



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

Priscila Rodrigues Cardoso Fonseca

**Reflexões sobre a prática docente no desenvolvimento da Produção Oral em  
Francês como Língua Adicional (FLA)**

Rio de Janeiro

2018

Priscila Rodrigues Cardoso Fonseca

**Reflexões sobre a prática docente no desenvolvimento da Produção Oral em Francês  
como Língua Adicional (FLA)**



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

Orientadora: Profa. Dra. Janaína da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2018

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

F676 Fonseca, Priscila Rodrigues Cardoso.  
Reflexões sobre a prática docente no desenvolvimento da Produção Oral  
em Francês como Língua Adicional (FLA) / Priscila Rodrigues Cardoso  
Fonseca. - 2018.  
185 f. : il.

Orientadora: Janaína da Silva Cardoso.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua francesa – Estudo e ensino – Teses 2. Professores de línguas  
– Formação – Teses. 3. Aquisição de segunda língua – Teses. 4. Prática de  
ensino – Teses. I. Cardoso, Janaína da Silva. II. Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 804.0:37

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

Priscila Rodrigues Cardoso Fonseca

**Reflexões sobre a prática docente no desenvolvimento da Produção Oral em Francês  
como Língua Adicional (FLA).**

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

Aprovado em: 22 de março de 2018.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Janaína da Silva Cardoso (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Profa. Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira  
Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dra. Maria Ruth Machado Fellows  
Colégio de Aplicação – CAp UERJ

Rio de Janeiro

2018

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu querido e amado Colégio Pedro II por ser o primeiro a possibilitar observar o mundo com olhos mais lúcidos e abertos, com pensamento disposto a ir além e com coração cheio de esperanças de um futuro melhor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me guiar por caminhos – muitas vezes, incompreensíveis para mim – que se mostram cheios de aprendizado, os quais me possibilitaram chegar até este momento tão importante.

A meus queridos pais, Jorge e Márcia, que sempre me apoiaram e vibraram comigo a cada conquista, cujo brilho nos olhos faz-me seguir além.

A minha querida orientadora Profa. Dra. Janaína da Silva Cardoso, que mesmo sem me conhecer acadêmica e profissionalmente, confiou em mim, concedendo-me a oportunidade de ingressar no curso de Mestrado; pela generosidade e paciência em compartilhar seus conhecimentos, sempre com profissionalismo, respeito, simpatia e disponibilidade para me orientar. Ainda, por me ensinar que além da comunicação, a linguagem expressa em que acreditamos, o que nos constitui, o que nós somos. Por fim, por ser exemplo de que a luta para termos o direito de uma universidade pública, de qualidade e para todos, é diária, é dura, é necessária.

Às Profa. Dra. Maria Ruth Machado Fellows e Profa. Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira por aceitarem compor a banca deste trabalho e por serem, também, exemplos de profissionais e pessoas a seguir.

Ao meu amado companheiro de caminhada, Vinícius Costa, por ter segurado minha mão quando precisei, por ter me incentivado quando pensava em desistir, por sempre ter acreditado em mim. Sem suas palavras, sua compreensão e seu carinho, a vida seria mais difícil.

As minhas queridas colegas de profissão, companheiras fundamentais na árdua caminhada de constituir-se docente, por sempre me ensinarem muito além da língua francesa, ensinam-me que juntas somos mais fortes, que a conquista de uma é a conquista de todas, e também muito me auxiliaram na construção deste estudo. A vocês, que fizeram do curso de Especialização em Língua Francesa, em 2014, um momento memorável que carrego para sempre com carinho.

A todos os professores e professoras, colegas de profissão, que cederam um pouco do seu precioso tempo para participar desta pesquisa.

À Lucia Claro e Livia Carneiro, estagiárias do Programas de Iniciação Científica do CNPq e da FAPERJ respectivamente, e alunas da graduação da UERJ, pela essencial colaboração em parte deste trabalho.

A minha querida sogra, também professora e linguista, pela revisão textual atenta e carinhosa.

A minha querida e amada UERJ, que me acolhe desde 2008, permitindo-me descortinar meus olhos perante o mundo das letras, da docência, da vida acadêmica. Suas paredes são cinza, mas sua função é colorir o pensamento daqueles que a adentram.

Aos funcionários da secretaria da Pós Graduação em Letras da UERJ, pelo atendimento cordial de sempre.

Por fim, a todos que tiveram a curiosidade de saber mais sobre a profissão docente e sobre o ensino de línguas, dedicando seu tempo e coragem para leitura deste trabalho.

[...] todo professor é, queria-se ou não, um modelo de muitas coisas, boas ou más, para os alunos. Ninguém levará os outros a aprender se não houver nele também um movimento para a aprendizagem. Um professor cuja atividade profissional se guia só por motivos extrínsecos dificilmente promoverá motivos intrínsecos em seus alunos.

*Juan Ignacio Pozo*

## RESUMO

FONSECA, Priscila Rodrigues Cardoso. *Reflexões sobre a prática docente no desenvolvimento da produção oral em Francês como Língua Adicional (FLA)*. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Este trabalho tem por finalidade ser uma pesquisa-ação que objetiva oferecer dispositivos que façam os professores repensarem sua prática docente. Assim, pretende-se apresentar o processo atual da aquisição e da prática de Produção Oral (PO) em docentes de instituições privadas de ensino de Francês como Língua Adicional (FLA) do estado do Rio de Janeiro à luz das estratégias de aprendizagem, cunhadas por Oxford (1989). Ademais, há o intuito de identificar e estruturar as principais dificuldades dos professores em seu percurso de formação, tendo como fontes teóricas a Sociolinguística, o Construtivismo e a formação de professores. A coleta de dados dá-se em duas fases, mediante questionários de múltiplas escolhas e aplicação de entrevistas. Esta investigação tem como norte responder às seguintes questões: Qual é o papel da universidade na formação dos professores de FLA? Como o processo de ensino-aprendizagem influencia a prática e a formação contínua dos professores de FLA? Quais são as principais estratégias de aprendizagem ligadas à aquisição da PO na visão desses educadores?

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Francês como Língua Adicional. Produção oral. Prática docente. Formação de professores.

## ABSTRACT

FONSECA, Priscila Rodrigues Cardoso. *Reflections on teaching practice in the development of oral production in French as Additional Language (FLA)*. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This paper aims to present an action research that proposes devices that lead teachers to rethink their teaching practices. Thus, it is intended here to demonstrate the current process of acquisition and practice in Oral Production by teachers from private institutions teaching French as Additional Language (FAL) in the state of Rio de Janeiro by the learning strategies by Oxford (1989). Moreover, this study intends to identify and structure teacher's main difficulties during in their formation route. Its theoretical background includes Sociolinguistic, Constructivism and FAL teaching. The data is collected through multiple-choice questionnaires and interviews. This research aims to answer the following questions: What is the role of the university in the FAL's teachers formation? How does teaching-learning process influence the FAL teacher's practice and their continuous formation? What are the main learning strategies related to the acquisition of PO in the vision of FAL's teachers?

Keywords: Language acquisition. FAL. Oral production. Teaching practice. Teacher training.

## RÉSUMÉ

FONSECA, Priscila Rodrigues Cardoso. Réflexions sur la pratique des professeurs dans le développement de la production orale en français langue supplémentaire (FLA<sup>1</sup>). 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Ce travail a le but d'être une recherche-action qui propose offrir des dispositifs permettent aux enseignants de repenser leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, ce travail vise présenter le processus actuel d'acquisition et de pratique de la production orale chez les enseignants d'établissements privés d'enseignement de français langue supplémentaire (FLA) dans l'état de Rio de Janeiro en analysant les stratégies d'apprentissage, selon la définition d'Oxford (1989). En plus, il y a l'intention d'identifier et de structurer les principales difficultés des professeurs dans leurs parcours de formation, en s'appuyant sur un matériel théorique construit à partir de lectures des sources théoriques de la Sociolinguistique, du Constructivisme et de la didactique du FLA. La collecte des données se fait à travers des questionnaires à choix multiples et de l'application d'interviews. Cette recherche essaie de répondre aux questions suivantes: Quel est le rôle de l'université dans la formation des professeurs? Comment le processus d'enseignement-apprentissage influence-t-il la pratique et la formation des professeurs? Quelles sont les principales stratégies d'apprentissage liées à l'acquisition de la PO d'après l'opinion de ces éducateurs?

**Mots-clés:** Acquisition de langage. FLA. Production orale. Pratique et enseignement. Formation des enseignants.

---

<sup>1</sup> Em francês, o termo “adicional” é traduzido como “suplementaire”; assim sendo, optou-se por, a sigla FLA, para que não haja desorientação no entendimento das siglas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Teoria da Comunicação de Jakobson .....	23
Figura 1 – Ato comunicacional segundo Martinez .....	25
Figura 2 – Inter-relação entre competências, habilidades e atitudes .....	29
Quadro 2 – As estratégias de aprendizagem .....	51
Gráfico 1 – Intensidade do trabalho com a PO nas aulas .....	64
Gráfico 2 – Apropriação da fala em sala de aula .....	65
Gráfico 3 – Dificuldades dos professores durante sua formação .....	76
Figura 3 – Diferença entre formação e treinamento, segundo Leffa .....	87

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	A fluência para diferentes autores .....	31
Tabela 2 –	Diferenciação entre atividades de fluência e de precisão .....	33
Tabela 3 –	Produtividade em pesquisa do CNPq .....	37
Tabela 4 –	Autores e suas definições sobre o conceito de “Interação” .....	44
Tabela 5 –	Perguntas do questionário divididas por objetivo .....	55
Tabela 6 –	Perguntas da entrevista divididas por objetivo .....	58
Tabela 7 –	Duração das entrevistas .....	59
Tabela 8 –	Perfil dos participantes da 1ª etapa: questionários .....	61
Tabela 9 –	Perfil dos participantes da 2ª etapa: entrevistas .....	62
Tabela 10 –	Perguntas sobre interação e autoavaliação na visão dos professores no questionário .....	66
Tabela 11 –	Estratégias de aprendizagem identificadas no discurso dos docentes .	67
Tabela 12 –	Categorização por estratégias de aprendizagem identificadas no discurso dos docentes .....	68
Tabela 13 –	Recortes dos trechos de transcrições para identificação das estratégias de aprendizagem e das citações sobre formação continuada .....	69
Tabela 14 –	Recortes dos trechos de transcrições para identificação das citações sobre formação continuada .....	77

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

FLA	Francês como Língua Adicional
FLE	Francês como Língua Estrangeira
LA	Língua Adicional
LF	Língua Francesa
LM	Língua Materna
L2	Segunda Língua
PO	Produção Oral
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	23
1.1	<b>A produção oral</b> .....	23
1.1.1	<u>Fluência em FLA</u> .....	30
1.2	<b>A formação docente ligada à produção oral</b> .....	34
1.2.1	<u>A Linguística Aplicada e sua contribuição para a formação de professores</u> .	35
1.2.2	<u>O papel da pesquisa com foco na formação de professores de línguas adicionais</u> .....	36
1.3	<b>O Sociointeracionismo</b> .....	41
1.3.1	<u>A interação</u> .....	42
1.3.2	<u>ZDP</u> .....	46
1.3.3	<u>O Construtivismo</u> .....	48
1.4	<b>As estratégias de aprendizagem</b> .....	50
2	<b>METODOLOGIA</b> .....	52
2.1	<b>Perfil Metodológico do <i>Corpus</i></b> .....	52
2.2	<b>Geração de dados e constituição do <i>Corpus</i></b> .....	55
2.3	<b>Os participantes</b> .....	60
3	<b>ANÁLISE DO <i>CORPUS</i></b> .....	63
3.1	<b>A fase do questionário</b> .....	64
3.2	<b>As estratégias de aprendizagem</b> .....	67
3.3	<b>A formação continuada</b> .....	75
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	84
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
	<b>APÊNDICE A – Informações sobre os docentes participantes</b> .....	95
	<b>APÊNDICE B – Questionário para professores de ensino em FLE</b> .....	97

<b>APÊNDICE C</b> – Entrevista para mestrado .....	105
<b>APÊNDICE D</b> – Recorte de falas sobre a formação docente .....	107
<b>APÊNDICE E</b> – Transcrição das entrevistas .....	112
<b>ANEXO A</b> – Estratégias de Aprendizagem .....	177
<b>ANEXO B</b> – Normas de transcrição .....	181
<b>ANEXO C</b> – Fluxograma da UERJ .....	183
<b>ANEXO D</b> – Fluxograma da UFRJ .....	184
<b>ANEXO E</b> – Fluxograma da UFF .....	185

## INTRODUÇÃO

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2016, p. 25).

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e analisar quais as estratégias de aprendizagem são utilizadas no processo de aquisição da produção oral (doravante PO) por parte das professoras e professores de Francês como Língua Adicional (FLA). Assim, esta questão principal desdobra-se em dois outros pontos de indagação, que serviram para compor o recorte do cenário a ser estudado. Ao querer abordar o processo de aquisição da oralidade nos docentes de FLA, precisou-se verificar qual é o papel da universidade na formação destes professores e como tal formação influencia a prática reflexiva e a formação contínua dos educadores na competência oral em FLA.

Antes de iniciar qualquer discussão e análise, é importante salientar que durante este estudo optamos por utilizar nomenclaturas específicas no lugar das comumente utilizadas, como “língua adicional” (LA) no lugar de “língua estrangeira” (CARDOSO, 2018). De acordo com Rajagopalan (2003),

se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo, como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

O exposto acima explicita claramente que toda língua é uma nova forma de pensar, de fazer existir-se no mundo. Os conceitos originalmente opostos de nativo e estrangeiro, defendidos até os dias atuais, estão muito ligados à ideia de pertencimento/posse de uma língua, isto é, o aprendiz de uma língua jamais seria considerado parte integrante da comunidade linguística da língua-alvo, seria sempre visto como não pertencente ou não natural de um país, de uma nação, de uma comunidade, sentindo-se alheio, estranho, forasteiro. Ainda em consonância com Rajagopalan (2003), o vocábulo

*xenos*, em grego clássico, era ambígua, podendo significar tanto “estranho” como “estrangeiro”.

[...]

Para os falantes de qualquer idioma, o estranho/ estrangeiro é aquele com quem não se entendem, ao menos com a mesma facilidade com que supõem poder compreender a fala de um dos seus (RAJAGOPALAN, 2003, p. 89, grifo do autor).

Contudo, o indivíduo que se predispõe a aprender uma língua, a estar imerso naquela cultura e naquela comunidade linguística, pode – e deve – considerar-se pertencente àquela língua, uma vez que se caminha, no mundo globalizado de hoje, para o entendimento de que aquele que

ainda pensa em termos de línguas estrangeiras, falantes nativos etc. como se tais conceitos fossem definidos de uma vez por todas e incapazes de serem repensados, na verdade, ainda está vivendo no século XIX quando entes como nação, povo, indivíduo eram concebidos em termos de uma lógica binária (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Portanto, nesta dissertação, será utilizado o conceito de “língua adicional” em detrimento da expressão “língua estrangeira”. Em consequência, a sigla FLE (Francês como Língua Estrangeira) mais comumente usada no meio acadêmico, foi substituída pela sigla FLA (Francês como Língua Adicional).

Outro termo substituto neste estudo é “falante da língua-alvo” no lugar de “nativo”, posto que, segundo Rajagopalan (2003),

no caso das línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por uma competência perfeita o domínio que o falante nativo **supostamente** possui de sua língua. [...] O falante nativo sabe sua língua, e pronto. De acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo (RAJAGOPALAN, 2003, p.67, grifo nosso).

Como Rajagopalan defende, a figura do falante nativo sempre está presente nos estudos sobre língua adicional, principalmente nos que se referem à competência de fala. Contudo, essa figura idealizada não existe no mundo real; por isso, o grifo em supostamente. Não há um indivíduo no mundo real e/ou material que possa ser considerado um falante, ou usuário, para utilizar os termos chomskianos, que utilize a língua com este imaginário de perfeição.

Toda pessoa, ao adquirir uma língua, seja a considerada materna ou adicional é um falante competente. Assim, entende-se, para esta pesquisadora, que todo aprendiz de uma língua não será comparado à figura do nativo. Portanto, será usada a expressão falante de língua-alvo, no lugar de nativo ou falante nativo.

Do mesmo modo, é preciso fazer uma breve explicação da possível distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”. Muitos autores buscam diferenciar os termos “aquisição” e “aprendizagem”. Defendem “aquisição” como um processo de assimilação natural, subconsciente, que ocorre em situações reais de convívio com outras pessoas, nas quais o aprendiz é um sujeito ativo, assim como no processo de assimilação da língua materna (LM) pelas crianças. Já a “aprendizagem” é definida como o estudo consciente sobre a língua em uso. O aprendiz deixa de ser visto como falante para ser um aluno da língua-alvo, tendo a visão da abordagem de ensino tradicional. Assim, parte-se da forma escrita, da estrutura e das regras do idioma, através de esforços intelectuais e capacidade dedutivo-lógica para a comunicação propriamente dita.

Entretanto, este estudo não pretende propor uma análise ou distinção dos termos “aquisição” e “aprendizagem”. Assim, tais vocábulos serão utilizados como sinônimos ao longo dos capítulos.

Partindo-se, então, da fala dos próprios docentes sobre seus respectivos processos de aquisição da produção oral na língua francesa (LF), pretende-se possibilitar aos professores e pesquisadores, àqueles que buscam se formar e reformar sempre – como ilustrado por Paulo Freire na epígrafe escolhida –, a possibilidade de identificação desse processo para sempre avaliar e transformar sua prática de ensino e aprendizagem consigo e, conseqüentemente, com seus alunos.

Antes de adentrar o estudo atual, justifico, brevemente, os caminhos que me levaram a olhar a produção oral com foco nos docentes. A presente pesquisa nasceu da inquietação fomentada no momento em que entrei em sala de aula para começar a lecionar o francês como língua adicional durante a Graduação no curso de Letras – Português/Francês – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), entre os anos de 2008 a 2013. O incômodo com o processo, para muitos professores e alunos, difícil e incompleto, de aquisição de uma produção oral satisfatória intensificou-se no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Ensino de Francês Língua Estrangeira, realizado, também na UERJ, no ano de 2014. Nele, além das discussões com outras colegas-professoras e da descoberta de que há muitos entraves para a PO, tomei conhecimento do livro “*Pour une didactique de l’oralité: Enseigner le français tel qu’il est parlé*”<sup>2</sup>, o qual me fez querer investigar ainda mais as questões ligadas à aquisição da fala no ensino de FLE.

---

<sup>2</sup> “Por uma didática da oralidade: ensinar o francês como ele é falado”. WEBER, Corinne. *Pour une didactique de l’oralité: Enseigner le français tel qu’il est parlé*. Paris: Didier, 2013.

Esse livro guiou meus pensamentos e questionamentos durante a elaboração da monografia do curso de Especialização, justamente por tratar de um tema tão relevante e tão abordado pela metodologia de ensino de língua adicional atual, a perspectiva acional<sup>3</sup>, proposta a partir de 2001 pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas<sup>4</sup>. Esta, além de ter como objetivo a progressão das necessidades comunicativas de cada estudante, bem como o desenvolvimento das competências de compreensão e produção, tal qual preconizava a abordagem comunicativa, ainda inclui em seu escopo a concepção do aluno, mais que centro do processo de ensino-aprendizagem, ser entendido um ser autônomo, ativo, um ator social. Segundo a perspectiva acional, a aquisição de uma língua adicional tem de

ensinar os indivíduos a serem autônomos nos usos da língua, posto que é esta autonomia que lhes deve permitir estabelecer as relações com as pessoas cuja língua eles aprendem. Trocar informações, dar sua opinião, contar suas experiências, convencer, argumentar, variar seu pensamento, tantos atos de fala que permitem melhor compreender os estilos de vida, as culturas e as mentalidades de outros povos<sup>5</sup> (TAGLIANTE, 2006, p. 64).<sup>6</sup>

Em contrapartida, na prática, esta perspectiva não é trabalhada em sua essência, principalmente quando falamos de ensino-aprendizagem de professores. Ademais, observa-se que ainda é difícil implementar tal proposta na sala de aula das universidades, talvez, em parte, por não vermos os professores em formação, principalmente aqueles da Graduação, como também alunos de uma língua adicional. Foca-se muito na formação do professor, esquecendo, por vezes, a ideia do professor-aprendiz, ou seja, aquele professor que ainda é um aluno daquela língua adicional, que além de ser formado para ensiná-la, precisa, antes de tudo, apreendê-la.

---

<sup>3</sup> Conhecido em francês como “*Approche Actionnelle*”, pode-se encontrar a tradução deste termo em português nos trabalhos de AZEVEDO, Andrea Matias. *Imagens da língua materna e da tradução no ensino de francês língua estrangeira*. Rio de Janeiro, 2010. Nº de folhas: 155. Mestrado em Estudos Linguísticos Neolatinos - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ; e MARTINS, Selma Alas. *Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias*. Revista Internacional d’Humanitats. Univ. Autònoma de Barcelona, p. 75-88, set-dez 2017;

<sup>4</sup> CONSELHO DA EUROPA. *Quadro de referência para as línguas*. Edições Asa, Porto, 2001.

<sup>5</sup> “[...] enseigner aux individus à être autonomes dans leurs pratique de la langue, car c’est cette autonomie qui doit permettre de lier des relations avec les personnes dont ils apprennet la langue. Échanger des informations, donner son opinion, raconter ses expériences, convaincre, argumenter, nuancer sa pensée, autant d’actes de parole qui permettent de mieux comprendre les modes de vie, les cultures et les mentalités des autres peuples.” (TAGLIANTE, 2006, p. 64).

<sup>6</sup> As traduções dos textos em língua adicional que foram utilizados são de inteira autoria e responsabilidade desta pesquisadora. As versões originais são apresentadas no rodapé da página correspondente.

Retornando a Weber (2013), a autora discorre sobre como ensinar a língua francesa na sua variante popular, corrente e espontânea, e também sobre como tentar minimizar a ideia do francês padrão/normatizado<sup>7</sup>, muito corrente em algumas metodologias, instituições, profissionais e estudantes. Ou seja, a autora nos oferece um contato com uma língua adicional mais próxima, menos idealizada, adquirida a partir da troca contínua, desprendida de modelos ideais, encorajando, dessa forma, o aluno a ser autônomo e ativo na interação.

Deste modo, partindo de toda inquietação, discussão e investigação em meus estudos iniciais sobre o tema, em 2014, realizei uma pesquisa que tinha por intuito identificar alguns pontos convergentes e divergentes no que concerne a aquisição da PO na visão dos estudantes e dos professores, mapear os principais obstáculos encontrados pelos alunos no momento da interação verbal, apresentar um breve percurso histórico do ensino da oralidade no âmbito das metodologias de FLA, bem como avaliar o que estava sendo realizado no processo de ensino-aprendizagem desta competência. O público-alvo estudado era composto por estudantes e professores de três estabelecimentos de cursos privados. Dentre os conteúdos abordados nas questões propostas, destacavam-se: a metodologia mais privilegiada em sala de aula, as atividades mais utilizadas visando à prática da oralidade, a disposição física dos alunos, os entraves que emperram o desempenho oral e – mais especificamente para os docentes – as dificuldades inerentes à profissão e a necessidade de uma formação continuada. Nesse estudo (FONSECA, 2015), para a etapa de coleta de dados, foi realizado um questionário impresso, dirigido aos alunos aos professores, o qual continha, respectivamente, 9 e 10 perguntas de múltipla escolha, similares entre si.

Com o estudo acima exposto, percebi que ao tratar da competência de PO no ensino-aprendizagem da LF, muito se discutia sobre o foco no aluno. Entretanto, ao professor, parte fundamental deste processo, não era dada muita atenção, por considerar que este já possui tal competência “consolidada”, esquecendo que o docente, tem de se formar continuamente, sendo ele também um aluno. Assim, verifica-se que

a capacidade de investir em sua própria formação de se responsabilizar por uma aprendizagem que não se encerra na universidade, mas que se expande a diferentes momentos e áreas. É o conceito de professor-pesquisador-aprendiz em permanente formação que vem à tona (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, p. 8).

Como bem disseram Pietraróia e Albuquerque-Costa (2013), o professor possui essa tripla função, que é a de ser concomitantemente professor, pesquisador e aprendiz. Sabe-se,

---

<sup>7</sup> *français standard*.

consequentemente, que todo docente já foi e continua sendo, aluno, tendo também já experienciado o processo de aquisição de uma LE. Todavia, percebe-se que, além dos fatores didáticos – como a escolha da metodologia, dos objetivos do curso, entre outros – há uma forte presença de fatores psicológicos e de formação acadêmica enquanto elementos dificultadores do ensino da produção oral, visto que os “[...] professores ensinavam dessa forma porque era essa a maneira com que eles próprios, e seus alunos eram avaliados” (SOUZA, 2002, p. 84).

O cenário observado pela pesquisa de 2014 levou-me a procurar uma análise mais aprofundada sobre os fatores que influenciam a oralidade inserida na competência comunicativa, agora, com foco somente nos docentes, uma vez que ao longo da minha vida acadêmica, como aluna e professora, percebi que o professor tem suas funções ampliadas para além do eixo mencionado acima, tal como Pozo (2002) afirma como se em um complicado exercício de multiplicação profissional, todo professor tem de exercer muitas tarefas diferentes, ou seja, tem que assumir diferentes papéis, tais como:

- a) Do professor provedor, que proporciona aos alunos informação, fatos e dados, mas que também dá instruções ou administra prêmios e castigos. É o professor que tem a resposta que o aluno necessita.
- b) Do professor modelo, que ilustra modos de comportamentos, atitudes ou habilidades motoras, através de seu comportamento atitudes ou habilidades. É o espelho em que os alunos olham para saber o que têm de fazer. Com muita frequência, é um papel mais implícito que explícito.
- c) Do professor treinador, que fixa em detalhe o que os alunos devem fazer, quando, como e quanto, como um médico com seus pacientes. Fixa o tratamento e o aluno deve se limitar a cumpri-lo custe o que custar. É um papel complementar ao de provedor. Pode ser prover informação sem treinar em seu uso, mas não o contrário.
- d) Do professor tutor ou guia, que deixa que os alunos assumam parte da responsabilidade de sua aprendizagem, mas depois que lhes fixou bem as metas e os meios para alcançá-los. O tutor diz o que é preciso fazer e como, mas deixa que os alunos organizem sua própria prática, que ele acompanha e regula. Pergunta aos alunos em vez de lhes dar respostas.
- e) Do professor assessor ou diretor de pesquisa, que deixa que os alunos façam seus próprios objetivos concretos e planejem sua própria aprendizagem, a partir de um marco geral previamente estabelecido” (POZO, 2002, p. 92).

Acrescento ser necessário adicionar à lista acima, a figura do professor facilitador, tendência atual e futura para a educação, defendida por Freire (2016, p.24), ao afirmar que “o formador, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Ademais, é preciso lembrar que a função primeira de todo docente é a de “professor aluno”, a exemplo de Pimentel (1994, p.16), a qual declara: “minha atuação norteou-se

sempre pela ideia de que a formação do professor se dá enquanto ensina. Não posso deixar de afirmar que me eduquei educando”. Portanto, a ideia do professor em construção é vital para o entendimento do presente estudo.

O professor tem de estar atento a sua prática, reproduzindo o que auxiliou seu ensino-aprendizagem da LA e o que pode mudar de sua própria experiência, a fim de facilitar a construção do conhecimento seu e de seus alunos por intermédio de sua própria vivência e reflexão.

Juntamente com a visão do professor-aluno, percebida por mim desde a minha primeira atuação nesta função, fui construindo e observando, durante minha formação acadêmica, que o eixo professor-pesquisador, com foco na língua e no ensino-aprendizagem desta, era tímido e, em muitos casos, estudado por um indivíduo externo à sala de aula. Dessa forma, por que não investigar os próprios docentes, como indivíduos conscientes de sua função de ensinar, como também de aprender, sabedor deste processo, dado que o professor é aquele que já ocupou – e o bom docente continua ocupando sempre – a cadeira de aluno, bem como aquele que se interessa em melhorar sua performance a partir de suas experiências como tal e, principalmente como aluno; poucas são as profissões que permitem essa dupla função/ reflexão. Para Pozo (2002), todos os docentes

sentiram na carne, no começo com inquietação depois com angústia e finalmente com uma certa resignação, a situação de ensinar coisas que seus alunos não aprendem. [...]

[...] Em teoria, todos deveríamos conhecer essas dificuldades, já que todos fomos soldados antes de sargento, alunos antes de professores (e também alunos ao mesmo tempo que professores porque, lembre-se, estamos na sociedade da aprendizagem) (POZO, 2002, p. 58).

Isto posto, pesquisar a expressão oral dos docentes, abre caminhos para entender a qualidade e as dificuldades que envolvem o ensino de FLA nas salas de aula, possibilitando retornar à raiz do processo, a formação docente. Desta forma, escolheu-se seguir, como fio condutor para análise dos resultados, a observação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos docentes participantes desta pesquisa. Esta escolha tenciona desvendar o percurso que os professores realizaram, e realizam, no trabalho com a oralidade na LA, dentre os muitos caminhos que podem ser percorridos, a fim de melhor compreender, refletir e difundir as experiências e práticas profícuas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

A partir das experiências relatadas pelos professores em conversas informais nos cursos de graduação, especialização e nos cursos de idiomas, percebe-se que o grande desafio a ser enfrentado pelos educadores é o de fomentar uma comunicação oral eficiente,

articulando o material didático adotado, as diretrizes dos cursos e o interesse dos alunos; soma-se a essa tarefa, a dissonância das salas de aula de uma faculdade, para as salas de aula dos cursos de idiomas atuais.

Destarte, a pesquisa em questão tem o intuito de lançar um olhar sobre os principais pontos ligados à produção oral no contexto da formação docente, além de propiciar meios de atenuá-los; possibilitando aos docentes uma reflexão sobre sua prática, sobre o papel da universidade, sobre o seu próprio processo de aprendizagem da LA, haja vista que ao compreender seu papel, suas deficiências e necessidades, o professor conscientiza-se mais sobre o caminho que percorreu em seu processo de ensino-aprendizagem da oralidade em uma LA, para assim, refletir sobre processo e melhorar sua prática.

Para isso, optou-se por seguir um caminho de caráter qualitativo e interpretativista, utilizando a metodologia de pesquisa da pesquisa-ação, e tendo por base teórica o sociointeracionismo, conceitos que serão tratados melhor no capítulo sobre as metodologias orientadoras deste trabalho. Dessa forma, os dados gerados bem como a revisão bibliográfica são tratados na tentativa de responder às seguintes perguntas norteadoras do estudo:

1. Qual é o papel da universidade na formação dos professores de FLA?
2. Como o processo de ensino-aprendizagem influencia a prática e a formação contínua dos professores de FLA?
3. Quais são as principais estratégias de aprendizagem ligadas à aquisição da PO na visão desses educadores?

Por conseguinte, este trabalho está dividido e sequenciado da seguinte forma: no capítulo um, buscou-se introduzir o cenário que motivou esta pesquisa; no capítulo dois, apresenta-se o processo de aquisição da produção oral de uma LA para docentes de FLA, bem como os suportes teóricos da linguística aplicada, abordando ainda seu papel no processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores, do sociointeracionismo e do construtivismo; no capítulo três, descreve-se inteiramente a metodologia norteadora desta investigação, tais como o perfil metodológico do *corpus* da pesquisa, a etapa de coleta de dados, os instrumentos de pesquisa, o perfil dos participantes. No capítulo quatro, expõe-se a análise do *corpus* coletado; no quinto e último capítulo, pretende-se esclarecer e propiciar a quem desejar, os possíveis rumos e desdobramentos que esta pesquisa pode vir a percorrer na marcha constante e infinda que é o estudo da linguagem e das línguas.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

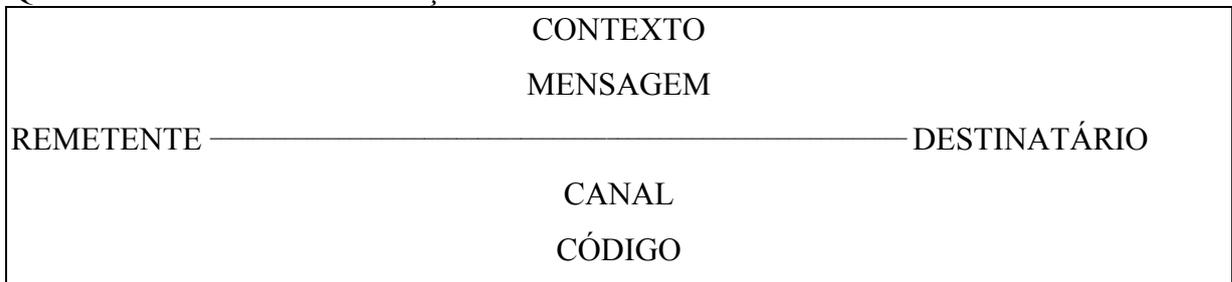
Este capítulo expõe os pressupostos teóricos que serviram e contribuíram como norte para esta pesquisa. São eles: a competência de produção oral, a formação de professores dentro do processo de aquisição da oralidade em língua adicional, o sociointeracionismo a partir dos estudos de Vygostky (1995; 2007) e Freire (2016), bem como a apresentação do conceito de estratégias de aprendizagem, escolhido como base para a análise dos dados obtidos.

### 1.1 A produção oral

‘falar é agir’ tanto sobre si, como sobre os outros e sobre o mundo. Falar não é apenas comunicar algo e sim produzir identidades, imagens, experiências e assim por diante (BATISTA, 1997, p. 21-22).

De acordo com a Teoria da Comunicação, proposta por Jakobson<sup>8</sup> (1969, p. 123), a comunicação pode ser representada pelo esquema abaixo, no qual há um emissor (ou remetente), um destinatário (ou receptor), uma mensagem a ser transmitida por meio de um código e um canal, inseridas em um contexto de comunicação, como pode-se ver no difundido esquema a seguir:

Quadro 1 – Teoria da Comunicação de Jakobson.



Fonte: JAKOBSON, 1969, p. 123

<sup>8</sup> Roman Jakobson foi um linguista russo conhecido por seus estudos no campo da linguística (notadamente na definição do fonema e das funções da linguagem).

Para Jakobson (1969, p. 123), “cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem”. Contudo, ele acrescenta que se sabe que é muito difícil encontrar uma mensagem que preencha apenas uma dessas funções. Assim, comunicar-se vai além desta estruturação. De acordo com Cuq (2003, p. 47-48), tratando-se de didática de línguas,

a evolução das concepções de comunicação implica em se interessar não somente pelo emissor, pelo canal, pela mensagem e pelo receptor, mas também pela interpretação, e aos efeitos sobre o papel ativo do receptor, posto que a comunicação humana depende amplamente de sua atividade interpretativa. Por sua vez, ele pode tornar-se emissor, ou seja, é finalmente a concepção da comunicação como um ir e vir, uma troca, a qual retemos.<sup>9</sup>

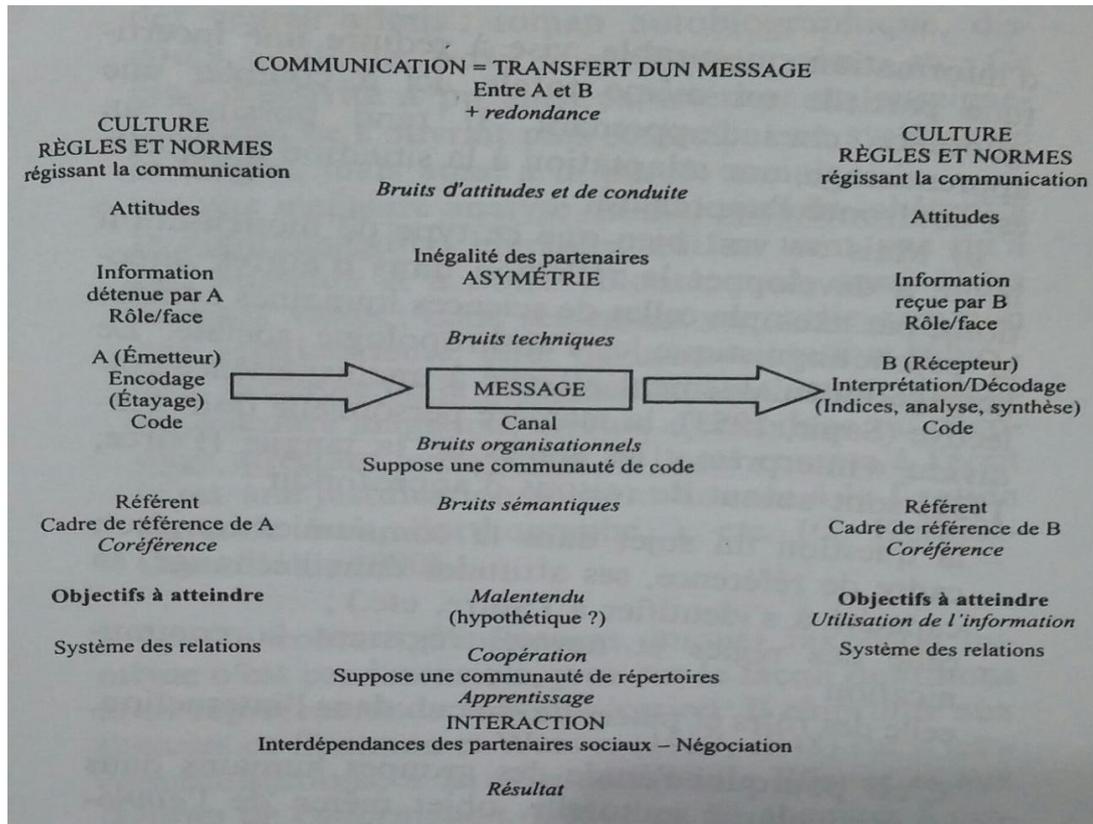
Portanto, falar é mais que a produção, a reprodução e a expressão de termos linguísticos e gramaticais, “falar é atividade humana que varia, sem limites previstos, à medida que passamos de um grupo social a outro, porque é uma herança puramente histórica do grupo, produto de um uso social prolongado” (SAPIR, 1971, p. 18). Sapir vê a linguagem como algo que resulta da convivência, logo, falar não é uma função instintiva, mas antes, uma função “adquirida, cultural” (SAPIR, 1980, p. 12 *apud* TEIXEIRA; MOTA, 2011, p. 22);

Para exemplificar melhor a complexidade do ato de comunicação, Martinez (1996, p.15) fornece, na imagem que se segue, um quadro no qual expõe os aspectos subjacentes ao restritamente linguístico, como o sociocultural e o interpessoal.

---

<sup>9</sup> “En didactique des langues, l’évolution des conceptions de la communication implique de s’intéresser non seulement à l’émetteur, au canal, au message et au récepteur mais aussi à l’interprétation, et aux effets sur le rôle actif du récepteur, car la communication humaine dépend largement de son activité interprétative. À son tour, il peut devenir émetteur et c’est donc finalement la conception de la communication comme un aller-retour, un échange, que l’on retient” (CUQ, 2003, p. 47-48).

Figura 1 – Ato comunicacional segundo Martinez.



Fonte: MARTINEZ, 1996, p.15.

A diferença do modelo de Jakobson (1969) para o de Martinez (1996) reside no fato deste considerar emissor (ou remetente), um destinatário (ou receptor), uma mensagem a ser transmitida por meio de um código e um canal muito mais que um simples mecanismo de envio e recebimento. Martinez pressupõe, além, o envolvimento das regras e normas culturais, a assimetria entre locutor e emissor, os barulhos semânticos, os mal-entendidos, a cooperação, bem como a interação entre eles.

Há, conjuntamente, os processos cognitivos para que a mensagem seja conceituada, formulada e, por fim, articulada oralmente. Assim, Goh (2008, p. 4-6), tendo como base o modelo de Baygate (1998), analisa três fases importantes no momento da expressão verbal, que são: a conceitualização, a formulação e a articulação. A primeira fase diz respeito ao processo no qual o falante seleciona os dados que irá transmitir, ou seja, a ideia principal de sua mensagem; a segunda fase refere-se ao momento em que esta ideia é construída com o léxico e a gramática da língua; ao final, na fase três, tem-se a expressão sonora da sentença formulada inicialmente. Goh (2008, p. 6) lembra que além das três fases, há “o processo metacognitivo de automonitoramento. Envolve a verificação mental daquilo que foi dito e a

forma pela qual foi dito”. Nesta citação, Goh aborda a questão das estratégias, automatizadas ou não, que todo falante utiliza no processo comunicativo; no capítulo sobre as estratégias de aprendizagem, este ponto importante para o processo de comunicação, bem como de ensino-aprendizagem de uma língua, será melhor evidenciado.

Na fala em tempo real, o tempo entre a conceituação e articulação de uma mensagem é extremamente curto, ocorrendo quase que simultaneamente. Além dos processos cognitivos, do domínio da gramática e do léxico da língua. Goh (2008, p. 7-10) indica que para o aprendiz de uma LA falar de maneira eficiente, ou seja, ser bem-sucedido em sua produção oral, este precisa desenvolver habilidades verbais referentes à linguagem falada, que são: as habilidades fonológicas, de função de fala, de gerenciamento de interações e, por fim, de organização de discursos ampliados.

**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).

Ao estender essa concepção do processo comunicativo, especialmente da produção oral, entende-se que o ato de se comunicar oralmente envolve múltiplos fatores além da apreensão gramatical, fonética e lexical do idioma estrangeiro. Weber (2013, p. 72) evidencia que “a aquisição de uma L2<sup>10</sup> aparece como o desenvolvimento da capacidade de participar de uma prática social”<sup>11</sup>. Tal noção corrobora a ideia de que para ser fluente em uma língua adicional o falante deve estar sempre em contato com outros falantes, nativos ou não, visto que a prática, como defendida por Vygotsky (1995) e Freire (2016), é uma construção

---

<sup>10</sup> Embora a autora utilize o termo “L2”, considere-se esta citação aplicável também à LE.

<sup>11</sup> “l’acquisition d’une L2 apparaît comme le développement de la capacité de participer à une pratique sociale” (WEBER, 2013, p. 72).

coletiva, um ato mútuo de compartilhamento de conhecimentos e opiniões, sendo uma ação produtiva, e ao mesmo tempo receptiva. Outrossim, Weber (2013, p. 74) acrescenta que a língua “influencia nosso modo de pensar e de se comportar, ela orienta igualmente nossa maneira de compreender e interpretar”<sup>12</sup>.

A partir dessa concepção, percebe-se que falar uma língua adicional não é simplesmente a reprodução correta dos fonemas, do ritmo, da entonação, é, ainda mais, o intercâmbio e a incorporação de um novo modo de pensar, novas metáforas, novas comparações, nova forma de olhar a si, o outro e a sociedade na qual os interlocutores estão inseridos. Como consequência de um ensino voltado para a comunicação, favorece-se a concepção da linguagem ser construída e reconstruída incessantemente, promovendo, assim, a formação identitária do sujeito, já constituído de um conjunto de valores culturais, filosóficos, étnicos, psicológicos, cognitivos e de crenças.

Outro ponto referente à produção oral tratado por Widdowson (1991, p. 85) é justamente a distinção dos dois conceitos em torno do vocábulo “fala”. Este autor diferencia fala, no sentido da forma, como a representação do sistema fonológico e gramatical; e fala, no sentido de uso, como um ato comunicacional, obtido invariavelmente através da interação face a face ou através do intercâmbio verbal.

Consequentemente, falar, em conjunto com a compreensão oral e escrita e com a produção escrita, faz parte das habilidades linguísticas; o termo “habilidades linguísticas” refere-se à forma como o sistema linguístico é manifestado. Mais à frente, Widdowson (1991) afirma que “reconheceremos de maneira geral que o fim último na aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa para interpretar, seja isso manifestado com visibilidade na conversa ou correspondência” (WIDDOWSON, 1991, p. 97). Para ele, as capacidades comunicativas abrangem as habilidades linguísticas, posto que não é possível estabelecer comunicação sem habilidades de produção e compreensão orais e escritas. O desafio, então, está em como ensinar as habilidades linguísticas não como um fim em si, mas como meio para a realização da comunicação, posto que a competência linguística está sempre subjacente à comunicativa.

Assim como Saussure também preconizava, ao contemplar em seus estudos a dicotomia *langue* e *parole*<sup>13</sup>:

---

<sup>12</sup> “Notre langue influence notre façon de penser et de se comporter, elle oriente également notre manière de comprendre et d’interpréter”(WEBER, 2013, p. 74).

<sup>13</sup> Língua e fala respectivamente.

[...] Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1) o que é social do que é individual; 2) o que é essencial (descrição sistemática do objeto) do que é acessório e mais ou menos accidental. A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente [...]. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, na qual convém distinguir: 1- as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2- o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações [...] (SAUSSURE, 2002, p. 45).

Por fim, é mister distinguir os conceitos de competência, habilidade e capacidade utilizados ao longo deste capítulo, a fim de se evitar certa confusão na distinção dos termos entre si e suas especificidades.

Para Alessandrini (2002, p. 164),

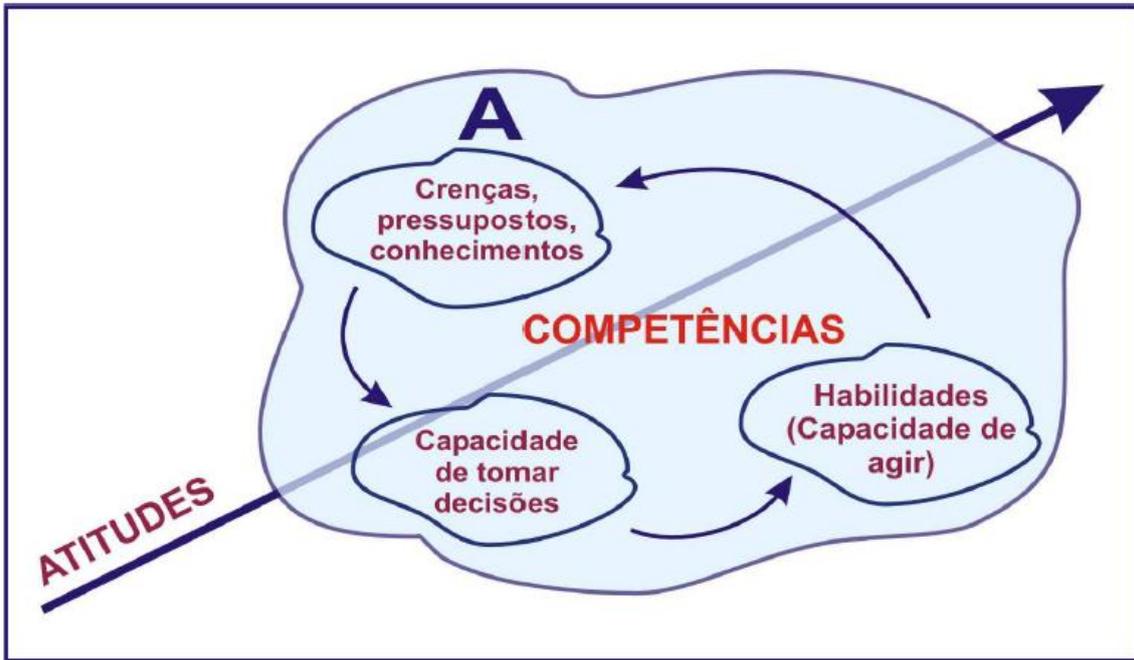
a noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível (ALLESSANDRINI, 2002, p.164).

Canale (1983, p. 5 *apud* POTTER, 2012, p. 76) define mais especificamente o conceito de competência, trazendo-o para o ensino de línguas, a partir do conceito de competência comunicativa, uma vez que para este autor esta

se refere ao conhecimento e à habilidade para usar esse conhecimento ao interagir na comunicação real. O conhecimento aqui significa o que a pessoa sabe (consciente ou inconscientemente) sobre a língua e sobre os outros aspectos do uso da linguagem comunicativa; habilidade se refere ao grau de eficiência com que a pessoa emprega esse conhecimento na comunicação real (CANALE, 1983, p. 5 *apud* POTTER, 2012, p. 76).

Resumidamente, pode-se dizer, então, que o termo competência abrange um processo dialógico entre habilidades e capacidades, ou aptidões, de um determinado indivíduo; pode-se definir competência como a ação de “saber fazer algo, que, por sua vez, envolve uma série de habilidades” (ALESSANDRINI, 2002, p. 164).

Figura 2 – Inter-relação entre competências, habilidades e atitudes.



Fonte: BARBOSA, 2007, p. 37.

Assim, o ensino-aprendizagem direcionado para a comunicação visa, além das estruturas linguísticas, ao aprendizado das estruturas semânticas, culturais, históricas e sociais que envolvem a interação verbal. Criar situações cada vez mais próximas das situações reais de conversação pode auxiliar o processo de aquisição da PO, uma vez que o francês ensinado como uma língua única, universal, e comum a todos, não existe concretamente. É preciso fomentar no professor-aluno a ideia de que há uma língua para cada locutor, assim, o objetivo do ensino focado na comunicação é ensinar diferentes registros, favorecendo a diversidade linguística existente em toda língua. Para Widdowson (1991), com relação ao ensino-aprendizagem de LA, “será facilmente admissível que onde o objetivo do curso é desenvolver uma habilidade de lidar com a língua falada, o que os aprendizes precisam adquirir em última análise é uma consciência de como a língua-alvo é usada para se conversar através dela” (WIDDOWSON, 1991, p. 88).

### 1.1.1 Fluência em FLA

Ao ter como objeto de exame a produção oral em LA, é fundamental falar sobre o fenômeno fluência. Weber (2013, p. 34) destaca que “Em francês língua estrangeira<sup>14</sup>, a finalidade principal da aprendizagem é a comunicação, o que confere às representações uma totalidade muito mais positiva que as de língua materna. [...] mesmo se a imagem do falante nativo ideal ainda está viva nos espíritos<sup>15,16</sup>. Portanto, para muitos professores/ aprendizes, produzir enunciados fluentes ainda está ligado a uma correta pronúncia e sotaque, e não à ideia de comunicação – compartilhamento de uma mensagem compreensível. Assim como preconizou Cuq, há uma maior atenção, atualmente,

no papel ativo do receptor, visto que a comunicação humana depende em grande parte de sua atividade interpretativa. Este, por sua vez, pode se tornar um transmissor e, portanto, em última análise, esta é a concepção de comunicação, como uma ida e volta, uma troca, a qual retém-se<sup>17</sup> (CUQ, 2003, p. 48).

A fluência é algo que todo estudante/ falante que está em processo de aprendizagem de uma LA almeja. Para muitos destes, a fluência está intimamente ligada à pronúncia, e não à construção de um enunciado compreensível para um nativo. Para Richards (2006, p. 24), fluência “é a linguagem natural que ocorre quando um falante interage de forma significativa e consegue manter uma comunicação compreensível e contínua apesar das limitações de sua competência comunicativa.”.

Nesse sentido, Brumfit (1994 *apud* OLIVEIRA, 2014, p.154) defende a necessidade de que sejam desenvolvidas, no estudante de uma LA, atividades que trabalhem a fluência, e não apenas a precisão (ou correção gramatical). E ainda, ao fazer uma comparação

---

<sup>14</sup> Como se trata de uma citação, decidimos manter o termo “estrangeiro” no lugar de “adicional”.

<sup>15</sup> Neste trecho, a autora faz referência à ideia da representação do falante nativo ideal de LA que está presente no “espírito” dos aprendizes.

<sup>16</sup> “En français langue étrangère, la finalité principale de l’apprenantissage est la communication, ce qui confère aux représentations une totalité plus positive qu’en langue maternelle. [...] même si l’image du locuteur natif idéal est encore prégnante dans les esprits” (WEBER, 2013, p. 34).

<sup>17</sup> “On insiste dorénavant sur le rôle actif du récepteur, car la communication humaine dépend largement de son activité interprétative. À son tour, il peut devenir émetteur et c’est donc finalement la conception de la communication, comme un aller-retour, un échange, que l’on retient” (CUQ, 2003, p. 48).

com o processo de aquisição da língua materna, Brumfit argumenta que a fluência do indivíduo que aprende uma língua estrangeira é o resultado de suas tentativas de se expressar, de se comunicar na língua estudada, de interagir com outras pessoas, sendo o desenvolvimento da sua precisão imprescindível apenas para a comunicação escrita (OLIVEIRA, 2014, p. 155).

Logo, a fluência é entendida como a capacidade que um falante tem de se comunicar satisfatoriamente, não sendo comparado ao falante da LA, mas tentando aproximar-se ao máximo de uma fala natural.

Muitos autores se debruçaram a fim de tentar conceituar o que caracteriza um indivíduo fluente em uma LA. Na tabela que se segue, Soares (2011, p. 19), em seu estudo sobre a fluência em L2, contempla seis outros autores no objetivo de explicar o que é ter fluência/ ser fluente:

Tabela 1 – A fluência para diferentes autores.

Tam (1997 apud Al-Sibai, 2004)	“a fala de um indivíduo fluente contém formas reduzidas por processos de: contração, elisão, assimilação e redução.”
Al-Sibai (2004)	“fluência em L2 não é um valor absoluto que a fala do aprendiz apresenta ou não, mas um fenômeno prosódico baseado em níveis que aprendizes devem atingir.”
Hume (2008)	“Quanto mais frequente for o acesso às informações adquiridas da L2, menor será o tempo de pausa para acesso lexical e de pausa para planejamento discursivo, o que levaria à fala fluente.”
Segalowitz (2010)	“Quanto mais automático é o acesso às sequências de exemplares linguísticos no momento de produção, maior será o nível de fluência”
Porter & Grant (apud Al-Sibai, 2004)	“advertem que a fala com velocidade não é necessariamente fala fluente”

Fonte: A autora, 2018.

Longe de deter este estudo ao conceito de fluência, as declarações acima oferecem um dos aspectos – linguístico – envolvidos no momento da interação oral. É reconhecido que toda língua tem uma representação para seus falantes nativos e para seus falantes estrangeiros, principalmente para os professores de Francês. Isso será retomado no capítulo referente à análise dos dados colhidos em ambas as fases deste estudo.

Pode-se dizer que ainda se escuta muito essa declaração:

Quando dirigimos um elogio: “Você fala francês bem! ”, a um professor de francês não nativo, este responde frequentemente: “Obrigado, mas eu tenho um sotaque! ”. Este ponto de vista puramente subjetivo repousa, em parte, sobre as representações da língua alvo, próxima do locutor idealizado e fantasioso (WEBER, 2013, p. 78).<sup>18</sup>

A partir do exposto acima, vê-se que muitos ainda confundem fluência com pronúncia. Cuq a define, afirmando que a pronúncia:

está ligada à articulação, mas igualmente à audição (capacidade sensorial do ouvido) e à percepção (interpretação da realidade física). Pronunciar é, assim, entender e produzir os sons e os traços prosódicos de uma dada língua de tal maneira que um nativo possa compreender a mensagem que o é endereçada [...]. É essencial no ensino e aprendizagem do sistema fônico e prosódico de uma língua, a audição/percepção e a articulação (CUQ, 2003, p. 205)<sup>19</sup>

Assim, ser fluente não está intrinsecamente ligado a ter uma pronúncia igual a de um falante de LM, basta que a mensagem a ser passada seja compreendida. Entretanto, ainda existe, no ensino de línguas, a ideia de que falar uma língua é pronunciar bem seus fonemas e saber suas regras gramaticais. O foco deste estudo é a análise da aprendizagem da produção oral, entendendo, com isso, o professor que se considera fluente na língua francesa, sem considerar a noção de pronúncia idealizada.

A seguir, Richards (2006, p. 25) propõe uma diferenciação entre as atividades de fluência e de precisão feitas nas salas de aula de uma LA:

---

<sup>18</sup> “Quand on adresse le compliment: « Vous parlez bien le français! », à un professeur de français non francophone, celui-ci répond souvent: « Merci, mais j’ai un accent! ». Ce point de vue purement subjectif repose en partie sur les représentations circulantes de la langue cible, proche du locuteur idéal et fantasmé” (WEBER, 2013, p. 78).

<sup>19</sup> “La prononciation est liée à l’articulation mais également à l’audition (capacité sensorielle de l’oreille) et à la perception (interprétation de la réalité physique). Prononcer c’est donc entendre et produire les sons et les faits prosodiques d’une langue donnée de telle manière qu’un natif puisse comprendre le message qui lui est adressé [...]. Il est essentiel dans l’enseignement et l’apprentissage du système phonique et prosodique d’une langue, l’audition/ perception et l’articulation” (CUQ, 2003, p. 205).

Tabela 2 – Diferenciação entre atividades de fluência e de precisão.

<b>Atividades com foco na fluência</b>	<b>Atividades com foco na precisão</b>
Refletem o uso natural do idioma.	Refletem o uso da linguagem que ocorre em sala de aula.
Concentram-se na efetivação da comunicação.	Concentram-se na formação de exemplos linguísticos corretos.
Exigem o uso significativo da linguagem.	Praticam a linguagem fora do contexto.
Exigem a utilização de estratégias de comunicação.	Praticam pequenas amostras da linguagem.
Produzem uma linguagem que talvez não seja previsível.	Não exigem que a comunicação seja significativa.
Buscam interligar o uso da linguagem ao contexto	A escolha da linguagem é controlada.

Fonte: RICHARDS, 2006, p. 25.

Pela tabela acima, pode-se perceber que ao falar em pronúncia, Richards refere-se, no estudo em questão, a uma comunicação mais controlada e artificial, muito ligada à retenção de itens gramaticais e fonéticos; em contrapartida, ao falar em fluência, o autor refere-se a uma comunicação mais livre e natural, com a negociação de significados, com a presença, muitas vezes, uma linguagem visual – como a mímica e a utilização de itens do cenário no qual se desenrola a comunicação.

Em Fonseca (2015), trabalhei com a análise da produção oral de professores e alunos de instituições privadas de FLA no Estado do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, uma dentre as perguntas era “No que se refere à competência de Produção Oral, como você avalia seus alunos?” – feita para os professores –, e “No que se refere à competência de Produção Oral (fala), como você se avalia?” – feita para os alunos. Ao estudar os dados, percebi que o aluno importa-se muito com a visão de se comparar e falar como um falante de língua-alvo, visto que escolher “uma variedade normativa – ‘o francês normativo’<sup>20</sup> – a ser ensinada, também

<sup>20</sup> “le français standard” (WEBER, 2013, p. 31).

pode contribuir muito para esta percepção por parte dos estudantes, uma vez que nesta variedade “a norma escrita é a prescrição imposta”<sup>21</sup> (FONSECA, 2015, p. 25).

Weber (2013, p. 223) também aponta para o efeito produzido com a valorização da variedade linguística normativa: “O estudante que chega à França se surpreende com empregos que ele ignora: ‘Por que os franceses não falam como eu aprendi?’”<sup>22</sup>. Pode-se aferir que o imaginário do estudante é muito mais exigente por considerar que uma boa competência em produção oral está ligada à pronúncia semelhante à de um falante de francês língua materna, não à fluência na comunicação. Para os professores, o principal fator no processo comunicacional é proporcionar ao aluno uma adequação linguístico-comunicativa em consonância com o contexto sociocultural no qual está ou encontrar-se-á inserido.

Ademais, percebe-se que as instituições, em sua maioria, concentram-se apenas no ensino da norma padrão. Tal fato contribui para a imagem do falante considerado correto e inalcançável. Todo este cenário faz com que o ensino de LA trabalhe “a capacidade linguística desses usuários, mas não necessariamente sua habilidade de comunicação” (DONINO et al., 2010, p. 67).

Faz-se necessário pontuar, aqui, que este estudo não intenta desqualificar ou desmerecer o estudo e ensino da norma culta, mas defende que uma pedagogia centralizada na utilização do código tem por dever considerá-lo como meio e não como fim. (BARGE, 2009)

A finalidade do ensino da competência de produção oral é a eficiência comunicativa, isto é, possibilitar ao falante de uma LA ser compreendido, utilizando sua habilidade e capacidade orais até aquele momento, com o objetivo de implicar na interação e inserção do falante dentro de uma comunidade/sociedade.

## 1.2 A formação docente ligada à produção oral

um professor não é formado por outra pessoa; ele se forma a partir de um trabalho constante de investigação e revisão de sua própria prática (cf. FREIRE, 1998, p.206 *apud* LEFFA, 1998, p. 305-306).

---

<sup>21</sup> “la norme de l’écrit est la prescription imposée” (WEBER, 2013, p. 31).

<sup>22</sup> “L’étudiant étranger qui arrive en France s’étonne lui aussi d’entendre des emplois qu’il ignore: ‘Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l’ai appris?’” (WEBER, 2013, p. 223).

Esta sessão tratará de apresentar pontos de discussão sobre o complexo processo da formação docente, especialmente o do professor de línguas adicionais. Para tal, tentou-se desenvolver questões referentes ao papel da Linguística Aplicada na formação docente, ao cenário atual da pesquisa em formação de professores, bem como um breve panorama da formação universitária do professor de Letras.

### 1.2.1 A Linguística Aplicada e sua contribuição para a formação de professores

Conforme exposto na parte introdutória deste trabalho e a fim de entender a necessidade de uma formação docente inacabável, contínua e reflexiva, a Linguística Aplicada tornou-se um guia investigativo e metodológico.

Dentro do recorte investigativo a que se propõe esta pesquisa, a Linguística Aplicada ampara o intuito desta, ao mediar o conhecimento teórico advindo da formação acadêmica do profissional da educação com sua formação prática, bem como o uso da linguagem ligado ao grupo social investigado.

Dito isto, a escolha de seguir pelos vieses deste campo justifica-se pelo fato de que, segundo Alvareli (2013, p. 206) “[...] a função da pesquisa na Linguística Aplicada está vinculada ao impacto que seus resultados puderam e ainda poderão ter sobre a formação de professores”. Para esta autora, o vínculo entre a Linguística Aplicada e o ensino de LA é notório, visto que para “Celani (2000b), a Linguística Aplicada se volta cada vez mais para questões de desenvolvimento de uma consciência social crítica no que se relaciona ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira” (ALVARELI, 2013, p. 188).

Neste aspecto, Rocha e Daher (2015) abordam a discussão sobre o campo de atuação desta ciência, bem como suas futuras aspirações, explicitando duas características deste, que são: “(iv) a linguística aplicada se volta prioritariamente para o ensino/ aprendizagem de línguas; (v) a linguística aplicada encontra suas bases teóricas na pesquisa linguística” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 114). Entretanto, afirmam que melhor que focar em uma definição para a área é voltar o olhar ao que ela está produzindo.

É de interesse deste estudo ressaltar o item de número (iv), visto este ponto ser o campo principal da atuação do professor. Tal ideia é abordada pelos autores ao longo do texto, dado que ao se falar em demanda, logo se pensa relacionar este conceito aos alunos e à sala de aula, sendo este o lugar de maior atuação do profissional de Letras. Pode-se dizer que o

professor, ao assumir o lugar de pesquisador, não só repensa as questões de seus alunos, como também as suas próprias, já que ele ocupou este lugar durante toda sua formação inicial e segue ocupando-o, caso entenda e atente que sua formação dura toda a vida.

A partir do exposto nos parágrafos anteriores desta sessão, afirma-se que é pela Linguística Aplicada que se pode buscar conhecer como o processo de aquisição da linguagem oral, especificamente a produção oral, ocorre no professor de LA enquanto profissional a ser formado e em formação. Por conseguinte, a ideia de que todo profissional deve buscar construir “uma postura crítica em relação à própria prática e às ideologias que a embasam” (SZUNDY, 2013, p. 63) é o mote principal que move esta professora-pesquisadora, principalmente aquele que lida diretamente com as relações humanas interpessoais, caso da relação entre professores e seus respectivos alunos no ambiente da sala de aula.

### 1.2.2 O papel da pesquisa com foco na formação de professores de línguas adicionais

Nesta sessão, procura-se analisar o cenário da formação docente nos dias atuais e como a pesquisa nesta área intervém diretamente neste processo.

Como ilustração deste processo interminável e que se inicia na graduação, Pietraróia aborda um ponto importante no que diz respeito à construção do objeto de estudo e trabalho do professor de idiomas, a língua adicional, ao dizer que

Não podemos nos esquecer de que uma grande parte dos professores aprendeu a língua francesa na própria universidade que cursou, e dispôs de no máximo cinco anos para isso, ou seja, dispôs de um tempo relativamente curto para aprender a ensinar esse idioma. É evidente que nenhuma formação pode dar conta de tantos aspectos, e o “aluno – futuro docente” deve estar cada vez mais ciente de que sua formação universitária é uma formação *inicial* e que ele continuará sendo, de alguma forma, um aprendiz, no sentido de que sempre haverá situações que exigirão dele um novo aprendizado (PIETRARÓIA, 2013, p. 18).

Além do curto tempo de uma formação inicial que visa formar o aluno em uma língua adicional, com seus aspectos linguísticos e socioculturais, há, igualmente, os aspectos pedagógicos e acadêmicos. Isto significa que a faculdade, em teoria, teria de ser capaz de desenvolver um profissional consciente do seu objeto de trabalho, a língua, do contexto do

trabalho docente para além do linguístico, como a importância da pesquisa, bem como dos aspectos interculturais e comunicacionais.

Entretanto, nota-se, cada vez mais, que no Brasil a profissão de docente sofre uma enorme desvalorização por parte do poder público. Mesmo o professor que trabalha na rede privada de ensino de FLA também é atingido por esse descaso com a formação de professores, uma vez que as faculdades, sejam públicas ou privadas, não investem em pesquisas no campo educacional e pedagógico, relegando, desse modo, as ciências sociais à segundo plano.

Para ilustrar a desvalorização do profissional de línguas, a começar pelo professor em formação, segue tabela com demonstrativo do número de bolsas conferidas pelo CNPq a doutores por área de atuação.

Tabela 3 – Produtividade em pesquisa do CNPq.

**16- Número de bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq, de doutores e relações segundo área do conhecimento - 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010**

Grande área	Nº de bolsas-ano (BPQ)					
	2000	2002	2004	2006	2008	2010
Ciências Agrárias	1.062	1.114	1.189	1.278	1.399	1.821
Ciências Biológicas	1.272	1.363	1.504	1.582	1.652	2.085
Ciências da Saúde	713	771	883	947	1.091	1.385
Ciências Exatas e da Terra	1.505	1.558	1.619	1.758	1.959	2.498
Ciências Humanas	851	873	989	1.069	1.171	1.481
Ciências Sociais Aplicadas	442	455	517	556	620	785
Engenharias	1.269	1.324	1.413	1.513	1.660	2.263
<b>Linguística, Letras e Artes</b>	<b>298</b>	<b>308</b>	<b>338</b>	<b>369</b>	<b>413</b>	<b>485</b>
<b>Todas as grandes áreas</b>	<b>7.413</b>	<b>7.765</b>	<b>8.451</b>	<b>9.073</b>	<b>9.965</b>	<b>12.804</b>

Fonte: <http://cnpq.br/documents/10157/f653f40d-8a19-468a-aa8f-bb3ac557e32c> e ROCHA; DAHER, 2015, p. 113.

Vê-se que a área referente à Linguística, Letras e Artes, destacada em amarelo, é a que menos recebeu auxílio governamental de bolsas de pesquisa. Isso provoca no professor a sensação de estar sozinho nessa tarefa de educar, deixando-o ainda, sem tempo para investir nele próprio, devido à grande quantidade de trabalho, bem como a falta de uma boa remuneração. Como consequência, o docente pode se sentir perdido, por ter de suprir a necessidade de seus alunos, cumprir as exigências da instituição na qual trabalha, e por fim, suas exigências pessoais, no campo da formação continuada de natureza linguística e reflexiva.

Outro fator que permite reflexões acerca da formação do docente de Letras é o fluxograma dos cursos de graduação. Para esse estudo, foi utilizado o fluxograma das três universidades públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, UERJ, UFRJ e UFF (Anexos C, D e E, respectivamente); visto as instituições particulares não oferecerem em sua grade o curso de graduação ou licenciatura em Letras, com habilitação Português/ Francês.

No documento fornecido pela UERJ, observa-se que o futuro docente tem contato, de maneira institucional, com a língua francesa e, por conseguinte, com a possibilidade de produzir oralmente o idioma estrangeiro nas disciplinas de língua francesa I a VIII; cultura francesa de I e II e literatura francesa de I a IV. Este cenário mostra que dos 220 créditos exigidos para a conclusão do curso, apenas 60 créditos referem-se diretamente ao contato e, possível<sup>23</sup>, trabalho com a produção oral.

No documento da UFRJ, há 60 créditos dos 190 ofertados, ministrados na língua francesa. Na terceira universidade, a UFF, dos 376 créditos oferecidos no fluxograma de licenciatura, 136 trabalham com a língua francesa.

Esse recorte permite inferir que o futuro docente possui um currículo extenso e, muitas vezes, árduo a cumprir durante sua formação. Desde o início de sua carreira, o futuro docente é confrontado com as dificuldades expostas quatro parágrafos acima. Além de não se ter a confirmação da interação oral com o professor universitário e seus colegas de classe na LA.

Dito isto, a pesquisa em educação, notadamente com foco no professor de LA e em sua formação, é uma forma de reunir forças a fim de repensar o papel do docente, (re)significar sua prática e alçar novos caminhos. Para Celani (2002, p. 22), este propósito

implica necessariamente em um conceito de educação contínua que vai muito além da mera participação esporádica em cursos de férias, seminários ou oficinas. A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplo –, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo. Eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica –, em um momento ou período determinados.

Além disso, é preciso fomentar nos professores, seja na graduação, seja nas pós-graduações, a ideia de que sua prática e formação não se encerram ao final do curso universitário; que a retomada de seu papel de aluno deve ser feita sempre, para que não sintam

---

<sup>23</sup> O vocábulo “possível” foi utilizado aqui por entendermos que mesmo nestas disciplinas, o aluno pode não se expressar oralmente; logo, não é pressuposto o trabalho com a PO mesmo nas disciplinas ministradas para e na língua francesa.

depois o peso da desatualização, da cobrança externa e interna, do papel de mero reprodutor de práticas, por eles mesmos, questionadas. Ainda em Celani (2002) é possível constatar que a construção da ideia do professor-aluno em constante aprendizado e o professor-pesquisador, na tríade “professor-pesquisador-aprendiz” citada anteriormente, por Pietraróia e Albuquerque-Costa (2013, p. 8), deve ser trabalhada na formação inicial do profissional docente, portanto, durante seu contato com a língua sendo este professor-aluno, professor em formação e eterno pesquisador, tudo posto num único sujeito concomitantemente.

Apesar da área de formação de professores de língua estrangeira ter sido pioneira no desenvolvimento de pesquisas em ensino-aprendizagem, com uma história que remonta a mais de meio século, só mais recentemente pesquisas nos programas de Mestrado e Doutorado vêm dando atenção a questões de formação docente com um novo enfoque, isto é, **formação e não treinamento** (ROMERO, 1998, LIBERALI, 1999, CASTRO, 1999, MAZA, 1999, NASCIMENTO DE PAULA, 2001, ORTIZ, 2002, entre outras *apud* CELANI, 2002, p.21, grifo nosso).

Muitos profissionais docentes não estão contentes com sua forma de trabalho e apenas cumprem um papel que lhes foi dado pela instituição na qual atuam. Isso nos leva ao apontamento de Duarte (2002, p. 38), quando esta afirma que “[...] muitas vezes, as formas pelas quais aprendemos determinam, em parte, as formas pelas quais ensinamos”.

Tal situação, frequentemente, é provocada pela, ainda, pequena e pouco trabalhada autonomia, a qual o professor ainda não está habituado a exercer, posto que durante sua formação acadêmica, o mesmo é incentivado a pensar sobre sua prática, sobre as teorias e metodologias que a embasam e a influenciam; contudo, é dada pouca atenção para a prática efetiva, uma vez que é difícil o professor-aluno poder experienciar suas reflexões estando, muitas vezes, preso a um cronograma, a uma metodologia, a um poder institucional.

Por conseguinte, a falta de oportunidade de colocação em sala de aula de suas reflexões, não permite que o professor-aprendiz construa sua autonomia de atuação, o que interfere diretamente na sua prática. Ser autônomo é ultrapassar a discussão teórica, para que se possa aplicar na ação o que foi dito, pensado, refletido. Segundo Pietraróia (2013, p. 25), ser e tornar-se

autônomo – aluno ou docente – na busca de recursos para sua formação contínua significa ser capaz de estabelecer para si um “programa de formação”, ou seja, refletir sobre suas dificuldades e lacunas para, em seguida, determinar seus próprios objetivos, selecionar métodos e caminhos para atingi-los, e avaliar procedimentos e resultados (PIETRARÓIA, 2013, p. 25).

Importante distinguir que o conceito de autonomia, aqui, não é sinônimo de trabalho solitário. Autonomia é a capacidade de tomar decisões de maneira consciente, com planejamento do que se deseja alcançar, a fim de trabalhar os pontos a serem melhorados e de reforçar os pontos já adquiridos. Para Freire (2016, p. 105, grifo do autor), a autonomia “enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”.

Todo esse cenário aponta para o fato de que a pesquisa voltada para a formação docente é uma área carente no Brasil. De acordo com Abrahão (2012), existe, ainda, a ideia da formação do professor estar vinculada às concepções positivistas e tradicionais de ensino-aprendizagem, de como se aprende e como se ensina. Essa perspectiva reflete-se na forma como os cursos, voltados para a educação de professores, são pensados, visto que muito se observa que

Nos cursos de formação de professores de língua há o predomínio de treinamento de técnicas específicas, consideradas ideais, precedidas da exposição e “transmissão” de conhecimento, gerados pelas pesquisas em Linguística Aplicada e em Aquisição de Línguas (ABRAHÃO, 2012, p. 458).

Para transformar toda essa conjuntura, é preciso, assim como fez Abrahão (2012, p. 469-470) em seu projeto, “criar múltiplas oportunidades para que os alunos professores participassem em um conjunto de atividades relacionadas ao ensino, para criar múltiplas oportunidades de mediação estratégica quer pelos colegas quer pelo professor formador”.

Como dito anteriormente, o foco desta pesquisa ultrapassa a constatação de um cenário e de sua reflexão. É para além “[...] do que os professores fazem, como interpretam o que fazem e as práticas de formação buscam auxiliá-los a melhor compreenderem suas práticas e os dilemas delas decorrentes” (ABRAHÃO, 2012, p. 459).

A partir dessa perspectiva, pode-se dizer que o papel de pesquisa com foco na formação de professores de línguas adicionais, como a em questão, tende a contribuir para mudanças futuras no complexo processo de ensino/aprendizagem ao tentar estudar a “linguagem” em seus múltiplos aspectos, como por exemplo, ser algo indissociável do pensamento/inteligência, como proposto por Vygotsky (1995).

### 1.3 O Sociointeracionismo

A função primordial da fala é a comunicação, o intercambio social (VYGOTSKY, 1995, p. 5).

A teoria sociointeracionista de Vygotsky afirma que o aprendizado dá-se a partir do contato com a sociedade na qual o homem está inserido, ou seja, a formação no indivíduo decorre de uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Com essa visão, Vygotsky refusa as teorias inatistas e comportamentais. Apesar de não ter formulado uma teoria pedagógica específica, seus estudos mostram a importância que atribuía às relações sociais, a partir da mediação de signos e instrumentos, como fatores principais no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento humanos.

A escolha de Vygotsky deve-se, ainda, ao fato dele ter como ponto central de suas pesquisas a análise da fala e da relação desta com o desenvolvimento e comportamento humanos. No seu livro, “*A formação social da mente*”, ele postula que a fala possui uma função planejadora, porquanto

inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a *função planejadora* da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior (VYGOTSKY, 2007, p. 17, grifo do autor).

Diante do exposto, percebe-se que as contribuições vygotkianas são relevantes no aprofundamento teórico e na condução da leitura dos dados desta pesquisa. Nas sessões seguintes, descrevem-se mais detalhadamente dois importantes conceitos abordados por Vygotsky, a “interação” e a “Zona de Desenvolvimento Proximal”, bem como a utilização de tais conceitos na elucidação do processo de colaboração entre docentes durante seus percursos formativos.

### 1.3.1. A interação

Ao desejar estudar o processo de ensino-aprendizagem, tendo um olhar voltado para as relações sociais que constituem os sujeitos na sala de aula, não se pode deixar de recorrer à Vygotsky e sua teoria do Sociointeracionismo.

A proposta teórica vygotskyana, resumida por Palangana (2015, p. 155), expressa que

a natureza humana é, desde o início, essencialmente social: é na relação com o próximo, numa atividade prática comum mediada pelos signos e instrumentos, que os homens se constituem e se desenvolvem como tais.

Para ele, as interações sociais influenciam muito no processo de ensino-aprendizagem e, ao deslocar-se tal conceito para o grupo analisado – professores de FLA –, sabe-se que o contexto e o contato sociais influenciam o modo como se aprende e como se ensina. Para esta pesquisa, atribui-se ao contexto o processo de formação em si, com as experiências acumuladas ao longo de vida de um indivíduo como aluno e professor; ao contato social são atribuídas as relações entre os professores com outros professores que os ensinaram, com seus colegas de turma em cursos, seminários, e/ ou todo e qualquer contato permeado pelo seu objeto de ensino, neste caso, a Língua Francesa.

Em relação à competência de produção oral, é pela atividade da fala que se estuda e melhora a própria oralidade. A título de exemplificação do exposto, Palangana (2015) nos traz mais uma postura de Vygotsky, a qual expressa que “a fala é, desde o estágio mais primitivo, socializada, e sua função primordial, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social” (PALANGANA, 2015, p. 155).

Assim como Palangana (2015), Pietraróia e Albuquerque-Costa (2013) e Vieira Abrahão (2012) adotam a perspectiva sociocultural para avaliar o desenvolvimento dos docentes de LA. Nesta visão,

A perspectiva interacionista é necessariamente construtivista. [...] A apropriação das línguas se faz por meio da comunicação. É comunicando que se aprende a utilizar, pouco a pouco, uma língua, isto é, um sistema linguístico e um conjunto de convenções pragmáticas fundamentadas num sistema sócio-cultural de representações e de saberes do mundo (BANGE, 1992, p. 52 tradução nossa *apud* PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, p. 162)

O conceito de interação para o exercício da competência de produção oral dos docentes e futuros docentes é ponto importantíssimo que não deve ser preterido na sala de aula das universidades. Atualmente, ainda são vistas aulas ditas “tradicionais”, nas quais há um professor ainda visto como detentor do conhecimento, disposto na frente da turma e os alunos, sentados, uns atrás dos outros, com a atenção voltada apenas para este falante da LA estudada. Para tal verificação, basta assistir alguma aula em uma universidade. É preciso atentar também que poucas são as universidades públicas brasileiras que oferecem laboratórios e salas multimídias em seu pleno funcionamento, seja por falta de funcionários habilitados, seja por problemas técnicos dos aparelhos (computadores, projetores, quadros brancos interativos, entre outros recursos tecnológicos).

Percebe-se, assim, que para a interação ocorrer de forma mais satisfatória, é necessário criar ambientes propícios a sua realização. Para tal, é preciso que o contexto esteja preparado para isso, além dos atores sociais envolvidos estarem dispostos a interagir. Logo, faz-se necessário fomentar no professor-aluno em formação, a habilidade de expor-se, ou seja, de falar, de praticar a língua, a qual ele terá de ensinar; mantendo, contudo, o compromisso de sempre aprender. E sendo ele falante de uma LA, longe do país de origem daquela língua, esta precisa sempre estar em voga em seu cotidiano. É nessa perspectiva que Pietraróia (2013, p. 22) afirma que

seja na interação com outros docentes, e tendo sempre em vista os contextos e os alunos com quem atua, que o professor assegurará uma melhor formação para si mesmo, formação esta que deve também incluir a busca pelo conhecimento teórico, pela compreensão das teorias de ensino-aprendizagem que fundamentam sua prática.

Assim, com o pressuposto de que a aprendizagem de uma LA é um processo contínuo e permanente, a troca colaborativa de experiências extralinguísticas e linguísticas entre todos os aprendizes como fonte principal de prática oral beneficiará a todos, tanto àquele que fornece, quanto àquele que recebe.

A construção da interação possui papel fundamental no percurso de formação do professor de uma LA, principalmente, nos docentes de FLA como, por exemplo, o fato do *input* externo nessa língua não ser tão acessível quanto na Língua Inglesa. Em outras palavras, o professor de FLA ao ligar a televisão, o rádio, ir a um cinema, entre outras atividades rotineiras não acessa tão facilmente o *input* em língua francesa. Consequentemente, a sala de aula torna-se mais que um lugar de aquisição de conhecimento teórico, mas sim de prática da LA.

Aprofundando essa discussão para o estudo aqui desenvolvido, deve-se salientar que é na sala de aula da universidade, durante seu curso de formação e de aprendizagem da LA que o professor, e também aluno, desenvolve sua capacidade de troca com o outro, de compartilhar problemas e de propor soluções. Se ele não possui esse ambiente de troca durante sua vida acadêmica, como cobrar tal postura em sua vida profissional?

Se na universidade não houver esse ambiente desde o princípio, associando a esta falta de coletividade a ideia de educação bancária, conceito cunhado por Freire (2016), difundida desde a mais tenra idade e consolidada com o vestibular, como ele é proposto nos dias atuais, o futuro professor não será formado com o espírito de troca, posto que não há interação onde só se aprendeu a apreender conhecimento e transferi-lo. É preciso formar um professor “[...] para lutar contra uma das dificuldades do trabalho educacional, a solidão do *métier*, provocada pelo fato de que cada professor exerce sua atividade em sua sala de aula isoladamente, tendo poucos momentos de troca com seus colegas” (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, p. 71, grifo das autoras).

Por fim, é importante lembrar que não há fala sem interação: quem fala sempre pensa em um ouvinte, seja o outro, sejamos nós mesmos. Ao deslocar essa ideia para o estudo da aquisição da produção oral, observa-se que é pela própria fala, no momento da interação verbal, que o professor-aluno pratica, confirma e, ao mesmo tempo, aprende novos mecanismos da oralidade.

Ademais, a interação pode gerar colaboração, a saber, como Ribeiro (2010, p. 32-34) resume na tabela reproduzida a seguir.

Tabela 4 – Autores e suas definições sobre o conceito de interação.

<b>Considerações sobre interação</b>	<b>Autor</b>
...ato de estar em convivência.	Bakhtin (1929/97, p. 330)
O termo interação social está ligado a uma visão de homem que é essencialmente social: é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba por se construir e se desenvolver enquanto sujeito.	Rubinstein (1973, p.10)

<p>A hipótese interacional de Long postula que a negociação de significado em interações verbais contribui para a geração de um <i>input</i> favorável no desenvolvimento da segunda língua, assim como muitos estudos foram conduzidos sobre o efeito da negociação de significados na aquisição da segunda língua.</p>	<p>Long (1985, p.78)</p>
<p>A maneira mais elementar de agir no mundo que nos cerca e, conforme se amadurece física e psiquicamente, as interações vão tomando proporções cada vez mais relevantes no desenvolvimento do indivíduo enquanto ser inserido numa sociedade culturalmente localizada no mundo que o cerca.</p>	<p>Vygotsky (1987, p. 77-95)</p>
<p>A interação entre professores e alunos na sala de aula se constitui como um dos principais elementos no processo de ensino-aprendizagem, sendo que sua compreensão não apenas facilita este processo como também influi na sua qualidade.</p>	<p>Tsui (1995, p. 76)</p>
<p>É na interação uns com os outros que professores e alunos trabalham juntos para criar as atividades práticas e intelectuais que concretizam a forma e o conteúdo da língua-alvo, bem como os processos e resultados do desenvolvimento individual.</p>	<p>Hall and Verplaetse (2000, p.10)</p>
<p>A interação, na medida em que se baseia na ideia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia de</p>	<p>Leffa (2006, p. 23)</p>

contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes.	
--	--

Fonte: RIBEIRO, 2010, p. 32-34.

Assim, é possível perceber que o caminho para a formação de um profissional de ensino de idiomas capaz de aprender e apreender deve ser feita em conjunto, posto que professores devem sempre trabalhar uma relação de troca, por intermédio da fala, com seus alunos. A expressão oral não deve ser vista apenas como objeto isolado de transferência de conhecimento; mas sim, como instrumento social de partilha de conhecimento mediante interação; isso pode começar a ser construído durante a formação acadêmica, na troca com os professores e com outros colegas, futuros educadores. Nas palavras de Palangana (2015, p. 159), “a construção do conhecimento manifesta-se na e pela interação social, conclui-se que ela deve ser um processo transparente, inteiramente possível de ser observado e comungado por todos aqueles que participam da situação”.

Vygotsky mostra como a interação é parte essencial para o desenvolvimento do indivíduo como ser social e como aprendiz, principalmente quando analisa a função da linguagem; desse modo, as interações sociais ocupam um lugar relevante para o entendimento de um dos aspectos centrais de sua teoria, a Zona de Desenvolvimento Proximal.

### 1.3.2 Zona de Desenvolvimento Proximal

Ao estudar a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky formulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), um dos principais conceitos de sua proposta teórica. Em suas palavras, a ZDP

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Ou seja, a ZDP é o caminho entre o que o aprendiz consegue fazer sozinho e o que ele está apto a fazer sob orientação ou colaboração de um par mais competente. Saber identificar

essas duas capacidades e trabalhar o progresso de cada aluno de uma a outra são as duas principais habilidades que um professor precisa ter, segundo o psicólogo.

Ao analisar essa temática, observa-se que o aprendiz nunca está completo, ou melhor, sempre que ele transformar o *nível de desenvolvimento potencial* em *nível de desenvolvimento real*, ele terá constituído um novo *nível de desenvolvimento potencial*. Para os professores e futuros professores de uma LA, o primeiro nível sempre existirá, posto que sempre haverá algo a se conhecer de uma outra língua, de sua cultura e sociedade.

O conceito de ZDP é basilar ao se pensar uma sala de aula cujos alunos são professores em formação. Ao referir-se a estes últimos, entende-se que o *nível de desenvolvimento real* é aquilo o professor-aprendiz já traz consigo de toda a sua experiência escolar como aluno, os professores – e suas práticas – que tinha como exemplo a ser seguido ou não; as aulas de que mais gostava ou as que menos lhe apraziam; os exercícios agradáveis ou os mais entediantes e, porventura, os não compreensíveis; sua relação com as avaliações formativas, com os colegas e com os próprios professores; entre muitas outras relações aparentes ou latentes presentes no contexto escolar.

Antes de escolher sua profissão, o professor foi aluno. A imagem que ele faz de seu novo papel depende mais do que ele vive que de sua formação prática que ele recebeu. Como aluno, ele teve “bons professores e maus professores”. Na aula, o professor terá naturalmente tendência a copiar as atitudes daqueles que considera como “bons professores” (TAGLIANTE, 2006, p. 25).<sup>24</sup>

Ademais, o conceito de ZDP está associado a dois importantes temas estudados por Vygotsky: a interação e a colaboração de um par mais competente. A primeira, tratada na sessão anterior, já se mostrou de suma relevância para a formação de um aprendiz, e por conseguinte, do docente. Já ao tratar sobre a colaboração, no que tange a troca de informações e conhecimentos entre o aprendiz e um par mais competente, Vygotsky adentra a discussão sobre a colaboração entre os indivíduos que partilham o mesmo ambiente educacional. Para a presente pesquisa, não abordaremos a fundo a questão colaborativa.

---

<sup>24</sup> “Avant de choisir son métier, l’enseignant a été élève. L’image qu’il se fait de son nouveau rôle dépend de plus de ce qu’il a vécu que de la formation pratique qu’il a reçue. En tant qu’élève, il a eu « de bons profs et de mauvais profs ». Dans sa classe, l’enseignant aura naturellement tendance à copier les attitudes de ceux qu’il considèrerait comme étant « les bons profs »” (TAGLIANTE, 2006, p. 25).

### 1.3.3 O Construtivismo

Entretanto, Vygotsky não foi o único a perceber que aprender algo novo não é simplesmente adquirir uma habilidade ou um conjunto de informações, mas sim ampliar as estruturas cognitivas do aprendiz. O educador brasileiro Paulo Freire (2016, p. 30) ao escrever “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” reconhece também a necessidade do compartilhamento de informações entre os aprendizes, a fim de que se cresça a partir de si e do outro.

Ao relacionar Freire e Vygotsky, pode-se entender como *nível de desenvolvimento potencial* a capacidade que o professor-aprendiz tem de conscientizar-se das práticas realizadas em sala de aula e das práticas que podem vir a ser realizadas, transformadas, repensadas; é o ponto o qual o professor deseja alcançar, e que ao mesmo tempo sabe que é impossível de ser atingido, como dizia Freire (2016) ao escrever sobre “*A pedagogia da autonomia*”:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.

[...]

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida (FREIRE, 2016, p. 56-57).

Saber reconhecer-se incompleto é saber refletir sobre si mesmo, percebendo seus pontos fortes e fracos, suas conquistas e necessidades, o que foi aprendido, o que ainda é preciso aprender e o que deve ser sempre revisitado.

Há, igualmente, a necessidade de se combater a ideia de que a formação acadêmica é a única responsável por nosso desenvolvimento no campo do conhecimento. Toda experiência de troca de conhecimento, de vontade de aprender com o outro, seja ele mais competente ou não, é oportunidade de refletir, seja revendo as próprias práticas, seja conhecendo novas. Combater a ideia, muito difundida no século XIX, “quando imperava o lema ‘Uma nação, uma língua uma cultura’” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

Para além, o homem só se define a partir de outro homem, posto que a “única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71). Isso significa que a língua serve para a aproximação com o outro, para a própria

constituição do sujeito social. A linguagem só existe em termos de comunidade; não haveria língua se o ser humano fosse um ser insociável.

Para Morin (2000, p. 56, grifo do autor), dentro da “esfera da sociedade, existe a *unidade/diversidade* das línguas (todas diversas a partir de uma estrutura de dupla articulação comum, o que nos torna gêmeos pela linguagem e separados pelas línguas), das organizações sociais e das culturas”. Em termos de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, sobre o processo de desenvolvimento da língua-alvo, deve-se partir de uma dupla via, a do reconhecimento da diferença do outro e da necessidade de integrar-se e conhecer o outro.

Rajagopalan (2003) defende a ideia de que mesmo falando idiomas diferentes, o aprendiz é aquele que quer conhecer o outro, quer coparticipar da sua língua e cultura, ao declarar que é fundamental

rever nossa ideia de que a linguagem seja um simples meio de comunicação, pois isso implica que a linguagem por si só garante a comunicação. Pelo contrário, como acabamos de ver, é o interesse, a disposição, a vontade de interagir com nossos vizinhos que nos dá a certeza de que falamos a mesma língua (RAJAGOPALAN, 2003, p. 90).

Ao tratar a questão do ensino-aprendizagem de uma língua-alvo nos docentes, o desafio, então, está em como trabalhar a construção do aprendiz em educador-aprendiz, a construção de um possível falante de LE em um falante consciente, que fomenta e compartilha os caminhos que fez para chegar ao domínio da Produção Oral de uma LA; caminhos estes que nunca terminam, assim como a busca de melhorar-se melhorando sua prática docente, já que “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2016, p. 40).

É precisamente na tentativa de diminuir a distância entre o que constitui o docente até certo ponto e aquilo que ele tem o potencial de aprender. Para isso, “[...] é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2016, p. 84, grifo do autor).

#### 1.4 As estratégias de aprendizagem

Cardoso (2016, p. 76) definiu o conceito de estratégias de aprendizagem em língua adicional de maneira que “[...] as estratégias de aprendizagem foram consideradas como ações conscientes ou inconscientes realizadas pelos educandos em busca de um aperfeiçoamento no processo de compreensão, na aprendizagem ou na retenção de informação”. A autora acrescenta na mesma página: “acredito que o termo ‘inconscientes’ poderia ser substituído por ‘automatizadas’. Para serem estratégias em algum momento elas foram conscientes”.

Na tentativa de compreender como ocorre o processo de aprendizagem de FLA nos professores optou-se por seguir o caminho da identificação das estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos professores, posto que, segundo Oxford (1989, p. 1),

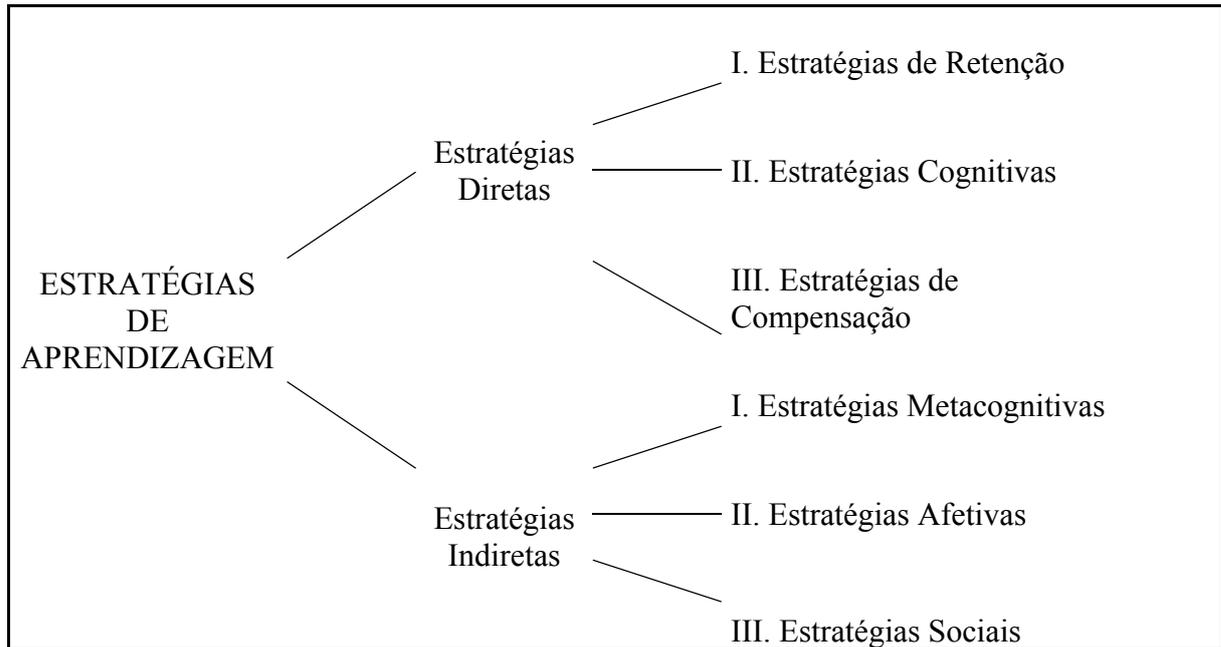
As estratégias de aprendizagem são medidas tomadas pelos estudantes para melhorar sua própria aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes para a linguagem porque são ferramentas para o envolvimento ativo e autodirigido, o qual é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas adequadas resultam em uma importante proficiência e maior autoconfiança.<sup>25</sup>

Com este intuito, decidiu-se utilizar, assim como Cardoso (2016, p. 79) o fez, a classificação cunhada por Oxford (1989, p. 16-21), tal como no quadro a seguir:

---

<sup>25</sup> “Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence” (OXFORD, 1989, p. 1).

QUADRO 2 – As estratégias de aprendizagem.



Fonte: OXFORD, 1989, p. 16- 21.

Tanto Cardoso (2002) quanto Oxford (1989) afirmam que não existe um consenso sobre a definição, classificação, categorização e quantificação das estratégias de aprendizagem. Entretanto, independente desta incerteza, em termos metodológicos, é notório que o uso das estratégias de aprendizagem auxiliam àqueles interessados em aprender uma língua adicional, tornando-os mais eficientes e proficientes no processo de interação e comunicação deste idioma.

Dessa forma, a análise aqui proposta também se utilizou das tabelas do Anexo A, afim de poder melhor identificar, no relato indireto dos docentes, as estratégias de aprendizagem usadas pelos mesmos; coloca-se o termo indireto, uma vez que não houve perguntas diretas sobre a identificação/ uso das estratégias de aprendizagem descritas no quadro acima.

No capítulo de análise de dados, pretende-se identificar, através da reincidência do uso, as estratégias consideradas eficazes pelos docentes, isto é, as que na visão dos professores ajudaram na aprendizagem da produção oral, para que assim o professor possa ser mais consciente do seu próprio percurso de aprendizagem, das estratégias que ele usou e que o ajudaram a desenvolver sua oralidade, e que, por consequência, podem ajudar seus alunos.

O professor deve, em primeiro lugar, tentar entender suas próprias estratégias de aprendizagem. Analisar seu próprio processo de aprendizagem e ver que tipo de estratégia funcionou para ele e por quê. É importante fazer com que os alunos se conscientizem de que todos eles têm algum tipo de estratégia (POTTER, 2012, p. 109).

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado a explicitar os procedimentos que nortearam esta dissertação, a qual tem por objetivo principal investigar o processo de aquisição da PO nos docentes. Primeiramente, apresenta-se a metodologia escolhida para a investigação; em seguida, descrevem-se os critérios de constituição de investigação do *corpus* e, por fim, os métodos de pesquisa utilizados e os que nortearam a análise dos dados.

Retomam-se, assim, as perguntas que nortearam este estudo:

1. Qual é o papel da universidade na formação dos professores de FLA?
2. Como o processo de ensino-aprendizagem influencia a prática e a formação contínua dos professores de FLA?
3. Quais são as principais estratégias de aprendizagem ligadas à aquisição da PO na visão desses educadores?

### 2.1 Perfil Metodológico do *Corpus*

Como dito anteriormente, a presente pesquisa nasceu a partir da inquietação e das discussões constantes com outros profissionais da área, bem como da análise dos resultados dos meus estudos anteriores já referidos (FONSECA, 2015). A escolha de docentes como foco da coleta de dados parte do pressuposto do que Freire (2016) já anunciava ao afirmar que todo docente já foi e continua sendo aluno: “É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela” (FREIRE, 2016, p.87). Pode-se dizer que todo docente de uma LA também já vivenciou o processo de aquisição da competência oral, adquirindo esta LA mínima e satisfatoriamente

A escolha de instituições privadas de ensino deve-se ao fato de grande parte dos alunos de Língua Francesa concentrarem-se nesses estabelecimentos. Além disso, esse recorte no *corpus* de análise decorre da escolha de docentes que lecionam para um público que escolheu aprender uma LA; não sendo, assim, exposto a ela por obrigação de um sistema de

ensino, caso dos estudantes menores de 18 anos inscritos em colégios que possuem a Língua Francesa em seus currículos, os quais seguem as especificações do MEC.

Atendo-se aos objetivos de identificar e mapear os principais obstáculos encontrados pelos docentes no momento da aquisição da oralidade, bem como conduzi-los a uma reflexão sobre sua prática, optou-se por utilizar como abordagem norteadora a pesquisa qualitativa, em contraposição à abordagem quantitativa, posto que aquela atende às inquietações de ordem mais subjetiva, a linguagem e o processo de ensino-aprendizagem na relação com o indivíduo. Assim, a abordagem qualitativa

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta de coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (KAUARK et al., 2010, p. 26).

Para os interpretacionistas, os estudos que possuem a atividade humana, intimamente ligada ao contexto social e à interação, têm de ser tratados de forma interativa e interpretativa, uma vez que ao interagir e interpretar o mundo e suas relações, o homem constrói sentidos para sua existência. Conforme Chizzote (2003, p. 230),

a posição social do autor da pesquisa, a onipotência descritiva do texto científico, a transição objetiva da realidade são postas em questão: o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante.

Assim, a investigação qualitativa pretende evidenciar a polivocalidade dos participantes. No caso deste estudo, pretende-se dar voz aos professores de FLA, como dito anteriormente, por também assumirem o papel de aluno. A partir do relato dos docentes, conscientes do processo de ensino-aprendizagem do qual são duplamente participantes, ao ensinarem e ao aprenderem, pretende-se analisar quais estratégias de aprendizagem, em especial às ligadas à PO, são utilizadas, para assim, entender como este processo ocorre, bem como ajudar os docentes a refletir sobre sua formação e construção.

A pesquisa aqui desenvolvida está intimamente ligada à realidade desta pesquisadora, visto que, por também ser professora, compartilha da realidade dos participantes, colegas professores, tendo uma maior familiaridade com o problema a ser investigado. Deste modo,

em concordância com os procedimentos técnicos, a metodologia orientadora escolhida trata-se da pesquisa-ação, dado que

A pesquisa-ação estaria presente como metodologia de investigação que permitiria ao futuro professor compreender melhor o contexto em que atua e sistematizar esses conflitos para que eles não sejam apenas um fator angustiante, mas sim um avanço em sua formação como professor-pesquisador (LEFFA, 2008, p. 305).

Segundo Moita Lopes (1996, p. 89), somente a pesquisa-ação nos permitiria tamanha participação, uma vez que tanto esta pesquisadora quanto os participantes estão envolvidos no contexto da sala de aula, lidando com a árdua tarefa de aprender e ensinar uma LA. Por isso, todos estão dispostos a participar e cooperar para encontrar a solução, ou soluções, às suas inquietações.

É mister salientar que o objetivo desse estudo não é apresentar verdades absolutas, por ser uma pesquisadora em um contexto aplicado, no qual “a validade da investigação humana recorre à possibilidade de se traduzir a experiência humana em um texto” (SMITH, 1993; TIERNEY e LINCOLN, 1997 *apud* CHIZZOTTI, 2003, p. 231). Pretende-se demonstrar a interpretação de dados a partir da fundamentação teórica escolhida. Ademais, o resultado desse estudo é um recorte interpretativo, devido à subjetividade que também caracteriza a pesquisa qualitativa.

Ainda consoante aos objetivos deste estudo, Thiollent (1986, p. 16) afirma que há uma demanda por

pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Leffa ainda complementa que a pesquisa-ação,

quando implementada ainda na fase de formação do professor, permite a ele refletir sistematicamente sobre os conflitos inerentes a uma posição complexa como a que ocupa, uma vez que o licenciando caminha no campo limítrofe entre a docência e a discência (LEFFA, 2008, p. 305).

Com isso, esta pesquisa tem o intuito de fomentar a reflexão naqueles que a lerão, posto que ao analisar o processo de aquisição da oralidade nos docentes, pretende-se possibilitar um panorama deste processo, para que, com a identificação e a posterior reflexão,

possam estar mais conscientes do papel de ensinar e de aprender uma LA, das dificuldades e certezas, fomentando em si mesmo, por meio da troca de experiência e informações, caminhos para alcançar uma competência de produção oral satisfatória para aquele que escuta, mas muito mais para aquele que produz.

## 2.2 Geração de dados e constituição do *Corpus*

Para a análise dos dados, optou-se pela utilização de duas técnicas de pesquisa: o questionário e a entrevista, uma vez que “as principais técnicas ou fontes de se obter um *corpus* envolvem ‘o olhar’, ‘o perguntar’ e ‘o ouvir’” (ERICSON, 1984, p.55-66; DA MATA, 1987, p. 163 *apud* RIBEIRO, 2010, p. 80).

Assim, procedeu-se a uma investigação, junto aos participantes, divididas em duas etapas, uma vez que se pretendia obter respostas para os processos de aquisição da PO observados nos professores. Na primeira fase, realizada durante o segundo semestre de 2016, a técnica utilizada foi o questionário online – pela plataforma Google – contendo 34 perguntas, divididas entre perguntas fechadas, de múltipla escolha e abertas, classificadas conforme Lakatos e Marconi (2016, p. 187-189) respondidas por treze professores de sete diferentes instituições privadas de ensino de FLA no Estado do Rio de Janeiro. Todas as perguntas podem ser vistas no Apêndice B.

As perguntas feitas nesse instrumento de pesquisa tinham por intuito descobrir a relação dos docentes com o material didático, com a motivação de seus alunos, com a instituição de ensino na qual lecionam entre outros aspectos. Por fim, em especialmente, visava-se saber como era o contexto no qual se deu o processo de trabalho com a PO durante a graduação, bem como algumas questões sobre formação continuada, conforme divisão na tabela abaixo.

Tabela 5 - Perguntas do questionário divididas por objetivo.

<b>Divisão por grupos de assuntos abordados</b>	<b>Nº da pergunta</b>	<b>Objetivo</b>
Dados pessoais	1 a 3 5 a 7	•Conhecer brevemente o contexto profissional dos

	10	docentes;
Metodologia de Trabalho	4 7 a 9 11 a 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conhecer a metodologia de trabalho utilizada pelo docente no contexto de sala de aula de FLE;</li> </ul>
Sondagem do trabalho com a PO	17 a 21	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conhecer a relação da PO com os alunos na visão dos professores;</li> <li>•Conhecer a relação social entre professores e alunos;</li> </ul>
Sondagem sobre a formação docente	22 a 25	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conhecer os aspectos motivacionais que levaram o/a informante a escolher a profissão docente;</li> </ul>
Informações sobre a PO durante a formação universitária, bem como sobre a formação continuada dos docentes	26 a 34	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Abordar o trabalho da PO durante a formação docente;</li> <li>•Investigar sobre a formação continuada dos docentes;</li> <li>•Conhecer as principais dificuldades dos docentes nos itens acima.</li> </ul>

Fonte: A autora, 2018.

Apesar de a pesquisa estar inserida no paradigma da interpretação crítica, a utilização dos questionários – instrumento utilizado amplamente nas pesquisas de caráter quantitativo – ocorreu de forma a ser um piloto para a construção das entrevistas da fase posterior. Importante ressaltar que não houve nenhuma tabulação ou quantificação dos dados fornecidos pelos questionários, por se entender, assim como Thiollent (1986, p. 23) que “a quantificação, aparentemente mais precisa do que qualquer avaliação subjetiva, é frequentemente uma ilusão. Em muitos casos, a descrição verbal minuciosa [...] são suficientes para satisfazer os objetivos da pesquisa”.

Após esta fase e a partir da análise das respostas observadas nos questionários, procedeu-se, no primeiro semestre de 2017, à realização de entrevistas. Para Lüdke e André (2015, p. 39),

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] Pode permitir o aprofundamento de tópicos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

A entrevista, como instrumento de coleta de dados, é dividida em estruturada (ou padronizada), não estruturada (ou não padronizada), e entre desses dois polos tem-se a entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 40). A partir do cunho interpretacionista e exploratório da atual pesquisa, essa forma de entrevista permite que o entrevistador possua uma ideia a respeito de que perguntas fazer, mas o deixa livre para que acrescente outras ao longo da conversa, conforme as respostas dos entrevistados.

Anteriormente ao momento da entrevista propriamente dita, houve a explicação do objetivo da investigação como um todo, bem como do motivo do uso dos aparelhos de gravação de voz, visto estes facilitarem o acesso do pesquisador às informações, além de possibilitar uma maior fluidez à entrevista, em contrapartida ao uso de somente anotações concomitantes às falas dos entrevistados, que deixariam a conversa pausada e lenta, mostrando-se, ainda, insuficiente, em termos de coleta minuciosa de dados para a posterior análise. Em seguida, pequenos comentários de ordem pessoal foram feitos para que as perguntas fossem iniciadas. A intenção da configuração do nível de formalidade dada neste tipo de coleta de dados foi a de uma conversa informal, devido à relação da função de professor ser compartilhada entre a pesquisadora e os entrevistados e a intuito de permitir que os docentes entrevistados ficassem mais à vontade para relatar suas experiências.

Procedeu-se, então, à realização de entrevistas individuais semiestruturadas, com o intuito de abordar a temática da aquisição da oralidade com colegas professores, imersos na realidade do trabalho com a PO desde sua formação até à sala de aula, tendo como base para a construção das perguntas dessa fase, as respostas obtidas com a aplicação dos questionários da fase precedente.

Ao total, foram cinco professores entrevistados cuja participação de quatro deles também ocorreu na primeira fase da presente pesquisa. Os entrevistados foram contatados via

mensagem pessoal nos aplicativos *whatsapp* e *facebook*. Mediante a aceitação dos três profissionais de participar de mais uma fase, procedeu-se a marcação de um horário compatível entre entrevistadora e cada um dos entrevistados. As entrevistas foram feitas nos respectivos locais de trabalho, em uma sala reservada, na qual havia somente entrevistadora e entrevistado.

Assim como na fase de coleta de dados com a utilização do questionário, na fase das entrevistas, o objetivo era também descobrir a relação do docente com a PO, a visão deste com o percurso de trabalho oferecido pela universidade durante a graduação desta competência, bem como algumas questões sobre sua formação continuada e sua autoavaliação, consoante exposto na tabela abaixo.

Tabela 6 – Perguntas da entrevista divididas por objetivo.

<b>Divisão por grupos de assuntos abordados</b>	<b>Nº da pergunta</b>	<b>Objetivo</b>
Perguntas iniciais	1 a 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Conhecer/ relembrar brevemente o contexto profissional dos docentes;</li> <li>●Ambientar o informante à entrevista.</li> </ul>
Perguntas-chave	1 a 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Conhecer a metodologia de trabalho utilizada pelo docente no contexto de sala de aula de FLE.</li> </ul>
Perguntas-chave	4 e 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Introduzir o assunto sobre a competência de PO;</li> </ul>
Perguntas-chave	6 e 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Conhecer a parte afetiva/ social do contexto da sala de aula dos informantes.</li> </ul>
Perguntas-chave	8 e 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Conhecer o que motivou o estudo da língua francesa de forma profissional.</li> </ul>
Perguntas-chave	10 e 11 14 a 18	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Conhecer o trabalho com a PO durante o curso</li> </ul>

		universitário.
Perguntas-chave	12 e 13 24	•Inquirir sobre a autoavaliação e reflexão do percurso de aprendizagem dos informantes.
Perguntas-chave	19 e 20	•Inquirir sobre a avaliação que os informantes fazem quando ao saírem da universidade.
Perguntas-chave	21 a 24	•Conhecer as principais maneiras de formação continuada utilizadas pelo informante.

Fonte: A autora, 2018.

A duração das entrevistas varia de 12 a 35 minutos, conforme tabela abaixo. Em relação aos entrevistados F3 e F4, a duração média de 13 minutos deve-se ao fato desta pesquisadora não ter tanta proximidade com estas participantes; ao passo que F1, F2 e M1, com duração média de 28 minutos, já conviveram mais com esta pesquisadora em ambientes profissional e de formação continuada.

Tabela 7 – Duração das entrevistas.

<b>Identificação do participante</b>	<b>Duração da entrevista em minutos</b>
F1	35'06''
F2	22'28''
F3	12'57''
F4	13'31''
M1	26'33''

Fonte: A autora, 2018.

Essas entrevistas foram transcritas usando a tabela do Anexo B com o objetivo de facilitar a análise dos relatos dos docentes, através de uma padronização da transcrição. Dessa forma, as falas foram transcritas da maneira como foram proferidas, com a inclusão de alguns marcadores, notadamente: reticências, vírgulas, pontos finais, de exclamação e de interrogação, usados de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa; e reticências, somente nas falas selecionadas para análise com omissão de algum trecho.

### **3.2 Os participantes**

O objetivo desta sessão é apresentar mais detalhadamente a descrição profissional de cada um dos participantes, colhidas através de questionários utilizados na primeira fase, que colaboraram com esse estudo, a fim de possibilitar um melhor entendimento sobre as questões relatadas pelos mesmos em suas experiências como professores e alunos envolvidos no contexto de ensino de FLA.

Conforme exposto acima, os participantes deste estudo foram, na primeira fase – a dos questionários –, treze professores de Língua Francesa, de sete diferentes instituições privadas de ensino de FLA, localizadas em diferentes pontos do Estado do Rio de Janeiro.

Já na segunda fase – a das entrevistas – foram selecionados cinco professores, dos quais quatro também cooperaram na fase dos questionários. A escolha dos participantes foi feita de forma aleatória, apenas tendo em vista como ponto comum todos já serem professores formados e em atuação.

Para preservar a identidade dos participantes, os seus respectivos nomes foram alterados para P1 a P15, conforme ordem de preenchimento dos questionários da plataforma Google Docs.

A seguir, vêm as informações básicas, porém pertinentes, referentes a cada participante. Pode-se ter acesso às informações mais completas dos participantes no Apêndice A deste estudo.

Tabela 8 – Perfil dos participantes da 1ª etapa: questionários.

<b>Professores:</b>	<b>Sexo:</b>	<b>Formação profissional:</b>	<b>Idade média dos alunos:</b>	<b>Níveis (CECR) que leciona:</b>	<b>Tempo lecionando em FLE:</b>
P1	Masculino	Mestrado	25 anos	A1, A2, B1	4 anos
P2	Feminino	Especialização	30 anos	B1	8 anos
P3	Feminino	Mestrado	25 a 50 anos	A1, A2, B1, B2	11 anos
P4	Feminino	Especialização	16 a 35 anos	A1, A2, B1	6 anos
P5	Feminino	Especialização	jovens e adultos	A1, A2, B1	6 anos
P6	Feminino	Especialização	25 anos	A1, A2, B1	6 anos
P7	Feminino	Superior completo	adultos	A1, A2, B1, B2	5 anos
P8	Feminino	Mestrado	adultos (20 a 50 anos)	A1, A2, B1	4 anos
P9	Feminino	Doutorado	entre 14 e 60 anos	A1, A2, B1, B2	36 anos.
P10	Masculino	Superior completo	25 anos	A1, A2, B1, B2	4 anos
P11	Feminino	Mestrado	15 anos	A1, B1, B2	10 anos
P12	Feminino	Doutorado	20 anos	A1, A2, B1, B2, C1, C2	15 anos
P13	Feminino	Doutorado	20 anos	A2, C1	15 anos

Fonte: A autora, 2018.

Na tabela 8, acima, vê-se que dos trezes professores entrevistados, dois possuem o curso de graduação completo, quatro possuem curso de especialização, quatro, o curso de mestrado e três, o curso de doutorado. Isso possibilita ver a mescla dos níveis de formação, o que também contribui para o entendimento de cada fase do percurso da formação docente.

A tabela 9, a seguir, apresenta os participantes selecionados para a fase das entrevistas. Dos cinco docentes, apenas um não havia participado da fase precedente. É preciso salientar que a escolha dos participantes dessa fase deu-se de forma aleatória, atendendo apenas à questão da disponibilidade dos mesmos.

Tabela 9 – Perfil dos participantes da 2ª etapa: entrevistas.

<b>Identificação do participante</b>	<b>Participou da primeira fase da entrevista</b>	<b>Identificação na fase dos questionários</b>
F1	SIM.	P5
F2	SIM.	P2
F3	NÃO.	-
F4	SIM.	P7
M1	SIM.	P1

Fonte: A autora, 2018.

Em virtude do foco desse estudo propiciar a reflexão da prática docente, salienta-se que os participantes de ambas as fases da pesquisa ajudaram a definir os rumos que se seguiram tanto na análise do problema, bem como na possível tentativa de demonstrar possibilidades de resolução deste; para tal, adotou-se como base a explanação de Thiollent (1986, p. 21) sobre o papel dos participantes neste tipo de pesquisa, na qual esses últimos “não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo”. A pesquisa-ação pretende, assim, contribuir para a discussão e o avanço do debate no âmbito da formação de professores, ainda muito relegada nos dias atuais.

### 3 ANÁLISE DO *CORPUS*

Este capítulo dedica-se a apresentar os resultados da análise dos dados da utilização das estratégias de aprendizagem e da visão dos docentes sobre sua formação inicial e continuada. Para tal, ressalta-se que somente a análise qualitativa poderia expressar o processo complexo e concomitante que é aprender e ensinar uma LA, pois se sabe que, segundo Leffa (2008),

o conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados. Isso é formação. O treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado (LEFFA, 2008, p. 357).

Ao estudar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, muitos são os caminhos possíveis na tentativa de entender como o professor na situação de aprendiz de uma LA gerencia esse processo. Assim, escolheu-se analisar os dados coletados por meio das estratégias de aprendizagem, uma vez todo ser humano utiliza-se de meios para melhor se expressar oralmente. Ao produzir uma sentença oral, o falante está realizando ações, isto é, organizando sua fala com relação ao léxico, à sintaxe, ao contexto, aos hábitos culturais, ao seu interlocutor, dentre tantos outros fatores que são necessários para um bom desempenho oral.

Conforme relatado no item 2.3, optou-se, na análise, por seguir o caminho da identificação das estratégias de aprendizagem, dentre as inúmeras alternativas de observar e pesquisar sobre linguagem, mais especificamente, sobre produção oral em LA. Para tal, utilizou-se o conceito de estratégia de aprendizagem cunhado por Cardoso (2016), ao considerar essas como ações conscientes e automatizadas empregadas pelos aprendizes durante o processo de ensino-aprendizagem de uma LA, conforme exposto no item 2.4 - As estratégias de aprendizagem.

Dessarte, a análise dos dados coletados na fase das entrevistas tem por objetivo responder de forma invertida as perguntas, vide página 22.

A escolha de iniciar pela análise referente à pergunta de número três deve-se ao fato de que, no entendimento desta pesquisadora, faz-se, assim, um percurso do micro para o macro, isto é, a investigação e estudo das estratégias de aprendizagem conduzem a um maior

entendimento da influência do processo de ensino-aprendizagem na formação docente e, por conseguinte, como as universidades articulam esta formação.

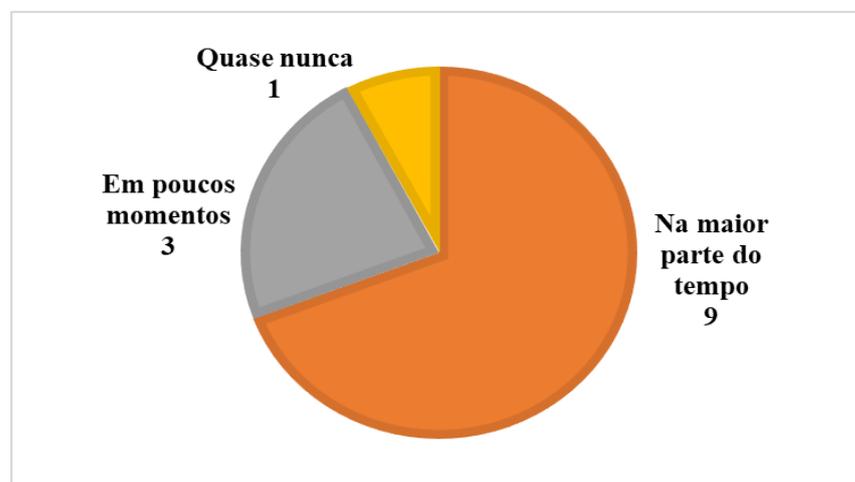
Sendo assim, este capítulo subdivide-se em três seções: a primeira dedica-se a analisar um grupamento selecionado de dados referentes à fase de aplicação do questionário; a segunda seção refere-se à análise das estratégias de aprendizagem; a terceira seção aplica-se a mostrar a visão e opinião dos professores sobre a universidade e a relação desta com a formação docente. Para além, visa também analisar e compreender o reflexo da formação universitária na busca destes profissionais por suas formações inicial e continuada.

### 3.1 A fase do questionário

Anteriormente à análise das entrevistas, conforme relatado na seção 3.2 sobre a geração de dados e constituição do *corpus*, a fase do questionário foi de suma importância para a definição dos rumos das entrevistas. Assim, escolheu-se duas perguntas, das 33 colocadas aos docentes, para mostrar um panorama inicial do trabalho com a oralidade durante a formação docente. Assim, as perguntas de nº 26, 27 e 28 serão analisadas a seguir.

Na pergunta de nº 26 do questionário online, "Durante sua graduação, qual a intensidade de trabalho com Produção Oral nas aulas?", nove docentes afirmaram ter feito este trabalho "na maior parte do tempo", em detrimento das outras opções, conforme gráfico que se segue:

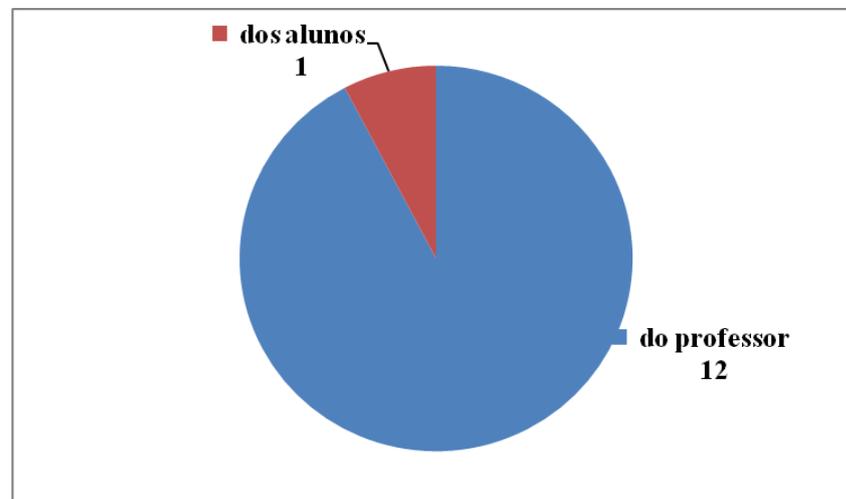
Gráfico 1 – Intensidade do trabalho com a PO nas aulas.



Fonte: A autora, 2018.

Ressalta-se que uma das opções da pergunta nº 26 era o trabalho de PO durante todo o tempo de aula, o que não foi marcado por nenhum dos professores participantes da pesquisa. Tal pergunta tinha por objetivo saber se os participantes se expressavam oralmente, por meio de exercícios fechados e/ou controlados ou através da conversação livre em sala de aula enquanto alunos da graduação. Esse resultado contrasta com as respostas dadas na pergunta nº 27 – "Durante sua graduação, a apropriação da fala em sala de aula era majoritariamente:" –, na qual, dos 13 docentes analisados, 12 afirmaram ser essa apropriação do professor, de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Apropriação da fala em sala de aula.



Fonte: A autora, 2018.

A partir do resultado, percebe-se um contraste nas respostas das perguntas de nº 26 e 27; visto presumir que, se durante a graduação a apropriação da fala foi majoritariamente do professor, os docentes em formação pouco trabalhavam a oralidade. De acordo com os dados, deduz-se que, para os participantes, o trabalho com a oralidade não estava necessariamente ligado à produção oral deles próprios e à sua formação, mas, sim, ao ouvir a fala do professor – o que seria, neste caso, a competência de compreensão oral. Assim, a expressão oral ficaria restrita a exercícios conduzidos e determinados para este fim.

Nessa direção, a pergunta nº 28, "Durante sua graduação, havia/ há interação na LE<sup>26</sup> entre os seus colegas de turma?", objetivava analisar o papel da interação na aprendizagem com a produção oral durante o processo de formação docente. Para Vygotsky (1995, p. 5), a

<sup>26</sup> No momento da feitura dos questionários ainda não havia sido definido a mudança do conceito de Língua Estrangeira para Língua Adicional.

interação é parte fundamental no processo de aprendizagem, posto que a “transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercambio durante o trabalho”. A pergunta nº 29 - "Você se sentiu preparado para lecionar ao sair da universidade?"- procurava analisar qual é o sentimento do encerramento de um ciclo de formação para o docente. Abaixo, segue tabela com as respostas a essas perguntas.

Tabela 10 – Perguntas sobre interação e autoavaliação na visão dos professores no questionário.

<b>Participantes</b>	<b>Durante sua graduação, havia/há interação na LE entre os seus colegas de turma?</b>	<b>Você se sentiu preparado para lecionar ao sair da universidade?</b>
P1	Sim	Sim
P2	Não	Não
P3	Sim	Sim
P4	Não	Não
P5	Não	Sim
P6	Sim	Não
P7	Sim	Sim
P8	Não	Sim
P9	Sim	Não
P10	Não	Sim
P11	Não	Sim
P12	Não	Não
P13	Sim	Não

Fonte: A autora, 2018.

Observa-se, partindo da tabela acima, que metade dos docentes afirmaram ter interação. Para uma maior avaliação da interação no processo de produção oral, a fase das entrevistas foi importante para verificar como se desenvolve a relação com os colegas em sala de aula. Vê-se, ainda, que metade deles afirmou se sentir preparado para lecionar ao sair da universidade, e outra metade não; contudo, não houve relação direta das respostas da primeira

coluna a sentir-se preparado para lecionar. Assim, somente com os questionários não é possível estabelecer um paralelo entre o papel da interação como fator preponderante no processo de oralidade durante a formação docente, uma vez que além da interação, há outros fatores que envolvem a formação docente, a aquisição da oralidade, evidentemente, não é condição única para preparar/ formar um bom professor.

### 3.2 As estratégias de aprendizagem

Deste ponto em diante, tratar-se-á da análise dos dados coletados nas entrevistas. Para tal, estes foram organizados baseados na tabela de estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1989), localizada no capítulo 2, seção 2.4, bem como no Anexo A, para uma melhor categorização e visualização. Durante todo o processo de seleção, organização e categorização houve a preocupação em refletir sobre os dados gerados e observados, comparando e dialogando as informações coletadas com o aporte teórico utilizado. O intuito é de unir a teoria à interpretação prática dos dados, ou seja, não somente descrever os dados, mas sim descrevê-los a partir do conhecimento adquirido com as leituras prévias.

A partir do discurso dos professores, foi identificado o quantitativo de uso das estratégias de aprendizagem, relacionado na tabela que se segue:

Tabela 11 – Estratégias de aprendizagem identificadas no discurso dos docentes.

<b>Estratégias de aprendizagem</b>	<b>Quantitativo</b>
Cognitiva	3
Metacognitiva	13
Afetiva	4
Social	16

Fonte: A autora, 2018.

A fim de facilitar e melhor identificar a seleção das estratégias de aprendizagem percebidas ao longo do discurso dos docentes durante as entrevistas, tem-se, abaixo, a tabela com a divisão das estratégias, por categoria, utilizadas por cada informante. Ao lado de cada categoria de estratégia, há um número entre parênteses, o qual ajudará a identificação das

estratégias expostas no Anexo A, junto aos exemplos utilizados ao longo da demonstração dos resultados.

Tabela 12 – Categorização por estratégias de aprendizagem identificadas no discurso dos docentes.

Docentes	Categorização das estratégias de aprendizagem			
	Cognitiva (2)	Metacognitiva (4)	Afetiva (5)	Social (6)
F1	3	1	2	2
F2	-	3	1	2
F3	-	2	-	2
F4	-	4	-	6
M1	-	4	1	3
TOTAL	3	14	4	15

Fonte: A autora, 2018.

Assim, de acordo com os resultados expostos na tabela acima, podem-se inquirir as seguintes asserções:

- A estratégia de memória (ou retenção) e compensatória: únicas estratégias não utilizadas pelos informantes;
- Estratégias sociais seguidas das metacognitivas são as mais utilizadas no processo de aprendizagem da PO pelos professores;
- As estratégias sociais e metacognitivas foram as únicas identificadas no discurso de todos os professores.

A fim de possibilitar uma melhor compreensão acerca das estratégias identificadas, abaixo estão expostas algumas características (OXFORD, 1989, p. 18- 21) que serviram para determinar as estratégias observadas ao longo do *corpus* coletado.

- Estratégias de Retenção (ou memória): Colocar /Situar palavras novas em um contexto (facilitar a memorização) ; usar imagens; usar palavras-chaves; criar mapas semânticos; representar sons na memória; usar respostas físicas ou sensações
- Estratégias cognitivas: Repetir e transferir;

- Estratégias de compensação: Trocar para 1ª língua/ língua materna; usar mímicas e gestos; evitar de se comunicar (parcial ou totalmente); criar palavras; ajustar ou aproximar a mensagem algo semelhante;
- Estratégias metacognitivas: Descobrir sobre a aprendizagem de línguas; organizar; traçar objetivos e metas; planejar para realizar uma tarefa; buscar oportunidades de prática; automonitoramento e autoavaliação;
- Estratégias afetivas: Usar música; fazer observações positivas; arriscar-se de forma inteligente; recompensar/ parabenizar a si próprio;
- Estratégias Sociais: Pedir correção; cooperar com colegas; cooperar com usuários proficientes da língua; desenvolver aceitação cultural (mostrar interesse por outras culturas, entender e respeitar as diferenças).

Com o propósito de utilizar trechos das transcrições para fundamentar as conclusões, que serão defendidas e de facilitar a visualização dos trechos escolhidos, a tabela 13, abaixo, resume a colocação de cada item selecionado e interpretado para justificar o quantitativo das estratégias de aprendizagem, expostos na tabela 12.

Tabela 13 – Recortes dos trechos de transcrições para identificação das estratégias de aprendizagem.

Informante	Estratégias identificadas ao longo do discurso dos informantes			
	Cognitiva (2)	Metacognitiva (4)	Afetiva (5)	Social (6)
F1	203 221	144	72 203	158 203
F2		130 154 220	74	82 176 222
F3		44 e 46		52 54
F4		18 28		20 28

		34		34
		38		36
				38
M1		24	40	38
		28		42
		34		
		42		

Fonte: A autora, 2018.

Escolhe-se, ainda, detalhar a identificação de cada tipo de estratégia, de acordo com a ordem exposta na tabela 11, isto é, começa-se pela estratégia cognitiva, seguida das estratégias metacognitivas, afetivas, chegando, por fim, à social.

A estratégia cognitiva foi identificada apenas no discurso da informante F1 como está exposto nos recortes de fala abaixo:

203. F1: [...] **eu tinha muito hábito de ficar pronunciando as palavras, as coisas assim até mesmo sozinha, pra mim né, ficar relembrando as coisas.**

[...] **e eu mesma ficar treinando sozinha/ me reescutando né, é e aí porque no início foi muito complicado.**

221.F1: [...] **eu fiz o último ano do inglês com o primeiro de francês e eu me lembro que teve uma vez que eu falei ah vacances e a minha professora do ( ) vacation. It's French. [...]**

Nesse tipo de estratégia, o aprendiz foca sua atenção em informações de natureza linguística, como pode-se perceber nos dois trechos do item 203, nos quais F1 utilizava o recurso da repetição para trabalhar a aquisição da LA; já em 221, F1 transferiu seu conhecimento em uma outra LA para a LA em aquisição.

Com relação à estratégia metacognitiva, segunda estratégia mais identificada, com 11 pontos observados no discurso de todos os docentes, foram retirados os seguintes trechos, de F1 a M1, em ordem:

- 141.F1: [...] **Eu corri muito atrás de ser professora / eu corri muito atrás dessa formação. Eu acho que nesse sentido por ter corrido atrás, é, foi mais pela formação sim, mas pra falar francês não. [...]**
130. F2: **o professor tem que se preocupar sempre em estar atualizado. E pra isso/ é/ ler muito/ é/ estar pro dentro daquilo que está acontecendo no campo didático e pedagógico/ quais são os lançamentos/ os livros/ participar de ateliês ou de (range) ou encontros pedagógicas. [...]**
- 44.F3: [...] eu , **para alcançar essa fluência que eu comentei, eu precisei correr muito mais por fora**
46. F3: **[um ano, e eu viajei e eu estudava muito sozinha, eu ficava/comprei um livro de fonética, eu ficava treinando aquilo sozinha, em casa, eu via muita coisa, eu estudava muito sozinha, [...]**
18. F4: [...] **é, fui adquirindo uma segurança com o tempo mesmo [uhum],até em sala de aula...cometendo alguns deslizes , depois “ai meu Deus..[é} Mas assim, normal quando a gente começa, é normal**
28. M1: [...] **desde sempre eu já tinha muito na minha cabeça que eu ia fazer francês , então tudo que eu recebia da universidade eu já filtrava e falava : “não ,olha, isso aqui eu acho que posso usar em sala de aula isso não”.**

A estratégia metacognitiva corresponde a todo comportamento que os aprendizes utilizam para regular e monitorar o seu próprio processo de aprendizagem. A partir dos seis trechos apontados acima, observa-se que os informantes tinham por intuito planejar objetivos e metas das disciplinas feitas na graduação, quando dizem que tinham de “correr atrás” de aprender, bem como de descobrir sobre a própria aprendizagem de línguas, de se automonitorarem durante o percurso de ensino-aprendizagem.

Tais características ajudam a inferir que esta estratégia é uma das mais utilizadas pelos docentes estudados, visto estarem aprendendo a ensinar no mesmo momento em que aprendem (Freire, 2016). Ademais, a consciência de sua aprendizagem auxilia na própria

aprendizagem, pois faz com que os docentes reflitam sobre o que estão aprendendo e como estão aprendendo.

A estratégia afetiva foi verificada nas falas de três informantes, F1, F2 e M1, conforme tabela 10 e 11. Alguns dos turnos de fala que permitem a observação desse tipo de estratégia são:

72. F1: [...] **eu me considero rígida comigo, exigente comigo mesma, eu não tinha tanto medo de errar não.**

203. F1: [...]. **Ah música, eu ah, filme no início eu não tinha muita/ nem muito contato assim/ eu não sabia enfim, é, mas muita música/ muito mesmo desde sempre**

74.F2: [...] **a gente foi ganhando aos poucos/ os professores foram ganhando a confiança/ a gente foi também/ nós, alunos, a gente também aumenta a nossa confiança**

40. M1: [...]. **E no mais era se arriscar assim, era a questão de se arriscar, a questão de fazer hipótese**

Nos trechos selecionados acima, pode-se notar que além do uso da música, os informantes também fizeram uso da autoavaliação positiva, observando as qualidades que haviam adquirido durante o processo de ensino universitário, bem como se arriscando de forma positiva no momento da interação oral, como foi informado por M1. Todas essas características da estratégia afetiva mostram que os aprendizes buscam outros meios, além dos linguísticos, de aprender uma LA. Práticas e comportamentos que relaxam, geram autoencorajamento e confiança, meios, também, de se adquirir uma competência, principalmente a PO, visto que ao contrário das outras competências (produção escrita, e compreensão oral e escrita), não permite que se apague o que foi dito, tendo ainda de lidar com as variantes culturais e sociais do contexto de interação. Em outras palavras, “o falante tem que lidar, ainda, com a pressão do tempo, já que, para que o interlocutor faça sentido do que está sendo dito e se mantenha interessado, a mensagem deve ser expressa a uma certa velocidade” (BERGSLEITHNER et al., 2011, p.9). E mais,

[...] o falante lida com o processamento mental relacionado não somente à língua, mas também ao contexto em que a fala é produzida, de modo que tem que considerar, na ordenação de sua mensagem, fatores não linguísticos como quem é o seu interlocutor e quanto conhecimento compartilha com ele (CLARK, 1996; CLARK; KRYCH, 2004 *apud* BERGSLEITHNER et al., 2011, p.9).

A última estratégia, com mais pontos observados, seguida da metacognitiva, no decorrer da fala coletada de todos os informantes, foi a estratégia social. Essa ocorrência justifica-se a partir dos trechos selecionados e transcritos abaixo:

158. F1: não: não, não, não. Não, até porque a nossa diretora, ela é francesa e **com a gente ela só fala em francês**
222. F2: [...] Em relação a produção oral, eu/ eu tenho isso como/ em mente, eu acho que seria perfeito, que **acho que a gente poderia propor, né, às próprias associações de professores dos estados, propor esses encontros no idioma =**
54. F3: **Eu vejo, eu vou na internet,eu tento/eu participo de muitos grupos ...[uhum] de twitter,de...de, de facebook...sigo,participo de muitos grupos que[de professores], não só de professores , mas do meu interesse em comum e aí eu interajo com essas pessoas entendeu**
- 20.F4: [...] **o professor adquire na prática mesmo**, na sala de aula, você ali com os alunos, sofrendo um pouquinho no início é que **você depois aprende, conversando com os pares né [...]**
38. M1: [...] **Na faculdade, volta e meia talvez eu falasse com alguns colegas** e aí começava-se a ter uma prática né assim, uma prática do tipo “ah,eu...”ah,como é que eu posso dizer,[vocês treinavam francês?entre vocês, se obrigavam a conversar?] é, **a gente se obrigava, [...]**

Na utilização da estratégia social, vê-se que os informantes utilizam-se da cooperação com os outros colegas de profissão, como também com os usuários mais competentes da LA. Esse resultado demonstra a importância PO na vida dos indivíduos, nas diferentes situações de comunicação. No contexto educacional institucionalizado universitário de aprendizagem de uma LA, o papel da fala, e por conseguinte da interação, assume uma função singular.

Ao correlacionar tal resultado com a competência de PO, vê-se que esta, como toda competência, necessita ser praticada. Com isso, a interação e a conversação são o ambiente primeiro dessa prática, pois como pontua Bakhtin (2006, p.152), “a unidade real da língua que

é realizada na fala [...] não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”.

Assim, é possível perceber que o caminho para a formação de um profissional de ensino de idiomas capaz de aprender e apreender deve ser feito de forma cooperativa, isto significa dizer que docentes devem sempre trabalhar em uma relação de troca. A expressão oral não deve ser vista como um objeto isolado de transferência de conhecimento; mas, principalmente, como instrumento social de compartilhamento de conhecimento via interação. Esse cenário pode começar a ser criado durante a formação acadêmica, na troca entre educadores formados e em formação.

A discussão acima permite que se infira que o aparecimento mais frequente das estratégias social e metacognitiva, tratando-se de um estudo focado na PO, é devido ao fato de que, segundo Olmo (2016, p.7), “a implementação de estratégias de aprendizagem não depende somente do aluno e de suas características, assim como de sua convicção pessoal quanto à eficácia de uma estratégia específica, mas também do ambiente e das tarefas que o professor lhe oferece.”<sup>27</sup>. Muito desse panorama é reflexo da metodologia trabalhada presentemente, que prioriza a competência oral. Deste modo, a tendência atual do ensino de LA prioriza a produção/compreensão oral de uma língua autêntica, isto é, de uma língua falada de maneira espontânea. Essa metodologia não enfatiza a tradução ou recursos mnemônicos, assim como não faz uso frequente da língua maternas dos aprendizes, o que explicaria o não aparecimento das estratégias de retenção e compensatória.

Por fim, tem-se como exemplo de aplicação do estudo das estratégias de aprendizagem, o relato da experiência da pesquisa feita por Olmo, na qual uma

formação teórica sobre estratégias de ensino e metodologias de ensino [...], acompanhado de um retorno reflexivo, permitiu que os alunos se preparassem para se tornar professores de francês como língua estrangeira para levar em conta a natureza e os problemas dos alunos e das questões ligadas às estratégias de aprendizagem, ao mudarem suas representações sobre os aprendizes e professores de LE; o que os ajudará a construir, inegavelmente, sua futura ação de professor<sup>28</sup> (OLMO, 2016, p. 8).

---

<sup>27</sup> “la mise en place des stratégies d’apprentissage ne dépend pas uniquement d l’apprenant et de ses caractéristiques ainsi que de la conviction personnelle quant à l’efficacité de telle ou telle stratégie mais aussi de son environnement et des taches que lui propose son enseignant” (OLMO, 2016, p.7).

<sup>28</sup> “Une formation théorique sur les stratégies d’aapretissage et les méthodologies d’enseignement [...], accompagnée d’un retour réfletif, a permis aux étudiants se préparant à devenir enseignants de FLE de prendre conscience de la nature et des enjeux des stratégies d’apprentissage, tout en modifiant leurs représentations des apprenants et des enseignants de LE; ce qui participera à construire, indéniablement, leur future agir professoral” (OLMO, 2016, p. 8).

A partir do exposto acima, vê-se que a identificação das estratégias, bem como o trabalho consciente das mesmas com professores de LA durante sua formação inicial e contínua pode ser testado e implementado futuramente, a fim de uma maior percepção deste fator de aprendizagem com o desenvolvimento da expressão oral.

### 3.3 A formação continuada

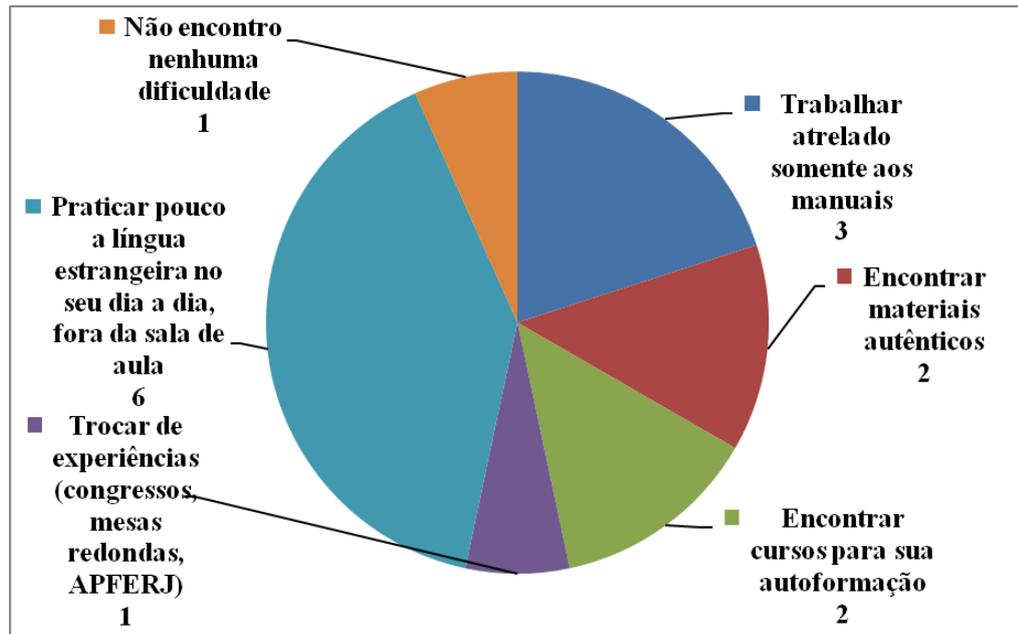
Nesta seção, a proposta é conhecer e analisar a opinião dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem da produção oral durante e pós formação universitária.

Para iniciar a abordagem da avaliação dos docentes sobre a sua formação inicial e, principalmente, continuada, durante a primeira fase de coleta de dados, do questionário, foi feita a pergunta "O que você, como professor de FLE (Français comme Langue Étrangère)<sup>29</sup> sente mais dificuldade em sua formação/atuação profissional?" que visa inquirir quais são as inquietações e dificuldades dos docentes de FLA durante sua atuação e formação. Importante frisar que, nessa questão, os docentes podiam marcar mais de uma opção. Assim em termos absolutos, de acordo com o gráfico a seguir, tem-se:

---

<sup>29</sup> Neste ponto da pesquisa ainda não tínhamos optado pela substituição do termo “estrangeira” pelo termo “adicional”.

Gráfico 3 – Dificuldades dos professores durante sua formação.



Fonte: A autora, 2018.

A partir do resultado acima, observa-se que a opção de “praticar pouco a língua estrangeira no seu dia a dia, fora da sala de aula” foi a que recebeu mais votos, já que, por se tratar da expressão oral em uma língua adicional, presume-se que os professores, no contexto da sala de aula, ficam restritos ao vocabulário ensinado e pelos níveis linguísticos e comunicacionais de seus alunos. Além disso, considera-se que, como discutido na seção 2.2.2 – O papel da pesquisa com foco na formação de professores de línguas adicionais –, o professor possui uma grande carga de trabalho, dificultando, assim, a criação e frequência a espaços que possibilitem a prática da oralidade e da interação fora do contexto educacional. Sendo a língua um organismo vivo e em constante transformação, essa deve ser sempre exercitada/ praticada, na medida em que, segundo Carton (2011), aprender uma língua ou várias, é um objetivo a ser trabalhado durante toda a vida.

Ademais, sabe-se que a autoformação e a formação contínua são essenciais para a atualização do docente a respeito de tudo o que envolve o ensino-aprendizagem, tais como novas metodologias e práticas. Assim, todas as outras opções que apareceram como resposta devem ser tratadas com atenção, a fim de tornar o fazer docente fora da sala de aula mais satisfatório para o profissional nele envolvido.

O grupamento de perguntas, e por conseguinte de respostas, selecionadas referente ao questionário foi de suma importância para delimitar o rumo das entrevistas feitas posteriormente. Assim como feito na seção acima, os trechos escolhidos para análise de

dados, que fazem referência ao processo de formação docente, estão reunidos na tabela 14, abaixo, a fim de facilitar sua visualização.

Tabela 14 – Recortes dos trechos de transcrições para identificação das citações sobre formação continuada.

<b>Informante</b>	<b>Formação continuada</b>
F1	156
F2	95 a 98 102 111 a 112 117 a 118 122 124 146 176
F3	37 a 38 41 a 42 44 46 50 54
F4	20 28 30 32 38
M1	24 26 32 34

	38
--	----

Fonte: A autora, 2018.

Em continuação, tem-se no Apêndice D, os trechos completos selecionados para a exploração feita a seguir.

Com relação a busca/ procura pessoal por materiais, a criação de hábitos de estudo e busca por oportunidades de prática da PO, vê-se que, a partir dos trechos abaixo, para todos os informantes é atividade constante durante a formação universitária e continuada. Nos turnos de fala de 156 (F1), 118 (F2), 46 (F3), 28 (F4) e 34 (M1) expressam essa visão por parte dos docentes entrevistados.

156. F1: [...] **Acabei/ acabamos de ter uma semana né, cinco dias aí de (rs)/ de formação/ então isso até que num tem sido o problema, mas é muito site, muito filme, conversar com os colegas também né [...]**

118. F2: do próprio conhecimento do francês, **porque a gente aumenta ao longo da vida =**

46. F3: [**um ano, e eu viajei, e eu estudava muito sozinha, eu ficava/comprei um livro de fonética,eu ficava treinando aquilo sozinha, em casa, eu via muita coisa, eu estudava muito sozinha, e aí eu acho..**

28. F4: **é, conversar em francês, em sala de aula, né...e isso que eu falei assim...tentar é, adquirir hábitos:...de estudar o francês no cotidiano, de ouvir música em francês e de ver um filme...é, em francês ou (), enfim, de países francofônicos né. [...]**

34. M1: **é, na/na (empresa X) a gente tem sempre Ateliers [uhum]né, e na/na () também, eles oferecem alguns Ateliers, eu procuro participar o máximo possível e procuro estar me atualizando em casa ,é...seja conversando com os colegas , pedindo dica ,ou vendo sites né[uhum],procurando nos sites o que tem de novidade e tal...**

Com relação à entrada e experiência em sala de aula, tem-se:

95. F2: **posso dizer que é na prática/ foi na prática mesmo**

96. P: *não houve matérias =*

97. F2: **não**

102. F2: não. **Os estágios**, ali, por exemplo, o próprio LICOM, **ali foi que eu amadureci**

146. F2: **[é ensinando que você aprende.**

20. F4: [...] **eu acho que certas coisas assim, o professor adquire na prática mesmo, na sala de aula, você ali com os alunos [...]**

32. M1: [...] **me parece que existe uma questão universitária entre o preparar e uma coisa super prática e o preparar para uma carreira acadêmica...de pensar o ensino [...].**

Os turnos de fala acima expressam que a prática de ensino é o que prepara o professor, retomando a citação de Pimentel (1994, p.16) utilizada na introdução, a qual declara que “a formação do professor se dá enquanto ensina. Não posso deixar de afirmar que me eduquei educando”. Isso mostra que o professor está em constante aprendizagem de sua prática em sala de aula, como professor e, por consequência, como aprendiz desta prática.

Em contrapartida, os informantes F3, nos turnos 38 e 42, e F4, no turno 30, ao serem indagados se tiveram direcionamento da prática docente ao longo da sua formação inicial e se sentiam estar preparados ao sair da faculdade, afirmaram que o ensino universitário os preparou e orientou para a prática em sala de aula, conforme exemplos abaixo:

37. P: *Você..durante esse período da faculdade...você teve direcionamento em como pensar sua prática docente?*

38. F3: **Ah, tive, assim [assim,**

41. P:*Você se sentiu preparada ? Você pode dizer assim : “Não, eu saí da faculdade e me senti preparada para dar aula?”*

42. F3: **De francês, sim[sim, foi tranquilo]eu consi/a parte de ...eu acho até que algumas assim, nos conceitos mais...é...de língua mesmo, poderia ter sido até um pouco mais**

...[trabalhado] trabalhado. **Mas essa parte didática, eu acho que a gente trabalhou bem [uhum]assim, as aulas de ler mesmo sabe...**

30. F4: **A faculdade me ajudou. Os professores, é...davam orientações, sempre davam dicas , apontavam sites para a gente e tal...a faculdade ajudou, deu/deu um suporte né.** Mas existe a parte da gente fazer por onde também [uhum],da gente buscar fora então[sim, é...]

Entretanto, ao responder à mesma pergunta, F2, no turno de fala 176, a informante questiona sobre a orientação do docente em formação durante o ensino universitário.

176. F2: Sim. **Eu acho que na realidade precisa de orientação. O professor, ele é pouco orientado, pouco guiado, ele tem um mentor, ele tem o professor dele, ele tem a/ a produção oral na faculdade. Ele sai da faculdade, ele vai dar aula, mas a questão é, quem está/ quem está te orientando? Quem tá te guiando? Acho que o professor precisava disso, entendeu. Não digo de outro pro/ claro de outros professores, mas na faculdade poderia ter uma noção/ dar essa noção, entendeu. De repente filmar algumas aulas, trocar figurinhas, assistir aulas uns dos outros, pra trocar essas informações, ver o que dá certo com ele, o que não dá certo. O que que deu certo com o meu amigo, o que que pode dar certo comigo**

Tal ponto ressalta a necessidade do trabalho com a autonomia do professor-aprendiz, para que este sinta-se guiado e ao mesmo tempo, livre para guiar-se a si mesmo, visto que o auxílio

para uma aprendizagem autônoma não é tomar decisões no lugar do aluno, pois se deseja que este seja responsável: sugere-lhe os meios pelos quais ele possa assumir o controle, isto é, que ele saiba fazer escolhas bem preparadas e relevantes referentes a seus objetivos e organização de sua aprendizagem (CARTON, 2011, p. 60).<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> “L’ aide à l’ apprentissage en autonomie ne consiste pas à prendre les décisions à la place de l’ apprenant, puisque l’ on souhaite qu’ il soit responsable: elle lui suggère les moyens par lesquels il pourra en prendre le controle, c’ est-à-dire qu’ il sache faire des choix préparés et pertinents quantt à sés objectifs d’ apprentissage et à l’ organisation de celui-ci” (CARTON, 2011, p. 60).

Nesse sentido, os informantes F4 e M1, nos turnos de fala 20 e 26, respectivamente, afirmam que mesmo com a orientação universitária, esta não é suficiente e única para garantir a formação do docente enquanto professor como eterno aprendiz.

20. F4: **É, eu acho que existem muitas lacunas né...por motivos diversos, a gente tem muita disciplina, a gente vê muita coisa e até absorver aquilo, até a gente colocar aquilo em prática demora um certo tempo. E também, é...acaba sendo subjetivo né, cada um vai ter...é...o seu Fo:co, seu enfoque e tal. Tem gente que, é...vai trabalhar com tra/tem gente que vai trabalhar com o uso da língua mesmo e tal...é...eu sei lá, eu acho que certas coisas assim, o professor adquire na prática mesmo, na sala de aula,você ali com os alunos , sofrendo um pouquinho no início é que você depois aprende,conversando com os pares né...é que você vai adquirindo é..certa segurança entendeu ?**

26. M1: [...].Porque, o que me parece assim, é que é uma coisa que tem que ser vista pela universidade é que como é que lida com essa evasão do aluno de francês. **Porque...ora, você tem que pensar que o cara vai entrar em uma universidade, e ele , a princípio, em quatro anos tem que sair professor daquela língua. O que não necessariamente é uma coisa evidente, por isso que eu falei : é muito de correr atrás mesmo...você não vai conseguir só com o que é oferecido ali.**

As atividades orais também são excelente oportunidade dentro do contexto de aprendizagem colaborativa; os docentes apresentam unanimidade com relação a essa questão; Ao serem questionados sobre o assunto, conseguem perceber que, na interação dialógica, podem melhorar a sua competência de produção oral e a dos demais colegas. Em relação às atividades orais vivenciadas, os participantes demonstram perceber que o par mais competente nem sempre deve ser o professor, mas ele próprio ou um colega , dependendo do conteúdo linguístico envolvido na situação de interação, como observado nos exemplos abaixo:

156. F1: [...] **conversar com os colegas também né. [...]**

176. F2: [...] **trocar figurinhas, assistir aulas uns dos outros, pra trocar essas informações, ver o que dá certo com ele, o que não dá certo. O que deu certo com o meu amigo, o que que pode dar certo comigo.**
54. F3: Eu vejo, eu vou na internet, **eu tento/eu participo de muitos grupos ...[uhum] de twitter, de...de, de facebook...sigo, participo de muitos grupos que [de professores], não só de professores, mas do meu interesse em comum e aí eu interajo com essas pessoas entendeu.**
20. F4: [...] **na sala de aula, você ali com os alunos, sofrendo um pouquinho no início é que você depois aprende, conversando com os pares né...**
38. M1: [...] **Na faculdade, volta e meia talvez eu falasse com alguns colegas e aí começava-se a ter uma prática né assim,** uma prática do tipo “ah, eu...” ah, como é que eu posso dizer, [vocês treinavam francês? entre vocês, se obrigavam a conversar?] é, a gente se obrigava [...]

A identificação por parte dos alunos da necessidade de buscar caminhos tanto durante formação universitária inicial quanto após, bem como a necessidade de trocar experiências com outros colegas de profissão, é determinante para a aquisição e o desenvolvimento da competência de cunho oral, conforme o turno 30 da fala de F4 e turno 24 de M1, abaixo relacionados.

30. F4: A faculdade me ajudou. Os professores, é... davam orientações, sempre davam dicas, apontavam sites para a gente e tal... a faculdade ajudou, deu/deu um suporte né. **Mas existe a parte da gente fazer por onde também [uhum], da gente buscar fora então [sim, é...]**
24. M1: Assim, sendo muito franco eu não sei se tenho uma resposta pronta para isso, até porque... eu no caso, só conheço uma realidade que é a de faculdade né, não sei como é que estão as outras e tudo o mais... O que eu posso dizer da minha vivência é que... **para o aluno conseguir se desenvolver no contexto da universidade apesar das muitas horas-aula, apesar das/de três vezes na semana, enfim, duas vezes na semana; ele precisa correr muito atrás do... do conteúdo. Não... eu não acho que a universidade,**

**que enfim, sozinho ali com as aulas/isso acho que em qualquer, em qualquer contexto;** você consiga lidar com a...com esse aprendizado assim. [...]

A partir dos mesmos exemplos, vê-se que os docentes-aprendizes não mais consideram o professor como aquele responsável pela matéria em si, pelo conteúdo a ser explicado e pela condução das atividades orais. Alguns participantes julgaram caber ao professor universitário determinadas funções e aos professores aprendizes outras. Além disso, vê-se que os docentes conscientizam-se de que as práticas aqui descritas podem ser interessantes e motivadoras; isso só é possível quando o aprendiz de uma LA conscientiza-se da relevância do social na aprendizagem.

Aprender a aprender favorece à reflexão, o ensino à distância, o pensar sobre as estratégias implementadas ( Para que serve à aprendizagem? O que estou aprendendo? Qual é o objetivo quando eu realizo tal exercício? Eu sei aprender?). Aprender a aprender conduz o aprendiz a se tornar mais consciente do processo de aprendizagem em que se encontra, a identificar seu próprio estilo cognitivo, a se conscientizar das formas de aprender e das escolhas que melhor lhe convêm e desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem (CARTON, 2011, p. 61).<sup>31</sup>

Pode-se perceber, pelos pontos abordados acima, que cada docente possui sua visão da formação universitária e continuada. Tal fato é impactado por questões de cunho intelectual, social e afetivo de cada indivíduo. Assim, cada informante relatou sua experiência, sendo esta mais positiva ou negativa. Como o trabalho de formação docente e de PO depende das relações sociais e culturais envolvidas, pode-se presumir que cada experiência dos docentes entrevistados deve-se ao conceito de interação social de Vygotsky, que defendia que a interação social

Compreende, sobretudo, as transformações que o sujeito opera em si próprio, mediante sua ação sobre o meio. [...] o conceito vygotkiano de interação social se refere a ações partilhadas, ou seja, a processos cognitivos realizados não por um único sujeito e sim por vários. Partindo da dialética materialista, ele concebeu o desenvolvimento das funções psíquicas do homem como um processo essencialmente cultural e histórico. Nessa medida, defendeu a ideia segundo a qual o principal mecanismo de desenvolvimento dessas funções é a apropriação de atividades de diferentes modalidades e formas sociais historicamente constituídas (PALANGANA, 2015, p. 161).

---

<sup>31</sup> “Apprendre à apprendre met l’accent sur la réflexivité, la mise à distance, le retour sur les stratégies mises en place (À quoi sert cet apprentissage? Qu’est ce que j’ai appris? À quoi sert ce que je fais quand je pratique tel exercice? Est-ce que je m’y prends bien pour apprendre?) Elle conduit l’apprenant à prendre davantage conscience du processus d’apprentissage dans lequel il se trouve, à identifier son propre style cognitif, à prendre conscience de ses manières d’apprendre et des choix qui lui conviennent le mieux, et à développer ses propres stratégies d’apprentissage” (CARTON, 2011, p. 61).

## CONCLUSÃO

Este capítulo está reservado a concluir, bem como responder, às questões propostas no momento inicial desta pesquisa, vide página 22.

Para uma melhor estruturação, a conclusão foi dividida em duas seções: a primeira debruça-se a responder às questões propostas a partir do cruzamento dos resultados e do aporte teórico; a segunda, dedica-se a mostrar os possíveis desdobramentos futuros deste estudo a partir das informações extremamente profícuas no campo da investigação da aquisição de uma LA no contexto docente.

### Considerações finais

A linguagem humana é um dispositivo complexo, multicomponencial, que garante simultaneamente as funções de comunicação e as funções de representação [...] A linguagem é exclusiva da espécie humana. Entender os mecanismos subjacentes a seu desenvolvimento é lançar uma luz sobre as capacidades humanas” (KAIL, 2013, p. 11).

Esta pesquisa propõe que algumas considerações sejam feitas para um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem da oralidade de um docente em LA, embora seja um estudo em constante transformação, devido ao seu caráter humanista, qualitativo e de abrangência limitada, por analisar apenas o comportamento de treze participantes na primeira fase e de cinco na segunda, não cabendo a construção de grandes generalizações. É mister salientar que o objetivo deste estudo não é apresentar verdades absolutas, por ser uma pesquisa em um contexto aplicado, visando apresentar um recorte no cenário estudado, a fim de melhor compreender a experiência docente e sua relação com a produção oral na LA.

Com relação ao direcionamento da prática docente oferecido pelo ensino universitário e o que ainda falta nesse ensino na visão dos próprios docentes, inquirido na pergunta 1, pode-se concluir que tal situação, em sua maioria, é provocada pela, ainda, pequena e pouco trabalhada autonomia, que o professor ainda não está habituado a exercer. Durante sua formação acadêmica, o futuro professor é incentivado a pensar sobre sua prática, sobre as

teorias e metodologias que a embasam e a influenciam, mas é dada pouca atenção para a efetiva prática.

A partir da discussão com relação às dificuldades dos professores durante sua formação, como a pouca prática da LA fora do contexto de ensino, a grande quantidade de trabalho, a falta de tempo e espaços que fomentem a prática da oralidade e da interação comprovam que ao tratar de oralidade, a prática dessa competência no cotidiano é de suma importância, seja dentro ou fora da universidade. Desta forma, importa frisar que professores e instituições devem sempre buscar novas formas de trabalhar a PO em FLA, possibilitando um maior tempo e espaço para a fala do professor-aprendiz, seja ministrando uma aula para seus colegas, seja através de debates sobre os conteúdos trabalhados, seja sobre seus anseios e dúvidas sobre o que foi trabalhado, seja sobre como ele irá trabalhar um conteúdo. E sabendo-se que cada aluno possui um mecanismo de aprendizado diferente, um bom caminho é prezar pela variedade e pelo ecletismo das metodologias.

Com relação à segunda pergunta, percebe-se que todos os docentes entendem que a universidade não o formará plenamente, cabendo a ele próprio a busca por esse aprendizado constante, tanto durante quanto após a graduação, posto que a aprendizagem da PO é um processo que depende de múltiplos fatores. Vê-se que, com relação à PO, apesar desta competência ser trabalhada quase todo o tempo, os docentes sentem a necessidade de mais prática; talvez devido ao fato de, ainda durante sua formação acadêmica, a fala ser majoritariamente do professor, conforme visto na resposta à pergunta nº 27, na fase do questionário.

Ademais, observa-se que as atividades orais são privilegiadas por ambientes onde haja interação, onde a hierarquia entre os indivíduos seja menos rígida, na medida em que estes sentem-se mais confortáveis para interagir dentro do contexto educacional, quando este estimula o desenvolvimento das práticas orais. Além disso, os professores-aprendizes adotam uma nova estrutura de participação e de papéis sociais em sala, ao confrontar-se com os desafios que buscam trazer para sua prática cotidianas. Durante a vida profissional, acredita-se que essa nova postura participativa seja importante para a manutenção da formação do docente, visto que todos afirmaram que, após formados, trocam experiências com outros profissionais da área. Assim, é preciso, futuramente voltar ao contexto da sala de aula da universidade a fim de questionar se o ambiente acadêmico propicia e incentiva o contato e a troca de informações entre os professores em formação.

Tal afirmação é corroborada pelas duas estratégias de aprendizagem identificadas com maior frequência nos depoimentos dos docentes na fase das entrevistas, que são: a

metacognitiva e a social. Isto prova, em resposta à terceira pergunta, que a prática de colaboração entre pares, de centralização, de organização e planejamento da aprendizagem, bem como a autoavaliação de si mesmo ao longo deste processo, cooperam para ajudar o docente a ter um panorama de suas necessidades e qualidades, aquilo que já adquiriu e o que ainda precisa adquirir. A prática de questionar-se, de cooperar com os outros, sejam falantes mais ou menos competentes, e ainda de desenvolver o interesse pela cultura da língua que se está aprendendo, oferece um panorama de que somente pelo convívio e troca sociais, uma língua é aprendida, usada e tida em seu papel principal, a comunicação humana, dado que o “objetivo do ensino de línguas, hoje declarado, é tornar o aluno um indivíduo poliglota, [...], para permitir uma melhor compreensão e comunicação entre os povos”<sup>32</sup> (TAGLIANTE, 2006, p. 26).

### **A pesquisa e seus rumos**

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento (MORIN, 2000, p. 31).

Como professora, acredito que qualquer docente ou interessado no processo de ensino-aprendizagem de uma língua-alvo, ou língua adicional, que tenha a oportunidade e/ou o interesse de ter acesso aos resultados do estudo aqui realizado não será o mesmo. A partir de toda a discussão e análise dos dados, assim como preconiza a pesquisa-ação, metodologia orientadora escolhida, que tem por objetivo ser

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1986, p. 14).

Assim, a partir de toda a exposição feita ao longo dos capítulos precedentes, bem como as perguntas respondidas, pode-se dizer que se tentou conduzir o leitor, e também essa

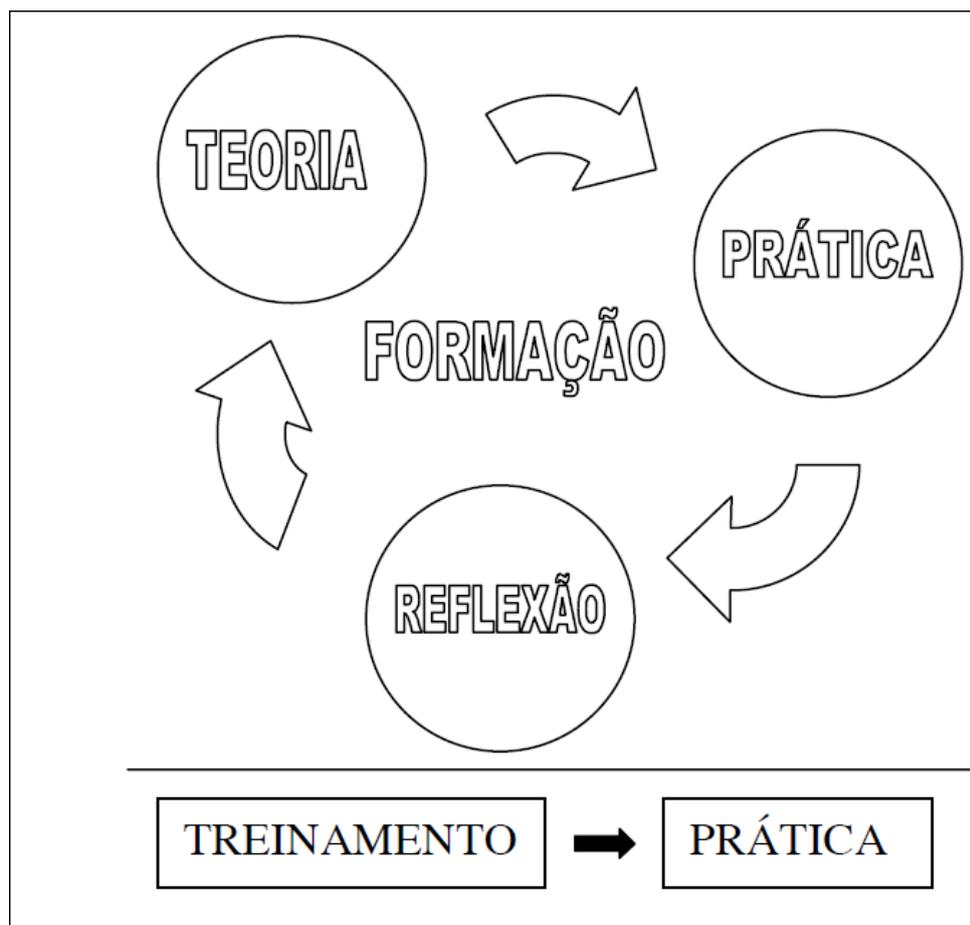
---

<sup>32</sup> “La finalité de l’enseignement des langues, aujourd’hui déclarée, est de faire de l’apprenant un individu plurilingue, [...], et, ainsi, de permettre une meilleure compréhension et communication entre les peuples participativo” (THIOLENT, 1986, p. 14).

pesquisadora, a uma reflexão da jornada do processo de ensino-aprendizagem percorrida pelos docentes, como professores e como alunos. Ao leitor que tiver a oportunidade de ler esta pesquisa é convidado a refletir, a fim de melhorar suas práticas e sua visão sobre o processo educativo. Há, também, a possibilidade de reflexão para os docentes sobre a sua prática cotidiana, muitas vezes entorpecida na rotina do dia-a-dia de sala de aula e de vida.

Coloca-se, mais uma vez, a importância de distinguir treinamento e formação. A primeira caracteriza-se por ser pontual, produzindo resultados instantâneos; já a segunda, é um processo contínuo, infinito, que visa uma reflexão do seu próprio percurso. Logo abaixo, vê-se, tal diferenciação. Nela, “a formação, por ser um processo contínuo, é representada por um círculo, onde a iniciação pode dar-se em qualquer um dos três pontos” (LEFFA, 2008, p.356).

Figura 3 – Diferença entre formação e treinamento, segundo Leffa.



Fonte: LEFFA, 2008, p. 356

Isto posto, esta pesquisa visa fomentar a prática da formação, entendendo esta como uma ação constante, reflexiva e transformadora. As possibilidades de exploração do *corpus*

coletado e do tema estudado são infinitas. Para futuros desdobramentos, sugere-se uma ampliação do aporte teórico, especialmente os que tratam sobre políticas linguísticas; assim, podem-se encontrar resultados cada vez mais aprofundados.

A ideia que se sugere é de construção e aplicação de estudos a partir de materiais preparados e textos que tenham como intuito trabalhar e discutir a competência de produção oral em língua francesa em cursos de formação continuada com professores da rede pública e particular de ensino com encontros mensais. A preparação do material, os textos de suporte teórico, assim como o compartilhar de experiências e situações de cada um dentro dos seus ambientes de ensino seriam propostas feitas pelo pesquisador-docente-responsável, entretanto, passível de modificações mediante sugestões dos docentes participantes, visando, também, a uma construção colaborativa da prática pedagógica dos professores participantes. Como propõe Celani (2002), futuramente, pretende-se trabalhar com

o conceito do agir comunicativo como desenvolvido por Habermas (1984) e discutido por Bronckart (1993), que enfoca a linguagem como meio pelo qual e no qual se constrói a intercompreensão entre os participantes de uma interação voltada ao entendimento e ao desenvolvimento auto-reflexivo dos envolvidos na ação comunicativa (CELANI, 2002, p. 25).

Nesse conceito a formação contínua deve reforçar a importância das relações discursivas entre o pesquisador-formador e professor-aluno, como um dos principais instrumentos para a compreensão e transformação; diferentemente de uma formação unidirecional e passiva, na qual o pesquisador-formador expõe e os professores-alunos ouvem.

A formação de hoje e do futuro deve ser pensada tendo como intuito criar momentos ativos e de oportunidades de troca de experiência, debates e construção prática de atividades que contemplem a oralidade dos docentes.

O essencial que os futuros professores possam refletir sobre isso e sobre sua ação enquanto professores em formação, pois só assim poderão se tornar profissionais criativos e críticos, não apenas do contexto, mas do seu próprio papel enquanto profissionais da educação. Entretanto, apenas refletir individualmente não é suficiente, é necessário que a reflexão possa ser feita de maneira colaborativa (MOOR; CASTRO; COSTA, 2008, p. 170-171).

Esse trabalho tem como proposta uma ação conjunta com a APFERJ (Associação de Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro), pois, assim como defendido por Leffa (2008) e Cardoso (2018), as associações de professores desempenham um papel importante na formação do professor. Elas podem promover a interação entre seus associados, momento em

que possibilitam colocar os professores em contato uns com os outros para a troca de ideias e experiências.

No decorrer desta pesquisa, pude não somente olhar e pensar no futuro, como ainda repensar questões ligadas ao vocabulário linguístico em torno do ensino de línguas adicionais, tais como “língua estrangeira” e “nativo”, ao qual estamos acostumados e automatizados a usar. Pude rever e, talvez, desvencilhar-me de ideias preconcebidas sobre a linguagem (RAJAGOPALAN, 2003) e reconstruir-me como professora e indivíduo, através da reflexão sobre o percurso e a prática docente. Como explicitado por Silva et al,

Não é de hoje que todo professor consciente do valor de sua profissão sabe que sua formação não se limita ao que recebeu da universidade. Importa seguir aprendendo sempre, pois a vida é um contínuo ensinar e aprender, um contínuo avançar no rumo de novas descobertas, procurando vencer desafios a fim de **ser e fazer** cada vez melhor (SILVA et al, 2008, p. 395, grifo dos autores).

Por fim, tenho a certeza de que esta professora-pesquisadora-aprendiz, que hoje conclui esse estudo, não é a mesma que o iniciou. A possibilidade de (se) transformar sempre é o que me realiza como profissional e como ser humano. Dito isto, como mensagem final àqueles que acreditam em uma educação transformadora e colaborativa, termino com as palavras de Freire, ao proclamar que a

educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela *é* política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação *vira* política não pode esconder a forma depreciativa como entende política (FREIRE, 2016, p. 108, grifos do autor).

## REFERÊNCIAS

- ALVARELI, Luciani V. G. A reflexão conjunta de professora e alunos: a conscientização sobre o processo de desenvolvimento da produção oral. In: SZUNDY, Paula T. C.; BARBARA, Leira (Org.). *Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada: pesquisadores - multiplicadores em (inter)ações*. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.
- AZEVEDO, Andrea Matias. *Imagens da língua materna e da tradução no ensino de francês língua estrangeira*. Rio de Janeiro, 2010. 155f. (Mestrado em Estudos Linguísticos Neolatinos) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). *Marxismos e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARGE, Jamila Sebbar. Pour une nouvelle conception de la “norme” linguistique dans l’enseignement des langues. *HAL : archives-ouvertes.fr*. 2009. Disponível em : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00385090v2>>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Aula de Português – Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERGSLEITHER, Joara Martin ; WEISSHEIMER, Janaina ; MOTA, Mailce Borges (orgs). *Produção Oral em LE: Múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Párrabola, 2008.
- BRASIL. Indicadores de pesquisa: Indicadores por área de conhecimento. Brasília: CNPq/ Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Disponível em: <<http://cnpq.br/documents/10157/f653f40d-8a19-468a-aa8f-bb3ac557e32c>> Acesso em: 11 dez. 2017.
- CARDOSO, Janaina. Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios. In: GULLO, Annita; BALGA, Luiz Carlos (Org.). *Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2018.
- CARDOSO, Janaina. *Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral*. [S. l.]: Novas Edições Acadêmicas, 2016.
- CARDOSO, Janaina (1993b). *Who is afraid of Self-Access Learning? Views & News*. n.8, p. 14 – 16, dec 1993.
- CARTON, Francis. L’autonomie: un objectif de formation. In : CASTELLOTTI, Véronique; NISHIYAMA, Jean Noriyuki (Dir.). *Le français dans le monde. Recherche et applications – Contextualisations du CECR. Le cas de l’Asie du Sud-Est*. Paris : CLE International — FIPF, n° 50, 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). Um programa de formação continuada. In: \_\_\_\_\_. *Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHIZZOTE, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, ano/v. 16, n. 002. p. 221-236, 2003. Universidade do Minho.

CONSEIL DE L'EUROPE. Conseil de la Coopération culturelle. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier, Paris, 2001.

CONSELHO DA EUROPA. Conselho da Cooperação Cultural. *Quadro de referência para as línguas*. Porto : Edições Asa, 2001.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

DONINI, Livia et al. *Ensino de lingua inglesa*. São Paulo: Langage Learning, 2010.

FERRARI, Márcio. Pensadores da educação: Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, out, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-comoprocessosocial>> Acesso em: 02 abril. 2017.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística, I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2007.

FONSECA, Priscila. *PRODUÇÃO ORAL: uma análise do cenário atual da Produção Oral em instituições privadas de ensino em FLE do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2015. 41f. - Pós-Graduação Lato Sensu de Ensino de Francês Língua Estrangeira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOH, Christine C. M. *O Ensino da conversação na sala de aula*. São Paulo: SBS, 2008.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

KAIL, Michèle. *Aquisição de linguagem*. São Paulo: Parábola, 2013.

KAUARK, Fabiana da Silva et al. *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Bahia: Via Litteratum, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

LEFFA, Vilton J. (Org.). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Rio Grande do Sul: EDUCAT, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presse Universitaire de Paris, 1996.

MARTINS, Selma Alas. Ensino de línguas estrangeiras: história e metodologias. *Revista Internacional d'Humanitats*. Barcelona, de p. 75-88, set.-dez. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOOR, Anne Marie ; CASTRO, Rafael Vetromille de ; COSTA, Giordana Pozza. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, Vilton J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. 2. ed. Rio Grande do Sul, EDUCAT, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Luciano A. *Métodos de ensino de inglês*. São Paulo: Parábola, 2014.

OLMO, Claire Del. Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliu*. v. 35, n.1, 2016. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/apliut/5315>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

OXFORD, Rebecca L. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Massachusetts : Heinle & Heinle Publishers, 1989.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus, 2015.

PIETRARÓIA, Cristina M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (Org.). *Ensino de língua francesa em contexto (s)*. São Paulo: Paulistana, 2013. (Série Enjeu, v.1).

PIETRARÓIA, Cristina M.C. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês? In: PIETRARÓIA, Cristina M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (Org.). *Ensino de língua francesa em contexto (s)*. São Paulo: Paulistana, 2013. (Série Enjeu, v.1).

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da educação*. São Paulo: Contexto, 2016.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*, 4. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POTTER, Louise. *Guia para o ensino de língua estrangeira: orientações sobre a arte de ensinar idiomas*. São Paulo: Disal, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Ed. Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBEIRO, Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello. *As perspectivas de alunos iniciantes do ensino fundamental sobre atividades orais nas aulas de inglês: um olhar etnográfico*. Rio de Janeiro, 2010. 169 f. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

RICHARDS, Jack C. *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: SBS, 2006.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a linguística aplicada e o que ela pode se tornar?. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n.1, p. 105-141, 2015.

SAPIR, Edward. *A Linguagem: introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1971.

SAUSSURE, Fernando de. *Curso de linguística geral*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Renato Caixeta da et al. O papel das associações na formação de professores. In: LEFFA, Vilton J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Rio Grande do Sul: EDUCAT, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. et al. "L'oral s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale". *EJEUX*. Université de Genève, n. 39/40, p. 80-99, 1996.

SHNEIDERMAN, B. Relate-Create-Donate: A teaching/learning philosophy for the cyber-generation. *Computers & Education* v. 31, n. 1 p. 25-39, 1997. Disponível em: <ftp://ftp.cs.umd.edu/pub/hcil/Reports-Abstracts-Bibliography/97-17.html/97-17tp>. html, 1997.

SOARES, Lia Abrantes Antunes. O fenômeno pausa como posta para avaliação de fluência em português do Brasil como segunda língua. *BELT Journal*, Porto Alegre, v.5, n. 2, p. 18-22, jul/dez 2014.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Decorar, Lembrar e Repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do século XIX. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (Org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 2002.

SZUNDY, Paula T. C. Formação inicial e continuada de professores como ato responsável: (trans)formações de uma pesquisadora-multiplicadora. In: SZUNDY, Paula T. C.; BARBARA, Leira (Org.). *Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada: pesquisadores - multiplicadores em (inter)ações*. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris: CLÉ International, 2006.

TEIXEIRA, Lovania Roehrig; MOTA, Mailce Borges. *EDWARD SAPIR E MATTOSO CÂMARA JR.: INTERSECCÕES*. Florianópolis, jul.- dez., p. 15-34, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. A Formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

RAKOFF, Fiona. *L'expression orale en continue entraînement et évaluation*. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rwo1MSFt7qwJ:www.pedagogie.a-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw%3FID\\_FICHER%3D1171141362968%26ID\\_FICHE%3D4943%26INLINE%3DFALSE+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rwo1MSFt7qwJ:www.pedagogie.a-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw%3FID_FICHER%3D1171141362968%26ID_FICHE%3D4943%26INLINE%3DFALSE+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 08 abril. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Letras. *Normas de transcrição*. Disponível em: <[http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=58](http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58)>. Acesso em: 14 maio. 2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Instituto de Letras. *Fluxograma do curso de licenciatura em Letras*. Disponível em: <[http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas\\_cursos/letras\\_portugues\\_frances\\_licenciatura.pdf](http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/letras_portugues_frances_licenciatura.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Letras. *Fluxograma do curso de licenciatura em Letras*. Disponível em: <[http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/FI\\_Frances\\_L.pdf](http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/FI_Frances_L.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instituto de Letras. *Fluxograma do curso de licenciatura em Letras*. Disponível em: <[http://www.letras.uff.br/graduacao/sites/default/files/letras\\_portugues\\_frances\\_-\\_licenciado\\_novo.pdf](http://www.letras.uff.br/graduacao/sites/default/files/letras_portugues_frances_-_licenciado_novo.pdf)>. Acesso em: 02. Jan. 2018.

**APÊNDICE A** – Informações sobre os docentes participantes

Informações pertinentes à tabela 7.

P1 - Professor, leciona há 4 anos para os níveis A1, A2 e B1, sendo a faixa etária de seus alunos em torno de 25 anos. Possui como formação profissional o nível de Mestrado. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa na escola.

P2 – Professora, leciona há 8 anos para o nível B1, sendo a faixa de idade de seus alunos em torno de 30 anos. Possui como formação profissional o nível de Especialização. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa em um curso de Francês.

P3 – Professora, leciona há 11 anos para os níveis A1, A2, B1e B2, sendo a faixa de idade seus alunos entre 25 a 50 anos. Possui formação profissional até o nível de Mestrado. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa em um curso de Francês.

P4 - Professora, leciona há 6 anos para os níveis A1, A2 e B1, sendo a faixa etária de seus alunos entre 16 e 35 anos. Formação profissional até o nível de Especialização. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa com parentes ou amigos que falam francês.

P5 - Professora, leciona há 6 anos para os níveis A1, A2 e B1 para jovens e adultos, sendo a faixa etária de seus alunos não especificada pela participante. Possui formação profissional até o nível de Especialização. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa em um curso de francês.

P6 - Professora, leciona há 6 anos para os níveis A1, A2 e B1, sendo a faixa etária de seus alunos em torno de 25 anos. Possui formação profissional até o nível de Especialização. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa em um curso de francês.

P7 - Professora, leciona há 5 anos para os níveis A1, A2, B1 e B2 para adultos, cuja faixa etária não foi especificada pela participante. Sua formação profissional é a de curso superior completo. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa em um curso de francês, bem como na escola.

P8 - Professora, leciona há 4 anos para os níveis A1, A2 e B1, para alunos entre 20 e 50 anos. Possui formação profissional até o nível de Mestrado. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa em um curso de francês.

P9 – Professora, leciona há 36 anos para os níveis A1, A2, B1 e B2, para alunos entre 14 a 60 anos. Possui formação profissional até o nível de Doutorado. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa na escola.

P10 - Professor, leciona há 4 anos para os níveis A1, A2, B1 e B2, para alunos em torno de 25 anos. Sua formação profissional está no nível de curso superior completo. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa em um curso de francês.

P11 - Professora, leciona há 10 anos para os níveis A1, B1 e B2 para alunos de faixa etária em torno de 15 anos. Possui formação profissional até o nível de Mestrado. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa em um curso de Francês, como em viagens de turismo, parentes ou amigos que falam francês; além disso, a mãe da participante é também professora de francês.

P12 - Professora, leciona há 15 anos para os níveis A1, A2, B1, B2, C1 E C2, sendo a faixa etária de seus alunos em torno de 20 anos. Possui formação profissional até o nível de Doutorado. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa na escola.

P13 - Professora, leciona há 15 anos para os níveis A2 e C1, sendo a faixa etária de seus alunos em torno de 20 anos. Possui formação profissional até o nível de Doutorado. Teve seu primeiro contato com a Língua Francesa em um curso de francês, como em viagens de turismo e de estudos, intercâmbio, parentes ou amigos que falam francês, e também na escola.

**APÊNDICE B** – Questionário para professores de ensino em FLA

Caro (a) colega,

A fim de dar prosseguimento a minha pesquisa no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Letras, no Mestrado da UERJ, pretendo analisar os entraves para a aquisição da Produção Oral (PO) no ensino de FLE no Município do Rio de Janeiro, por meio de uma pesquisa qualitativa com docentes de FLE.

É de suma importância sua sinceridade nas respostas deste questionário, pois a pesquisa está notadamente baseada em dados empíricos do ensino de FLE no Brasil atual.

Obrigada pela sua colaboração!

\*Obrigatório

1- Nome completo \*

2 - Favor listar todos os locais em que atua como professor(a) de francês: \*

3 - Formação profissional: \*

Marcar apenas uma oval.

Superior incompleto

Superior completo Especialização Mestrado

Doutorado

4 - Livro utilizado: \*

5 - Idade média dos alunos: \*

6 - Níveis (CECR ) que leciona \*

Marque todas que se aplicam.

A1

A2

B1

B2

C1

C2

7 - Há quanto tempo você leciona FLE (Français comme Langue Étrangère)? \*

8 - Que metodologia/ abordagem você utiliza em sala de aula? \*

Marque todas que se aplicam.

Metodologia tradicional

Metodologia direta

Metodologia audiooral

Metodologia estrutural-global audiovisual (conhecida como SGAV)

Abordagem comunicativa

Abordagem eclética

9 - Sua metodologia de trabalho privilegia \*

Marque todas que se aplicam.

Produção escrita

Produção oral

Compreensão escrita

Compreensão oral

10 - Qual a média de alunos por sala/aula? \*

11 - Qual a língua utilizada em sala de aula? \*

Marcar apenas uma oval.

Somente francês

Francês quase todo o tempo, utilizando português só em último caso.

Trabalhamos com as duas línguas (francês e português) em sala.

Principalmente português. (Por exemplo, instrumental de leitura).

12 - Qual a porcentagem de tempo de aula na qual você usa o livro didático? \*

Marcar apenas uma oval.

25%

50%

75%

100%

13 - Você se sente preso ao material didático do curso? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14 - Caso a resposta anterior seja sim, por quê?

15 - Além do livro didático, que outros materiais você utiliza? \*

Marque todas que se aplicam.

Sites

Vídeos

Músicas

Aplicativos

Outro:

16 - Que tipo de atividade você utiliza para trabalhar a produção oral dos alunos? (Favor marcar mais de uma se for o caso) \*

Marque todas que se aplicam.

Jogos (dados, tabuleiro etc)

Simulações e Dramatizações

Exposição de um tema

Conversa informal

Debate

Entrevista

Repetições

Músicas

Redes sociais e Skype (Chats,etc)

Atividades comunicativas (quando os alunos têm informações diferentes e devem se comunicar para realizar a tarefa)

Projetos colaborativos

Peças de teatro

Diálogos apresentados no livro

Diálogos elaborados pelo professor ou coordenador.

Diálogos elaborados a partir de pedidos/necessidades dos alunos.

Outro:

17 - Você acha que os exercícios de Produção Oral em sua maioria, atingem seus objetivos? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18 - Como você avalia a Produção Oral de seus alunos? Há uma regra/tabela ou é um processo subjetivo? \*

19 - Como é abordado o aspecto cultural na aula? \*

20 - Levando em consideração os aspectos motivacionais, como você avalia sua relação com os alunos? \*

Marcar apenas uma oval.

Ótima

Muito boa

Boa

Regular

Abaixo do ideal

Péssima

21 - Como você avalia a relação entre os alunos? \*

Marcar apenas uma oval.

Ótima, adoram trabalhar de forma colaborativa.

Boa. Quase todos participam ativamente.

Regular. Em geral, não temos problemas.

Abaixo do esperado. Dificuldades para trabalhar em grupo.

Péssimo. É impossível fazer qualquer atividade em grupo.

22 - Você já tinha tido contato com a Língua Francesa anteriormente à faculdade? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23 - Caso a resposta anterior seja sim, como? \*

Marque todas que se aplicam.

Curso de Francês

Viagem a trabalho

Viagem de turismo

Viagem para estudos Intercâmbio

Parentes ou amigos que falam francês

Na escola

Outro:

24 - Quais eram suas impressões sobre a Língua Francesa antes de entrar na faculdade? \*

25 - Por que você escolheu o curso de Letras? \*

26 - Durante sua graduação, qual a intensidade de trabalho com Produção Oral nas aulas? \*

Marcar apenas uma oval.

O tempo todo

Na maior parte do tempo

Em poucos momentos Quase nunca

27 - Durante sua graduação, a apropriação da fala em sala de aula era/é majoritariamente: \*

Marcar apenas uma oval.

do professor

do aluno

28 - Durante sua graduação, havia/ há interação na L.E. entre os seus colegas de turma? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

29 - Você se sentiu preparado para lecionar ao sair da Universidade?

Apenas para os profissionais que já concluíram a graduação.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

30 - O que faltou/ falta na sua formação? \*

31 - Durante sua formação, você teve/ tem direcionamento de como repensar sua prática docente? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

32 - Qual é sua principal fonte de formação continuada? \*

Marque todas que se aplicam.

Seminários

Cursos Intercâmbio

Grupos de pesquisa/ contato com outros profissionais

Estudo sozinho

Internet Livros

Outro:

33 - No seu cotidiano, há troca de informação com outros profissionais da área? \*

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

34 - O que você, como professor de FLE (Français comme Langue Étrangère) sente mais dificuldade em sua formação/ atuação profissional? \*

Marque todas que se aplicam.

Trabalhar atrelado somente aos manuais

Encontrar materiais autênticos

Encontrar cursos para sua autoformação

Trocar de experiências (congressos, mesas redondas, APFERJ)

Praticar pouco a língua estrangeira no seu dia a dia, fora da sala de aula

Não encontro nenhuma dificuldade

Outro:

**APÊNDICE C – Entrevista para mestrado****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS****Pesquisadora: Priscila Rodrigues Cardoso Fonseca****Orientadora: Janaína Cardoso****Título do trabalho: A construção da aquisição e da prática de Produção Oral nos docentes de FLE.**

Ao entrevistado,

- 1) Objetivo do trabalho: O objetivo desta pesquisa é identificar e mapear os principais obstáculos encontrados pelos docentes no momento da aquisição da Produção Oral durante sua formação, bem como na interação verbal com e de seus alunos em sala de aula. Ademais, pretende-se avaliar o que está sendo realizado, atualmente, no processo de ensino-aprendizagem desta competência, a fim de oferecer dispositivos aos professores que facilitem e que os faça repensar sua prática docente no processo de aquisição da oralidade em Francês, à luz da Linguística Aplicada e da didática de ensino de Francês Língua Estrangeira.
- 2) O seu anonimato e o sigilo das suas respostas está garantido.
- 3) Você é livre para interromper, pedir esclarecimentos e criticar o tipo de perguntas.
- 4) O importante é falar algo da sua própria formação, experiência e áreas de interesse. Essa entrevista será gravada a fim de servir como fonte de coleta e análise de dados futuros.

**PERGUNTAS INICIAIS:**

- 1) Qual a sua formação profissional?
- 2) Níveis (CECR) que leciona?
- 3) Quais os locais em que você atua como professor(a) de francês?
- 4) Há quanto tempo você leciona FLE (Français comme Langue Étrangère)?
- 5) Sua metodologia de trabalho privilegia?
- 6) Qual a média de alunos por sala/aula?
- 7) Qual a língua utilizada em sala de aula?

**PERGUNTAS-CHAVES:**

- 1) Qual a metodologia trabalhada pelo curso onde você leciona?

- 2) Qual a metodologia que você julga utilizar em sala de aula?
- 3) Você se sente preso ao material didático ou é livre para trazer outros instrumentos de ensino?
- 4) Você se sente satisfeito após um exercício de Produção Oral com seus alunos?
- 5) Os exercícios de Produção Oral são bem-recebidos pelos alunos ou há uma necessidade de motivação maior ou explicação contínua?
- 6) Como é a sua relação com seus alunos?
- 7) Você se sente ameaçado por seus alunos?
- 8) Você já teve contato com a Língua Francesa anteriormente à faculdade? Se sim, ele foi decisivo para sua escolha de se tornar professor de Francês?
- 9) Como eram as aulas de francês no seu curso ou colégio? Eram diferentes das aulas que você leciona hoje?
- 10) Durante a graduação, você se sentiu satisfeito com o trabalho de P.O.?
- 11) Como era feito esse trabalho?
- 12) Quando você percebeu que sua produção oral era satisfatória?
- 13) Como foi seu processo de aprendizagem da língua?
- 14) Você consegue identificar qual metodologia era utilizada?
- 15) Durante a graduação, a apropriação da fala era majoritariamente do professor ou dos alunos?
- 16) Durante a graduação, havia interação com os outros colegas de turma?
- 17) Você acha que os outros professores que se formaram com você estavam preparados para lecionar?
- 18) Durante a graduação, você teve direcionamento de como pensar sua prática docente?
- 19) Ao sair da faculdade, você se sentiu preparado para lecionar? Justifique.
- 20) O que você acha que faltou na sua formação?
- 21) Qual é sua principal fonte de formação continuada?
- 22) No seu cotidiano, há troca de informação com outros profissionais da área?
- 23) O que você, como professor de FLE (Français comme Langue Étrangère) sente mais dificuldade em sua formação/ atuação profissional?
- 24) Quais dicas você daria para os novos professores de Francês trabalharem a P.O.?

**APÊNDICE D** – Recorte de falas sobre a formação docente.

Tabela sobre a visão de cada informante sobre sua formação inicial e continuada.

Informante	Recorte de falas
F1	156.F1: É, bom, felizmente eu trabalho numa empresa que tem é, né, formações recorrentes, se/ semestrais. Acabei/ acabamos de ter uma semana né, cinco dias aí de (rs)/ de formação/ então isso até que num tem sido o problema, mas é muito site, muito filme, conversar com os colegas também né. É: mas atualmente tem sido até a formação da/ que a empresa/ que a (empresa X) oferece
F2	97.F2: Posso dizer que é na prática/ foi na prática mesmo 98.P: Não houve matérias = 99.F2: Não
	102.F2: Não. Os estágios, ali, por exemplo, o próprio LICOM, ali foi que eu amadureci
	111.P: Uhum. É. Ao sair da faculdade então você/ você pode dizer que você se sentiu preparada para dar aula ou não? 112.F2: ... nem tanto
	117.P: O que você acha? Questão teórica, questão prática, questão do próprio conhecimento do francês 118.F2: do próprio conhecimento do francês, porque a gente aumenta ao longo da vida =
	122. F2: A aprender né. Nunca se sabe tudo. E a questão também da prática né. Eu acho que faltou um pouco assim do como preparar uma aula
	124.F2: Eu na minha busca/ eu na minha busca. Apesar de ter tido, por exemplo, de ter participado de alguns ateliês de estratégica, de didática, o que fez muita diferença, mas foi muito mais da parte da pedagogia/ fiz a faculdade de pedagogia e a partir dali foi que eu comecei a entender o que era a sala de aula. A sala de aula é um universo muito distinto daquilo que a gente vê na/ no ensino e no aprendizado de um idioma

	146F2: [é ensinando que você aprende. Exatamente.
	176.F2: Sim. Eu acho que na realidade precisa de orientação. O professor, ele é pouco orientado, pouco guiado, ele tem um mentor, ele tem o professor dele, ele tem a/ a produção oral na faculdade. Ele sai da faculdade, ele vai dar aula, mas a questão é, quem está/ quem está te orientando? Quem tá te guiando? Acho que o professor precisava disso, entendeu. Não digo de outro pro/ claro de outros professores, mas na faculdade poderia ter uma noção/ dar essa noção, entendeu. De repente filmar algumas aulas, trocar figurinhas, assistir aulas uns dos outros, pra trocar essas informações, ver o que dá certo com ele, o que não dá certo. O que deu certo com o meu amigo, o que que pode dar certo comigo
F3	39. P: Você..durante esse período da faculdade...você teve direcionamento em como pensar sua prática docente? 40. F3: Ah, tive, assim [assim,
	43. P:Você se sentiu preparada ? Você pode dizer assim : “Não, eu saí da faculdade e me senti preparada para dar aula?” 44. F3: de francês, sim[sim, foi tranquilo]eu consi/a parte de ...eu acho até que algumas assim, nos conceitos mais...é...de língua mesmo, poderia ter sido até um pouco mais ...[trabalhado] trabalhado. Mas essa parte didática, eu acho que a gente trabalhou bem [uhum]assim, as aulas de ler mesmo sabe...
	44. F3: Não, eu acho que a evasão no curso de francês ...se dá...é...na primeira metade [uhum], porque [por que você acha?]é essa a questão porque por exemplo: “ Eu , para alcançar essa fluência que eu comentei, eu precisei correr muito mais por fora [Uhum]
	46. F3: [um ano, e eu viajei, e eu estudava muito sozinha, eu ficav/comprei um livro de fonética,eu ficava treinando aquilo sozinha, em casa, eu via muita coisa, eu estudava muito sozinha, e aí eu acho..
	50. F3: Ah,só no período que eu estava no curso..Que eu fiz dois semestres de curso só[uhum] e aí...eu fiz dois semestres de curso e fora ele eu só falava na faculdade
	54. F3: Eu vejo, eu vou na internet, eu tento/eu participo de muitos grupos

	<p>...[uhum] de twitter,de...de, de facebook...sigo,participo de muitos grupos que[de professores], não só de professores , mas do meu interesse em comum e aí eu interajo com essas pessoas entendeu.</p>
F4	<p>20.F4: É, eu acho que existem muitas lacunas né...por motivos diversos, a gente tem muita disciplina, a gente vê muita coisa e até absorver aquilo, até a gente colocar aquilo em prática demora um certo tempo. E também, é...acaba sendo subjetivo né, cada um vai ter...é...o seu Fo:co, seu enfoque e tal. Tem gente que, é...vai trabalhar com tra/tem gente que vai trabalhar com o uso da língua mesmo e tal...é...eu sei lá, eu acho que certas coisas assim, o professor adquire na prática mesmo, na sala de aula,você ali com os alunos , sofrendo um pouquinho no início é que você depois aprende,conversando com os pares né...é que você vai adquirindo é..certa segurança entendeu ?</p>
	<p>28.F4: É, conversar em francês, em sala de aula, né...e isso que eu falei assim...tentar é, adquirir hábitos:...de estudar o francês no cotidiano, de ouvir música em francês e de ver um filme...é, em francês ou ( ), enfim, de países francofônicos né. Para eu conseguir, ler né...a leitura em francês, literatura...é, para eu conseguir realmente adquirir esse hábito né, esse costume.Porque língua é...é prática né[sim]</p>
	<p>30.F4: A faculdade me ajudou. Os professores, é...davam orientações, sempre davam dicas, apontavam sites para a gente e tal...a faculdade ajudou, deu/deu um suporte né. Mas existe a parte da gente fazer por onde também [uhum],da gente buscar fora então[sim, é...]</p>
	<p>32.F4: É, é...depende assim, tem colegas que são/ou que correm mais atrás , é...ou, não sei, são mais seguros, se sentem mais preparados, por motivos pessoais mesmo, de personalidade...mas a maioria, pelo que eu converso , que eu sei assim dos meus colegas, assim que saiu, ou assim que entrou em sala de aula, teve muita insegurança, e eu mesma senti isso também então na conversa a gente/e sim é...perceber o lado bom das/de formação, que o ensino ainda é muito tradicional, gramatiquero[uhum], mesmo na faculdade né, enfim , nas escolas/nas escolas mais ainda né, mas a faculdade ainda é muito</p>

	<p>gramatiquero e isso...[muito voltado mais para...para a produção escrita] para a produção escrita, para a compreensão... é para a compreensão e produção escrita e gra/gramática mesmo né[uhum] direto né[gramática]</p>
	<p>38. F4: Praticar mesmo,é...tentar...buscar..é/é material em casa, fazer exercícios de fonética em casa...tem uma coisa que pouco faz assim, faz assim, trabalha, mas pouco eu acho,o espaço é muito pouco [ em sala de aula que você diz na faculdade?] é, na faculdade mesmo né...na escola então...nem lembro se/se já teve, é...exercício de fonética ...é, praticar, estudar em casa, é..isso de inserir a cultura no cotidiano,ouvir bastante música,é...ver filme,ler...ler não,porque é produção oral...mas enfim,é..você ter contato com a língua e procurar o máximo possível falar, se expressar,ou buscar amigos,é...lá fora acho que hoje em dia tem sites[uhum] que você pode se comunicar, com a pessoa que fala...nativos né...então,assim, correr atrás mesmo e ver a suas dificuldade de pronúncia,o que/como é que você pode trabalhar e tal...buscar esses () às vezes de fonética em sites...hoje em dia tem um material bom</p>
M1	<p>24.M1: Assim, sendo muito franco eu não sei se tenho uma resposta pronta para isso, até porque...eu no caso, só conheço uma realidade que é a de faculdade né, não sei como é que estão as outras e tudo o mais...O que eu posso dizer da minha vivência é que...para o aluno conseguir se desenvolver no contexto da universidade apesar das muitas horas-aula, apesar das/de três vezes na semana, enfim, duas vezes na semana; ele precisa correr muito atrás do...do conteúdo.Não... eu não acho que a universidade, que enfim, sozinho ali com as aulas/isso acho que em qualquer, em qualquer contexto; você consiga lidar com a...com esse aprendizado assim. [...]</p>
	<p>26. M1: [...].Porque, o que me parece assim, é que é uma coisa que tem que ser vista pela universidade é que como é que lida com essa evasão do aluno de francês. NPorque...ora, você tem que pensar que o cara vai entrar em uma universidade , e ele , a princípio, em quatro anos tem que sair professor daquela língua. O que não necessariamente é uma</p>

	<p>coisa evidente, por isso que eu falei : é muito de correr atrás mesmo...você não vai conseguir só com o que é oferecido ali.Porque além disso tem essa outra preocupação né: a graduação em francês , aqui no Rio de janeiro, ela é dupla.[sim,Português-francês]...então além de estudar para o francês você tem que estudar para outras matérias[exatamente],e isso não é nem um pouco evidente.</p>
	<p>32.M1: [...] me parece que existe uma questão universitária entre o preparar e uma coisa super prática e o preparar para uma carreira acadêmica...de pensar o ensino [...].</p>
	<p>34. M1: é, na/na (empresa X) a gente tem sempre Ateliers [uhum]né, e na/na () também, eles oferecem alguns Ateliers, eu procuro participar o máximo possível e procuro estar me atualizando em casa ,é...seja conversando com os colegas , pedindo dica ,ou vendo sites né[uhum],procurando nos sites o que tem de novidade e tal...</p>
	<p>38. M1: [...] Na faculdade, volta e meia talvez eu falasse com alguns colegas e aí começava-se a ter uma prática né assim, uma prática do tipo “ah,eu...”ah,como é que eu posso dizer,[vocês treinavam francês?entre vocês, se obrigavam a conversar?] é, a gente se obrigava [...]</p>

Fonte: A autora, 2018.

**APÊNDICE E** – Transcrição das entrevistas

## INFORMANTE F1

1.P: Bom, a entrevista vai ser em português, normal. A princípio o título do meu trabalho vai ser "A construção da aquisição e prática de produção oral nos docentes" e aí... você fez aquele... aquele preenchimento do Google docs e aí eu escolhi três pessoas de lá, que é você, F2 e mais uma outra, que eu ainda tô vendo, pra fazer as entrevistas. Então vamos lá. F1, você, qual sua formação profissional no momento?

2.F1: Atualmente eu tenho pós-graduação em FLE.

3.P: Beleza. É... O nível que você leciona aqui na Aliança?

4.F1: É...

5.P: Vai de A1 a B2?

6.F1: Ah sim. A1 a B2. Exatamente.

7.P: É... Há quanto tempo você leciona?

8.F1: Esse ano tá fazendo sete anos.

9.P: Sete anos. É, a Aliança, você pode me dizer assim, o que você acha, qual é a metodologia de trabalho que ela privilegia? Dentre as metodologias que a gente conhece.

10.F1: Eu acho que é ainda a comunicativa, aí tentando, né, fazendo um esforço pro actionnelle.

11.P: Sim. É... Quantos alunos mais ou menos têm em média por sala?

12.F1: O número de alunos tem variado muito, mas acho que uns quinze, de dez a quinze alunos.

13.P: Você gosta de trabalhar com esse número ou você prefere menos?

14.F1: Gosto. Eu acho que é um número bom, assim, acho que daí um pouquinho pra menos. Uns dez alunos seria bom.

15.P: Beleza. Você:/ você me consegue dizer assim que você trabalha cem por cento do tempo a metodologia comunicativa em sala? Ou você eventualmente mescla essas metodologias, traz um...

16.F1: Eu gosto de mesclar, porque é algo meu, assim, acho que é importante pro aluno. Eu acho que tem que focar no aluno. E cada um tem um tipo de inteligência diferente, tem um tipo de compreensão diferente, então, assim, eu gosto de mesclar sim. Eu evito, mas eu não me nego quando é super necessário, por exemplo, traduzir, né. Às vezes, eu acho que tem, para não travar, explicar em português, por mais que seja até dito, né, que não é pra fazer isso.

17.P: A gente sabe que acontece.

18.F1: Eu acho que o importante é o aluno, a compreensão do aluno, então...

19.P: E em que momento você sente que você tem que trazer o material? Como é que você avalia que você tem que trazer o material fora do que tá no livro?

20.F1: É... Eu gosto assim quando é algo muito interessante, muito diferente, né, e pela turma mesmo, conforme eu vou sentindo a turma.

21.P: E aí?

22.F1: O interesse

23.P: Isso é mais ligado ao cultural ou mais ligado a pontos de ensino mesmo, gramaticais.

24.F1: É. Depende realmente. Já teve ocasiões de, do gramatical sim, que eu acho que a gramática do livro não foi suficiente, a turma travou, em um ponto gramatical. Mas normalmente é o cultural mesmo, assim, que o livro tem pouquíssimo, né, nada tão recente, então eu gosto de...

25.P: de trazer. É bem legal. Eles adoram música, filme, essas coisas.

26.F1: É. E eles não conhecem mesmo, né, até Stromae, até Zaz.

27.P: É. Tipo eu falo Zaz como se fosse assim normal. Eles, quem? Quê? Hã?

28.F1: É não conhecem. Exatamente. E daí pra mais, né. Isso aí é o pop até. (Risos)

29.P: Agora tem o Netflix que tem, eu tô vendo, tem a nova série que é a "Marseille", mas é política, né, é bem pesadinha, é tipo "House of Cards" em francês.

30.F1: Eu nem cheguei a ver.

31.P: Já viu "House of Cards"?

32.F1: Não, mas eu sei, eu sei um pouco da história.

33.P: É bem política assim, é meio pesada assim. É... Você... O... No, no no livro têm muitos exercícios de produção oral, que trabalham a produção oral?

34.F1: Esse até tem.

35.P: Qual é o?

36.F1: O Alter Ego.

37.P: Adoro.

38.F1: Até tem mesmo.

39.P: E aí você gosta assim, ao final do exercício cê se sente satisfeita, cê acha que os alunos atingiram o objetivo do exercício ou ainda fica falhas. Como é que é sua avaliação?

40.F1: Hmm. Eu até que que tenho atingido sim. Eu acho que essa questão da oralidade tem melhorado bastante sim, mas assim, é, é muito complicado, até pelo próprio, seu X, né, de avaliar exatamente, que deixa eu, pra mim né, um tanto vago, né, o que o aluno tem que atingir e, enfim...

41.P: V... Os alunos, quando você propõe esses exercícios, eles fazem na mesma hora, eles têm uma aceitação boa ou esse enunciado ainda precisa ser explicado de uma outra forma, tem que rolar uma motivação extra, tipo um, sabe um, alguma coisa assim que te faça, pra eles fazerem o exercício.

42.F1: É engraçado porque eu já tenho por hábito, né, talvez de autocorreção mesma, eu já tenho hábito assim de ainda traduzir mais ainda a consigne.

43.P: Esmiuçar, né.

44.F1: Esmiuçar. Exatamente. A consigne, né. E eu também procuro botar outras junto, então é até difícil responder isso. Mas também depende muito da turma. Se a turma é muito coerente, porque, é mais raro né, eles fazem normalmente tranquilamente, de boa. É, senão, aí realmente tem que forçar. Eu já tive de tudo aqui. Já teve turma que já me deu muita, muita dor de cabeça, mas aí o desinteresse não era só pela parte de produção oral, era completo.

45.P: Era por tudo. E aí esses exercícios de produção oral, no geral eles são o quê? Em dupla? Ou o grupo todo? Exposição?

46.F1: Eu procuro bastante diversificar, né. Eu gosto muito de fazer pequenos grupos, mas muitas vezes é em dupla mesmo. Ah menos exposição, porque eu fico com medo deles travarem.

47.P: Uhum.

48.F1: Eu acho que quando o nível é um pouquinho maior, e isso eu já experimentei também, eles até, eles ficam nervosos, mas eles acabam aceitando, pros níveis mais iniciantes, eu não faço

49.P: É sempre em dupla, né. Cada um ali no seu cantinho

50.F1: Em dupla, sentado. Em pequenos grupos, eu adoro trabalhar em pequenos grupos

51.P: E tem correção ou você só escuta, dá pequenos toques? Ou há uma correção mais formal digamos?

52.F1: Depende também do tipo de trabalho. Que tem algumas pequenas discussões né que é né mais é rápidas, são mais rápidas, mas quando o exercício é mais pausado

53.P: Hã

54.F1: Mas assim quando um exercício é mais elaborado mesmo aí sim eu procuro anotar, né, o que eu penso e evito bastante, me controlo para não parar a produção oral do aluno e aí sim depois eu anoto, converso, mas converso assim também tranquilamente sem fazer/ e pra turma né, nunca ali lecionando pro aluno

55.P: Pra todo mundo

56.F1: É. Eu evito bastante fazer essa correção direta

57.P: Cê acha, cê poderia dizer que assim seus alunos mais avançados, eles atingem a proficiência na oralidade né como teoricamente deveriam atingir, como tá ali, até mesmo pelo CECR/ o que que o CECR diz que um aluno do B2, que é o nível maior e mais trabalhado, tem que ter? O que que um aluno do B1, até mesmo do A2, ao/ ao final você consegue dizer: não, ele/ ele atingiu o que foi proposto pra esse nível, em termos de oralidade né

58.F1: Hum, bom, eu agora eu vou começar a trabalhar com B2 né, o B2 eu ainda não posso/ eu substituí algumas poucas vezes, eu não posso falar, mas assim é muito engraçado, o A1, os alunos, eu não sei se é por motivação, enfim, também porque é bem aberto, né, o CECR, eles atingem sim, sem duvida nenhuma. É, o B2 também, eu tenho a impressão que o, perdão, o A2, né, o A2.1 né, por aí, quando chega a A2, B1, que eles já estão virando ali né

59.P: Intermediário né

60.F1: Que é o [SaiU] como eles falam, que é de acesso, eles passam a travar bastante, quando começa a misturar os passados sobretudo né, passé composé com imparfait, é, plus que parfait

61.P:(...)

62.F1: Quando é corpo, quando passa a usar pronome relativo, aí, eles, é, eu tenho pra mim que eles, é, travam pela gramática, eles começam a ter medo da gramática

63.P: Uhum

64.F1: de tá errando

65.P: de tá pensando gramaticalmente

66.F1: Exatamente, de pensar gramaticalmente, aí já pensa tô errando, né, e aí eles começam a travar e é um caso muito sério porque aí eles não querem nem tentar e aí já começa aquela história do ah deixa eu falar em português que é mais rápido (rs)

67.P: É, isso é verdade, Você fez curso de francês na Aliança, não fez? Antes de dar aula

68.F1: Sim, eu comecei Wizard né depois fiz Aliança um pouco, não fiz tudo e a UERJ

69.P: Esse foi o seu primeiro contato com a língua francesa assim formalmente?

70.F1: Foi com o Wizard

71.P: A Wizard né. E, você se avaliando, lembrando da sua época de aluna e dos seus alunos, são as mesmas inquietações? Você sente isso?

72.F1: Engraçado, eu acho que apesar de ser uma pessoa, até, eu me considero rígida comigo, exigente comigo mesma, eu não tinha tanto medo de errar não. Não sei se era/ e olha que eu já comecei até adulta/ já comecei com dezoito anos, é, não sei/ eu/ é verdade que assim, teve um momento que eu até comentei muito isso com os meus alunos, eu tinha medo de não tá aprendendo mais, de travar né, mas aí esse momento, como eu também digo pra eles muito, isso passa né e aí/ mas eu acho que esse medo da oralidade, da produção oral, ele, de certa maneira é eterno né. Eu passei a conviver mais, por causa do trabalho com, é, franceses, né e francófonos, de uma maneira geral, mas mais franceses e dá medo até hoje às vezes dá uns né, é, às vezes

73.P: Em sala você sente como professora ess/

74.F1: Um pouquinho

75.P: Mas você diria é uma insegurança?

76.F1: Insegurança, é, eu acho que é a palavra

77.P: E do quê? De não, por exemplo, eu às vezes eles [me perguntavam como é madeira em francês? Eu falei: não faço a menor ideia

78.F1: [ah:

79.P: De vocabulário, de gramática

80.F1: Cê tá falando mais dessa parte assim da/ da aula mesmo né

81.P: É, exato. Você como professor =

82.F1: É

83.P: = você se sente inseguro assim?

84.F1: Ah um pouco sim, é, não sei se é mais na questão do vocabulário em si, mas a comigo pega muito, por exemplo, tempo verbal né. Se tá usando subjuntivo na hora certa (rs) e às vezes essa dúvida né por exemplo ah é indicativo ou subjuntivo né

85.P: Isso é:

86.F1: Essas coisas de gramática que podem te enganar o tempo inteiro e que são muitos detalhes. Outro dia mesmo a gente fez uma formação aqui, falando sobre os accord du participe passé

87.P: uhum

88.F1: A formação na verdade era sobre jogos =

89.P: rs

90.F1: = mas aí um dos jogos era/ era sobre o accord né e aí todo mundo, mas foi todo mundo, todos os professores, muita gente com cinquenta/ cinquenta anos de carreira até, pensando e é legal ver que não é só comigo né

91.P: uhum

92.F1: Mas é isso. Eu acho que esse momento da gramática que pode enganar e dá uma informação errada. É chato

93.P: Durante lá né. Cê fez UERJ né? Durante a graduação você se sentiu satisfeito com o trabalho que era feito de oralidade? Na faculdade

94.F1: É pra ser sincera?

95.P: Totalmente sincera

96.F1: Não, acho que não. Quase ninguém

97.P: Mas você agora avaliando né o que você acha que faltou?

98.F1: Olha pra começar uma coisa que eu sinto falta até hoje mas aí que foi generalizado, que foi a compreensão oral. Eu acho que tem que ter um estímulo de compreensão oral muito maior

99.P: Antes da produção

100.F1: Antes da produção oral né, é, é, na verdade eu não sei se é antes não, eu acho que é ao mesmo tempo, eu acho que precisa ter, é, você acom/ ver vídeos, ver reportagens né ver eles falando de verdade, é, isso me fez muita falta/ assim/ apesar de tudo e isso é muito engraçado, como eu disse eu nunca tive medo de falar e quando eu fiz, eu tenho o DELF né, o B1 e o B2, nos dois a minha maior nota foi produção oral e, é, incrivelmente, a minha pior nota foi compreensão oral

101.P: hum talvez isso seja aí um =

102.F1: Exatamente

103.P: = um reflexo

104.F1: É, foi engraçado que foi exatamente o contrário e a parte escrita no meio né (rs)

105.P: É, a escrita tá ali né

106.F1: Mas eu acho que falta estímulo né, na UERJ, enfim, eu peguei uma época que no ensino, que eu acho que a oralidade não tava realmente sendo estimulada. Era muito, muito, muito trabalho escrito porque é o fácil digamos assim, tanto fácil pro aluno fazer como pro professor cor[rigir

107.P: [corrigir

108.F1: É, a quantidade de alunos em sala muda muito e eu sei que hoje em dia eu vivo esse contexto de sala de aula, muda muito tanto o tempo de produção oral como a qualidade da produção or, a correção da produção oral

109.P: É bem diferente. Cê consegue identificar a metodologia que era, que eles usavam ou não/ ou você acha que não tinha

110.F1: Sinceramente eu não sei se tinha assim algo

111.P: Não, eles não tinham um método. Eram folhinhas?

112.F1: Era muita folhinha (rs). A gente não pegou a parte do método né porque agora eles tão tentando de novo né

113.P: A gente pegou o línguo =

114.F1: A gente pegou o línguo

115.P: = que era o método e depois do método sai do método, é assim essa ideia do pós-método

116.F1: Você não tava na minha turma =

117.P: Não

118.F1: = Mas eu peguei a/ exatamente, mas é um pós-método que é o que eu vivo falando pra todo mundo né dá pra fazer óbvio mas tem que ter uma organização =

119.P: Muito

120.F1: = Muito maior

121.P: (...)

122.F1: É muito mais trabalho, é, é como eu falei durante muito tempo essa questão da/ do método lá na UERJ. Por que que eu acho que tem que ter lá pelo menos por enquanto/ porque eu ainda tô pra ver alguém que vai ter esse trabalho de encadear exatamente né as aula né, é o que eu falo pra todo mundo né aqui também no meu ambiente de trabalho. É possível? Eu não tenho a menor dúvida de que seja, mas quem é que vai ter aquela/ eu acho que o livro é bom ainda pra orientar

123.P: Te dar um caminho né?

124.F1: Te dar um caminho

125.P: Durante as aulas você lembra se a fala era apropriada basicamente pelo professor ou pelo alunos?

126.F1: Ah era bem mais pelo professor

127.P: E cê sentiu falta de ser pelos alunos, você que não tinha esse medo de falar?

128.F1: Sim

129.P: Você acha que de repente às vezes as pessoas até queriam mas como não tinham esse espaço/

130.F1: Sim, sem dúvida nenhuma

131.P: Num/ num/ só se falava nos exercícios/

132.F1: É porque a UERJ, ela tem/ eu acho que ela tem um problema / eu não sei se ainda é hoje não tá, eu tô falando pela minha época. Eu sentia um problema assim de identidade o sentido de que ela não sabia se era uma faculdade né pra alunos, né, é, já com conhecimento de francês ou se era um curso de língua e ali infelizmente devido a tudo fica realmente no limbo/ fica realmente no meio do caminho e é um trabalho hercúleo é

verdade mas de juntar as duas coisas. Você na verdade ou vai fazer um vestibular né que a pessoa é aceita com francês (...)

133.P: Ou inglês né?

134.F1: Exatamente. Eles argumentam que não tem aluno ou então, é, vai continuar aberto, o que eu acho que é até válido, muito válido, mas aceita que vai ter que ensinar a língua, porque aconteceu com vários colegas meus, vários né, é, de ter bloqueio, de criar um bloqueio eterno com a língua, né, é, não/ não saber nem dizer um bonjour ou/ ou enfim

135.P: Já tá aprendendo ali sobre cultura, literatura

136.F1: Sim e pronome relativo e tendo que fazer frases hiper complexas né, eu num/ eu tive um primeiro período que até os próprios professores reconhecem, que foi caótico, três professoras diferentes, três estilos diferentes, né, três dias da semana e, assim, é, teoricamente era pra ter dividido entre parte escrita né, de compreensão oral e produção oral, só que assim ficava um samba do crioulo doido

137.P: Não foi feito

138.F1: Eu só consegui sair bem, porque eu já tinha conhecimento da língua, porque eu nem imagino o que que foi, apesar de ter acompanhado, pra quem não tinha nada, é, surto total. Parecia assim que ninguém ali sabia o que tava fazendo e ao meu ver não sabia mesmo o que tava fazendo né. É:/

139.P: Você acha que durante a faculdade você teve esse direcionamento de pensar na sua prática docente ou era mais um curso de línguas?

140.F1: Eu felizmente/

141.P: Você foi formada pra ser professora ou pra falar francês?

142.F1: Olha

143.P: Enfim, aprender o francês? ... É difícil

144.F1: Eu sinceramente eu não sei assim. Eu corri muito atrás de ser professora / eu corri muito atrás dessa formação. Eu acho que nesse sentido por ter corrido atrás, é, foi mais pela formação sim, mas pra falar francês não. É:/

145.P: Então você não se sentiu preparada?

146.F1: Não. [É:

147.P: [acabou lá o período, me sinto preparada

148.F1: Não, foi assim que eu entrei na Aliança Francesa. Eles vão me odiar se ouvirem eu dizer isso, mas verdade seja dita foi por causa disso. Eu fiquei com medo. Eu queria ser professora. Eu queria aprender a língua. E eu estava achando muito solto né, por não ter metodologia né, não ter um livro, não ter uma, é, sei lá, eu amo a UERJ, eu amei a faculdade que eu fiz. Amei as oportunidade que eu tive lá. Tenho professores hiper sérios, que realmente tentam. Tanto que assim, eu me lembro de, digamos assim, poder dividir em dois momentos né um primeiro momento foi muito complicado, porque tinha vários professores e era um negócio assim, mas, em compensação depois quando eu peguei um segundo momento, que tinham mais duas professoras, três, né, que ficaram um tempo, aí eu vi o trabalho crescendo sim, né. E aí mas assim não voltado pra produção oral

149.P: e quando/ não/

150.F1: Não muito

151.P: E quando você saiu o que você sentia mais falta assim? O que você falou que você correu assim muito atrás? Nessa/ nessa sua/ nessa sua jornada de correr atrás o que você buscou mais das competências? Foi de fato a compreensão oral?

152.F1: A compreensão oral

153.P: Foi a produção? Foi a escrita? Foi conhecimento cultural?

- 154.F1: Escrita eu saí uma/ muito bem eu acho assim. No (...) de escrita, a produção oral, é: também, é, apesar de não, é, assim por causa da UERJ, mas assim meu problema é compreensão oral, que aí, é: eu acho é até/ até no curso mesmo/ até na própria Aliança/ não/ ainda não peguei uma época tão forte enfim nem sei explicar
- 155.P: É: você/ qual é a sua principal fonte então assim de formação continuada / pra você se atualizar/ pra você continuar em contato com a língua
- 156.F1: É, bom, felizmente eu trabalho numa empresa que tem é, né, formações recorrentes, se/ semestrais. Acabei/ acabamos de ter uma semana né, cinco dias aí de (rs)/ de formação/ então isso até que num tem sido o problema, mas é muito site, muito filme, conversar com os colegas também né. É: mas atualmente tem sido até a formação da/ que a empresa/ que a Aliança oferece
- 157.P: É, no seu dia-a-dia fora da sala de aula você trabalha a oralidade do francês? Ou você só fala francês na sala de [aula, explicando o conteúdo
- 158.F1: Não: não, não, não. Não, até porque a nossa diretora, ela é francesa e com a gente ela só fala em francês
- 159.P: E é tranquilo? Você ainda sente insegurança/ esse/
- 160.F1: Ah um pouco, muito raramente, na verdade ela me corrige e às vezes assim
- 161.P: E como é que você se sente?
- 162.F1: É: sei lá. Dói um pouquinho (rs). Dói um pouquinho, incomoda
- 163.P: Aham
- 164.F1: E você fica um pouco ansioso

165.P: Então você tem muita troca de/ de/ de informação/ de coisas com os colegas? Inclusive a fala de vocês é sempre em português, em francês, isso varia?

166.F1: Mistura, mistura, mas até que, é, até que a gente conversa bastante em português, mal da verdade né, mas (rs) mistura

167.P: Ah tá. E se você pudesse mudar alguma coisa na sua formação? Qual seria?

168.F1: Uau

169.P: (...) F1 Entrando na facilidade. O que você mudaria na formação pra você sair/ se sentir mais segura:/ mais plena dos seus conhecimentos?

170.F1: É: eu acho como eu já disse lá dentro mesmo da UERJ eu acho que tinha que assumir esse caráter de curso de língua,, porque eles acham que o curso de língua é menor, né. Eles têm um olhar muito crítico até hoje, sobre os professores de curso de língua. Eu não acho que isso é maldade. Eu acho que se abre pra todo mundo tem que ser sincero, e, e, ter assim/ ter as quatro competências mesmo

171.P: Uhum

172.F1: Tem um número, que é tudo bem/ quando entra lá é um número muito favorável de alunos, mas, é, bom, eu tô até curiosa, sinceramente pra ver o que tá sendo essa experiência deles com o livro

173.P: Uhum/ uhum

174.F1: Porque eu acho que isso fez falta. Ter uma continui[dade =

175.P: [dade

176.F1: = um encadeamento. Fez/

177.P: Mas por fim, você se sente ameaçada por seus alunos quando/ quando colocada a questão da produção oral. Se você não sabe falar alguma palavra ou/ ou accent? Ou/ ou enfim/ ou que você não tenha compreendido alguma coisa.?Como é que você lida com isso?

178.F1: Não, eu lido muito tranquilamente. Até porque assim essa questão de/ de accent né do sotaque eu procuro realmente até me internar como é que é o canadense, o belga, pelo contrário eu procuro fazer um trabalho com eles, deles não se prenderem muito a isso né por exemplo a questão do "r" né, que é assim, que é assado. Eu treino muito com eles essa parte de fonética né, mas eu falo: olha, não é todo mundo que/ não são todas as pessoas que falam francês, que falam o "r" desse jeito. Eu procuro até atentá-los para isso, mas eu/ eu fico muita tranquila, quando eu não sei, eu digo que eu não sei, eu digo que eu vou pesquisar, né

179.P: Uhum

180.F1: Mas eu:

181.P: E é bem tranquilo. É: você acha que o/ que a gente poderia dizer que os alunos/ que vocês, professores, é, se sentiriam mais seguros se durante a faculdade, é, o que/ o trabalho do curso fosse feito com vocês? Essa coisa da produção oral, pata/ patati, patatá, essas coisas/ essas correções/ essas coisas

182.F1: Ah eu acho

183.P: Não, como eu falei, eu não sou a melhor pessoa talvez pra falar disso porque eu já tinha uma formação antes, mas assim eu lembro muito dos/ dos meus colegas sofrendo por causa disso é/ e eu fui monitora, então eu meio que sofria junto né porque eu também ainda não tinha uma técnica pra ensinar, pra explicar. Então, é, é, com certeza eu acho que tinha que ter uma cabeça mais aberta assim

184.P: Pra saber que a galera não/ não sabe

185.F1: Não sabe. E assumir que não sabe. Isso/ isso não é defeito/ não é um erro, né, é, eu acho que muita gente podia ser poupada, é, podiam se apaixonar pela língua, sabe

186.P: Uhum

187.F1: Então

188.P: É: qual foi o ponto em que você percebeu que você tava falando francês já fluentemente assim/ bom, se teve esse ponto/ se teve esse momento em que você falou assim: po, agora eu domino ou do/ assim ou estou começando a dominar essa/ essa competência

189.F1: É engraçado você falar isso/ perguntar isso, porque volta e meia eu me questiono muito disso, eu procuro me lembrar quando foi esse momento né que eu meio que soltei as amarras, mas, sabe, eu não consigo precisar exatamente quando foi esse momento assim. Eu acho que uma coisa assim que eu me lembro é quando eu tava pra prestar vestibular né eu tinha uns dois anos de francês, dois anos e meio e eu perguntava pra minha professora: ah você tá falando na velocidade normal como eles falam. Ela brasileira né também fez letras e tudo, não era francesa. Ela: ah mas eu tô falando na/ na velocidade normal né. É eu acho que assim um ponto também que/ que eu senti que aí eu já tinha certeza foi quando eu fui à França pela primeira vez, que eu tava com B1, né, na época/ na época eu já estudava já tinha sei lá talvez uns quatro, comunico anos de francês e que lá, que aí não tinha bengala né, é, tenho que falar e, mas ainda assim com uma certa dificuldade né, ainda tendo que/ é, vocabulário né, perguntar. Uma coisa que eu conto muito pros meus alunos e todo mundo ri é que eu não sabia falar chip né e aí eu tive que mostrar o chip e dizer: ah eu sou brasileira como é que fala isso? (rs) em francês, né

190.P: É carte sim, né

191.F1: Carte sim, exatamente, mas tinham me falado que era chip mesmo

192.P: É, eu não sabia falar tomada. Eu caraca aqui ó eu quero ligar =

193.F1: Exatamente (rs) exatamente

194.P: = Como é que eu faço?

195.F1: Eu acho que também, é: eu acho que é uma coisa que a gente tem que ensinar/ e eu procuro muito fazer isso com os alunos né, deixar eles explicarem também, porque é importante

196.P: É, sim

197.F1: Né. Sair da situação. Não sei o vocabulário. Outra coisa que eu não sabia também é latinha de refrigerante, né =

198.P: Eu também não sei

199.F1: = Que é cannette

200.P: Ah cannette

201.F1: Que aí eu tive/ você tem que aponta / tem que né. É: e várias outras coisas. Me perdi lá em Paris. Então umas coisas assim (rs)

202.P: Qual seria a dica que você daria então no seu/ você falou que teve o curso fora da faculdade/ você fez com/ hum professor tá lá, um jovem professor ainda recém-formado ou em formação. Qual foi/ como é que foi seu processo de aprendizagem da oralidade? O que que você fez pra falar? É: como é/ como é que foi?

203.F1: É, é uma coisa assim bem engraçada (rs) é, quase um pouco louca, mas (rs) eu tinha muito hábito de ficar pronunciando as palavras, as coisas assim até mesmo sozinha, pra mim né, ficar relembrando as coisas. Ah música, eu ah, filme no início eu não tinha muita/ nem muito contato assim/ eu não sabia enfim, é, mas muita música/ muito mesmo desde sempre e/ e eu mesma ficar treinando sozinha/ me reescutando né, é e aí porque no início foi muito complicado, eu me lembro bem, de encontrar pessoas que falassem a língua, o que trava, né, bastante

204.P: Você só tinha contato na fala na faculdade?

205.F1: Na faculdade e mal né com os professores porque nem os colegas né/ eu já saí de turmas de francês na Aliança Francesa né porque as pessoas não falam francês, é, é, tive dois casos assim muito: contrários na Aliança muito engraçado. Eu tive uma turma que se empenhava pra caramba ( )

206.P: Como aluna, você como aluna

207.F1: Como aluna, exatamente. É: que a gente/ eu fiz o intensivo e a turma era super aplicada, então mesmo sendo manhã cedo, é: =

208.P: Tava to mundo ali

209.F1: Tava todo mundo concentrado. O professor puxava pra caramba né, adorava, adorava, era sete e meia da manhã, era de sete e meia às nove e meia, não vou esquecer nunca mais, quatro vezes na semana, né, mas valeu muito a pena, né, é aquela aula que dava gosto de ir pra aula, porque tanto a turma como o professor/ porque é muito difícil e logo depois eu tive que mudar de horário e eu ficava maluca na turma, porque eu não sabia se eu falava em português pra agradar e fazer amizade com os colegas ou se eu falava em francês porque (rs) era pra falar em francês

210.P: Era o objetivo dels

211.F1: Pra treinar né era pra treinar né

212.P: Uhum

213.F1: É: eu acho que essa questão da/ da produção oral também ( ) com o aluno depende muito da:/ da pessoa tá naquilo ali/ tá/ tá digamos assim no jogo =

214.P: Uhum

215.F1: Né, entre aspas. É, a pessoa precisa abstrair e/ e/ e eu sinceramente e aí falando como professora eu não vejo é raro vê a pessoa abstrair e: por exemplo ah tem uma palavra trava né ah e assim nem pra perguntar em francês como é que diz né. Comment on dit eh:

216.P: Cabide

217.F1: Cabide en français. Non

218.P: Já vai usando o português

219.F1: Os alunos vão/ então fala. Como é que é cabide?

220.P: Já desembestou tudo né, já foi

221.F1: Parou né. Eu acho que as pessoas travam o conhecimento também né, é, ficam com medo, com receio, que eu sinceramente não sei nem/ porque eu acho que quando o professor cria um ambiente que pode falar, não tem porque não falar, né, é, eu/ eu sou uma pessoa até que eu sou bem relax no sentido de que, hã, quando falam em português, quando falam em inglês, eu rio, falam espanhol, eu/ eu brinco, faz parte, eu fiz, e olha que comigo foi/ eu fiquei até com trauma, que a minha professora de inglês/ eu fiz o último ano do inglês com o primeiro de francês e eu me lembro que teve uma vez que eu falei ah vacances e a minha professora do ( ) vacation. It's French. Ela me deu um esporro

222.P: Nossa

223.F1: Um berro na aula

224.P: Nossa que didática

225.F1: Eu peguei uma geração de professores assim, você também pegou, não sei se você por um acaso passou por isso, mas é aí que tá eu acho que a geração da gente já tá saindo né. Eu felizmente né/ sem podendo citar nomes, mas tem uma galera mais velha que diz ah falou em português tem que pagar prenda

226.P: Que situação

227.F1: Né. Eu não sou assim

228.P: É um recurso, né, não é um/

229.F1: Mas eu acho que não é pra pessoa/ ninguém vai estudar francês com esse/ pra isso/ eu já não acho que com o inglês tenha que ser feito assim. Eu fiquei com trauma do inglês eno:rne por causa disso, porque [teve uma hora

230.P: [Era vergonhoso quando você errava

231.F1: Porque teve uma hora que eu até quis voltar a estudar mesmo né aprender mesmo e eu não sentia isso por parte do professor. Eu acho que o professor tem que acolher o aluno

232.P: Uhum

233.F1 Né. Tem que fazê-lo se sentir bem. Ao mesmo tempo também que: eu me questiono porque eu tenho a impressão infelizmente que os alunos respeitam mais quem pega mais/

234.P: Cê/ por fim/

235.F1: É muito tênue

236.P: É essa linha. Por fim mesmo. É a última, prometo. É: os profissionais que você/ que você lida, amigos, professores/ cês acham que/ você acha que eles estão preparados? Assim você consegue identificar ou são poucos os que você sente insegurança na fala ou em sala de aula pra trabalhar com a oralidade ou até mesmo a oralidade pra ele né. Como ele fala. Essa questão do medo, da insegurança? Como é que você vê no seu trabalho isso?

237.F1: Eu acho que assim eles se sentem seguros sim

238.P: Uhum

239.F1: Mas não da maneira como eu acho que deveria ser/ como eu posso explicar isso/ eu acho que é uma:/ é, muita gente tem uma metodologia que assim não me agrada assim eu também só estou falando né/ não de ter assistido a aula/ é pelos comentários =

240.P: Sim

241.F1: = Né.

242.P: E em termos da oralidade deles, você avalia que/ que é adquirida, que é válida?

243.F1: Atualmente sim. Sim, eu tenho trabalho com pessoas que pessoas assim, sim, que tão/

244.P: Beleza

## INFORMANTE F2

1.P: Bom, então a gente vai começar aqui. F2, diz pra mim qual é a sua formação profissional.

Conta pra mim um pouquinho

2.F2: Bem, eu comecei dando aula no ano de 2008 a 2009, minha primeira experiência foi o

Licom

3.P: da UERJ

4.F2:É. Da UERJ. LICOM, Línguas para as Comunidades, que realmente ( )

5.P: Então cê tá há quase nove anos dando aula em FLE.

6.F2: É. Nove anos dando aula em FLE. Eu comecei no LICOM mesmo, sob a orientação da Cláudia e foi muito bom. E foi ali que eu tive o primeiro contato com turmas grandes. Minha turma tinha/ eu tinha três turmas aos sábados. Não, duas turmas aos sábados. Uma pela manhã e uma à tarde. Cada uma tinha trinta e/ trinta e cinco. Uma tinha trinta e cinco. Eu lembro dessa pauta, que eu nunca achava o número trinta e cinco e: a outra com trinta.

7.P: É muito né

8.F2: É muita coisa

9.P: Bastante

10.F2 Muita coisa

11.P: É: qual é a metodologia é trabalhada no curso que você trabalha atualmente. Cê consegue me dizer se é uma metodologia específica ou se é uma mistura, se vocês seguem um/ um manual didático, um livro.

12.F2: É, não, eu costumo seguir o guide pedagógico, eu trabalho com [(pincel) =

13.P: [Uhum

14.F2: = E atualmente a Didier, que é o Saison

15.P: Ah, o Saison

16.F2: Que eu também tô gostando

17.P: Ah, eu comprei o A1, [é bom?

18.F2: [Exato

19.P: Ainda não testei não

20.F2: Tô gostando, tô gostando, tô gostando. Tem umas coisinhas assim a salientar, mas tranquilo

21.P: Uhum

22.F2: E a metodologia hoje em dia é a actionnelle, né

23.P: Uhum

24.F2: Porque a gente começa da perspectiva da leitura de um texto. É: da sensibilização a partir de imagens, e pra depois partir para a interpretação e a gramática voltada para aquela contextualização.

25.P: Uhum. É. Você se sente presa a esse material didático ou você é livre pra trazer outros instrumentos, um filme, uma folhinha, enfim

26.F2: Não, eu sou livre, livre pra/ eu gosto de trabalhar, por exemplo, com vídeos, YouTube, eu acho que é uma ferramenta, mas antes você/ o professor tem que ter o cuidado de assistir, ver a qualidade do material. Gosto de trabalhar com os vídeos do/ da TV5, né,

que é um excelente suporte pra gente, né, aquela parte do, principalmente que a TV5 tem, que é o, ai não tô lembrando, Tour/ Tour du Monde

27.P: Tour do Mundo

28.F2: Tem uma partezinha que é bem voltada pra FLE, que já tem as fiches pédagogiques

29.P: E tem o corrigé

30.F2: Tem o corrigé

31.P: É bom, é muito bom

32.F2: Tem a ficha do apprenant, tem a fiches de/ é tranquilo, dá pra utilizar

33.P: Legal. Você costuma fazer sempre exercícios/ os exercícios de produção oral que você faz em sala, eles são pontuais ou a produção oral ela tá permeando a aula. Como é que é dividido?

34.F2: Atualmente eu gosto da produção oral que vai que vai permeando =

35.P: Uhum

36.F2: = Que vai dividindo. Claro que existe um momento que no próprio Saison tem a parte do trabalhar com a phonétique

37.P: Uhum

38.F2: Que é o momento em que a gente vai trabalhar com alguns sons, as diferenças de alguns sons e tudo mais, entre as palavras, mas eu acho que a produção oral, ela começa a partir do momento em que você pede pro aluno fazer uma leitura de um texto e aí você já começa a trabalhar também a fonética

39.P: Uhum

40.F2: Eu acho que a produção oral tem que tá o tempo inteiro, pelo menos sessenta por cento das ( )

41.P: Cê se sente satisfeita quando você termina um exercício, você pede pro aluno falar, cê se sente satisfeita com isso ou você sempre acha insuficiente

42.F2: Têm casos e casos. Têm alunos que você, é, eu às vezes fico satisfeita, principalmente nos exercícios mais fechados, pra trabalhar fonética. Quando é mais solto/ quando é uma proposta mais solta, às vezes o aluno não percebe que ali você tá tendo também o objetivo de trabalhar a produção oral. Então tem essa questão.

43.P: uhum. É. Como é a: si relação com os alunos

44.F2: Boa. Normalmente eu/

45.P: Eles recebem bem [a proposta =

46.F2: [recebem bem

47.P: De exercício =

48.F2: Sim

49.P: Tem que explica muito?

50.F2: Depende. Tem/ tem turmas que, né, as turmas nunca são idênticas. Na realidade, o ideal é o professor já vir preparado pras ideias/ as dúvidas e as questões. Por exemplo, antes de aplicar uma atividade, explicar bem qual é o objetivo daquela atividade. Dentro disso, você consegue ter um bom relacionamento com os alunos, porque os alunos acham que tipo primeiro eles vem que você preparou muito bem a aula =

51.P: uhum

52.F2: = e segundo que eles veem que você consegue ir além, né, com eles e aí eu acho que/ e dali vem o bom relacionamento. Quando o aluno percebe que o professor teve o cuidado de preparar aquela aula e: é, tenta facilitar/ eu acho que o professor tem essa função, ele é um facilitador em sala de aula né. Ele é um guia na realidade, pro aluno se encontrar na metodologia.

53.P: Legal. É, você lembra como eram as suas aulas, se você já fez algum curso de francês ou mesmo na faculdade

54.F2: uhum

55.P: Cê consegue perceber alguma semelhança é alguma diferença com a aula que VOCÊ dá

56.F2: Sim

57.P: É muito diferente

58.F2: Sim, é muito diferente. A gente mudou bastante

59.P: No quê?

60.F2: Nós evoluímos. Por exemplo, nas minhas aulas, na própria faculdade também, é, no curso de vez em quando, né, porque o curso que eu fiz antes da faculdade, primeiro eu fiz, é, Aliança, depois ficou muito caro, né, muito pesado, a família não conseguiu manter. Fiz oito me/ é: quase um ano/ quase oito meses/ um ano. E depois fui prum mais baratinho, que foi o Wizard

61.P: uhum

62.F2: E aí eu tinha a/ a questão da produção oral voltada pra tradução

63.P: uhum

64.F2: O que eu não gostava muito. E aí quando eu fui pra faculdade, é, eu senti dificuldade em relação à produção oral. Eu dificilmente conseguia falar e ter espaço pra falar. A gente mais ouve, né, do que consegue produzir. Apesar de que tinham algumas atividades do tipo diálogo, reprodução de diálogos. A gente trabalhava, por exemplo, com o método (V fleur) que tinha muito, é muito diálogo, entendeu? Então dá pro professor pedir para os alunos falarem, agora, falar livremente ou sentir que a produção oral era natural. Isso nem tanto. Isso eu sinto falta

65.P: Do início ao final ou isso mudou?

66.F2: Ao/ ao final foi melhorando um pouco. No final, acho que quando chegou no Francês VI, Francês VII, ali também a gente começou a se soltar mais/ a minha turma/ com os próprios professores e ali foi facilitando um pouco a questão da produção oral ou mesmo da produção escrita ( )

67.P: Você diria que você não conseguia, tinha essa, essa falta da fala, pela/ pela questão do professor ou por vocês alunos ainda não terem completamente a produção oral

68.F2: Os dois

69.P: O que pesava mais?

70.F2: O que pesava mais era o espaço que o professor dava, ou melhor não dava, né

71.P: Não dava né

72.F2: E é difícil. Você, até mesmo dar a chance, tendo que cumprir um planejamento. A gente sabe que o professor, ele é exigido em relação ao planejamento, chega ao final do período, ele não chegou/ não alcançou aquele planejamento. A gente sabe que é o trabalho dele que fica prejudicado e isso às vezes não abria muito para a gente falar =

73.P: uhum

74.F2: Em sala. A produção oral ficava um pouco defasada. Quando chegou no sexto, no sétimo período, por isso, a gente foi ganhando aos poucos/ os professores foram ganhando a confiança/ a gente foi também/ nós, alunos, a gente também aumenta a nossa confiança

75.P: Sei

76.F2: E aí [ ( )

77.P: [Aí cês conseguiram interagir mais

78.F2: Exato/ exato. Eu senti isso a parti do sexto período

79.P: Legal. E: você/ quando você falava né/ você se expressava oralmente, você se sentia satisfeita ou você sempre tinha um medo, uma insegurança

80.F2: Sempre com insegurança/ sempre com insegurança. Era difícil sentir segurança.

81.P: E o professor corrigia ou ele/ era uma relação mais tranquila/ ele dava toques. Como é que era essa questão da/ da fala. Você falava e aí?

82.F2: Então, no início eu sentia que eu falava pouco né/ e o pouco que falava/ e já era logo corrigido. Aos poucos, mais pro final né/ a partir do sexto/ eu acho que a partir do sexto período foi um grande divisor de águas pra mim, me marcou muito e a partir dali eu sentia que, como método de correção, o professor sempre corrigia ao final

83.P: Ah le/ de todo mundo?

84.F2: De todo mundo/ de todo mundo. O que era bem bacana, porque ele permitia o erro e depois voltava

85.P: E você acha isso/ que foi a melhor estratégia?

86.F2: Foi. Foi. [E eu confio nessa estratégia =

87.P: Você gostou. Se sentiu melhor

88.F2: = Eu acho que o aluno fica mais à vontade pra falar

89.P: uhum

90.F2 Até mesmo pra cometer os erros. Se você reprimir/ se você reprime logo no início da produção dele, ele trava

91.P: Sim

92.F2 Dificilmente em grupo ele vai se sentir à vontade pra falar de novo

93.P: Uhum. É. Durante a graduação ainda você teve algum direcionamento de como pensar sua prática docente né/ de professora com os seus alunos? Porque uma coisa é a gente aprender a língua, outra coisa é a gente ensinar a língua

94.F2: Exato

95.P: Você teve algum direcionamento disso ou foi na prática mesmo?/ assim

96.F2: Posso dizer que é na prática/ foi na prática mesmo

97.P: Não houve matérias =

98.F2: Não

99.P: = Não houve algo institucional

100.F2: Institucional, didático, né?

101.P: Mesmo os estágios. Você sentiu...?

102.F2: Não. Os estágios, ali, por exemplo, o próprio LICOM, ali foi que eu amadureci

103.P: Uhum

104.F2: Aí depois eu fui fazer o/ a própria/ a própria/ o próprio estágio né/ o CAp

105.P: Uhum

106.F2: Né. Iniciei no CAp, aí parei, não deu pra concluir. Fui pro LICOM. Aí, dali, depois quando eu voltei pro CAp, senti que o amadurecimento/ o LICOM fez diferença

107.P: Uhum

108.F2: Inclusive na minha prova de aula do CAp

109.P: Do Cap

110.F2: E a partir dali eu senti que no CAp/ no CAp eu aprendi muito/ vi muito do/ da didática em sala de aula, como lidar com os alunos. Foi/ é/ eu acho que o estágio, ele é importante

111.P: Uhum. É. Ao sair da faculdade então você/ você pode dizer que você se sentiu preparada para dar aula ou não?

112.F2: ... Nem tanto

113.P: Uhum

114.F2: Nem tanto. Ainda veio o/

115.P: O que/ o que foi o nem tan/ o que pesa no nem tanto

116.F2: Pesa/ [pesa/

117.P: O q você acha? Questão teórica, questão prática, questão do próprio conhecimento do francês

118.F2: Do próprio conhecimento do francês, porque a gente aumenta ao longo da vida =

119.P: Uhum

120.F2: = Não adianta. É uma questão de/ de ( ) =

121.P: Eu sempre tenho algo a aprender né

122.F2: A aprender né. Nunca se sabe tudo. E a questão também da prática né. Eu acho que faltou um pouco assim do como preparar uma aula. É. O que que você tem que fazer quando você sente que o seu aluno não está aprendendo. Ali eu fiquei/ ali eu vi que foi com a vida/ eu não me senti preparada

123.P: E você na sua busca

124.F2: Eu na minha busca/ eu na minha busca. Apesar de ter tido, por exemplo, de ter participado de alguns ateliês de estratégica, de didática, o que fez muita diferença, mas foi muito mais da parte da pedagogia/ flea faculdade de pedagogia e apartar dali foi que eu comecei a entender o que era a sala de aula. A sala de aula é um universo muito distinto daquilo que a gente vê na/ no ensino e no aprendizado de um idioma

125.P: Você falou então na busca da vida né/ que a gente aprende

126.F2: É

127.P: É: como é que você se atualiza no francês/ como é que / qual é a sua principal fonte de formação/ porque estamos sempre em formação/ como é que você busca esses novos conhecimentos

128.F2: Então, eu acho que assim/ é a questão da formação do professor

129.P: Isso

130.F2 O professor tem que se preocupar sempre em estar atualizado. E pra isso/ é/ ler muito/ é/ estar pro dentro daquilo que está acontecendo no campo didático e pedagógico/ quais são os lançamentos/ os livros/ participar de ateliês ou de (range) ou encontros pedagógicos. A formação do professor, ela é continuada mesmo. O professor por mais que ele tenha mil experiências em sala/ já deu de um tudo/ já viu de um tudo/ o importante é ele se manter atualizado e é com a vida/ é/ é será associado a associação de professores de francês do seu estado/ é você estar ligado naquilo que está acontecendo inclusive lá na França

131.P: Cê tá ( ) tudo isso?

132.F2: Sim

133.P: Você usa de todos esses recursos?

134.F2: Sim/ sim. Acho que o professor, principalmente o de FLE, ele não pode passar nem um mês sequer, se assim eu posso dizer, sem se atualizar. Ele tem que tá antenado, entendeu? Ele tem que saber o que está acontecendo a nível pedagógico

135.P: Legal. É/ cê falou muito da/ do sexto período, né, [que marcou

136.F2: [O sexto período. Foi. Viva o sexto período

137.P: Você pode dizer que esse foi o ponto da sua formação que você percebeu que você falava francês ou se isso/ se isso foi continuo e aí/ ou se houve um marco. Você, não agora eu posso dizer que eu adquiri uma produção oral satisfatória, digamos assim.

138.F2: Uhum. É. O sexto período foi marcante, mas foi de forma continuada. Eu lembro que no oitavo período eu ainda estava aprendendo muito

139.P: Uhum

140.F2: Né. E o próprio estágio do CAp, também serviu muito

141.P: Esses marcos

142.F2: Foi. Marcou muito. Eu acho que é uma questão de aprender a ser professor a partir de um determinado tempo

143.P: Uhum

144.F2 Né. Não existe essa questão do nasceu sabendo/ é um excelente professor. Por mais que você dê aula em pré-vestibular, / os próprios estágios. É na sala de aula que você vai vendo o crescimento.

145.P: É ensinando [que você aprende

146.F2: [É ensinando que você aprende. Exatamente.

147.P: É bem/

148.F2: É uma máxima mesmo É isso aí. É ensinando

149.P: É. você pode me contar assim como foi seu processo de aprendizagem. Cê falou que você entrou num curso

150.F2: Uhum

151.P: Né. Foi concomitante a faculdade ou você entrou antes de entrar na faculdade

152.F2: Entrei antes de entrar na faculdade. Entrei antes de entrar

153.F2: fE/ e aí como foi assim/ como é que você fazia pra falar/ porque a gente sabe que o francês não é como o inglês, que tem filme em qualquer lugar, tem música. Como é que você fazia para ter contato com a língua fora/ hm dentro da faculdade também, mas fora

assim. Como é que/ tenho que aprender a falar/ que que cê/ que que cê fez? Como foi seu processo?

154.F2: É uma pesquisa muito pessoal mesmo. Eu acho que o professor, ele cresce e ele tem que buscar. A questão da prática oral. É participar desses encontros pedagógicos, que são/ que é difícil de ver um encontro pedagógico, todo ele num idioma, entendeu. Então é a partir dali e, claro, se atualizar até mesmo em nível de ir a um show. Tudo isso faz parte. É produção oral. É prática. É aprendizado, entendeu. Então na realidade assim, a experiência que eu tive antes contou ponto, ok, mas na faculdade eu também pude participar de muitos/ é: / de muitos encontros/ de muitas palestras/ assisti muitas palestras. Ia a todas/ às vezes/ é horrível porque às vezes você falta aula/ tem isso/ você às vezes precisa faltar uma aula pra poder assistir, entendeu, porque aquilo vai crescer/ vai te dar um certo crescimento

155.P: Fora da faculdade você/ você tinha produção oral ou era realmente só dentro da faculdade, no trabalho/

156.F2: Muito pouco com minha vó

157.P: Sua vó?

158.F2: Sim. Que foi a pessoa que mais me influenciou

159.P: Que legal. E ela fala francês?

160.F2: Não. Ela gostava de cantar. Ela não sabia falar francês

161.P: Ah que bacana

162.F2: Ela cantando, ela me/

163.P: As músicas em francês

164.F2: Exato. Que ela sempre gostou

165.P: Aham

166.F2: Mas ela nunca foi pra França, nunca [falou francês

167.P: Que sensacional. E aí era o seu momento...

168.F2: Era o meu momento. Aí com ela, através do canto dela, eu também comecei a me interessar

169.P: Que legal

170.F2: Não era uma prática da produção oral da língua francesa, mas eu tinha com quem pelo menos trocar um pouquinho as figurinhas

171.P: Que bacana. É. O francês é um mundo bem pequenininho

172.F2: Muito

173.P: Você pode dizer assim sem medo algum. Cê acha que quando você saiu da faculdade, até depois nos empregos que você passou, você acha que os outros professores estavam ou estão preparados para entrar em uma sala de aula

174.F2: Não, sinceramente não. É uma questão de/

175.P: O que falta? Você consegue identificar?

176.F2: Sim. Eu acho que na realidade precisa de orientação. O professor, ele é pouco orientado, pouco guiado, ele tem um mentor, ele tem o professor dele, ele tem a/ a produção oral na faculdade. Ele sai da faculdade, ele vai dar aula, mas a questão é, quem está/ quem está te orientando? Quem tá te guiando? Acho que o professor precisava disso, entendeu. Não digo de outro pro/ claro de outros professores, mas na faculdade poderia ter uma noção/ dar essa noção, entendeu. De repente filmar algumas aulas, trocar figurinhas, assistir aulas uns dos outros, pra trocar essas informações, ver o que da certo

com ele, o que não dá certo. O que deu certo com o meu amigo, o que que pode dar certo comigo

177.P: É verdade

178.F2: O que é difícil hoje entendeu [você às vezes/

179.P: A aula da faculdade é bem diferente de uma aula =

180.F2: Bem diferente

181.P: = De curso né

182.F2: Bem diferente. Uma coisa é você ter uma aula sobre um determinado conteúdo e você fazer uma prova na faculdade. Outra coisa é você preparar uma aula, pra ensinar aquele conteúdo e depois pensar no seu aluno fa/ fazendo uma avaliação

183.P: Uhum. É verdade

184.F2: Prepará-lo para uma avaliação

185.P: É verdade. É bem distante né

186.F2: É bem distante, entendeu. Mesmo porque o seu nível de interesse não é o mesmo do seu aluno

187.P: Exato

188.F2: Seu aluno às vezes pode ter apenas o interesse em aprender a língua por uma questão cultural ouvir uma questão de viagem, depende do objetivo. Você sendo professor, você sempre busca mais

189.P: Hum, sim

190.F2: E você é responsável por aquela/

191.P: Exato. Você falou que a maioria dos professores não/ você acha que não estão preparados, você também não se sentiu

192.F2: É

193.P: E a gente sabe que tem/ rola aquele medo, barra, ansiedade de entrar numa sala de aula, com a fala porque o francês tem essa/ esse ideal imaginário do falar francês. Você tem que falar direito

194.F2: É

195.P: Tem que fazer... você sentiu alguma vez ameaçada em termos da sua fala pelos alunos, seja na questão do vocabulário, seja na questão gramatical, do tal accent, né, do sotaque francês. Cê sentiu essa =

196.F2: Sim

197.P: Essa ameaça? Como é que você li/ lidou com isso?

198.F2: Sim, sim. É: eu lembro até de um caso até que, muito assim assim, é: que o aluno contestava muito, né. Que a gente/ o professor tem que saber lidar inclusive com isso, né, a questão do accent, justamente isso, o sotaque francês, o que é um sotaque francês m, o que não é um sotaque francês. E o aluno hoje em dia ele é antenado. O professor precisa estar antenado também e explicar as diferenças, porque existem, né, existe no Brasil, existe na França. Então na realidade ele precisa trabalhar isso melhor. Acho que não é uma questão/ acho que não seria uma questão de ameaça, mas uma questão de você saber mostrar pro seu aluno que não existe aquele ideal, só um, somente um ideal. Você pode trabalhar com outras, com outras ideias, com a/ ensinar outras formas, né, ensinar a cultura a partir disso também.

199.P: Sim, é, aconteceu já alguma vez de algum aluno te perguntar algum conteúdo ou alguma questão, seja gramatical, seja de vocabulário ou até mesmo cultural, de alguma

festa, alguma coisa, você não saber? E aí como você procedeu? Como é que/ como é que você fez pra contornar essa situação?

200.F2: Já aconteceu, já aconteceu sim, é: eu acho que acontece com todo professor, é (...)

201.P: A gente não mora na França né

202.F2: Exatamente. Nós não nascemos lá, então na realidade assim eu acho que o que professor tem que fazer é como se fosse um contrato de aprendizagem, que é o que eu sempre digo, que o professor precisa estabelecer. E falar, ser muito sincero, olha, questão vou pesquisar, trago pra você na próxima aula (...)

203.P: E foi bem tranquilo?

204.F2: Foi bem tranquilo. Eu acho que o professor precisar ser sincero e falar pra ele, olha, eu não sou obrigado a ser um dicionário. Eu acho que a gente precisa, sabe, dessa leveza =

205.P: Uhum sei

206.F2: = Porque o aluno em sala ele cobra muito do professor

207.: Uhum

208.F2: E cobra que aquele professor seja um esteriótipo que às vezes, sabe, é difícil da gente seguir, não tem. Então, rótulo, né, são a questão dos rótulos . Então na realidade eu acho que o professor precisa ser sincero sempre, não importa a questão , seja de gramática ou cultura e falar que vai pesquisar e realmente pesquisar, porque depois aquele aluno ele volta pra te perguntar, entendeu?

209.P: Ele guarda ali

210.F2: Ele guarda, ele anota, então o professor precisa mostrar, demonstrar essa preocupação com a dúvida do aluno

211.P: Uhum

212.F2: Porque ele inclusive pode até aprender, porque a gente aprende muito com as dúvidas dos alunos

213.P: Sim, com certeza

214.F2: Com a dúvida que eles/ que eles venham a ter. Eu acho que a gente cresce muito na profissão em relação a isso

215.P: É, pra terminar. Estamos acabando

216.F2: Uhum

217.P: É, qual a dica que você dá então pra esses professores que estão na faculdade, que estão em formação, do seu processo de formação oral né, como você começou a falar, como foi o seu aprendizado pra sair de quase nenhuma fala, porque a gente não fala, =

218.F2: É

219.P: = Pra ser uma professora e falar francês correntemente, de maneira fluente. Qual a dica que você dá pra esse futuro professor, é, ter esse trabalho da oralidade, da fala no francês?

220.F2: Então a dica que eu dou é: estar sempre atualizado, viaje sempre que possível porque a viagem/ a viagem Prim professor de francês não é somente uma questão de turismo, mas é uma questão, é, pedagógica, didática. Ele precisa ter essa experiência de fazer um curado lá fora [vichie, besenson], não importa qual curso, acho que ele deve tar sempre/ deve tar sempre antenado e sempre procurando crescer

221.P: Uhum

222.F2: Na/ na questão da produção dele/ na produção dele. Em relação a produção oral, eu/ eu tenho isso como/ em mente, eu acho que seria perfeito, que acho que a gente poderia

propor, né, às próprias associações de professores dos estados, propor esses encontros no idioma =

223.P: Seria ótimo

224.F2: Entendeu? Que seria ótimo. Divulgar esses encontros e fazer desses encontros um hábito, até mesmo pros professores, porque nós não temos às vezes por falta de tempo, às vezes por ter de estar em sala de aula, o professor acaba deixando de investir

225.P: Você só fala na sala

226.F2: Só fala na sala e falar na sala não é uma questão de empobrecimento e empobrecimento da língua, não é isso, por falta de prática, é uma questão de você não estar sempre atualizado ou sempre que puder atualizado, então o importante é na realidade fazer essa questão da produção oral. O professor, ele precisa crescer nesse aspecto

227.P: Ok, muito obrigada, F2.

228.F2: Nada, chérie

## INFORMANTE F3

1. P: É..eu vou gravar só por uma questão de transcrição ((ruído)) depois para ser mais Fácil. É... o objetivo da minha pesquisa é a formação de professores e o processo de aquisição oral. Da/ da produção oral. Como é que se dá esse processo de aquisição oral. Você sair de um aluno...nível basicamente Ze : RO até você ser professora em quatro a:nos ou em cinco, essa coisa louca de aprender e ensinar ao mesmo tempo [ah:: tá a aquisição oral] dos professores [entendi] exatamente. Ok? É...F3, qual a sua formação profissional,conta um pouquinho para mim o que você fez...graduação, especialização...?
2. F3: É eu tenho na verdade a... Sou formada em letras,eu fiz francês bacharelado [aham] e estou fazendo a licenciatura. Mas é também a segunda graduação na verdade, eu sou engenheira também. [MAS..]
3. P: [Mas gente! É de humanas e exatas
4. F3: Engenharia mecânica, fiz lá na UERJ também [Ó que louco
5. P: [ E.. ((ruído))hoje você está só como professora de francês?
6. F3: É Só como professora de francês,lá no mestrado[uhum]eu fiz ..
7. P: Você ensina quais níveis lá do C-E-C-R? Quais níveis você..você leciona?
8. F3: Então, até então eu ta...eu trabalhava mais o A1 e o A2, aí agora aqui eu peguei uma turma de B1 [uhum] , mas é a primeira turma basicamente de B1 que eu pego [hummas
9. P: [Quanto tempo você leciona...francês?
10. F3: Ah... é...tem um pouquinho mais de um ano
11. P: Um pouco mais de um ano...

12. F3: É
13. P: Uhum[ foi no final de 2015 eu acho]qual a média de sala.../de alunos por sala ,mais ou menos?
14. F3: Ah..eu dou..eu dou aula particular também né[uhum], mas em sala.. ah, cinco no máximo [no máximo cinco?
15. P: É...você só utiliza francês tanto nas aulas particulares..quanto nos cursos que você dá aula... a sua fala é só francês com os alunos?
16. F3: Ah, às vezes eu falo português também[quando é necessário...] é [uhum]
17. P: F3, diz para mim, é...qual é a metodologia trabalhada no curso que você leciona e quando você dá aula particular?
18. F3: Ah é o () basicamente[uhum]é dentro do que...né...[dá abordagem vigente]é
19. P: É..você segue um método, um livro específico ou...você busca..[ah não, sempre...sigo um método, um livro...]. Uhum [ manual. Né, como a gente fala] É, o manual.. [manual]. Porque..porque é mais fácil de linkar os conteúdos...ou para o aluno, o aluno que requer esse manual...
20. F3: Não,sou sempre eu que...que sugiro[UHUM] porque mesmo. É...eu acho que às vezes as pessoas tem um rechaço com material didático e aí elas acham que elas vão fazer o próprio material delas , só que a verdade o que elas fazem é só um monte de cópias de outros materiais[sim, é um bando de Xerox de folhas] exatamente[de outros materiais]
21. P: É..você utiliza o me../a metodologia Accional, você se sente presa a essa metodologia...você se sente presa a esse material didático na verdade,ou mesmo no curso,que é algo um pouco mais rígido você consegue trazer outros materiais...até mesmo de outros..manuais?

22. F3: Não, eu consigo trazer. na verdade eu/eu não trago((ruído)). Eu trago outras coisas mas não necessariamente... de outros livros didáticos[Uhum]. Mas , por exemplo se a lição...que nem essa aqui de hoje aqui que era...falava sobre..falava sobre humor e a temática é da gente/o que que a gente acha de fazer piada com políticos [UHM] então eu trago um pouco assim dá () o livro traz alguns humoristas. “Ah vocês conhecem esse humorista?” Então, eu tento trazer algo de fora mas que tenha a ver com aquela[com aquele tema
23. P: Então traz vídeo, música [é...] uma coisa mais..[pois é..] mais livre. É...você...quando você faz exercícios de produção oral especificamente. É...eles são pontuais ou eles perpassam toda a aula...como os alunos falam a todo momento ou especificamente em momentos específicos?
24. F3: Hmm...eu tento com que eles falem a todo momento né [uhum]... e que qualquer dúvida que eles tenham[você se coloca] eles...produzam oralmente em francês
25. P: Você se sente satisfeita assim...acabando o exercício...com a/um debate, alguma coisa...para...para fomentar a fala dos alunos..voc/você sente satisfeita com a produção oral deles ou você acha que eles...sempre...poderiam dar mais ou faltaria algum outro exercício...junto...
26. F3: [E..satis/raramente porq/satisfeita assim...[satisfeita é assim:cumpriu o objetivo?
27. P: [Aquele exercício você acha que... Um debate: cumpriu o objetivo? Não estou nem falando em termos gramaticais
28. F3: Sim...é tem que dar uma forçada[uhum]...tem que dar uma forçada porque:: eles sempre tentam só jogar uma pala:vra[uhum, para..]né, uma palavra par/ e aí eles não formam a frase..tem que sempre forçar: , para que eles...tentem formar as frases...tentem formar as sentenças [ de maneira mais flúida né] é [Uhum]

29. P: É, você já tinha tido contato com a língua francesa antes de fazer letras?.. Se sim,onde? Ou não, seu primeiro contato foi log...[por contato você diz .. é por/ porque eu já tinha viajado uma vez...] Sim, de contato, de falar, de tentar uma interação verbal...
30. F3: Mas, eu já tinha viajado, aí tinha assim,ouvido [uhum], mas nunca tinha tentado nada [nem curso...nem nada?] não.
31. P: Foi na facul ... [ na Uerj] na Uerj. E ... co/ você consegue me dizer a diferença entre as suas aulas da Uerj e as aulas que você dá hoje em dia? Nos cursos...Como é que foi isso? Se você acha que lá na Uerj você ... [é...] era mais profico o trabalho de produção oral do que no curso...
32. F3: Então, a partir de um determinado momento foi [Uhum],porque..mas assim, foi quando já tinh/quando eu consegui adquirir uma condição de me comunicar [uhum] porque aí todas aulas[você consegue dizer em que momento mais ou menos?] ah, foi... mais da metade para o final[uhum, lá do quinto, sexto período foi que você] é [se apropriou, digamos assim, de uma produção oral.. de um nível] é [que você conseguia se comunicar] exatamente
33. P: Beleza, é..durante a graduação né, você se sentia sa:tisfeita, você gostava do trabalho de oralidade ou você achou que foi pouco, que poderia ter mais, o que poderia ser trabalhado de outra forma?
34. F3: O que você está consideran:do... [fala, o/é, os exercícios de fala, se tinham, e se os professores...ahm...como é que era essa relação, se vocês...] mas você diz que...isso,pronúncia estaria incluído, não?
35. P: Estaria incluído também...[fonética?] sim, sim. Eu/eu digo mais a fala no sentido da comunicação.
36. F3: É, porque assim..é/é, os exercícios que eu/que eu tive basicamente eram debates...[uhum] né, então tinha um tema e aí:: quando era uma variação mais formal separava a turma né, em dois , e aí eu/um vai ser a favor,outro vai ser contra, a gente elaborasse..ou:... a gente fazia apresentações né...de trabalhos, ler um texto e apresenta...e

aí,okay. Mas..eu acho que poderia ter tido um...um...como é que eu vou dizer...um enfoque maior na pronúncia [uhum,eu/na fonética mesmo...] isso [que você diz? Uhum] porque era assim : mais... “ah, vai fala aí” [uhum] , mas não tinha uma preparação sabe...[uhum] “ah, e como é que a gente faz esse fonema certinho” [como é que é a estrutura dessa frase, que tempo verbal vou utilizar, que conectivos...] é , o tempo verbal era até:: [tranquilo] tranquilo,mas acho que a pronúncia [Cia, faltava] faltava [uhum,é...]

37. P: Você..durante esse período da faculdade...você teve direcionamento em como pensar sua prática docente?
38. F3: Ah, tive, assim [assim,
39. P: [De estar na faculdade , sem problemas , só vou botar mais pertinho de você...de estar na faculdade voc/você teve uma preparação de como pensar as suas aulas, de como pensar você como professora de francês?]
40. F3: Tive nas matérias que se/não necessariamente Língua Francesa I ,2,3, mas nas disciplinas consagradas à...da licenciatura né [uhum,estágios] estágios, as práticas...
41. P: Você se sentiu preparada ? você pode dizer assim : “não, eu saí da faculdade e me senti preparada para dar aula?”
42. F3: De francês, sim[sim, foi tranquilo]eu consi/a parte de ...eu acho até que algumas assim, nos conceitos mais..é...de língua mesmo, poderia ter sido até um pouco mais ...[trabalhado] trabalhado. Mas essa parte didática, eu acho que a gente trabalhou bem [uhum]assim, as aulas de ler mesmo sabe...
43. P: Os outros ...as outras pessoas que se formaram com você..e até mesmo colegas, da vida né, de profissão . Você acha que eles se sentiram preparados também para/ao saírem da faculdade ou você acha que muitos...a gente sabe que a evasão da faculdade é muito grande ,você acha que é/que é por isso ,por eles não se sentirem preparados para sair da faculdade e dar aula?

44. F3: Não, eu acho que a evasão no curso de francês ...se dá...é...na primeira metade [uhum], porque [porque você acha?]é essa a questão porque por exemplo: “ eu , para alcançar essa fluência que eu comentei, eu precisei correr muito mais por fora [Uhum]
45. P: O que..quais foram os métodos que você utilizou para adquirir[ ah, eu estudava em cas/eu fiz..curso ] uhum
46. F3: [Um ano, e eu viajei, e eu estudava muito sozinha, eu ficav/comprei um livro de fonética,eu ficava treinando aquilo sozinha, em casa, eu via muita coisa, eu estudava muito sozinha, e aí eu acho..
47. P: E que esse suporte não tem muito na faculdade, você precisa...fazer...[exatamente] por você mesmo
48. F3: Eu acho que a evasão é nessa primeira parte, a outra, o pessoal que ficou do meio para o final e que quis se dedicar a ser professor de língua francesa né...porque tem o pessoal que está lá e que é mais português. Embora eles não tenham falado abertamente , “ Ah, eu me sinto um Profissional preparado”, também não ouvi ninguém falar “Poxa, não estou me sentindo preparado para ir dar aula, não me sinto confiante”, eu não senti essa insegurança[uhum] em ninguém .
49. P: Você falou que..durante a faculdade você tinha esses..esses meios de trabalhar a sua fala ,é...você só tinha contato com a língua na faculdade ou o francês/você tinha contato com o francês fora da faculdade também? Conseguia falar francês fora da faculdade?
50. F3: Ah, só no período que eu estava no curso..Que eu fiz dois semestres de curso só[uhum] e aí...eu fiz dois semestres de curso e fora ele eu só falava na faculdade
51. P: É... qual a dica que você pode dar para os professores,para os futuros professores, para adquirirem a fala,para adquirirem essa fluidez de fala?
52. F3: Ah, eu acho que tem que ouvir bastante,treinar e procurar na internet grupos...Porque tem que falar [uhum] se você não falar...

53. P: Sua formação continuada é assim? Você ...como é que você se está em constante contato com a língua além do trabalho?
54. F3: Eu vejo, eu vou na internet,eu tento/eu participo de muitos grupos ...[uhum] de twitter,de...de, de facebook...sigo,participo de muitos grupos que[de professores], não só de professores , mas do meu interesse em comum e aí eu interajo com essas pessoas entendeu.
55. P: Ah, bem legal. Tá ótimo,muito obrigada!
56. F3: De nada!

## INFORMANTE F4

- 1.P: Tudo bom F4? A entrevista vai ser em..em franc/ em português Tá? É...queria saber, de você, ahm...qual, qual a sua formação profissional, atualmente?
- 2.F4: O que eu faço agora,como..[não, o que você faz agora] minha trajetória [é,pode ser, o que você faz agora e sua trajetória]. É, eu estudei francês no colégio,estudei no Pedro II , então eu tinha uma noção e aí eu decidi fazer LETRAS Português/francês , fiz a minha formação toda na Uerj e desenvolvi mais a produção oral,mais na faculdade. E...trabalhei em curso,trabalhei na Wizzard, agora estou trabalhando na Aliança francesa,já dei aula particular [uhum] de francês...
- 3.P: E agora você está fazendo, algum curso,alguma..pós-graduação?
- 4.F4: Estou fazendo mestrado em teoria da literatura
- 5.P: Okay. É, nos cursos que você trabalha, você consegue dizer qual é a metodologia utilizada pelo curso, se é que há uma?
- 6.F4: Uhum. É, na Aliança,é... a metodologia é, aplicativa né[uhum], mas recente, eles usam o livro Alter Ego 2
- 7.P: Sim, e você, em termos de produção oral,você sente presa a esse material ou você traz material de outras metodologias digamos assim?
- 8.F4: É, a gente tem essa liberdade. De trabalhar com outros materiais também,né, eu faço isso [uhum],site assim...[uhum]
- 9.P: É..quando você dá um exercício de produção oral, ele é específico ou a produção oral ela perpassa a sua aula? Ou tem alguns momentos em que “agora é produção oral?”
- 10.F4: Uhum..é..existe aquele momento final da produção,escrita ou oral, então normalmente tem algum exercício de produção oral,mesmo quando é uma produção escrita, a gente conversa um pouquinho[uhum] para dar uma orientação, então a gente bate um papo com a

turma e tal...eu tento sempre...é...interagir o máximo possível com eles, no iniciozinho da aula perguntar alguma coisa básica dependendo do nível [uhum] “ah:: como é que foi o fim de semana,não sei o que e tal?” [para descontrair] para descontrair, naqueles minutinhos iniciais enquanto o pessoal vai chegando,sempre tem um que chega atrasado [Hmm] , então ou eu faço uma atividade, é...de () né, faço uma atividade para começar e que normalmente envolve a conversação e tem aquelas taxes finais de produção mesmo, que são específicas do/da temática, da lição e tal[uhum]

11.P: É, quando os alunos falam né, fazem a produção oral,você acha que eles estão no nível, você sente satisfeita no nível que eles estão ou você...acha que é um pouco abaixo?

12.F4: É,depende né. Na Aliança, de forma geral, por enquanto tem mais turmas de débutants . Então, é mais fácil avaliar [uhum] talvez . então sim, eu sinto que sim, eles...estão, evoluindo bem e tal de acordo com o que se espera para o nível né . normalmente as turmas de Avancé que(risos) a gente percebe as coisas lá de trás que não [estão bem fixadas] não sabe direito ,é, ou foi muito rápido, não sei , isso aí também você tem um aluno ou outro que tem mais dificuldade [ah sim]

13.P: É, você disse que você fez, ahm...Pedro II e lá tinha o francês . Você consegue me dizer ,ahm..na questão de produção oral,o que era semelhante e o que era diferente do que você teve na faculdade e até mesmo no curso que você trabalha, o que você acha que um trabalha mais, trabalha menos , em termos de produção oral?

14.F4: Na escola,eu lembro de pouquíssima produção oral, assim...Na escola eu lembro mais de assim...a gramática e texto [uhum], gramática e texto. Produção oral a gente/o professor falava então era/era mais a compreensão oral para a gente entender e os alunos muito pouco . Um momento ou outro[uhum] a gente desenvolvia muito pouco a produção oral. Era o que mais/o que eu mais sentia falta[uhum]. Na faculdade não. Na faculdade eu sentia o tempo todo, o tempo todo , é... as aulas de francês né...as matérias voltadas para o francês, para a literatura francesa [uhm..], didática e fluence etc.Era tudo em francês né, a gente conversava, já estava imerso no..[e os alunos conseguiam se expor na produção oral tranquilamente ?] Sim, de maneira geral sim,sim

- 15.P: Sim,ahm...você consegue me dizer se você se sentiu preparada ao sair da faculdade para ensinar? Em termos de produção oral?
- 16.F4: É..eu, sentia muita dificuldade em..corrigir os alunos...na produção oral. E em avaliar mesmo para a produção oral, mesmo que a gente tenha aqueles critérios...e tudo.Normalmente a gente tem uma guia né[uhum],mas sentia/ainda sinto (risos),ainda acho difícil, é subjetivo...é claro, existem critérios [uhm] você vai desenvolvendo uma sensibilidade maior depois de um tempo também. Mas é bem difícil, eu fico bem na dúvida na hora de atribuir uma nota à produção oral, eu fico na dúvida [na dúvida,é,
- 17.P: Em termos da sua produção oral é/você sempre se sentiu confortável para para expor e para produzir ...?
- 18.F4: É,fui adquirindo uma segurança com o tempo mesmo [uhum],até em sala de aula...cometendo alguns deslizes , depois “ai meu Deus..[é} Mas assim, normal quando a gente começa, é normal
- 19.P: É, durante a faculdade, você teve o direcionamento de utilizar aquele conhecimento para a prática docente em sala de aula mesmo ou isso foi uma construção sua?
- 20.F4: É, eu acho que existem muitas lacunas né...por motivos diversos, a gente tem muita disciplina, a gente vê muita coisa e até absorver aquilo, até a gente colocar aquilo em prática demora um certo tempo. E também, é...acaba sendo subjetivo né, cada um vai ter...é...o seu Fo:co, seu enfoque e tal. Tem gente que, é...vai trabalhar com tra/tem gente que vai trabalhar com o uso da língua mesmo e tal...é...eu sei lá, eu acho que certas coisas assim, o professor adquire na prática mesmo, na sala de aula,você ali com os alunos , sofrendo um pouquinho no início é que você depois aprende,conversando com os pares né...é que você vai adquirindo é..certa segurança entendeu ?
- 21.P: Você..tinha contato a língua francesa somente na faculdade ou você também conseguia falar é, francês fora da faculdade ?

- 22.F4: É, a princípio só na faculdade e eu tentei...fui tomando mais contato com a cultura e tal...com a música,cinema então aos pouquinhos eu fui inserindo no meu cotidiano a cultura.Música, filmes[uhum],isso foi me ajudando também
- 23.P: É, quando você percebeu, se é que houve esse ponto, que você falava francês ou que a sua produção oral, você sentiu que ela... “agora está satisfatória para mim”
- 24.F4: Ó, fica difícil...acho que foi bem aos poucos mesmo assim,é...A/a Aliança Francesa me ajudou bastante, foi [em co/como aluna?ou como professora?] como professora lá né, porque eu já...eu não cheguei a estudar lá como aluna não. Estudei como aluna na faculdade...e na/na Wizzard [uhum] .Fez um curso lá um pouquinho antes de começar a faculdade,comecei, só para pegar mais[uhum] a produção oral e tudo. E, assim...tudo isso foi me ajudando né, foi...acumulando e tal. Mas assim...recentemente que eu fui sentindo...mais segurança, na produção oral é/é...na prática,pegar nas turmas [então foi quando você entrou em sala de aula?].Foi, foi com a experiência da sala de aula mais sim[uhum],precisar desenvolver esses pontos,pesquisar...
- 25.P: É...você se sente ameaçada pelos alu:nos ou por alguma situação quando você não sabe alguma coisa em termos de cultura ou de vocabulário ou de estrutura sintática mesmo ? em t/na produção oral né enquanto você está falando [sim]
- 26.F4: É...é, então, já aconteceu , é...hoje em dia eu estou mais desencucada com isso. Hoje em dia,eu “ah, não sei gente, vou pesquisar[uhum],depois eu vejo...depois eu mostro, ou então se tem acesso á internet : vamos pesquisar aqui,alguém tem dicionário?...vamos ver...[uhum] e tal, até estimular eles né, se eles tiverem dicionário, á pesquisar e tal...Mas,é, no início ,quando você está começando é, tudo é/tudo te da medo né[uhum] então no início eu sentia muito isso, eu sentia medo das perguntas...Hoje em dia não. Eu estimulo mesmo, aprendo junto com eles, então...uma coisa mais...
- 27.P: É...F4, conta para mim, é...como foi o seu processo de aprendizagem? O que você fazia, em termos de estratégia...de exercícios, de prática,para adquirir a fala, é,...durante a faculdade e até mesmo como atualização né...na sala de aula?

28.F4: É, conversar em francês, em sala de aula, né...e isso que eu falei assim...tentar é, adquirir hábitos:...de estudar o francês no cotidiano, de ouvir música em francês e de ver um filme...é, em francês ou (), enfim, de países francofônicos né. Para eu conseguir, ler né...a leitura em francês, literatura...é, para eu conseguir realmente adquirir esse hábito né, esse costume.Porque língua é...é prática né[sim]

29.P: A faculdade te deu esse suporte, ou esse suporte foi mais seu?em termos de produção oral?

30.F4: A faculdade me ajudou. Os professores,é...davam orientações , sempre davam dicas ,apontavam sites para a gente e tal...a faculdade ajudou, deu/deu um suporte né. Mas existe a parte da gente fazer por onde também [uhum],da gente buscar fora então[sim, é...]

31.P: Você acha que os seus/seus colegas , ao saírem da faculdade, e os professores que você tem contato no seu trabalho, eles estavam preparados ou estão preparados, na produção oral, em termos de fala, você sente alguma insegurança, algum receio,ou alguma lacuna?

32.F4: É, é...depende assim, tem colegas que são/ou que correm mais atrás ,é...ou, não sei, são mais seguros, se sentem mais preparados, por motivos pessoais mesmo, de personalidade...mas a maioria, pelo que eu converso , que eu sei assim dos meus colegas, assim que saiu,ou assim que entrou em sala de aula, teve muita insegurança, e eu mesma senti isso também então na conversa a gente/e sim é...perceber o lado bom das/de formação, que o ensino ainda é muito tradicional, gramatiquero[uhum], mesmo na faculdade né, enfim , nas escolas/nas escolas mais ainda né, mas a faculdade ainda é muito gramatiquero e isso...[muito voltado mais para...para a produção escrita] para a produção escrita, para a compreensão... é para a compreensão e produção escrita e gra/gramática mesmo né[uhum] direto né[gramática]

33.P: É...como é que é o seu processo de formação continuada? Você já se formou, você dá aula, e o que você faz para se manter em contato e trabalhar a sua produção oral?

34.F4: É, na/na Aliança a gente tem sempre Ateliers [uhum]né, e na/na () também, eles oferecem alguns Ateliers, eu procuro participar o máximo possível e procuro estar me

atualizando em casa ,é...seja conversando com os colegas , pedindo dica ,ou vendo sites né[uhum],procurando nos sites o que tem de novidade e tal...

35.P: Hoje você só fala francês em sala de aula ou fora da sala de aula também é recorrente?

36.F4: É, em sala de aula e no ambiente de trabalho. No ambiente de trabalho é, na Aliança o ambiente de trabalho ...ou com os pares, alguns colegas...em situações [é em francês,tá]

37.P: É, para terminar...que dica você daria para os novos professores ou os professores que querem/os calouros que querem adentrar no curso...para ter uma boa produção oral, que a gente sabe que isso é, é muito requisitado, até por nós mesmos. Que dica você daria, para eles?

38.F4: Praticar mesmo,é...tentar...buscar..é/é material em casa, fazer exercícios de fonética em casa...tem uma coisa que pouco faz assim, faz assim, trabalha, mas pouco eu acho,o espaço é muito pouco [ em sala de aula que você diz na faculdade?] é, na faculdade mesmo né...na escola então...nem lembro se/se já teve, é...exercício de fonética ...é, praticar, estudar em casa, é..isso de inserir a cultura no cotidiano,ouvir bastante música,é...ver filme,ler...ler não,porque é produção oral...mas enfim,é..você ter contato com a língua e procurar o máximo possível falar, se expressar,ou buscar amigos,é...lá fora acho que hoje em dia tem sites[uhum] que você pode se comunicar, com a pessoa que fala...nativos né...então, assim, correr atrás mesmo e ver a suas dificuldade de pronúncia,o que/como é que você pode trabalhar e tal...buscar esses () às vezes de fonética em sites...hoje em dia tem um material bom

39.P: Está ótimo, muito obrigada!

40.F4: Obrigada

## INFORMANTE M1

1.P: Bem M1, é..eu queria saber qual é a sua formação profissional atual hoje

2.M1: Minha formação profissional. Bom, eu sou bacharel e licenciado em letras português-francês pela UERJ e tenho mestrado em linguística,bom, mais na área de análise do discurso aqui pela UERJ também.

3.P: É... a quanto tempo você é professor de francês? Que ano você entrou em sala de aula propriamente

4.M1: Que eu entrei em sala de aula...acho que faz uns cinco anos...ou um pouco/é por aí... que eu entrei na graduação em 2010 e no terceiro período eu já estava no Licom, então assim, de cindo para seis anos .

5.P: Perfeito. E qual daquele CCE você leciona? Para quais níveis?

6.M1: Para quais níveis. Atualmente eu estou lecionando A1 , A2 e B1. Eu faço B1.

7.P: E qual é a metodologia do curso? Se é que há uma?

8.M1: A metodologia. Bom, a gente trabalha com o 'Saison'. O Saison. Na verdade a gente está trabalhando com o Latitudes e com o Saison ao mesmo tempo.

9.P: O saison está bombando agora, [pois é...]todo mundo está trabalhando [uhum]. Você gosta?

10.M1: Eu tenho minhas reservas, mas eu acho ele bastante interessante . Acho que ele...ele tem pontos muito interessantes. Por ele estar começando agora tem pontos que não são tão interessantes assim, mas está suprindo bastante por outro lado.

11.P: Você se sente muito atrelado ao manual, do Saison,ou você tem a liberdade no curso de levar outros materiais, seja vídeos,folhas extras ?

12.M1: Sim, a gente tem bastante liberdade. Assim, eu estou coordenando o curso que eu fiz no Méier então a gente tentar ter/trazer bastante liberdade sim, tanto para o professor quanto para os alunos, que pedem...algumas coisas, enfim.Só que...um dos problemas que eu acho do Saison é que ele não parece mas é um livro muito rico. Ele é muita muita muita coisa. Então [uma pincelada só] pois é, e ele tem uma...as palavras do próprio método, ele tem uma progressão em espiral , então você começa,aprende um pouquinho,você volta e vai...e vai nesse movimento. E mesmo assim é muita coisa. É papo assim da...Na unidade 0 ... A unidade 0, ela tem 8 páginas , então 4 double Page, mas assim, pela quantidade de informação eu tenho achado difícil conseguir trabalhar elas em pouco tempo assim...demora pelo menos quatro aulas.

13.P: Para cada Double Page?

14.M1: Para...Para completar as Double Pages. Então praticamente fica uma Double Page por [por aula] por aula. O que assim... já são 8 horas de curso, então já é bastante coisa [sim], e aí a gente acaba tendo/do tipo é...tudo bem, a gente até pode passar rápido...por essas primeiras unidades, mas aí você vai aprender coisa do tipo, sabe você tem “comment tu t’appelle? Je m’appelle tal tal tal ; se presenter, um pouquinho do verbo Être, sabe, você tem um pouquinho de cada coisa e quando o aluno, que imagina, que está começando a entrar no curso,nunca viu francês na vida...ele se vê com aquele caminhão de informação,choca um pouco.Então a gente tem tomado bastante cuidado.Deixado/dado muito tempo para as primeiras aulas para as pessoas absorverem...e tal, porque se não a pessoa[é muita informação,muito conteúdo],é muita informação

15.P: É, ele tem exercícios de produção oral específicos?exercícios próprios ? você se sente satisfeito com esses exercícios ou acha que falta, que precisa ....

16.M1: Deixa eu só...só completar porque eu esqueci de uma coisa[sim sim sim]. É, ainda nesse , nesse ponto,às vezes fica um pouco complicado trazer ...coisas de fora [ah sim,porque é tanta coisa!]Ah...o que a gente está fazendo atualmente, o que foi uma recomendação até do próprio..da própria editora...representante da(), é o seguinte: não precisa fazer tudo. Por ele ser um método muito completo você pode seguir vários caminhos , então assim...[até porque ele vai retornar em algum momento nesse conteúdo]

exato. Então nem todas as atividades assim, de compreensão escrita você vai precisar fazer para não perder o seu tempo. Vai de acordo com o que você vê que o aluno precisa... que o aluno gosta, então você tem aquele aluno mais da lista, uma turma só/não, uma lista de vocabulário, não, você tem isso, no livro também [que legal]. E aí.. ele tenta abranger um público bastante grande. Então... e sim, na medida do possível a gente vai trazendo outras coisas né... uma discussão mais, mais cultural. É... a gente teve até... um momento assim mais de discussão cultural falando sobre restaurantes, a gente acabou trazendo, vários exemplos aqui. Mas... quanto a questão da produção oral específica, ele é um método muito... o que caracteriza ele basicamente são duas palavras né: é o dinamismo e a autonomia. O dinamismo porque as aulas são extremamente dinâmicas, se você folhear, não sei se já teve oportunidade [já, eu tenho o Saison], ah que bom, então, você tem aquelas atividades de joga bola, joga para cima, levanta-senta sabe... [e rola em sala de aula?] a gente faz... a gente tenta fazer na medida do possível. Ahn... enfim, ele trás muito essa questão da oralidade né.

17.P: Aham. Ok. É... Então a gente pode dizer que a metodologia que ele trata é a 'Actionnelle'?

18.M1: Sim.

19.P: E aí, mas... você trás também outras metodologias e não há um problema para os alunos?

20.M1: É um communicationnelle, praticamente, porque eu particularmente tenho achado muito difícil trazer o actionnelle como ele é concebido para sala de aula. Ahn... Por uma questão muito simples.: o actionnelle, ele é muito bem pensado para o aluno que está fazendo, que está inserido no contexto franco-francês ou franco-francófono né... Se você fazer isso aqui é um pouco mais complicado... [com duas horas de curso] com duas horas de curso... [3 horas no máximo por semana realmente] pois é [é muito difícil]

21.P: É... você teve contato com a língua francesa antes de entrar para a faculdade [sim], é... foi em colégio, curso?

22.M1: Foi, foi em colégio. Só no colégio. Ahn... Isso desde a quinta série mais ou menos. Mais ou menos não, desde a quinta série. E aí... não sei nem se bateu o tempo mas tem uma

anedota sobre isso. Porque na quarta série, é... eu sempre conto isso para os meus alunos, um pouco para motivá-los. Na quarta série, eu sabia que no ano seguinte eu teria francês, e um belo dia eu estava passeando ali no Cap e eu vi os trabalhos dos meninos expostos, do pessoal da quinta série, então eu já fui meio que... era um trabalho sobre monstros() para o verbo 'Pouvoir' (je peux voler, je peux...()) e coisas assim. E aí... eu lembro que eu fiquei apavorado com aquilo, eu olhei e falei "meu deus", eu falei "cara, eu nunca vou aprender isso, é muito difícil" [sensacional], estamos aqui hoje né, enfim [estamos aqui]. Então meu contato com Francês foi na quinta série mas também foi só isso, foi o contato que eu tive com o Cap, pouquíssimo... pouquíssimo não né, enfim... fui me interessando pela língua e começando a buscar coisas por fora né, tipo fóruns na internet e tal... até comunidades no Orkut [sim]

23.P: É... você acha que um aluno... você que teve aulas de francês antes da faculdade, é... tirando o colégio porque aí é uma questão de metodologia, MEC e tudo mais... no curso, aluno de curso e um aluno da faculdade. Se a gente pegar um aluno dos dois primeiros períodos e um aluno de curso que está no A1, A2, você consegue dizer que eles estão em nível de igualdade, que eles /que a faculdade, ela consegue trabalhar essa produção oral, já que no meio acadêmico a gente tem uma questão da... de voltado para a produção escrita... para a compreensão escrita e a produção oral fica... algo um pouco deixado à margem. Como é que você vê isso, como é que você analisa?

24.M1: Assim, sendo muito franco eu não sei se tenho uma resposta pronta para isso, até porque... eu no caso, só conheço uma realidade que é a de faculdade né, não sei como é que estão as outras e tudo o mais... O que eu posso dizer da minha vivência é que... para o aluno conseguir se desenvolver no contexto da universidade apesar das muitas horas-aula, apesar das/de três vezes na semana, enfim, duas vezes na semana; ele precisa correr muito atrás do... do conteúdo. Não... eu não acho que a universidade, que enfim, sozinho ali com as aulas/isso acho que em qualquer, em qualquer contexto; você consiga lidar com a... com esse aprendizado assim. De ir do zero à cem sabe, em dois segundos. Né, apesar de você ir avançando nos conteúdos muito rápido você tem, sei lá, você aprendeu... Passer Composer digamos. Você aprendeu Passer Composer em um mês de aula... Ahn, acho que isso precisa ser muito /é correr atrás, basicamente... o que eu sinto.

25.P: Você se sentia satisfeito com os exercícios de produção oral se é que havia exercícios próprios de produção oral na sua formação, durante a faculdade?

26.M1: Eu não sei se eu me lembro muito bem deles assim..eu lembro que havia algumas apresentações, mas assim por exemplo : “Je()”, não havia nenhum,não foi feito . É...a gente tinha leitura e tudo mais, mas assim,é...Pode ser que você tenha em outra pessoa porque eu também faltei muito no...durante os primeiros períodos da minha faculdade.Então também não sei se, efetivamente isso rolava.A gente chegou a fazer com um professor um exercício,um projeto do semestre,se é que pode chamar isso, que era a gente...fazer uma representação do... de ‘la leçon’ de Lonesco. Só que isso,sei lá[a turma inteira?]você..A turma inteira sim, que a gente escolhia trechos e cada dupla fazia.Só que isso no segundo semestre assim,tipo..Algumas pessoas...conseguiram se virar,algumas outras não.Porque, o que me parece assim, é que é uma coisa que tem que ser vista pela universidade é que como é que lida com essa evasão do aluno de francês.Porque...ora, você tem que pensar que o cara vai entrar em uma universidade , e ele , a princípio, em quatro anos tem que sair professor daquela língua.O que não necessariamente é uma coisa evidente, por isso que eu falei : é muito de correr atrás mesmo...você não vai conseguir só com o que é oferecido ali.Porque além disso tem essa outra preocupação né: a graduação em francês , aqui no Rio de Janeiro, ela é dupla.[sim,Português-francês]...então além de estudar para o francês você tem que estudar para outras matérias[exatamente],e isso não é nem um pouco evidente.

27.P: Você acha que aqui você teve um direcionamento de como pensar?A sua prática docente durante a faculdade,voltado para o francês, é..aplicar todo esse conteúdo que vocês tinham,que é muito realmente,para sala de aula ou não?

28.M1: É... eu não sei se isso era uma regra geral mas eu senti assim, em bastante momentos que houve isso voltado para sala de aula.E também por uma..eu acho que também por uma questão pessoal sabe,porque...desde sempre eu já tinha muito na minha cabeça que eu ia fazer francês , então tudo que eu recebia da universidade eu já filtrava e falava : “não,olha, isso aqui eu acho que posso usar em sala de aula isso não”. Então linguística por exemplo,era engolir as aulas de linguística sabe..para ver como eu posso usar aquilo e fazer cadeiras de linguística aplicada à língua estrangeira,enfim...até português como L2 para surdos sabe, sempre pensando nessa perspectiva da língua estrangeira[do

professor]do professor de língua estrangeira.É...acho que sempre,sempre pode haver mais assim...eu diria que de modo geral foi sim...foi voltado para sala de aula.

29.P: É, você disse que você tinha bem em mente o que você queria. Voltando à questão da evasão. Você acha que esse é um ponto? As pessoas não sabem o que querem ou é uma questão realmente da língua, que o francês, ele não é exigido como idioma que você saiba francês para entrar [sim], como é no caso do inglês...Você acha que é por uma questão pessoal,de cunho profissional,de escolha ou é por conta da dificuldade com o idioma?

30.M1: Eu acho que essas coisas se misturam assim...Eu sempre é..é uma brincadeira assim...é,uma brincadeira meio em tom de verdade, eu sempre disse que o francês,pelo menos da realidade que eu conheço, ele pareceu ser sempre um curso de segunda opção.Várias segundas opções né. Ou a pessoa tentou para..direito[comunicação] e não passou...comunicação e não passou e foi para letras ahn..ou a pessoa terminou uma graduação e falou:” não,agora eu vou fazer aquilo que eu gosto e vou fazer letras”. Então sempre tem um pouquinho essa cara de segunda opção.O que é uma grande brincadeira porque enfim...O francês era minha primeira opção,tenho outros colegas para quem o francês também era uma primeira opção...Mas, quanto a isso eu acho que assim...para um aluno que vem zerado é muito difícil,fica parecendo muito difícil para se manter na universidade.Não só pelo francês mas por essa questão que a gente falou né. Eles tem muita coisa acontecendo e aí como é que você se dedica àquilo...o francês acaba sendo um peso a mais no ... “caramba, eu preciso me dedicar muito aquilo”...e a questão da dupla habilitação também acho que joga um /um pouquinho na história.Porque....assim, você tem várias pessoas que fazem o português-francês chega em um momento e falam “não,não quero fazer não”[vai para português],vou para português.né, bastante pessoas.

31.P: Você,você acha que esses professores,esses profissionais, seja os que trabalham com você ou os seus amigos de faculdade. Eles saíam preparados nas quatro competências, mas principalmente na compreensão oral para lecionar?

32.M1: Se saíram preparados para lecionar...Olha, eu diria que(),...vou tentar responder sua pergunta.Porque minha primeira,sei lá, meu primeiro impulso era dizer que não, mas que nenhuma faculdade prepara você para fazer nada. No sentido de que...É, se você pegar um estudante de comunicação e jornalismo ele vai falar: “ cara, mas eu não aprendi a

trabalhar em uma redação”, entende? Porque...me parece que existe uma questão em universitária entre o preparar e uma coisa super prática e o preparar para uma carreira acadêmica...de pensar o ensino e não sei o que sabe, então....É, em termos de produção oral,eu acho que, se fosse botar em uma gradação,você sai preparado uns oito.Eu diria que não sai uns dez, mas você sai preparado uns oito, mas também não para dar aulas para níveis mais avançados. Você vai começar ali com um pessoal...de nível baixo[e a prática que vai te constituindo]e a prática que ai te constituindo.

33.P: É...Você, quando você entrou na faculdade você já tinha um conhecimento da língua mas, houve algum momento na sua trajetória que você percebeu que você dominava satisfatoriamente a língua na questão da oralidade? Se houve, ou se não houve esse momento?

34.M1: É, eu não sei se momentos.Mas assim...mas isso aconteceu,por acaso antes da universidade.Quando eu tive a oportunidade de apresentar um trabalho... pela minha escola né, no congresso,lá de/ foi em Brasília, foi em 2009[congresso de professores de francês?] congresso de professores.Então...assim, eu apresentei o trabalho e lógico fiquei super nervoso, chorei depois,chorei antes,foi muito traumático. Mas assim...aconteceu. E desde sempre eu fui recebendo esse feedback positivo eu vi que “caramba, você fala bem” ou “ahn,você fala bem”, e isso... não parou assim.As pessoas iam falando: “ah,você fala bem,você fala bem, beleza,você domina aquilo”. E aí...tanto que quando/antes mesmo deu entrar em sala de aula eu já me sentia pronto.Pronto. Não assim “ó meu Deus, eu sou muito,bom, mas”[estou...], eu acho que dá,dá para encarar.

35. P: Em algum momento você se sentiu ameaçado pelos alunos nessa questão, seja de conhecimento de vocabulário, que a gente não conhece tudo, não tem como mesmo, seja pela questão de não saber algo cultura, seja pela tão falada questão do ‘accent’? do/da/desse ar, do ‘prendre’, de fazer esses fonemas tipicamente francês parisiense , ou isso não te preocupou em nenhum momento?

36. M1: É...quanto a questão do ‘accent’ assim , não se por sorte, não sei se por questão (), não tive problema, nenhum aluno chegou a me/me , enfim me..[dar esse feedback mais...] censurar né, um feedback mais negativo nesse sentido até porque..assim, não é de sempre mas eu tento nas minhas aulas falar o seguinte : “ah,vamos começar gente ó,

verbo, não sei... ‘prendre’; quem não consegue fazer ‘prendre’ fala ‘prendre’, e aí brinco né “olha no máximo você deve deve ser de fora de paris””. Mas assim, tentar trazer a francofonia e os diferentes sotaques, os diferentes registros na sala de aula. É...então não chegou a ter uma questão desse tipo “ah, nossa, você não fala francês”, muito embora eu acho que isso é um problema sim. No sentido de que a gente ainda tem, a gente assim, população em geral, tem um certo ranço de... “ah, o professor que fala “que vais parler français comme ça”, não fala francês muito bem. Eu preferiria aquele professor que fala de determinada forma...”. Também existe um imaginário em torno da língua né. Questão de vocabulário eu também assim, por uma questão de prática, sempre me senti muito á vontade para dizer “olha, não sei, vou pesquisar”. Não me colocava na situação de “caramba, eu preciso saber tudo” e aí, não vai... Até porque assim, é, voltando um pouco para a questão da universidade, quando a gente/ é, eu brincava com uma colega, e dizia o seguinte: “olha, eu sou perfeitamente capaz de dar uma aula inteira, uma hora e quarenta sobre Sartre, saber, falar dois livros... Até enfim, pesquisa-se um pouquinho. Me pergunta, naquela época, como é que é “tomada”, em francês [exatamente]. Não sei. Isso até foi uma questão né, eu estava conversando, eu já me sentia preparado, eu já estava na faculdade; um colega me ofereceu uma vaga na H. Stern e aí para/para auxiliar turistas e tal e aí ele falou “Não, porque eu voltei da França sabendo muito francês, se me perguntasse como era tomada eu saberia”, e eu pensando “Meu Deus, eu estou na faculdade, eu não sei como é tomada”. Muito tempo depois eu fui me dar conta de que, pode ser que a gente não aprenda determinados gêneros na faculdade, a gente aí lidar com o gênero mais acadêmico, com o gênero teatral, com o gênero literário em grande medida, mas assim, o gênero conversa de dia-a-dia [informalidade] não é. Nunca precisei de/de tomada, na faculdade, entende? É..a menos que fosse, sei lá, uma questão de tradução ou alguma coisa desse tipo [sim, muito específico], muito pontual. Então...até/quando eventualmente isso acontece assim, isso, assim o aluno me faz uma pergunta bem boba [sim], por alguma coisa que “caramba, é muito do dia-a-dia” mas de fato eu não sei eu até brinco e falo: “Olha, nunca precisei fazer isso em francês” [aham], ou sei lá, se fosse o caso da tomada: “poxa, nunca precisei ligar nada na tomada em francês, vou pesquisar para ver como é que é, a gente aprende junto”. É...e é isso assim...acho que no mais é isso, então no geral não me sentia tanto ameaçado quanto a essa questão de...

37. P: É...você já teve...o contato que você tem com a língua francesa é só dentro da sala de aula seja como professor seja na época da graduação ou você já tinha contato em termos de produção oral...Porque ,é o mais difícil né? É ...com o francês durante, fora da faculdade? Ou não? Porque a gente tem muitos exercícios que abrangem as outras competências mas a produção oral é realmente muito mais complicada[sim]. Como é que...como é que você tinha isso?
38. M1: Olha, é...não cheguei a ter contato assim do tipo, eu ouvi as pessoas falando de uma interação propriamente dita. É, do que eu me lembro, assim...digamos assim, vou separar em dois momentos, enquanto no ensino médio, no ensino fundamental básico enquanto na faculdade. Naquela época não/ não me parece que tinha assim uma interação nesse sentido. É deu achar/deu ter uma família com quem eu pudesse falar francês...e praticar ou nome , enfim. É, a minha prática oral, ela se deu principalmente na sala de aula e em alguns momentos em que eu me arriscava a dizer “olha eu falo francês, a gente brinca aqui, com alguma outra pessoa”, o francês me permitia conhecer pessoas, mas assim não era nada muito sistemático, não era nada muito pontual, essa coisa da...da interação. Na faculdade, volta e meia talvez eu falasse com alguns colegas e aí começava-se a ter uma prática né assim, uma prática do tipo “ah, eu...” ah, como é que eu posso dizer, [você treinavam francês? entre vocês, se obrigavam a conversar?] é, a gente se obrigava, e chegou um momento em que a gente falou: “ gente, isso é meio esquisito né? A gente está no meio da faculdade assim...falando francês, meio que do nada, só para as pessoas não entenderem a gente?” Mas, começaram a surgir oportunidades do tipo...ah, lá pelo quarto período, alguma coisa assim eu precisei trabalhar com francês efetivamente né. Foi uma oficina que...precisou de intérpretes, aí...até chamei uma colega, a gente foi...mas assim, não sei se era tão sistemático assim. Sistemático no sentido de que, período...[estar sempre, todo ali...], aham, no máximo sim, era...ahm...aquilo que a gente sempre recomenda né, enfim, ver filmes e ouvir, estar em contato com a língua de alguma forma...
39. P: Esse era o seu processo de aprendizagem, de aquisição da produção oral? Ver filmes, ir a..Como é que/como é que foi esse processo? Como é que você trabalhava?
40. M1: Como é que eu trabalhava? Eu acho que no momento em que eu me peguei falando francês satisfeito com a minha pronúncia no sentido de “caramba, parece o que eu estou

ouvindo”, é engraçado, era um momento em que eu comecei a imitar o sotaque lusitano. Eu...é, pois é. Eu fiquei pensando assim “caramba, lembra um pouco né, Porque tem essa questão de , entre aspas, comer umas vogais e tal, falar umas coisas pelo sim blablabla () [essa coisa mais gutural, mais para dentro, gente, adorei!] lembra um pouco...[o sotaque francês] sim. Parece que...[Oui.] Mas assim...[comme ci, comme ça] a coisa de você fazer a [C’est () a La Gore] uma.. uma coisa que sempre pega para os alunos é o , é a questão do “e” que cai [sim], então você não vai falar é, não sei, é...então você fala de-cla-rer, porque tem o acento mas...agora não me vem a mente outra palavra , enfim alguma que tenha o “e”e...[café? por exemplo...]é, café, que tem o acento, isso é mais [nítido né?] mais nítido, ele é mais forte, mas você tem uma palavra que tem o “e” no meio e aí você não pronuncia, não fala, enfim...[Ah sim] , vai surgir algum exemplo. Então...acho que foi isso sim, quando eu me dei conta de que talvez eu conseguisse imitar esse sotaque né, essa prática oral funcionava. E no mais era se arriscar assim, era a questão de se arriscar, a questão de fazer hipótese [você se sentia confortável de /de arriscar a produção oral? ahn...durante a graduação com os professores?] Sim...[ou era algo bem pontual para perguntar um conteúdo específico ou você deixava fluir mais naturalmente ?] Não, no mais eu deixava sim.[uhum]

41. P: É...Para finalizar, qual é a dica que você dá para os professores que estão começando agora ou que vão se formar, com relação a produção oral, porque vivência traz , traz coisas da vida para a gente, se você pudesse voltar no tempo o que / “se eu soubesse que eu poderia fazer isso”... Qual é a dica de trabalho para a produção oral?
42. M1: Dica de trabalho para a produção oral, você está falando de uma perspectiva própria? [isso] que o professor...pode desenvolver[exatamente] na produção oral[do docente, você como docente]. Então, é...acho que a primeira/ a primeira questão é não ter medo de se arriscar, sempre fazer hipóteses e tudo mais. Lembrar de verificar essas hipóteses depois naturalmente. É... de segundo, nunca parar, nunca achar que você está pronto, porque nunca está, tem que sempre ... acho que a gente não vai botar como modelo o ideal, mas a gente sabe que a gente está buscando uma coisa sabe...está buscando uma coisa além. É...eu não gosto dessa palavra, mas enfim, vai ela: se reciclar, de certa forma né, estar sempre em contato né, então por exemplo: ir a encontros de professores quando possível. Acho que isso faz muita diferença.[você acha que tem muito poucos?]Acho que podia ter mais..[como a ()enfim esse(), coisas assim, você acha que...] Eu acho que podia ter mais,

assim...eu acho que o mundo de francês no Rio de Janeiro parece que está cada vez menor [uhum] e isso dificulta até para os alunos né , a gente fala “ah, vai buscar em outras coisas”, mas eles não sabem exatamente onde. É...fazer o máximo(uma coisa que e digo até para os meus alunos),fazer o máximo possível de coisas em francês no dia-a-dia. Então, nem que seja falar sozinho...Sabe, é...mudar a língua no facebook enfim...pessoas com quem você consiga falar , sabe..tentar buscar/trazer um pouco o...a língua. O que eu digo para os alunos é o seguinte: quanto mais você torna a língua uma coisa sua, mais ela parece um pouco mais tranquila sabe,quando ela não se torna tanto uma língua ex:trangeira, quando aquilo faz parte do seu cotidiano[Incorporar]Incorporar.

## ANEXO A – Estratégias de Aprendizagem

Tabelas referentes às estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1989, p. 18-21).

<b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM</b>		
<b>Estratégias Diretas</b>		
<b>1. MEMÓRIA (DE RETENÇÃO)</b>	<b>A. Criação de elos mentais</b>	<b>1. Agrupar</b>
		<b>2. Associar/ Elaborar</b>
		<b>3. Colocar / Situar palavras novas em um contexto (facilitar a memorização) (A)</b>
	<b>B. Aplicação de imagens e sons</b>	<b>1. Usar imagens</b>
		<b>2. Criar mapas semânticos</b>
		<b>3. Usar palavras-chaves</b>
		<b>4. Representar sons na memória (S)</b>
	<b>C. Revisão</b>	<b>5. Revisar de maneira estruturada (A)</b>
	<b>D. Ação para retenção (utilização de recursos kinestésicos)</b>	<b>1. Usar respostas físicas ou sensações</b>
		<b>2. Usar técnicas mecânicas/ mnemônicas</b>
<b>2. COGNITIVAS</b>	<b>A. Prática</b>	<b>1. Repetir (A)</b>
		<b>2. Praticar formalmente com sistemas orais e escritos (S)</b>
		<b>3. Reconhecer e utilizar formulas e padrões (A)</b>
		<b>4. Reconstruir (S)</b>
		<b>5. Praticar naturalmente (A)</b>
	<b>B. Recebimento e envio de mensagens</b>	<b>1. Pegar a ideia/ entender rapidamente</b>
		<b>2. Usar recursos para receber e enviar mensagem (A)</b>

	<b>C. Análise e raciocínio</b>	<b>1. Raciocinar de maneira dedutiva/ deduzir (A)</b>
		<b>2. Analisar expressões</b>
		<b>3. Analisar contrastivamente (entre línguas)</b>
		<b>4. Traduzir (A)</b>
		<b>5. Transferir (A)</b>
	<b>D. Criação de estrutura de input e output</b>	<b>1. Tomar notas</b>
		<b>2. Resumir</b>
		<b>3. Focar/ Marcar o que é importante</b>
<b>3. COMPENSATÓRIAS</b>	<b>A. Adivinhação inteligente</b>	<b>1. Usar pistas linguísticas</b>
		<b>2. Usar outros tipos de pistas</b>
	<b>B. Rompimento de limitações na fala e na escrita</b>	<b>1. Trocar para 1ª língua/ língua materna (S)</b>
		<b>2. Pedir ajuda (S)</b>
		<b>3. Usar mímicas e gestos (S)</b>
		<b>4. Evitar de se comunicar (parcial ou totalmente) (S)</b>
		<b>5. Selecionar o tópico (S)</b>
		<b>6. Ajustar ou aproximar a mensagem/ falar algo semelhante (S)</b>
		<b>7. Criar palavras (S)</b>
		<b>8. Usar circunlocução ou sinônimos (S)</b>

Fonte: OXFORD, 1989, p. 18- 21.

<b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM</b>		
<b>Estratégias Indiretas</b>		
<b>4. METACOGNITIVAS</b>	<b>A. Centralização de aprendizagem</b>	<b>1. Visão geral, ver o todo e lidar com o material já conhecido (A)</b>

		2. Prestar atenção v
		3. Tardar/ Atrasar a produção oral para focar no processo de compreensão oral (S)
	<b>B. Organização e planejamento de aprendizagem</b>	1. Descobrir sobre a aprendizagem de línguas (A)
		2. Organizar (A)
		3. Traçar objetivos e metas (A)
		4. Identificar a razão/ o objetivo de uma tarefa linguística (A)
		5. Planejar para realizar uma tarefa (A)
		6. Buscar oportunidades de prática (A)
	<b>C. Avaliação da aprendizagem</b>	1. Automonitoramento (A)
		2. Autoavaliação (A)
<b>5. AFETIVAS</b>	<b>A. Diminuição da ansiedade</b>	1. Usar relaxamento progressivo/ respiração e meditação (A)
		2. Usar música (A)
		3. Usar o riso (A)
	<b>B. Autoencorajamento</b>	1. Fazer observações positivas (A)
		2. Arriscar-se de forma inteligente (A)
		3. Recompensar/ parabenizar a si próprio (A)
	<b>C. Controle da temperatura emocional</b>	1. Ouvir seu corpo (A)
		2. Usar uma lista (checklist) (A)
		3. Escrever um diário sobre a

		<b>aprendizagem da língua (A)</b>
		<b>4. Discutir seus sentimentos com outras pessoas (A)</b>
<b>6. SOCIAIS</b>	<b>A. Formulação de perguntas</b>	<b>1. Pedir esclarecimentos</b>
		<b>2. Pedir correção (S)</b>
	<b>B. Cooperação com os outros</b>	<b>1. Cooperar com colegas (A)</b>
		<b>2. Cooperar com usuários proficientes da língua (A)</b>
	<b>C. Entender os sentimentos dos outros</b>	<b>1. Desenvolver aceitação cultural (mostrar interesse por outras culturas, entender e respeitar as diferenças) (A)</b>
		<b>2. Conscientizar-se dos pensamentos e sentimentos dos outros (A)</b>

Fonte: OXFORD, 1989, p. 18- 21.

Oxford (1989) divide as Estratégias de Aprendizagem de acordo com as quatro habilidades “L (listening), R (reading), S (speaking), W (writing), A (all skills).” (OXFORD, 1989, 57). Assim sendo, a letra **(A)** indica que a estratégia em questão pode ser aplicada nas quatro habilidades; e a letra **(S)** indica que a estratégia em questão só pode ser aplicada em atividades de produção oral.

## ANEXO B – Normas de transcrição

Nas transcrições das entrevistas foram utilizadas as normas de transcrição relacionadas na tabela abaixo.

Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento, interrupção discursiva	/ (ex.: a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...)
Alongamento de vogal e consoante (como r, s)	: ou :: (se for muito longo)
Interrogação	?
Entonação enfática	Maiúsculas (Ex.: ela quer UMA solução, não qualquer solução)
Silabação	- - (Ex.: Eu estou pro-fun-da-men-te chateada)
Aspas	Discurso direto
Superposição, simultaneidade de vozes	[ [ (ligando as linhas) Obs.: Se o primeiro locutor continuar falando sem parar, apesar da superposição de vozes, colocar um sinal de = ao fim da linha e recomeçar, após a fala superposta, com um sinal de =, para indicar a continuação. Exemplo: L: eu gosto muito de histórias infantis... [sempre que eu = D: [sei L: = posso leio pros meus netos

Algumas observações:

1. Iniciais maiúsculas só para nomes próprios (figuras públicas, locais etc.) ou para siglas.
2. Se houver nomes citados durante a entrevista (o nome do informante, por exemplo), usar os seguintes “códigos”, para que seus nomes não sejam divulgados: LM, no caso de informante/locutor masculino; LF, no caso de informante/locutor feminino; D, no caso do documentador.

Ex.:

D: bem... Maria... você trabalha? = D: bem... LF... você trabalha?

L: Silvia... trabalho demais da conta = L: D... trabalho demais da conta

Outras pessoas citadas serão identificadas por M. (no caso de masculino) ou por F. (no caso de feminino).

3. Fáticos: ah, eh, ih, oh, uh, ahn, ehn, uhn, tá, né, ó (=olha), pô. (Obs.: Diferenciar eh (marcador, interjeição) / é (verbo); né (marcador) / não é (verbo))

4. Números: por extenso.

5. Não se usa o ponto de exclamação.

6. Podem-se combinar sinais (::...).

7. Não se usam sinais da língua escrita (vírgula, ponto etc).

8. A transcrição não é fonética; deve-se seguir, em linhas gerais, a ortografia-padrão – qualquer pronúncia de você: “você, ocê, ce” = você; “dum, de um, duma, de uma” = de um, de uma; “pruma, pra uma” = pra uma; “prum, pra um” = pra um; “cantaru, cantarum” = cantaram; “cantum, cantaum” = cantam; etc. Registrar os grafemas finais de “falou”, “tou”; “cantar”, “saber”; “vamos” – independentemente da pronúncia.

Algumas concessões à pronúncia (usos muito cristalizados):

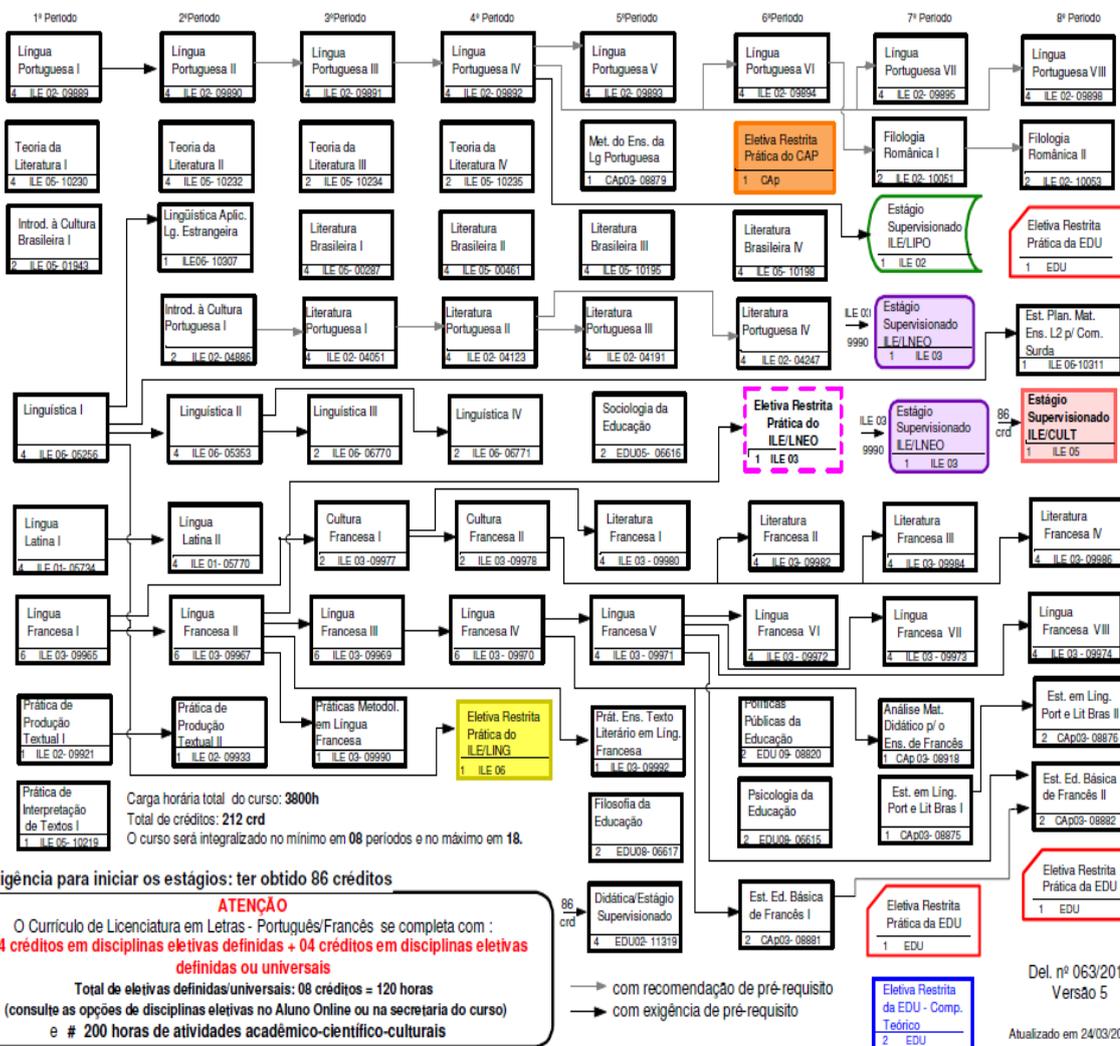
- i) Registrar “da”, “do”, “na”, “no”, “num”, “numa”.

- ii) Registrar “pra(s)/ pro(s)”, quando se fala “pra” e “pa” / “pro”; registrar “para” quando se fala “para”.

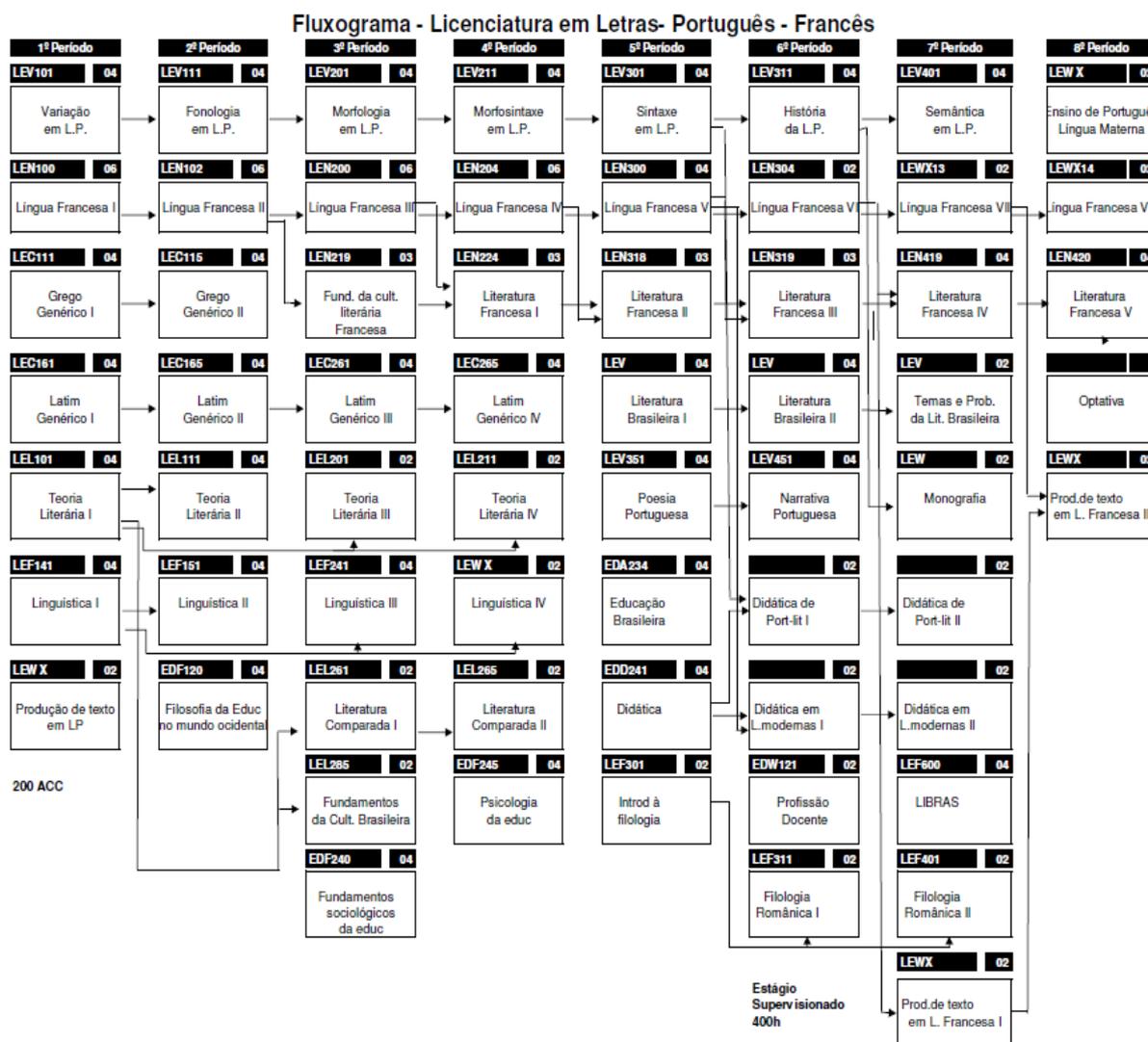
- iii) Registrar as variantes de “estar” da forma como forem ditas, de fato, pelo informante: tá, tou, tava ou está, estou, estavam, etc.

ANEXO C – Fluxograma UERJ

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS - FRANCÊS UNIDADE RESPONSÁVEL: INSTITUTO DE LETRAS



## ANEXO D – Fluxograma UFRJ



## ANEXO E – Fluxograma UFF

Curso: **Letras**Titulação: **Licenciatura**Habilitação: **Português-Francês**

UFF	Curso de Letras Português/Francês	21	Integralização do Currículo		Obrigatórias	Optativas	Eletivas	Atividades Complementares	Total	Reconhecimento MEC: Decreto 23.562 de 14/03/1991 Diretrizes Curriculares ONE: Resolução 1418/2002 Currículo Pleno DEP: Res. DEP nº 25/2006 Código NPOUSAD Currículo Pleno: 21.08.008-4 Título: Licenciatura
			Carga horária	OB	O	EL	AC			
PROAC	Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos			2980	120	60	200	3360		

