



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Fernanda Conceição Pacobahyba de Souza

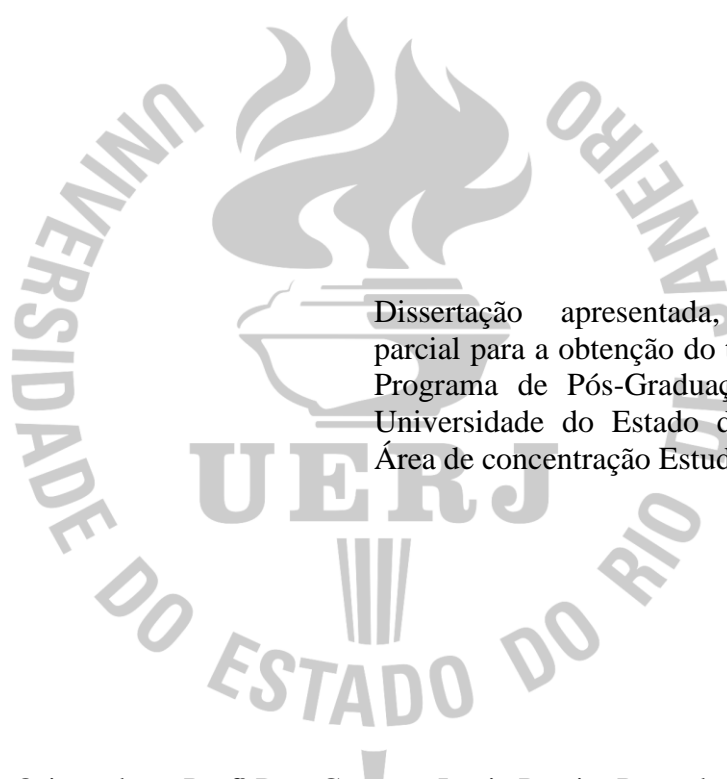
**A inclusão de aprendizes introvertidos em atividades de produção
oral no ensino de francês língua adicional**

Rio de Janeiro

2022

Fernanda Conceição Pacobahyba de Souza

A inclusão de aprendizes introvertidos em atividades de produção oral no ensino de francês língua adicional



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^a Dra. Carmem Lucia Pereira Praxedes

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S729 Souza, Fernanda Conceição Pacobahyba de.
A inclusão de aprendizes introvertidos em atividades de produção oral no ensino de francês língua adicional / Fernanda Conceição Pacobahyba de Souza. – 2022.
126 f.: il.

Orientadora: Carmem Lucia Pereira Praxedes.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua francesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Oralidade na literatura – Teses. 3. Introvertidos – Teses. 4. Inteligências múltiplas – Teses. 5. Professores de língua – Formação - Teses. I. Praxedes, Carmem. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 804.0(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fernanda Conceição Pacobahyba de Souza

A inclusão de aprendizes introvertidos em atividades de produção oral no ensino de francês língua adicional

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Estudos de Língua.

Aprovada em 04 de novembro de 2022.

Banca examinadora:

Prof^a Dra. Carmem Lucia Pereira Praxedes (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a Dra. Stela Maria Sardinha Chagas de Moraes
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a Dra. Cristine Marie Tedeschi Conforti
Avenues São Paulo: The World School

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Pablo, que, desde seu nascimento, me inspira a ser uma pessoa melhor em todas as áreas da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu chegar até aqui, reconhecendo a importância da ciência sem por isso abalar a minha fé.

A minha mãe, Rose, por ter sido a primeira a me ensinar o valor da educação.

A Carmem, minha orientadora, por ter acreditado em meu projeto desde o início, pelos ensinamentos transdisciplinares, pela orientação cuidadosa e sempre presente. Pelo olhar crítico que me seguiu na busca pela qualidade e cientificidade da pesquisa, muito obrigada!

A meu marido Jorge, que me possibilitou momentos de isolamento e reflexão, enquanto cuidava do nosso projeto maior (nosso filho). Pela parceria constante e por acreditar em mim desde nosso primeiro encontro, obrigada!

A meu filho Pablo, que tão pequeno teve que aceitar minha ausência em alguns momentos.

A Daniela, minha parceira e confidente de angústias por acreditar em mim e não me deixar desistir.

A minha amada Uerj, onde me graduei e, como boa filha, à casa tornei, depois de tantos anos e tantas experiências, para a doce aventura da pesquisa.

A minha querida Aliança Francesa do Rio de Janeiro que segue me formando e melhorando minha docência a cada dia, sendo palco desta e outras pesquisas diárias que me fazem encantar sempre mais pelo processo de ensino e aprendizagem de francês.

A todos que de alguma forma participaram desta pesquisa e colaboraram para sua conclusão. Muito obrigada! Sorte a minha ter todos e cada um de vocês em minha jornada!

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Paulo Freire

RESUMO

SOUZA, Fernanda Conceição Pacobahyba de. *A inclusão de aprendizes introvertidos em atividades de produção oral no ensino de francês língua adicional*. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, à luz da Teoria das Inteligências Múltiplas (MIT) de Howard Gardner, em diálogo com a semiótica das culturas em Lotman e a concepção da oralidade em Marcuschi, a forma como as práticas de oralidade em aulas de Francês Língua Adicional (FLA) promove uma produção oral significativa e alcança, ou não, alunos com estilo de aprendizagem introspectivo e/ou personalidade tímida. A coleta de dados foi feita em três etapas: observação de aulas de FLA na Aliança Francesa do Rio de Janeiro em níveis iniciante e intermediário, aplicação de questionários para professores e aprendentes e análise de manuais usados pela mesma instituição. Sob a ótica interacionista e a abordagem acional do ensino, entendendo a produção oral como criação e ação, buscamos responder aos seguintes questionamentos: como tornar a produção oral uma atividade com fim em si? Como considerar elementos individuais dos aprendentes pode ser elemento facilitador de sua expressão oral? Como motivar alunos com estilo introspectivo e/ou personalidade tímida à interação?

Palavras-chaves: Oralidade. Francês. MIT. Introvertidos. Aliança Francesa.

ABSTRACT

SOUZA, Fernanda Conceição Pacobahyba de. *The inclusion of introverted learners in oral production activities in the teaching of French as an additional language*. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This research aimed to analyze, in the light of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences (MIT), in dialogue with the semiotics of cultures in Lotman and the conception of orality in Marcuschi, the way in which orality practices in French language classes Additional Language (FLA) promote meaningful oral production and reach, or not, students with an introspective learning style and/or shy personality. Data collection was carried out in three stages: observation of FLA classes at the Aliança Francesa in Rio de Janeiro at beginner and intermediate levels, application of questionnaires to teachers and learners, and analysis of manuals used by the same institution. Under the interactionist perspective and the actional approach to teaching, understanding oral production as creation and action, we seek to answer the following questions: how to make oral production an activity with an end in itself? How can considering individual elements of learners be a facilitating element of their oral expression? How to motivate students with an introspective style and/or shy personality to interact?

Keywords: Orality. French. MIT. Introverts. Aliança Francesa.

RÉSUMÉ

SOUZA, Fernanda Conceição Pacobahyba de. *L'inclusion des apprenants introvertis dans les activités de production orale dans l'enseignement du français langue additionnelle*. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Cette recherche visait à analyser, à la lumière de la Théorie des Intelligences Multiples (MIT) d'Howard Gardner, en dialogue avec la sémiotique des cultures chez Lotman et la conception de l'oralité chez Marcuschi, la manière dont l'oralité se pratique dans les classes de langue française Langue Étrangère (FLA) favorisent une production orale significative et rejoignent ou non les élèves ayant un style d'apprentissage introspectif et/ou une personnalité timide. La collecte de données a été réalisée en trois étapes : observation des classes FLE à l'Aliança Francesa de Rio de Janeiro aux niveaux débutant et intermédiaire, application de questionnaires aux enseignants et aux apprenants, et analyse des manuels utilisés par la même institution. Dans la perspective interactionniste et l'approche actionnelle de l'enseignement, appréhendant la production orale comme création et action, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes : comment faire de la production orale une activité ayant une fin en soi ? En quoi la prise en compte des éléments individuels des apprenants peut-elle être un élément facilitateur de leur expression orale ? Comment motiver les étudiants ayant un style introspectif et/ou une personnalité timide à interagir ?

Mots clés: Oralité. Français. MIT. Introvertis. Alliance Française.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Repartição de locutores quotidianos de francês (2022)	26
Gráfico 2 – Motivação do aluno a usar LE em aula	83
Gráfico 3 – A interação com os colegas na LE	84
Gráfico 4 – Alunos que usaram o livro Alter ego	84
Gráfico 5 – Método que mais promove a fala segundo os alunos	85
Gráfico 6 – Método Défi e a promoção da fala segundo os alunos	85
Gráfico 7 – Uso dos elementos da encenação teatral segundo os alunos	86
Gráfico 8 – JDR e motivação para tomada de fala	86
Gráfico 9 – Os alunos e a incorporação de um personagem	87
Gráfico 10 – A importância da cultura francesa segundo os alunos	89
Gráfico 11 – A francofonia segundo os alunos.....	89
Gráfico 12 – Aspectos culturais relevantes do livro segundo os alunos.....	90
Gráfico 13 – A tomada de fala dos alunos segundo os professores.....	91
Gráfico 14 – Professores que trabalharam com método Alter ego	92
Gráfico 15 – Promoção da fala pelos métodos Défi e Alter ego segundo os professores.....	92
Gráfico 16 – Análise do método atual pelos professores.....	93
Gráfico 17 – Interação dos alunos em francês segundo os professores	93
Gráfico 18 – Uso do JDR segundo professores.....	94
Gráfico 19 – Recepção dos alunos ao JDR segundo professores.....	94
Gráfico 20 – Benefícios do JDR segundo professores.....	95
Gráfico 21 – Manifestações culturais dos alunos segundo professores.....	95
Gráfico 22 – Preocupação com emulação de um locutor nativo.....	97
Gráfico 23 – Aspectos culturais do livro segundo professores.....	97
Gráfico 24 – Alunos adolescentes e motivação do uso da LE em aula.....	98
Gráfico 25 – Alunos adolescentes e interação com os colegas em LE.....	99
Gráfico 26 – Atividades do livro e motivação da fala segundo alunos adolescentes	99
Gráfico 27 – Alunos adolescentes e elementos da encenação teatral.....	100
Gráfico 28 – Análise de estilo de personalidade dos alunos adolescentes.....	101
Gráfico 29 – A importância da cultura por alunos adolescentes.....	101
Gráfico 30 – Livro e aspectos culturais segundo adolescentes.....	102
Gráfico 31 – O material dos adolescentes e a motivação da fala segundo a professora.....	104

Gráfico 32 – Uso do <i>jeu de rôle</i> pela professora de adolescentes.....	104
Gráfico 33 – A recepção dos adolescentes ao JDR segundo a professora.....	105

LISTA DE SIGLAS

FIPF	Associação Internacional dos Professores de Francês
FLA	Francês Língua Adicional
FLE	Francês Língua Estrangeira
JDR	<i>Jeu de Rôle</i>
LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
MIT	Teoria das Inteligências Múltiplas
OIF	Organização Internacional da Francofonia
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QI	Quociente de Inteligência
SGAV	<i>Structuro-Global-Audio-Visual</i>
TICs	Tecnologias da Informação e comunicação

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1	REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1	A semiótica das culturas	21
1.1.1	<u>Questões culturais</u>	21
1.1.1.1	Língua e a cultura do outro	23
1.1.1.2	Francofonia (francês da França)?	24
1.1.1.3	Como a língua redefine o sujeito	26
1.2	A teoria das múltiplas inteligências – MIT e o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras	27
1.2.1	<u>Inteligência linguística</u>	28
1.2.2	<u>Inteligência lógico-matemática</u>	28
1.2.3	<u>Inteligência musical</u>	28
1.2.4	<u>Inteligência espacial</u>	29
1.2.5	<u>Inteligência corporal-cinestésica</u>	29
1.2.6	<u>Inteligência interpessoal</u>	29
1.2.7	<u>Inteligência intrapessoal</u>	30
1.3	O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras	31
1.3.1	<u>Línguas adicionais</u>	31
1.3.2	<u>Fatores individuais</u>	32
1.3.2.1	Aptidão para aprendizagem de línguas estrangeiras	32
1.3.2.2	Motivação	33
1.3.2.3	Estilos cognitivos	33
1.3.2.4	Estilos de personalidade	34

1.3.3	<u>Teorias</u>	35
1.3.3.1	Análise contrastiva	35
1.3.3.2	Hipótese de identidade	36
1.3.3.3	Conceito de interlíngua	37
1.3.4	<u>O caso do ensino e aprendizagem de FLA</u>	37
2	PRÁTICAS DE ORALIDADE	40
2.1	O <i>jeu de rôle</i>	40
2.1.1	<u>A história do <i>jeu de rôle</i></u>	41
2.1.2	<u>Psicodrama</u>	42
2.1.3	<u><i>Jeu de rôle</i> como jogo de tabuleiro</u>	43
2.1.4	<u><i>Jeu de rôle</i> enquanto atividade de produção oral</u>	43
2.1.5	<u>Dramatização</u>	44
2.1.6	<u>Mimodrama</u>	45
2.1.7	<u>Simulação</u>	45
2.1.8	<u>Tipos de <i>jeu de rôle</i></u>	46
2.1.8.1	<i>Jeu de rôle</i> aberto	46
2.1.8.2	<i>Jeu de rôle</i> fechado	47
2.1.8.3	<i>Jeu de rôle</i> semiaberto	47
2.2	O <i>jeu de rôle</i>	48
2.2.1	<u>Narração e leitura em voz alta</u>	49
2.2.2	<u>Debates e seminários (<i>exposé</i>)</u>	50
2.2.3	<u>Oral espontâneo</u>	50
3	A ORALIDADE – QUESTÕES, DILEMAS E CONSTATAÇÕES	52
3.1	Língua	52

3.2	Fala	53
3.3	Oralidade	54
3.4	Língua Materna e Língua Estrangeira	57
3.5	Produção oral	58
3.6	Da escrita para a fala	62
3.7	Comunicação	64
3.7.1	<u>Comunicação oral</u>	65
3.8	Oral ao longo das metodologias	66
3.8.1	<u>Metodologia tradicional</u>	66
3.8.2	<u>Metodologia direta</u>	67
3.8.3	<u>Metodologia áudio-oral</u>	68
3.8.4	<u>Metodologia SGAV (<i>Structuro-Globale Audio-Visuelle</i>)</u>	68
3.8.5	<u>Abordagem comunicativa</u>	69
3.8.6	<u>Abordagem adicional</u>	70
4	METODOLOGIA	74
4.1	Abordagem metodológica	75
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
5.1	A fase de observação de aulas	78
5.2	Questionários	82
5.2.1	<u>Aprendentes</u>	83
5.2.2	<u>Professores</u>	90
5.2.3	<u>Questionários – adolescentes</u>	98
5.2.3.1	Questionários – Professora dos adolescentes	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110

REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – Instrumentos de coleta de dados	117
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	122

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muitos estudos se interessam pelo processo de aprendizagem de Língua Adicional (LA),¹ suas semelhanças e diferenças com relação ao processo de aquisição de Língua Materna (LM). Os termos aprendizagem e aquisição, segundo modelo de Krashen (1985), se opõem no sentido de que a aprendizagem consiste no estudo formal e consciente da língua, enquanto a aquisição se daria de forma inconsciente e em contexto de imersão. Optamos por falar nesta pesquisa em aprendizagem, já que é o processo que nos interessa. O aprendizado formal e a correção sistemática na aprendizagem de uma LA, os erros cometidos por francófonos e aprendentes de Francês Língua Adicional (FLA), as estruturas e a fonética são elementos bastante discutidos na didática das línguas. No entanto, o processo de aprendizagem de LA passa por aspectos individuais pouco explorados. Levando-se em conta desde a personalidade ao estilo de aprendizagem do aprendente, podemos avaliar os recursos que favorecem ou inibem o processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho olha para diferentes práticas de oralidade dentre elas a técnica do *jeu de rôle* (JDR) como instrumento de motivação da produção oral em alunos tímidos com estilo de aprendizagem introvertido no ensino de FLA. Para tanto, consideramos a Teoria das Inteligências Múltiplas (MIT) de Howard Gardner (1995), nos apropriando de alguns conceitos a fim de buscar estratégias para a inclusão de alunos com traços de personalidade que possam impedir ou comprometer sua tomada de fala bem como sua interação com os colegas e o professor. Por isso, olhamos para as inteligências intrapessoal e interpessoal.

Sendo a oralidade um desafio que envolve diversos fatores, sobretudo em FLA, com sua escrita bastante separada de sua fonética, entendemos que nosso objeto de estudo pode ser fluido e que trabalhar com a individualidade também é desafiador. Para superar esse desafio, analisamos as definições de oralidade e produção oral conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

Analisamos com esta pesquisa a forma como as práticas de oralidade em aulas de FLA promovem uma produção oral significativa e alcançam, ou não, alunos com estilo de aprendizagem introspectivo. Verificamos, a partir de sua definição e características, como certas técnicas se inserem na abordagem acional (*actionnelle*) tal como essa é preconizada pelo QECRL.

¹Sobre escolha do termo, ver item 1.3.1.

Entendemos que aspectos culturais devem ser levados em consideração, situando esse aprendente em seu contexto sociocultural de modo a compreender e fazer compreender seu processo de aprendizagem, tornando-o ativo em todo o processo. Por isso importa a este trabalho avaliar a partir da verificação do uso ou não de elementos socioculturais adaptados (como o registro formal ou informal), a maneira como o sujeito se apropria da língua e cultura alvo no momento de uma produção oral sob uma perspectiva cognitiva. Da mesma forma, interessa analisar como se exerce culturalmente a tomada de fala em lusófonos brasileiros e caracterizar esse processo em alunos com estilo de aprendizagem introvertido.

Considerando os aspectos individuais sob a perspectiva de diferentes recursos para os quais olhamos, queremos diagnosticar a motivação que podem exercer para a tomada de fala dos alunos em atividades de produção oral espontâneas como expressar uma opinião ou participar de um debate, a partir do que se pretende propor estratégias de inclusão dos alunos introvertidos nas atividades de produção oral.

No capítulo 1, apresentamos nosso aporte teórico, justificando sua relevância para nosso trabalho. Tratamos do processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais e de FLA especificamente entendendo que é importante observar os dois atores do processo, isto é, aquele que ensina e aquele que aprende. Falamos do processo de uma forma geral de modo a chegar ao ensino da oralidade de forma particular. Aí revisitamos algumas estratégias de ensino e aprendizagem da oralidade. Apresentamos as múltiplas inteligências e estabelecemos como a MIT poderia auxiliar no desenvolvimento da oralidade de alunos tímidos e/ou com estilo de aprendizagem introvertido sob a perspectiva das inteligências intrapessoal e interpessoal.

Entendendo que aspectos culturais são muito relevantes para a forma como o aprendente se apropria ou não da LA e como ele se percebe e percebe a língua e a cultura do outro, trazemos a semiótica das culturas para discutirmos o lugar da francofonia e a importância de um ensino e aprendizagem sob uma perspectiva decolonial.

No capítulo 2, apresentamos algumas práticas, dentre as quais o seminário (*exposé*), a oralização da escrita, o debate e o *jeu de rôle* como recursos de ensino e aprendizagem.

No capítulo 3, voltamos nossa atenção para nosso objeto central, a oralidade. Trazemos sua definição em situação de dicionário (geral e especializado) bem como seu lugar e sua percepção ao longo da história das metodologias até os dias atuais.

No capítulo 4, apresentamos nossa metodologia, nossa seleção e o levantamento de *corpus*.

No capítulo 5, apresentamos os resultados e analisamos os dados à luz do aporte teórico.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Morin (1999), “o que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura”. Assim, vemos a oralidade, essencialmente biológica, mas também notadamente cultural. O processo de ensino e aprendizagem da língua falada passa pelo entendimento da dupla articulação da linguagem (MARTINET, 1974), mas não deve nele se encerrar, uma vez que, enquanto construto social, a língua é cultura e identidade, e seu ensino e sua aprendizagem devem estar além de sua estrutura.

Importa dizer que a presente pesquisa surgiu da inquietação sobre a oralidade e a falta de sistematização de seu ensino percebida ao longo dos anos na experiência no ensino de FLA, bem como na discussão com colegas e aprendentes de diferentes línguas adicionais.

Este trabalho se apoia na MIT, uma vez que entendemos que a individualidade e o processo individual de aprendizado deve ser observado e usado em prol do ensino e da aprendizagem. Há diversos estilos cognitivos. Não faz sentido, por isso, haver apenas um estilo de ensino. Dentro de uma mesma sala de aula, há diferentes personalidades e formas de aprender. Essas peculiaridades não podem ser ignoradas no processo de ensino e aprendizagem. A inteligência intrapessoal interessa a todos os tipos de personalidade uma que vez que ao melhor se conhecer, mais condições de estabelecer estratégias de aprendizagem o indivíduo tem. Nesse sentido, também levando em conta nosso objeto de estudo, escolhemos a semiótica das culturas por entendermos que o sujeito modifica a língua e por ela é modificado. A língua em princípio considerada estrangeira deixa de sê-lo, apagando de certa forma a fronteira entre o que é seu e o que é do outro.

Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem da oralidade de uma LA é pautado na interação dos aprendentes entre si e com os professores e nesse processo não podem ser ignorados aspectos individuais. Aceitamos o desafio de trabalhar com a oralidade e com a individualidade no sentido de respeitar as características e o estilo de aprendizagem de cada indivíduo, sendo a diversidade de estratégias a melhor solução para alcançar a todos em suas distintas personalidades. Nesse sentido, apoiamo-nos na teoria das inteligências múltiplas de Gardner, olhando mais atentamente para as inteligências pessoais sem confundi-las, mas também sem ignorar sua relação com os estilos cognitivos. Nosso foco é o aprendente com estilo cognitivo introvertido e/ou com personalidade tímida, que foram caracterizados dessa forma por sua autoavaliação nos questionários e pela observação de comportamentos como a

tomada de fala, a interação, o ritmo da fala. Tal observação foi realizada pela pesquisadora e pela professora regente dos grupos. Ainda que, como elucida Torresan (2020), uma característica não pressuponha a outra, entendemos que o estilo introvertido pode ser a ponte entre a inteligência interpessoal e o traço de timidez, uma vez que tendo esse estilo de aprendizagem, o aprendente irá preferir trabalhar e aprender sozinho, ignorando a importância da interação. A inteligência interpessoal segundo Gardner (1995) nos permite entender o outro e suas intenções, no nosso contexto, seja esse outro o colega de classe, o professor ou o falante da língua-alvo.

Dessa forma, partindo do princípio da interação e da importância do outro no processo de ensino e aprendizagem de uma LA na medida em que o sujeito modifica a língua e ao mesmo tempo em que é modificado por ela, dialogamos com a semiótica das culturas, discutindo e aplicando os conceitos de fronteira, estrangeiro e glocal em Lotman, a fim de valorizar o intercâmbio cultural.

Ao revisar a literatura sobre oralidade em geral e sobre a didática do oral em ensino de FLA em particular, pudemos perceber que há muitas lacunas, já que são poucos os que se debruçam sobre esse objeto de estudo.

A oralidade (a produção oral) constitui objeto de investigação considerado complexo, dito “*Fugace, difficile à observer, mal connu, imprévisible*”.² Comumente visto como uma oposição ao escrito, o oral pode ser decomposto em diferentes componentes como o discurso, a prosódia, a pronúncia etc. A tentativa, muitas vezes frustrada de controlar essa oralidade em LA, respeitando as normas da língua escrita, privilegiando a competência gramatical, impede a comunicação oral de alunos assombrados pela perspectiva de emulação de um locutor ideal. WEBER (2013, p. 35) nos explica que “*la bonne prononciation qui se rapproche de celle du locuteur natif domine les esprits tel un fantasme idéologique*”³. A autora ainda acrescenta que os professores de FLA não sabem delimitar muito bem o que seria aceitável como bem pronunciado.

Anderson (2016) afirma que o sujeito trabalha a língua ao mesmo tempo em que a língua trabalha o sujeito. Assim, o aluno que aprende uma LA traz sua bagagem cultural que é modificada (acrescentada) pela cultura do locutor dessa língua-alvo.

² “fugaz, difícil de observar, desconhecido, imprevisível” In: LÈBRE-PEYTARD, M. Didactique de l’oral. Paris : CLÉ International, 1990. Apud WEBER, Corinne. Pour une didactique de l’oralité. Enseigné le français tel qu’il est parlé. Paris : Didier, 2013, p. 5. Tradução nossa.

³ “a boa pronúncia semelhante à de um locutor nativo domina os espíritos como um fantasma ideológico”. WEBER, Corinne. Pour une didactique de l’oralité. Enseigné le français tel qu’il est parlé. Paris: Didier, 2013, p. 35. Tradução nossa.

Da mesma forma, Gardner (2015, p. 201) elucida que a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos pelos indivíduos bem como sua capacidade de colocá-los em prática estão diretamente ligados às competências mentais e às oportunidades proporcionadas pela sociedade para aproveitar essas competências. O autor esclarece que embora a linguagem seja uma competência desenvolvida universalmente (salvo patologias), é apenas na interação que essa faculdade se desenvolve.

1.1 A semiótica das culturas

1.1.1 Questões culturais

A semiótica das culturas é uma ramificação da semiótica que estuda a produção de sentidos, tendo como base a cultura e suas diferentes expressões. Entende a cultura como processos imprevisíveis, constituindo subgrupos, dentre os quais as linguagens – escritas, visuais, orais, audiovisuais etc. Para a semiótica das culturas, os textos não são apenas linguísticos, comportamentos sociais e regras também são textos. Benveniste (1966) entende a cultura como meio humano de atribuir vida, sentido e conteúdo às suas atividades para além de suas funções biológicas. O autor considera ainda que é pela língua que o homem enquanto ser social “assimila a cultura, a perpetua e transforma”.

A origem da semiótica das culturas se deu no Departamento de Semiótica da Universidade de Tartu, na Estônia, nos anos 1960. Seu teórico principal foi Iuri Lotman, que cunhou termos essenciais a este trabalho, a saber:

- a) Semiosfera: em analogia ao conceito de noosfera (parte da biosfera mais influenciada pelo pensamento humano, pela atividade, de Vernadski, Yuri Lotman propõe a semiosfera como o espaço em que acontece a produção de sentidos que compõem determinada cultura. “Uma cultura se organiza no interior de um marco que pertence a um espaço-tempo específico e não pode existir fora dele”. Fora da semiosfera não há semiose. “A cultura organiza a si mesma em forma de um determinado "espaço-tempo" e não pode existir fora dessa organização. Essa organização é realizada como semiosfera e, ao mesmo tempo, com a ajuda da semiosfera” (LOTMAN *apud* EKATERINA).

- b) Fronteira: o conceito de fronteira, por sua vez, distancia-se do sentido de separação pelo qual é conhecido, passando também a ser entendido como uma união de semiosferas. Américo (2017) afirma que “toda cultura (semiosfera) necessita de outra cultura para definir a sua essência e seus limites”. Por isso, acreditamos que aquilo que o aluno traz consigo de conhecimentos linguísticos e de mundo é importante para seu processo de ensino e aprendizagem como a apropriação cultural desse outro que é redefinido e que o redefine também. Aponte-se aqui que o desejo de se assemelhar ao nativo (termo que preterimos neste trabalho em favor de “falante da língua-alvo”) citado por Weber (2013) é também uma demonstração, para além da aprendizagem linguística, de um sentimento de superioridade do estrangeiro, sobrepondo o global ao local.
- c) Glocal: o termo glocal, muito difundido no mundo dos negócios, refere-se a algo que é concebido e distribuído de forma global, mas adaptado aos costumes locais. (LOURENÇO, 2014). Em um primeiro momento, pode-se pensar em local e global como conceitos opostos que permanecem em constante conflito ou o desejo de uma universalização, homogeneização que apagaria os hábitos e os costumes locais de uma dada sociedade. Robertson (1996) *apud* Lourenço (2014) defende a integração dos termos, entendendo-os como partes complementares do processo de globalização. O fenômeno glocal é definido como “uma condição irreversível, pretensamente absoluta e de proporções planetárias” (TRIVINHO, 2013), não sendo nem global nem local, mas para além de ambos. Ao descrever o processo de assimilação linguística dos textos emprestados pela cultura-receptora, Lotman *apud* Américo (2017) afirma que “saber a língua da cultura estrangeira significa pertencer à elite”. No que concerne à produção oral de FLA, objeto de estudo deste trabalho, vê-se que a pronúncia semelhante à de um francófono da França, ignorando outras formas de francofonia, também reflete a busca por parte do aluno desse pertencimento a uma elite, definindo leigamente o “falar bem” como falar igual a esse falante francês, a essa cultura específica que lhe interessa.
- d) Sistemas modelizantes: segundo Ekaterina (2012), a escolha do termo sistema modelizante explica-se politicamente, uma vez que o termo “estudos semióticos” era condenado na União Soviética devido a sua associação ao Ocidente. A esse respeito, explica Uspíenski, *apud* Ekaterina (2012):

A meu ver, o nome possuía as seguintes qualidades essenciais: 1) soava de modo muito científico; 2) era totalmente incompreensível; 3) contudo, no caso de uma grande necessidade, podia ser explicado: os sistemas primários que modelam a realidade são as línguas naturais, enquanto todos os outros, construídos sobre elas, são os secundários.

Um sistema modelizante organiza-se de modo a criar códigos culturais. Uma língua natural é um modelizante primário enquanto a cultura é um modelizante secundário. Entendemos que o pensar assim como formas diferentes de existir são modelizados primeiramente pela língua e secundamente pela cultura. A forma de ver o mundo, nas diferentes línguas em que nos expressamos, traz consigo diferentes códigos culturais que podem modificar esse olhar sobre o mundo e sobre si, modificando também a identidade do sujeito. Ainda sobre esse conceito, Machado, *apud* Ekaterina, nos esclarece:

Sob a denominação “sistemas modelizantes secundários” consideram-se aqueles sistemas semióticos com ajuda dos quais são construídos modelos do mundo ou de seus fragmentos. Esses sistemas são secundários em relação à língua natural primária, sobre a qual elas são construídas, diretamente (sistema supra-linguístico da literatura) ou na qualidade de formas a ela paralelas (música e pintura). (acho que faltou a página não?)

Nos tempos atuais, a aprendizagem é mediada por tecnologias móveis, a partir das quais a sociabilidade se estabelece, e trocas são feitas em tempo real. A “sua” cultura e a cultura do “outro” misturam-se em um processo para além das culturas, o que a nosso ver tem revolucionado o ensino e aprendizagem das línguas adicionais e a percepção do que é estrangeiro.

O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação resultantes da revolução digital, intensificaram os efeitos do processo de globalização mudando a natureza do tempo e do espaço, alterando a noção de distância, cruzando fronteiras descontextualizando muitas das instituições e das práticas sociais (LOURENÇO, 2014).

1.1.1.1 Língua e a cultura do outro

Machado (2016) nos lembra citando Lotman que “é da natureza da cultura humana a heterogeneidade e o poliglotismo”. O conceito de fronteira, anteriormente citado, é entendido não somente como linha divisória, mas como pontos de tensionamento entre o que está dentro

e o que está fora de uma determinada semiosfera. O espaço completo da semiosfera está de fato atravessado por fronteiras de distintos graus, pertencendo a diferentes tipos de linguagem.

Em um mundo glocalizado, categorias como “seu” e “do outro” são redefinidas no sentido do processo de apropriação cultural e influência. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos permitem estar mais facilmente em contato com o outro, sua língua e sua cultura. Acerca do glocal e do global, Lourenço (2014) nos traz o exemplo do MC Donald’s, que, instalado na Índia, não faz hambúrguer de vaca, aderindo à marca global, mas adaptando à cultura local.

É interessante se fazer notar que ao aprender a língua do outro percebe-se muitas vezes no discurso do aprendente o desejo de apagar as marcas de sua localidade, sobretudo o sotaque. O desejo de imitar o outro ao se apropriar de sua língua e cultura por vezes deixa de lado o fato de que há no encontro de diferentes línguas e culturas um intercâmbio cultural, em que tanto “o seu” quanto “o do outro” sofrem alterações.

Pensar o processo paradoxal de homogeneização e heterogeneização que guia cada um de nós; ser semelhante e ao mesmo tempo se sentir diferente de todos os outros; explorar o processo de efetividade semiótica, no qual o significado, por meio dos signos, vem a ser uma força «presente» e «tangível», capaz de construir ou destruir identidades, de mover corpos, de dar forma a sentimentos e crenças, de demarcar «fronteiras»: lugares de luta e/ou diálogo (SEDDA, 2008, p. 185-206).

1.1.1.2 Francofonia (francês da França)?

Atualmente, no ensino de FLA, fala-se muito em francofonia. O termo foi cunhado nos anos 1880 pelo geógrafo Onésime Reclus, especialista nas relações entre a França e suas colônias. A primeira aparição do termo deu-se em sua obra *France, Algérie et colonies*, de 1883. Reclus (1883) diz sobre sua proposta para o termo: “Nous acceptons comme francophones tous ceux qui sont ou qui semblent destinés à rester ou à devenir participants de notre langue”.⁴

Pudemos perceber a partir da citação acima que mesmo à época colonialista, o geógrafo tinha uma noção inovadora da francofonia, considerando a importância de outras realizações francófonas.

⁴ “Nós admitimos como francófonos todos aqueles que são ou parecem destinados a ficar ou a se tornar participantes da nossa língua”. Tradução nossa.

No entanto, até os dias atuais, ainda persiste uma ideia de francofonia em que a França está no centro enquanto todos os outros países que falam francês ocupam a periferia, ideia retratada pelo colonialismo sempre presente naqueles que ainda se referem à França como sua metrópole.

Os aprendentes de francês enquanto LA muitas vezes sequer têm conhecimento do alcance da língua francesa no mundo e a associam sempre à Europa, indo no máximo até o Québec como referência de francofonia. Nas escolas de idioma e nos manuais presentes atualmente no mercado, há um pretenso esforço para a difusão da francofonia ultramarina, trazendo algumas páginas, algumas informações pontuais sobre países francófonos.

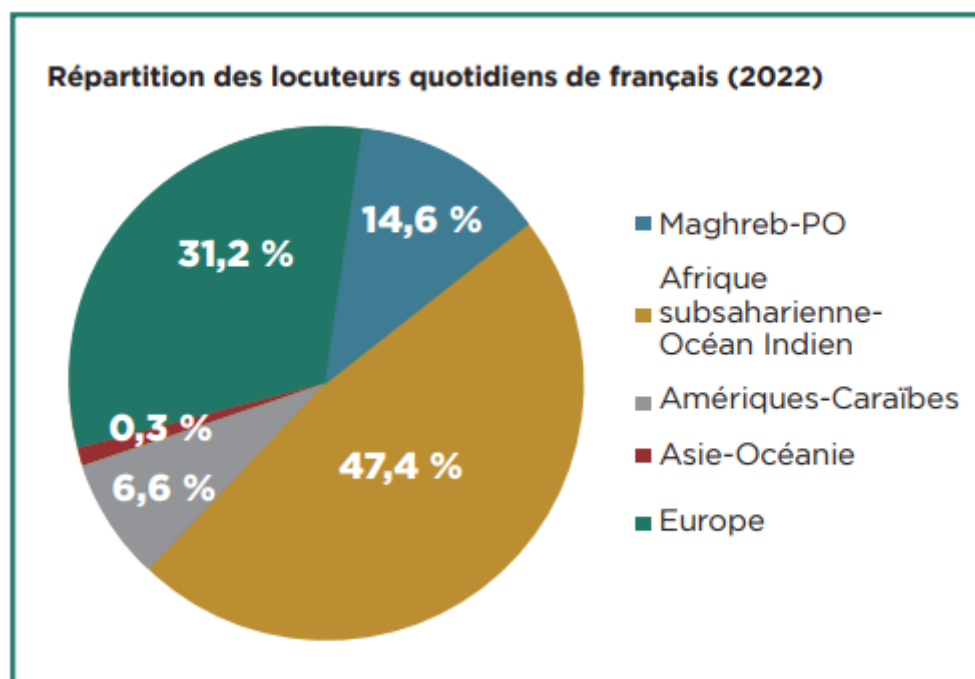
A questão é: francês da França? Francês de territórios franceses do outro lado do oceano encontra seu lugar de direito no ensino e aprendizagem?

Muitos aprendentes de FLA consideram a pronúncia da língua difícil e não avançam em sua aprendizagem por julgarem seu acento errado, diferente do padrão francês europeu sem muitas vezes tomarem conhecimento de outros acentos franceses francófonos fora da Europa. O acento Africano não é privilegiado no processo de ensino e aprendizagem de FLA. No entanto, sua importância para a francofonia é evidente e já havia sido prevista por Onésime Reclus lá no século XIX e foi confirmado pela Organização Internacional da Francofonia - OIF em 2018: “ le français réunit des locuteurs dont le cercle s’élargit, mais dont le centre s’enracine progressivement en Afrique. Ainsi, ce sont désormais les Africains qui décideront de l’avenir de la Francophonie”.⁵

Ainda segundo a OIF, a África contará com 85% dos francófonos em 2050.

⁵ “O francês reúne locutores cujo círculo aumenta, mas cujo centro se enraíza progressivamente na África. Assim, são daqui para frente os Africanos quem decidirão o futuro da Francofonia.”

Gráfico 1 – Repartição de locutores quotidianos de francês (2022)



Fonte: OIF, 2022. Disponível em: https://www.francophonie.org/sites/default/files/2022-03/Synthese_La_langue_francaise_dans_le_monde_2022.pdf

1.1.1.3 Como a língua redefine o sujeito

Voltando a Lotman, temos que a língua constitui modelizante primário enquanto a cultura é modelizante secundário do pensar e das formas de existir. A cultura se faz por meio da língua e é também por meio dessa que ocorrem os processos de identificação do sujeito.

Cultura e identidade são processos em constante transformação, sendo possível dizer que a cada nova língua adicional o construto da cultura e da identidade se renova.

Segundo Hall (2004, p. 12-13):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e

cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Ao aprender uma nova língua, há um processo de assimilação da cultura do outro, e essa cultura como modelizante secundário do pensamento e da forma de existir traz uma nova perspectiva sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo, redefinindo, assim, o sujeito.

1.2 A teoria das múltiplas inteligências – MIT e o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras

Howard Gardner (1995), em crítica à uma visão universalista da mente, nos traz uma visão pluralista da língua. Segundo o psicólogo, as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes, por isso propõe uma escola centrada no indivíduo.

Antes de tratar da MIT propriamente dita, avaliamos que é interessante visitar a significação do dicionário para a inteligência.

in·te·li·gên·ci·a

(latim *intelligentia*, -ae, plural neutro de *intelligens*, -entis, particípio presente de *intelligo*, -ere, perceber, compreender)

nome feminino

1. Conjunto de todas as faculdades intelectuais (memória, imaginação, juízo, raciocínio, abstracção e concepção).
 2. Qualidade de inteligente.
 3. Compreensão fácil.
 4. Pessoa muito inteligente e erudita.
 5. [Figurado] Acordo, conluio.
 6. Harmonia.
 7. Habilidade.
 8. Actividade ou serviço que visa obter e fornecer informações secretas relativas ao estado, ao governo, à segurança ou a sectores estratégicos.
- "Inteligência". (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021)

Analisando os itens 1 a 4, podemos perceber que o conceito tradicional de inteligência consiste em atributos ou faculdades inatas do indivíduo.

Gardner, por sua vez, pluraliza o conceito de inteligência. Trata-se, para o autor, da capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num dado ambiente ou em uma determinada comunidade cultural. As inteligências funcionam juntas para resolver problemas.

Salvo casos de genialidade, como Leonardo da Vinci, raramente uma pessoa apresenta as oito inteligências definidas. As inteligências apresentam, segundo Gardner, curvas de desenvolvimento diferentes em cada etapa da vida.

Importa saber, segundo o psicólogo, que nem todas as pessoas possuem os mesmos interesses e habilidades, que nem todos aprendem da mesma maneira e que, para além disso, atualmente ninguém seria capaz de aprender tudo o que há para ser aprendido.

Dessa forma, o autor elenca sete (estando a oitava em análise) inteligências.

1.2.1 Inteligência linguística

Como o nome o diz, essa inteligência está ligada à linguagem.

O dom da linguagem é universal e nas crianças seu desenvolvimento é sempre constante em todas as culturas. Gardner nos diz que mesmo em uma população surda, em que uma língua de sinais não tenha sido explicitamente ensinada, as crianças criam com frequência sua própria linguagem e a usam em segredo.

Essa inteligência encontra-se mais desenvolvida e evidenciada em escritores, poetas etc.

1.2.2 Inteligência lógico-matemática

Tendo sido estudada por muitos psicólogos tradicionais e sendo a base de muitos testes de Quociente de Inteligência (QI), essa inteligência é considerada o modelo da inteligência “pura”, o que Gardner questiona ao negar a universalidade da mente.

1.2.3 Inteligência musical

Relativa à habilidade para a música, a inteligência elencada por Gardner justifica-se na existência de crianças-prodígio como o violinista Yehudi Menuhin que manifestou sua

inteligência musical mesmo antes de receber qualquer ensinamento. Dessa forma, constata-se que há uma relação biológica com uma dada inteligência. Ainda segundo Gardner, “os estudos sobre o desenvolvimento dos bebês sugerem que existe uma capacidade computacional pura no início da infância. Finalmente, a notação musical oferece um sistema acessível e lúdico”.

1.2.4 Inteligência espacial

Capacidade de encontrar o caminho em torno de um lugar, de reconhecer fisionomias e lugares, de observar detalhes pequenos.

Gardner elucida que pessoas cegas apresentam raciocínio espacial da mesma forma que pessoas surdas raciocínio linguístico.

Desenvolvida a partir da compreensão sensório-motora do espaço, ela perpassa a habilidade da imaginação chegando a representações mais abstratas como as da geometria. Importa dizer que a inteligência espacial não está necessariamente ligada à visão, já que até um deficiente visual pode criar um mapa mental do espaço por meio de outros sentidos. (TORRESAN, 2020).

1.2.5 Inteligência corporal-cinestésica

Segundo Gardner, a existência de uma apraxia comprova a existência de uma inteligência corporal-cinestésica, assim como a capacidade de uso do corpo para expressar emoções, jogar um jogo ou criar um produto.

1.2.6 Inteligência interpessoal

Capacidade de reconhecer no outro seu estado de ânimo, suas emoções, seus objetivos. Segundo Gardner, essa inteligência não depende da linguagem, o que justifica pelo fato de

doentes acometido de Alzheimer não perderem o cuidado com sua aparência nem as boas práticas sociais.

1.2.7 Inteligência intrapessoal

Refere-se ao autoconhecimento, discernimento das próprias emoções, das percepções que se tem de si mesmo e a forma como isso é usado para seu comportamento.

Torresan (2020) direciona a MIT no sentido de atingir os estudantes no lugar em que se encontram, valorizando os talentos de que dispõem. Personalizar a aprendizagem é, nesse sentido, agir em prol de uma forte sinergia de linguagens, a fim de promover o desenvolvimento de mentes flexíveis, autônomas, com pensamento crítico e curioso.

Trata-se de proceder a uma interdisciplinaridade de linguagens variando a forma como os conteúdos são apresentados, os suportes e as modalidades de trabalho.

Segundo Torresan (2020), Gardner previu o que Mayer e Salovey chamariam anos mais tarde de inteligência emocional e da qual Goleman será célebre divulgador.

Embora Gardner não veja como a MIT pode se relacionar com o ensino de línguas, Torresan (2020), ao se apropriar da teoria, nos mostra diversos caminhos, sobretudo o da heterogeneidade no processo de ensino e aprendizagem que deve ser uma consequência da heterogeneidade dos estilos de aprendizagem.

A sensibilidade à estrutura, ao som, aos significados e às funções da linguagem que revelam a inteligência linguística são potentes para o ensino e a aprendizagem de línguas, mas não apenas.

Apreciar o ritmo, a melodia e o timbre, operações ligadas à inteligência musical, também trazem estratégias importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

A autoestima pode ser vista como um elemento muito importante na evolução da aprendizagem de línguas adicionais. Nesse sentido, apontamos as inteligências pessoais como igualmente importantes, uma vez que o autoconhecimento e a interação com o outro podem ser elementos desencadeadores da produção na LA.

1.3 O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

1.3.1 Línguas adicionais

No presente trabalho, utilizaremos o termo Língua Adicional (LA) em detrimento do mais comumente adotado Língua Estrangeira (LE). Embora este seja mais difundido na literatura e por isso apareça diversas vezes em citações ao longo deste trabalho, a escolha daquele justifica-se, pois, trabalhando com os conceitos de fronteira e glocal em Lotman, não cabe aqui a dicotomia nativo x estrangeiro. Da mesma forma, priorizaremos o vocábulo francófono para falar do falante da língua enquanto Língua Materna. Para falar daquele que aprende a LA, preferimos o termo aprendente por entendermos que é a melhor escolha para enfatizar o processo da aprendizagem e ação durante o processo, que é contínuo.

Ao falar de aprendizagem de uma LA, muitas vezes fundamenta-se em teorias de aquisição de LM cujo processo serve de base para suposições do processo de aprendizagem.

Algumas semelhanças fazem-se presentes nos processos de aquisição de LM e aprendizagem de LA. O comportamento linguístico criativo pode ser percebido em falantes aprendentes, assim como em falantes da língua-alvo. Ou seja, mesmo com um repertório limitado, o falante aprendente é capaz de criar sentenças novas. Estudos demonstram que há erros comuns a falantes aprendentes distintos em sua LM, idade, contexto etc. Há uma mesma sistematicidade que caracteriza os erros produzidos pelas crianças ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento de sua LM. A sequencialidade também é fator comum aos processos de aquisição e aprendizagem.

Malgrado semelhanças, a aprendizagem de uma LA não se equipara à aquisição de LM por diversos fatores, a começar pelo cronológico. A aquisição de LM acontece nos primeiros meses de vida. Segundo Schwarts, *apud* Freitas e Santos (2017), mais tarde, a partir de 4 anos fala-se já em aquisição de L2 (no presente trabalho falamos apenas em LM e LA não levando em consideração os status de diferentes línguas adicionais, por isso não as numerando nem em ordem cronológica nem em ordem de importância). Lenneberg (1967), *apud* Freitas e Santos (2017), ao falar do período crítico, traz explicações biológicas e inatas para o fato de o aprendizado de uma LA ser mais difícil para adultos do que para crianças, afirmando que o desempenho do aprendente tardio não se aproximará ao de um falante da língua-alvo.

Segundo Dörnyei (2009), o aprendizado de uma língua após o período crítico conta com uma série de fatores sociais e psicológicos além do fator idade. As características individuais determinam a forma como esses fatores podem interagir entre si a favor ou contra a aprendizagem da LA.

Um dos elementos que diferem a LA da LM é a variabilidade, uma vez que aprendentes em condições iguais de aprendizagem podem apresentar proficiências distintas, o que pode ser explicado também pelo fato de o processo de aprendizagem ser influenciado por fatores individuais. Dentre esses fatores, chamamos a atenção para estilos cognitivos (modo como recolhem, processam e memorizam as informações); estratégias de aprendizagem (modo como aprendem a aprender) e estilos de personalidade (introvertido x extrovertido).

1.3.2 Fatores individuais

Por serem difíceis de avaliar, uma vez que individuais, fatores que se referem aos traços de personalidade do indivíduo muitas vezes são ignorados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Trazemos à baila alguns que entendemos importantes.

1.3.2.1 Aptidão para aprendizagem de línguas estrangeiras

De acordo com Skehan (apud Freitas & Santos, 2017) “a aptidão constitui o melhor indicador de sucesso na aprendizagem de línguas”. Essa aptidão corresponderia a características pessoais como estilo de aprendizagem, que fazem do estudante um bom aprendente de línguas. No caso do FLA isso se mostra evidente quando olhamos para o histórico de seus aprendentes, que, em sua maioria, já falam ao menos uma língua adicional e cuja motivação para aprendizagem muitas vezes é o desejo de aprender novas línguas e o prazer que isso lhes proporciona.

1.3.2.2 Motivação

Embora estudos comprovem que, de uma forma geral, aprendentes tardios não têm o mesmo desempenho de aprendentes precoces e que dificilmente chegam ao nível de fluência de um falante da língua-alvo, exemplos que contradizem essa afirmação parecem ser sustentados pela motivação. A motivação para o estudo da língua é fator preponderante no sucesso da aprendizagem, porque determina o tempo e o esforço dedicados ao processo.

1.3.2.3 Estilos cognitivos

Os estilos cognitivos como dito anteriormente estão relacionados ao modo como os aprendentes recolhem, processam e memorizam as informações, a partir do que eles podem desenvolver estratégias de aprendizagem. Ou seja, o aprendente aprende a aprender respeitando seu próprio estilo de aprendizagem.

Atuando como elemento mediador entre a personalidade e a habilidade, o estilo cognitivo constitui, junto com a personalidade, a individualidade de cada um.

Estudos de Bariani, Sisto e Santos (2000) demonstraram os estilos cognitivos a partir dos pares seguintes:

a) Holístico x analítico

O primeiro se concentraria mais no todo das informações, fazendo uma compreensão geral, buscando fazer um desenho mental de toda a situação. O analítico, por sua vez, preza pelos detalhes e trabalha com subdivisões do todo em partes que analisa cuidadosamente.

b) Visual x auditivo x cinestésico

Como os nomes fazem supor, esses estilos indicam uma preferência enquanto estratégia de aprendizagem, pela imagem, o som e o movimento, respectivamente. Os dois primeiros aparecem muito fortemente no ensino de línguas uma vez que imagem e som são suportes utilizados com muita frequência no ensino e aprendizagem de LA. O aprendente auditivo tem facilidade com a fonética e a prosódia da língua e sua escuta é atenta e hábil. O visual apresenta facilidade com imagens e cores e esquemas que servem também de estratégias para a aprendizagem. O cinestésico, infelizmente menos trabalhado, já que “os professores habitualmente se esquecem de que os estudantes têm um corpo” (Rinvoluceri, apud

Torresan, 2020), traduz-se pelo movimento do corpo e da teoria para a prática; o aprendente com esse estilo irá preferir as atividades que o colocam em situação, como um debate em produção oral.

c) Extrovertido x introvertido

Segundo Torresan (2020), os estilos não se devem confundir com os traços de personalidade. O aprendente extrovertido seria aquele que prefere aprender na interação com o outro, ainda que seja tímido. O introvertido preferiria trabalhar e aprender sozinho tendo assim o controle de sua aprendizagem e de suas atividades sem forçosamente interagir com alguém.

1.3.2.4 Estilos de personalidade

Embora, como nos aponta Torresan (2020), os estilos não necessariamente correspondam às suas inteligências homônimas, entendemos que pode haver uma influência entre ambos.

Um aprendente introvertido pode apresentar estilos de aprendizagem diferenciados do extrovertido. A esse exemplo de estilos de personalidade contrastantes podem se somar a visão mais ou menos positiva que o falante aprendente tem da cultura e língua-alvo, bem como a visão mais ou menos positiva que tem de si mesmo e de sua cultura. A segurança e a autoestima exercem também papel importante no processo de aprendizagem.

A perspectiva colonial coloca os falantes aprendentes de países colonizados em uma posição de inferioridade à língua de um país colonizador. Ainda que não tenha sido o seu colonizador, a hierarquia permanece. O francês, por exemplo, é uma língua de muito prestígio no Brasil, muitos valores positivos lhe são atribuídos: língua bonita, língua romântica. O mesmo ocorre sobre a nação francesa, vista como um povo culto, inteligente. Por vezes o estudante brasileiro de FLA se coloca em posição inferior e não se sente capaz de aprender a língua-alvo, tem medo de errar a pronúncia “que é tão bonita” e se cala diante dos erros ou de sua possibilidade.

Dessa forma, entendemos que o nível de introversão em termos de personalidade pode influenciar a forma como aprendente age e interage, assim como o olhar sobre si e sobre o outro pode reforçar ou não seu traço de timidez.

Percebemos que conhecer esses diferentes tipos de personalidade, bem como os estilos cognitivos, pode ajudar a elucidar a questão do processo de ensino e aprendizagem de LA. Para tanto, revisitamos algumas teorias de aquisição que nos podem servir de referência neste trabalho.

1.3.3 Teorias

A reflexão sobre os processos de aquisição de LM e a aprendizagem de LA partem de uma mesma indagação: como um sujeito constrói uma gramática a partir dos dados linguísticos a que é exposto? A riqueza do input e a ideia de adaptação aos diferentes tipos de registro reflete a ideia que Bechara (1985) traz em seu livro “Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?”, uma vez que ensinar apenas uma variedade padrão seria impedir o aluno de conhecer outras variantes e poder escolher o registro mais adequado segundo o contexto. Dessa forma, o filólogo traz a noção de poliglota em sua própria língua, uma vez que o falante, ao aprender variantes e conhecimentos linguísticos distintos, possa se adaptar a situações sociocomunicativas diversas. Em uma língua adicional, o processo pode se dar da mesma forma, por isso a igual importância da riqueza e variedade do input ao qual é exposto o aprendente.

Sem ambicionar responder a tamanha questão, entendemos importante rever alguns conceitos e algumas teorias a esse respeito, pois entendemos que conhecer as teorias de aquisição de segunda língua (ou LA como aqui tratamos) é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem.

1.3.3.1 Análise contrastiva

Os behavioristas pressupunham que o aprendizado de uma LA se daria por repetição e imitação contínua de uma mesma estrutura, que reforçada positivamente levava à criação de bons hábitos. Nesse contexto, a prática levaria à perfeição. Acreditava-se que o professor deveria voltar sua atenção para o que fosse diferente entre as línguas e que por isso traria mais

dificuldade ao aprendente. Cabia assim à comparação de pares de língua a antecipação de dificuldades.

O aluno que entra em contacto com uma língua estrangeira achará alguns aspectos dessa língua bastante fáceis e outros extremamente difíceis. Os elementos que são semelhantes aos da sua língua materna serão simples para ele, e aqueles que são diferentes serão difíceis (LADO, 1957).

Respalhada sob a teoria Behaviorista, a análise contrastiva entende o erro como o resultado de maus hábitos. O comportamentalismo leva em conta os conceitos de interferência e transferência, que pressupõem que a LM do aprendente influencia significativamente a aprendizagem de uma LA. Acredita-se, nesta hipótese, que todo erro em LA seja uma interferência da LM. Em línguas semelhantes, a regra da LM será transferida para a língua-alvo e o resultado será positivo, trata-se de “transfer”. Mediante a diferenças entre as línguas, o aluno recorrendo à LM, sem solucionar o problema, cometerá um erro, trata-se da “interferência”.

A hipótese contrastiva foi duramente criticada, já que nem todos os erros de LA resultam de uma transferência da LM e que por vezes o erro pode ter sido resultado de interferência da própria língua-alvo. Além disso, não há explicação para o fato de que alunos com a mesma LM não cometem os mesmos erros em LA e há erros que não se justificam pela LM.

1.3.3.2 Hipótese de identidade

Fundamentada na teoria inatista de Chomsky, segundo a qual o ser humano nasce pré-programado para a aprendizagem de línguas, a tese defende o entendimento de que tanto na aquisição de LM quanto de LA o indivíduo ativa processos mentais intrínsecos. Segundo essa hipótese, a LM não é determinante para a LA. Os erros cometidos têm a ver com estrutura de cada língua em si seja a primeira língua ou não. A tese foi refutada por não considerar fatores extralinguísticos e desconsiderar o fato de que inevitavelmente uma expressão ou outra da LE será explicada pela LM.

1.3.3.3 Conceito de interlíngua

Cunhado por Selinker (1972), apud Freitas e Santos (2017), o termo interlíngua refere-se aos sistemas gramaticais de transição que os falantes aprendentes criam ao longo do processo de desenvolvimento da competência linguística na LE. Essa hipótese considera o aprendente ativo em seu processo de aprendizagem e não apenas recipiente de influências de forma passiva. Fatores individuais são levados em conta, mas importa como o aprendente lida com esses fatores. A interlíngua é o centro. Os erros são considerados como válidos já que naquele momento eles fazem parte da interlíngua do aprendente que os considera como válidos.

Ao contrário das hipóteses contrastivas e de identidade, a interlíngua considera que o processo de aprendizagem de uma LE é um fenômeno tanto interlingual quanto intralingual.

1.3.4 O caso do ensino e aprendizagem de FLA

Fala-se no presente trabalho de FLA quando a língua francesa é objeto de ensino e aprendizagem por aprendentes da língua-alvo (ensinada por francófonos ou não) e em situação artificial. Nossa preferência pelo termo FLA, como já explicado anteriormente, deve-se ao fato de entendermos que em um mundo globalizado em que o conceito de fronteiras se atualiza constantemente e a troca cultural pode acontecer local e globalmente, não havendo, portanto, sentido guardar a palavra estrangeira e tudo o que ela representa.

O conceito de fronteira em Lotman (2019) afasta-se do sentido de separação pelo qual é conhecido, passando também a ser entendido como uma união de semiosferas. Américo (2017) afirma que “toda cultura (semiosfera) necessita de outra cultura para definir a sua essência e seus limites”.

No século XVII, o francês clássico, difundido em obra de Racine e Molière e o surgimento da Academia Francesa em 1635 potencializam a ideia de nação na França e o sentimento de superioridade com relação a outros países e outros idiomas.

[...] dans les mentalités Françaises l'idée nationalement fondatrice d'une langue non seulement supérieure aux idiomes qu'elle côtoie sur le territoire national et qu'elle va peu à peu évincer, mais encore digne d'être adoptée par tout ce que le monde

d'alors (c'est-à-dire, finalement, l'Europe) compte de bonne société. (CUQ; GRUCCA, 2005, p. 19).⁶

Assim, a língua francesa passa a ser considerada língua de prestígio relacionada a pessoas cultas e da mais alta camada da sociedade. No século XVIII, o francês moderno já com uma escrita mais uniformizada ganha espaço para uma difusão ainda maior. Lê-se em Cuq e Gruca (2005, p. 20), “en même temps qu'elle trouve une forme relativement stabilisée, au moins à l'écrit, elle devient un objet légitime de diffusion hors de son territoire d'origine”⁷. Evidentemente, a língua francesa se expande nesse momento, culturalmente na Europa, mas também através da colonização nos outros continentes.

Durante o processo de colonização, a língua francesa chega aos países como língua estrangeira, mas pela dominação naturalmente imposta pelo colonizador, logo perde esse status de estrangeira, não podendo tampouco ser chamada de língua materna já que não foi a primeira língua de comunicação adquirida de forma natural. Assim, surge o status de Língua Segunda, que nem é a língua primeira nem uma estrangeira como qualquer outra. A língua segunda seria, nesse sentido, uma língua adicional com status sociopolítico na sociedade na qual se insere.

Atualmente, segundo a OIF (2022), a Federação Internacional dos Professores de Francês (FIPF) conta com 180 associações e 80.000 membros ativos em 140 países nos 5 continentes. Essa parceria inclui o apoio a congressos regionais e mundiais que contribuem largamente para a formação de professores de FLE (terminologia usada pela OIF). Conforme a Organização, há 300 milhões de francófonos no mundo, sendo 59% dos locutores cotidianos localizados na África, o francês é a quinta língua mundial e conta com 132 milhões de aprendizes, dos quais pelo menos 51 milhões aprendem enquanto LE, sendo a 4ª língua em importância na Internet.

As principais instituições que visam à difusão da língua francesa no mundo são o Instituto Francês e Aliança Francesa.

Il n'est pas de territoire où une personne désireuse de s'initier au français ne puisse trouver, là un centre de langue, ici un Institut français, ailleurs une Alliance

⁶ [...] nas mentalidades francesas a ideia nacionalmente fundadora de uma língua não apenas superior aos idiomas que ela convivia no território nacional e que ela vai, pouco a pouco, eliminar, mas ainda assim digna de ser adotada por aquilo que o mundo de então (quer dizer, mais precisamente a Europa) denominava boa sociedade (CUQ; GRUCCA, 2005, p. 19).

⁷ “Ao mesmo tempo em que ela encontra uma forma mais ou menos estabilizada, pelo menos na escrita, ela se torna um objeto de legítima difusão fora de seu território de origem”. Tradução nossa.

française ou une association qui lui proposera différentes formules pour répondre à cette envie ou à ce besoin. (OIF, 2019).⁸

⁸ “Não há sequer um lugar em que uma pessoa que deseje se iniciar em francês não possa encontrar ali um centro de língua, aqui um Instituto Francês, alhures uma Aliança Francesa ou uma associação que lhe proporá diferentes fórmulas para responder a essa vontade ou a essa necessidade?”. Tradução nossa.

2 PRÁTICAS DE ORALIDADE

Goh (2008) enumera habilidades requeridas para o sucesso da produção oral.

Habilidades fonológicas

Produzir sons precisos da língua-alvo nos níveis fonêmico (vogais e consoantes) e prosódico (intensidade e entonação).

Habilidades de função da fala

Utilizar palavras faladas para realizar funções comunicativas, como, por exemplo, solicitar, exigir, recusar, explicar, reclamar, incentivar, implorar, direcionar, alertar e concordar.

Habilidades de gerenciamento de interações

Gerenciar as interações face a face iniciando, mantendo e fechando conversações, controlando o revezamento das interações, mudando de assunto e negociando significados.

Habilidades de organização de discursos ampliados

Estabelecer coerência e coesão no discurso ampliado por meio de convenções estabelecidas para estruturar os diferentes tipos de textos falados, como, por exemplo, narrativa ou linguagem jurídica. (GOH, 2008, p. 8).

Interessa a este trabalho investigar, principalmente, o desenvolvimento das habilidades de gerenciamento de interações sob a perspectiva dos aspectos individuais dos aprendentes. Por isso, buscamos analisar as práticas de oralidade mais utilizadas em FLA, a fim de verificar como elas podem desenvolver tal habilidade em um aprendente com traço de personalidade tímido e/ou estilo de aprendizagem introvertido.

2.1 O *jeu de rôle*

“ L’oral, qui implique tout un travail sur la voix, sur les sons distinctifs de la langue, le rythme, l’intonation, l’accent, etc., et qui est finalement très proche du travail du comédien, se déploie au moyen de diverses techniques dont la plus originale est certainement le *jeu de rôle* ”. (CUQ ET GRUCA, 2005, grifo nosso)⁹.

Entendemos ser essa técnica a mais apropriada para desenvolvimento das inteligências de que tratamos neste trabalho (intrapessoal e interpessoal), por isso lhe damos especial

⁹ “O oral que implica todo um trabalho sobre a voz, os sons distintivos da língua, o ritmo, a entonação etc. que, em última análise, está muito próximo do trabalho do ator, se desenvolve por meio de diversas técnicas dentre as quais a mais original é certamente o *jeu de rôle*”. Tradução nossa

atenção. No entanto, como se pode verificar na análise do *corpus*, atualmente, no ensino de FLA há outras técnicas (narração de leitura em voz alta, debates e seminário, oral espontâneo) mais largamente utilizadas, o que nos levou a confrontá-las.

2.1.1 A história do *jeu de rôle*

O *jeu de rôle* é uma técnica de produção oral usada no ensino e aprendizagem de LA no contexto da metodologia comunicativa em uma abordagem dita acional. Para melhor avaliar como essa atividade entra no campo da didática das línguas, consideramos importante visitar seu histórico. Antes de tudo, faz-se necessário estabelecer as noções de *jeu* e de *rôle* separadamente.

Jeu (em português jogo), segundo o dicionário le Petit Robert “est une activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu’elle procure”¹⁰.

Segundo Cuq (2003) :

Le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, déployer des relations maître-élève.¹¹

No sentido dos dois conceitos apresentados, o *jeu* é uma atividade ligada ao prazer que pode e deve ser usada como recurso de motivação em sala de aula.

Interessem-nos brevemente agora à noção de *rôle*. Segundo o dicionário le Petit Robert, *rôle* é “conduite sociale de quelqu’un qui joue un personnage”¹² ou ainda “Influence, fonction (de quelqu’un, dans la société)”.¹³

Como seres sociais que somos, desde o nascimento vamos pouco a pouco aprendendo e exercendo diferentes papéis. Segundo Ancelin-Schiitzenberger (1990), “l’enfant apprend peu à peu un rôle après l’autre et par la même se socialise en distinguant son ‘Moi’ de ‘l’Autre

¹⁰ “É uma atividade física ou mental cujo objetivo principal é o prazer que proporciona”. Tradução nossa.

¹¹ “O jogo também pode modificar a visão da matéria ensinada, por vezes percebida como exigente, estabelecer relações mais autênticas nas interações, dinamizar trocas verbais entre os participantes, desenvolver relações professor-aluno”. Tradução nossa.

¹² “Conduta social de alguém que interpreta um personagem”. Tradução nossa.

¹³ “Influência, função (de alguém, na sociedade)”. Tradução nossa.

généralisé’.”¹⁴ Uma pessoa exerce diferentes papéis ao longo da vida, seja em um nível mais pessoal, como o ligado à família, mãe, esposa, filha ou em uma esfera mais social, como professora ou representante sindical.

Segundo Jacob Moreno (1965), os *rôles* individuais se dividem em três categorias, fisiológicos, sociais e psicodramáticos. Os fisiológicos se dão pela relação materna, o bebê aprende a beber, comer, dormir, sugar. Tais atividades induzem a criança a ações como dar e receber, que lhe farão aprender seus primeiros papéis sociais; os papéis sociais se realizam em uma esfera mais coletiva somando-se aos individuais, como professor e aluno. Sobre cada papel repousa uma série de expectativas. Segundo Muchieli (*apud* Allard, 2003) “vivre en société c'est entrer en interaction, c'est-à-dire dans un système d'attentes et de repulsions de rôles”¹⁵. O *rôle* social é o que mais nos interessa, pois é o que os alunos representam em sala de aula na maioria das vezes, cliente x vendedor; cliente x recepcionista; médico x paciente etc.; por último, Moreno nos fala dos *rôles* psicodramáticos, que pouco nos interessa por fazer, *a priori*, parte de um contexto de terapia, mas que faz parte do breve histórico que agora traçamos.

2.1.2 Psicodrama

O *jeu de rôle* enquanto técnica de terapia surge nos anos 1920 com as pesquisas de Jacob Levy Moreno. O médico, vendo o indivíduo como ator social, experimenta três diferentes tipos de encenação: o teatro espontâneo, no qual o paciente deveria improvisar a partir de um tema dado pelo médico; o jornal vivo, em que se representava *faits divers* publicados em jornais e o *jeu de rôle*, através do qual a terapia era feita com um indivíduo ou com um grupo; todas as técnicas eram caracterizadas pela espontaneidade, sem roteiro nem memorização prévia.

Em psicologia, fala-se sobretudo em psicodrama, por isso guardaremos a expressão *jeu de rôle* para o nosso campo da didática das línguas. Entretanto, não queremos com isso dizer que não retiremos nada da técnica terapêutica. Para Moreno, a importância do

¹⁴ “A criança aprende pouco a pouco um papel após o outro e ao mesmo tempo se socializa ao distinguir seu ‘eu’ do ‘outro generalizado’.”

¹⁵ “Viver em sociedade é entrar em interação, ou seja, um sistema de expectativas e repulsas de papéis.”
Tradução nossa.

psicodrama é o efeito de espelho, o olhar para o outro e a troca de papéis, o que também se pretende no *jeu de rôle*.

“E quando você estiver perto eu arrancarei seus olhos e os colocarei no lugar dos meus, e você arrancará meus olhos e os colocará no lugar dos seus; então, eu olharei você com seus olhos e você me olhará com os meus” (MORENO, 2014)

2.1.3 Jeu de rôle como jogo de tabuleiro

O *jeu de rôle* surge como lazer nos anos 1970, com Gary Gygax que publica em 1974 *Donjons and Dragons*. Trata-se, então, de uma diversão situada entre o conto, teatro e o jogo de tabuleiro. Os participantes se dividem: o mestre do jogo cria uma história na qual os outros jogadores se atribuem diferentes papéis. O universo é fictício, mas o *jeu de rôle* deve ser interativo, assim os protagonistas encarnam seus personagens e os desenvolvem ao longo da encenação.

A dimensão teatral do jogo é muito importante, os jogadores-atores tomam as decisões de seus personagens, criam-lhes falas e dialogam com seus corpos através de gestos e mímicas. Assim como um jogo de tabuleiros, há regras sobre as quais o mestre do jogo deve se basear.

A prática do JDR como lazer e divertimento continua nos nossos dias, como testemunha a Federação Francesa do *Jeu de Rôle* criada em 1991 e ativa até hoje.

2.1.4 O jeu de rôle enquanto atividade de produção oral

Germain (1993) nos diz que já no século XVI quando do ensino de latim buscando a prática e o uso de um vocabulário mais variado pelas crianças o professor “confie des rôles : l'un est laboureur, l'autre bouvier, l'autre chasseur...” Embora já se pudesse vislumbrar uma atividade próxima do *jeu de rôle*, as situações não eram próximas da realidade afinal de contas os alunos não eram nem (em princípio) se preparavam para serem pastores, lavradores ou caçadores, não havia, portanto, representatividade entre os papéis fictícios e os reais, o que tornava o exercício desmotivante.

Por muito tempo a cena teatral fez parte do ensino de LE por meio de recitais, leituras dramatizadas e encenação de peças de teatro e a dramatização dos diálogos, característica dos métodos (por método aqui entendemos o manual de língua).

Segundo Merazga *apud* Torki (2015), *jeu de rôle* é:

Un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante pragmatique.¹⁶

Trata-se de uma técnica que deve trabalhar a oralidade não de forma acadêmica, mas concreta e levando os aprendentes ao uso real da língua quando incarnando papéis facilmente por eles assumidos em um possível contexto de imersão, em que ele de fato pode vir a ser um cliente ou um paciente. O exercício é colaborativo e ainda que nenhum dos atores seja um médico, terão que se colocar na pele de um para que a interação com o paciente se faça. A diversão e o conforto de ser um outro deixariam em princípio esse aprendente mais à vontade para se expressar estabelecendo um clima de confiança e certo apagamento do “eu”. Entendemos, no entanto, que falar uma língua adicional já é *jouer un rôle* por si só, sobretudo em contextos de não imersão, a sala de aula já é um teatro em que fingimos ser quem não somos falando uma língua que não falamos ou que não precisamos falar. Como esse aprendente se vê ao interpretar esse papel? Conseguiria assumir essa persona? Como o aluno tímido se coloca diante de uma língua e de uma cultura outras? Seria de fato mais confortável para alguém com esse traço de personalidade assumir um papel diferente?

Embora seja difícil separar os limites dos diferentes tipos de exercícios de encenação que se aproximam do teatro, fazemos abaixo uma breve apresentação daqueles que consideramos relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas.

2.1.5 Dramatização

Segundo Caré et Debyser (1978), dramatização diz respeito a toda e qualquer interpretação feita pelos alunos a partir de textos dos manuais de língua, seja ela literal ou

¹⁶ “Um evento de comunicação interativo entre dois ou mais participantes em que cada um interpreta um papel para desenvolver sua competência nesses três aspectos: componente linguístico, componente sociolinguístico, componente pragmático”. Tradução nossa.

com modificações geradas pela espontaneidade. Também se trata de dramatizações a encenação de histórias e contos já conhecidos, podendo-lhe mudar o final ou todo o cerne da história, transformando vilões em mocinhos por exemplo.

2.1.6 Mimodrama

O mimodrama sai do domínio da língua e passa para o gestual, composto importante da comunicação. Estratégia muito útil para alunos de LE que não possuem todos os recursos para se expressar na língua-alvo, os jogos de mimodrama “ont pour fonction faire retrouver ce sens du geste à des adolescents ou des adultes longtemps conditionnés par un enseignement purement verbal, étranger au corps”.¹⁷

Torresan (2020) abre seu livro citando Mario Rinvoluceri: “os professores habitualmente se esquecem de que os estudantes têm um corpo”. Dessa forma, a língua é ensinada de forma isolada, deixando-se de lado elementos paralinguísticos primordiais para a comunicação que tanto se preza na didática das línguas. A situação espacial da sala de aula denuncia claramente essa negligência do corpo, sentados um atrás do outro ou em U, mas ainda sentados e sem se mover, os alunos se tornam estáticos, e o abandono do gesto e da dramatização corporal denotam também a falta do agir na língua, o que é clamado pela perspectiva acional de ensino.

Ao contrário do que se pode pensar, o gesto não é sinal de fraqueza ou incompetência linguística, ele faz parte de muitas culturas e completa a comunicação mesmo em contexto de língua materna. Entendemos que o aluno deve ser estimulado ao mimodrama em atividades pontuais durante a aula bem como de forma aliada a outras técnicas como o *jeu de rôle*.

2.1.7 Simulação

Trata-se de simular uma situação verossímil em que o aluno encontra regras e limites a partir dos quais ele deve encenar um papel social com atos de fala prováveis de acontecer com

¹⁷ “Têm por função fazer reencontrar o sentido dos gestos para esses adolescentes ou adultos por muito tempo condicionados a um ensino puramente verbal, estrangeiro ao corpo.” Tradução nossa.

ele em contexto de imersão. Os limites da cena são estabelecidos pelo professor e embora haja certa criatividade, esse exercício não deixa muita margem para improvisação.

Assim como o *jeu de rôle*, essa técnica permite a mobilização de conhecimentos linguísticos, comunicativos e socioculturais dos alunos, levando-os a produzir.

E a simulação, por ser mais previsível, pode ser considerada uma técnica mais fácil sobretudo para alunos iniciantes cujos meios linguísticos são limitados.

La simulation, plus facile à programmer et à mettre en relation directe avec l'acquisition méthodique de formes grammaticales, des constructions et de vocabulaire, c'est-à-dire des moyens linguistiques nécessaires pour la production d'actes de paroles déterminés dans une situation bien définie, est plus sécurisante que le jeu de rôles pour l'enseignant comme pour l'apprenant. (CARÉ ET DEBYSER, 1978, p. 69).¹⁸

Apesar da facilidade que a simulação limitada e previsível pode oferecer, no contexto desta pesquisa, consideramos que o *jeu de rôle* constitui uma técnica que pode e deve ser usada desde o nível mais iniciante, fazendo-o ativar desde cedo suas competências linguísticas adquiridas, assim como outros aspectos de seu domínio comunicativo.

Le jeu de rôles, même avec des moyens limités, permet en effet un comportement verbal, qui intègre l'affectif et le rationnel, le verbal et le gestuel, la phonétique et la mimique. Il est de ce fait plus riche que la simulation pour débutants qui isolent comme au laboratoire des réactions linguistiques et des comportements de communication élémentaires (CARE ET DEBYSER, 1978, p. 70).¹⁹

2.1.8 Tipos de *jeu de rôles*

2.1.8.1 *Jeu de rôle* aberto

Este tipo de *jeu de rôle* é o que mais dá margem à improvisação, ressaltando a natureza imprevisível da linguagem. Nesse contexto, a técnica pode se dar através de atribuições de papéis contendo de forma bem resumida apenas os elementos essenciais da

¹⁸ A simulação, mais fácil de programar e relacionar diretamente com a aquisição metódica de formas gramaticais, construções e vocabulário, ou seja, os meios linguísticos necessários para a produção de atos de fala específicos em uma situação bem definida, é mais tranquilizadora do que o *jeu de rôles* para o professor e para o aluno.

¹⁹ O *jeu de rôles*, mesmo com meios limitados, de fato permite o comportamento verbal, que integra o emocional e o racional, o verbal e o gestual, o fonético e o mímico. É, portanto, mais rico do que a simulação para iniciantes que isolam, como no laboratório, reações linguísticas e comportamentos de comunicação elementares.

situação e informações sobre os diferentes protagonistas. Não se antecipam as falas nem a ordem dos atos de fala. O objetivo é confrontar o aluno com situações do cotidiano. Trata-se de uma tarefa claramente comunicativa em que o aprendente coloca em prática os elementos linguísticos adquiridos.

Por acordar uma liberdade maior de ação, podemos dizer que o *jeu de rôle* aberto solicita mais os elementos gramaticais, discursivos e socioculturais assim como atribui uma maior importância ao aprendente em seu processo de aprendizagem.

2.1.8.2 *Jeu de rôle* fechado

Tendo como suporte escrito um *canevas* bem específico, o *jeu de rôle* fechado limita bastante a criatividade e a produção do aprendente uma vez que a dinâmica da interação é previamente organizada. A produção deve ser enquadrada em orientações definidas.

Além do *canevas* normalmente são fornecidos os seguintes elementos: papéis psicossociais, imagens, enunciados, situação espaço-temporal. A vantagem do *jeu de rôle* fechado é a orientação do aprendente, que, encerrado em limites bem situados, se desinibe de seus medos de ousar e criar já que se mantém na zona de conforto dos elementos pré-estabelecidos. A competência estratégica e referencial é, portanto, pouco ou nada trabalhada.

2.1.8.3 *Jeu de rôle* semiaberto

Acreditamos que um aluno de personalidade tímida irá preferir a zona de conforto de um *jeu de rôle* fechado, cujos elementos preestabelecidos o poupam dos riscos da imprevisibilidade. No entanto, pedagogicamente falando, não se deve encerrar o aprendente em situações engessadas, uma vez que dado o dinamismo da língua, esse estudante certamente será em algum momento confrontado ao caráter imprevisível da língua e para tanto deve estar preparado.

No entanto, conhecer a personalidade e o estilo cognitivo do aluno, embora seja trabalho árduo, dada a dificuldade de tratar as individualidades, faz-se importante no intuito

de desenvolver nesses alunos as inteligências que precisam ser lapidadas segundo sua personalidade, aproveitando-se de seu estilo cognitivo.

Como vimos no capítulo 1, não há de se confundir os estilos de aprendizagem com a personalidade, tampouco com o tipo de inteligência. Torresan (2020, p. 113) nos diz que “o estilo aparece assim como uma ponte entre as habilidades (a inteligência) e traços de personalidade”. No que concerne às inteligências pessoais, que são facilmente confundidas com o nível de extroversão de uma pessoa, percebemos, apesar de não haver forçosamente uma correlação direta entre a timidez e um estilo introvertido ou extrovertido, que há técnicas de produção oral aqui estudadas que devem levar em conta igualmente os estilos, a personalidade e as habilidades pessoais.

Entendemos, por exemplo, que um aluno de personalidade tímida e estilo introvertido deve trabalhar sua inteligência intra e interpessoal. Importa dizer que a timidez não necessariamente atrapalha o processo de aprendizagem, tampouco significa uma inteligência intra e interpessoal limitada. Entretanto, quando a timidez e o estilo de aprendizagem introvertido refletem o medo do julgamento e uma concepção negativa do erro, é preciso trabalhar nesse aluno sua inteligência intrapessoal mudando seu olhar sobre si. Da mesma forma, ao desenvolver sua inteligência interpessoal, o aluno modifica também seu olhar sobre o grupo e sua relação com ele, evitando que seu estilo introspectivo e sua personalidade tímida comprometam sua interação com o professor e os colegas, já que, como nos lembra Gardner (1995), “mesmo no caso de uma competência que se desenvolve universalmente como a linguagem, é somente na interação (...) que esta faculdade se desenvolve”, pode-se dizer o mesmo tanto de uma LM quanto de uma LA.

Dessa forma, entendemos que o *jeu de rôle* semiaberto pode favorecer o aluno tímido, porque não o força a criar enunciados mais pessoais, mas lhe dá mais liberdade no sentido de que o desenrolar da cena não é determinado, e os estudantes são convidados a conduzi-la como quiserem.

2.2 Práticas livres de oralidade

Além das atividades de simulação e o *jeu de rôle* anteriormente apresentados, a didática das línguas propõe o que aqui chamaremos de práticas livres de oralidade. Trata-se de atividades a partir de um enunciado em que o aprendente é convidado a reagir, colocando em

prática diferentes atos de fala como expressar sua opinião, descrever, narrar, argumentar, justificar, apresentar etc.

Segundo Robert (2008), em seu “Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE”, as atividades de produção oral podem incluir leitura de um texto em voz alta, uma apresentação seguida de elementos visuais e comentários, como um seminário (*exposé*), *jeu de rôle*, falar espontaneamente, cantar.

O volume complementar do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas - QECRL (2020) preconiza que as categorias de produção oral são organizadas conforme três macrofunções (interpessoal: conversação; transacional: troca de informações, obter bens e serviços, entrevistar e ser entrevistado; e avaliativa: conversa informal: entre amigos, conversa formal: reuniões) com dois gêneros mais específicos: “endereçoamento” e “anúncios públicos”. Dentre as atividades apresentadas estão o monólogo (descrever uma experiência, dar informações, argumentar em um debate), anúncios públicos, dirigir-se a um auditório.

2.2.1 Narração e leitura em voz alta

A leitura em voz alta é uma oralização da escrita, na qual trabalham-se, certamente, aspectos fonéticos e fonológicos, no entanto não há criação produtiva por parte do aprendente.

Na narração, podem-se criar histórias a partir de imagens que serão contadas em voz alta, com preparação ou não, na primeira hipótese, caso o texto seja completamente escrito, repete-se o escrito oralizado.

Importa considerar que a leitura em voz alta pode ter diferentes efeitos a depender da personalidade e do estilo de aprendizagem do aprendente. Para aqueles que possuem uma inteligência musical bastante desenvolvida pode ser uma experiência positiva para a didática da oralidade. No entanto, para aqueles de estilo introvertido e personalidade tímida, a leitura em voz alta pode trazer intimidação a partir do momento em que o aprendente, ao se ouvir, julga-se e, se imaginando julgado negativamente por seus pares, tende a não mais querer tomar a fala seja ela recitada ou espontânea.

2.2.2 Debates e seminários (exposé)

Para níveis mais avançados, podem-se introduzir tais práticas de oralidade. O debate prevê a capacidade de argumentar, expressar acordo, desacordo, oposição, concessão, requerendo, portanto, recursos linguísticos que são adquiridos progressivamente. Além de aspectos gramaticais, o debate requer um conhecimento de mundo e uma bagagem sociocultural que muitas vezes não são experimentados sequer na LM. No *exposé*, o aprendiz se exprime sobre um tema que é de seu interesse e que é previamente estudado e preparado, o que permite avaliar as técnicas dessa prática, como a maneira pela qual se estrutura o discurso, a introdução, a estrutura do plano, a conclusão etc. Há de se assinalar que durante essa preparação pode haver uma redação longa que será lida ou memorizada e recitada durante a apresentação, o que nos reenvia à oralização da escrita, quando a prática deveria ser a criação feita oralmente, com lugar, é claro, para a escrita de notas e *canevas* que sirvam tão somente de apoio para a apresentação.

2.2.3 Oral espontâneo

Por oral espontâneo entendemos aqui o tipo de prática de oralidade mais livre, aquela que parte de um enunciado, seja resposta a uma pergunta, uma descrição de uma imagem ou até a expressão de uma opinião.

Embora entendamos que essa forma de oralidade seja a mais natural e talvez a mais almejada, compreendemos também que ela faz parte de um progresso do aprendiz que demanda recursos linguísticos ainda não dominados em níveis iniciantes, não podendo, por isso, a oralidade se limitar a essa prática quando se fala de alunos iniciantes.

Pour développer la maîtrise de l'oral, la communication seule – spontanée, sans finalité d'apprentissage – ne suffit pas (Dolz & Schneuwly, 1998). En effet, les élèves n'ont guère l'occasion de développer les capacités nécessaires à la maîtrise des formes de communication fortement structurées de la prise de parole en public comme l'exposé oral, la conférence, le débat, l'interview, l'entretien professionnel, etc. Sans un enseignement, il est difficile pour la majorité des élèves de transformer

leurs pratiques orales quotidiennes en prenant en considération les contraintes et les particularités des situations de communication formelles. [...] ²⁰

²⁰ Para desenvolver a proficiência oral, apenas a comunicação – espontânea, sem finalidade de aprendizagem – não basta (Dolz & Schneuwly, 1998). De fato, os alunos têm pouca oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para dominar as formas altamente estruturadas de comunicação da tomada de fala, como apresentação oral, palestra, debate, entrevista, manutenção profissional etc. Sem ensino, é difícil para a maioria dos alunos transformar suas práticas orais cotidianas levando em consideração as restrições e particularidades das situações formais de comunicação. [...] Tradução nossa.

3 A ORALIDADE – QUESTÕES, DILEMAS E CONSTATAÇÕES

Para o tratamento da produção oral, consideramos importante rever alguns conceitos, o que se entende por língua, fala, comunicação, produção oral e oralidade.

3.1 Língua

Uma característica da linguagem importante para nosso trabalho é a dupla articulação estudada profundamente por Martinet (1974). Tal atributo distinguiria as línguas humanas de qualquer outro meio de comunicação. Na hipótese funcionalista, a linguagem humana seria organizada de modo que todo enunciado se articulasse em dois planos: a 1ª articulação (menores unidades significativas: morfemas) e a 2ª articulação (menores unidades distintivas ou fonológicas desprovidas de sentido: fonemas). A dupla articulação desponta uma economia linguística, já que podemos expressar cada nova experiência com os signos já existentes (1ª articulação) e recorrendo sempre ao mesmo conjunto de fonemas (2ª articulação) combinados de diferentes formas.

[...] as unidades do nível “inferior” da fonologia – os sons da língua, ou fonemas – não têm outra função além de se combinarem entre si para formar as unidades “superiores” da gramática (as palavras). É em virtude da dupla estrutura do plano da expressão que as línguas são capazes de representar economicamente muitos milhares de palavras diferentes, pois cada palavra pode ser representada por uma combinação diferente de um conjunto relativamente pequeno de sons [...] (LYONS, 1979, p. 76).

Segundo Saussure (1969), a língua (*langue*) “é o conjunto de hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender”. Considerando-a um produto social, ele afirma que a língua “não está completa em nenhum indivíduo, e só na massa ela existe de modo completo”.

“No interior de uma mesma língua, distinguem-se dois meios diferentes da comunicação, dotados cada um de um sistema próprio: a língua escrita e a língua falada” (DUBOIS ET ALI, 2014).

A oposição língua *versus* fala atribuída a Saussure pode também ser vista nos conceitos de competência e performance de Noam Chomsky. Em ambos os casos, a primeira

(*langue/competência*) se refere ao sistema, ao conhecimento implícito de todo falante, enquanto a segunda (*parole/performance*) se refere à realização individual que o falante faz da primeira. A língua é, nesse sentido, social, enquanto a fala é individual, sendo a fala realizada a partir de recortes das realidades do falante.

Não se deve pensar, no caso de uma dicotomia presente no texto saussuriano, que se trata de algo que é dividido em dois, deve-se pensar de outro modo. Uma dicotomia em Saussure diz respeito a um par de conceitos que devem ser definidos um em relação ao outro, de modo que um só faz sentido em relação ao outro (PIETROFORTE, 2005, p.77-78).

Instituição de comunicação e forma de representar a realidade, vemos a língua como uma maneira de ser no mundo, através da qual existimos social e culturalmente. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam, o que pode solidificar estereótipos e pode dar poder simbólico àquele que fala. A língua pode ser definida como um sistema de comunicação dotado de duas importantes interfaces: a oralidade e a escrita.

3.2 Fala

Na dicotomia Saussuriana, fala opõe-se à língua uma vez que enquanto esta é social, aquela é individual. Por sua individualidade a fala é diversa e imprevisível, o que não permite encerrá-la em um sistema. Por sua heterogeneidade a fala parece ser deixada de lado pelos estudiosos que não se debruçam tanto sobre esse objeto de estudo.

Segundo Marcuschi (2010):

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

3.3 Oralidade

O oral precede cronologicamente o escrito; de uma forma geral, excetuando-se evidentemente casos patológicos, todos falam, mas nem todos escrevem em uma comunidade linguística.

“Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como ser que fala” (MARCUSCHI: 2010, p. 17).

Até os tempos atuais, a escrita compete a uma parte limitada da sociedade, dita letrada, enquanto a oralidade encontra-se à disposição de todo e qualquer indivíduo.

Quando falamos em oralidade, pensamos em toda comunicação que se dá através da recepção e da produção de sons. Podemos prever, assim, em sala de aula, a fala espontânea ou provocada como a resposta a uma atividade ou um debate, uma apresentação. No entanto, o processo de compreensão oral não se dá apenas pela recepção passiva. Há todo um processo de interação com o áudio recebido a partir da informação que é dada, do som do ambiente, da entonação, de conhecimentos socioculturais que podem promover ou impedir a compreensão oral. Muitas vezes a interação não se faz bem-sucedida pelo insucesso da compreensão que pode nem se tratar de um insucesso, mas de insegurança do aluno que pode ter um julgamento errado sobre aquilo que ele é capaz de compreender ou não. Ocorre frequentemente em sala de aula de o aluno dizer que não sabe, que não entendeu, que a velocidade do áudio é rápida demais, no entanto quando convidado a responder às questões o faz com exatidão. Percebe-se que, na verdade, esse aluno foca sua atenção mais naquilo que ele não compreendeu, tendo, por isso, uma visão equivocada da sua compreensão. Nas habilidades de recepção pode acontecer um efeito de autossabotagem quando esse aluno, acreditando ser necessário entender cem por cento do que lê ou do que ouve, entende que não está apto quando descobre palavras ou expressões que desconhece ou não reconhece. Ora, sabemos que a compreensão começa de forma global e mesmo na compreensão detalhada pode passar algo que não seja compreendido sem que isso desqualifique o ato de compreender. Mesmo em língua materna, pode-se ler em um livro uma palavra que não se conhece ou ainda haver incompreensão em um áudio, por inúmeros fatores como os ruídos ao fundo, os cortes, as interrupções de turnos ou a dicção ou acento do locutor. É preciso que esse aluno que muitas vezes não tem desenvolvida a inteligência intrapessoal (GARDNER, 1995), perceba que há outros elementos além de seu conhecimento vocabular que contribuem ou não para o sucesso dessa compreensão.

Assim, vemos a importância da habilidade de compreensão oral para a produção oral. A fonética e a fonologia é o que nos permite, através de suas unidades distintivas, os fonemas, identificar uma língua humana de qualquer outro som ou ruído. Da mesma forma, alguns falantes conseguem distinguir diferentes línguas ainda que delas não tenham domínio, isto é, para identificar o russo, não é preciso dominá-lo, mas a partir de sua sonoridade, sendo conhecida parte de sua fonética, pode-se identificá-lo como idioma em uso sem, no entanto, compreender o que é dito. Aqui estamos falando de fonética que segundo Trubetzkoy *apud* Dubois (2014) é caracterizada particularmente por “estar de todo excluída qualquer relação entre o complexo fônico estudado e sua significação linguística... A fonética pode, portanto, ser definida como: ciência da face material dos sons da linguagem humana”. A fonologia, por sua vez, “estuda os sons da língua do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística. Ela estuda os elementos fônicos que distinguem numa mesma língua duas mensagens de sentidos diferentes (...) e aqueles que permitem reconhecer uma mensagem igual através de realizações diferentes (voz diferente, pronúncia diferente etc.) Em francês, por exemplo, se um aluno confunde *chevaux* (cavalos) com *cheveux* (cabelos), a diferença fônica no fim da palavra compromete a construção do sentido e dá ruídos na comunicação. Assim, se pensarmos na construção do sentido do som que é percebido pelo ouvinte, chegamos ao que de fato definimos como compreensão e daí a importância do ouvinte. Segundo Benveniste (1974), a enunciação é a instância de mediação entre língua e discurso, nas categorias de pessoa, tempo e espaço. Aquele que toma a palavra constitui-se no momento e no espaço em que o faz o “eu”, enunciador, e aquele com quem se fala o “tu”, o enunciatário, sendo ambos os papéis intercambiáveis. Os interlocutores são os protagonistas do ato da comunicação, é na interação entre eles que a comunicação acontece. Os papéis se permutam frequentemente na cadeia falada, os papéis de enunciador e enunciatário podem confundir-se ou alternar-se. Importa aqui, para o tratamento da oralidade, da compreensão e da produção oral em FLE, entender que o emissor é também receptor, o falante é também ouvinte, e sua produção depende daquilo que ele ouve e sua produção está estreitamente ligada àquilo que ele compreende e é na interação do dito com o ouvido que se dá a construção do sentido.

É a partir da posição de ouvinte que nos colocamos ao reconhecer uma palavra como signo de nossa língua ou de uma língua conhecida, é a partir da posição do ouvinte que constituímos o nosso singular tesouro linguístico; e é a partir dessa posição que nos reconhecemos como capazes de produzir e reconhecer sentidos, sob efeito da cadeia discursiva – *vemos que tal ponto de vista está distante de uma concepção passiva de recepção* (STAWINSKI, 2020, grifo nosso).

O aluno não é, dessa forma, passivo em situação alguma de interação, seja no papel de emissor ou no papel de receptor, ele reconhece e produz sentidos e deve ter ciência disso para que a percepção de si (inteligência intrapessoal) e de seu conhecimento não o traia.

Importa dizer que embora a oralidade preceda a escrita em todos os povos (falamos há cerca de 1 milhão de anos, enquanto a escrita existe há 5.000 anos), sua atenção no ensino e aprendizagem de línguas é conquista recente. Isso se deve ao poder simbólico da escrita, cujo prestígio faz muitas culturas considerarem que uma pessoa educada é necessariamente uma pessoa letrada, escolarizada. Segundo Bourdieu (1977), toda relação de comunicação é também uma relação econômica onde se representa o valor daquele que fala. O que está em questão quando dois interlocutores comunicam é a relação objetiva entre suas competências, não apenas as competências linguísticas, mas também o conjunto de competências sociais: seu direito de falar depende de sua idade, de seu *status* econômico e social. A escrita confere esse lugar de prestígio àquele que comunica. Em contexto de ensino de língua materna, a escola acredita que seu papel seja o de ensinar a escrever, já que teoricamente seu público já sabe falar.

Quando se trata de ensino de LA, embora o objetivo seja a oralidade tal como as escolas de idioma vendem seus cursos e como o senso comum dissemina, a atenção à oralidade como prática social ainda parece limitada. O ensino da fonética, por exemplo, enquanto disciplina em um curso de LA fora subestimado a partir da década de 1970 e encontra hoje pouco espaço nos manuais de FLA, que é nosso objeto de estudo.

“La prononciation apparaît dans la littérature et dans les formations comme le ‘parent pauvre de la didactique du français’” (WEBER, 2013, p. 43).²¹

É a competência oral que permite aos alunos interagirem oralmente entre si e com o professor, o que lhes possibilita dar e justificar sua opinião, participar de um debate, enriquecendo e evoluindo seu pensamento. A interação do grupo permite aos alunos falarem por mais tempo e de forma mais autêntica do que a interação simples e limitada com o professor a partir de perguntas e respostas. Em LA, é importante dizer que a oralidade constitui também um objeto de ensino que vai além da mera reprodução de sons. Trata-se de um comportamento que envolve aspectos socioculturais, por isso a didatização do oral deve passar por estratégias de aprender a produzir oralmente, ainda que já se tenham mais ou menos internalizados os fonemas e suas realizações. Um aluno de nível intermediário, por

²¹ “A pronúncia aparece na literatura e nas formações como o ‘parente pobre’ da didática de francês”. Tradução nossa.

exemplo, pode já se dar conta da pronúncia correta das palavras, ter correção nas distinções dos fonemas sendo capaz de perceber possíveis mal-entendidos causados por uma paronímia, sem, no entanto, saber comportar-se diante de situações que lhe demandam uma criação oral, de forma pragmática, com uma certa finalidade, respeitando normas e convenções. Os conhecimentos fonológico e semântico são necessários, mas não se podem ignorar os elementos extralinguísticos, gestos, mímicas e qualquer outro indício que o locutor falante da língua-alvo possa utilizar.

A fala (...) caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

3.4 Língua materna e Língua Estrangeira

A distinção entre língua materna e língua estrangeira vai ao encontro da distinção que Krashen (1987) faz entre aquisição e aprendizagem. A língua materna representa um conhecimento adquirido de forma espontânea mediante a capacidade natural do ser humano para a linguagem. A língua estrangeira, por sua vez, passa por um processo de aprendizagem formal a partir de uma sistematização de estruturas gramaticais. Segundo Vygotsky (1985):

L'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle. On peut dire que cette assimilation suit une voie directement opposée à celle qu'emprunte le développement de la langue maternelle. L'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la lecture et l'écriture, la construction consciente et intentionnelle d'une phrase, la définition et la signification d'un mot, l'étude de la grammaire, toutes choses qui constituent habituellement le début de l'assimilation d'une langue étrangère. L'enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. C'est pourquoi on peut dire que le développement de la langue maternelle se fait de bas en haut tandis que celui de la langue étrangère s'opère de haut en bas.²²

²² A criança assimila uma língua estrangeira na escola de forma bem diferente daquela em que aprende sua língua materna. Pode-se dizer que essa assimilação segue um caminho diretamente oposto ao percorrido pelo desenvolvimento da língua materna. A criança nunca começa a assimilar sua língua materna por meio do estudo do alfabeto, da leitura e da escrita, da construção consciente e intencional de uma frase, da definição e do significado de uma palavra, do estudo da gramática, o que constitui geralmente o início da assimilação de uma língua estrangeira. A criança assimila sua língua materna de forma inconsciente e não intencional, enquanto o aprendizado de uma língua estrangeira começa com a consciência e a existência de uma intenção. É por isso que podemos dizer que o desenvolvimento da língua materna é de baixo para cima, enquanto o da língua estrangeira é de cima para baixo. Tradução nossa.

3.5 Produção oral

Les activités de production, orales ou écrites ont une fonction importante dans de nombreux domaines académiques ou professionnels (présentations orales, études rédigées et rapports) et une valeur sociale particulière y est attachée. Tout ce qui fait l'objet d'une présentation écrite ou bien, lorsqu'on s'adresse à un auditoire, l'aisance et l'expression à l'oral, est susceptible d'être évalué. On n'acquiert pas naturellement cette capacité à parler de façon formelle ; c'est l'éducation et l'expérience qui nous l'apprennent. Cela implique l'apprentissage des attentes et des conventions du genre en question. On fait appel à des stratégies pour améliorer la qualité des productions informelles et formelles. *La planification* est de façon évidente associée aux genres formels, mais *le contrôle et la compensation* des manques en vocabulaire ou en terminologie sont un processus quasi-automatique quand on parle naturellement. (CECRL, 2018).²³

Considerando o processo de ensino e aprendizagem de uma LA, de acordo com nossa experiência, tudo parece indicar que a produção oral seja a última competência a ser adquirida.

Para falar de produção oral, precisamos refletir sobre o que é uma produção e sobre o oral. A oralidade biologicamente é definida de forma bastante evidente. Interessa-nos aqui visitar as palavras oral e oralidade em situação de dicionário geral, confrontando suas definições em dicionário especializado.

oral | adj. 2 g. | s. f.

o·ral |õ|

adjetivo de dois gêneros

1. Relativo à boca. = BUCAL

2. Que não é escrito; que se faz de viva voz. = VERBAL, VOCAL

3. [Fonética] que se articula na cavidade bucal, sem intervenção das fossas nasais, por oposição a nasal.

substantivo feminino

4. Exame ou prova em que as perguntas e as respostas são faladas e não colocadas por escrito.

"oral" (**Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2020).

oralidade | s. f.

o·ra·li·da·de

²³ As atividades de produção, oral ou escrita, têm uma função importante em muitos campos acadêmicos ou profissionais (apresentações orais, estudos escritos e relatórios) e um valor social particular é atribuído a eles. Tudo o que é apresentado por escrito ou, quando se dirige a um público, fluência e expressão oral, é passível de avaliação. Essa habilidade de falar formalmente não é adquirida naturalmente; é a educação e a experiência que nos ensina isso. Isso envolve aprender as expectativas e convenções do gênero em questão. Estratégias são usadas para melhorar a qualidade das produções formais e informais. O planejamento está obviamente associado a gêneros formais, mas controlar e compensar lacunas no vocabulário ou terminologia é um processo quase automático quando se fala naturalmente. Tradução nossa.

substantivo feminino
Exposição oral.
"Oral"; "Oralidade" (**Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2020).

Se observarmos as definições 2 e 4, veremos que em ambas há a afirmação daquilo que é oral em oposição àquilo que é escrito. Concordamos com essa definição no sentido de que o oral é para nós a realização de fonemas que acontece graças a recursos biológicos como o aparelho fonador. A realização da oralidade, portanto, não tem uma relação de dependência com a escrita. No entanto, a fala pode, em alguns casos, ser planejada a partir da escrita, como quando se escreve um discurso por exemplo. A nosso ver, temos aí uma produção escrita que será realizada oralmente, a oralização da escrita como pontua Marcuschi (2010). A definição da oralidade talvez caiba nesse contexto, já que se trata de uma exposição oral, que não necessariamente é de um texto produzido oralmente.

Dubois et ali (2014, p. 414) trazem as seguintes acepções:

Oral

1. A língua oral (1) é sinônimo de língua falada; (2) designa mais precisamente a forma escrita da língua pronunciada em voz alta (leitura).
2. Um fonema oral (ou não nasal) é um fonema realizado por uma elevação do véu do paladar, que determina o fechamento das fossas nasais e o escoamento do ar expiratório através da cavidade bucal: a vogal [a] do português opõe-se como vogal oral a [ã]; as consoantes [t] e [d] opõem-se, como consoantes orais, a [n], consoante nasal.

Prestemos atenção à definição 1, em que vemos claramente o oral como oposição ao escrito. Ao colocar a língua falada como forma escrita pronunciada em voz alta, os autores vão de encontro àquilo que percebemos neste trabalho como oralidade. É ratificada nessa definição a oralização da escrita (MARCUSCHI, 2010), limitando a fala a uma atividade de fonação. Sobre isso, interessa a este trabalho trazer a definição dos autores para o termo falante; veja-se abaixo:

Falante

1. Falante é o sujeito que produz enunciados, em oposição aos que o recebe e responde (V. ALOCUTÁRIO, OUVINTE, INTERLOCUTOR).
2. O falante nativo é o sujeito que fala a língua materna, considerado como tendo interiorizado as regras de gramática de sua língua, isto é, podendo formular sobre os enunciados emitindo julgamentos de gramaticalidade, sinonímia e paráfrase; isso corresponde em saber distinguir as frases corretas, gramaticais, as frases que têm o mesmo sentido, as frases que podem ser emparelhadas (por exemplo, ativo, passivo), o que apresentam diferenças sistemáticas (V. INFORMANTE)
3. SIN.: LOCUTOR, EMISSOR.

Concordamos com a definição 1 de falante, no entanto, em oposição à definição 1 de oral, entendemos que produção é criação e que para ser oral deve ser criada oralmente, não constituindo dessa forma a leitura em voz alta uma produção oral.

Dessa forma, cabe aqui então refletir sobre o que se entende por produção. Vejamos mais uma vez o que nos diz o dicionário geral:

produção | s. f.
 pro·du·ção
 (latim productio, -onis, alongamento, prolongamento)
 substantivo feminino
 1. Ato de produzir.
 2. Efeito de produzir; produto.
 3. Obra literária ou artística, trabalho.
 4. Ação de produzir um filme, uma emissão; o filme, a emissão.
 5. [Direito] Ação de produzir ou de apresentar títulos, documentos, testemunhas etc., num processo.
 "Produção", in: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/produ%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 02 fev. 2021].

A definição que nos importa, definição 1, leva-nos à outra definição importante, produzir, veja-se:

produzir | v. tr.
 (latim produco, -ere, fazer avançar, levar, conduzir, alongar, estender, fazer, cultivar)
 verbo transitivo
 1. Criar, gerar, dar.
 2. Proporcionar, ocasionar.
 3. Causar, motivar.
 4. [Figurado] ser pátria de.
 5. Fazer.
 6. Compor (falando de obras de engenho).
 7. Apresentar, exhibir.
 8. Alegar.
 "produzir", in **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/produzir> [consultado em 02 fev. 2021].

Daremos ênfase às definições 1 e 5, porque é dessa maneira que percebemos a produção, seja oral, ou escrita. Produção é aquilo que eu crio, que eu faço, trazendo em si um teor mínimo de novidade. Dessa forma, o adjetivo (oral ou escrita) modifica o substantivo produção designando a forma como aquela criação se dá. Produção oral, portanto, a nosso ver, é tudo aquilo que é criado e exposto oralmente. Aquilo que se cria por meio da escrita é uma produção escrita.

Nesse sentido, vejamos o que diz o Dicionário de Linguística (DUBOIS ET ALI, 2014, p. 455):

Produção

1. Chama-se produção a ação de produzir um enunciado por meio de regras da gramática de uma língua. CONTRÁRIO: COMPREENSÃO, RECEPÇÃO.
2. *Gramática de produção de frases*. SIN.: GRAMÁTICA DO EMISSOR.

Concordamos que produção é a ação de produzir um enunciado e entendemos que essa produção pode se dar tanto no domínio da escrita quanto no domínio da oralidade. Chama a atenção a questão da gramaticalidade ligada à produção. Percebemos as regras de gramática como um meio necessário a essa produção, no entanto, ao refletir sobre isso e ao nos voltar para a definição de falante, vemos a relação estabelecida entre o falante nativo (preferimos em nosso objeto de estudo falar de falante francófono) e a interiorização da gramática e a formulação de julgamentos de gramaticalidade. Ora, um falante não nativo (leia-se não francófono), experiente na LA, não teria em certa medida esses mesmos saberes? Entendemos que o falante de uma LA pode ao longo do processo de aprendizagem interiorizar a gramática dessa língua que não é sua língua primeira e determinar com relativa correção a gramaticalidade das frases.

Em sua teoria dos atos de fala, Austin (1990) prevê que dizer é fazer, na medida em que ao se proferir algo se realiza simultaneamente uma ação.

Quando atos de fala são memorizados e repetidos sem reflexão, deixam de ser atos e passam a ser apenas falas, um script como em um teatro. Quando um aluno encena a reserva de um quarto de hotel em um contexto de não imersão ele de fato não faz a reserva, portanto não realiza a ação pretendida. A verossimilhança também se perde quando a oralidade dá lugar à escrita em uma situação teatral. Como ator, o aluno pode ter seu texto e até mesmo memorizá-lo antes de dizer suas falas, mas entendemos que não há mais produção oral a partir do momento em que a escrita precedeu a fala, afinal de contas, em uma situação real de comunicação, de uma forma geral, o falante não vai escrever seu texto antes de fazer uma reserva.

Além da dificuldade de definir os limites de uma produção oral, é imprescindível lembrar que há elementos psicológicos e culturais que vão influenciar a tomada de fala dos alunos. A forma de tomar ou entregar o turno de fala, por exemplo, é cultural: os mais tímidos terão dificuldade em tomar o turno, enquanto os mais extrovertidos tendem a monopolizar e demonstram certa dificuldade em entregar o turno de fala. Quando se propõe uma atividade de *jeu de rôles* em grupo, apesar dos esforços do professor, não é difícil encontrar aquele aluno que, por ser mais tímido, e às vezes ter até mais correção gramatical, se encarrega de escrever

o texto enquanto os outros se incumbem de falar, ou seja, nem todos produzem em uma atividade de produção oral e acabam por partir para uma oralização da escrita. A heterogeneidade dos grupos é natural, já que os indivíduos são diferentes e aprendem de formas diferentes. Nesse sentido, interessa a professores e alunos “planejar veículos que simultaneamente ajudem a descobrir e estimular as competências individuais” (GARDNER: 1995, p. 208). Um ato de fala, tanto em LA quanto em LM, faz uso de outros recursos além da própria língua. Comunica-se não só com palavras e expressões, mas também com o olhar, com os gestos, com o corpo. O volume da voz, a hesitação, a articulação e a velocidade são critérios essenciais para a avaliação da competência oral. Importante, portanto, lembrar que a fala não é uma representação da escrita, segundo Marcuschi (2010, p. 21), “fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas; em ambos os casos temos um uso real da língua”.

Não consideramos, assim, uma visão dicotômica de fala e escrita, mas como Marcuschi (2010) as considera, duas práticas sociais que se fundam “num *continuum* e não numa dicotomia polarizada”, uma portanto não é superior a outra.

Outra característica que dificulta a definição e a avaliação da produção oral é sua fugacidade. “Toda prioridade, ainda que momentânea, acordada à oralidade em aula, ia de encontro a essa certeza, forjada por séculos de cultura escrita, que, como diz o provérbio latino, *verba volant, scripta manent*” (PUREN, apud WEBER, 2013).

3.6 Da escrita para a fala

Quando em sala de aula de FLA o aluno tem um tempo de preparação para a sua produção oral, seja em atividade síncrona ou em uma apresentação oral previamente articulada, pode acontecer, assim como em LM, de haver o que Marcuschi chama de “retextualização” da escrita para a fala. Interessa-nos, tal como na atividade do *jeu de rôle*, a forma como esse aluno lida com essa transformação e a razão pela qual em contextos a priori espontâneos esse aluno apoia-se na escrita para executar sua produção oral.

Taylor & Cameron (apud MARCUSCHI, 2010) citam a editoração da fala como um processo de purificação, que consiste no apagamento de elementos considerados impalpáveis e que são naturalmente característicos da oralidade, tais como hesitações, marcadores, autocorreções, acento (sotaque). Percebemos que uma atividade de produção oral em FLA

escrita previamente tenta de maneira consciente apagar esses elementos, tornando-a, assim, um processo mecanizado. Essa tentativa de supressão desses elementos se dá em prol de uma produção reconhecida como mais fluida, sem hesitações, no entanto, segundo os mesmos autores esses elementos não costumam ser registrados pelo interlocutor.

Ao querer escrever previamente o texto de sua produção oral, o estudante de FLA ressalta a primazia dada à escrita com relação à fala, trata-se na verdade de um prescritivismo gramatical trazido da LM para a LA, traduzindo-se em uma vontade de domar a oralidade. Não podemos nos esquecer de que a oralidade é um fator de identidade que pode estigmatizar muito mais que a escrita, no caso de uma LA isso é claramente percebido pelo acento que denuncia a nacionalidade não falante da língua-alvo e que, por isso, é repudiado por aqueles que aprendem, todos querem falar “sem sotaque”. Dessa forma, o aluno prefere memorizar o texto dentro de sua zona de conforto, usando o léxico que ele conhece e as palavras que pronuncia com correção a se expor em uma verdadeira atividade espontânea que o levará a hesitações por falta de vocabulário, erros e/ou autocorreções em diferentes níveis, gramaticais, fonéticos etc.

Muitas vezes a correção gramatical é priorizada em relação à comunicação em FLA, há de se dizer que a grande diferença entre a fala e a escrita nesta língua coloca seus aprendizes em situação de ainda maior insegurança com relação à pronúncia, já que o vocabulário adquirido com leitura, por exemplo, não necessariamente faz parte de seu repertório oral. Dessa forma, ao priorizar a normatividade da gramática, o aluno esquece o objetivo maior de toda e qualquer língua, isto é, comunicar. Aqui interessa citar as noções também trazidas por Taylor & Cameron (*apud* MARCUSCHI, 2010) de eficácia comunicacional e gramaticalidade. A primeira não depende necessariamente da segunda, uma vez que é possível ser compreendido sem ter correção gramatical, assim como o contrário também pode acontecer, ou seja, pode-se ter correção gramatical e ainda assim não ser compreendido. A construção de sentido se dá na interação, os critérios interacionais seriam, portanto, o que determinariam a eficácia da comunicação respeitando a adequação da situação bem como seus elementos socioculturais.

Essa priorização ao formal, ao correto gramaticalmente, é o que faz com que o aluno se apoie na escrita durante sua produção oral. No entanto, acreditamos, conforme nos diz Rodrigues (2010), que “a oralidade é uma característica essencial da língua falada, mas não suficiente, o que faz com que notícias transmitidas por rádio e televisão, por exemplo, se caracterizem pela oralidade, mas não pelo caráter falado (HILGERT, 1991). São, de fato, textos escritos realizados oralmente”.

3.7 Comunicação

Segundo Dubois et ali (2014, p. 121), “a comunicação é a troca verbal entre um falante, que produz um enunciado destinado a outro falante, o interlocutor, de quem ele solicita a escuta e/ou uma resposta explícita ou implícita (segundo o tipo de enunciado). A comunicação é intersubjetiva”.

Objetivo primeiro de toda linguagem e de toda língua é comunicar, passar uma mensagem, fazer-se compreender e, a partir dessa compreensão, obter uma resposta que leva a uma interação. O desejo de comunicar é o que garante a existência de uma língua, bem como a sua aprendizagem por falantes aprendentes da língua-alvo. Segundo Martinet, “tout indique que la langue de chacun se corromprait vite, n’était la nécessité de se faire comprendre. C’est cette nécessité permanente qui maintient l’outil en bon état de marche”.²⁴

Comunicar é colocar em comum. Vivemos em um mundo que se pretende o mundo da comunicação, pleno de informações fugazes e de fontes múltiplas. A informação é um objeto que circula com muita rapidez e sobre o qual não se tem muita precisão. As tecnologias que evoluem e se ultrapassam a cada instante contribuem para essa sensação de comunicação constante. Em meio ao glocal e à redefinição do conceito de fronteiras, o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais se vê cercado de ferramentas em linha, professores, youtubers, podcasts e até mesmo aplicativos que trazem a promessa de fluência na língua muitas vezes com prazo predeterminado. As redes sociais, por sua vez, facilitam a comunicação de falantes aprendentes com falantes da língua-alvo. Entendemos que é possível ensinar a produzir oralmente, considerando distintos gêneros de fala e propondo uma didatização da oralidade, pois como nos diz Goh (2008): “apenas colocar alunos em grupos para que conversem não oferece nenhuma garantia de que irão aprimorar suas habilidades de conversação.” É possível trabalhar a oralidade com a mesma sistematicidade da escrita, enfatizando sua gramática, sua fonologia trazendo aos aprendentes um feedback e um olhar sobre sua produção oral para além dos contextos de avaliação.

Em língua estrangeira, comunicar é agir com o outro, quando ao se colocar em comum uma informação também se resolve uma situação, um problema, quando se alcança um

²⁴ “Tudo indica que a linguagem de todos se corromperia rapidamente, não fosse a necessidade de se fazer compreender. É esta necessidade permanente que mantém a ferramenta em bom estado de funcionamento”.

objetivo concreto através do cumprimento de uma tarefa, tal como preconizado pelo QECRL (2018). Por isso entendemos tão importante levar em conta a inteligência pessoal, no sentido de que comunicar é também negociar sentido e conhecer as intenções do outro. Da mesma forma, consideramos igualmente importante conhecer o estilo cognitivo, seja introvertido ou extrovertido, uma vez que isso poderá interferir em sua interação com os colegas e professores.

Os alunos que preferem aprender sozinhos podem sentir que o resultado de um debate teria sido alcançado com a mesma facilidade se tivessem trabalhado isoladamente. Não estão cientes do potencial que o uso de uma interação proporciona para a melhoria de suas próprias ideias ou para enxergar os assuntos a partir de diferentes perspectivas. (GOH, 2008, p. 74)

3.7.1 Comunicação oral

A comunicação oral é composta da recepção e da produção verbal, seja em um discurso contínuo, como um seminário ou uma exposição em uma palestra, ou numa interação como uma entrevista, um debate, um jogo teatral. Acreditamos que a oralidade se dá na interação, sendo um construto social. Nessa troca, julgamos também importantes as especificidades dos indivíduos, com suas diferentes experiências, inteligências e contribuições em geral para a construção dos sentidos. Assim, a língua (e respectiva cultura) materna e as adicionais previamente estudadas (assimiladas) exercem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Les schèmes et représentations en place dans la langue première du sujet apprenant sont parfois en conflit avec ce qu'il est supposé apprendre et contrôler dans une langue étrangère. Chacun a sa propre manière personnelle et ses préférences pour traiter les données à partir de sa propre expérience. Bref, loin d'être neutre, l'objet oral est fondé sur une implication sociale, vecteur de motivation. (WEBER, 2013, p. 12)²⁵

²⁵ Os esquemas e as representações em vigor na língua primeira do sujeito que aprende conflitam às vezes com o que se supõe aprender e controlar em língua estrangeira. Cada um tem sua maneira pessoal e suas preferências para tratar os dados a partir de sua própria experiência. Em suma, longe de ser neutro, o objeto oral é fundado na implicação social, vetor de motivação. (WEBER, 2013, p. 12)

3.8 Oral ao longo das metodologias

Fazemos aqui um breve histórico do lugar e da importância da oralidade ao longo das diferentes metodologias até os dias atuais. Vimos também a evolução do lugar do professor, a responsabilidade do aprendente em seu processo de aprendizagem, bem como a forma como ambos os atores do processo lidam com o erro.

3.8.1 Metodologia tradicional

Metodologia tradicional, ou gramática-tradução, surgiu no início do século XVI e perdurou até o começo do século XX, tendo tido, claro, ao longo dos séculos, diferentes facetas. O ensino de uma língua dita estrangeira era então embasado na gramática e na tradução, exigindo do professor o domínio da norma culta língua estrangeira tal como o domínio da língua materna.

O professor usava frases isoladas, não tendo a preocupação de contextualizá-las, sem relação com a realidade dos alunos ou com a cultura de sua língua materna.

O foco da aprendizagem era a leitura e a escrita, assim como na aprendizagem de grego e latim. O objetivo dessa metodologia não era, portanto, falar em LE, mas para a compreensão de textos literários, por vezes religiosos, o que se justifica pelo feudalismo, regime vigente à época, entre os séculos XV e XVII, cujo fundamento era o teocentrismo, que incentivava o estudo do latim como espelho das ideologias da igreja católica.

O papel do professor nessa metodologia era de detentor do saber, que transmitia o conhecimento aos seus alunos e que era, por isso, o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Tudo o que se encontrava de atividade oral eram os exercícios de pronúncia no início da aprendizagem, que eram, de fato, orientados para a oralização do escrito, como a recitação de textos escritos.

3.8.2 Metodologia direta

Surgiu no início do século XIX, tendo, portanto, convivido com a metodologia tradicional, sendo, na verdade uma reação a ela. Imposta no ensino secundário francês pelas instruções ministeriais de 1901, a metodologia direta se tornará rapidamente uma metodologia mista, ou seja, meio direta, meio tradicional e se manterá até a Primeira Guerra Mundial.

Tendo como suporte novas ciências que surgiam no século XIX, como a Linguística, a Pedagogia e a Psicologia, a metodologia direta diferenciava-se da metodologia tradicional por se dar diretamente na LE sem intervenção da LM. Os professores evitavam o recurso à LM, utilizando elementos extralinguísticos como mímica, gestos, desenhos etc.

A oralidade tem grande importância nesse momento da história das metodologias de ensino de LE. Segundo Germain (1993), a metodologia direta tinha como finalidade principal a comunicação, usando a linguagem oral para se comunicar, não apenas respondendo às perguntas do professor, mas agora também fazendo perguntas a ele. O aprendente deixa, portanto, de ser o receptor passivo e passa a ter parcela de responsabilidade sobre sua aprendizagem. A produção oral veria assim o seu primeiro apogeu.

Or, en ce début de siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. On revendique donc la nécessité de démarquer l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes (CUQ; GRUCA, 2005).²⁶

Pela primeira vez, considera-se construir o pensamento na LA. Não havia ainda a preocupação de colocar os alunos em situações reais de fala. A gramática normativa é passada de forma implícita e indutiva.

Desenhos e imagens eram associados a uma situação explicada anteriormente pelo professor. Ensina-se o aluno a nomear diretamente os objetos do ambiente da sala de aula, assim, ele adquire oralmente palavras concretas.

A importância da oralidade nessa metodologia destaca-se ainda pela análise dos fonemas, da sílaba, das palavras, do ritmo e da entonação, assim como exercícios dos órgãos

²⁶ Porém, no início deste século, em face da expansão do comércio e da indústria, a ideia de que o objetivo principal do ensino de línguas era aprender a falar e depois escrevê-las, e que seus conhecimentos práticos devem prevalecer sobre a aquisição de uma cultura literária. Reivindica-se, então, a necessidade de separar o ensino de línguas vivas do ensino de línguas mortas.

vocais. Aqui, a escrita é apenas um apoio do oral. A valorização de conhecimentos já adquiridos pelos aprendentes é fator inovador da metodologia direta, parte-se do conhecido para o desconhecido, do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato.

3.8.3 Metodologia áudio-oral

Surgiu nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial por motivações bélicas, já que havia a necessidade de formar rapidamente falantes fluentes em diversas línguas para demonstrar o poderio americano aos outros países.

A metodologia da armada propunha a memorização de diálogos da língua corrente, ainda que os militares não os compreendessem; pautava-se em conceitos behavioristas de Skinner e da linguística estrutural de Bloomfield. Priorizava a oralidade, com ajuda de alguns recursos materiais como o gravador e o laboratório de línguas.

O trabalho da oralidade se dava através de numerosos exercícios de repetição e discriminação auditiva e os documentos sonoros apresentavam diferentes vozes de falantes da língua-alvo. A aquisição de estruturas sintáticas também era muito importante na metodologia áudio-oral e se dava através de exercícios de repetição em que os alunos faziam substituições e transformações guiadas a fim de automatizar as estruturas de base adquiridas nos diálogos.

A relação entre aluno e professor é ainda vertical, sendo este detentor de todo o saber. Assim como nas outras metodologias, o erro é para a metodologia áudio-oral inadmissível e o papel do professor é corrigi-lo a todo tempo.

3.8.4 Metodologia SGAV (*Structuro-Globale Audio-Visuelle*)

Nesta metodologia, a língua é vista como manifestação da expressão e comunicação oral.

Tentativa de reação do idioma francês, que perde terreno para o inglês após a Segunda Guerra Mundial, quando o poder econômico e político dos Estados Unidos cresceu.

Baseava-se na teoria do Gestaltismo, que propunha uma percepção global da forma ou da estrutura, a aprendizagem de uma LA acontece pelos sentidos da visão e da audição.

Embora sejam trabalhadas as quatro competências, a oralidade encontra papel de destaque nessa metodologia, pois nela a aprendizagem de uma LE acontece por meio da comunicação, sobretudo a verbal, que é uma linguagem mais familiar.

O professor ainda é o centro do processo de ensino e aprendizagem e deve desenvolver constantemente a competência oral avaliando e corrigindo a pronúncia dos aprendentes. O aprendente participava ativamente do processo de ensino e aprendizagem, buscando trabalhar sua autonomia, espontaneidade e criatividade.

Os trabalhos de Ferdinand de Saussure e Charles Bally serviram de teoria de referência para a metodologia SGAV. Seu objetivo é ensinar, além da língua, a fala em situação.

O núcleo de uma aula audiovisual era um diálogo que veiculava a língua corrente e se desenvolvia em uma situação de comunicação da vida cotidiana, daí a importância do uso do gravador e do filme que mantinham o estudante em uma situação de comunicação percebida globalmente por uma via audiovisual.

Assim como no estruturalismo, a gramática é implícita e indutiva, mas se interessa mais pela fala do que pela língua.

A escrita é considerada apenas uma derivação da oralidade.

3.8.5 Abordagem comunicativa

Aqui se vê a língua como instrumento de interação social, sendo objetivo do ensino e aprendizagem da LE o de agir nas mais variadas realidades do dia a dia.

Em meados dos anos 1970, surge em contraposição à metodologia SGAV a abordagem comunicativa. Esta, além de trabalhar as quatro competências, visa suprir as necessidades concretas dos aprendentes como persuadir, comandar, nas situações do cotidiano.

Tendo como base a linguística da enunciação, a análise do discurso e a pragmática, a abordagem comunicativa tem como finalidade principal ensinar a comunicar em LA. A finalidade central dessa abordagem é comunicar em LA.

Sob a influência da linguística chomskyana, o aprendente assume uma real parcela de responsabilidade por sua aprendizagem. O desejo de aprender uma LA deve partir dele e nele

se desenvolver. O erro não é visto como algo negativo, mas como parte do processo de ensino e aprendizagem da língua, e a tradução em LM é eventualmente permitida.

Surge por parte do professor a preocupação com o uso de documentos autênticos, como notícia de jornais, cardápios de restaurantes etc.

Os materiais surgidos dessa abordagem orientam para cada função linguística ou ato de fala uma série de enunciados possíveis que cobre um conjunto de situações de comunicação que permite a realização de uma mensagem. Outra noção importante advinda da abordagem comunicativa é a de necessidade, a partir da qual o professor pode variar a sua aula, condicionando os programas às carências concretas dos alunos. O que importa, segundo Freire (2015), é criar oportunidades para o aprendente participar da aula e interagir com os colegas e não o uso de uma forma única de preparar uma aula.

3.8.6 Abordagem acional

Como uma nova perspectiva dada à abordagem comunicativa, a abordagem acional surge no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000 e tem como principal característica, como o nome o diz, o aspecto ativo, físico, participativo, empreendendo uma pedagogia da ação. O aprendente é encorajado a usar a língua na sociedade a fim de realizar uma ação, resolver um problema. Acredita-se que os alunos memorizam melhor se puderem associar uma ação a uma palavra. Puren (1988) qualifica a abordagem acional como uma perspectiva do agir em que os aprendentes são considerados de fato atores sociais no espaço e no tempo de sua aprendizagem. O aprendente é um usuário da língua, que se aprende na escrita e na oralidade. Trabalham-se as competências linguísticas, mas também se desenvolve o lado pessoal no plano socioafetivo. Aqui a língua é considerada como agir em uma sociedade.

Segundo o QECRL (2018), essa abordagem: “Considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme 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.”²⁷

²⁷ Considera antes de tudo o usuário e o estudante de uma língua como atores sociais que têm tarefas a cumprir (que não são apenas de linguagem) nas circunstâncias e em um dado ambiente, no interior de um domínio de ação particular (tradução nossa).

Assim, uma noção importante dessa abordagem que a diferencia de todas as outras metodologias anteriores é a noção de “*tâche*”, “*tarefa*”. Junto à noção de “*tâche*” aparece a de projeto. Um projeto se compõe de pequenas tarefas que vão sendo executadas de maneira concreta ao longo do processo de ensino e aprendizagem e colocam o aprendente no lugar de utilizador real, a aprendizagem passa a se realizar não de maneira escolar, mas prática.

Quando a língua-alvo não é usada no país de ensino (aprendizagem de francês no Brasil, por exemplo), será indispensável recorrer à Internet, aos recursos orais e escritos, aos institutos de línguas, às bibliotecas dos institutos, à técnica de simulação, tudo a fim de evitar a artificialidade. Os alunos falarão na língua de aprendizagem, encarnando um personagem em uma peça ou uma simulação.

A importância da oralidade nessa abordagem se dá pelo fato de que todas as atividades serão realizadas na língua estrangeira em simulação, virtualmente, na Internet, e realmente, na sociedade real, quando possível.

As abordagens comunicativa e acional são assim complementares, ainda que se distingam uma da outra em pequenos detalhes. Ambas colocam o aprendente no centro do processo de ensino e aprendizagem, mobilizam-no fisicamente, usam a língua e os textos em contexto, partem de documentos autênticos, quotidianos e atuais, o professor assume o papel de guia e mediador, permite aos aprendentes um trabalho cooperativo.

Tabela 1 – A produção oral ao longo das metodologias

Metodologia Tradicional	Centrada na escrita, a metodologia apresenta alguns exercícios de pronúncia que são de fato orientados para uma oralização da escrita através de recitação de textos escritos e leitura em voz alta.
Metodologia Direta	Em face da extensão do comércio e da indústria, propaga-se fortemente a ideia de que o objetivo principal do ensino de línguas consiste, primeiramente, em aprender a falar. Ênfase sobre a aquisição do oral e o estudo da pronúncia que tem por base uma abordagem analítica (primeiro o fonema, depois a sílaba, a palavra, o grupo de palavras etc. para chegar ao ritmo e à

	<p>entonação) e supõe uma autêntica ginástica dos órgãos vocais.</p>
Metodologia Áudio-Oral	<p>No contexto da Segunda Guerra Mundial, essa metodologia visava a formar rapidamente militares para falar e compreender línguas de diferentes campos de batalha sendo a oralidade, portanto, prioritária.</p> <p>Marca a integração de novas técnicas como o uso do gravador e do laboratório de línguas.</p> <p>Aprender uma língua consistia em adquirir um certo número de hábitos (behaviorismo) baseado no condicionamento do tipo estímulo-resposta-reforço. Repetição intensiva visando a automatizar as estruturas de base adquiridas no diálogo.</p>
Metodologia estruturo-global audiovisual	<p>Georges Gougenheim é encarregado de um estudo de estatística lexical e gramatical e de desenvolver um francês elementar a partir de uma análise da língua falada. A língua é sobretudo um meio de expressão e comunicação orais. Mais do que a língua, o objetivo dessa metodologia é ensinar a fala em situação. O escrito é apenas um derivado do oral. Os trabalhos de Ferdinand de Saussure e Charles Bally fundamentaram essa metodologia.</p>
Abordagem comunicativa	<p>Ensino centrado na comunicação. Seja escrito ou oral, aprende-se a comunicar sabendo adaptar os enunciados linguísticos em função da situação de comunicação e em função da intenção de comunicação. Nessa perspectiva, o sentido reside mais na interação dos interlocutores do que em uma simples mensagem transmitida por um locutor.</p>
Perspectiva acional	<p>Considera o aluno e o usuário da língua como atores sociais que cumprem tarefas (a noção de <i>tâche</i> (tarefa) é muito importante aqui). As tarefas da perspectiva acional viriam substituir as atividades de simulação e os</p>

	<i>jeux de rôles</i> que caracterizam a abordagem comunicativa. Essas atividades continuam sendo propostas em aula e em contextos de avaliação.
--	---

Fonte: A autora, 2022.

4 METODOLOGIA

O levantamento de dados para análise se deu através da observação de aulas de FLA na escola de idiomas Aliança Francesa do Rio de Janeiro. A escolha da instituição deveu-se à sua importância na difusão da língua francesa em todo o mundo, de sua exclusividade na certificação dos exames de proficiência DELF e DALF e pelo fato de a pesquisadora lecionar nesta instituição, bem como atuar como aplicadora e corretora dos ditos exames de proficiência desde 2014.

Essa observação (sem interação da pesquisadora durante a aula) teve um protocolo bem definido (conforme apêndice A), que guiou a atenção aos elementos que foram observados. O público em questão era de adultos, na faixa etária de 20 a 40 anos, em sua maioria, com nível superior concluído ou em curso. Importa dizer que a língua francesa não costuma ser a primeira LA dessa população, que, por isso, possui, na maioria das vezes, experiência no aprendizado de LA e por conseguinte um certo olhar crítico sobre o curso.

Após o exame de qualificação desta pesquisa por sugestão da banca examinadora, procedemos também à observação de alunos adolescentes, a fim de perceber as possíveis diferenças com relação aos grupos adultos.

Os participantes foram convidados a participar da pesquisa através de um Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido - TCLE²⁸. Compomos questionários a serem respondidos por alunos e professores (apêndice B), com questões que versavam sobre suas visões e entendimentos da oralidade e sua produção oral em sala de aula. Esses questionários foram enviados por e-mail em formato de formulário.

Igualmente, baseamo-nos nos manuais utilizados pela instituição (Alter ego: 2014-2019; Défi: 2020-atual), neles diagnosticando, desde sua proposta inicial ao desenvolvimento das lições, a atenção dada para as atividades de produção oral. Escolhemos trabalhar com níveis iniciante e intermediário, a saber, A2 e B1 do QECRL; Atualmente na Aliança francesa esses níveis são referidos como *débutant* e *intermédiaire*. A escolha dos níveis se deve ao fato de o primeiro ser considerado pelo mesmo Quadro Europeu um nível de sobrevivência, segundo o qual o falante é capaz em uma produção oral geral de descrever ou apresentar simplesmente pessoas, condições de vida, atividades cotidianas, o que se gosta ou não por

²⁸ Conforme exigência do comitê de ética.

meio de curtas séries de expressões ou frases não articuladas.²⁹ O nível B1, por sua vez, é considerado o nível *seuil*, no qual o falante pode facilmente realizar uma descrição direta e descomplicada de vários assuntos em seu campo, apresentando-a como uma sucessão linear de pontos.³⁰

4.1 Abordagem metodológica

Esta pesquisa se apresenta com abordagem qualitativa, uma vez que se baseia principalmente em dados subjetivos. Embora possamos analisar quantitativamente algumas respostas dos questionários, entendemos que neste trabalho, assim como se caracteriza a abordagem qualitativa, faz-se presente a subjetividade dos sujeitos participantes, esta pesquisadora, os colegas professores e os aprendentes que foram observados e cujas respostas serão analisadas com um recorte interpretativo.

Trata-se de uma pesquisa-ação, pois entendemos que o professor é também pesquisador e ao observar a dinâmica da sala de aula pode problematizar questões e buscar soluções. Burns, *apud* Paiva (2021), explica a pesquisa-ação:

É a combinação e interação de dois modos de atividade — ação e pesquisa. A ação é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam eles salas de aula, escolas ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudança. A pesquisa está localizada dentro da observação e análise sistemáticas dos desenvolvimentos e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer outras mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados. A pesquisa-ação em linguística aplicada é feita por um professor pesquisador.

A busca por soluções é processual, por isso essa pesquisa não pretende solucionar a questão, mas construir junto à comunidade interessada estratégias futuras que contribuam para a prática docente. Conforme Dörnyei, *apud* Paiva (2021): “a pesquisa-ação oferece um meio para os professores se tornarem agentes em vez de recipientes de conhecimento sobre o

²⁹ Descripteur A2 : Production orale générale : Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées. CECR - Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs. 2018. P. 72

³⁰ Descripteur B1 : Production orale générale : Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points. CECR - Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs. 2018. P. 72

ensino e aprendizagem de segunda língua e assim contribuir para a construção de teorias educacionais da prática”.

Os dados deste trabalho foram gerados por meio de observações de aula (vide apêndice A), questionários (vide apêndice B) e o estudo comparado de dois manuais de FLA. A variedade dos métodos de coleta de dados visa a um refinamento dos resultados, uma vez que confrontaremos os dados obtidos nos diferentes momentos. Segundo Sagor apud Paiva (2021):

A triangulação traz os seguintes benefícios:

- compensa as imperfeições dos instrumentos de coleta de dados;
- aumenta a confiabilidade quando múltiplas medidas chegam aos mesmos resultados;
- pode gerar perguntas de acompanhamento importantes quando múltiplas medidas não conseguem chegar aos mesmos resultados.

Durante a observação de aulas, analisamos a tomada de fala dos alunos, a espontaneidade, a reação às demandas do professor e a interação com os colegas. Trata-se da nossa interpretação baseada nos três encontros sucessivos com os grupos e em nossa experiência com o público em questão. Através dessa observação pudemos, junto aos questionários dos professores e dos aprendentes, identificar os alunos que se consideravam de personalidade tímida e/ou estilo de aprendizagem introvertido. Nesse sentido, analisamos as tomadas de fala, as entregas de turno e as atividades que motivavam mais ou menos esses alunos a se exprimirem. Os questionários de professores e de alunos nos permitiram ver o que ambos entendem como produção oral e se os tipos de tarefas propostas em sala de aula correspondem às expectativas e se são mediadoras ou não da aprendizagem oral. Muitas vezes os aprendentes não sabem avaliar o teor das atividades executadas, não sabendo, portanto, identificar uma produção oral ou uma interação oral, por isso confrontamos as respostas do que eles entendem como produção com as tarefas efetivamente executadas em sala.

Ao avaliar os dois últimos manuais utilizados pela instituição, bem como o método dos adolescentes, vimos o quantitativo, ou seja, o número de exercícios de produção oral, bem como analisamos as características das atividades propostas, os objetivos, as modalidades de trabalho (em dupla, em pequenos grupos, em grandes grupos), tendo sempre como norte o lugar do aluno com personalidade tímida e/ou estilo de aprendizagem introspectivo nas diversas atividades.

A análise dos dados deu-se, portanto, através da confrontação dos três métodos de coleta de dados, no sentido de estabelecer as definições colocadas para a produção oral, a

identificação dos aprendentes tímido e/ou com estilo cognitivo introvertido bem como as atividades que favorecem ou não a expressão oral desses sujeitos considerando-se em todos os casos a forma como o ensino e a aprendizagem são permeados pela cultura da língua-alvo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo tem como objetivo analisar os resultados obtidos neste estudo, observando suas diferentes etapas. Lembramos que a abordagem qualitativa é a que melhor permite tratar os dados da forma subjetiva que lhe é inerente, uma vez que visamos a responder a perguntas sobre a individualidade do sujeito. A forma como esse sujeito aprendente se vê e vê sua aprendizagem e sua expressão oral é confrontada com a forma pela qual seu processo de aprendizagem é tratado por seu professor bem como os recursos oferecidos pelo áudio e adaptados em sala de aula.

5.1 A fase de observação de aulas

Esta pesquisadora observou três aulas consecutivas de três professoras diferentes em três turmas e níveis diferentes compreendendo iniciantes e intermediários em aquisição bem como um grupo de adolescentes em nível iniciante. O foco da observação (vide protocolo, apêndice A) deu-se na tomada de fala por parte de alunos aparentemente tímidos e a gestão dos turnos de fala feita pelo professor de modo a motivar os mais introvertidos.

Na aula do dia 16/10/2021, foi observado o grupo *intermédiaire 2*: havia 7 alunos presentes, identificados a partir de agora como “A”, “B1”, “B2”, “C”, “D”, “M” e “S”. “B2”, “D” e “S” chegaram atrasados à aula que se deu em formato online. Nesta aula, pude observar a presença de práticas de oralidade em todo o tempo de aula, no entanto nem sempre os alunos se expressavam sem serem interpelados. Houve interrupção da professora, ora nomeada como Prof. 1, para correção gramatical, quando “A” disse “le texte parle que...”, em lugar do uso do verbo correto “dit que...”. “A” não pareceu se constranger com o corte da fala e a correção imediata, “A” não demonstra traço de personalidade tímida. A nosso ver, no entanto, os mais introvertidos inibem-se mediante a correção imediata. A tomada de fala, por parte dos alunos normalmente se restringiu a respostas às perguntas da professora e se deu na língua-alvo.

Pudemos observar que, embora a professora utilize a gramática contrastiva para explicar certos pontos gramaticais, não permite aos alunos que o façam, como quando em um

momento C diz “c’est comme en portugais” e a professora interrompe dizendo “non, portugais, je ne *le* pense pas”.

Os alunos que tomaram a fala no decorrer das observações desse grupo eram sempre os mesmos, ficando o resto da turma em silêncio. Dessa forma, para além da conversa com a professora, ficou fácil identificar os aprendentes de personalidade introvertida que falavam apenas quando solicitados. A professora geriu os turnos de fala solicitando esses alunos introvertidos, fazendo todo o grupo responder a perguntas durante a aula. Outras estratégias de gestão de turnos de fala foram observadas. A professora trabalha com classe invertida, prática através da qual o conteúdo é apresentado para o aluno fora do ambiente escolar e ele é ativo no processo da aprendizagem desse conteúdo, e a cada semana (esse grupo tem aula aos sábados), um aluno fica responsável pela leitura e apresentação do texto a ser trabalhado. Também se observou a oralização da escrita através da leitura em voz alta desses mesmos textos. Nos alunos de personalidade tímida e estilo cognitivo introvertido, a leitura em voz alta parece-nos um elemento inibidor, uma vez que esses aprendentes, por preferirem um processo de aprendizagem autorregulado e temerem a exposição diante dos colegas, travam muitas vezes durante a leitura, aparentemente não prestando atenção ao conteúdo do que leem. Algumas perguntas foram feitas acerca do texto que teria sido lido a priori e que não foram corretamente respondidas. Isso se deve também ao fato de alguns alunos não respeitarem o combinado da aula invertida, sendo a leitura em voz alta o primeiro contato com o texto. Parece-nos que utilizar a oralização da escrita a partir de uma leitura prévia com perguntas e respostas sobre um texto lido em voz alta, há uma mistura de habilidades como a compreensão (escrita e oral) e a pretensa produção oral. Entendemos que produção não se faz sem compreensão, mas percebemos que misturar as realizações escrita e oral da língua não foi elemento facilitador da expressão oral. Ao avaliar o sucesso da produção desses alunos, o alcance do objetivo da professora, não conseguimos por vezes identificar se o insucesso se deu pela oralidade de fato ou pela incompreensão do texto.

Aspectos culturais não foram identificados nas práticas de oralidade. O *jeu de rôle* segundo a professora não é uma prática constante, o que pôde também ser confirmado na fase dos questionários.

Na aula seguinte, dia 23/10, no mesmo grupo, estavam presentes “A”, “B1”, “B2”, “C” e “M”. Neste encontro, pude observar igualmente uma riqueza nas práticas de oralidade. Os alunos tomaram a fala não apenas para responder, mas também para tirar dúvidas de vocabulário e discutir sobre o tema abordado. O interesse pelo tema pareceu elemento crucial na motivação para a tomada de fala, que geralmente se deu na língua-alvo, sendo ainda os

mesmos alunos a participarem mais. Apesar da aula invertida, os alunos não pareciam dominar o vocabulário do texto que teria sido lido previamente. Pude observar que os aprendentes mais tímidos sentem-se mais à vontade para se colocar sobre dúvidas linguísticas recorrendo a fórmulas prontas como “que signifie...?”, mas se mostram receosos ao expressarem uma opinião, o que pode ser resultado do medo de criar na língua-alvo.

Nesse encontro, a professora recorreu a diferentes modalidades de trabalho e quando em grupo, optou por misturar os estilos de aprendizagem – o que pôde ser detectado pela escolha dos integrantes de cada grupo pela professora e não de forma aleatória, bem como pela posterior análise dos alunos através dos questionários e das observações de aula –, tendo cada grupo uma pessoa com estilo introvertido e outra com estilo extrovertido. Pareceu-me em princípio uma boa estratégia, visando à entreaajuda e um aumento da interação, entretanto o que pude observar foi uma parca participação dos que possuem um traço de personalidade mais tímida, elegendo os mais extrovertidos e, portanto, mais hábeis na interação como porta-vozes do grupo quando devessem apresentar o discutido a toda a classe. Tal observação levou-nos a refletir sobre a interação de alunos com estilo introspectivo entre si, uma vez que ambos, preferindo aprender de forma autorregulada, podem, ao se verem obrigados a interagir, entender a importância da interação.

“B2” e “M” tomam a fala somente quando interpelados para responder a uma pergunta ou para a leitura em voz alta. “A” claramente identificado com uma personalidade extrovertida e estilo de aprendizagem também dado à interação toma a fala para comentar e até mesmo para brincar: “j’ai trouvé mon emploi en France” (“encontrei meu emprego na França), falando sobre youtubers. “A” também mantém sua argumentação através de exemplos. A professora corrige os erros a cada fala, o que não parece incomodar “A”, que agradece as correções. No entanto, “B2” e “M” que cometem mais erros de língua ficam claramente constrangidos diante das correções frequentes.

A aula seguinte manteve o padrão das anteriores.

No dia 06/11/2021, observei a aula do grupo *débutant* 1, em que estavam presentes 8 alunos. Por se tratar de uma turma de verdadeiros iniciantes, a língua materna ainda se faz presente, os alunos falam sem ser interpelados pela professora, doravante identificada como Prof. 2. Mais uma vez, os alunos a participarem são sempre os mesmos, alguns não respondem nem quando interpelados, precisando de muita insistência por parte da professora para que respondam a uma pergunta que lhes é colocada diretamente. Os alunos nomeados como “F”, “L” e “P” pouco falam e, quando tomam a fala, têm dificuldade em se fazerem

ouvir por um tom baixo e desencorajado. A professora varia as práticas e as modalidades de trabalho, propondo atividades individuais, em dupla, com toda a turma e em pequenos grupos.

A professora solicita os alunos mais introvertidos, mas por vezes eles parecem não ter vocabulário suficiente para compreender ou produzir. O aprendente “F”, segundo a professora, afirma odiar francês e estar ali por obrigação. Nesse caso, a aparente timidez e introversão pode ser uma máscara para a falta de motivação evidenciada pelo aprendente.

No dia 13, a professora propôs uma atividade em pequenos grupos e ao fazê-lo, “F” saiu da reunião. Segundo a Prof. 2, esse é um hábito do aprendente que não é dado à interação, mais uma vez perguntamo-nos se se trata pura e simplesmente da não motivação, de um estilo cognitivo que se quer autorregulado e não preza pela interação ou de uma mistura desses contextos. O desafio deste trabalho é a individualidade e entendemos que algumas perguntas podem ficar sem respostas, mas nem por isso devemos parar de colocá-las. Concluimos de nossa experiência de sala de aula bem como de muitos estudos anteriormente feitos que a motivação é elemento decisivo no sucesso da aprendizagem de uma língua adicional.

Nos dias 27/11/2021 e 04/12/2021, observei a aula do grupo *débutant 2*, cuja professora será referida como Prof. 3. Igualmente muitas práticas de oralidade presentes, mas nenhuma atividade de *jeu de rôle* foi proposta e segundo a professora normalmente não é feita. Inclusive a proposta de avaliação de produção oral por parte da coordenação pedagógica da instituição é um *jeu de rôle* médico x paciente, mas a professora disse optar por outra avaliação na qual os alunos falam em um discurso contínuo individualmente sem interação.

A professora solicita os alunos menos participativos e não os corrige de forma direta, os aprendentes parecem se sentir à vontade diante dos erros.

Os aprendentes “V”, “N” e “R” foram identificados pela professora como os mais tímidos da turma. Embora “V” aparente de fato ter uma personalidade tímida, seu estilo cognitivo não parece introvertido, uma vez que participa e interage bastante apesar de o tom da voz e a postura corporal denotarem timidez. “R” segundo a Prof. 3 é tímida somente na língua-alvo, o que nos leva à conclusão de que no caso o estilo de aprendizagem se sobrepõe à personalidade, uma vez que a aprendente não interage com os colegas na língua-alvo, preferindo trabalhos individuais mesmo que apresentados para o grupo, mas sem interação da parte dele.

Podemos comprovar a partir dessas observações o que nos diz Torresan (2020) sobre a não necessária relação entre os estilos de personalidade e os estilos de aprendizagem bem como as inteligências. Falar de personalidade quando aprendemos/ensinamos uma língua

adicional é uma tarefa que exige cuidado e atenção, uma vez que se nossa identidade não é um construto uno e acabado, tampouco nossa personalidade. Estamos em constante mudança e no intercâmbio cultural que oferece uma língua adicional, também nossa personalidade pode sofrer alterações. Um extrovertido em LM pode se tornar introvertido em LA e até mesmo o contrário. O estilo de aprendizagem, no entanto, se pretende como algo mais consolidado que pode ser lapidado pelas diferentes estratégias, mas que em princípio é o mesmo mediante todos os saberes, ou seja, quem é mais visual será mais visual independente do seu objeto de estudo. Dessa forma, entendendo o estilo de aprendizagem como uma ponte entre a personalidade e a inteligência sabendo que aquela pode se modificar, e esta se lapidar, percebemos a importância de diagnosticar o estado da personalidade do aprendente durante seu processo de aprendizagem de modo a propor estratégias que o motivem e lhe permitam depurar suas inteligências potenciais visando sempre o tornar ativo em seu processo de aprendizagem. Por isso, escolhemos o questionário como instrumento de levantamento de dados a fim de avaliar como esse aprendente se vê e se sente diante da prática da sua oralidade.

5.2 Questionários

Os aprendentes e professores observados foram convidados através de um TCLE a responderem a questionários que buscavam responder às seguintes perguntas: Como esse aprendente se vê diante de uma interação? Como ele se sente ao produzir oralmente na língua-alvo diante dos colegas e professores? O que para ele é produzir oralmente? Esse aprendente vê a cultura como algo importante? Ele entende que seu livro e seu professor valorizam a expressão oral? E da parte do professor: qual o lugar da oralidade em sua aula? Ele percebe seus alunos motivados a tomarem a fala? A timidez é um fator preponderante para a tomada de fala? Algumas perguntas versavam sobre práticas de oralidade específicas como o jeu de rôles.

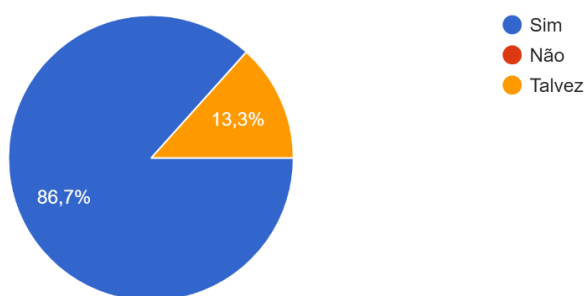
5.2.1 Aprendentes

Para o público adulto, obtivemos um total de 15 questionários por parte dos alunos e 3 de seus respectivos professores. A primeira pergunta para os alunos pedia que eles explicassem o que entendiam por produção oral dando exemplos do que faziam quando consideravam que estavam produzindo oralmente. Algumas palavras apareceram com frequência em suas respostas, como “conversação” (6x), “discussão” (2x), “perguntas e respostas” (10x). Tal resultado demonstra que, embora alguns alunos tenham um estilo cognitivo mais introvertido e prefiram aprender sozinhos, a maioria considera a importância da interação em alguma medida para a realização de uma produção oral, no entanto essa interação parece ser mais na direção professor-aluno.

Quando perguntados sobre a motivação a usar a LA em aula, 86,7% se disseram motivados enquanto 13,3% responderam talvez. Entendemos que não é possível se sentir motivado ou desmotivado 100% do tempo, por isso a opção “talvez” foi incluída.

Gráfico 2 – Motivação do aluno a usar LE em aula

2. Você se sente motivado a usar a língua estrangeira em aula?
15 respostas



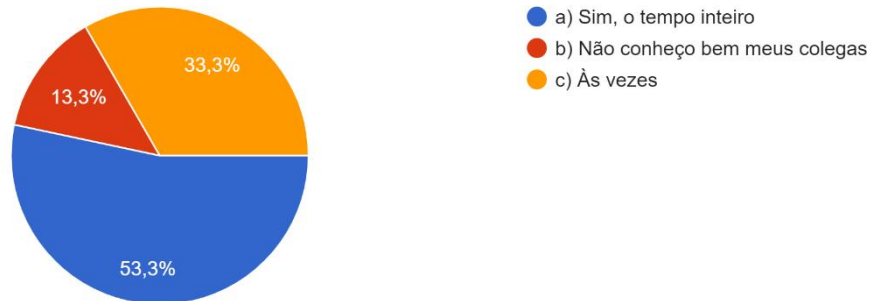
Fonte: A autora, 2022

Tal questão encontraria eco na pergunta seguinte sobre a interação com os colegas na LA, em que 53,3% responderam que sim, o tempo inteiro, do que se conclui que a LM não é usada em aula; 33,3% responderam às vezes, o que pode denotar interação em LM ou não interação e 13,3% responderam “não conheço bem meus colegas” o que demonstra a não interação suposta anteriormente.

Gráfico 3 – A interação com os colegas na LE

3. Você interage com seus colegas na língua estrangeira?

15 respostas



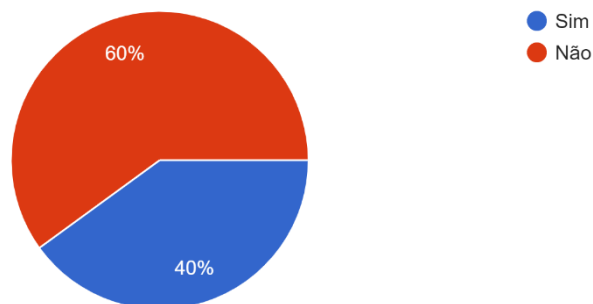
Fonte: A autora, 2022.

Dentre os alunos participantes da pesquisa, a maioria não fez uso do método Alter ego, mas tivemos uma amostragem de 40% que nos permitiu avaliar o olhar discente, docente bem como a própria análise do método em comparação com o atualmente utilizado.

Gráfico 4 – Alunos que usaram o livro Alter ego

4. Você fez uso do livro Alter Égo?

15 respostas



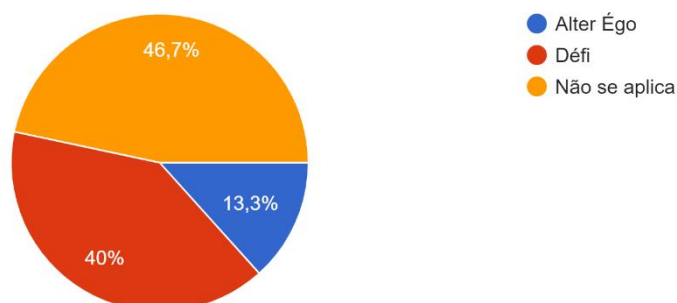
Fonte: A autora, 2022.

Na pergunta seguinte, comparamos o lugar da oralidade nos dois manuais ao perguntar ao aluno qual deles oportunizava mais e melhor a produção oral. Dentre os 40% que tiveram contato com o primeiro manual (Alter ego), 13,3% consideraram esse método como mais eficaz para a promoção da fala.

Gráfico 5 – Método que mais promove a fala segundo os alunos

5. Comparando os dois métodos, Alter Égo e Défi, qual dos dois promovia mais a fala?

15 respostas



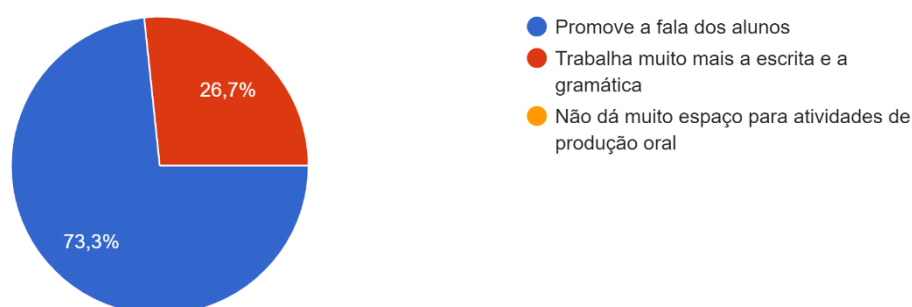
Fonte: A autora, 2022.

Sobre a oralidade no material atualmente utilizado pela instituição, as respostas nos fazem entender que o alunado está de forma geral satisfeito e acredita que a fala é promovida, já que dentre os que usaram os dois métodos citados, a maioria considera que o atual promove mais a fala.

Gráfico 6 – Método Défi e a promoção da fala segundo os alunos

6. O material atualmente adotado, Défi:

15 respostas



Fonte: A autora, 2022.

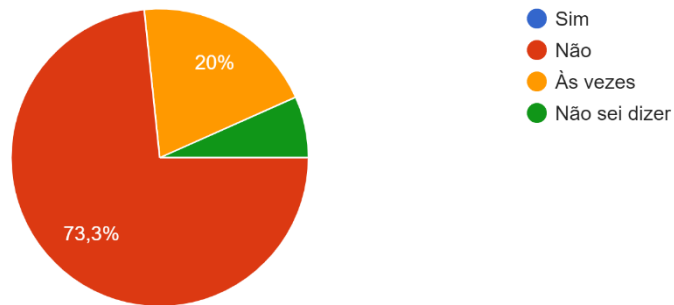
Sobre o uso da encenação teatral em atividades em sala de aula, 73,3 % dos alunos dizem não usar, 20% afirmam utilizar às vezes e 6,7% afirmam não saber dizer, o que revela um desconhecimento sobre a natureza pedagógica do teatro. Tal resultado faz eco ao

posicionamento das professoras que disseram não ter o *jeu de rôle* como prática constante da sala de aula.

Gráfico 7 – Uso dos elementos da encenação teatral segundo os alunos

7. Você usa os elementos da encenação teatral em atividades em sala de aula?

15 respostas



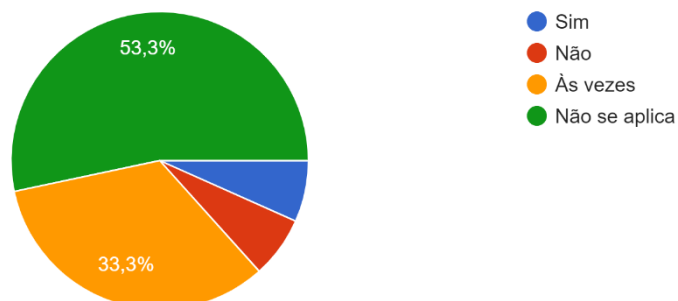
Fonte: A autora, 2022.

A motivação ligada ao *jeu de rôle* reflete mais uma vez o não uso da prática de oralidade, uma vez que apenas 6,7 % dos alunos responderam que se sentem mais motivados a tomar a fala ao participar de uma encenação teatral.

Gráfico 8 – JDR e motivação para tomada de fala

8. Quando você participa de uma encenação teatral (*jeu de rôle*) você se sente mais motivado(a)/preparado(a) a tomar a fala em outras atividades em sala de aula?

15 respostas

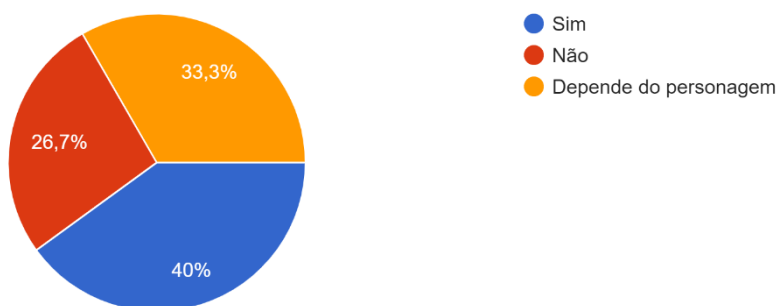


Fonte: A autora, 2022.

Ainda que o *jeu de rôle* não seja uma prática constante em sala de aula, podemos ver neste trabalho a partir das respostas recebidas que boa parte do alunado se sente à vontade mediante a atuação de um papel. 40% responderam que sim, 33,3% disseram depender do personagem. 26,7% disseram não se sentir à vontade com a incorporação de um personagem. No entanto, dado que poucos tiveram de fato contato com a prática o *jeu de rôle* talvez a ideia de um personagem não lhes seja tão evidente.

Gráfico 9 – Os alunos e a incorporação de um personagem

9. A ideia de incorporar um personagem o deixa à vontade?
15 respostas



Fonte: A autora, 2022.

A questão 10 parece confirmar nossa hipótese de que o *jeu de rôle* é a prática de oralidade ideal para alunos tímidos e/ou com estilo de aprendizagem introvertido, pois mesmo os participantes em sua maioria não tendo o hábito dessa prática, as palavras usadas para definir o sentimento mediante a encenação na frente da turma denotam uma tranquilidade desencadeada pelo apagamento do eu.

Descontraído, por vezes é mais fácil que falar sem ser um personagem.

As palavras ligadas ao conforto, prazer e à diversão remontam ao sentido da palavra *jeu* em *jeu de rôle*. Ainda que associado a um certo constrangimento, o divertimento foi pontuado várias vezes como efeito da encenação.

Acho divertido!

Eu me sinto bastante confortável nesses tipos de simulação.

Eu me sinto confortável e gosto desse tipo de atividade. Palavras: conforto, vontade, animação.

Divertido e constrangido.

Pudemos também observar que o fator idade e a forma como se lida com o erro parece ser levada em conta como fator facilitador da produção oral independente da prática de oralidade exercida.

Atualmente me sinto mais tranquila para falar durante a aula. Acredito que por conta da idade e maturidade. Tranquila, pensativa e aberta a receber críticas quanto a minha fala.

Alguns participantes não souberam se colocar no lugar dessa prática provavelmente por não a conhecer, e outros alegaram desconforto sem justificá-lo.

Desconfortável.
Não se aplica.
Ansiosa.
Normal.
Não me sentiria a vontade.
Nervosa.

Para alguns participantes a confiança e o domínio do conteúdo parecem importar mais que a prática de oralidade realizada, tendo talvez a gramática e o léxico primazia sobre as questões fonéticas e fonológicas.

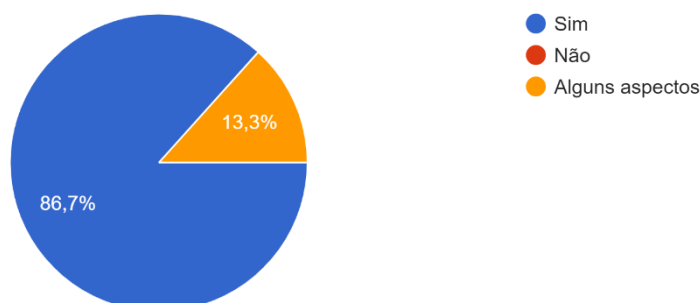
A priori um pouco nervoso, mas após executar uma boa performance minha confiança se eleva absurdamente
Indiferente, a confiança no domínio do vocabulário e da gramática a ser usada na conversação é mais determinante.
Não tenho uma definição. Interação não me incomoda, a encenação só se for de algum diálogo que me pareça irreal, aqueles meio impossíveis de usar na vida (que eu entendo que são feitos só para treinar um vocabulário muito específico).

As questões seguintes portavam sobre a cultura e a francofonia. Ao serem questionados sobre a importância do estudo da cultura francesa, 86,7% dos alunos participantes a reconheceram de uma forma geral importante.

Gráfico 10 – A importância da cultura francesa segundo os alunos

11. Você considera o estudo da cultura francesa importante?

15 respostas



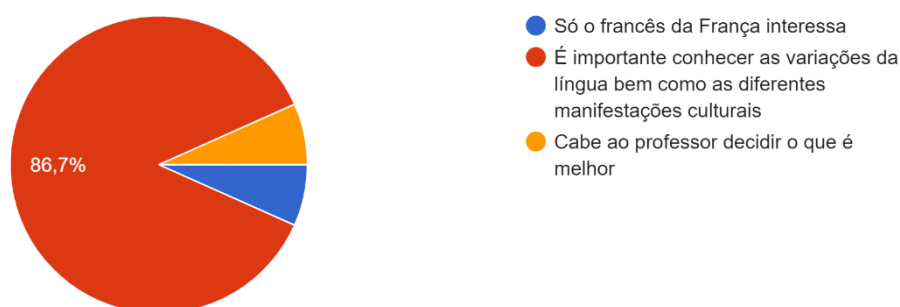
Fonte: A autora, 2022.

Sobre a francofonia, a maioria considerou importante conhecer as variações da língua bem como suas diferentes manifestações culturais. Ainda que representada por uma minoria quantitativamente insignificante, chocou-nos ver que o pensamento de que “só o francês da França interessa” ainda persiste dentre alunos de FLA em sua maioria jovens.

Gráfico 11 – A francofonia segundo os alunos

12. Sobre a francofonia, você considera que

15 respostas



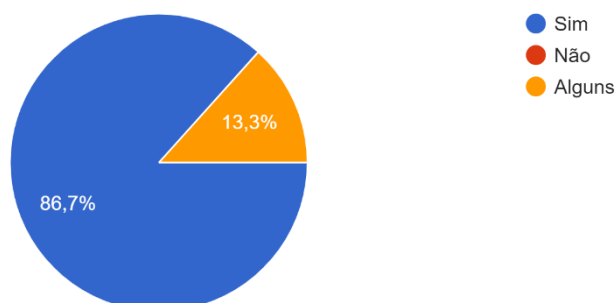
Fonte: A autora, 2022.

A última pergunta reforça a satisfação dos alunos com o método atualmente utilizado no quesito cultura, já que todas as respostas apontam para a presença de aspectos culturais relevantes.

Gráfico 12 – Aspectos culturais relevantes do livro segundo os alunos

14. O livro atualmente utilizado traz aspectos culturais relevantes?

15 respostas



Fonte: A autora, 2022.

5.2.2 Professores

As professoras participantes responderam igualmente a questões focadas em oralidade (suas diferentes práticas, especialmente o *jeu de rôle*), cultura e o estilo de aprendizagem/personalidade do alunado e sua repercussão na produção oral.

Ao responderem sobre o lugar central da comunicação oral em sua sala de aula, apenas uma professora respondeu não, justificando pela igual importância da comunicação escrita. Um sim não foi justificado e outro levantou a importância do debate das questões trazidas pelo livro bem como das vidas pessoais do grupo. Interessante observar que nessa última resposta a subjetividade é valorizada, sendo, portanto, a individualidade levada em conta para além dos limites do processo de ensino e aprendizagem.

Sim

Não. A comunicação escrita também tem papel importante.

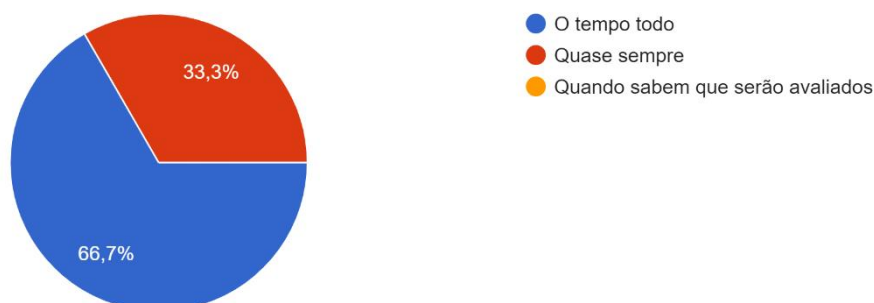
Sim, pois a maior parte do tempo é dedicada a debater as questões que aparecem relacionadas aos temas do método, mas também das vidas pessoais do grupo.

Sobre a frequência da tomada de fala em francês pelos alunos, a maioria respondeu que ocorre o tempo todo. Confrontando com a primeira fase da pesquisa, ou seja, a observação de aulas, observamos que muitas vezes esses aprendentes, sobretudo os iniciantes não tomam a fala ou quando o fazem usam a língua materna.

Gráfico 13 – A tomada de fala dos alunos segundo os professores

2. Com que frequência seus alunos tomam a fala em francês?

3 respostas



Fonte: A autora, 2022.

Ao responderem sobre o uso da língua materna em sala, todas as respostas foram flexíveis considerando a importância de seu uso em momentos pontuais.

Raramente, as aulas são em francês o tempo todo.
 Poucas vezes. Tento evitar o máximo possível.
 Algumas vezes. Em grupos iniciantes, para dar recados importantes e ter certeza de que fui entendida. Em grupos mais avançados, para fins didáticos em alguns casos em que considero a comparação e/ou tradução estratégias interessantes.

No entanto, vimos na fase de observação que não parece haver muita tolerância para com os alunos, que costumam ser interrompidos e questionados ao falar português. A prof. 1, por exemplo, como dito no item 5.1, usou a estratégia contrastiva para explicar um dado conteúdo gramatical, no entanto, quando partia do aluno a comparação com a LM, ele era reprimido.

Ao responderem sobre a interação de seus alunos em francês, todas as professoras responderam sim, do que se entende que a interação seria o tempo todo nesta língua, já que a opção “às vezes” não foi considerada. No entanto, no questionário dos alunos a resposta foi dividida. Entendemos essa contradição como um reflexo dos diferentes olhares que os alunos e professores têm sobre a dinâmica da sala de aula. 13,3% dos alunos afirmaram não conhecer bem seus colegas enquanto 33,3% disseram interagir na língua-alvo às vezes. Pude notar na fase de observação que quando separados para feitura de trabalhos em pequenos grupos, a minoria interagiu na língua-alvo mediante a ausência da professora e por vezes também com a

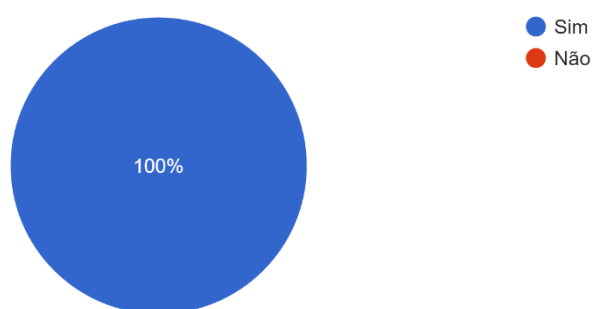
chegada dela. Parece-nos que tal comportamento se deve à artificialidade da produção oral em contexto de não imersão com interlocutores exclusivamente não-francófonos.

Todas as professoras participantes trabalharam com ambos os manuais, Alter ego e Défi.

Gráfico 14 – Professores que trabalharam com método Alter ego

5. Você trabalhou com o método Alter Égo?

3 respostas



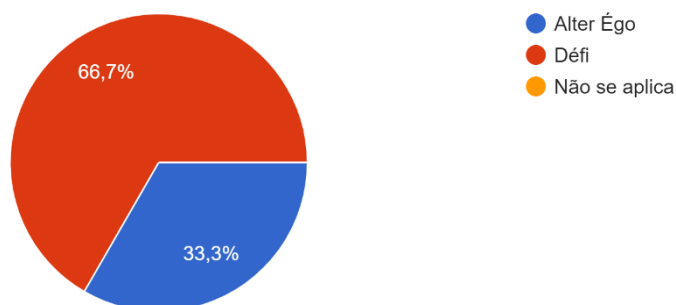
Fonte: A autora, 2022.

Ao comparar tais métodos, a maioria considera o atual, Défi, como maior promotor da produção oral.

Gráfico 15 – Promoção da fala pelos métodos Défi e Alter ego segundo os professores

6. Comparando os métodos Alter Égo e Défi, qual deles você considera que promove melhor a fala?

3 respostas



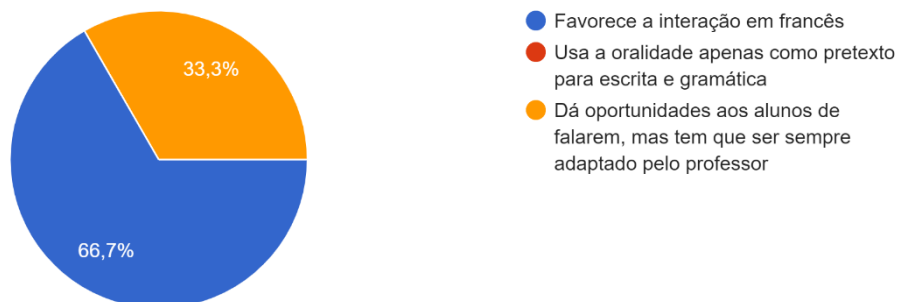
Fonte: A autora, 2022.

A maioria considera que o livro favorece a interação em francês, uma minoria considerando a necessidade de adaptação por parte do professor.

Gráfico 16 – Análise do método atual pelos professores

7. O material adotado atualmente:

3 respostas

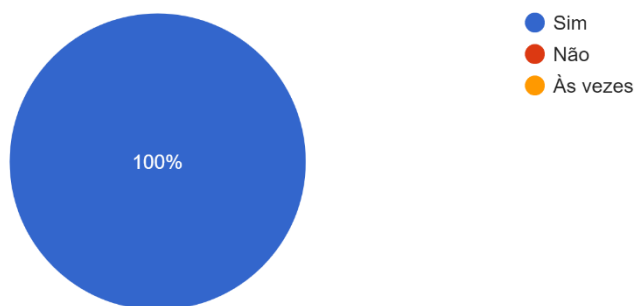


Fonte: A autora, 2022.

Gráfico 17 – Interação dos alunos em francês segundo os professores

4. Seus alunos interagem entre eles em francês?

3 respostas



Fonte: A autora, 2022.

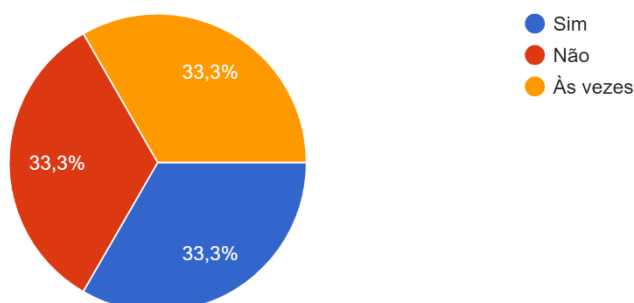
Voltaremos a confrontar essas questões no item da análise dos métodos.

Com relação ao uso da prática do *jeu de rôle*, cada participante deu uma resposta diferente.

Gráfico 18 – Uso do JDR segundo professores

8. Você usa jeu de rôle em sala de aula?

3 respostas



Fonte: A autora, 2022.

A variedade de respostas entre os aprendentes também se deu sobre a receptividade dos alunos à prática em questão.

Gráfico 19 – Recepção dos alunos ao JDR segundo professores

9. Sobre a recepção dos alunos ao jeu de rôle:

3 respostas



Fonte: A autora, 2022.

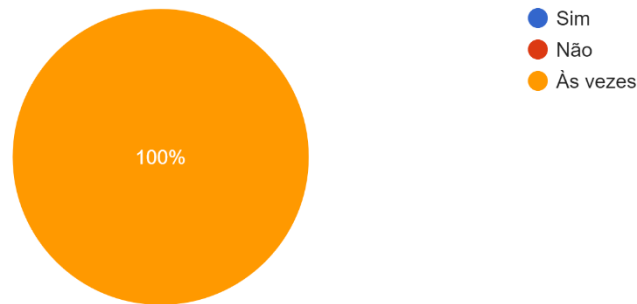
Ao responder sobre a utilidade do *jeu de rôle* como estratégias para a produção oral dos alunos, o sim foi unânime mesmo para a participante que afirmou nunca usar.

Percebemos, assim, que mesmo aqueles que, por escolha, não praticam o *jeu de rôle*, ainda assim, o reconhecem como bom recurso enquanto prática de oralidade, o que nos leva a refletir sobre o porquê da não utilização de um recurso considerado eficiente.

Gráfico 20 – Benefícios do JDR segundo professores

10. Você considera que o jogo de rôle oferece estratégias para que o aluno produza oralmente em outras atividades?

3 respostas



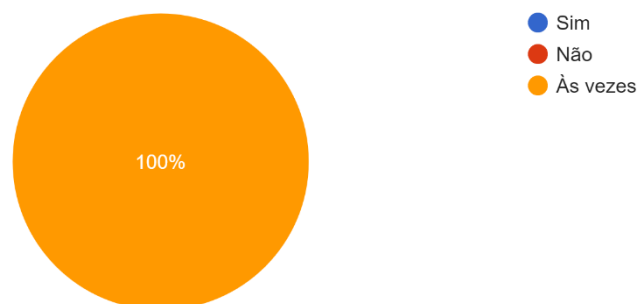
Fonte: A autora, 2022.

Todas as professoras participantes consideram que os aprendentes se apropriam de manifestações culturais quando produzem oralmente.

Gráfico 21 – Manifestações culturais dos alunos segundo professores

11. Seu aluno se apropria de manifestações culturais quando produz oralmente?

3 respostas



Fonte: A autora, 2022.

Sobre a timidez como fator impeditivo para a produção oral obtivemos as seguintes respostas:

Sim, alunos mais tímidos falam menos

Sim. Muitos só falam quando solicitados.

Sim, pois é um fator impeditivo já em língua materna. Na estrangeira, *o medo de errar que todos sentem* é intensificado para os tímidos. (grifo nosso)

Observamos ser unânime a consideração de que a timidez compromete a produção oral, inclusive na LM segundo uma participante. Chama-nos a atenção a parte final de última resposta que diz “Na estrangeira, o medo de errar que todos sentem é intensificado para os tímidos”. Primeiramente, a professora pressupõe que todos têm medo de errar, o que denota uma pedagogia centrada no erro. Vimos no questionário dos alunos que dois participantes citaram como preponderante o fator confiança que segundo eles está diretamente ligado ao domínio da gramática e do vocabulário. Tal afirmação parece ir ao encontro da resposta da professora uma vez que o medo de errar é na verdade o medo da avaliação e da exposição mediante o julgamento.

Sobre o desejo de se assemelhar a um falante da língua, apenas uma professora disse ser um ponto levantado pelos alunos enquanto as outras duas afirmam não ser de fato uma preocupação.

Entendemos que esse desejo pode não se expressar de maneira explícita e por isso não ser evidenciado pelos professores de uma forma geral. No entanto, quando um aprendente da língua quer apagar as marcas da oralidade (como hesitações) a fim de demonstrar confiança e o domínio linguístico, ou ainda, quando esse aprendente quer apagar seu sotaque, ele quer na verdade apagar o local em prol do global, eliminando o aprendente em favor do falante da língua-alvo. Tal comportamento revela em certa medida esse desejo de emulação de um locutor nativo.

Gráfico 22 – Preocupação com emulação de um locutor nativo

13. A preocupação com a emulação de um locutor nativo:
3 respostas

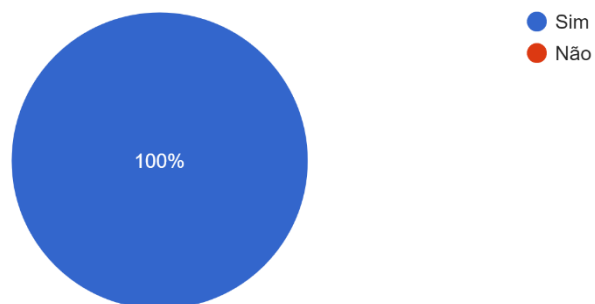


Fonte: A autora, 2022.

Sobre a presença de aspectos culturais relevantes no manual atualmente utilizado pela instituição, todas as professoras responderam sim.

Gráfico 23 – Aspectos culturais do livro segundo professores

14. O livro atualmente utilizado traz aspectos culturais relevantes?
3 respostas



Fonte: A autora, 2022.

5.2.3 Questionários – adolescentes

Como sugestão da banca de qualificação desta pesquisa, tendo em vista a importância de um olhar diferente para nosso objeto de estudo, ampliando o *corpus*, decidimos observar turmas de um público distinto, a saber, adolescentes ente 12 e 15 anos. Os questionários também foram respondidos pelos participantes, a autorização foi igualmente dada através de TCLE desta vez assinado pelos responsáveis dos alunos por se tratar de menores.

A turma observada equivalia a um nível A2 em aquisição e o método utilizado é específico para adolescente, Adomania, Editora Hachette.

As perguntas foram adaptadas ao público, mas ainda versavam sobre os mesmos assuntos tratados nos questionários dos adultos, conforme anexo.

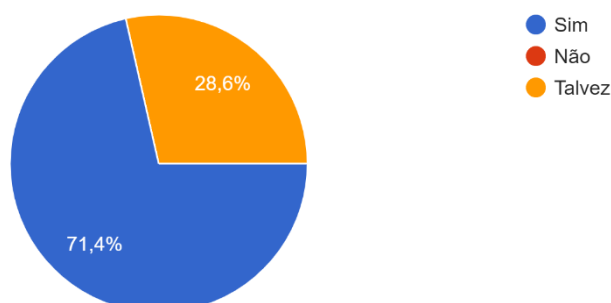
Quando questionados sobre o que entendem por produção oral, as respostas dos adolescentes são bastante similares às dos adultos, referindo-se a expressão como respostas à professora: “responder perguntas”, “quando há uma questão ou pergunta”, “em momentos que são requeridos pela professora”. Percebe-se que de maneira geral, os aprendentes se colocam ainda em uma posição de passividade, não tomando a fala na língua-alvo de forma voluntária.

A maioria dos alunos afirma se sentir motivado para usar a língua-alvo em sala de aula.

Gráfico 24 – Alunos adolescentes e motivação do uso da LE em aula

2. Você se sente motivado a usar a língua estrangeira em aula?

7 respostas



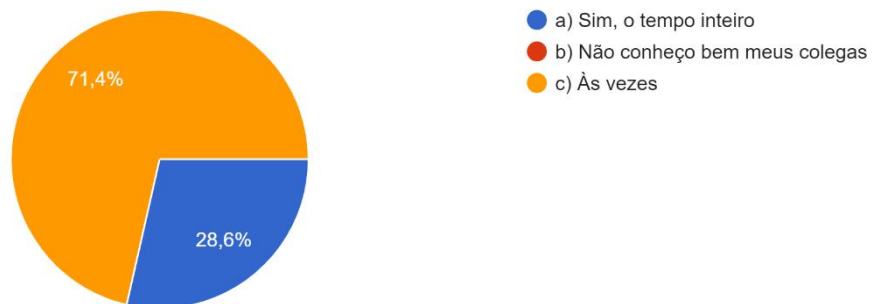
Fonte: A autora, 2022.

A interação com os colegas na língua-alvo ocorre às vezes. Entendemos que tal resposta refere-se aos trabalhos feitos em grupos que são os que oferecem maior oportunidade de interação.

Gráfico 25 – Alunos adolescentes e interação com os colegas em LE

3. Você interage com seus colegas na língua estrangeira?

7 respostas



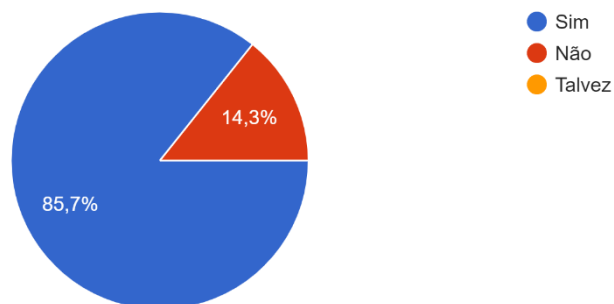
Fonte: A autora, 2022.

Sobre as atividades do livro, uma minoria respondeu negativamente sobre o incentivo a falar francês. Nenhum adulto foi categórico nesse sentido, tendo ficado as respostas divididas entre “sim” e “talvez”.

Gráfico 26 – Atividades do livro e motivação da fala segundo alunos adolescentes

4. Você acha que as atividades do livro te incentivam a falar francês?

7 respostas



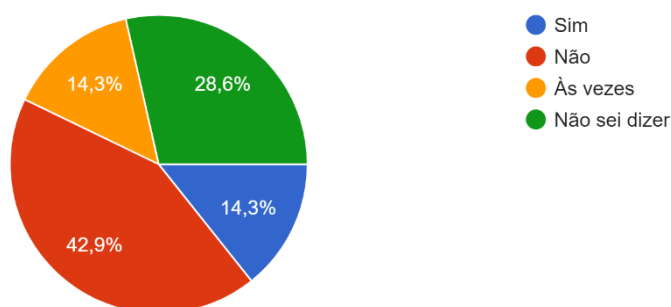
Fonte: A autora, 2022.

Uma resposta ainda mais variada foi a da questão da encenação teatral. Embora 28,6% afirmem não saber dizer, todos parecem ter algum contato ainda que mínimo com esse recurso para a prática de oralidade.

Gráfico 27 – Alunos adolescentes e elementos da encenação teatral

5. Você usa os elementos da encenação teatral em atividades em sala de aula?

7 respostas



Fonte: A autora, 2022.

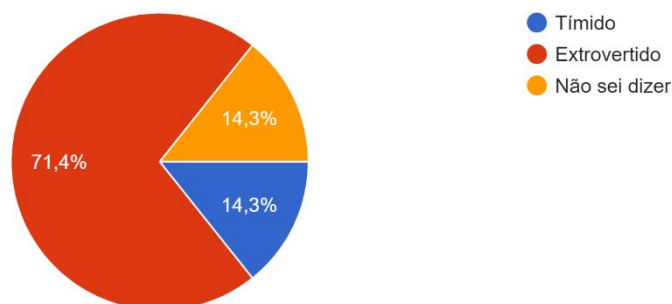
Sobre a personalidade, 42,9% disseram considerar-se tímidos e igualmente 42,9% disseram considerar-se extrovertidos de uma maneira geral. 14,3% disseram não saber dizer, o que é bastante curioso, um adolescente que não reflete ou não reconhece sobre um traço próprio de personalidade, o que sugere uma inteligência intrapessoal pouco desenvolvida.

Já na aula de francês, especificamente os dados sobre o reconhecimento da timidez se diferem, já que a maioria se considera extrovertido. Os 14,3% que não souberam identificar a timidez de uma forma geral, respondem igualmente de forma particular. Curioso ver a queda no número daqueles que se consideram tímidos na aula de francês. Entendemos que nesse ponto as respostas dos aprendentes possam refletir a diferença que Torresan faz entre os estilos de aprendizagem e os traços de personalidade. Uma criança tímida não é necessariamente introvertida em seu processo de aprendizagem da língua-alvo e vice e versa. Aqueles que se consideraram tímidos de uma forma geral, mas extrovertidos na aula de francês podem sê-lo pela facilidade com a língua, que pode denotar diferentes tipos de inteligência múltipla como a musical, a linguística, o que os faz se sentirem mais à vontade na aula de francês, além da capacidade de aprender interagindo, o que demonstra inteligência interpessoal e um estilo de aprendizagem extrovertido que se opõe em princípio ao traço de personalidade.

Gráfico 28 – Análise de estilo de personalidade dos alunos adolescentes

7. Na aula de francês, você se considera...

7 respostas



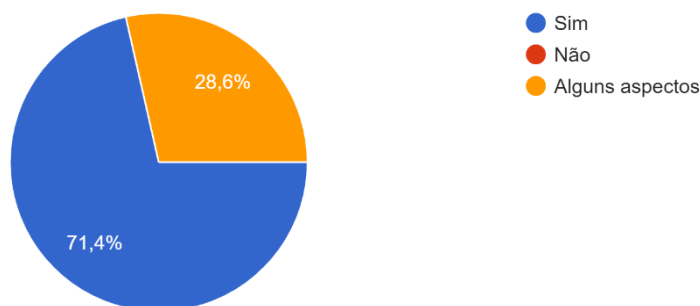
Fonte: A autora, 2022.

Sobre a importância da cultura a maioria respondeu afirmativamente, tendo a minoria limitado a importância a alguns aspectos.

Gráfico 29 – A importância da cultura por alunos adolescentes

8. Você considera o estudo da cultura francesa importante?

7 respostas



Fonte: A autora, 2022.

Já sobre a francofonia a maioria considera importante conhecer a variação da língua e da cultura, já a minoria divide-se entre aqueles que consideram que só o francês da França interessa e os que pensam que cabe ao professor decidir o que é melhor. Há de se levar em conta que essa faixa etária por vezes não tem maturidade suficiente para refletir sobre essas questões culturais e como estão em fase escolar ainda acreditam caber ao professor a decisão,

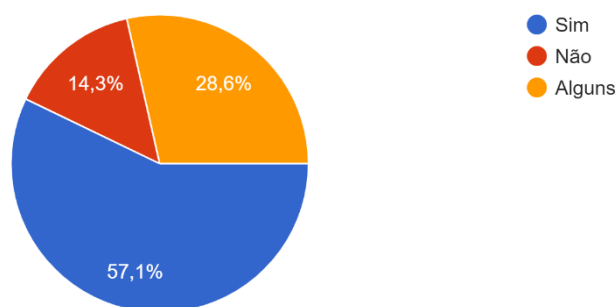
nem sempre reconhecendo seu papel ativo nesse processo de aprendizagem e até mesmo de escolha de objetos de estudo.

Quando na última pergunta, levamos mais para o lado pessoal e deixamos claro importar a opinião desses alunos sobre o conteúdo cultural, alguns (minoria) se sentiram à vontade para revelar desinteresse pelas questões culturais trazidas pelo livro. No entanto, ninguém respondeu negativamente à pergunta anterior, o que demonstra que de uma forma geral, ainda que delegando a análise ao professor, os alunos não se opõem estritamente ao estudo da cultura, o problema está na relevância do conteúdo.

Gráfico 30 – Livro e aspectos culturais segundo adolescentes

10. Seu livro traz aspectos culturais que te interessam?

7 respostas



Fonte: A autora, 2022.

Por último, no questionário aos adolescentes, perguntamos o que eles entendiam por produção oral, tendo sido convidados a exemplificar essa atividade.

Em uma análise geral das respostas, verificamos a constância das respostas que aventaram a presença de atividades em duplas ou grupos, o que demonstra mais uma vez a percepção da importância da interação e um estilo de aprendizagem extrovertido mesmo nos de personalidade introvertida.

Uma outra postura de resposta recorrente também chama a atenção, a passividade demonstrada por respostas como “Os que já existem estão bons para mim”, “Nenhuma específica”, “Não tenho um exemplo específico”, que revela a não reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, que pode ser reflexo de uma inteligência intrapessoal pouco trabalhada.

Se comparamos, de um modo geral, as respostas dos públicos adolescente e adulto, podemos perceber que os adolescentes estão mais abertos à interação não apenas com o professor, mas sobretudo com os colegas. Nesse público, a timidez enquanto traço de personalidade não parece ser um impeditivo para a expressão oral.

O aspecto cultural, no entanto, parece ser mais bem avaliado pelo público adulto, o que pode ser justificado pela maturidade e conhecimento de mundo, sendo dos mais jovens mais incipientes.

O *jeu de rôle*, embora pouco utilizado em ambos os contextos, parece ter uma aceitação e um interesse ainda maior dentre os mais jovens. Essa realidade pode se dever ao caráter lúdico da prática bem como a uma abertura maior dessa faixa etária.

5.2.3.1 Questionários – Professora dos adolescentes

O tempo da nossa pesquisa só nos permitiu observar uma turma de adolescentes, portanto obtivemos apenas respostas de uma única professora. Confrontaremos, assim, suas respostas com as respostas de seus aprendentes.

Sobre o lugar da oralidade na sala de aula, a professora afirma ser central uma vez que, em suas palavras: “sempre encorajo meus alunos a usarem a língua estrangeira em sala de aula, mostrando-lhes que, além de língua de aprendizagem, ela também é língua de comunicação”.

Sobre a tomada de fala, a resposta da professora parece ir ao encontro da dos alunos, uma vez que ambos afirmam que ela se dá em francês na maior parte do tempo.

A língua materna ainda encontra lugar em sala de aula. Assim o justifica a professora: “Algumas vezes sim, principalmente por se tratar de um nível iniciante, de aula online e de um público muito jovem”.

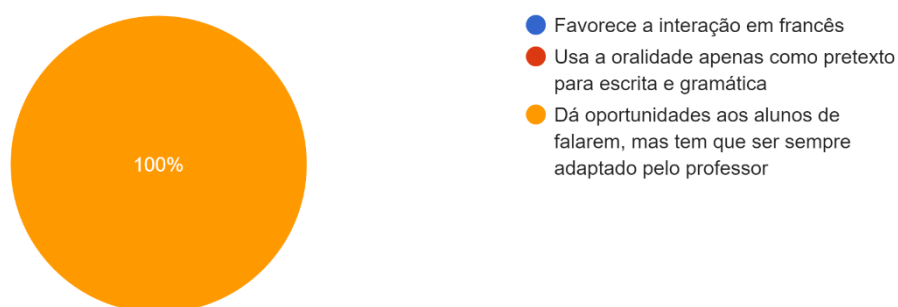
Encontramos uma pequena contradição sobre a questão da interação entre os alunos na língua-alvo, pois os adolescentes, de sua parte, afirmam interagir às vezes em francês entre si e a professora quando questionada respondeu negativamente. Mediante nossa observação da aula, percebemos que de fato quando sozinhos os alunos tendem a interagir na LM voltando à língua-alvo quando sob supervisão da professora. Caberia, a nosso ver, a resposta “às vezes”, uma vez que a interação na língua-alvo acontece, até mais do que no público adulto, como pudemos ver nesta pesquisa.

A satisfação com o material adotado parece parcial segundo as respostas dos alunos e da professora, uma vez que essa cita a necessidade de adaptação das atividades propostas e 14,3% dos alunos não se sentem motivados pelas tarefas do manual.

Gráfico 31 – O material dos adolescentes e a motivação da fala segundo a professora:

5. O material adotado atualmente:

1 resposta



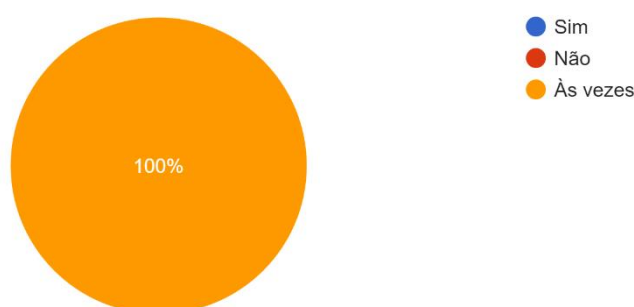
Fonte: A autora, 2022.

A professora afirma que usa o *jeu de rôle* às vezes.

Gráfico 32 – Uso do *jeu de rôle* pela professora de adolescentes:

6. Você usa jeu de rôle em sala de aula?

1 resposta



Fonte: A autora, 2022.

E sobre a receptividade dos alunos, a professora afirma que os alunos se mostram receptivos dependendo do papel a ser encenado.

Gráfico 33 – A recepção dos adolescentes ao JDR segundo a professora:

7. Sobre a recepção dos alunos ao jeu de rôle:

1 resposta



Fonte: A autora, 2022.

A professora também considera que, às vezes, o *jeu de rôle* oferece estratégias para que o aluno produza oralmente em outras atividades.

Sobre a importância da timidez no processo de ensino e aprendizagem, a professora dos adolescentes entende que cabe ao professor criar estratégias para que os alunos mais tímidos tomem a fala. A professora em questão não vê diferença na forma como adolescentes e adultos lidam com a timidez em sala de aula.

Confrontando nossa observação com as respostas das quatro professoras em face dos aprendentes que teriam assumidamente personalidade tímida e ou estilo de aprendizagem introvertido, discordamos da professora sobre a postura dos adolescentes em relação aos adultos. Entendemos mediante todos os dados que o público adolescente está mais apto a superar a timidez e a trabalha mais o estilo de aprendizagem extrovertido, não só entendendo a importância da interação como interagindo apesar da timidez.

5.3 Manuais de ensino

O público de adultos em questão usa o método Défi 1 (débutant) e Défi 2 (intermédiaire), da editora Maison des langues. Parte dos participantes fez uso em outro momento do método Alter ego, da editora Hachette. O público adolescente, por sua vez, faz uso do livro Adomania, também da editora Hachette.

Interessamo-nos aqui em avaliar quantitativa e qualitativamente as atividades propostas pelos manuais para a expressão oral, bem como sua abordagem de elementos culturais. Esses dados serão comparados com as respostas dos professores e alunos aos respectivos questionários. Analisamos na Tabela 2 as três primeiras unidades dos livros de cada manual usados em algum momento pelos participantes, a saber, Défi 1, Alter ego 1, Adomania 2.

Tabela 2 – A oralidade nos manuais de língua pesquisados

Manual	Editora	Público	Atividades de expressão oral	Questões culturais
Défi	Maison des langues	Adultos	19 (produzir e interagir)	21 (+ ah bon?!)
Alter ego	Hachette	Adultos	33	16 (+ point culture)
Adomania	Hachette	Adolescentes	20	4

Fonte: A autora, 2022.

No que concerne às atividades de expressão oral, vemos que quantitativamente o manual Alter ego 1 supera o manual Défi 1. A parte dedicada à produção da oralidade assim como da escrita faz-se presente na coleção Défi na parte “produzir e interagir”, sendo a última etapa, respeitando a progressão de uma unidade didática que se compõe ao longo das unidades de tarefas de compreensão escrita e oral (compreender e reagir) e pontos gramaticais indicados por quadros chamados “trabalhar a língua” culminando sempre em uma produção, que permite verificar se os objetivos de cada lição foram ou não atingidos.

As práticas de oralidade presentes do método da Maison des langues não variam muito, mantendo-se naquilo que chamamos práticas livres de oralidade.

O livro é organizado em unidades e cada unidade dividida em dois dossiers; cada dossier possui três páginas duplas (“découvrir”; “construire et (inter)agir; e “construire et créer”). Na página dupla “découvrir”, não há a parte reservada à produção, mas há convites à reflexão e expressão da opinião nas outras partes. Assim, no começo de cada dossier o aluno também é chamado a falar, mas sem muita sistematização, em uma expressão bastante livre, talvez livre até demais para alunos iniciantes.

Em sua maioria, as atividades de produção oral são respostas dadas ao professor sobre a compreensão escrita, oral ou expressão de opinião. A interação com os colegas se dá

principalmente em nível iniciante na troca informações, como troca de números de telefone, endereços de e-mail etc.

Diferenciais que verificamos nesse manual são o uso de mímicas na interação oral e as cápsulas de fonética (vídeos) seguidas de exercícios de prosódia e entonação no “cahier d’exercices” (caderno de exercícios).

Não há nas três primeiras unidades do Défi 1 nenhuma proposta de *jeu de rôle*.

Comparando esses dados com as respostas de alunos, ratifica-se o desconhecimento da prática do *jeu de rôle*.

No entanto, quantitativamente falando, os números depõem contra o entendimento de professoras e aprendentes que dizem haver mais oralidade no Défi do que no Alter ego. Tal interpretação deve-se provavelmente às inúmeras perguntas que são dirigidas aos aprendentes em diferentes momentos das lições, entretanto analisando qualitativamente, interpretamos que essas perguntas soltas (à parte os momentos “produzir e interagir”) são desorganizadas e a falta de sistematização valoriza o diálogo professor-aluno em um contínuo de perguntas e repostas deixando pouco espaço para a interação aluno-aluno. Outro fator que parece atrapalhar a expressão oral dos aprendentes é a construção do vocabulário que se dá de forma autônoma, cabendo a eles a tarefa de listar as palavras importantes no que é chamado de “mon panier de lexique” (meu cesto de léxico). Entendemos que o aprendente deve ser ativo em seu processo de aprendizagem e que por isso é interessante que ele construa o vocabulário, mas também entendemos que o professor e o manual devem guiar esse processo. Essa falta de sistematização do vocabulário faz eco à queixa de alguns aprendentes quando nos questionários dizem não se sentir à vontade para produzir por não possuir vocabulário suficiente.

Sobre a abordagem cultural, vimos que aprendentes e professoras mostraram-se satisfeitos com o atual manual. Conforme elencado na Tabela 2, o Défi 1 propõe, em suas três primeiras unidades, 21 objetivos culturais além dos quadros “ah bom?!” que trazem sempre uma curiosidade sobre o tema trabalhado. Dentre esses pontos culturais, encontra espaço a francofonia que é apresentada ao aluno iniciante logo no dossier de descoberta, sendo a primeira unidade falando da França, a segunda da Bélgica (dossier 1) e Marrocos (dossier 2). A unidade 3, tendo como tema a família, volta-se novamente o olhar para a França, falando-se um pouco sobre casamentos entre diferentes nacionalidades na Europa. Ao longo do livro (após a unidade 3), os autores ainda voltarão ao Marrocos, haverá um espaço para Québec e Costa do Marfim. Embora haja uma grande discussão sobre a francofonia e a forma como é apresentada (que não é exatamente o objetivo desse trabalho e por isso não vamos nos

prolongar), vemos que dentre os métodos analisados, o Défi 1 se sobressai na inclusão do além França.

Esses dados justificam a satisfação mostrada nos questionários.

O manual *Alter ego + 1*, por sua vez, apresenta muito mais atividades de produção oral de forma sistematizada, sobretudo propostas de *jeu de rôle* desde suas primeiras páginas. O livro é dividido em dossiers e cada dossier organizado em três lições. Nos três primeiros dossiers analisados, encontramos cinco propostas de *jeu de rôle*, em sua maioria com um enunciado bem claro “jouez la scène” (interpretem a cena). No mais, há muitas atividades de troca, com o comando “échangez” (troquem), assim percebemos que a interação aluno-aluno encontra mais lugar nesse manual. Importa lembrar que os livros são a base do curso, mas cada professor tem liberdade para fazer escolhas e renunciar a algumas atividades. Visto que muitos participantes desta pesquisa usaram esse manual em algum momento e que ainda assim pelas respostas dadas aos questionários muitos parecem não estar familiarizados com essa prática de oralidade, concluímos que o *jeu de rôle* já era uma atividade em declínio, por escolha dos professores e gradual apagamento dos autores dos manuais de língua. É curioso ver que essa mudança se dá nos métodos e nas práticas docentes, no entanto, o mesmo não ocorre nos exames de proficiência DELF A1 e A2, nos quais ainda há exercício de *jeu de rôle* ou diálogo simulado. Todo método traz um treinamento para o DELF, no manual *Alter ego +1* havia ao fim de cada dossier exercícios para as diferentes habilidades, respeitando, para cada uma delas, os tipos de exercício presentes nos exames. O livro Défi 1 traz um único modelo de prova no cahier d’exercices. Perguntamo-nos o porquê da prática dos diálogos simulados e *jeu de rôle* estar sendo deixada de lado e dadas as respostas aos questionários, podemos entender que muitos as julgam artificiais e ao mesmo tempo esperam que os diálogos aconteçam de forma natural. Considerando nosso contexto de não imersão, a artificialidade não é bom argumento, já que essa é a regra para qualquer prática de oralidade em nosso cenário de ensino e aprendizagem. O treino para essas simulações parece fazer falta principalmente considerando sua importância para o exame de proficiência em níveis iniciais.

Outro aspecto que chama a atenção nesse manual e que foi colocado pelos alunos como importante no questionário é o vocabulário, que é apresentado sob forma de “aide-mémoire” (ajuda memória) e que ao nosso ver pode ser fator que favorece a produção oral.

Os aspectos culturais no *Alter ego + 1* encontram-se em menor número, e a francofonia fora da França tem pouco espaço. Na verdade, nos três primeiros dossiers, só se fala da França (no livro inteiro, há apenas um dossier dedicado à francofonia ultramarina de

forma bem genérica). A mudança nesse sentido de um livro para o outro é bem evidente, o que pode explicar a grande satisfação com o método atual (Défi 1) nesse quesito.

O método adolescente, por sua vez, Adomania 2, apresenta como mostrado, 20 atividades de produção oral e quatro objetivos culturais. No que diz respeito às atividades de produção oral, há, em sua maioria, propostas “avec la classe” (com a turma) e “par deux” (em duplas), no entanto a interação não vai além da comparação de informações que na verdade são discursos contínuos, em que cada aprendente fala de seus costumes para a turma. Diálogos propriamente ditos não foram observados nas três primeiras etapas. Mais uma vez o manual apresenta modelos de treinamento para o DELF, para esse público, o DELF scolaire, que igualmente ao DELF tout public propõe como exercício um diálogo simulado. Apesar disso, não encontramos nas etapas avaliadas nenhum exercício de *jeu de rôle* ou simulação, à parte o treinamento para o exame de proficiência. Como aspectos culturais, o manual apresenta, ao fim de cada etapa, uma página dupla intitulada “cultures”. Apesar de serem duas páginas inteiras dedicadas à cultura, não há referência à francofonia (à parte a etapa 0 em que são citados alguns exemplos de países que falam francês no mundo). No geral, as páginas trazem mais informações sobre hábitos de adolescentes franceses de acordo com cada etapa. Tais dados explicam o resultado que nos chocou, em que 14,3 % dos aprendentes disseram só o francês da França interessar. Trate-se de um público ainda muito jovem cujo senso crítico está ainda em desenvolvimento e se as diferentes formas de francofonia e sua igual importância não lhes são apresentadas, é de se esperar que propaguem o discurso colonial ainda vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao rever o percurso deste trabalho, voltando-nos a nosso projeto inicial, trazemos algumas respostas às nossas perguntas e com elas ainda mais questionamentos e inquietações que só poderão se desenvolver em um trabalho futuro.

Pudemos ver através dos dados da pesquisa que identificar os estilos de personalidade não é evidente nem mesmo para o próprio indivíduo já que alguns alegam não se saber tímidos ou não. No entanto, ainda entendemos e cada vez mais que essa avaliação dos diferentes tipos de personalidade e as diferentes formas de aprender podem ser facilitadores para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Nesse sentido, propomos que cada professor crie seu teste avaliativo dos estilos cognitivos assim como dos estilos de personalidade. Feita essa análise, professor e aprendente poderão dar seguimento à construção conjunta dos saberes, lapidando as múltiplas inteligências e valorizando as individualidades que certamente somam ao grupo.

Ao verificarmos os dados, voltando-se à questão do projeto que interrogava como o aluno tímido se coloca diante de uma língua e uma cultura outras, percebemos que a resposta dependerá de seu estilo de aprendizagem, já que como discutido na análise dos dados, vimos que há indivíduos com esse traço de personalidade que possuem estilo extrovertido e aprendem melhor na interação, ao contrário do que se poderia supor. Daí a importância de o teste proposto versar não apenas sobre as características pessoais, mas também sobre as formas de aprender.

O aprender a aprender nos parece uma solução viável para o uso das individualidades em prol da aprendizagem. É preciso que o aprendente reconheça o que lhe facilita o processo e o que lhe dificulta, exercitando sua inteligência intrapessoal. Dessa maneira, o professor poderá rever suas práticas, renovando suas propostas, mas também retornando a outras por vezes deixadas para trás. Pensamos aqui no exemplo do JDR que certamente é um exercício em declínio. Malgrado o abandono gradual dessa prática, vimos nas respostas dos aprendentes que o conforto e até mesmo o alívio do apagamento do “eu” são sentimentos que favorecem a expressão oral. Então, ao nos voltar para a questão da pesquisa sobre o olhar do aprendente sobre si ao interpretar um papel, respondemos afirmativamente a outra questão, pois, sim, o JDR pode integrar alunos com estilo de personalidade tímida, uma vez que, ao assumir uma persona, sentem-se protegidos e livres para errar, porque já não é ele quem erra. Por isso,

concluímos que de fato é mais confortável para alguém com esse traço de personalidade assumir um papel diferente.

A questão do erro foi crucial para esta pesquisa, uma vez que a forma como aprendente lida com a ideia de errar envolve muitos aspectos culturais e psicológicos. O medo de criar é outro sentimento que pode ser aliviado pela prática do JDR uma vez que, se relativamente controlado, ele guarda a zona de conforto, mas ainda permite uma mínima criação.

Insistimos na importância da criação para a expressão oral e confirmamos nossa hipótese de que outras práticas de oralidade tiram o espaço do produzir e do criar na língua-alvo. Outra vantagem da retomada do JDR em sala de aula é a interação aluno-aluno que está, pelo que observamos, cada vez mais substituída pela interação estrita aluno-professor (nos níveis que observamos e que é a base da construção da interação).

Defendemos, mais uma vez neste trabalho, a importância da francofonia em suas diferentes variações, sob a perspectiva de um ensino decolonial e glocal. Entendemos que a pedagogia centrada no erro e o desejo de uma gramática e domínio de vocabulário perfeitos, como demonstrado nos questionários, é reflexo de uma normatividade da língua materna e um desejo do apagamento das marcas locais, daquilo que o aprendente entende nele como “estrangeiro” à língua e à cultura alvo. Por isso, urge educar para a aceitação do local, aí incluso o sotaque, tão temido e evitado. Entendemos que se jovens afirmam que “só o francês da França interessa”, ainda que seja um dado de minoria – é um dado que choca -, é essencial ressignificar os conceitos de fronteira, nativo e estrangeiro junto aos aprendentes de línguas adicionais.

Todo esse medo do erro e esse julgamento que insistem em pairar sobre aprendentes de línguas adicionais demonstraram ser também a causa de bloqueio em alguns indivíduos com estilo de personalidade tímido.

Por outro lado, a pesquisa revelou que o professor, por sua vez, ainda parece ter uma atenção excessiva ao erro cometido nas expressões orais de seus alunos. Seria essa postura também tradução de um desejo de apagamento do que é percebido como “estrangeiro”? Não seria possível a esses aprendentes com seu sotaque, que é cultural e político, adquirir essa língua-alvo mesmo que aprendentes tardios que conservam suas marcas locais? Se a semiótica das culturas nos permite discutir os conceitos de estrangeiro e fronteira, com o avanço das TICS e a constatação do glocal, não deveríamos também ressignificar o “contexto de imersão”?

Como dissemos, a pesquisa abre outros questionamentos e angústias que só novos estudos poderão sanar.

REFERÊNCIAS

AMERICO, E. V. **Alguns aspectos da semiótica da cultura de Iúri Lótman**. 2012. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-07112012-124602/pt-br.php>. Acesso em: 3 out. 2020.

AMERICO, E. V. O conceito de fronteira na semiótica de Iúri Lotman. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 5-20, abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732017000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 out. 2020.

ANDERSON, P. Apprendre la langue de l'autre. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 32, n. 3, dez. 2016.

AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** Rio de Janeiro: Ática, 2009.

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale I**. Paris: Gallimard, 1966, p. 30

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. São Paulo: Unesp, 2009.

CONSELHO DA EUROPA. **Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Trad. Gilles Breton e Christine Tagliante. [S.l. : s.n.], 2018.

CUQ, J.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2005.

DUBOIS, J. **Dicionário de linguística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

FONSECA, P. R. C. **Reflexões sobre a prática docente na produção oral em Francês como Língua Adicional (FLA)**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. **Aquisição de língua materna e não materna**: questões gerais e dados do português. Berlim: Language Science Press, 2017. Cap. 13 – Aquisição de língua não materna. Disponível em: <https://langsci-press.org/catalog/book/160>. Acesso em: 03 out. 2020.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

GOH, C. C. M. **O ensino da conversação**. São Paulo: SBS, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis. issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LYONS, J. A linguística: estudo científico da língua. *In*: LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Nacional, 1979.

LOPES, E. **Fundamentos da linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1996.

LOTMAN, I. M. **La semiosfera**. Trad. Desiderio Blanco. Lima: Fondo editorial, 2019. E-book.

LOURENÇO, N. Globalização e glocalização: o difícil diálogo entre o global e o local. **Mulemba**, v. 4, n. 8, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/mulemba/203>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINET, A. **Elementos de Linguística Geral**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1971.

MORENO, J. L. **Fundamentos do psicodrama**. São Paulo: Summus, 2014.

MORIN, E. **La tête bien faite**. Paris : Éditions du Seuil, 1999. Version numérique.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2010.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE. **Qui sommes-nous ?**

Disponível em: https://www.francophonie.org/sites/default/files/2022-03/Synthese_La_langue_francaise_dans_le_monde_2022.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. (Educação linguística). E-book.

PERRENOUD, P. Une pédagogie de l'oral passe par la création de véritables situations de communication, avec de vrais enjeux entre les interlocuteurs. **A propos de l'oral**. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html. Tradução nossa. Acesso em: 4 abr. 2022.

PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da linguística. *In*: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística**: I. Objetos teóricos. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 75-93.

RECLUS, O. **France, Algérie et colonies**. Paris: Librairie Hachette, 1883.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEDDA, F. **Reflexões acerca do glocal**: com base no estudo semiótico da cultura. **MATRIZES**, v. 2, n. 1, p. 185-206, 2008.

STAWINSK, A. **À escuta da langue-parole**: considerações a partir da teoria saussuriana. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

TORRESAN, P. **Inteligências e didática das línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

TORKI, S. **Le jeu de rôles** : une activité didactisée pour surmonter les difficultés de l'oral des apprenants - Cas des apprenants de la 3^{ème} année moyenne. Baniane : Université Mohamed Khider Biskra, 2015. Disponível em: <http://archives.univ-iskra.dz/bitstream/123456789/5902/1/TORKI%20Samira.pdf>. Acesso em: 03 out.

TRIVINHO, E. A civilização glocal: repercussões social-históricas de uma invenção tecnocultural fundamental do capitalismo tardio. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 10, p. 26-41, 2013. Disponível em: revista.pubalaic.org. Acesso em: 3 out. 2020.

VERBETE. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: out. 2020.

WEBER, C. **Pour une didactique de l'oralité** : enseigner le français tel qu'il est parlé. Paris: Didier, 2013.

KIZIRIAN, Véronique M. **Alter égo + 1. Méthode de français**. Paris : Hachette, 2015.

CHAH, Fatiha ; DENYER, Monique ; GLOANEC, Audrey. **Défi 1. Méthode de français. Livre de l'élève**. Maison des langues. 2018.

APÊNDICE A – Instrumentos de coleta de dados

FICHA de observação

Objetivo: observar e analisar a forma como se dá a produção oral em sala de aula, percebendo a interação entre aluno-professor e dos alunos entre si. Atenção à tomada de fala pelos alunos e à gestão dos turnos de fala pelo professor. A pesquisadora não irá interagir com alunos nem com professores, sua presença se limitará à observação na tentativa de responder aos questionamentos a seguir.

1. Qual o lugar da oralidade no tempo de aula?
 - () ela é reservada apenas para o fim da aula;
 - () há práticas de oralidade em todo o tempo de aula;
 - () há algumas interações durante a aula, com atividades de oralidade pontuais em determinado momento da aula.
2. Interação dos alunos com o professor:
Os alunos falam sem serem interpelados?
 - () Sim;
 - () não;
 - () às vezes.
3. Quando os alunos tomam a fala, geralmente é:
 - () para tirar dúvidas de vocabulário e gramaticais;
 - () para discutir sobre o tema abordado;
 - () por razões alheias ao tema em questão.
4. Essa tomada de fala do aluno se dá geralmente:
 - () na língua-alvo;
 - () na língua materna;
 - () na língua-alvo e na língua materna misturadas.
5. Os alunos que tomam a fala:
 - () são sempre os mesmos, ficando o resto da turma em silêncio;
 - () variam segundo a temática abordada.
6. Os alunos introvertidos:
 - () interagem espontaneamente apesar da evidente timidez; () não respondem aos questionamentos do professor; () falam apenas quando solicitados; () têm dificuldade em se fazerem ouvir.

7. Como o professor gere os turnos de fala?
- solicita os alunos mais introvertidos;
 - procede a atividades em grupo misturando os estilos de aprendizagem;
 - Outra estratégia. _____
8. As modalidades de trabalho são variadas?
9. Que estratégias são utilizadas a fim de promover a produção oral?
10. Os aspectos culturais encontram lugar nas práticas de oralidade?
- sim;
 - não;
 - às vezes.
11. O *jeu de rôle* é uma prática constante?
- sim;
 - não.
12. Durante a preparação para o *jeu de rôle*, os alunos escrevem?
- sim;
 - não;
 - às vezes.
13. Os alunos com estilo introvertido participam das atividades de *jeu de rôle*?
- sim;
 - não;
 - às vezes.

QUESTIONÁRIO – ALUNOS

Oralidade

1. O que você entende por atividade de produção oral? Dê exemplos do que você faz quando acha que está produzindo oralmente.
2. Você se sente motivado a usar a língua estrangeira em aula?
 - a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Às vezes.
3. Você interage com seus colegas na língua estrangeira?
 - a) Sim, o tempo inteiro;
 - b) Não conheço bem meus colegas;
 - c) Às vezes.
4. Você fez uso do livro *Alter Ego*?

- a) Sim;
 - b) Não.
5. Comparando os dois métodos, Alter ego e Défi, qual dos dois promovia mais a fala?
- a) Alter ego;
 - b) Défi;
 - c) Não se aplica.
6. O material atualmente adotado, Défi:
- a) Promove a fala dos alunos;
 - b) Trabalha muito mais a escrita e a gramática;
 - c) Não dá muito espaço para atividades de produção oral.

Jeu de rôle

7. Você usa os elementos da encenação teatral em outras atividades em sala de aula?
- a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Às vezes;
 - d) Não sei dizer.
8. Quando você participa de uma encenação teatral (*jeu de rôle*) você se sente mais motivado(a)/preparado(a) a tomar a fala em outras atividades em sala de aula?
- a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Às vezes.
9. A ideia de incorporar um personagem o deixa à vontade?
- a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Depende do personagem.
10. Como a encenação diante da turma o(a) deixa? Que palavras você usaria para definir como se sente nessa situação?

Cultural

11. Você considera o estudo da cultura francesa importante?
- a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Alguns aspectos.
12. Sobre a francofonia, você considera que:
- a) Só o francês da França interessa;

- b) É importante conhecer as variações da língua bem como as diferentes manifestações culturais;
 - c) Cabe ao professor decidir o que é melhor.
13. Você considera que se apropria de alguns aspectos culturais franceses quando fala?
- a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Às vezes.
14. O livro atualmente utilizado traz aspectos culturais relevantes?
- a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Alguns.

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

Oralidade

1. Você considera que a comunicação oral tem lugar central nas suas aulas? Justifique.
2. Com que frequência seus alunos usam a língua estrangeira por você ensinada como língua de comunicação oral?
 - a) O tempo todo;
 - b) Quase sempre;
 - c) Quando sabem que serão avaliados.
3. Você usa a língua-alvo o tempo inteiro? Justifique.
4. Seus alunos interagem entre eles na língua-alvo?
 - a) Sim;
 - b) Às vezes;
 - c) Não;
5. Você trabalhou com o método Alter ego?
 - a) Sim;
 - b) Não;
6. Comparando os métodos Alter ego e Défi, qual deles você considera que promove melhor a fala?
 - a) Alter ego;
 - b) Défi;
 - c) Não se aplica.
7. O material adotado atualmente:
 - a) Favorece a interação na língua-alvo;
 - b) Usa a oralidade apenas como pretexto para escrita e gramática;
 - c) Dá oportunidades aos alunos de falarem, mas tem que ser sempre adaptado pelo professor;

Jeu de rôle

8. Você usa *jeu de rôle* em sala de aula?
 - a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Às vezes;
9. Sobre a recepção dos alunos ao *jeu de rôle*:
 - a) São muito receptivos;
 - b) Não apreciam a atividade;
 - c) Mostram-se receptivos dependendo do papel a ser encenado.
10. Você considera que o *jeu de rôle* oferece estratégias para que o aluno produza oralmente em outras atividades;
 - a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Às vezes.

Cultural

11. Seu aluno se apropria de manifestações culturais da língua-alvo quando produz oralmente?
 - a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Às vezes.
12. Seu aluno traz seus conhecimentos de mundo para uma atividade de *jeu de rôle*?
 - a) Sim;
 - b) Não;
 - c) Às vezes.
13. A preocupação com a emulação de um locutor nativo:
 - a) É sempre presente na sala de aula;
 - b) Não é de fato uma preocupação;
 - c) É um ponto às vezes levantado pelos alunos.
14. O livro atualmente utilizado traz aspectos culturais relevantes?
 - a) Sim;
 - b) Não;

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) professor(a), aluno(a)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *O jeu de rôle* como atividade de produção oral em aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) - (e) a inclusão de aprendizes introvertidos, conduzida por Fernanda Pacobahyba. Este estudo tem por objetivo analisar, à luz da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, em diálogo com autores como Lotman, Perrenoud e outros, a forma como a prática do *jeu de rôle* em aulas de FLE promove uma produção oral significativa e alcança ou não alunos com estilo de aprendizagem introspectivo. Visamos diagnosticar a motivação que essa atividade pode exercer para a tomada de fala dos alunos em atividades de produção oral espontâneas como expressar uma opinião ou participar de um debate.

Você foi selecionado(a) porque pretendemos trabalhar com níveis iniciante e intermediário, a saber, A2 e B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. A escolha dos níveis se deve ao fato de o primeiro ser considerado pelo mesmo Quadro Europeu um nível de sobrevivência, segundo o qual o falante é capaz em uma produção oral geral de descrever ou apresentar simplesmente pessoas, condições de vida, atividades cotidianas, seus gostos e preferências por meio de curtas séries de expressões ou frases não articuladas. O nível B1, por sua vez, é considerado o nível *seuil*, no qual o falante pode facilmente realizar uma descrição direta e descomplicada de vários assuntos em seu campo, apresentando-a como uma sucessão linear de pontos.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e pretendemos saná-los com as estratégias descritas a seguir:

- Exposição dos participantes: risco mínimo: eles não serão identificados e as aulas não serão gravadas;
- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário: risco mínimo: os questionários serão curtos e contarão com certo número de questões objetivas;
- Interferência na rotina dos sujeitos: risco mínimo: sabemos que a presença de um estranho observador pode alterar a dinâmica da aula, pensamos minimizar essa

interferência com aviso prévio aos alunos por seus professores, no mais não haverá interação com os sujeitos observados.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questionários que serão enviados por e-mail com questões que versam sobre suas visões e entendimentos da oralidade e sua produção oral em sala de aula. Observaremos de três a cinco aulas passivamente sem interação e de modo que não seja comprometido andamento da aula.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e instituição participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/ coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Fernanda Pacobahya, professora, nandapacosouza@gmail.com (21)98457-0944.

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524,

sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Nosso horário, de segunda à sexta, das 10h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor(a), aluno(a) (responsável)

Você (Seu filho.a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada A inclusão de aprendizes introvertidos em atividades de produção oral no ensino de Francês Língua Adicional (FLA), conduzida por Fernanda Pacobahyba. Este estudo tem por objetivo analisar, à luz da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, em diálogo com autores como Lotman, Perrenoud e outros, a forma como as práticas de oralidade em aulas de FLA promove uma produção oral significativa e alcança ou não alunos com estilo de aprendizagem introspectivo. Visamos diagnosticar a motivação que essa atividade pode exercer para a tomada de fala dos alunos em atividades de produção oral espontâneas como expressar uma opinião ou participar de um debate.

Seu (sua) filho (a) foi selecionado(a) porque pretendemos trabalhar com níveis iniciante e intermediário, a saber, A1, A2 e B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas. No que se refere aos iniciantes, gostaríamos de contrapor como a oralidade se dá em crianças/adolescentes em comparação à sua realização por adultos.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos e pretendemos saná-los com as estratégias descritas a seguir:

- Exposição dos participantes: risco mínimo: eles não serão identificados e as aulas não serão gravadas;

- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário: risco mínimo: os questionários serão curtos e contarão com certo número de questões objetivas;
- Interferência na rotina dos sujeitos: risco mínimo: sabemos que a presença de um estranho observador pode alterar a dinâmica da aula, pensamos minimizar essa interferência com aviso prévio aos alunos por seus professores, no mais não haverá interação com os sujeitos observados.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora

A participação de seus filhos nesta pesquisa consistirá em responder a questionários que serão enviados por e-mail com questões que versam sobre suas visões e entendimentos da oralidade e sua produção oral em sala de aula. Observaremos de duas a três aulas passivamente sem interação e de modo que não seja comprometido andamento da aula.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/ coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Fernanda Pacobahya, professora, mandapacosouza@gmail.com (21)98457-0944.

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Nosso horário, de segunda à sexta, das 10h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____