol commence à dix heures?*”.

Após ter escrito essas frases, a professora disse que a turma podia guardar o material, pois ela iria “corrigir a oralidade”, isto é, segundo ela, corrigir a EO [sic] deles. A atividade foi realizada da seguinte maneira: 1. a professora leu em voz alta cada frase e os alunos, em grupo, as repetiram depois dela; 2. os meninos, em grupo, leram as frases; 3. as meninas, também em grupo, leram em voz alta; 4. alguns alunos, chamados pelo nome, leram novamente; 5. alguns alunos que já haviam oralizado as frases apontaram outros para lerem três frases à escolha. Quando os alunos não liam corretamente, a professora fazia a correção em grupo. Depois dessa atividade, a aula foi encerrada.

No dia 19 de dezembro, a aula começou como nas anteriores. Houve a chamada e a continuação das atividades presentes no material didático dos alunos. Ela também aproveitou o momento – véspera do Natal – para fornecer algumas informações solicitadas pelos alunos sobre como dizer *feliz natal*, *feliz ano novo*, *Papai Noel*, *árvore de natal* em francês (respectivamente: “*joyeux Noël*”, “*bonne année*”, “*Père Noël*”, “*sapin de Noël*”).

Devido às festas de fim de ano, houve um período de recesso na escola e só voltamos a acompanhar as aulas no dia 9 de janeiro de 2007. Nesse dia, a aula começou com perguntas a respeito das festas e das atividades que os alunos tinham realizado nesse período.

A professora, após esse momento, continuou com as atividades extraídas do material dos alunos. Passou a uma atividade de CE (MONNERIE-GOARIN et al., 1999, p. 24) que consistia na leitura de um texto sobre férias. Os alunos o leram em silêncio e, em seguida, ela o releu para eles. Depois disso, pediu que lessem em voz alta, em grupo. Após esse exercício, solicitou a leitura individual do texto por alunos que ela

chamava de acordo com a lista de frequência. A professora corrigia quando os alunos tinham alguma dificuldade, o que foi percebido quando precisavam ler os números, que estavam representados em algarismos. A professora explicou o vocabulário que era desconhecido pelos alunos. No fim da atividade, explicou que a leitura desse texto seria a próxima avaliação oral da turma.

Les lycéens français ont 160 jours de cours par an, 17 semaines de vacances plus 5 jours fériés. Beaucoup ne travaillent pas le mercredi, mais ils travaillent le samedi matin et ils ont 26 heures de cours par semaine. (idem, 1999, p. 24)

No dia 16 de janeiro, a professora começou pela chamada como nos outros dias. Em seguida, organizou os alunos em duplas e trabalhou com eles uma atividade de EE que complementava a última da aula anterior (leitura). Pediu que lessem silenciosamente as cartas presentes na atividade intitulada *“Invitations”* (idem, 1999, p. 25). Depois disso, ela leu as mesmas em voz alta e traduziu as palavras que a turma pedia. Em seguida, escreveu no quadro: *“Alors tu peux venir chez moi à Guéret pour les vacances de Pâques”* (retirada de uma das cartas). Leu a frase e escreveu a tradução. Após isso, falou sobre o conteúdo das correspondências, leu junto com os alunos, explicou algumas expressões (*“chez moi”, “chez toi”, “rendez-vous”, “d’accord”*) e perguntou quem eram os amigos que se correspondiam nas cartas apresentadas, chamando a atenção para os exemplos mostrados – os e-mails e as cartas.

Ela também aproveitou o momento para perguntar à turma sobre quem dentre eles gostava de utilizar a Internet e se eles conheciam algumas palavras aí utilizadas. Os alunos responderam que sim e alguns foram ao quadro escrever exemplos (*blz, vc, naum, jgs, xau*).

Mais uma vez a professora leu as cartas, pedindo que os alunos repetissem junto com ela. Após esse momento, ela disse “*je t’invite de [sic] venir au cinéma*”, fazendo referência a uma das correspondências. Pediu a uma aluna para repetir a frase e esta teve dificuldades. Nesse momento, os alunos faziam muito barulho na sala. A docente, então, pediu silêncio e disse que queria estimular a aluna a pensar.

Depois, a professora escreveu no quadro um exemplo de correspondência, dando especial atenção às fórmulas de saudação e de despedida e passou uma atividade de EE: a elaboração de uma carta. Depois que os alunos realizaram a atividade e a levaram até a professora para corrigir, esta passou uma “sabatina de frases”, segundo suas palavras. A sabatina aconteceu da seguinte maneira: 1. A docente lia frases do livro (“*L’année scolaire commence en février*”; “*Beaucoup ne travaillent pas le samedi matin*”; “*Je passe le week-end près de la mer*”; “*Rendez-vous à 6 heures chez moi*”; “*Cher, Juan, tu aimes la campagne?*”; “*D’accord pour ton invitation*”; “*Je suis content d’aller chez toi*.”); 2. Escolhia um número na lista de chamada e pedia para o aluno correspondente traduzir a frase lida; 3. Caso não soubesse, precisava dizer um outro número para que um outro colega traduzisse. Como grande parte da turma não conseguia traduzir, ela juntou os alunos em duplas e pediu que prosseguissem com a tradução da mesma forma que individualmente. Após essa atividade, a aula foi encerrada.

Com relação às atividades realizadas pela classe observada, percebemos que foram, principalmente, relacionadas à CE e à EE. No que se refere à língua oral, as atividades foram, de modo geral, ligadas à CO. A professora optava, essencialmente, pelas atividades voltadas para a escrita; a CO foi trabalhada a partir de atividades

propostas pelo livro. A EO era desenvolvida, segundo a docente, em termos de oralização de frases e de textos.

As atividades de CO não foram realizadas em todas as aulas, mas houve momentos de trabalho específico, geralmente no início das aulas, para o desenvolvimento dessa competência por meio da escuta de uma gravação retirada de outro manual (SAMSON, C., 2001.). A professora fazia os alunos ouvirem a gravação uma única vez.

Esse procedimento, embora insuficiente para prender a atenção dos aprendentes, era freqüente. Notamos que o desenvolvimento das aulas era controlado pelo professor. No caso da atividade de escuta acima, apesar de os alunos não terem compreendido, a professora não repetiu a gravação e deu prosseguimento à aula com outra atividade, desta vez voltada à escrita.

Em alguns momentos, a atenção dos aprendentes parecia voltar-se essencialmente para a compreensão do léxico durante a realização das atividades. Quando isso ocorria, a professora recorria imediatamente à tradução do que era requisitado pelos alunos.

5.1.2 Os conjuntos pedagógicos

Nesta seção, descrevemos as atividades orais presentes nos materiais didáticos em análise. Esses dados concernem às propostas dos manuais em conjunto com seus respectivos CDs de áudio.

5.1.2.1 *Ado*

As atividades orais presentes em *Ado 1* são combinadas entre o manual e as faixas do CD. As atividades de CO, em geral, sugerem a escuta de determinada faixa para em seguida repetir a informação (“*Écoutez et répétez*”), ou, ainda: “*Observez et écoutez*”.

As atividades de correção fonética também são combinadas entre manual e CD e são propostas como as demais: escuta seguida de repetição. Para estas há, ainda, o momento de repetição com insistência (ênfase) no som ouvido.

De acordo com a natureza das atividades no manual *Ado*, encontramos os seguintes tipos de propostas:

- *Écoutez et répétez.*
- *Observez et écoutez.*
- *Écoutez, et dites si vous entendez X ou Y*⁴⁴.
- *(Écoutez le dialogue et répondez) Vrai ou faux.*
- *Écoutez et répondez.*
- *Écoutez, puis jouez le dialogue.*
- *Imaginez et jouez le dialogue entre le personnage Vincent et son père.*⁴⁵

As atividades orais são apresentadas sob as rubricas “*On s’entraîne*” e “*À vous*” presentes em cada lição. Como se pôde observar pelos comandos, as atividades demandam a escuta e a realização de outras tarefas que envolvem repetição, leitura,

⁴⁴ Determinados sons semelhantes.

⁴⁵ Tarefas propostas como continuação de um excerto de diálogo transcrito.

discriminação sonora, oralização de diálogos transcritos e produção oral a partir de um texto transcrito.

Cada grupo de lições do manual *Ado* é encerrado com um momento em que se retomam os assuntos trabalhados em cada lição (“*Bilan*”). Há quatro “*bilans*” referentes às lições de 0 a 9, 10 a 18, 19 a 27 e 28 a 36. Eles correspondem a uma revisão das habilidades propostas pelo manual e dizem respeito ao que o aprendente deveria saber em termos de gramática da LE e de *savoir-faire*. Nesse momento, são apresentadas situações de comunicação que requisitam conhecimentos pragmáticos do aprendente.

Quanto à correção fonética, nota-se que há um trabalho sistemático em termos de oposição de sons⁴⁶, dois ou três por unidade, como no exemplo abaixo:

Les sons du français [ɛ] e []. Écoutez et dites si vous entendez “des” ou “deux”.

Ex 1 2 3 4

Des				
Deux	x			

(MONNERIE-GOARIN et al., 1999, p.17).

O CD de áudio traz uma gravação, apresentada em formato de diálogo, que dá suporte a essa atividade:

- Igor a des frères?
 - Oui, il a deux frères.
 - Moi aussi, j’ai deux frères. Et toi ?
 - Moi non, mais j’ai des amis.
- (idem, 1999, faixa 19)

O manual do aluno não mostra as transcrições dessa atividade, mas o guia pedagógico sim.

⁴⁶ [ɛ] e []; [z] e [s]; [y] e [u]; [i] e [y] etc.

Observamos que, no manual, as situações veiculadas são protagonizadas por personagens que reaparecem. Talvez se busque, com isso, criar personagens com que o público (formado por adolescentes) possa se identificar (*Julien, Valérie* e uma mascote – lobo –, que apresenta as situações).

O manual *Ado 1* é acompanhado por dois CDs de mesmo nome. Um corresponde às lições que vão de 0 a 18 e apresenta 64 faixas cujo tempo de execução individual varia de 21 a 85 segundos, totalizando 49 minutos e 51 segundos de gravação. O outro corresponde às lições que vão de 19 a 36 e apresenta 58 faixas cujo tempo de execução individual varia de 13 a 140 segundos, totalizando 43 minutos e 7 segundos de gravação.

Os textos escritos nas unidades do manual aparecem nas gravações, com exceção daqueles destinados ao ensino-aprendizagem de gramática, a orientações para atividades de EO e à observação de aspectos culturais (personalidades francesas, títulos de livros etc.). As faixas trazem o título da lição a que se referem.

Observa-se que o tom de voz empregado é pausado e lento, mas não chega a ser monótono. Algumas faixas apresentam uma melodia baixa como fundo das gravações. No comando das questões propostas no manual, as vozes que as apresentam são sempre as mesmas. Alternam-se, também, vozes adultas masculinas e femininas. As vozes adolescentes quando empregadas também se repetem.

5.1.2.2 *Alex et Zoé*

Assim como em *Ado 1*, as atividades orais presentes em *Alex et Zoé* são relacionadas entre o manual e as faixas do CD. Apresentam, em geral, o comando de

escutar para em seguida repetir a informação (“*Écoute et répète*”). Outras apresentam a sugestão de escutar, mas demandam a realização de atividades diversas.

De acordo com a natureza das atividades, encontramos no manual *Alex et Zoé* os seguintes tipos de propostas:

- *Écoute et montre!*
- *Écoute et réponds!*
- *Écoute et répète la chanson!*
- *Présente les personnages!*
- *Regarde et écoute!*
- *Écoute et donne le bon numéro!*
- *Joue l’histoire!*
- *Écoute et mime !*
- *Écoute, répète et mime la chanson!*
- *Écoute et répète le rap!*
- *Écoute et trouve!*
- *Vrai ou faux? Réponds!*
- *Regarde, écoute et répète!*
- *Écoute et trouve la bonne image!*
- *Parle de ton emploi du temps!*
- *Écoute et parle des matières que tu aimes ou que tu n’aimes pas!*
- *Fais le sondage!*
- *Écoute et trouve la “bonne photo”!*
- *Écoute et trouve le bon personnage!*
- *Écoute, montre et répète!*
- *Regarde et écoute bien!*
- *Écoute et regarde, puis joue avec ton voisin, ta voisine!*
- *Écoute et suis la recette!*
- *Écoute et raconte!*
- *Écoute, regarde et complète!*
- *Écoute et choisis!*
- *Écoute et associe!*
- *Écoute, regarde et réponds!*
- *Écoute et regarde sur le plan!*
- *Écoute et joue!*
- *Écoute, lis et suis le plan!*
- *Écoute et dis ce que tu veux faire!*

Notamos que as atividades orais presentes neste manual demandam geralmente a escuta das faixas do CD para sua realização a fim de executar a ação sobre uma imagem. A recorrência de tarefas envolvendo a CO da LE, provavelmente é devida à busca pela familiarização dos sons do FLE pelos aprendentes. Como esse material didático é destinado a uma faixa etária infantil, acreditamos que ele vise, sobretudo, à realização de atividades de sensibilização, sem ignorar a funcionalidade dessas tarefas.

Muitas das questões propostas nesse livro relacionam faixas do CD e imagens presentes no manual. As ilustrações funcionam, portanto, como sensibilizadoras para aprendizagem do FLE.

As atividades de EO não são muito recorrentes nesse manual. Quando elas aparecem, o que se busca é a simulação de alguma situação apresentada nas ilustrações, como naquelas em se pede para dramatizar uma situação contada em história em quadrinhos: “*Joue l’histoire*” (cf. SAMSON, C., 2001, p. 9; 13; 16; 17; 19 etc.).

A proposta de repetição das frases é recorrente nas unidades.

As atividades de correção fonética também aparecem relacionadas entre manual e CD e são propostas como as demais: escuta seguida de repetição. Para estas há, ainda, o momento de repetição com insistência (ênfase) no som ouvido.

O manual *Alex et Zoé* é acompanhado por três CDs de mesmo nome. O primeiro corresponde às unidades que vão de 1 a 6 e apresenta 49 faixas cujo tempo de execução individual varia de 41 a 222 segundos, totalizando 109 minutos de gravação. O segundo corresponde às unidades que vão de 7 a 12 e apresenta 50 faixas cujo tempo de execução individual varia de 31 a 184 segundos, totalizando 82 minutos e 4

segundos de gravação. O terceiro corresponde às unidades que vão de 13 a 15 e apresenta 28 faixas cujo tempo de execução individual varia de 40 a 239 segundos, totalizando 109 minutos de gravação.

Assim, como em *Ado 1*, os textos escritos nas unidades do manual *Alex et Zoé* aparecem nas gravações, com exceção daqueles destinados ao ensino-aprendizagem da CO. Observa-se, ainda, que as faixas trazem o título da lição a que se referem. Nas atividades voltadas para a CO, as imagens presentes no manual são referidas nas gravações.

Observa-se que o tom de voz empregado é pausado e lento. Algumas faixas apresentam uma melodia baixa como fundo das gravações. Os comandos das questões propostas pelo manual são sempre apresentados por uma mesma voz feminina. Quando se trata de fazer a CO das gravações, as situações são vivenciadas, de modo geral, por crianças ou por seres animados (uma raposa, um dragão ou um lobo, cf. sessão 4.3.2).

A presença de canções (*rap*) é recorrente. A letra é apresentada no livro para ser repetida, conforme os comandos das questões, junto com as gravações. Essas canções apresentam como tema os títulos das unidades do manual.

5.2 A ANÁLISE

No subcapítulo, analisamos o oral em FLE de acordo com os dados referentes à observação das aulas e às conversas com as professoras.

5.2.1 As aulas

Nesta seção, analisamos os dados concernentes à observação das aulas nas escolas A e B.

5.2.1.1 A Escola A

Na turma observada na escola A, notamos que as atividades realizadas foram mais relacionadas à língua escrita que à oral. O livro didático em geral não estava presente na sala de aula, mas servia de base às tarefas propostas. A professora não costumava levar um plano de aula para a turma, mas criava atividades relacionadas ao que ela propunha.

Analisando os dados obtidos durante a pesquisa, observamos que o ensino da CO e da EO geralmente não foi priorizado pela professora. Essa habilidade raramente foi trabalhada durante o as aulas. Depreendemos, em razão disso, que não havia um trabalho sistemático para a CO nem para a EO.

As aulas não apresentavam relação entre si, de modo que o conteúdo trabalhado numa aula não era mais revisto na seguinte, salvo no primeiro encontro observado que, segundo a professora, se destinava a revisar os assuntos estudados no primeiro semestre.

A prática da repetição de frases em FLE, recorrente nas aulas, era considerada como atividade de EO. Esse tipo de tarefa ajuda a melhorar a pronúncia de determinadas seqüências sonoras, mas não é uma atividade significativa no que diz respeito ao desenvolvimento linguageiro dos aprendentes, ou seja, não constitui tarefa que promova o desenvolvimento de competências orais e faça o aluno realmente se expressar em FLE.

Além disso, a utilização do oral nas atividades começou geralmente pela professora, de modo que não houve, por parte dos alunos, iniciativa para utilizar a EO em FLE quando se dirigiam à docente nem entre si.

Outro aspecto observado durante as aulas foi a atitude dos alunos durante a exposição à LE. Quando a professora os indagava a respeito de alguma atividade, o que havia, de fato, eram respostas coletivas, em geral, de uma palavra ou frase curta para uma gama de questões pontuais (cf. 5.1.1.1). Com isso, percebemos que os alunos não eram incentivados a expressar-se em francês nem a manipular essa língua para interagir entre si de modo satisfatório.

A professora privilegiou nitidamente, durante as aulas, atividades voltadas para o vocabulário: números, dias da semana, nomes dos meses etc. Isso indica que as aulas não foram planejadas de acordo com um objetivo comunicativo específico, mas sim a partir de tópicos lexicais.

Uma das aulas foi orientada para aspectos lúdicos – canto em LE – devido à época do ano em que estavam (próximo do Natal). Essa atividade visava à distração dos alunos, mas também à aquisição de novo vocabulário, segundo pudemos observar.

A utilização de canções em sala aparece como um momento para descontração. Para promover a EO, no entanto, o recurso não nos pareceu satisfatório uma vez que a atividade não suscitou interações em que a LE fosse usada de forma autêntica. Embora esse recurso possa ser utilizado para promover interações reais, essa oportunidade não foi aproveitada em sala de aula.

Vale ressaltar que a posição dos alunos, no quadro descrito, tampouco se orientou para o sentido da comunicação. Os alunos pareciam meros espectadores e reprodutores dos passos da professora em uma situação em que ela transmitia os

conhecimentos e a turma os recebia passivamente. Percebemos, assim, que os discentes tendiam a não assumir nenhuma responsabilidade pela própria aprendizagem, como se a professora fosse a única responsável pela concretização da aula. Além disso, os alunos não demonstravam qualquer iniciativa no processo de ensino-aprendizagem, nem eram incentivados para isso.

De acordo com o presenciado, as aulas aconteciam sem motivação aparente dos alunos. Às vezes, tínhamos a impressão de que a turma só estava ali devido à necessidade de cumprir o horário das aulas, pois grande parte dos alunos não prestava atenção ao que a professora dizia; logo, a participação discente era quase nula. Apenas na primeira aula acompanhada houve um pouco mais de participação do alunado, o que parecia relacionado à falta de encontros com a professora durante três semanas consecutivas.

5.2.1.2 A Escola B

Na escola B, o ensino da CO e da EO é proposto pela professora por meio da escuta e repetição de frases. Essas práticas, no entanto, não correspondem a atividades direcionadas ao ensino do oral, mas à oralização pela oralização. Tais atividades serviam, ainda, de base para a EE. Assim, observamos que praticamente não foram realizadas atividades comunicativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades orais – pelo menos no período em que acompanhamos a turma.

Chamou nossa atenção, nessa turma, a maneira como a LE foi abordada. Como as aulas eram centradas na correção gramatical e na tradução, tanto as atividades de CO quanto as de EO foram pouco valorizadas. Houve assim, de fato, pouco espaço

para situações comunicativas que realmente levassem os alunos a interagir e a desenvolver competências orais em LE.

Semelhantemente ao que ocorreu na escola A, a utilização do oral em FLE nas atividades geralmente foi feita pela professora. Raramente houve iniciativa por parte dos alunos para utilizar essa modalidade de língua quando se dirigiam à docente, nem entre si.

A professora deu bastante ênfase, durante as aulas observadas, ao ensino das classes gramaticais (verbos, substantivos, adjetivos) presentes nas unidades didáticas do manual que utilizou (MONNERIE-GOARIN, A. et al., 1999). Dessa maneira, notamos que as aulas não foram organizadas em torno de um objetivo comunicativo específico, mas sim a partir de tópicos gramaticais que não criavam espaço para uma comunicação ativa.

Nesta turma, observamos ainda que o manual didático aparecia como principal fonte para a realização das aulas. Era nele que a professora buscava subsídios para a preparação das tarefas, retirando ou adaptando as atividades do livro conforme a aceitação delas pela turma.

Concluímos que, tanto na escola A quanto na B, o manual didático é o material mais presente na sala de aula; que as atividades orais são pouco realizadas e que, quando ocorrem, prestam-se principalmente para a preparação de atividades escritas. Além disso, o FLE não é ensinado para fins comunicativos, mas para aquisição de vocabulário e identificação de classes gramaticais. Em sala de aula, a oralização de frases e a repetição coletiva caracterizam procedimentos freqüentes. Essas práticas são consideradas atividades para desenvolver a língua oral e a tradução aparece como indicativo de que houve a aprendizagem do Francês.

5.2.2 Os conjuntos pedagógicos

Nesta seção, analisamos as atividades orais presentes nos materiais didáticos descritos na primeira parte deste capítulo.

5.2.2.1 *Ado*

Quanto às atividades de CO nas lições de *Ado 1*, observa-se um trabalho sistemático de escuta e repetição de determinadas seqüências sonoras. Esses exercícios visam à memorização e à fixação de determinadas estruturas da língua, isto é, à sistematização da LE. Para ilustrar (MONNERIE-GOARIN, A. et al, 1999, p. 65):

Entendez-vous [v], comme dans “vrai”, ou [f], comme dans “faux”

	1	2	3	4	5	6
[v]						
[f]						

O CD de áudio que acompanha o manual traz uma gravação, apresentada em formato de diálogo, que dá suporte a essa atividade:

1. Qu'est-ce que tu fais là?
2. Vous avez un vélo?
3. Il est beau ton pull, il est neuf?
4. Je voudrais un roman vraiment intéressant.
5. Il est neuf heures trente.
6. Regarde, c'est facile. (idem, faixa 6, CD 2)

Propõe-se um trabalho sobre a diferenciação entre fonemas cuja realização oral é próxima. Esse trabalho aparece no âmbito da CO e é feito por meio da apresentação de determinadas seqüências sonoras em que há a oposição entre dois ou mais sons semelhantes. Eventualmente, algumas dessas atividades demandam a encenação (cf. idem, p. 69).

Les sons du français [ã] et []. Écoutez, puis jouez ce petit dialogue.
- Tu as vu mon ballon?

- Quel genre de ballon?
- Un ballon blanc.
- Il est devant ta maison.
- Et mon survêtement marron ?
- Il est là, mais il manque le pantalon.

Para as atividades de EO, prevê-se o uso de situações conversacionais, como a escuta de determinados diálogos acompanhada da leitura para a posterior encenação pelos aprendentes e a produção de diálogos a partir de modelos apresentados nas lições (idem, p. 17).

- Julie rencontre Carmen. Écoutez, puis jouez le dialogue.
- J'ai 14 ans. Et toi ?
 - Moi, j'ai 13 ans.
 - Tu es française ?
 - Non, je suis espagnole.
 - Et Babis? Il est espagnol?
 - Non, il est grec.

Há, ainda, atividades propostas para a EO a partir da imaginação de uma situação específica (idem, p. 27).

- Dans un magasin, des clients demandent:
- une moto et un casque (9 200 F, 650 F)
 - un vélo et un sac (1 500 F, 99 F)
 - un scooter et un casque (4 200 F, 420 F)

- Faites les dialogues.

Nota-se que, via de regra, as atividades de EO se realizam por meio da aprendizagem de atos de fala, os quais exemplificam situações de comunicação possíveis de serem vividas por adolescentes franceses. Assim, o CD, em conjunto com o manual, permite aos aprendentes exercitar a CO e, ainda, entrar em contato com a cultura e as regiões francesas por meio da exploração das informações.

A proposta da repetição de enunciados no manual é recorrente em todas as lições. Talvez se queira habituar os aprendentes aos sons do Francês e, com a exposição acentuada a essa língua, favorecer o desenvolvimento da CO.

O livro propõe atividades complementares (*Bilans*) para averiguar o que o aprendente conseguiu compreender das lições. Essas atividades são compostas por uma bateria de exercícios que retomam os conteúdos estudados a cada grupo de nove lições. Entendemos que essa proposta funciona como possibilidade de reemprego e aprofundamento dos conhecimentos construídos.

5.2.2.2 *Alex et Zoé*

No conjunto pedagógico *Alex et Zoé*, as atividades de CO do manual são relacionadas com as faixas do CD. No manual, é recorrente a presença de imagens ligadas à compreensão das tarefas propostas. Para os alunos iniciantes em LE, a presença de ilustrações no material didático facilita a realização de uma atividade. Como os conhecimentos lingüísticos dos alunos ainda são limitados, as figuras funcionam como informação complementar e os ajudam a compreender as situações propostas. Nota-se, assim, que a comunicação oral é apoiada por um suporte visual, o que leva a uma compreensão global das tarefas.

As imagens aparecem também no manual como orientações para as gravações e ajudam a definir ou esclarecer o que não é compreendido apenas com base no suporte oral. As tarefas que associam as ilustrações ao áudio são freqüentes na abordagem comunicativa.

O apelo ao aspecto lúdico nas atividades é recorrente. Acreditamos que isso ocorra em função do público do manual (infantil) e a necessidade de motivá-lo para que sua atenção não se disperse.

Écoute et répète la chanson!

Dans la famille Prosper, il y a la mère, il y a le père,
Il y a la grand-mère, il y a le grand-père,
Et... six frères!

Dans la famille Bonheur, il y a la mère, il y a le père,
Il y a la grand-mère, il y a le grand-père,
Et... six sœurs!

Dans la famille Hurluberlu, il y a la mère, il y a le père,
Il y a la grand-mère, il y a le grand-père,
Et... six tortues! (cf. SAMSON, 2001, p.16).

O manual traz atividades lúdicas para desenvolver a CO e a EO. Em meio a elas, trabalha, inclusive, a correção fonética. É interessante notar que os autores não utilizam essa nomenclatura nos comandos das questões nem mesmo durante a apresentação dos conteúdos das unidades. Elas são estruturadas em torno de atividades de sensibilização. Estas, porém, conforme as lições avançam, demandam a realização de tarefas mais elaboradas.

Esse material, conforme notamos, prioriza as atividades comunicativas e não as formas lingüísticas e adequa a linguagem ao público a que se destina.

6 RESULTADOS DAS ANÁLISES E PROPOSTAS

Na primeira parte deste capítulo, apresentamos os resultados concernentes ao ensino-aprendizagem do oral nas salas de aula que observamos, de acordo com os materiais didáticos utilizados. Na segunda parte, trazemos propostas de atividades que poderiam auxiliar o trabalho do docente no desenvolvimento das habilidades comunicativas citadas.

6.1 OS RESULTADOS

Apresentamos, neste subcapítulo, os resultados de nossas observações quanto às práticas de sala de aula e a utilização do material didático e o ensino-aprendizagem do oral em FLE.

6.1.1 O ORAL NA SALA DE AULA

O ensino-aprendizagem comunicativo da CO e da EO visa levar o aprendente iniciante de LE a se expressar de modo simples, claro e eficiente, para que possa, na medida em que lhe é ensinado, descrever, contar, responder aos questionamentos e interagir nas situações de comunicação em que se encontre e aprenda a se adaptar ao interlocutor bem como consiga perceber as reações deste.

Nos ambientes de ensino observados, o espaço dedicado ao ensino-aprendizagem do oral em FLE introduzia atividades escritas e restringia-se a poucos momentos no início das aulas, quando poucos alunos estavam presentes. Uma forma de ensino-aprendizagem do “oral” durante o acompanhamento das turmas foi a oralização de textos escritos curtos presentes no manual didático, o que não corresponde, de fato, ao ensino dessa modalidade de língua.

Uma situação recorrente nas aulas que acompanhamos tanto na escola A quanto na B foi o uso exaustivo da “repetição coletiva” como atividade de EO. As professoras liam uma frase, em geral presente no manual, e os alunos a repetiam conforme a orientação docente. Esse procedimento metodológico consome um tempo considerável nas aulas, trata a EO como um processo mecânico e não ensina, de fato, a expressar-se em LE, pois não prioriza a língua como um veículo de comunicação para realizar ações. Ora, centrar o ensino do FLE na a realização de exercícios gramaticais sem um propósito funcional, não garante o interesse pela LE, nem ajuda efetivamente a aprender a língua para fins comunicativos.

O manual foi o material didático mais presente no desenvolvimento das aulas, seja diretamente, por meio de cópias ou do próprio livro, seja indiretamente, por meio de consulta para a preparação das aulas pelas professoras. Apesar de haver suporte nas escolas para a utilização de outros materiais, como os CDs de áudio, os CDs-ROM, as fitas VHS e os Dvds, raramente foram empregados. Notamos assim que, para as professoras, o livro didático atuava como fonte principal de informações para o ensino do FLE, orientando as etapas por que pretendia passar na elaboração dos conteúdos e servindo de modelo para as práticas implementadas em sala de aula.

O manual é o suporte didático presente nessas instituições e são as atividades dele retiradas que guiam as aulas. Entretanto, a utilização que os autores propõem para o material não é seguida à risca. Geralmente, as professoras não realizam as atividades da forma como se apresentam: adaptam e/ou selecionam algumas atividades de acordo com as turmas. Notamos também que quase não são realizadas atividades voltadas para o desenvolvimento da EO.

As atividades retiradas dos manuais são, de modo geral – segundo as professoras das classes acompanhadas –, realizadas conforme o nível de aceitação pela turma. Se esta não se interessa pela atividade, a professora é levada a modificá-la de forma a torná-la mais atrativa aos aprendentes. Esse tipo de situação é recorrente nas turmas observadas durante nossa pesquisa. Com isso, a unidade temática de uma seqüência didática, tal como é apresentada num manual específico, nem sempre é respeitada. A organização interna da seqüência faz-se a partir de outros documentos, a coerência se constrói a partir de documentos retirados de manuais distintos. Lembramos que as turmas observadas foram as de 5ª série, cujo público tem idade entre 10 e 13 anos, crianças, portanto, cuja atenção é facilmente dispersada. As professoras, aliás, ressaltaram a importância de realizar atividades motivadoras para prender a atenção dos alunos.

Nota-se que há uma relação entre o espaço físico nas escolas destinado às aulas de FLE e a realização de atividades orais. Quando a sala não é bem equipada ou mesmo adequada em termos de acústica, um trabalho eficiente sobre a língua oral é prejudicado e a professora não consegue realizar as atividades de modo satisfatório. Em razão da estrutura das salas, ela deixa, algumas vezes, de efetuar atividades de CO sugeridas pelos manuais, pois os alunos não conseguem ouvir claramente as gravações dos CDs.

Nos contextos de ensino observados, o professor tem liberdade para não seguir de modo linear o conteúdo de um manual. Em função do nível de língua dos aprendentes, o professor opta pelo manual que apresenta um nível de língua mais próximo daquele que lhe parece compreensível para os alunos.

As professoras com quem conversamos buscam, em sala de aula, tornar o indivíduo competente em LE para que ele possa falar de suas necessidades, de seus interesses e de suas experiências num nível de língua compreensível para o outro. No entanto, o que se observa de fato é que o oral em LE é apresentado sem um objetivo claro de ensino nem é associado ao funcionamento da linguagem nas práticas sociais além da sala de aula. Dessa forma, as propostas metodológicas declaradas e os objetivos pretendidos pelas professoras para o ensino do FLE não condizem com a realidade da sala de aula, havendo, portanto, uma espécie de incongruência entre o que elas buscam e o que acontece de fato.

Dentre os materiais didáticos analisados, os que apresentam suporte multimídia (CD-Rom) são considerados como mais modernos em termos de ferramentas para o ensino-aprendizagem (LANCIEN, 1998; HIRSCHSPRUNG, 2005). No entanto, sua utilização é pouco freqüente nas duas escolas que observamos, embora essas instituições estejam equipadas com laboratórios de informática. Recursos de áudio e vídeo também são pouco utilizados e, quando o são, de acordo com o presenciado, é de modo assistemático.

Vale ressaltar que o simples manuseio do material didático não favorece o ensino-aprendizagem do FLE. Entretanto, a presença de suportes variados pode colaborar com a construção do conhecimento e, no que diz respeito à LE, caso o professor se sinta à vontade com os suportes multimídia, pode incorporá-los de maneira muito mais flexível a suas aulas e utilizar esses recursos para desenvolver os conteúdos de ensino, o que às vezes não consegue quando adota apenas o livro.

No que concerne ao emprego do FLE pelos aprendentes, consideramos que, segundo o exposto anteriormente, os alunos, apesar de falarem muito, pouco se

expressam em LE durante as aulas. O professor, em geral, monopoliza a fala e, quando a distribui, é de modo assistemático.

6.1.2 O ORAL NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Nos materiais didáticos analisados (MONNERIE-GOARIN, A. et al., 1999; SAMSON, C, 2001), o oral é apresentado por meio de exercícios cujos objetivos são semelhantes e prioriza a comunicação. Para as atividades de CO, sugerem-se, freqüentemente, procedimentos didáticos que relacionam o CD e o manual.

Os exercícios mais encontrados envolvem a escuta de seqüências sonoras para serem repetidas pelos usuários. O objetivo dessas atividades é a memorização e a fixação de estruturas da LE.

As atividades orais encontrados em *Ado* e *Alex et Zoë* trazem suportes visuais (desenhos, fotografias, cartazes de divulgação cinematográfica, páginas da Internet, propagandas, capas de livros ou de revistas, jornais, cartões postais, entre outros) para complementar as gravações de seus documentos sonoros, o que faz da imagem um apoio para se chegar a uma compreensão geral do exercício proposto, seja para a CO, seja para a EO.

Nesses materiais, as atividades orais se destinam, sobretudo, ao desenvolvimento da habilidade de CO (principalmente em Samson, 2001); de modo geral, a EO é pouco enfatizada nos manuais, o que não implica, necessariamente, a ausência de atividades relacionadas, mas é menor a freqüência.

A apresentação da LE nos manuais é feita a partir de situações do cotidiano em que o francês é empregado de modo funcional e próximo ao uso real. De acordo com o observado nos manuais, os objetivos lingüísticos e languageiros priorizam a criação de

momentos de comunicação autêntica entre os aprendentes e de comunicação simulada por meio das atividades propostas.

No entanto, o manual é apenas um suporte e esses objetivos, quando relacionados às práticas observadas nas turmas que acompanhamos, não foram alcançados, devido ao modo de utilização deles em sala de aula.

A orientação do manual *Alex et Zoë* – que parece favorecer a CO – acreditamos que se dê em função do público a que é destinado (infantil). E, em razão de serem iniciantes, um trabalho mais direcionado à CO talvez favorecesse os primeiros contatos com a LE, enquanto que a EO pudesse ser estimulada a partir das próprias atividades de CO.

6.2 AS PROPOSTAS

Inicialmente, gostaríamos de explicitar que as abordagens metodológicas e suas propostas para o ensino-aprendizagem da LE não devem ser consideradas como soluções imediatas e definitivas para as dificuldades por que passam os professores nas práticas de sala. Além disso, os materiais didáticos aqui analisados destinam-se a um público universal, cabendo, portanto, a seu usuário complementá-lo, ou adaptá-lo, conforme a realidade em que esteja inserido.

No entanto, a análise das diferentes propostas metodológicas trazidas pela abordagem comunicativa e pela perspectiva acional poderia enriquecer as práticas de sala de aula em função dos objetivos das situações e das necessidades durante o processo de ensino-aprendizagem, por meio das maneiras de interagir em LE a partir do material didático empregado.

De modo geral, os materiais suscitam necessidades (como, por exemplo, diálogos em que um personagem pede uma informação a outro). A partir dessa necessidade é possível colocar o aprendente em situação de uso da LE e levá-lo a utilizar a língua num contexto comunicativo.

Tratar a comunicação como um meio de integração entre as pessoas favoreceria o processo de ensino-aprendizagem do FLE. Nesse sentido, trabalhar a participação dos alunos a fim de alcançar um objetivo comum, por meio de ações em conjunto – orientadas pelo professor –, facilitaria seu engajamento para obter competências na LE.

Os descritores presentes no QECR poderiam auxiliar o professor a melhor planejar seus objetivos e a melhor organizar as tarefas de acordo com o público. Contextualizar as tarefas propostas, explicitar os objetivos comunicativos presentes na língua e mostrar a funcionalidade do FLE para além da sala de aula são medidas que poderiam tornar a aprendizagem mais atrativa, tirando a idéia de que o FLE seria apenas mais uma matéria no currículo escolar.

Levando em consideração o papel do professor no quadro escolar, por meio de sua posição, de sua formação, de sua experiência adquirida, de seu senso crítico e de sua capacidade de decisão atrelados aos recursos de que dispõe, o processo de ensino-aprendizagem da LE na escola pode ser mais bem desempenhado, sobretudo se houver, também, interesse pelo FLE e reconhecimento, por parte do aluno, da necessidade crescente de aprender uma LE.

A garantia de acesso à diversidade lingüística e cultural em razão da existência do plurilingüismo é parte das diretrizes que orientam o ensino público nacional (LDB 9394/96). Assim, buscar meios para a concretização desse direito é dever da escola, e

o professor, bem como o aluno – integrantes da escola – são co-responsáveis pelo ensino-aprendizagem da LE.

Como forma de sensibilizar e motivar o aluno à aprendizagem do FLE, propomos que se hierarquizem etapas (da sensibilização ao uso funcional da LE) e, mais diretamente, etapas no ensino-aprendizagem da oral nessa língua, no sentido de definir o que ensinar a um aluno iniciante em LE, levando em consideração os objetivos comunicativos, as condições do ensino, a formação do professor e mesmo a estrutura da sala de aula.

Quanto à utilização do oral na LE, levar o aprendente a tomar consciência do uso funcional da linguagem, atentando, conforme necessário, à pronúncia, à aquisição do léxico, à complexidade e à pertinência das construções realizadas, envolve habilidades que poderiam ser incentivadas por meio da realização das próprias atividades sugeridas nos materiais didáticos. Com isso, a aprendizagem do FLE não seria considerada uma tarefa extremamente difícil para o aluno e o professor o auxiliaria e incentivaria durante o processo, como um orientador. Dessa forma, o aluno seria também responsável pela aprendizagem, consciente de suas limitações, mas interessado em ampliar seus conhecimentos.

A utilização dos materiais didáticos disponíveis na escola também poderia complementar o trabalho do professor. Nas escolas, há manuais e CDS de áudio, muitas vezes pouco explorados. É interessante notar que o professor utiliza tais materiais, mas não aproveita as atividades neles propostas de modo satisfatório. Em geral, realiza as que envolvem a escrita, mas raramente as voltadas para aspectos orais. Nas escolas, há ainda, laboratórios de informática. Como ferramentas para complementar o interesse pela aprendizagem, concebemos a presença dos suportes

multimídia. O CD-ROM é uma ferramenta a mais à disposição do professor de LE e poderia ser um elemento extra para motivar a aprendizagem.

O CD-ROM de LE constitui um material didático que tem acompanhado grande parte dos conjuntos pedagógicos lançados nos últimos anos. Esse material faz parte dos recursos multimídia desenvolvidos para auxiliar o ensino-aprendizagem de LE e, em geral, apresenta atividades distintas das que são apresentadas no manual ou no CD de áudio e pode funcionar como complemento para o que é ensinado em sala de aula. De acordo com Lancien (1998, p. 17), *“o CD-ROM se tornou rapidamente um produto destinado ao grande público, propondo enciclopédias, jogos, documentos de vulgarização científica e também documentos ludo-educativos ou especificamente pedagógicos”*.⁴⁷

No entanto, conforme Hirschsprung (2005, p.28), *“a eficácia das ferramentas multimídias no ensino do FLE depende do grau de exploração das potencialidades desses suportes, o que é ligado ao desenvolvimento pedagógico subjacente”*⁴⁸. Desse modo, não é suficiente que haja materiais didáticos modernos em sala de aula. É importante saber explorar suas propriedades para a melhoria do ensino-aprendizagem da LE, pois, às vezes, o suporte multimídia funciona como pretexto para aulas de gramática, sem que haja a exploração das potencialidades dessa ferramenta.

Esse material pode ser empregado em sala de aula e, dentre algumas atividades em que ele pode ser útil, estão os jogos comunicativos que envolvem tarefas para

⁴⁷ No original: *“le cédérom est rapidement devenu un produit grand public, proposant à celui-ci des encyclopédies, des jeux, des documents de vulgarisation scientifique et aussi des documents ludo-éducatifs ou spécifiquement pédagogiques.”*

⁴⁸ No original: *“l’efficacité des outils multimédias pour l’enseignement-apprentissage du F.L.E. dépend du degré d’exploitation des potentialités de ces supports, lui-même lié à la démarche pédagogique sous-jacente.”*

ensinar línguas estrangeiras de forma lúdica. Essas atividades podem despertar o interesse pelo FLE, motivando a aprendizagem.

6.2.1 A compreensão oral

Depois dos dados analisados, e levando em consideração as condições de ensino-aprendizagem encontradas, apresentamos propostas de intervenção que poderiam favorecer o estudo tanto da compreensão quanto da expressão oral.

Essas propostas são decorrentes das abordagens metodológicas que embasaram a construção deste trabalho e refletem a possibilidade de adequação e otimização dos materiais disponibilizados nas escolas.

Para favorecer o desenvolvimento das habilidades de CO e de EO propomos determinados procedimentos que passam pelas fases a seguir:

1. Sensibilização ao FLE: O que é o francês? Quem o fala? Onde?
2. Explicitação das situações de comunicação: O que é preciso fazer com a língua? Qual é a intenção?
3. Distribuição de tarefas: Quem faz o quê com a língua?
4. Definição de papéis sociais: Quem são os interactantes?
5. Controle das ações realizadas: Qual é a orientação funcional para o processo de uso da língua? Quais são regras para as situações de comunicação propostas?

Esses procedimentos – pensados a partir de nossa prática em sala de aula associada a nossas pesquisas no campo da didática das línguas – quando adotados, podem suscitar o engajamento na aprendizagem do FLE. Levando em consideração a

faixa etária dos alunos nas turmas que observamos, percebemos a necessidade de cativar a atenção deles e de motivá-los (por meio de situações em que eles precisem da LE para se comunicar) a participar das atividades propostas em sala de aula. Estas seriam pensadas em função de criar interações eficientes em que os aprendentes pudessem, realmente, construir significados por meio da LE de modo que o Francês não fosse apenas uma disciplina no currículo escolar, mas um meio de interagir oralmente tanto em sala de aula como em situações extra-escolares com francófonos e mesmo com aprendentes de FLE.

Expor o aprendente a documentos orais autênticos apresentando personagens em situações passíveis de serem vivenciadas, que incluam até mesmo ruídos inferindo nas gravações (como conversas paralelas, sotaques diversos, barulho ao fundo), é uma forma de mostrar a esse indivíduo que a utilização da LE acontece em situações similares às da materna.

A exposição do aprendente à LE facilita a aprendizagem da CO. Quando o professor se expressa em francês, seja para solicitar as tarefas, seja para explicar as atividades, uma atenção maior do aluno é necessária. Esse posicionamento implica a responsabilidade discente e prepara o aluno para outros momentos em que precise compreender a LE.

Além da fala do professor, há ainda o áudio das gravações nos CDs. Quanto maior é a exposição orientada para a LE, maior é a possibilidade de o aprendente habituar-se à LE, reconhecendo seus sons, suas estruturas formais e sua funcionalidade.

6.2.2 A expressão oral

A definição das estratégias a serem utilizadas na aprendizagem do FLE precisa estar associada ao uso social que se faz da linguagem. Se o aluno não reconhece nas atividades que realiza uma correspondência no mundo exterior ao escolar, isto é, uma funcionalidade ligada ao cotidiano, o interesse diminui ou se anula; e não ocorre, de fato, a aprendizagem. Justificamos esse posicionamento devido ao risco de desencorajar o aluno, num momento de tomada de fala numa interação autêntica numa língua que ele não domina, caso seja apenas corrigido pelo professor e não motivado a se expressar mais e mais em LE.

As imagens acompanhadas de gravações em áudio nos manuais de FLE que analisamos serviam, em geral, a atividades de CO. Essas mesmas imagens poderiam ser adaptadas para a realização de atividades de EO. Levar o aprendente a reconhecer determinadas situações de comunicação e a partir delas refletir sobre como poderia se expressar para interagir em LE e agir, de fato, conforme as instruções apresentadas.

Outra proposta suscetível de levar o aprendente a expressar em FLE seria aumentar o tempo destinado ao ensino-aprendizagem da EO em sala de aula. Nas turmas que observamos, os alunos raramente precisaram falar em Francês, o que limita a possibilidade de aprender a se expressar em LE e realizar atividades socialmente significativas. Acreditamos que só seja possível aprender a falar uma LE, falando, isto é, precisa haver treino para que essa habilidade seja desenvolvida. Dessa forma, delegar tarefas que demandem a realização de simulações de determinadas situações de comunicação funcionaria como uma atividade catalisadora para a aprendizagem da EO.

Realizar atividades significativas no âmbito social implica a co-ação. Agir junto com o outro para alcançar um objetivo linguageiro representa uma situação que se reflete na vida real. Nesse contexto, percebemos a responsabilidade de cada indivíduo na mobilização de competências para a realização de tarefas que empreguem a LE de modo funcional.

Os manuais didáticos utilizados nas turmas que observamos propunham atividades de EO envolvendo, sobretudo, memorização de diálogos e dramatizações (*“jeu de rôles”*), mas esses tipos de tarefas não eram realizados em sala de aula, embora pudessem ajudar o aprendente a desenvolver a habilidade supracitada. Assim, acreditamos que utilizar as próprias atividades sugeridas pelo material didático já seria uma maneira de levar o aluno a se expressar na LE. É evidente que no início da aprendizagem os diálogos seriam simulados, mas, de acordo com o emprego e o reemprego de exercícios dessa natureza, os resultados melhorariam gradativamente e, mesmo sendo o nosso público formado por crianças e pré-adolescentes, haveria a realização de situações reais de comunicação em que os aprendentes pudessem dialogar, de forma autêntica, em Francês.

Combinar as propostas da abordagem comunicativa com as da perspectiva acional para desenvolver tanto o ensino da CO quanto o da EO aumenta a possibilidade de realizar atividades motivadoras e significativas em sala de aula.

CONCLUSÃO

Por meio desta pesquisa sobre a funcionalidade dos materiais didáticos utilizados no ensino-aprendizagem de línguas inseridos nas práticas implementadas em sala de aula para o desenvolvimento da língua oral em turmas de 5ª série em escolas públicas, observamos o papel essencial do manual de LE como fornecedor do conteúdo a ser ensinado aos alunos.

As atividades realizadas nas aulas são retiradas de manuais e, geralmente, seguidas conforme o comando solicitado nas unidades do livro, quando tratam do ensino-aprendizagem da escrita ou, às vezes, de acordo com o interesse da turma, adaptadas pelo professor. Já o oral, não recebe o mesmo tratamento, sendo pouco trabalhado, de fato.

Não raramente, dadas as condições sociais e econômicas das escolas cujas turmas acompanhamos, o manual é o único material didático à disposição do aluno; se não o livro, ao menos cópias de excertos retirados de um ou mais manuais.

Pudemos perceber que, se fossem mais exploradas as potencialidades desse suporte, a aprendizagem da LE seria mais eficaz. Contudo, não é isso que ocorre e, no caso do desenvolvimento de habilidades orais de CO e EO, há poucas atividades realizadas em sala de aula. Atividades sobre vocabulário, gramática e tradução representam o foco do ensino e, de modo geral, não aparecem como *meio* para se aceder ao FLE, mas como *fim* em si, como se a língua fosse um apanhado de regras cuja aprendizagem estaria representada pela memorização de regras e estruturas sintáticas. Entendemos que direcionar ensino do FLE em exercícios gramaticais e em tradução sem um propósito que tenha funcionalidade além da escola não garante o interesse pela LE nem ensina, de fato, a comunicar em língua alguma.

Agir com o outro para alcançar um objetivo por meio da LE, de acordo com a situação de comunicação, é essencial no uso funcional de uma língua. No entanto, o ensino encontrado hoje na escola pública volta-se essencialmente para a aquisição de ferramentas lingüísticas e não para a LE em si. Assim, notamos que o ensino prioriza a forma lingüística e não a comunicação.

Entendemos que não é suficiente ensinar gramática e vocabulário se não houver um objetivo funcional; o conhecimento lingüístico é necessário durante a aprendizagem de uma LE, mas precisa ser associado ao languageiro. Desse modo, rever a própria prática é um passo essencial para melhorar o ensino.

A abordagem comunicativa, já bastante conhecida no meio francófono, e a perspectiva acional, mais recente, apresentam propostas metodológicas que constituem orientações passíveis de serem adequadas à realidade escolar do ensino público. Ter como base parâmetros (descritores) para a prática docente, adequados ao contexto situacional, é uma orientação extremamente útil no que tange à atualização dos conteúdos e métodos didáticos que objetivem ensinar a LE para fins comunicativos.

A utilização da perspectiva acional em nosso estudo foi uma tentativa de mostrar como determinadas indicações metodológicas pensadas para um contexto extremamente distinto do encontrado em nossas escolas – o europeu – possuem referências adaptáveis à realidade local. A tarefa não parece simples, mas pode ser desenvolvida conforme haja o compromisso do professor em ensinar, de fato, o FLE para realizar ações e o engajamento do aluno em aprender uma LE.

Essa perspectiva reitera as propostas da abordagem comunicativa e orienta as ações do indivíduo e suas competências languageiras para um campo de ação específico. A partir daí, podemos repensar as práticas de sala de aula e direcioná-las a

atividades significativas socialmente em que o aprendente do FLE precise, de fato, usar a LE – tanto a CO quanto a EO – para co-agir.

Nosso trabalho voltou-se para o ensino-aprendizagem do oral, tanto da CO quanto da EO em FLE, e não contemplou o ensino das demais competências (CE e EE). Esperamos, em um estudo posterior, poder aprofundar a análise das informações referentes às outras competências e o tratamento dado a elas em contexto semelhante ao que investigamos.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, F. et al. **Concepção tradicional e concepção construtivista na prática e na teoria.** Disponível em: <<http://www.humanas.unisinos.br/ambiente/oficinas/upload/tap/Construtivistatradicional.doc>>. Acesso em: 26 set. 2007.

ARNONI, M. E. et al. **A multimídia, a didática e o saber escolar na formação do professor: um desafio acadêmico.** Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/amultimidia.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2006.

BESSE, H. **Méthodes et pratiques des manuels de langues.** Paris: Credif/Didier, 1985.

BEST, D.-A. **Apprentissages oraux et enseignement en classe du Français Langue Étrangère (FLE).** Saint-Domingue. 1999. Dissertação (Mestrado). Université des Antilles et de la Guyane/ Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

BOURGUIGNON, C. Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action. In: **Assemblée générale de la régionale de l'APLV.** Grenoble, 2007. Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=865>. Acesso em: 21 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUNZEN, C. **Um estudo sobre a recepção do gênero livro didático de língua portuguesa:** implicações para a formação do professor. Disponível em: <www.letramento.iel.unicamp.br/pesquisas>. Acesso em: 15 set. 2006.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics.** [s.l.: s.n.], 1980. p.1-47.

CAPELLE, G. **Mise au point:** méthode de français. Rio de Janeiro: Ao livro técnico; Paris: Hachette, 1983.

CARETTE, E. Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. **Le français dans le monde:** Oral - variabilité et apprentissages. Paris: Clé International. Numéro especial. Jan. 2001. p. 126-142.

CASTELLOTI, V. Qui a peur de la notion de compétence? **Notions en Questions:** La notion de compétence en langue. Lyon: ENS Éditions, 2002. p. 9-19.

CESTARO, S. A. M. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia.** Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.** Paris: Didier, 2001.

CONSOLO, D. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** n. 20. Campinas: UNICAMP, 1992, p. 37-47.

_____. et al. **Reflexões sobre ensino e avaliação de compreensão e produção oral em língua estrangeira: implicações para a formação de professores.** 2007. p. 311. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/27_Douglas_Altamiro_et_al.pdf>. Acesso em: 8 out. 2007.

CORNAIRE, C. **La lecture en didactique des langues.** 2. ed. Anjou (Québec): CEC. 1991. (Collection Le point sur...)

_____. & GERMAIN, C. **La compréhension orale.** Paris: Clé International. 1998.

CORTÈS, J. & CORTÈS, J. Une taxinomie de la recherche en didactique des langues. In: CORTÈS, J. (org.) **Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues.** Paris: Didier/Crédif, 1987. p. 9-20.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros ensinados em inglês como língua estrangeira: uma problemática de transposição.** Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1650.doc>>. Acesso em: 20 out. 2006.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde.** Paris: Clé International, 2003.

D.ELY, R. C. S. F; MOTA, M. B. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. **Linguagem & Ensino.** [s.l.: s.n.], 2004, v. 7, n. 2. p. 65-98. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n2/raquel_vol7_n2.pdf>. Acesso em: 29 set. 2007.

DUCROT, O. La pragmatique et l'étude sémantique de la langue. **Letras Hoje.** [s.l.: s.n.], n.32, 1997. p. 9-21.

EDIÇÕES ASA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.** Porto: Grafiasa, 2001. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares.

FRACZAK, L. **Analyse des numéros 110 et 112 d'Études de Linguistique Appliquée.** v. 2, n. 2, dez. 1999. p. 41-48. Disponível em: <<http://alsic.u-strasbg.fr>>. Acesso em: 21 set. 2006.

GALISSON, R. ; COSTE, D. **Dictionnaire de didactique des langues**. Paris: Hachette, 1976.

GERMAIN, C. **L'approche communicative en didactique des langues**. 2. ed. Anjou (Québec): CEC, 1993. (Collection Le point sur...)

_____. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993 b. (Collection Didactique des langues étrangères)

GRANNIER, D. M. **Grandes dificuldades de comunicação devidas a falhas de pronúncia**. Disponível em: <http://lamep.aokatu.com.br/pdf/falhas_pronuncia.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2007.

IM, N.; TRICERRI, E. Analyse de méthodes de FLE: Techniques et utilité – Exemples de Campus 1 et Taxi 1. **Rencontres Pédagogiques du Kansai**. 2004. Disponível em: <http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/018/057_059_nakry.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2006.

JAMBIN, A. **Choisir un manuel**. Disponível em: <<ftp://ftp.ac-toulouse.fr/pub/anglais/manuels.doc>>. Acesso em: 20 out. 2006.

JOST, J. L'expression orale comme apprentissage de la relation à l'autre: Proposition d'une progression d'exercices. **Enjeux**. [s.l.], n. 29, jun. 1993. p. 61-69.

KFOURI KANEOYA, M. L.C. Métodos e abordagens de ensino de línguas e suas implicações na atividade docente. **Revista UNORP**, v.1, n.1, dez. 2002. p. 53-65. Disponível em: <<http://www.unorp.br/asp/..%5Crevista%5Cletrasl%5C5.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2007.

KOCH, I. G.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

LANCIEN, T. **Le multimédia**. Paris: CLE International, 1998. (Collection Didactique des Langues Etrangères).

LEBRE-PEYTARD, M. Propositions pour une démarche "d'écoute-analyse" des documents sonores. **Situation d'oral**. Documents authentiques: analyse et utilisation. Paris: Clé International, 1991. p. 34-49. (Collection Didactique des Langues Étrangères)

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/Metodologia_ensino_linguas.htm>. Acesso em: 19 nov. 2007.

LHOTE, E. Un modèle de la réception de l'oral. In: **Enseigner l'oral en interaction**. Paris: Hachette, 1995. p.56-61.

LHOTE, E; LLORCA, R. Le geste, outil de l'écoute. **Le français dans le monde** - Oral: variabilité et apprentissages. Paris: Clé International. Numéro especial. Jan. 2001. p. 160-164.

LOPEZ, J.S. **Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE**. Universidad de Granada/ Dpto. de Filología Francesa. 2001. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~jsuso>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

LOUSADA, E. Intégrer les TICE dans ses pratiques pédagogiques: éléments de réflexions à propos de la nécessité d'adéquation à un cadre théorique. **Synérgies Brésil: Apprendre, enseigner, diffuser, dans une logique de réseau - environnements numériques et cohérence didactique**. Belém: [s.n.], n. 5, 2003. p. 32-38.

LOUVEAU, É. **Grille d'analyse pour cédéroms grand public Grenoble**. Université d'Uppsala. 1998. Disponível em: <<http://www.linguatic.fba.uu.se/suggped/fr/Grille.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "Sistema de ciclos" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=63>>. Acesso em 13 mai. 2007.

MOLINA, O. **Professor x livro didático: quem engana quem?** São Paulo: Papirus, 1987.

MONNERIE-GOARIN, A. et al. **Ado 1: méthode de français**. Clé International: Paris, 1999.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1982.

MUBANGA-BEYA, A. **Analyse de méthodes FLE pour un contexte institutionnel**. Sèvres: CIEP, 2007. Disponível em: <www.ciep.fr/formations/belcete2007/modules_B/b402analyse.php>. Acesso em: 10 mai. 2007.

OLIVEIRA, E. P. **Para uma delimitação de conteúdos pragmático-lingüísticos no ensino/aprendizagem de produção oral**. 1996. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém.

PAIVA, V.L.M.O. **A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador**. São Leopoldo: Calidoscópio. v. 3, n.1. p.5-12, jan./abr. 2005.

PLANE, S. L'oral dans la classe. **Argos**, n.26. Paris: [s.n.], 2000.

PRETTI, D. (org.) **Análise de textos orais**. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1995. (Coleção Projetos Paralelos).

PUREN, C. **La didactique des langues face à l'innovation technologique. Synérgies Brésil: Apprendre, enseigner, diffuser, dans une logique de réseau - environnements numériques et cohérence didactique.** Belém: [s.n.], n. 5, 2003. p. 15-30.

_____. Domaines de la didactique des langues-cultures: entrées libres. **Synérgies Amérique du Nord: Le défi de la diversité – Congrès mondial de la FIPF d'Atlanta** ". Atlanta: [s.n.], n.1, 2004. p.170-181.

_____. Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en Didactique des langues-cultures: un chantier à reprendre. **Synérgies Pays riverains de la Baltique: La complexité comme principe et raison de la recherche balte en sciences humaines.** n.3, 2006, p.16-21. Disponível em: <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>>. Acesso em: 20 jul.2007.

RANGEL, E. O. **Sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mp/tetxt1.htm>>. Acesso em: 15 set. 2006.

RICHER, J.-J. Quelle réponse didactique construire face à la diversité sociale et langagière? **Synérgies Amérique du Nord: Le défi de la diversité – Congrès mondial de la FIPF d'Atlanta** ". Atlanta: [s.n.], n.1, 2004. p. 182-187.

RIVENC, P.; CUNHA, J.C.C. **Para o estudo do vocabulário das interações orais: propostas metodológicas = Pour l'étude du vocabulaire des échanges dialogiques oraux: propositions méthodologiques.** Belém: EDUFPA, 2003.

RODRÍGUEZ, A, F. La comprensión oral: enfoques, aspectos prácticos y estrategias. In: **Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos.** Madrid: Santillana, 1990. p. 64-83

SAMSON, C. **Alex et Zoé et compagnie 2: méthode de français.** Paris: Clé International, 2001.

SILVA, G. A. P. da. **Fundamentação filosófica das gramáticas: Teoria dos Atos da Fala.** 2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/2/06.htm>>. Acesso em: 25 out. 2007.

SORIA-BORG, M. Marché éditorial et didactique des langues: facteurs qui président a [sic] l'élaboration d'un manuel. **Synérgies Brésil: Formation en langues et enseignement du FLE: sélection de textes présentés lors du XIVe Congrès Brésilien des Professeurs de Français.** Belém: [s.n.], n. 6. 2004. p. 119-127.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue.** Paris: Clé International, 1994. (Collection Techniques de classe).

TARDIF, J. **Pour un enseignement stratégique**: L'apport de la psychologie cognitive. Québec: Logiques/ Écoles, 1992.

TORRES, J. M. **Notions de français**. São Paulo: Ática, v. 2.1988.

TOSCHI, M. S. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Didática e Práticas de Ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 265-279.

ANEXOS

GRADE UTILIZADA DURANTE A OBSERVAÇÃO DAS AULAS ⁴⁹

Identificação da Instituição			
Nome:	Série:		
Professor:	Núm. de alunos por aula: Início: Fim:		
Materiais utilizados em sala de aula na aula de FLE no ensino do ORAL			
	sim	não	Qual/quais
Manual didático de FLE			
CD de áudio			
CD-ROM			
DVD			
Fita cassete			
Fita VHS			
Outros			
Concepção de ensino			
Função do professor:			
Função do material didático:			
Concepção da relação pedagógica			
Seleção dos conteúdos			
Organização dos conteúdos			
Apresentação dos conteúdos			
Espaço dedicado ao Oral			
Tipos de atividades desenvolvidas em função da Compreensão Oral			
Tipos de atividades desenvolvidas em função da Expressão Oral			

Manual didático	Núm. de páginas	Núm. de seqüências ou unidades	Núm. de pág. por seqüência ou unidade	Editora	Ano

Ficha nº: _____ Data: ___/___/___

⁴⁹ A grade foi elaborada com base em: López (2001); Louveau (1998); Jambin (2006).

Transcrição das aulas

Os textos adiante correspondem às aulas analisadas. As gravações não foram transcritas integralmente devido à dificuldade para compreender o áudio das fitas utilizadas.

ESCOLA A

Dia 10 de novembro de 2006

Professora: (...) nós estávamos... estamos fazendo aquela revisão... *ré-vi-sion* -- lembram? uma das... dos assuntos da revisão era os números -- lembram? -- (...) vamos revisar e fazer *leçon orale* -- lição oral -- depois a gente faz o exercício escrito no quadro -- eu começo e vocês continuam -- vamos ver...todo mundo -- vamos tentar -- *zéro*... vamos continuar...

Alunos: *zéro*

Professora: eu vou dizer -- começar do zero... depois vocês vão continuar...certo? *zéro*...

Alunos: *un... deux...*

Professora: *deux...*

Alunos: *tró(...)*

Prof.: *trois...quatre*

Aluna: *qua...* ((risos))

Professora: *QUATRE...* vamos:: *quatre...*

Alunos: *quatre...sete... six* (chi::)

Professora: *cinq... six... sept...*

Alunos: *six... sept...*

Professora: *huit...*

Alunos: *huit...*

Professora: *neuf...*

Alunos: *neuf...*

Professora: *dix...*

Alunos: *dix...*

Professora: de novo -- *zéro* -- (...)

Alunos: *un... deux...*

Professora: *deux...*

Alunos: *trois*

Prof.: *trois... quatre*

Professora: *cinq... six... sept*

Alunos: *six... sept*

Professora: *huit*

Alunos: *huit*

Professora: *neuf*

Alunos: *neuf*

Professora: *dix*

Alunos: *dix*

Professora: continuando... ainda -- vamo lá -- *onze*

Alunos: *onze*

Professora: *douze*

Alunos: *douze*
Professora: *treize*
Alunos: *treize*
Professora: *quatorze*
Alunos: *quatorze*
Professora: *quinze*
Alunos: *quinze*
Professora: *seize*
Alunos: *seize*
Professora : *dix-sept*
Alunos: *dix-sept*
Professora : *dix-huit*
Alunos: *dix-huit*
Professora : *dix-neuf*
Alunos: *dix-neuf*
Professora: *vingt*
Alunos: *vingt*
Professora: vamos ver se vocês lembram sozinhos -- vamos lá -- *onze*
Alunos: *onze*
Professora: *douze*
Alunos: *douze*
Professora: *treize*
Alunos: *treize*
Professora: *quatorze*
Alunos: *quatorze*
Professora: *quinze*
Alunos: *quinze*
Professora: *seize*
Alunos: *seize*
Professora: *dix-sept*
Alunos: *dix-sept*
Professora: *dix-huit*
Alunos: *dix-huit*
Professora : *dix-neuf*
Alunos: *dix-neuf*
Professora: *vingt*
Alunos: *vingt*
Professora: mais um pouquinho... *vingt et un...*
Alunos: *vingt et un*
Professora : *vingt-deux*
Alunos: *vingt-deux*
Professora: *vingt-trois*
Alunos: *vingt-trois*
Professora : *vingt-quatre*
Alunos: *vingt-quatre*
Professora: *vingt-cinq*
Alunos: *vingt-cinq*
Professora : *vingt-six*
Alunos: *vingt-six*
Professora: *vingt-sept*
Alunos: *vingt-sept*

Professora : *vingt-huit*

Alunos: *vingt-huit*

Professora : *vingt-neuf*

Alunos: *vingt-neuf*

Professora: *trente*

Alunos: *trente*

()

Professora: além dos -- estamos revisando -- *les nombres* e também:: ...

Aluno: e também:: ...

Aluna: que mais? ...

Professora: e também a semana -- lembram? ...

Aluno A: ah... lembro...

Aluno B: não...

Aluno C: agora que me lembrei....

Professora: *la semaine...* ((escrevendo no quadro)) -- como é que a gente lê aqui?-- *la semaine... la semaine...*

Alunos: *la semaine... la semaine...*

Professora: *les jours de la semaine sont:: ...*

Alunos: *les jours de la semaine...*

Aluna : os portugueses ((risos))...

Professora: (...) quem se lembra... quem se lembra? ...

Alunos: *lundi::*

Professora: *lundi::* -- muito bem --

Alunos: *mardi::* ...

Professora: *mardi:: ... mercredi::...*

Aluna: *mercredi::i... jeudi -- professora:: --*

Professora: *jeudi::...*

Aluna: *vendredi:: ...*

Professora: *vendredi:: ...*

Alunos: *samedi:: ...*

Professora: *samedi:: ...*

Aluna: *dimanche...*

Alunos: *dimanche* ((risos))

Professora: *très bien...*

Alunos: *dimanche...*

Professora: lembram que a gente fez uma musiquinha pra memorizar... a semana? -- vamos ver:: -- quem se lembra? --

Alunos e professora ((cantando juntos)): *bonjour... lundi:: ... como vai... comment va... mardi::? ... très bien, mercredi:: ...*()

Professora: de novo... *bonjour... lundi:: ...* (...)

((cantam outra vez))

((barulho intenso))

... ()

Professora: vamos revisar... qual é... ()... *la semaine*

Alunos: *la semaine...*

Professora: *la semaine a sept jours... la semaine a sept ...*

Aluno: *la semaine a sete ... trois...vinte....*

Professora: peraí... *quels sont les jours de la semaine ?...*

Aluno: *quels sont les jours de la semaine ?...*

Professora: *lundi:: ...*

Alunos: *lundi:: ...*

Professora: *mardi*:: ...

Alunos: *mardi*:: ... *mercredi*:: ... *jeudi*:: ...

Professora: *mercredi*:: ... *jeudi*:: ... *vendredi*::...

Alunos: *samedi* :: ...

Professora: *samedi*...*dimanche* -- *nous sommes*... *nous sommes* à [sic] *quel jour de la semaine?*
-- *aujourd'hui*... *c'est quel jour?*... *aujourd'hui c'est*... *aujourd'hui c'est*... ((barulho intenso))

Aluno: *mardi*:: ... *é mardi*:: ...

Professora: *ven-dre-di*:: ... () -- por favor--
((barulho intenso))

((A professora passa, então, a falar dos meses por cerca de cinco minutos))

Professora: os meses ... () -- *les mois*... *les mois*... *de l'année* -- *l'année a douze mois*...

Alunos: *l'année a* ... *DOUze mois*... *douze mois*...

Professora: *quels sont les mois ?*... *quels sont ?*...

Alunos: *quels sont les mois?*...

Aluna A: *janvier*:: ...

Aluna B: professora

Professora: *les mois*... *de l'année*... *l'année*... *une année a douze mois*...

Alunos: *douze mois*...

Professora: *quels sont les mois ?*...

Alunos: *quels sont les mois ?*...

((barulho intenso))

Professora: *vamos lá*... *vamos lá*:: -- *ajuda aí*... *ajuda*... *vambora* --

Alunos: *janvier*:: ...

Professora: *janvier*:: ...

Alunos: *février*:: ...

Professora: *février*:: ...

Alunos: *mars*:: ... ()

Professora: *avril*

Alunos: *avril*

Professora: *mai*

Alunos: *mai*

Professora: *juin*

Alunos: *juin*

Professora: *juillet*

Alunos: *juillet*

Professora: *août*

Alunos: *août*

Professora: *septembre*

Alunos: *septembre*

Professora: *octobre*

Alunos: *octobre*

Professora: *novembre*

Alunos: *novembre*

Professora : *décembre*

Alunos: *décembre*

Professora : *éh*... *nous sommes* à [sic] *quel moi?* *nous sommes au mois de* ...

Alunos: *novembre, novembre*

Professora: *noVEMbre* ((corrigindo a pronúncia de alguns alunos))

Professora: *éh* :: ... *quel est le mois de Noël ?*

Alunos: natal

[
Noël?

Professora: éh ... natal... *quel est le mois de Noël ?*

Alunos: dezembro

Professora: *décembre -- nous sommes déjà...* ()

Aluno: o quê?

Professora: nós estamos perto do natal

Alunos: ()

Professora: ei -- por favor--

Alunos: ()

Professora: ((batendo palma e dirigindo-se a um aluno)) meu filho... você não tá fazendo nada... você não está participando de nada... pega suas coisas e pode sair

Aluno: professora ()

Alunos: ()

((barulho intenso))

Professora: eu prefiro ficar com o pouquinho... do que ficar com () ...

Aluno: é... tá certo

Professora: ((alunos conversam)) () ((professora dirigindo-se a um aluno)) (não) vai sair? não? então fique aí... participando... não perturba... éh ::: ... uma outra coisa que a gente revisou... ou está revisando... *estÁ* revisando... éh ::: ... *les nombres... la semaine... les mois...* lembram que a gente tava revisando os objetos... os objetos... os nomes... né? ... das coisas que estão a nossa volta... das coisas que a gente tá visualizando... está manuseando -- qual é a pergunta que nós fazemos... quando a gente quer saber alguma coisa... o nome de alguma coisa... como é? quem se lembra?

Aluna: o quê?

Professora: *qu'est-ce...*

((burburinho de alunos))

Professora: quer saber o nome disso aqui... ((apontando para uma bolsa)) por exemplo -- como é que a gente pergunta? -- como é que a gente pergunta em português o nome disso aqui... por exemplo?

Aluna: bolsa

Professora: como é que é?

Aluno: eu também não sei -- como é que é?

Aluna: o que é isso?

Professora: o que é isso... né? e em francês... como é que a gente pergunta?...como é?

Aluno: ()

Professora: como é? -- *qu'est-ce* -- não lembram mais?

Aluna: quês...

Professora: *qu'est-ce que c'est?*... ((alunos falam alto))

Aluno: *qu'est-ce que c'est...*

Professora: *qu'est-ce que c'est...*

Aluno: como é que é?

Professora: vamos fazer aqui ((escrevendo no quadro frases em francês))

Aluno: é espanhol... professora... isso?

()

Aluna: não quero esquecer

Professora: atenção... *attention* ((batendo uma régua na mesa))

Aluna: *c'est un...* creme

Professora: *qu'est-ce que c'est?*

Aluna: *c'est mon crayon*

Professora: vou repetir a pergunta

Aluna: *qu'est-ce que c'est?*

Professora: *une étudiant* [sic] pergunta ... *qu'est-ce que c'est?*

Aluna: *c'est mon crayon*

Professora: *qu'est-ce que c'est?*

Aluno: *c'est un crayon*

Aluna: ah... não sei

Professora: aí... a resposta agora

Aluna: *c'est un crayon*

Professora: *c'est un crayon* -- muito bem --

Alunos: *c'est un* (crion)

Professora: vamo lá -- *qu'est-ce que c'est?*

Alunos: ()

Professora: *c'est un* (crayon) -- e esse aqui ((segurando uma caneta))... *qu'est-ce que c'est?*

Alunos: *c'est...*

[

c'est...

Aluna: me engasguei

Professora: *c'est un... c'est un... stylo*

Aluna: *stylo*

Professora: *stylo* -- *très bien* -- *stylo-- qu'est-ce que c'est?-- c'est un stylo :::*

Aluno: ()

Professora: *qu'est-ce que c'est? -- c'est un stylo -- très bien -- eh ::: -- merci*

Alunos: ()

Professora: *et ceci?*

Aluno: um livro

Professora: *regardez... qu'est-ce que c'est?*

Alunos: livro... um livro

Professora: *c'est un...*

Aluna: livro

Professora: *c'est un livre* -- vamo lá -- ((apontando para alguns desenhos no quadro))

Alunos: ()

Professora: *qu'est-ce que c'est?*

Alunos: ((em coro)) *c'est un livre*

((burburinho de alunos))

Professora: ((alguns alunos conversam alto)) ei... () quando nós temos mais de um objeto... nós temos o... PLUral... nós temos o plural... mais de um é plural... aí... vamos ter uma outra resposta... uma outra frasezinha... que... seria mais adequada -- seria o quê? -- *qu'est-ce que c'est?* -- vamo lá... vamo parando ((dirigindo-se a dois alunos que discutiam)) -- *qu'est-ce que c'est?*

Aluna: *c'est un*

Professora: *c'est un stylo* -- vamo lá -- *maintenant... qu'est-ce que c'est?*

Alunos: *c'est un*

[

c'est une

Professora: *ce SONT ::: des stylos... ce sont des stylos* -- plural --

Aluna: *ce SONT ::: des stylos*

Professora: *qu'est-ce que c'est?*

Alunos: ((em coro)) *ce SONT ::: des stylos*

Aluna: *ce SONT ::: des stylos*

Professora: *c'est un livre?* ((apontando para um livro))

Alunos: *oui*::
 Professora: *oui... c'est un livre*
 Aluna: *c'est un livre*
 Professora: *c'est un tableau?* ((apontando para quadro))
 Alunos: *oui... c'est un tableau*
 Professora: *c'est une table?* ((apontando para a mesa))
 Alunos: *oui* ::
 Professora: *oui ...c'est une table ... de novo... table... table... c'est une* :: ...
 Alunos: ()
 Professora: *c'est un... c'est un... c'est un sac* ((apontando para uma bolsa))
 Alunos: *oui*
 Professora: *c'est un sac*
 Alunos: *oui... c'est un sac*
 Professora: () (mais você) vai usar a negação... sim -- o objeto () --
 ((muito barulho))
 Alunos: ()
 Professora: *c'est un... c'est un stylo ?* ((apontando para um caderno))
 Alunos: *non*
 Professora: *non... ce n'est pas un stylo*
 Alunos: *non... ce n'est pas un stylo*
 Professora: *c'est un stylo?* ((apontando para um livro))
 Alunos: *non*::
 Professora: *non... ce n'est pas un stylo*
 Alunos: *non... ce n'est pas un stylo*
 Professora: *c'est un ... c'est un cahier?* ((apontando para uma bolsa))
 Alunos: *non... ce n'est pas...*
 Professora: *non... ce n'est pas un cahier*
 Alunos: *ce n'est pas un cahier*
 Professora: *c'est un... livre* ((apontando para quadro))
 Alunos: *non*::
 Professora: *non... c'est -- vamo pegar a frase negativa -- ce n'est pas un livre... c'est un livre?*
 Alunos: *non*:: *c'est un tableau*
 Professora: *c'est un livre?*
 Aluno: ((modificando a voz)) *ce n'est pas un livre*
 Professora: *PAS UN livre -- ae*:: --
 Alunos: ()
 Professora: () mais de um ...
 Alunos: ()
 Professora: vamo lá... veja lá
 Aluno: *nã*::o
 Professora: *ce sont des livres?* ((apontando para alguns livros))
 Alunos: *oui* ::
 Professora: *oui... ce sont des livres*
 Alunos: ()
 Professora: vamo lá -- *c'est un livre?*
 Alunos: *oui* ::
 Professora: *ce SONT des livres*
 Alunos: *ce SONT des livres*
 Professora: *ce sont des livres*
 ((muito barulho))
 Alunos: ()

Professora: *ce sont des livres?*

Aluno: *sim::*

Professora: *ce sont des livres... ce sont des livres?*

Aluna: *o quê?*

Professora: *ce sont des livres?*

Aluno: *ce sont des livres*

Professora: *... oui -- me empresta aqui ... prête-moi ((dirigindo a um aluno)) --*
((burburinho de alunos e risos))

Professora: *ce sont des cahiers ?*

Alunos: *oui... oui*

Professora: *oui... ce sont des cahiers*

Professora: *ce sont des cahiers?*

Alunos: *oui ::*

Professora: *ce sont des cahiers*

((burburinho de alunos))

Professora: *eh :: ... agora no negativo... ce sont... ce sont des cahiers?*

Alunos: *non ::*

Professora: *non... ce ne sont PAS de cahiers -- vamo lá -- ce sont des cahiers?*

Alunos: *de cahier*

[

non ::

Professora: *non... ce ne sont PAS de cahiers-- ce sont des cahiers?*

Alunos: *non::*

[

chocolate

[

vai cair

Professora: *ce ne sont PAS de cahiers*

Aluna: *vai cair também*

Professora: *agora... a gente... vai fazer aquela outra... aquela última (ação) dessa... do aprendizado desse vocabulário... de objetos ... quando você diz que não é aquele objeto mas diz qual é o objeto ... quando eu digo assim... c'est un...() da afirmação ... c'est un livre?*

((muito barulho))

Alunos: *oui... un livre*

Professora: *oui...oui... c'est un livre... c'est un livre?*

Alunos: *oui... c'est un livre*

Professora: *c'est un livre?*

((burburinho de alunos))

Professora: *ce n'est pas un cahier? ((apontando para um livro))*

Alunos: *non::*

Professora: *non... ce n'est PAS UN cahier...c'est un livre -- tá ?-- c'est un cahier? ((apontando para um livro))*

Alunos: *non... ce n'est pas un cahier...c'est un livre*

Professora: *c'est un livre? ((apontando para um caderno))*

Alunos: *non*

Professora: *ce n'est pas un livre*

Alunos: *ce n'est pas un livre*

Professora: *aqui... c'est un...c'est un stylo?*

Aluno: *não*

Professora: *c'est pas un stylo... c'est un...crayon...*

Alunos: *c'est un... crayon*

Professora: *c'est un stylo? non... c'est pas un stylo... c'est un crayon...*
 Aluno: *c'est un crayon*
 Professora: eh... plural... ()
 ((muito barulho))
 Alunos: ()
 Professora: atenção -- *ce sont... ce sont des crayons?* ((apontando para alguns lápis))
 Aluno: *oui*
 Professora: *oui ou non?*
 Alunos: *oui::*
 Professora: *ce sont des crayons -- ce sont des...gommes?... ce sont des gommes?* ((apontando para cadernos))
 Aluno: *gommes?*
 Professora: *gommes... c'est ça* ((mostra uma borracha))
 Alunos: *non*
 Professora: *non... ce ne sont pas de gommes... ce sont des... des... cahiers*
 Aluno: *des cahiers*
 Professora: *ce sont des gommes?*
 ((burburinho de alunos))
 Alunos: ()
 Professora: (depois) atenção... atenção... () -- anotem... () anotem aqui... anotem ... () em seguida...porque isso vai servir de base... pra vocês... terem... verificarem o... as anotações de vocês...() -- a gente vai fazer...tá bom?
 ((alunos fazem muito barulho enquanto a professora fala))
 Professora: isso aqui nós já (demos) -- estamos revisando --
 Aluno: ()

((Após esse momento, a professora entregou aos alunos exercícios fotocopiados com atividades escritas. Alguns alunos conversavam muito; outros pediam orientação a docente sobre como resolver os exercícios. Depois de alguns minutos, passou a correção, fez chamada e encerrou a aula.))

Dia 17 de novembro de 2006:

(...)
 Professora: ((apontando para operações matemáticas escritas no quadro)) quanto faz ... *trois plus cinq?*...escreve o resultado também em palavras... em francês -- tá?
 Aluno: uh::
 Professora: *dix plus neuf ...*
 Aluna: *neuf*
 Professora: *vingt... plus sept*
 Aluna: *sept*
 Professora: *seize... moins...six*
 Alunos: seis
 [*vingt*
 Professora: *vingt moins quinze... quarante moins dix* -- façam aí... pra gente colocar o resultado... coloca aí... pra poder corrigir -- vamos ver... ()
 ((alunos fazem muito barulho; professora anda pela sala e, em seguida, passa a correção coletiva do exercício, escrevendo os resultados no quadro))
 Professora: () *trois* -- vamo lá -- *trois plus cinq... trois*
 Aluno: três

Professora: não é pra dizer em português... é em francês...

Aluno: mais cinco

Professora: *trois plus cinq... ça fait...*

Alunos: *ça fait...*

Professora: *combien?*

Alunos: sete

[

nove

Professora: quanto é que faz isso aqui? ... qual é a resposta?

Alunos: sete... oito... nove

[

não

[

trinta e cinco

Professora: não... aqui... trinta e cinco?

Aluno: oito

Professora: oito? ... o::ito

Aluno: ((rindo)) trinta e cinco

Professora: *huit... c'est ça -- não é?... vamo lá -- trois plus cinq*

Aluno: quatro mais cinco

Professora: *huit*

Aluno: *huit*

[

huite [sic]

[

dezenove

Professora: *dix plus neuf*

Aluno: dezenove

Professora: *dix-neuf... dix-neuf... DIX-neuf*

((burburinho de alunos))

Professora: () *vingt plus sept*

Alunos: *plus sept*

Professora: não... *vingt plus sept... c'est combien?*

Alunos: vinte e sete

Professora: *vingt-sept... vingt-sept*

((burburinho de alunos))

Professora: *seize... moins...six... c'est combien?*

Aluno: não sei

[

sei

Professora: *seize... moins...six... c'est combien?... c'est...*

Aluno: não sei

Professora: *c'est:: ... dix... dix*

((burburinho de alunos))

Aluno: eu sei

Professora: *trente... trente...moins:: ... quinze... c'est combien?*

((burburinho de alunos))

Professora: *c'est:: ... quinze... quinze*

((burburinho de alunos))

Professora: *quarante... moins dix*

((burburinho de alunos))

Professora: () vamos ver agora -- já está completo -- vamos ver ... mais uma vezinha

Aluno: ()

((burburinho de alunos))

Professora: *trois plus cinq...c'est :: ...*

Aluno: *huit*

Professora: *huit... dix plus neuf... c'est :: ... dix-neuf -- vingt plus sept... c'est :: ... vingt-sept -- seize moins six... c'est :: ... dix -- trente moins quinze... c'est :: ... quinze -- quarante moins dix... ça fait :: ... trente -- ok ?* ((enquanto ela falava, havia burburinho de alunos))

Alunos: ok

Professora: ok... *oui?* ... () *les nombres... les nombres cardinaux*

Aluno: eu quero chocolate

Professora: () pra escrever... a escrita dos números... (então) vocês vão... refazer... pra não errar... pra saber escrever direitinho... né?

Aluno: é

Professora: vamos lá... depois a gente... a... tra... trata o oral...

Aluno: professora... ()

((inaudível: muito barulho. A professora retomou a folha com exercícios corrigidos na aula anterior e desenhou algumas figuras no quadro))

Professora: vamos lá... os objetos... escrever as respostas... ainda agora a gente falou...revisão... agora vamos escrever...depois corrigir... né? -- prestem bem atenção na... na organização... da frase... do quê mais?... () passar pro singular -- aqui você vai...confirmar ou negar... *c'est un livre?* -- observe o desenho... aqui -- sim... ou não... sim *livre...* ou não -- *c'est une table?* -- *regardez bien le dessin* ((enquanto ela falava, havia burburinho de alunos))

Aluno: *non*

Professora: *ce sont des fruits?... ce sont des arbres?*

Aluna: *non*

Professora: a frase -- vocês têm que colocar -- frase afirmativa... frase negativa... não é só o nome do objeto que você vai colocar... você vai colocar a FRASE...a frase afirmativa... a frase... negativa

Aluno: é pra fazer agora?

Professora: enquanto vocês fazem... eu vou fazer a chamada... vou fazer a chamada... tá? rapidinho...

((enquanto ela faz a chamada, pelo número do aluno, a turma faz muito barulho))

(...)

Professora: vamo lá... olha lá... (presta atenção)... vamos fazer as respostas... orais... eu vou escreve vocês corrigem a sua resposta... ve...verifiquem bem a frase...se tá certinha... () vocês vão me dar a resposta... () ((enquanto ela falava, havia burburinho de alunos))

Aluno: *non non*

Professora: *qu'est-ce que c'est?* ((apontando para uma árvore desenhada no quadro))

Alunos: ()

Professora: a resposta -- vamo lá -- *qu'est-ce que c'est?*

Aluno: árvore

Professora: *c'est un arbre*-- vamo lá --

Alunos: *c'est un arbre...* doido

[

()

[

chi::

Professora: *c'est :: ... c'est un:: ... ar::bre...* quando a gente pronuncia normal... devagar normal...ela vai emendar na pronúncia... () *c'est un arbre...* *c'est un arbre...* faz uma ligação aqui... né?

((muito barulho))
 Professora: vamo lá... agora vocês... só a resposta -- *qu'est-ce que c'est?*
 Alunos: *c'est un arbre*
 Professora: *c'est un arbre...* de novo -- *qu'est-ce que c'est?*
 Alunos: *c'est un arbre*
 [*c'est ane[sic] arbre*
 Professora: *c'est un arbre...* não é *c'est ANE [sic] arbre...* *c'est un arbre* -- vamo lá... *qu'est-ce que c'est?*
 Alunos: *c'est un arbre*
 Professora: *c'est un arbre...* *c'est un arbre...* *c'est un arbre*-- vamo lá... mais uma vezinha
 Aluno: mais uma vez
 Professora: *c'est un arbre*
 Alunos: *c'est un arbre*
 Professora: *c'est un arbre*
 Alunos: *c'est un arbre*
 Professora: ok... tem mais de uma agora -- como é que é?
 Aluno: *ce sont des [sic] arbres*
 Professora: *ce sont des arbres* -- muito bem -- *qu'est-ce que c'est?*
 Aluna: de quem é essa caneta?
 Professora: *qu'est-ce que c'est?... ce sont des arbres* -- vamo lá -- *qu'est-ce que c'est?*
 Aluno: *ce sont de [sic] arbres*
 Professora: *ce sont des arbres* -- vamos escrever... ()
 ((muito barulho))
 Professora: *ce :: ... sont :: ... des :: ... arbres :: ...* ((fala enquanto escreve a frase no quadro)) -- emenda aqui ó ((apontando para o ponto em que ocorre ligação dos sons nas palavras))... aqui vai ligar... () na pronúncia -- vamo lá... todo mundo... *ce sont des arbres*
 Alunos: *ce sont des arbres*
 Professora: *ce sont des arbres*
 Alunos: *ce sont des arbres*
 Professora: esse outro objeto -- vamo lá -- *qu'est-ce que c'est?* ((apontando para uma flor desenhada no quadro))
 Aluno: *c'est une flor*
 Professora: *c'est une fleur* -- vamo lá -- *qu'est-ce que c'est?*
 [*qu'est-ce que c'est?*
 Professora: *c'est UNE fleur*
 Aluno: *c'est une fleur*
 ((muito barulho))
 Professora: escrevendo -- vamo lá gente-- *c'est une fleur*
 Alunos: *c'est une fleur*
 Professora: *c'est une fleur* -- todo mundo
 Alunos: *c'est une fleur*
 Professora: o segredo daqui da pronúncia... tá? ... se fala... essa última vogal... essa última consoante... emenda com a vogal e faz uma palavra...
 [*o que é isso aqui?*
 ((muito barulho))
 Professora: *c'est une fleur* -- agora tem mais de uma qual é a resposta?
 Aluno: *ce sont des fleurs*
 Professora: *ce sont des fleurs*

Alunos: *ce sont des fleurs*

Professora: *très bien* -- agora como escreve ? -- *ce :: ... sont :: ... des :: ... fleurs :: ...* ((fala enquanto escreve a frase no quadro)) -- vamo ver? -- todo mundo lendo aí

Alunos: *ce sont des fleurs*

Professora: *ce sont des fleurs* -- já viram se acertaram aí... a de escrever?

Alunos: já

Professora: já corrigiram aí?

((burburinho de alunos))

Professora: *ce sont des fleurs* -- esse aqui tem só um objeto ((apontando para uma cadeira))... como é que é o nome?

Aluno: *éh :: ... chaise*

Professora: *chaise*

[

Aluno: *c'est un [sic] chaise*

Professora: *c'est une chaise*-- vamo lá... todo mundo -- *qu'est-ce que c'est?*

Alunos: *qu'est-ce que c'est?*

Professora: *c'est une chaise*

Alunos: *c'est une chaise*

Professora: *c'est une chaise* -- escrevendo... corrigem a... corriJAM a escrita -- *c'est une chaise* ((corrigindo no quadro a frase)) -- todo mundo lendo aqui... a frase... *c'est une chaise*

Alunos: *c'est une chaise*

Professora: agora tem mais de um... como é que fica?

Alunos: *ce sont des chaises*

Professora: *ce SONT des chaises* -- *qu'est-ce que c'est?*

Alunos: *ce sont :: ...*

Professora: *des chaises* -- escrevendo... corrigindo... *ce :: ... sont :: ... des :: ... chaises :: ...* ((fala enquanto escreve a frase no quadro)) ... vai tudo pro plural... né? ... o verbo... o artigo... a palavra... vai tudo pro plural

((burburinho de alunos))

Professora: bom... agora já corrigiram a escrita... já? ... (...)

((muito barulho))

Professora: vamos ver... só pra lembrar (...)

((a professora lê, mais uma vez, as frases com os alunos e encerra a aula))

Dia 1º de dezembro de 2006

((inaudível o início da gravação))

((a professora entrega a letra de uma canção natalina aos alunos))

Professora: (...) esta música... como a gente vai...éh::... estar no mês do natal...né? ...é comum escutarmos no natal... () vamos ler

((muito barulho na sala))

Professora: vou fazer a chamada -- viu gente -- vou dar falta pra... pro pessoal que não está aqui... quem tá gazeteando...então... então vamos cantar... antes de cantar... vamos primeiro ler... vamos ler aí... a letrinha da música... vão ler primeiro... vocês vão prestar bem atenção

Aluno: sai daqui... ()

Professora: aí depois vamos repartir no meio e comentar -- tá certo? (...)

((a professora, então, passa a ler os versos da canção levada))

((os alunos conversam enquanto ela lê))

Professora: (...) vamo lá? ... vamo ver? ... comigo... já? um... dois... très... *un... deux... trois*

Aluno: *un... deux... trois*

Professora: *douce nuit*

Alunos: *douce nuit*

Professora: *blanche nuit*

Alunos: *blanche nuit*

Professora: *c'est Noël*

Alunos: *c'est Noël*

Professora: *aujourd'hui*

Alunos: *aujourd'hui*

Professora: *et pendant... et pendant que... les cloches joyeuses*

Alunos: *pendant que les cloches joyeuses*

Professora: não... ficou feio... e... vamos de palavrinha por palavrinha depois... a frase inteira -- vamo lá -- *et pendant*

Alunos: *et pendant*

Professora: *que les cloches*

Alunos: *que les cloches*

Professora: *joyeuses*

Alunos: *joyeuses*

Professora: *carillonnent*

Alunos: *carillonnent*

Professora: *sous la voûte des cieux*

Alunos: *sous la voûte des cieux*

Professora: *sous les toits des chaumières*

Alunos: *sous les toits des chaumières*

Professora: ahn? ficou feio -- *sous des chaumières*

Alunos: *sous*

Professora: *les toits*

Alunos: *les toits*

Professora: *des chaumières*

Alunos: *des chaumières*

Professora: agora a frase toda -- *sous les toits des chaumières* -- vamo lá

Alunos: *sous les toits des chaumières*

Professora: *on a le... on a le coeur*

Alunos: *on a le coeur*

Professora: *on a le coeur*

Alunos: *on a le coeur*

Professora: *bien heureux*

Alunos: *bien heureux*

Professora: *c'est si joli*

Alunos: *c'est si joli*

Professora: de novo -- *c'est si joli*

Alunos: *c'est si joli*

Professora: *un sapin vert*

Alunos: *un sapin vert*

Professora: *qui sourit*

Alunos: *qui sourit*

Professora: *les bras couverts*

Alunos: *les bras couverts*

Professora: *de lumières*

Alunos: *de lumières*

Professora: *et de cheveux d'argent*

Alunos: *quê ?*

[

et de cheveux d'argent

Professora: *près du feu*

Alunos: *près du feu*

Professora: *qui s'éteint*

Alunos: *qui s'éteint*

Professora: *doucement*

Alunos: *doucement*

Professora: *il lui fit tant de joie... lui*

Alunos: *il lui fit tant de joie...*

Professora: *il lui fit*

Alunos: *il lui fit*

Professora: *tant*

Alunos: *tant*

Professora: *de joie*

Alunos: *de joie*

Professora: *lui*

Alunos: *lui*

Professora: *de novo -- il lui fit*

Alunos: *il lui fit*

Professora: *tant de joie*

Alunos: *tant de joie*

Professora: *il lui fit tant de joie*

Alunos: *il lui fit tant de joie*

Professora: *lui*

Alunos: *lui*

Professora: *le soir*

Alunos: *le soir*

Professora: *où il descendit*

Alunos: *où il descendit*

Professora: *nu*

Alunos: *nu*

Professora: *dans le froid*

Alunos: *dans le froid*

Professora: *et le vent*

Alunos: *et le vent*

Professora: *attendu*

Alunos: *attendu*

Professora: *depuis... depuis*

Alunos: *depuis*

Professora: *la nuit*

Alunos: *la nuit*

Professora: *des temps*

Alunos: *des temps*

Professora: *pour*

Alunos: *pour*

Professora: *nous donner*

Alunos: *nous donner*

Professora: *nos rêves*

Alunos: *nos rêves*

Professora: *un peu*

Alunos: *un peu*

Professora: *de son*

Alunos: *de son*

Professora: *paradis*

Alunos: *paradis*

[
papa Noël

Professora: *papa Noël*

Alunos: *papa Noël*

Professora: *douce nuit... c'est quoi?*

Aluno: *c'est quoi?*

Professora: *une nuit que é... sua::ve... que é belle...ahn ahn?... agréable -- oui?*

((burburinho de alunos))

Professora: *BLANche nuit*

Aluno: *blanche nuit*

Professora: lá na Europa... na França... né? ... em dezembro está... um inverso só... e muitas vezes até NEva... então fica branco... né? ... fica branco de neve... né? ... a noite -- *c'est Noël?*

Alunos: *c'est Noël*

Professora: natal -- *aujourd'hui?*

Aluno: hoje

Professora: hoje -- *et pendant que les cloches joyeuses*

Alunos: *et pendant que les cloches joyeuses*

Professora: os sinos (alegres) -- *carillonnent sous la voûte des cieux... carillonnent... cortam...no sentido dos sinos... esse verbo aí... carillonner... é tocar... só relacionado a sino... o toque dos sinos... o tocar dos sinos... carillonnent sous la VOÛte des cieux... la voûte... a abóbada dos céus... () sous les toits des chaumières... les toits... des maisons... et sous les toits des chaumière... uma... cabana... uma chopana, não é?-- on a le coeur bien heureux... esse on é a gente... nós... né? as pessoas... tem... o verbo avoir... vocês já conhecem... le coeur...CO-RA-...*

Alunos: -ÇÃO

Professora: muito feliz... né? -- *c'est si joli...*

Alunos: *c'est si joli*

Professora: *si... si c'est a même chose que TRÈS joli... c'est TRÈS joli... c'est SI joli*

Aluno: *c'est SI joli*

Professora: tão bonito -- *un sapin vert*

Alunos: *sapin vert*

Professora: *sapin vert... sapin...*

Aluno: *sapin*

Professora: *sapin...só... sozinho é...*

Aluno: *sapin... sozinho*

Professora: é pinheiro... mas junto... éh:: ... uma árvore de natal... *un sapin vert -- qui sourit*

Alunos: *qui sourit*

Professora: *les bras... os braços da árvore... né? ((gesticula))*

Aluno: braços

Professora: *couverts de lumières... as luzes... né? coberto de luzes... et de cheveux d'argent... como se aqueles fios... prateados que a gente enfeita fossem... luzes... fossem...cabelos... né? ... braços...*

Aluno: braços

Professora: *près du feu qui s'éteint doucement...* o fogo lá que eles acendiam... alguns poucos ainda acendem nas lareiras... agora mais... *chauffage...* aqui nós... como é quente... aqui pra nós... nós usamos o quê? ... aparelhos de ar...

Aluno: condicionado

Professora: aparelhos de ar condicionado... (então) lá... nessa época que é frio... eles usam os *chauffage...* *chauffage* é o nome... *chauffage...* éh:: ... são os aparelhos de aque::... são os aquecedores... aparelhos para aquecer... né? ... então... só que algumas casas... principalmente na.. no campo... alguns ainda tem lareira... vão buscar... lenha pra... fazer fogo pra esquentar... né? ... () *près du feu qui s'éteint doucement...éteindre...* é apagar... ()

((há muito barulho proveniente de um carro de propaganda passando ao lado da escola))

Professora: *il lui fit tant de joie...il...je suis...* () trouxe tanta alegria... ele... *le soir.. le soir* -- lembram o que é? ...lembram o que é... *le soir?*

Alunos: não

Professora: noite... em que ele... desceu... ele nasceu então ele veio... né? como filho de Deus... () *NU dans le froid... et le vent ... NU no frio e no vento...* né? ... *nu dans le froid et le vent...* *attendu depuis la nuit des temps...* () esperado... éh :: ... () antes de ele ter vindo...aqui... () assim como toda a vida... toda a terra... tivesse sido uma grande noite... não é isso? ... antes de Jesus... *attendu depuis la nuit des temps POUR nous donner nos rêves*

((burburinho de alunos))

Professora: ele veio para nos dar os nossos sonhos... as nossas... realizar as nossas (vidas)... realizar os nossos sonhos... né? *un peu de son paradis...* nos dar um pouco do seu paraíso... né?... então... vamos cantar agora... não é isso? ... vamos?

Alunos: vamos

Professora: primeiro vou tentar cantar -- gente -- olha aqui minha vizinha aqui meio rouca ((sorri))... vamo ver... vou primeiro cantar... depois vocês vão me ajudar assim... na segunda vez... tá bom?

((a professora canta para a turma; alguns alunos tentam acompanhá-la, outros conversam))

(...)

((risos))

Professora: vamo lá? ... vocês me ajudam agora?

Aluno: agora sim

Professora: vamo me ajudar? um...

Aluno: *DOUce...*

Professora: *un... deux... trois...* vamo ver

((a professora e os alunos cantam juntos))

(...)

Aluno: ()

Professora: agora... agora vamos fazer mais uma vez...ok?

Alunos: ok

Professora: quem cantar vai ganhar... vai ganhar um... presente

Alunos: ah:: tia::

[

eu vou ganhar

Professora: ah...é? ... () eu vou ouvir cantar... eu tenho que ouvir

Aluno: ()

Professora: vocês tão cantando pra dentro... nem eu que tô rouquinha ó... ((aponta para a garganta)) -- tô muito rouca... num tô? ... tão notando?

Alunos: tá

[

tá gripada
[
a senhora... ()
Professora: ahn? ...
Aluna: ai professora::
Professora: mas... () eu sabia antes? ... eu aprendi...
Aluno: tudo aprende... né?
Professora: tudo se aprende... vamo ver?... podemos?... um... dois... três...
((um aluno encenca com uma colega))
Professora: vamo ver?... podemos já?
Alunos: já
((a professora e os alunos cantam juntos novamente))
(...)
Professora: olha... é o seguinte... nós vamos ter uma festa de confraternização... (...)
((a professora fala sobre uma festa de confraternização natalina da escola e acerta com a turma a participação dos alunos e encerra a aula))

Dia 6 de dezembro de 2006

((neste dia, a professora recebeu uma atividade de exercícios escritos dos alunos e liberou a turma para assistir a um filme na biblioteca da escola))

Escola B

Dia 05 de dezembro de 2006.

Professora: (...) peguem aquela apostila do *Alex et Zoë*... tirando aquela folha que eu dei pra vocês... ()

Aluno: ei... tia... ei ... tia...

Professora: o que é... Gabriel? ...

Alunos: ()

Aluno: professora:: ...

Professora: crianças:: ...

Alunos: crianças:: ...()

((risos))

((barulho intenso))

((professora passa uma gravação do *Alex et Zoë*))

Professora: olha só... então espero que vocês estejam acompanhando... () vimos a tradução do texto... ensinei as horas ... aí ... eu falei... () éh::... uma hora era dividida em quantos casos... era dividida em quantos quartos...era...

Aluno: éh::...quinze quartos:: ...

((comentário de uma aluna sobre a aula anterior))

Professora: QUATro quartos... cada quarto tem quinze minutos -- entendeu?

((barulho intenso))

Alunos: ()

Professora: ((dirigindo-se a uma aluna)) e a gente tem que pegar... () de três e meia pra você não se atrasar:: ... tá? ...

Aluna: ei... tia... eu tava entendendo outra coisa

Professora: então... gente... agora... () então se eu falo pra vocês que *il est quinze heures et quart* ::... -- que horas são? -- *Il est quinze heures et quart*:: ...

[

chi

[

ei, tia

Alunos: três e quinze ...

Professora: e se eu falo *il est deux heures et demie*? ...

Alunos: duas horas e meia:: ... ((em coro))

Professora: () muito bem :: ... se eu falo -- prestem atenção -- *il est cinq heures ... il est cinq heures moins dix*...()

Alunos: éh::...

[

dezesseis e cinqüenta::

[

quatro e cinqüenta::

((confusão de vozes))

[

como é ?

Professora: *cinq heures moins dix* -- tá ?--

Aluno: quatro::

Professora: então... gente... -- quem que tá acompanhando... estudando... tá querendo -- o pessoal que tá dedicando tempo pra... pra os estudos... () virem aqui a folha... tá? ...e nós vamos ... -- faltou pra nós fazermos o exercício em baixo... tá? -- aqui onde tem esses *relogiosinhos*... tá? ...vocês têm um quadro... com doze relógios... não é isso?

Alunos: éh:: ...

Professora: então... gente... são... ()

Alunos: ()

((muito barulho))

[cala essa boca... ()] ((um aluno se dirigindo a outro))

Professora: não tente adivinhar ((dirigindo-se a um aluno))... ()

((alunos conversam))

Professora: gente... então é o seguinte... aqui vocês tem DOze relógios... tá?... e eu vou falar a hora... do relógio... por exemplo... se eu falo... *un...* um... número um... aí digamos que eu fale:... *il est six heures et quart...* onde vocês acharem o relógio que vocês achem que seja *six heures et quart...*

Aluno: dez e quinze

Professora: por exemplo... vocês têm um quadro assim ((mostrando uma figura no material impresso utilizado pela turma))... não é isso? ...

Aluno: já achei o meu

Professora: () o quadro de vocês é assim... né? ((mostra novamente o material))... ()

Alunos: ()

Professora: aí -- olha só -- eu falei *il est six heures et quart...* onde vocês encontrarem o relógio -- é aqui... não é isso?

Alunos: éh::

Professora: vocês coloquem número um... tá? quem fizer já dá um... faz um xis no relógio pra não se confundir depois... ok?

Aluno: marcar já?

Professora: já -- marquem então vamo lá -- um... *six heures et quart*

Alunos: (é o dois)...né?

Professora: *deux...* ou seja... dois -- vamo lá...ahn -- *quinze heures et demie...* *quinze heures et demie...* ou *trois heures et demie...* *trois heures et demie*

Aluno: () *trois heures?*

Professora: *trois heures...* *trois...* *trois heures et demie*

Aluno: *trois?*

Professora: *trois heures et demie*

Aluno: dois

[

eu aqui

((muito barulho))

Professora: eu vou repetir...*deux heures...* *deux heures vingt-cinq*

Aluno: ()

Professora: vocês podem repetir por favor... *numéro trois...* *deux heures vingt-cinq...* *deux heures vingt-cinq...* *numéro quatre...* ou seja... número quatro...*cinq heures et demie...* número quatro...*cinq heures et demie...* *numéro cinq...*

Aluno: peraí... peraí

Professora: vou repetir o quatro -- tem gente perdido?

Alunos: não

[

tem... tem eu

Professora: número quatro -- Pedro -- *cinq heures et demie...* *cinq heures et demie*

Aluno: tá bom

Professora: número seis...

Alunos: o cinco... o cinco

Professora: ah...desculpem... o cinco... o número cinco -- *une heure et quart... une heure et quart...* número cinco *une heure et quart... número cinco une heure et quart...* número seis -- prestem atenção -- o número seis... *huit heures... moins le quart... huit heures... moins le quart... huit heures... moins le quart*

Aluno: qual é o número?

Professora: o número seis -- *huit heures... moins le quart* -- fica o oito... né? menos quinze minutos

Aluno: não vale tia

Professora: () número sete... *sept heures vingt... sept heures vingt... sept heures...* número sete... *sept heures vingt... sept heures vingt...* número oito...*dix heures dix... dix heures dix...*

Alunos: ()

Professora: número oito...*dix heures dix... dix heures dix...* número nove...*il est... neuf heures... il est neuf heures...* ()

Aluno: qual é o número?

Professora: nove... *il est neuf heures...*

Aluno: nove... nove

Professora: vamo lá?... número dez -- prestem atenção -- *il est quatre heures moins cinq...esse é o número dez.... il est quatre heures moins cinq -- d'accord?*

Alunos: *d'accord*

Professora: *quatre heures... quatre heures moins cinq*

Aluno: qual o número?

Professora: dez -- *d'accord?* -- e o número onze ... número onze... *il est onze heures moins le quart... onze heures moins le quart...* e... o número doze... *dix heures moins dix*

Alunos: *dix heures... ?*

Professora: *moins dix*

Alunos: ei tia ei tia... a senhora pode repetir a: ... a: ... *trois...a quatro e a: ... huit?*

[
não... a quarta

[
()

Professora: a quarta... *cinq heures et demie...* OU *cinq heures trente*

Aluno: a décima

Professora: a décima?... *il est quatre heures...moins cinq... quatre heures moins cinq...*

Aluna: tia... tia... como é que escreve ()?

Professora: ()

Aluna: repete o três... tia... repete o três... tia... repete o três

Aluno: *deux heures...*

Professora: a três::s...? *deux heures... deux heures vingt-cinq* -- tá? então agora vamo lá... gente... cooperem... então -- o primeiro relógio... qual é o número? ... em francês... mas não é pra ler as horas pois eu sei que vocês vão ter dificuldade... por exemplo... *un deux trois quatre cinq six...*

Aluno: contando assim ó

Professora: desse primeiro... desse primeiro relógio... que número ficou?... eu quero saber quem escreveu no relógio?

Aluno: vem aqui tia...aqui

Professora: calma aí... calma aí... ((dirige-se ao aluno)) não... como é... em francês?

Alunos: *deux*

Professora: *DEUX et trois* -- vamos lá... Alex

Aluno: aqui... éh:: ... *huit*

Professora: *huit?* ... vocês são... estão de acordo?

Alunos: éh:::

[
 não
 [
 oui... tia
 [
 dez e dez... tá certo
 Professora: dez e dez -- é isso mesmo?
 Alunos: é sim tia
 ()
 Aluno: é *douze heures... douze heures moins dix*
 Professora: *DIX heures... DIX heures moins dix* -- não é isso?
 Alunos: ()
 Professora: quem acertou?
 Aluno: eu errei tia
 [
 ()
 Professora: esse relógio aqui?
 ((continuam a correção))
 (...)

Professora: Rafael
 Aluno: eu
 Professora: como é que fala o número seis em francês?
 Aluno: *six*
 Professora: *six*
 Alunos: *aê::*
 ((terminam a correção e a professora pergunta pela apostila que os alunos utilizam:
 excertos do manual *Ado*)
 (...)

Professora: pessoal olha só -- quem leu... gente... quem lembra dos artigos definidos?
 ((muito barulho))
 Aluno: quem foi que leu?
 Professora: ((dirigindo-se a um aluno que fazia barulho)) Rafael... quais são os artigos
 definidos... os artigos definidos... Rafael... em francês?
 [
 ele vai responder ... vai responder
 Aluno: *éh::... les*
 Professora: muito bem... *le* ((corrigindo a pronúncia do aluno)) é o masculino...
 Aluno: *la*
 Professora: *la*
 Aluno: *eh:: ... o a*
 Professora: o quê? ... tá totalmente fora de ordem...
 Alunos: *les*
 [
 falta o *lés* [sic]
 Professora: muito bem Rafael... *les* ((corrigindo a pronúncia do aluno))... o que é *le* Rafael?
 Alunos: *o... o*
 Professora: o que é *la*?
 Aluno: *a*
 Professora: *et les?*
 Alunos: *os... as*

Professora: Rafael quando uma palavra inicia por vogal ou agá?

Aluno: apóstrofe [sic]

Aluno (outro): apóstrofe [sic]

Professora: o ele ((letra)) com o apóstrofe [sic] -- não é isso?

Alunos: isso

Professora: então digamos -- se eu te falo aqui -- *l'ami*

Aluno: o que é o *ami*?

Aluno (outro): *l'ami* éh:: ... o amigo

Professora: O:: ... amigo ... muito bem

Alunos: ()

Professora: e isso aqui... Rafael? ((apontando para outra frase na apostila)) ... *l'amiE*

Alunos: a amiga

Professora: A:: amiga

Alunos: amiga

Professora: por quê? por que que é amiga? por que que é assim?

Aluno: porque é vogal... () pra colocar lá

Professora: eu coloco o ele ((letra)) e o apóstrofe [sic]

Alunos: ()

Professora: olha só... () preste atenção no que eu vou falar pra vocês... eu vou entregar uma::... atividade... que essa atividade... ela vai ter pontuação pro ÚLTimo bimestre...

((burburinho de alunos))

((um aluno assovia))

Professora: é um exercício... difí::cil... nós vamos fazendo devagar... em todas as aulas...() ou seja... quem for fazendo direitinho... eu vou saber que o aluno tá bem... tá apto... pra -- ((dirigido-se ao aluno que assoviava)) ei... passarinho... para com isso passarinho -- está apto pra passar pra sexta série... que também é francês né? ... então gente prestem atenção nas explicações...

Aluno: até... ()

Professora: até porque nós vamos tirá-lo da SAla de aula...

Aluno: ah não

Professora: tá? então vamos... (fazer)

((muito barulho))

((professora começa a falar mais alto))

Professora: coloquem o no::me de vocês e a tur::ma... oh... o número e a turma

Aluno: tia tia

((muito barulho))

((alguns alunos muito agitados; outros resolvem os exercícios e chamam a professora algumas vezes))

((professora vem falar comigo sobre o comportamento dos alunos nesse dia: "estão uns santos", segundo ela))

(...)

Professora: (...) eu vou explicar ca::da exercício... sendo que são in-di-vi-duais... da feita que eu explicar eu vou dizer agora façam... aí vocês vão fazer... aí depois eu explico mais um exercício... e assim sucessivamente tá? ... primeiro -- virem onde tem "*leçon quatre*"... aqui óh ((mostra a apostila)) -- vocês lembram que nós... estudamos já a *leçon* com o cd... a *leçon quatre*? então aqui nós vamos fazer os exercícios referentes a essa lição

Aluno: *leçon quatre*?

Professora: então... vamos prestar atenção -- lá em cima tem escrito ((referindo-se ao título da lição)) "*une journée idéale*"-- repitam

... (...)

Alunos: *une journée idéale*

Professora: o que é *une journée idéale*?... já foi visto em sala de aula... ()

Alunos: ((confusão de vozes)) eu sei... eu sei

[
o dia
[
ideal

Professora: um dia ideal... muito bem -- então vamo lá -- a primeira questão... é o seguinte...
“*Écrivez une question pour chaque réponse*” ((lendo o comando de uma questão da apostila))...
ou seja... escreva uma pergunta né? ...

((burburinho de alunos))

Professora: para cada resposta -- aqui ó ((mostrando o comando))

Aluno: né

Professora: então... por exemplo... “*tu as quel âge?... j’ai seize ans*” -- entendeam? o que é “*tu as quel âge*” ?

Aluno: fazendo silêncio

Professora: tens quantos anos né? ...*j’ai quinze ans*... então que verbo ele usou?

Aluno: ()

Professora: *tu AS*:: ... que verbo é esse?

Alunos: tem

[
tu
[
ele

Professora: é o verbo *avoir*... né isso? -- então olha “*tu AS quel âge*” e olha a resposta “*j’ai*” -- o que é “*j’ai*”?

Alunos: tenho

Professora: eu tenho né? -- olha só... Natália... a diferença de *JE* e *J’AI* -- isso aqui tá?

Alunos: ()

Professora: aqui é eu tenho -- tá gente então... a segunda... olha lá... prestem atenção... acompanhem na apostila -- “*est-ce que tu es étudiant?... non... je suis collégien*”... uma pergunta e uma resposta -- agora tem... tem um espacinho em branco não tem?

Alunos: tem

Professora: em baixo tá escrito “*il est midi*”... a resposta seria “*il est midi*”... qual seria a pergunta?

Alunos: ()

Professora: aí o quê que eu quero de vocês? -- olha só... () então vamos fazer perfeito -- vocês vão pegar a apostila... vão procurar onde é que tá a pergunta *il est quelle heure*... ou então *quelle heure est-il*...

Aluno: é::gua

Professora: e vão copiar:: pra cá... isso é pessoal -- vamos lá gente

Alunos: olha o meu caderno...

[
só pra fazer o da apostila?
[
professora ...

((confusão de vozes))

((os alunos começam a fazer a atividade escrita solicitada; chamam a professora algumas vezes))

((ela explica que o exercício é todo em francês, pois alguns alunos estavam respondendo em português e traduzindo))

(...)

((explica o item dois da mesma questão))

Professora: a segunda questão, "*non... je ne travaille pas mercredi après-midi*"

Aluno: Égua

Professora: o que seria *non... je ne travaille pas mercredi après-midi*?

Alunos: não... eu não vou:: trabalhar... quarta-feira.... éh:: ... meio dia

[
à tarde

Aluna: é à tarde

Professora: à tarde né? ... então aí vocês teriam que bolar uma pergunta pra essa resposta -- como seria uma pergunta fácil? -- *tu travailles mercredi après-midi*? ... "*non... je ne travaille pas mercredi après-midi*" -- usem... gente... a lógica... usem a inteligência de vocês porque tá tudo aqui ((apontando para a própria cabeça))

Aluno: aqui?

Professora: *tu aimes lire des BD*?

Aluno: *non*

Professora: a resposta é "*j'aime lire des BD*" -- como vocês poderiam colocar?

Aluno: eu copieei da apostila

Aluno (outro): éh:: ... *qu'est-ce que c'est... qu'est t'il...*

Professora: *qu'est-ce que tu aimes encore*? ... não dá pra entender tua pergunta... tá muito complicada... () mas tá perfeita... tá?

Aluno: tia

((alunos voltam a fazer a atividade escrita))

((alguns alunos fazem barulho, outros conversam e há aqueles que pedem orientação à professora, que circula na sala))

((a professora me fala um pouco sobre os manuais que utilizava e o interesse dos alunos na aprendizagem))

(...)

Dia 12 de dezembro de 2006

((muito barulho no início da gravação))

(...)

Professora: () então o exercício dois tá escrito assim "*faites des phrases sur le modèle donné*"... seria façam frases... de acordo com o modelo dado né? ... então... por exemplo... "*elle cherche un programme*"... o que é "*elle cherche un programme*"?

Aluno: ela procura um programa

Professora: os que não andam estudando... *cherche*... é procura né? procura... então ela procura um programa...

Aluno: *elle cherche*

Professora: ...que passa na televisão né? aí:: entre parênteses "*la troupe de théâtre*" ... o que é "*la troupe de théâtre*"?

Aluno: o grupo de teatro

Aluno (outro): o grupo de teatro

Professora: então... gente... vocês vão fazer essas frases usando... em baixo vocês têm os artigos -- olhem lá pra baixo -- "*le*" significa o... "*la*" significa a... ele com apóstrofe (l') é usado antes de vogal ou... do:: do agá né? e "*les*"...com esse ((a letra S))... significa os ou as -- ao lado eu coloquei *de* que significa de... *de la* que significa da e *dans là*...lá... tá? -- então va::i... formar uma frase completa usando o... a ajuda desses artigos

Aluno: não entendi

Professora: vamos fazer de acordo com o do exemplo... sempre os exemplos que eles dão são um pouquinho mais complicado [sic]... vamo pegar a primeira frase -- olha só -- tem assim na apostila de vocês "*c'est un ... saxophone*" não é isso... que tá escrito?

Alunos: é::: ... saxofone... e o *le* e *de*

()

((muito barulho: alunos agitados arrastam carteiras))

(...)

Professora: *quel heure est-il?* - quem pode me falar em francês?

Alunos: não tenho relógio

[
não sei

[
il est ... il est deux heures moins dix

Professora: muito bem

Aluno: uma e cinqüenta

Professora: muito bem -- então vai ser até *deux heures et quart* - mãos à obra ((referindo-se ao tempo de realização do exercício proposto))

((a professora auxilia alguns alunos que estão resolvendo as atividades e pergunta à turma se alguém tem dúvida sobre o vocabulário))

(...)

Professora: passem pra questão de numero três ... gente -- olha só -- esse exercício -- prestem atenção -- vocês têm... têm frases na coluna da direita... e na coluna da esquerda... não é isso? vamos repetir os nomes... éh... () *Karim*... ((lêem os nomes apresentados no exercício))

Alunos: *Karim*

Professora: *Marion*

Alunos: *Marion*

Professora: *Julien et Stéphane*

Alunos: *Julien et Stéphane*

Professora: *elles*

Alunos: *elles*

Professora: *Juan et Valérie*

Alunos: *Juan et Valérie*

Professora: *ils*

Alunos: *ils*

Professora: *Valérie*

Alunos: *Valérie*

Professora: então aqui vocês têm o nome sujeito -- lembrem-se que os pronomes sujeito eles concordam com o verbo -- me digam aqui se esta frase estaria correta... se eu falo...*ilS A: un livre*

Alunos: tá correto

[
ele tem o livro

Professora: tá errado né? ... porque o verbo correto seria *ilS ONT:: un livre*... ()

()

Professora: Então -- gente -- vocês vão ter que associar... o pronome sujeito que tá na frase... da direita... na coluna da direita...COM...o verbo e o complemento que tão na coluna da esquerda... por exemplo -- repitam comigo -- "*travaillent le mercredi*"

Alunos: *travaillent le mercredi*

Professora: o que seria *travaillent le mercredi*?

Alunos: trabalham....

[
trabalham na quarta
Professora: olha só -- quem tá estudando francês -- ouviu... Pablo? ((dirigindo-se a um aluno))--
travaillent significa trabaLHAM... terceira pessoa do plural... a terminação e-n-t
Alunos: ()
Professora: repitam comigo-- "*ont quinze ans*"
Alunos: *ont quinze ans*
Professora: o que é... "*ont quinze ans*"?
Alunos: têm quinze anos
Professora: só que esse *ont* é da primeira pessoa do plural... () -- repitam comigo -- "*a... un
course [sic] de français*"
Alunos: *a... un course[sic] de français*
Aluno: tem um curso de francês
Professora: tem um curso de francês -- muito bem -- "*ne regarde pas le film*" ((lendo, ainda, uma
frase da apostila))
Alunos: *ne regarde pas le film*
Professora: o quê que significa?
Aluno: eu não sei
Professora: não assiste... o filme [sic] -- só que esse *regarde* é assiste... não é assisteM... é
assiste né? ... () "*passent le samedi au théâtre*"
Alunos: *passent le samedi au théâtre*
Aluno: éh... passei o sábado... não -- visitam o sábado...
aluno (outro): não
((confusão de vozes))
Professora: não -- é PASSAM...o sábado
[
Alunos: passam o sábado
()
Professora: "*est portugaise*"
Alunos: *est portugaise*
Aluno: ninguém sabe o que é isso...
Aluno (outro): é portuguesa
Professora: é portuguesa -- olha o feminino aí... a letra E -- "*sont au collègue*"... o que é isso?
Alunos: *sont au collègue*
Aluno: são ao colégio
Professora: ou estão no colégio -- então agora vocês vão... associar... um pronome sujeito com
uma frase -- olha... aqui ele fez...
Aluno: ()
Professora: ele fez duas -- que aqui tá escrito... várias respostas são possíveis -- mas pra
facilitar ainda a vida de vocês ... (quando vocês) colocar aqui... liguem onde vocês acham que
encaixa o pronome sujeito... ()
()
Aluno: () ...a colocação?
()
Professora: pode... se quiser colocar em número... ()
((A professora dá algumas orientações sobre a resolução do exercício, mas alguns
alunos fazem bagunça, então ela chama a atenção de alguns alunos))
(...)
((muito barulho na sala))
((A professora passa a outra questão da apostila))

Professora: número quatro -- "*écrivez les questions correspondant aux réponses suivantes*" -- nós vamos fazer perguntas de acordo com as respostas -- por exemplo... a primeira resposta... "*à vingt heures trente...il y a un... bon film à la télé*"-- o que significa *à vingt heures trente* ?

Alunos: vinte horas

[
oito e meia

Professora: *il y a un... bon film à la télé*

Alunos: tem um bom filme na tevê

Professora: qual seria uma pergunta pra fazer?

Aluno: a que horas tem um filme na tevê

Professora: como seria... em francês?

Aluno: éh... *il est quelle heure...*

Professora: *à quelle heure...*

Aluno: *quelle heure...*

[
un film...
()

Professora: ah... o Alex conseguiu -- *à quelle heure...*

Aluno: *commence...*

Professora: *commence*

Alunos: *commence*

Professora: aí... a mesma pergunta... ()

((muito barulho na sala))

(...)

Professora: eu vou colocar... algumas perguntas no quadro... embaixo com as respostas...

((professora fala sobre levar alguns alunos para a coordenação da escola))

(...)

Aluno: professora... *commence* é com um M ou dois MM

Professora: dois MM

((professora copia frases no quadro))

((muito barulho: gravação prejudicada))

(...)

Dia 12 de dezembro de 2006

(...)

Professora: vamo estudar gente... olha a prova já tá chegando

Aluno: quando vai ser?

Professora: em janeiro... mas ainda não sei direito a data

Alunos: ()

Professora: vamos continuar

Aluno: o que é pra fazer?

((muito barullho))

Professora: vamos continuar o exercício -- mas... gente... o natal já tá chegando --vão ganhar presentes?

Alunos: eu vou

[
vou ganhar um celular

[
()

Professora: espero que le *Nöel* seja muito feliz pra vocês

Alunos: o que é *Nöel*?

Professora: é natal em francês

Alunos: ah

Professora: semana que vem não vamos ter aula -- vocês já leram o aviso?

Alunos: ainda não... por que não vai ter?

Professora: por que a escola...os funcionários vão entrar em recesso... só voltam depois do natal

((falam sobre as festas de fim de ano, depois retomam as atividades escritas da apostila))

(...)

Dia 9 de janeiro de 2007

((início da gravação está inaudível))

((professora fala sobre as festas de fim de ano))

(...)

Professora: vamo lá... gente... peguem lá o texto que a gente vai repetir... tá?

Alunos: tá

Professora: *les lycéens français dix-sept semaines de vacances*

Alunos: *les lycéens français*

Professora: *ont cent soixante jours de cours par an*

Alunos: *ont cent.... soixante... jours de cours par an*

[

égua

[

cent

Professora: é difícil mas vamo tentar mais uma vez -- *ont cent soixante...*

Alunos: *ont cent soixante*

Professora: *jours de cours*

Alunos: *jours de cours*

Professora: *par an*

Alunos: *par an*

Professora: muito bem

Alunos: ()

Professora: *PLUS cinq jours fériés*

Alunos: *plus cinq jours fériés*

Professora: prestem atenção... devagar... *beaucoup ne travaillent pas... le mercredi*

Alunos: *beaucoup ne travaillent pas le mercredi,*

Professora: *mais ils travaillent le samedi matin -- vamo lá*

Alunos: *mais ils travaillent le samedi... matin*

Professora: *et ils ont*

Alunos: *et ils ont*

Professora: *26 heures de cours*

Alunos: *26 heures de cours*

Professora: *par semaine*

Alunos: *par semaine*

Professora: muito bem...

Alunos: ()

Professora: agora leiam... em silêncio tá?

((a aula é continuada num esquema de leitura e repetição coletiva das frases lidas))

(...)

Dia 16 de janeiro de 2007

(())

((...))

((professora lê um texto do manual *Ado* e é seguida pelos alunos em coro))

Professora: *alors*

Alunos: *alors*

Professora: *tu peux venir chez moi*

Alunos: *tu peux venir chez moi*

Professora: *à Guéret*

Alunos: *à Guéret*

Professora: *pour les vacances de Pâques*

Alunos: *pour les vacances de Pâques*

Professora: ok? então -- prestem atenção -- vamo ler no quadro -- alguém não entendeu o que tá escrito nessa carta?

Aluno: EU

Professora: o quê que é... que você não entendeu?

Aluno: como é que é?... então... tu podes vir na minha casa -- aí esse à ... ()

Professora: nome de cidade

Aluno: ah sim

Professora: EM *Guéret*

Alunos: é *Guéret*? ... ()

Professora: chi...((pedindo silêncio))...aí o final da frase... *je t'invite*... o quê que é isso? ... ()

Alunos: ()

Professora: *alors tu peux venir chez moi à Guéret pour les vacances de Pâques*

Alunos: ()

Professora: ...gente... o que é "*je t'invite*"? ((passando à leitura de uma carta no manual)) Aluno: eu te convido

Professora: muito bem... rapaz -- "*je t'invite*"? ... significa EU te convido... *je t'invite*

Alunos: ah

Professora: gente... o que é "*a bientôt*"?

Alunos: até logo

Professora: *a bientôt* -- então... gente... se eu fizer -- digamos -- Rafael... tu não faz isso ((dirigindo-se a um aluno que bagunçava))

Aluno: não tia eu só tava conversando com o Fábio... a senhora não tá dando a lição?

((burburinho))

Professora: então -- gente -- na prova de vocês... eu tô achando que vai ser muito eficaz... eu vou colocar um texto como esse ((apontando para um texto no manual)) e vou fazer perguntas em francês -- por exemplo... se eu pergunto "*comment s'appellent les amis*"?

Aluno: é a Caroline

Professora: muito bem... e Rafael -- *excellent* -- se eu falo... éh... qual a cidade de Rafael?

Alunos: é Guéret

Professora: *Guéret* ((corrigindo a pronúncia dos alunos)) -- em que ano tá sendo... ()?

Alunos: (1997)

Professora: Rafael.. ele gosta.. *il AIME la campagne*?

Alunos: não

Professora: ... () ele tá convidando então ele não gosta?

Alunos: sim... sim

Professora: ...ele tá vindo pra *Guéret* e tal... tá -- então vamos passar pra segunda etapa tá? -- repitam comigo -- *Nantes*

Alunos: *Nantes*

Professora: *le vingt et un mars*

Alunos: *le vingt et un mars*

Professora: *mil neufcents quatre-vingts dix-sept*

Alunos: *mil..*

[

égua

[

neufcents...

Professora: os números -- gente -- eu ainda não dei pra vocês porque... não é tão simples -- então nós só vamos ver... tá? -- muito bom -- *cher Rafael*

Alunos: *cher Rafael*

Professora: *d'accord pour ton invitation*

Alunos: *d'accord pour ton...invitation*

Professora: *et merci*

Alunos: *et merci*

Professora: *je suis content*

Alunos: *je suis content*

Professora: *d'aller chez toi*

Alunos: *d'aller chez toi*

Aluna: ei tia eu não sei

Professora: *la campagne... à Pâques*

Alunos: *la campagne à Pâques*

Professora: *c'est beau*

Alunos: *c'est beau*

Professora: *a bientôt... amicalement*

Alunos: *a bientôt... amicalement*

Professora: *Juan*

Alunos: *Juan*

Professora: alguém pode me explicar o quê que tem aí nessa carta?

Aluno: eu

Aluno (outro): eu sei esse aí...

Aluno: é o Rafael (que convida) ... () é o *Juan*... ()

Professora: muito bem -- então vamos devagar pro pessoal... (que não tinha entendido) -- onde tiver a palavrinha D'ACCORD... vocês ... ()

Alunos: é de acordo... sem acordo... tia pode ser acordo?

Professora: estou de acordo com vocês

Alunos: ()

Professora: *pour ton invitation*

Alunos: *pour ton invitation*

Professora: pelo teu convite -- e o que é *et merci*?

Aluno: e obrigado

Professora: obrigado né... gente?

Alunos: é

Professora: ele aceita e agradece... então ele é muito educado

Aluno: eu estou contente

Professora: o que é *je suis content*?

Aluno: eu estou contente

Professora: muito bem...agora eu quero que vocês escrevam aí o texto e o verbo... () olhem só pra ir ele escreveu *ALLER*... pra vir ele escreveu *VENIR* tá? -- olhem só... *aller* é ir... *venir* é vir... na primeira ele usou *venir* e na segunda *aller* -- então *je suis content d'aller* -- agora que eu quero ver o significa isso aqui gente? ((referindo-se à expressão "*chez toi*")

Aluno: sua casa

Aluno (outro): tua casa
(burburinho)

Professora: e o que é *chez moi*?

Aluna: nossa casa

Aluno: é minha

Professora: *chez moi*

Aluno: é minha casa

Professora: é minha casa... então *je suis content d'aller chez toi... la campagne à Paques c'est beau*

Alunos (confusão de vozes): o campo... na páscoa... é bom... é bonito...

Professora: é bonito... ok? -- e quando termina... *amicalement* o que é?

Aluno: *amicalement* éh...

Aluno (outro): é amigamente... ()

Professora: amigavelmente -- então gente -- na prova de vocês eu vou colocar duas cartas e vou fazer várias perguntas... ()

((A professora dá instruções sobre a prova dos alunos; em seguida, passa a atividades de EE))

((muito barulho na sala: alunos extremamente inquietos))

(...)