

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

EVELISE MATEOS NICOLETTI SANCHES

Projeto Notre Voix: o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para a produção oral em francês de alunos de um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo

Versão corrigida

SÃO PAULO

2020

EVELISE MATEOS NICOLETTI SANCHES

Projeto Notre Voix: o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para a produção oral em francês de alunos de um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Heloisa Brito de Albuquerque Costa

Versão corrigida

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M425p Mateos Nicoletti Sanches, Evelise
Projeto Notre Voix: o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para a produção oral em francês de alunos de um Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo / Evelise Mateos Nicoletti Sanches ; orientador Heloisa Albuquerque-Costa. - São Paulo, 2020.
227 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

1. Língua Francesa. 2. Interlíngua. 3. Aprendizagem baseada em projetos. 4. Oralidade. I. Albuquerque-Costa, Heloisa, orient. II. Título.



ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Evelise Mateos Nicoletti Sanches

Data da defesa: 06/05/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Heloisa Brito de Albuquerque Costa

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 02/07/2020

Heloisa A. Costa

Assinatura da orientadora

Nome: MATEOS NICOLETTI SANCHES, Evelise

Título: **Projeto Notre Voix:** o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para a produção oral em francês de alunos de um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus alunos, por todo o carinho e inspiração.

À minha família, pela motivação e apoio.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Heloisa Brito de Albuquerque Costa, por me incentivar e acreditar em meu trabalho, auxiliando-me em meus percursos como aluna, professora e pesquisadora com muitos conselhos, dedicação, carinho e sabedoria.

Às Professoras Doutoras Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, Fernanda Landucci Ortale e Maria Lucia Claro Cristóvão pela valorosa colaboração advinda dos comentários durante o Exame de Qualificação, e pelo carinho com que me trataram durante todo o processo do mestrado.

Às Professoras Doutoras Eliane Lousada e Roberta Ferroni, por todos os ensinamentos durante meu percurso no mestrado.

Aos meus colegas da E. E. Nossa Senhora da Penha, em especial à equipe do CEL, por confiarem em minha pesquisa e abrirem o espaço necessário para sua realização.

Aos alunos-participantes desta pesquisa, por terem embarcado nesta empreitada comigo e por terem se dedicado, com muito amor, para que todo o trabalho se realizasse em um clima muito amistoso e prazeroso. Sem eles, este trabalho não existiria.

A todos os meus amados alunos, por me inspirarem e por me tornarem a cada dia uma pessoa melhor.

Às amigas Ana Paula Neto Carvalho, Débora Barbosa da Silva e Fabiana Nassif Jorge Traldi, companheiras do mestrado, com quem dividi dificuldades, mas também conquistas e alegrias.

Aos meus amigos que me apoiaram e souberam lidar com minhas faltas durante o período de estudos e de escrita da dissertação.

À minha família, por todos os momentos de descontração, de conversa, e por acreditarem em minha capacidade.

Aos meus pais, Delane Fogaccio Mateos Nicoletti e Hamilton Nicoletti por tanto me amarem, por serem os meus melhores exemplos e referências e por estarem presentes em todos os momentos de minha vida, me apoiando, incentivando e torcendo para que eu realize todos os meus sonhos e consiga tudo o que almejo.

Ao meu marido e melhor amigo, Everton de Sá Segóbia Sanches, por toda paciência, amor, carinho e compreensão, e por sempre lutar ao meu lado, fazendo de minhas realizações também as suas.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*

RESUMO

MATEOS NICOLETTI SANCHES, Evelise. **Projeto Notre Voix**: o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para a produção oral em francês de alunos de um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo. 2020, 171f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esta dissertação de mestrado intitulada “*Projeto Notre Voix: o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para a produção oral em francês de alunos de um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo*” tem o objetivo geral de analisar, por meio da criação de um projeto, a produção oral de um grupo de adolescentes e jovens adultos, alunos de Francês Língua Estrangeira (FLE) em um CEL do estado de São Paulo. O referencial teórico da pesquisa baseou-se nos conceitos de estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990; CYR, 1998, OLMO, 2016), alternância de código (CAUSA, 1997), língua materna (CASTELLOTTI, 2001), perspectiva acional (PUREN, 2004 e 2009), didática do oral (WEBER, 2013) e pedagogia de projetos (PERRENOUD, 1998, 1999. LEFFA; IRALA, 2014). Os objetivos da pesquisa foram os seguintes: i) identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos-participantes para o desenvolvimento da produção oral; ii) identificar em quais situações a língua materna é uma estratégia utilizada pelos alunos-participantes em situações de produção oral; iii) analisar em que medida as atividades didáticas propostas pelo professor contribuem para mobilizar diferentes estratégias de aprendizagem. A pesquisa é de natureza qualitativa-interpretativa, o método utilizado foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998) e a coleta de dados foi feita a partir da realização do projeto pedagógico “*Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*”, cujo tema norteador foi *filmes e séries de televisão em língua francesa*. As etapas da pesquisa foram: identificação do perfil linguístico dos alunos-participantes e de seu contato com a língua francesa e com outras línguas estrangeiras; realização de atividades orais individuais e em grupos, a fim de identificar quais as estratégias utilizadas pelos alunos-participantes para a produção oral na língua alvo e, finalmente, uma reflexão em língua materna sobre as percepções dos alunos-participantes em relação ao trabalho desenvolvido. Os resultados da pesquisa apontaram que as estratégias de aprendizagem utilizadas – mnemônicas, cognitivas, compensatórias, metacognitivas, afetivas e sociais

– estão relacionadas ao tipo de atividade proposta pelo professor. Além disso, a presença da língua materna foi observada nas situações em que os alunos-participantes mobilizam seus saberes servindo-se da interlíngua e da alternância de código como estratégias de aprendizagem. A contribuição da pesquisa se dá no âmbito da formação de professores de línguas estrangeiras em contextos diversos, uma vez que a investigação sobre as estratégias de aprendizagem faz parte da reflexão do agir do professor e dos alunos.

Palavras-chave: produção oral, estratégias de aprendizagem, língua materna, pedagogia de projetos.

ABSTRACT

MATEOS NICOLETTI SANCHES, Evelise. **Notre Voix Project:** the Development of learning strategies for the French oral production from students of a *Centro de Estudo de Línguas – CEL* – in the state of São Paulo. 2020, 171f. Thesis (Master's Degree), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

This Master's thesis entitled "*Notre Voix Project: the Development of learning strategies for the French oral production from students of a Centro de Estudo de Línguas – CEL – in the state of São Paulo*" has the general objective to examine, through the creation of a project, the oral production of a teenager group and young adults who study French as a foreign language in a branch of CEL which is in the capital of São Paulo. The theoretical framework of the research was based on the concepts of learning strategies (OXFORD, 1990; CYR, 1998, OLMO, 2016), code-switching (CAUSA, 1997), mother tongue (CASTELLOTTI, 2001), action approach (PUREN, 2004 e 2009), oral's didactic (WEBER, 2013) and project-based learning (PERRENOUD, 1998, 1999. LEFFA; IRALA, 2014). The research objectives were as follow: i) identify the learning strategies used by the participating students for the development of oral production; ii) identify in which situations the mother tongue is a strategy used by the participating students in oral production situations; iii) analyse to what extent the teaching activities proposed by the teacher contribute to mobilize different learning strategies. The research is qualitative-interpretative, the method was the action research (THIOLLENT, 1998) and the data collection was made from the accomplishment of the pedagogical project: "*Notre Voix: Oral presentations in French as a foreign language*", performed in the classroom, with the theme: "*films and TV series in French language*", which presented the following steps: awareness and identification of the linguistic profile of the participating students and their contact with the French language as well as other foreign language; the production of oral activities in groups or individually, in order to identify which strategies are used by the participating students for the oral production in the target language and, finally, a feedback on the mother tongue about the participating students perception in relation to the work carried out. The results of the research pointed that the learning strategies used – memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social

ones – are related to the kind of activity proposed by the teacher. Furthermore, the presence of the mother tongue was observed in situations in which the participating students mobilize their knowledge by using interlanguage and code-switching as learning strategies. The contribution of the research fits into the context of the training of foreign language teachers in different contexts, once the research on learning strategies is part of the reflection of the teacher's and students' action.

Key words: oral production, learning strategies, mother tongue and project-based learning.

RÉSUMÉ

MATEOS NICOLETTI SANCHES, Evelise. **Projet Notre Voix**: le développement des stratégies d'apprentissage pour la production orale en français des apprenants d'un Centre d'Étude de Langues de l'état de São Paulo. 2020, 171f. Mémoire (Master), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cette recherche nommée « *Projet Notre Voix : le développement des stratégies d'apprentissage pour la production orale en français des apprenants d'un Centre d'Étude de Langues de l'état de São Paulo* » a l'objectif général d'analyser, à partir de la création d'un projet, la production orale d'un groupe d'adolescents et de jeunes adultes, apprenants de Français Langue Étrangère (FLE) dans un CEL de l'état de São Paulo. Le cadre théorique de la recherche s'est basé sur les concepts des stratégies d'apprentissage (OXFORD, 1990; CYR, 1998, OLMO, 2016), alternance codique (CAUSA, 1997), langue maternelle (CASTELLOTTI, 2001), perspective actionnelle (PUREN, 2004 e 2009), didactique de l'oral (WEBER, 2013) et pédagogie de projets (PERRENOUD, 1998, 1999. LEFFA; IRALA, 2014). Les objectifs de la recherche ont été les suivants: i) d'identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants-participants dans le développement de la production orale; ii) d'identifier dans quelles situations la langue maternelle se présente comme une stratégie utilisée par les apprenants-participants dans des situations de production orale; iii) d'analyser dans quelle mesure les activités didactiques proposées par les enseignants peuvent contribuer pour mobiliser l'utilisation de différentes stratégies d'apprentissage par les apprenants-participants. La recherche est de nature qualitative/interprétative, la méthode utilisée a été la recherche-action (THIOLLENT, 1998) et la collecte de données a été faite à partir de la réalisation du projet pédagogique « *Notre Voix: Présentations Orales en FLE* », réalisé en salle de classe avec le thème *films et séries de télévision en langue française*, présentant les étapes suivantes: sensibilisation et identification du profil linguistique des apprenants-participants et de leur contact avec la langue française et avec d'autres langues étrangères; réalisation d'activités de production orale individuelles et en interaction, afin d'identifier quelles sont les stratégies utilisées par les apprenants-participants pour la production orale dans la langue cible et, finalement, une mise en commun en langue maternelle sur les perceptions des apprenants-participants par rapport au travail développé. Les résultats de

la recherche montrent que les stratégies utilisées – mnémoniques, cognitives, compensatoires, métacognitives, affectives et sociales – sont liées au type d'activité proposée par l'enseignant. En outre, la présence de la langue maternelle a été observée dans les situations où les apprenants-participants mobilisent leurs savoirs en se servant de l'interlangue et de l'alternance codique comme des stratégies d'apprentissage. La contribution de la recherche s'insère dans le domaine de la formation de professeurs de langues étrangères dans de différents contextes puisque les études sur les stratégies d'apprentissage font partie de la réflexion de l'agir de l'enseignant et des apprenants.

Mots-clés: production orale, stratégies d'apprentissage, langue maternelle, pédagogie de projets.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Perfil dos alunos participantes (Elaboração Própria)	62
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produção Oral Geral, segundo <i>CECR</i>	35
Quadro 2: Interação Oral Geral, segundo <i>CECR</i>	36
Quadro 3: Objetivos das fases propostas para a pesquisa	66
Quadro 4: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 1	87
Quadro 5: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 1 – uso da LM.....	90
Quadro 6: Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 1	93
Quadro 7: Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 1 – uso da LM.....	95
Quadro 8: Dados coletados na sondagem: fechamento da atividade 1.....	97
Quadro 9: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 2	100
Quadro 10: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 2 – uso da LM...	101
Quadro 11: Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 2.....	103
Quadro 12: Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 2 – uso da LM...	106
Quadro 13: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 3	110
Quadro 14: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 3 – uso da LM...	113
Quadro 15: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 4	116
Quadro 16: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 4 – uso da LM...	117
Quadro 17: Dados coletados durante discussão e planejamento para o produto final ..	119
Quadro 18: Dados coletados durante discussão e planejamento para o produto final – uso da LM	121
Quadro 19: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 5	124
Quadro 20: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 5 – uso da LM...	125
Quadro 21: Dados coletados na primeira tarefa da atividade das aulas 6 e 7.....	131
Quadro 22: Dados coletados na primeira tarefa da atividade das aulas 6 e 7 – uso da LM	133
Quadro 23: Dados coletados na apresentação do produto final na aula 8.....	137
Quadro 24: Dados coletados na apresentação do produto final na aula 8 – uso da LM	139
Quadro 25: Dados coletados na atividade da aula 9	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECR	Cadre Européen Commun de Référence – Quadro Europeu Comum de Referência
CEL	Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo
FLE	Francês Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
I. REFERENCIAL TEÓRICO	26
1. Ações de aprendizagem em contexto de línguas estrangeiras	27
1.1. <i>A pedagogia de projetos em aulas voltadas a ações de ensino e a ações de aprendizagem</i>	29
2. O desenvolvimento da produção oral em aulas de francês língua estrangeira	34
2.1. <i>O uso da língua materna nas metodologias de FLE</i>	39
3. Estratégias de aprendizagem.....	42
3.1. <i>Diferentes conceituações sobre as estratégias de aprendizagem</i>	43
II. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	53
1. Abordagem Metodológica.....	54
2. Contexto de Pesquisa	56
3. Apresentação dos Participantes	59
3.1. <i>Alunos-participantes</i>	59
3.2. <i>Professora-Pesquisadora</i>	62
4. Etapas para a coleta de dados	65
4.1. <i>Projeto Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE</i>	66
4.2. <i>Descrição das Atividades</i>	69
5. Corpus da pesquisa	79
III. ANÁLISE DOS DADOS	80
1. Análise dos dados coletados na atividade da aula 1 – Fase 1: Sensibilização	86
1.1. <i>Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 1</i>	86
1.2. <i>Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 1</i>	92
1.3. <i>Dados coletados na sondagem: fechamento da atividade 1</i>	96
2. Análise dos dados coletados na atividade da aula 2 – Fase 2: Atividades de Produção Oral	99
2.1. <i>Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 2</i>	99
2.2. <i>Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 2</i>	102
3. Análise dos dados coletados na atividade da aula 3 – Fase 2: Atividades de Produção Oral	109
3.1. <i>Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 3</i>	109
4. Análise dos dados coletados na atividade da aula 4 – Fase 2: Atividades de Produção Oral	115
4.1. <i>Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 4</i>	115
4.2. <i>Dados coletados durante discussão e planejamento para o produto final</i>	118

5. Análise dos dados coletados na atividade da aula 5 – Fase 2: Atividades de Produção Oral	123
5.1. Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 5	123
6. Análise dos dados coletados na atividade das aulas 6 e 7 – Fase 2: Atividades de Produção Oral	130
6.1. Dados coletados na primeira tarefa da atividade das aulas 6 e 7	130
7. Análise dos dados coletados na atividade da aula 8 – Fase 3: Produto Final	136
7.1. Dados coletados na apresentação do produto final na aula 8	136
8. Análise dos dados coletados na atividade da aula 9 – Fase 4: Feedback / Bilan	141
8.1. Dados coletados no feedback da aula 9	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
ANEXOS	160
Anexo 1: Cartaz de filme, apresentado para tarefa da aula 2 – Adèle Blanc-Sec	160
Anexo 2: Cartaz de filme, apresentado para tarefa da aula 2 – La Tour Montparnasse Infernale	161
Anexo 3: Cartaz de filme, apresentado para tarefa da aula 2 – Papa ou Maman	162
Anexo 4: Cartaz de filme, apresentado para tarefa da aula 2 – Belle et Sébastien	163
APÊNDICES	164
Apêndice 1: Termo de consentimento em participação da pesquisa	164
Apêndice 2: Tarefa 1 da atividade da aula 2 do projeto	165
Apêndice 3: Tarefa 2 da atividade da aula 2 do projeto	166
Apêndice 4: PowerPoint com instruções dadas na aula 4 do projeto para a apresentação do produto final	167
Apêndice 5: Parte das transcrições das aulas do projeto <i>Notre Voix</i>	172

INTRODUÇÃO

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*

A aprendizagem de uma língua estrangeira constitui um processo complexo, cheio de desafios, porém, extremamente intrigante e indispensável no mundo globalizado de hoje, onde estudar línguas estrangeiras garante uma abertura a novos horizontes no campo da profissionalização, do saber e do conhecimento pessoal. Os alunos envolvidos nesse processo – por precisarem ir além de simplesmente comunicarem-se na língua alvo – são mobilizados a interagir com os outros num papel ativo, desenvolvendo, dessa maneira, competências e habilidades que garantem autonomia na aprendizagem.

Pensando no uso ativo do francês língua estrangeira pelos alunos-participantes, a produção oral e as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles para alcançá-la foram temas centrais nesta pesquisa. Fui motivada por questionamentos que vieram de minha experiência como estudante e professora de língua estrangeira e pelo contexto em que ministro aulas, muito rico e complexo em termos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Muitas pessoas aprendem um novo idioma com a intenção de estudar ou viver em outro país. Outras passam a viver no estrangeiro por uma necessidade econômica ou social; outras, ainda, não têm a intenção de sair de seu país natal, entretanto se interessam por questões culturais de outros países e sentem prazer em aprender uma nova língua, como o francês. Não se pode deixar de citar também, aqueles que aprendem a falar essa língua estrangeira por lazer, por gostarem de músicas, filmes, literatura, gastronomia etc., promovendo a língua francesa por mostrarem grande satisfação em poder, por exemplo, cantar suas músicas preferidas e ler seus livros na versão original.

Nos Centros de Estudo de Línguas do estado de São Paulo (CEL), onde esta pesquisa foi desenvolvida, a maioria dos alunos procura as aulas de Francês Língua Estrangeira com a intenção de fazer um intercâmbio cultural em países francófonos ou com o objetivo de ter um diferencial na procura por bons empregos. Alguns alunos apresentam o objetivo de trabalhar em locais e serviços onde se possa usar o francês; entre os mais citados pelos alunos estão os serviços nas áreas de secretariado, em aeroportos, empresas e escolas de idiomas.

Diante disso, o aluno de francês deve ser capaz, não apenas de ler ou escrever, mas de desenvolver suas competências de compreensão e produção orais no idioma alvo, a fim de comunicar-se em situações de estudo ou de trabalho no exterior ou em situações que envolvam o uso da língua francesa no Brasil.

Para responder a essas demandas, várias competências são necessárias, em situações de comunicação oral e escrita, e cabe aos professores envolvidos no ensino de uma língua estrangeira estar preparados para lidar com tais demandas e para auxiliar seus alunos a alcançarem seus objetivos.

Ao longo de minha formação e de meu trabalho, pude perceber que muitos professores de língua estrangeira, de diferentes instituições de ensino, têm questionamentos comuns aos meus, por exemplo, como se dá a aprendizagem, considerando os objetivos gerais e as necessidades de cada público? Quais são as particularidades de se ensinar a língua francesa em contextos escolares, nas escolas públicas? A língua materna (português) pode representar uma estratégia utilizada pelos alunos para facilitar a compreensão e a produção em língua francesa? O que é importante priorizar com os alunos em um curso de três anos para que estes sejam capazes de se comunicar em francês?

Todos estes questionamentos estão constantemente presentes no dia-a-dia do professor e vão se modificando de acordo com o grupo de alunos, seu perfil, necessidades e objetivos.

No que se refere a esta dissertação, o contexto dos CEL é o que me motivou para o desenvolvimento desta pesquisa. Além do fato dessa possibilidade ainda ser recente para a maioria dos meus colegas, ou seja, não há um número expressivo de trabalhos desenvolvidos na área¹, trata-se de um contexto muito rico e complexo em termos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nas minhas aulas, todas ministradas em francês, eu observo que alunos de diversos níveis, ao longo do processo de aprendizagem da língua, utilizam em diferentes situações de comunicação o português, não recorrendo muitas vezes a outras estratégias que poderiam evitar o uso da língua materna. Como temos um público que permanece no

¹ Um dos trabalhos desenvolvidos nessa área, a fim de aprofundar o conhecimento do contexto de ensino-aprendizagem do CEL é de Luciane Cristine da Cruz Cardoso, intitulado *Aprendizagem da língua francesa em um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo: desenvolvimento da produção escrita em aplicativos para tablete*. Outro trabalho desenvolvido nos CEL, na área de língua francesa é o de Gisele Pretti Gerevini da Costa, intitulado *Entre a sala de aula de um Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo e o ambiente virtual no Evernote: potencializando a aprendizagem do francês na era digital*. Na língua italiana, posso citar o trabalho intitulado *O italiano nos Centros de Estudo de Línguas - CEL: funcionamento e análise do material didático em elaboração*, de Aline Cristiane Peleteiro. Na língua espanhola, a tese de Marília Callegari: *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo*, publicada em 2008, trata dos diversos tipos de estratégias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira em um Centro de Línguas de São Paulo.

CEL até 6 semestres, com o passar do tempo, progressivamente, há uma utilização maior da língua francesa por parte dos alunos sem, contudo, a ausência completa do português.

Esse contexto difere de minha experiência quando aluna, pois em minha formação, segundo a abordagem comunicativa, havia um uso reduzido da língua materna em aulas de língua estrangeira. Porém, hoje em dia, pelo que posso perceber a partir de minha experiência como professora, a língua materna reencontra seu espaço nas aulas de língua estrangeira e, segundo Véronique Castelotti (2001, p. 19), ela pode representar um papel central para a aquisição de novos conhecimentos e também para a construção social e identitária dos alunos:

Somente muito recentemente (e ainda parcialmente) que a primeira língua começa a ser admitida em aula de língua estrangeira, graças à conjunção de pesquisas feitas a partir de um ponto de vista cognitivo, por um lado, e de um ponto de vista sociolinguístico, por outro. Essas duas direções fazem aparecer, de fato, o papel central das aquisições anteriores de língua tanto para o acesso aos novos conhecimentos quanto para a construção social e identitária ² dos locutores.³

Estudar, por meio de um projeto, a utilização da língua materna, das estratégias de aprendizagem, da interlíngua e/ou de línguas estrangeiras aprendidas anteriormente nas produções orais em francês dos alunos do CEL é, portanto, o que se pretendeu com esta pesquisa, já que é complexo o professor identificar as estratégias de aprendizagem em função de seu programa de ensino, bem como é complexa a questão de que os alunos desse contexto têm grande dificuldade em passar da língua materna à língua francesa, principalmente em situações de comunicação oral, talvez por uma cultura de aprendizagem de língua estrangeira na grade curricular do ensino regular, em que as salas são mais numerosas (35 a 40 alunos), o que dificulta o trabalho com o oral e faz com que a língua materna ganhe muito espaço nesse contexto.

² A ideia de construção social e identitária dos locutores será abordada no referencial teórico desta pesquisa.

³ Tradução nossa. Texto original: Ce n'est que très récemment (et encore très partiellement) que la langue première commence à retrouver un droit de cité en classe de langue étrangère, grâce à la conjonction de recherches menées d'un point de vue cognitif, d'une part, et d'un point de vue sociolinguistique, d'autre part. Ces deux directions font apparaître, en effet, le rôle central des acquisitions langagières antérieures tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs.

Assim, já que no CEL as aulas são especialmente voltadas ao desenvolvimento das competências fundamentais aos alunos que pretendem fazer uso da língua estrangeira em um projeto de vida que envolva contextos de trabalho, estudos ou lazer, onde a comunicação oral é fundamental, as questões que motivaram e orientaram minha pesquisa estão diretamente ligadas ao cotidiano da sala de aula. De forma mais específica, minha pesquisa se refere às questões de aprendizagem do oral em língua estrangeira, já que, desde o início de meu trabalho, é um dos pontos mais difíceis e cruciais, principalmente no que concerne às dificuldades em desenvolver atividades que levem os alunos a se expressarem na língua alvo.

A relevância deste estudo reside na contribuição que poderá trazer para uma melhor compreensão das estratégias utilizadas pelos alunos para adquirirem a competência de produção oral, bem como a compreensão do papel atribuído à língua materna e de seu uso em aulas de língua estrangeira.

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos de pesquisa:

1. Identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos-participantes para o desenvolvimento da produção oral.
2. Identificar em quais situações a língua materna é uma estratégia utilizada pelos alunos-participantes em situações de produção oral.
3. Analisar em que medida as atividades didáticas propostas pelo professor-pesquisador contribuem para mobilizar diferentes estratégias de aprendizagem.

A fim de atingir os objetivos propostos, os alunos-participantes da pesquisa foram introduzidos à pedagogia de projetos (LEFFA; IRALA, 2014; PERRENOUD, 1999), que possibilitou a realização de tarefas em sala de aula, visando à produção oral. Diante dos dados obtidos por meio das transcrições das tarefas realizadas, procurei responder às perguntas de pesquisa apresentadas a seguir:

1. Quais são as estratégias utilizadas pelos alunos de uma turma heterogênea, de níveis A2 e B1, no aprendizado da língua francesa para o desenvolvimento da produção oral?

2. Em quais situações de produção oral a língua materna representa uma estratégia utilizada pelos alunos?
3. Quais são as relações entre as atividades didáticas e as estratégias utilizadas pelos alunos para o desenvolvimento da produção oral?

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais, seguidas das referências bibliográficas, anexos e apêndices.

No primeiro capítulo apresento o **referencial teórico**, ou seja, as teorias que alicerçam esta pesquisa, organizada em três subitens: o primeiro, intitulado “Ações de aprendizagem em contexto de línguas estrangeiras”, apresenta minha concepção sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, enfatizando a importância do papel ativo dos alunos, que é mobilizado por meio de abordagens voltadas à ação e que favorecem a formação ampla dos envolvidos no processo, como é o caso da pedagogia de projetos. O segundo subitem, “O desenvolvimento da produção oral em aulas de francês língua estrangeira”, trata da concepção do oral e das interações orais que constituem grande parte da comunicação entre os indivíduos, além de auxiliar na co-construção do discurso e no desenvolvimento da produção oral. Por fim, o terceiro subitem, “Estratégias de aprendizagem”, trata das diferentes conceituações sobre o tema, além de promover a discussão sobre a língua materna, a interlíngua e a comutação de códigos, também utilizadas como estratégias nas interações entre os alunos-participantes.

No segundo capítulo, apresento a **metodologia** que orientou a pesquisa. Respeitando a natureza qualitativa do trabalho, descrevi o contexto em que a pesquisa foi realizada e os sujeitos nela envolvidos. Também foram descritas as etapas para o desenvolvimento do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*, que forneceu os dados para a minha análise, constituindo, dessa maneira, o corpus da pesquisa.

O terceiro capítulo consiste na **análise dos dados**. Nesse capítulo, além de retomar os objetivos e as perguntas de pesquisa, procedo à análise e à discussão dos dados, indicando as categorias escolhidas para a interpretação dos resultados.

Nas **considerações finais** pude trazer as reflexões oriundas da pesquisa com relação aos objetivos alcançados, sua importância ao contexto em que foi desenvolvida e, sobretudo a contribuição do trabalho para a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

I. REFERENCIAL TEÓRICO

O homem é um ser consciente que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*

1. Ações de aprendizagem em contexto de línguas estrangeiras

O aprendizado de uma língua estrangeira (doravante LE) desenvolve a “construção social e identitária”⁴ dos alunos, graças às direções cognitiva e sociolinguística tomadas pelas aulas de línguas, o que faz aparecer, segundo Véronique Castelotti (2001) o papel central das aquisições anteriores de língua para o acesso aos novos conhecimentos. Dessa maneira, os alunos de línguas estrangeiras, envolvidos no mundo atual globalizado, além de comunicarem-se na língua alvo, desenvolvem competências e habilidades para interagir com o(s) outro(s) em contextos pessoais, de trabalho, de estudo etc., respeitando a diversidade entre línguas e culturas (de seu país natal e estrangeiras). Nesse sentido, os alunos passam cada vez mais a serem expostos em seu cotidiano e na sala de aula a situações de comunicação nas quais são solicitados a desempenhar um papel ativo, a fim de que tomem decisões e adquiram autonomia para a interação, que se estabelece na relação com o(s) outro(s), já que, segundo Byram (2013, p. 209), o aprendizado de uma LE desenvolve formas de compreensão do outro e de si próprio, que contribuem para o *vivre ensemble*:

O ensino de línguas estrangeiras não é somente uma questão de técnica: é importante desenvolver maneiras de ensinar e de aprender que vão além da aquisição de conhecimentos e de competências linguísticas, e que sejam capazes de desenvolver formas mais ricas de compreensão do outro e de si mesmo, contribuindo então ao viver junto⁵.

Nesse contexto, nas aulas de LE os professores buscam favorecer o papel ativo dos alunos em seu processo de aprendizagem. Com essa finalidade, passa-se a privilegiar a dimensão coletiva do trabalho de sala de aula para a formação de atores sociais, segundo

⁴ Considero a ideia de construção social e identitária dos locutores, de Véronique Castelotti (2001, p. 19), ligada à ideia de *citoyenneté interculturelle* de Michael Byram (2013, p. 209), que explicita a importância da compreensão do outro e de si próprio para o *vivre ensemble*. Véronique Castelotti relaciona também a construção social e identitária dos interlocutores com as aquisições anteriores de línguas, envolvendo a questão da língua materna em aulas de línguas estrangeiras, o que será desenvolvido mais adiante neste capítulo.

⁵ Tradução nossa. Texto original: L'enseignement des langues étrangères n'est pas seulement affaire de technique: il importe d'y développer des manières d'enseigner et d'apprendre qui aillent au-delà de l'acquisition de connaissances et de compétences linguistiques et qui soient aussi en mesure de développer des formes plus riches de compréhension d'autrui et de soi-même, contribuant donc au vivre-ensemble.

o que sinaliza o *Cadre Européen Commun de Référence – CECR* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001)⁶ – por meio de tarefas de linguagem ou não voltadas à ação que, por sua vez, deve ser pautada em situações de comunicação oral e escrita, reais e autênticas:

Um quadro de referência para a aprendizagem, o ensino e a avaliação de línguas vivas, transparente, coerente e mais completo possível, deve se situar com relação a uma representação de conjunto muito geral do uso e da aprendizagem das línguas. A perspectiva adotada aqui é, também de um modo muito geral, de tipo acional, na medida em que considera antes de tudo o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais que têm de cumprir tarefas (que não são apenas relacionadas à língua) em circunstâncias e em um ambiente determinado, dentro de um domínio de ação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades languageiras, estas, por sua vez, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 15)⁷

Como visto, o *CECR* também aponta muitos elementos que permitem uma retomada reflexiva sobre a ideia de **ação** no âmbito da didática das línguas. No contexto desta pesquisa, nos Centros de Estudo de Línguas do estado de São Paulo, a repercussão principal do documento se deu na revisão de práticas de ensino, ou seja, na maneira como as modalidades de trabalho propostas pelos professores podem favorecer de forma mais clara as interações em sala de aula.

Apesar de neste contexto as discussões sobre as práticas de ensino ocorrerem em momentos específicos, em geral uma ou duas vezes por ano, o que não é o ideal, um dos pontos principais com os quais os professores se identificam se refere ao lugar que o aluno ocupa na realização de tarefas languageiras de comunicação oral e escrita, realizadas em diferentes situações de comunicação. Essas tarefas, segundo o *CECR*, representam a

⁶ O *Cadre Européen Commun de Référence – CECR*, em português, *Quadro Europeu Comum de Referência - QECR*, é um padrão europeu, utilizado também em outros países, que serve para medir o nível de compreensão e expressão oral e compreensão e expressão escrita em uma determinada língua. Nesta pesquisa, por tratar de aulas de Francês Língua Estrangeira, preferi utilizar a sigla em francês.

⁷ Tradução nossa. Texto original: Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules donnent leur pleine signification.

realização de um objetivo de ação (de linguagem ou não) a fim de alcançar um dado resultado em função de um problema a resolver, de uma obrigação a concluir, de uma meta que foi estabelecida.

As tarefas voltadas às ações de aprendizagem dos alunos proporcionam, portanto, seu desenvolvimento como atores sociais, ou seja, indivíduos capazes de interagir e agir com o outro, por meio de uma abordagem ativa e coletiva, que visa a busca e a construção de conhecimentos pela interação.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, a interação é compreendida como atividades interativas nas quais, segundo o *CECR* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 60) “o utilizador da língua representa alternadamente o papel do locutor e do ouvinte ou destinatário com um ou vários interlocutores a fim de construir conjuntamente um discurso conversacional do qual eles negociam o sentido seguindo um princípio de cooperação”⁸.

Assim, as aulas de LE ganham muito valor quando visam a co-construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades na língua alvo, por meio da interação entre os participantes do grupo-classe (alunos e professor). Passo, então, aos pressupostos da perspectiva acional e da pedagogia de projetos (que convergem com a ideia defendida pelo *CECR*, de favorecer o papel ativo dos alunos, privilegiando a dimensão coletiva do trabalho em sala de aula) conceitos de extrema importância, que foram levados em conta para a criação do projeto *Notre Voix: Présentations Orales em FLE*, que constitui a base desta pesquisa.

1.1. A pedagogia de projetos em aulas voltadas a ações de ensino e a ações de aprendizagem

Teorias referentes à aprendizagem de línguas estrangeiras pautadas nas estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; RUBIN, 1989) assim como na prática pedagógica pela realização de projetos são discutidas por pesquisadores da Educação (PERRENOUD, 1998, 1999) e, por outros, mais ligados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEFFA; IRALA, 2014).

⁸ Tradução nossa. Texto original: [...] l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération.

As discussões trazidas pelos autores acima assinalam que a LE é um instrumento de prática social e sua aprendizagem deve envolver a valorização do trabalho em equipe, fundado na realidade social do aluno, levando em conta suas necessidades e interesses, permitindo, dessa maneira, aprendizagens não somente disciplinares, mas também ligadas à socialização ou à aquisição de competências transversais como o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de fazer escolhas e negociá-las. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 34):

O aluno pode pensar, por exemplo, que aprender uma língua seja adquirir novas palavras e frases e precisa se reestruturar internamente até dar-se conta de que está adquirindo um instrumento de prática social, muito além do léxico e da sintaxe, com a possibilidade real de ampliar seu raio de ação no mundo. O que já sabe é importante não como conhecimento acabado, mas como potencialidade para a eclosão de novos conhecimentos, provocando a turbulência necessária para se reestruturar e criar novas conexões, não só no mundo do estudo, mas também do lazer e do trabalho.

A pedagogia de projetos teve sua origem no construtivismo, que, segundo Leffa e Irala (2014, p. 26) “teoricamente, filia-se à grande corrente do Pós-Modernismo, que teve sua origem também na França, nas décadas de 1960 e 1970, e se caracterizou principalmente como uma reação aos ideais do Modernismo, negando a racionalidade, a objetividade e o reducionismo das ciências ditas exatas. A ênfase não está mais nos fatos, mas no sentido que os fatos produzem nos sujeitos”. Assim, o ensino de línguas estrangeiras deixa de ser feito por imposição, ou seja, centrado nos conhecimentos transmitidos pelo professor, mas facilita-se a aprendizagem, centrando-se no aluno, por meio da valorização de sua autonomia a partir de alternativas como o ensino por meio de projetos.

Para que a aprendizagem por meio da pedagogia de projetos aconteça é necessário que algumas condições estejam presentes, ou seja, o professor “negocia com os alunos um objetivo final a ser alcançado e mantém com eles uma interação sustentada até que o objetivo seja finalmente alcançado, proporcionando, assim, as condições necessárias para a aprendizagem” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 36).

Perrenoud (apud. Puren, 2013) postula que a pedagogia de projetos se dá no âmbito do coletivo e se orienta para a produção de algo concreto, a partir de tarefas (*tâches*), nas quais todos os alunos podem se implicar e desempenhar um papel ativo.

Assim, o projeto a ser desenvolvido é gerido pelo grupo classe, em que o professor é mediador, mas não decide tudo.

Segundo Perrenoud (1999, p. 3) essa abordagem visa aos seguintes objetivos:

1. Permitir a mobilização de saberes e *savoir-faire* adquiridos, construir competências.
2. Explicitar práticas sociais que aumentam o sentido dos saberes e das aprendizagens escolares.
3. Descobrir novos saberes, novos mundos, em uma perspectiva de sensibilização ou de “motivação”.
4. Enfrentar obstáculos que só podem ser ultrapassados por meio de novas aprendizagens, realizadas fora do projeto.
5. Provocar novas aprendizagens dentro do projeto.
6. Permitir identificar as aquisições e dificuldades em uma perspectiva de autoavaliação e de avaliação do processo.
7. Desenvolver a cooperação e a inteligência coletiva.
8. Ajudar cada aluno a confiar em si-próprio, reforçar a identidade pessoal e coletiva por meio de uma forma de empoderamento, de tomada de um poder de ator.
9. Desenvolver a autonomia e a capacidade de fazer escolhas e negociá-las.
10. Formar para a concepção e para a condução de projetos.⁹

No desenvolvimento de projetos, os alunos, segundo Perrenoud (1999) são levados a uma experiência autêntica, forte e comum com o grupo, já que se estimula a prática reflexiva e as interrogações sobre os saberes e as aprendizagens. Os alunos são levados à conclusão de uma tarefa final, após terem desenvolvido algumas etapas para essa conclusão, ou seja, atividades intermediárias que auxiliam e dão suporte aos envolvidos no processo.

A pedagogia de projetos prevê, assim, o envolvimento dos alunos, que, ao ganhar mais autonomia (já que eles aprendem a antecipar problemas, a fazer escolhas, a decidir, a fazer planos, a coordenar etc.), tomam a aprendizagem para si e se tornam responsáveis por sua própria formação, fazendo com que, segundo Hullen (apud. Puren, 2013) se passe de uma situação de ensino (em que o professor transmite seus conhecimentos) para uma

⁹ Tradução nossa. Texto original: 1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences. 2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires. 3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de “motivation”. 4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu’au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet. 5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet. 6. Permettre d’identifier des acquis et des manques dans une perspective d’autoévaluation et d’évaluation-bilan. 7. Développer l’autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier. 10. Former à la conception et à la conduite de projets.

situação de aprendizagem (em que o professor como mediador negocia com os alunos os objetivos do projeto e os meios para desenvolvê-lo).

O aluno envolvido na pedagogia de projetos, segundo Prado (2001) tem a possibilidade de recontextualizar o que aprendeu e estabelecer relações significativas entre conhecimentos. O aluno, segundo a autora, “pode ressignificar os conceitos e as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar seu universo de aprendizagem” (PRADO, 2003, p. 8).

A pedagogia de projetos valoriza, portanto, o trabalho em equipe e a procura coletiva de sentido no desenvolvimento da produção oral, como é o caso desta pesquisa. Perrenoud (1999) postula que as abordagens por projetos criam dinâmicas de cooperação que exigem um forte envolvimento dos alunos, fazendo com que eles sejam confrontados com os outros, o que os ajuda a se construir como pessoas. Ainda, segundo Prado (2003, p. 7), na pedagogia de projetos, “o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares”. Assim, pode ser parte integrante de aulas de línguas, principalmente daquelas que utilizam uma abordagem em que a construção da aprendizagem se faz por meio da ação ou das tarefas (*tâches*) propostas pelo professor, como é o caso da perspectiva acional. Puren (2013, p. 34) determina os “genes” dessa perspectiva:

[...] são o coletivo, o realismo, a complexidade, a autonomia (coletiva também, e não mais somente individual) e a durabilidade. Enquanto que nos manuais comunicativos a “unidade didática” era a situação de comunicação (ou situações de comunicação parecidas em uma temática cultural comum), nos manuais “acionais”, esta unidade é a unidade de ação.¹⁰

Segundo Puren (2011), os próprios alunos envolvidos em projetos devem coletivamente: conceber suas ações e objetivos, prevendo problemas e dificuldades; repartir tarefas, fixar datas e prazos, combinar reuniões; controlar o bom andamento do

¹⁰ Tradução nossa. Texto original: [...] ce sont le collective, le réalisme, la complexité, l'autonomie (collective aussi, et non plus seulement individuelle) et la durabilité. Alors que dans les manuels communicatifs, l'unité de l' « unité didactique » était la situation de communication (ou des situations de communication semblables sur une thématique culturelle commune), dans des manuels « actionnels », cette unité est l'unité d'action.

projeto por meio de atividades metacognitivas e de retroações; avaliar em função dos objetivos e dos critérios definidos no início. Dessa maneira, os alunos agem com os outros, em autonomia (já que eles controlam o desenvolvimento das tarefas demandadas), o que está no cerne da perspectiva acional.

Com esse tipo de prática em sala de aula (que não precisa ser a única forma de trabalho com os alunos, mas uma delas), os alunos agem como atores sociais, ou seja, realizam atividades que os colocam em situações reais de comunicação.

No que se refere à pedagogia de projetos, Puren (2011, p. 2) afirma que:

[...] a pedagogia de projeto é a mais adequada e eficaz para preparar os futuros atores sociais (as crianças e os adolescentes) a agir mais tarde como tais; e para explorar em proveito da aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira por atores sociais (os adultos) as competências que eles já possuem durante a realização do projeto [...]¹¹.

Assim, o ensino e aprendizagem de línguas, atualmente, devem estar pautados em princípios que favoreçam uma formação mais ampla, voltada não apenas à compreensão do outro, mas ao agir com o outro. O aluno passa a ser considerado como um ator social, já que sua competência comunicativa deve estar além daquela de um turista de passagem, que pergunta seu caminho; sua competência comunicativa deve ser a de um indivíduo crítico e autônomo e também de um cidadão responsável e solidário (PUREN, 2009).

Muito do agir com o outro passa pela produção oral em LE. Assim, apresentarei a seguir a discussão sobre essa produção em aulas de línguas estrangeiras, já que ela está presente nas interações gravadas para esta pesquisa.

¹¹ Tradução nossa. Texto original: [...] la pédagogie de projet est la plus adéquate et efficace pour préparer les futurs acteurs sociaux (les enfants et adolescents) à agir plus tard en tant que tels ; et pour exploiter au profit de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère par des acteurs sociaux (les adultes) les compétences qu'ils possèdent déjà en démarche de projet [...]

2. O desenvolvimento da produção oral em aulas de francês língua estrangeira

Grande parte da comunicação entre os indivíduos ocorre por meio de interações, daí a importância de compreender como ela acontece em sala de aula, principalmente em grupos cujos alunos são falantes de uma mesma língua materna (doravante LM).

Apesar da dificuldade em mensurar ou avaliar o oral, ele deve estar presente em sala de aula como uma prática comunicativa que, contextualizada, permite a realização de tarefas coletivas e projetos que visam usos autênticos da LE. Por meio dessa prática em sala de aula, o professor auxilia os alunos a desenvolverem não somente os aspectos linguísticos da LE, mas também seus aspectos interacionais, discursivos, estratégicos, interculturais. Dessa forma, os alunos que passam por essa experiência desempenham um papel mais ativo e mais autônomo em relação à aprendizagem, que se estabelece a partir da interação com o(s) outro(s).

Portanto, por meio das interações orais, os alunos são levados a ajudar seus pares com dificuldades e a ultrapassar os obstáculos que se apresentam à comunicação, o que favoriza relações de co-aprendizagem, já que nas interações, um discurso conversacional é construído por meio de negociações de sentido, seguindo um princípio de cooperação.

A fim de promover uma melhor compreensão quanto ao papel da produção oral em sala de aula de línguas estrangeiras, passo ao que é apresentado no *CECR* quanto à produção oral e quanto à interação oral para os níveis A2 e B1 (níveis reconhecidos nesta pesquisa).

Segundo o *CECR* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 48), nas atividades de produção oral, o utilizador da língua produz um texto ou enunciado oral, que é recebido por um ou vários interlocutores. Dentre as atividades orais propostas pelo documento, destaco três, que foram relevantes para o planejamento e para a organização do projeto criado para esta pesquisa. São elas: falar espontaneamente, representar um papel que foi ensaiado (atividades muito presentes na realização das tarefas que auxiliaram na preparação do produto final) e fazer um *exposé* seguindo notas ou comentar dados visuais (atividade importante para a apresentação do produto final do projeto). Ainda segundo o documento (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 49), os alunos dos níveis A2 e B1 devem ter as seguintes habilidades de produção oral geral:

Quadro 1: Produção Oral Geral, segundo *CECR*¹²

A2	Pode descrever ou apresentar de forma simples pessoas, condições de vida, atividades cotidianas, o que se gosta ou não, por meio de curtas séries de expressões ou de frases não articuladas.
B1	É capaz de conduzir com facilidade uma descrição direta e não complicada de assuntos variados em sua área apresentando-a como uma sucessão linear de pontos.

Já que todas as tarefas para a preparação do produto final foram realizadas em grupos, ou seja, em interação, apresentarei, a seguir, a escala proposta pelo *CECR* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 61) que ilustra as competências de interação oral geral para os níveis A2 e B1, que são relevantes para esta pesquisa.

¹² Tradução nossa. Texto original: A2: Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées. B1: Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

Quadro 2: Interação Oral Geral, segundo *CECR*¹³

A2	É capaz de interagir com razoável facilidade em situações bem estruturadas e em conversas curtas, desde que, se necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis da vida cotidiana.
	É capaz de se comunicar no âmbito de uma tarefa simples e habitual que requer a troca simples e direta de informações sobre assuntos familiares relativos ao trabalho e aos tempos livres. É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.
B1	É capaz de se comunicar com uma certa segurança sobre assuntos familiares habituais ou não em relação com seus interesses e seu domínio profissional. É capaz de fazer trocas, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que existe uma dificuldade. É capaz de expressar seu pensamento sobre um assunto abstrato ou cultural como um filme, livros, música etc.
	É capaz de explorar com versatilidade uma vasta gama de língua simples para lidar com a maioria das situações suscetíveis de se produzirem durante uma viagem. É capaz de abordar sem preparo uma conversa sobre um assunto familiar, expressar opiniões pessoais e fazer trocas de informações sobre assuntos familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida cotidiana (por exemplo, a família, os lazeres, o trabalho, as viagens e os fatos inusitados).

Em atividades desenvolvidas em grupos, seguindo abordagens voltadas à ação, o papel do oral se faz importante para a co-construção dos sentidos dos enunciados e para a realização da tarefa demandada.

¹³ Tradução nossa. Texto original: A2: Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne. Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation. B1: Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparations une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).

De acordo com Luzatti, (2013), o oral se aprende, principalmente, em imersão, entretanto, ele também é desenvolvido em salas de aula de línguas, quando o professor, expõe os alunos a um maior *insumo*, permitindo que estes possam propor hipóteses e verificá-las no desenvolvimento da atividade em interação. A produção oral é, portanto, interativa (caracterizada pela existência de turnos de fala, retificações, associados a mímicas e ao gestual) e conversacional (onde o sentido é uma construção comum e negociado com os interlocutores).

Isso posto, o oral se pratica, ou seja, deve se dar como uma prática de língua, mais próxima possível do real (WEBER, 2013). Assim, a sala de aula com as atividades propostas pelo professor, representa esse momento de prática que leva ao desenvolvimento da produção oral.

Dessa maneira, o oral, como prática de língua, é desenvolvido por meio de atividades cooperativas, já que, “em um meio coletivo, o sujeito é capaz de desenvolver melhor a linguagem do que aprendendo sozinho”¹⁴ (WEBER, 2013, p. 13). A aprendizagem de uma língua é, então, uma prática social, ou seja, desenvolvida por meio da interação entre alunos e professores e entre os próprios alunos. A relação entre os integrantes do processo de aprendizagem deve ser construída de forma amistosa e cuidadosa, tentando evitar fatores inibidores que impeçam o desenvolvimento de qualquer um dos participantes do processo, pois se encontram diversidades nos grupos-classes que, se não forem trabalhadas desde o início, podem prejudicar a aprendizagem; por exemplo, há aqueles alunos mais ativos que podem intimidar outros com mais dificuldade; há aqueles que não conseguem se desvencilhar da língua materna, já que esta traz conforto na produção oral; há também aqueles mais tímidos que preferem se expressar de outras formas, que não por meio da oralidade. Essa dificuldade se dá, segundo Sônia Regina Nóbrega de Oliveira (2013), pois o aluno de LE vê-se destituído, ainda que temporariamente, de seu poder linguístico. Assim, o aluno é tomado por um sentimento de insegurança, quando ele é confrontado com a maneira diferente com que a LE estrutura as significações de mundo e isso toca na complexa relação por ele estabelecida com sua LM, que estrutura aquela que ele tem consigo mesmo, com os outros e com o próprio saber.

¹⁴ Tradução nossa. Texto original: dans un milieu collectif, le sujet réussit à mieux développer le langage qu'en apprenant seul.

Isso posto, a relação entre a língua a ser aprendida e a LM deve ocupar um lugar de importância nas reflexões pedagógicas; é o que destaca Lydie Giroux (2016, p. 57-58), ao citar Castellotti (2001), que afirma:

Na realidade, enquanto aluno de língua estrangeira, nós temos todos a tendência, um dia ou outro, de recorrer à nossa língua materna, especialmente em razão de seu caráter familiar e tranquilizador (já conhecido): o fato de se comunicar na sua primeira língua tem algo de seguro na medida em que se trata geralmente da língua que nós dominamos melhor e aprendemos de maneira natural desde muito jovens.¹⁵

Atualmente, pesquisas como as de Cunha e Maneschy (2011) mostram que os professores creem que recorrer moderadamente à LM para dar eventuais explicações gramaticais, fazer contextualizações culturais, traduzir etc. pode favorecer a aprendizagem da LE¹⁶. Tais autores (CUNHA e MANESCHY 2011, p. 145), concluem que “é utópico imaginar um contexto de ensino-aprendizagem de LE no qual seus sujeitos – professores e alunos –, compartilhando a mesma LM, ignorem-na para utilizar exclusivamente a língua alvo”.

O oral é aprendido, portanto, dentro da pedagogia de projetos, por meio da interação e da negociação de sentidos, a partir da produção (*output*) que permite aos aprendizes notarem e testarem suas hipóteses (SWAIN, 1985, 2005), o que pode acontecer em LM, em LE ou com o uso da alternância de código e da interlíngua (conceitos que serão desenvolvidos mais adiante e que, em alguns contextos, podem ser considerados estratégias de aprendizagem).

A aprendizagem de uma LE e sua produção oral depende, portanto, de uma complexa mobilização do aluno. Psicologicamente, este deve estar preparado a destituir-se do conforto de sua LM e aceitar uma nova estruturação do mundo provocada pela LE; fisicamente, o aluno deve aprender a articular corretamente seu aparelho fonador, a fim

¹⁵ Tradução nossa. Texto original: En réalité, en tant qu'apprenant de langue étrangère, nous avons tous eu tendance un jour ou l'autre à recourir à notre langue maternelle, notamment en raison de son caractère familier et rassurant (car déjà connu): le fait de communiquer dans sa langue première a quelque chose de sécurisant dans la mesure où il s'agit généralement de la langue que nous maîtrisons le mieux et que nous avons acquise de manière naturelle dès notre plus jeune âge.

¹⁶ Observação feita a partir de pesquisas de José Carlos Chaves da Cunha e Vanessa Bezerra Maneschy, ambos da Universidade Federal do Pará, apresentada em artigo publicado na Revista VEREDAS de janeiro de 2011, p. 136-147, sob o título “O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira”.

de produzir corretamente os fonemas da nova língua e, cognitivamente, este deve compreender, analisar e memorizar estruturas linguísticas.

Os alunos, em sala de aula, devem estar, portanto, à vontade para se comunicar, independentemente do nível de língua adquirido, já que assim, terão a possibilidade de desenvolver o oral, por meio da competência socio-interacional (HYMES, 1972), em que o indivíduo, como sujeito social, é capaz de interpretar e encontrar métodos de se adaptar às situações sociais e a uma conversação e responder a elas, já que, para a produção oral, os alunos deverão recorrer mais aos saberes conversacionais que aos linguísticos.

Nesse contexto, mais importante que a preocupação com as estruturas da língua é a preocupação com a situação languageira, ou seja, uma preocupação interacional. Assim, em muitas situações de interação em aulas de LE percebe-se que o uso da LM está presente, fazendo com que o estudo do seu real papel na aprendizagem do novo idioma também seja relevante, já que seu espaço nas aulas de LE vem aumentando. Assim, apresentarei uma breve discussão sobre as metodologias de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) e o espaço da LM em cada uma delas.

2.1. *O uso da língua materna nas metodologias de FLE*

O uso da língua materna em salas de aula de línguas estrangeiras sempre foi um tema polêmico e controverso. Enquanto alguns estudiosos acreditam que a língua materna pode auxiliar no processo de aprendizagem de uma nova língua, outros acreditam no ensino monolíngue de uma LE.

As aulas de LE, segundo Ferroni (2010), tornam-se objeto de pesquisas científicas somente a partir da década de sessenta, com a teoria da abordagem comportamentalista. Skinner (apud. FERRONI, 2010), seu maior representante, postula que a aprendizagem de uma LE segue os mesmos mecanismos da aprendizagem da língua materna, que se dá pela formação de hábitos que, por sua vez, se dá por meio de uma sucessão de estímulos e respostas. Isso, segundo Ferroni, se consegue mediante a imitação, a memorização e a prática mecânico-repetitiva das estruturas. Esta teoria serve de suporte para as pesquisas sobre aprendizagem de uma LE, como para a Análise Contrastiva (elaborada entre os anos 1940-50), que foi a primeira tentativa estruturada de colocar a LM em relação com a LE na aprendizagem da LE, já que os alunos tendem a transferir características de sua própria língua/cultura para a língua/cultura estrangeira. Na Análise Contrastiva, segundo Ferroni

(2010) os erros eram considerados como um sinal de um mecanismo que não funcionou; assim, os professores, para evitar transferências que prejudicam os alunos na aprendizagem da LE, expulsam a língua materna da sala de aula.

Nos anos seguintes surge a teoria da Análise de Erros (CORDER, 1967), que considera o erro como um desenvolvimento normal de linguagem, bem como o conceito de interlíngua (SELINKER, 1972), cujo objeto de estudo é a língua do aluno, em suas várias fases de desenvolvimento, e suas tentativas de produzir uma norma na língua alvo de seus estudos. Nesse contexto, a LM é determinante para o estudo e para o desenvolvimento da língua do aluno.

Tal dicotomia é ainda mais evidente no campo da didática, o que é comprovado pela análise de diferentes metodologias, construídas historicamente; algumas delas permitiram o uso da língua materna, enquanto outras o rejeitaram. Durante o século XIX, a metodologia tradicional, como a *abordagem da gramática e da tradução*, dominou as escolhas metodológicas de línguas estrangeiras. Segundo Leffa (1988), em tal abordagem, surgida na época do renascimento, toda a informação necessária para a construção de uma frase ou entendimento de um texto é dada por meio de explicações na língua materna do aluno e a ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma.

Já no século XX, a aprendizagem das línguas estrangeiras segue objetivos mais voltados à comunicação oral. Segundo Ferroni (2010, p. 27), a partir dessa época “a língua materna passa a desenvolver um papel contraditório: de um lado, sua contribuição é considerada fundamental, visto que os pressupostos teóricos da aquisição da LM servem de modelo; de outro, a exigência de ter acesso a uma língua comunicativa implica a sua exclusão natural”. Assim, surge o *método direto*, no qual, segundo Leffa (1988), a língua materna nunca deve ser usada em sala de aula. A transmissão do significado se dá por meio de gestos e gravuras, sem jamais se recorrer à tradução. Sua ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. Nesse método, acredita-se que o professor deve conduzir o aluno a pensar diretamente na LE, ideia que persiste ainda hoje dentre muitos alunos e professores.

Ainda no século XX, após a segunda guerra mundial, o *método audiolingual* tinha como ênfase a língua oral. Nela, o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever, como acontece na aprendizagem da LM. Eram feitos exercícios de repetição, a fim de se alcançar a automatização da LE (LEFFA, 1988).

Uma mudança acontece com a chegada da abordagem comunicativa, que traz, a partir da década de 1970, uma visão funcional da língua. Tal abordagem permite o uso da LM, principalmente no início do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da LE, mesmo considerando que aos poucos a aula deve ser dada somente na língua alvo; a ênfase está na comunicação e no uso de um material autêntico (LEFFA, 1988).

É perceptível, portanto, que devido à divergência na utilização da LM em sala de aula, através dos tempos, sua função ainda não é clara e, por isso, ainda causa muita discussão e seu papel faz parte de muitos estudos, como o de Castellotti (1997). Apesar da dicotomia, há fatores que parecem favorecer o uso da LM em LE como o fato de ser comum ao conjunto de alunos-participantes que fizeram parte desta pesquisa, o fato de ser um facilitador para a explicação de conceitos e atividades e de permitir relações que levam a uma maior compreensão da língua do aluno, o que será desenvolvido mais adiante.

Em sala de aula de LE, muitas vezes os alunos são levados a utilizarem estratégias (que acontecem ou não a partir da LM) para que a comunicação e, conseqüentemente a aprendizagem, realmente ocorram. Assim, apresentarei a seguir, o conceito de estratégias de aprendizagem.

3. Estratégias de aprendizagem

Os alunos que procuram cursos de LE em seu país natal, muitas vezes veem a aula como essencial para sua aprendizagem, já que é nesse momento que eles se apossam de novos elementos da língua alvo, bem como têm a possibilidade de reutilizá-los.

No desenvolvimento de suas competências orais e escritas, o aluno é chamado a mobilizar estratégias para seu aprendizado na LE. Tais estratégias podem ser vistas como comportamentos ou podem se manifestar por simples técnicas, como ler em voz alta, procurar significados no dicionário etc., que podem se tornar mecanismos se atingirem o objetivo da aprendizagem várias vezes. Segundo Jinjing Wang (2015, p. 2):

As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos particulares que os aprendizes utilizam em situações de aprendizagem, a fim de resolver problemas, de abordar uma tarefa, de preparar um exame, ou de participar de atividades em aula. Essas estratégias podem ser aprendidas, e os aprendizes podem escolher conscientemente de aplicar uma estratégia específica em uma dada situação.¹⁷

Segundo Paul Cyr (1998), as estratégias de aprendizagem de uma LE são atualmente designadas como um conjunto de operações empregadas pelos alunos para adquirir, integrar e reutilizar a língua alvo; ou seja, primeiramente, o indivíduo seleciona e concebe os elementos novos da informação que lhe são apresentados, em seguida, ele trata e armazena essa informação na memória e, por fim, ele a recupera, a fim de reutilizá-la. Essas estratégias podem ser conscientes, inconscientes ou potencialmente conscientes e podem se manifestar por meio de simples técnicas, podem transformar-se em mecanismos quando se alcançam os objetivos por várias vezes, podem ainda ser vistas como comportamentos. Elas são observadas diretamente ou trazem à tona os processos mentais utilizados pelos alunos.

Dessa forma, as estratégias de aprendizagem podem variar de acordo com fatores ligados à personalidade dos alunos, com fatores de ordem biográfica, situacional, afetiva

¹⁷ Tradução nossa. Texto original: Les stratégies d'apprentissage sont des techniques ou méthodes particulières que les apprenants mettent en oeuvre dans des situations d'apprentissage afin de résoudre des problèmes, d'aborder une tâche, de préparer un examen, ou de participer à des activités en cours. Ces stratégies peuvent être apprises, et les apprenants peuvent choisir consciemment d'appliquer une stratégie spécifique dans une situation donnée.

ou pessoal. Cada aluno, portanto, as mobiliza de maneiras diversificadas, a fim de melhor aprender a língua alvo.

Graças ao estudo das estratégias de aprendizagem para a didática de línguas estrangeiras pode-se entender melhor o papel do aluno em sua própria aprendizagem, bem como a relevância de fatores cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem da LE.

O conhecimento das estratégias possibilita uma maior autonomia do aluno, já que ele se torna consciente sobre seu papel no processo de aprendizagem. Se o aluno é bem-sucedido nas tarefas propostas pelo professor por utilizar as estratégias de forma apropriada, ele mantém sua motivação e toma para si sua aprendizagem.

3.1. Diferentes conceituações sobre as estratégias de aprendizagem

O campo de estudo das estratégias de aprendizagem de uma LE não é novo. Seus primeiros escritos tomam como base a centralização do interesse sobre o aprendiz, desenvolvida a partir dos anos 1970. Segundo Paul Cyr (1998), a publicação de *Focus on the Learner* (Oller e Richards, 1973) testemunha essa nova orientação, que visa revelar informações sobre os aprendizes, úteis à didática das línguas estrangeiras como: características e dificuldades dos aprendizes; as variáveis que têm intervenção na aprendizagem; a autonomia dos aprendizes em suas aprendizagens. Ainda segundo o autor (CYR, 1998), foi assim que a pesquisa começou a se interessar por diferentes fenômenos como a idade, as atitudes e a motivação, o estilo de aprendizagem, os fatores da personalidade.

Nesse contexto, autores como Stern (1975) e Rubin (1975) começam a se interrogar sobre os comportamentos e características do *bon apprenant*. E foram esses primeiros escritos que impulsionaram a corrente de pesquisa designada como “estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira”.

Um ponto crucial na pesquisa sobre as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras é a obra de O'Malley, Chamot e seus colaboradores (1985), que observam a dimensão cognitiva das estratégias e propõem um modelo teórico para a sua classificação, dividindo-as em *metacognitivas*, *cognitivas* e *socioafetivas*.

Seguindo a linha das estratégias de aprendizagem, Oxford (1990) contribui para fornecer pistas aos profissionais interessados em integrar a utilização das estratégias de aprendizagem em suas práticas de sala de aula. Wenden (1991), por sua vez, retoma os

dados da pesquisa sobre as estratégias de aprendizagem, dando grande visibilidade à psicologia cognitiva e propõe modelos de intervenção em sala de aula, com o objetivo de aumentar a autonomia do aluno.

A pesquisa a partir das estratégias de aprendizagem valoriza dados da psicologia cognitiva, a fim de compreender os processos mentais ou outros, colocados em prática no ato da aprendizagem de uma LE; assim, passo a apresentar brevemente as classificações das estratégias propostas por Oxford (1985, 1990), Rubin (1989) e O'Malley e Chamot (1990).

Claire Del Olmo (2016) e Paul Cyr (1998) postulam que, segundo Oxford (1990), há dois grandes tipos de estratégia das quais os alunos se utilizam para aprender uma LE: as estratégias diretas e as estratégias indiretas. Nas estratégias diretas, os alunos utilizam / manipulam a língua alvo para melhor adquirir esta mesma língua. São destacados três tipos: *estratégias mnemônicas* (utilizadas, principalmente, por alunos que recorrem a imagens mentais ou à criação de ligações entre novos e antigos conhecimentos para fazer aumentar o léxico na LE, ou seja, os alunos agrupam, classificam, associam, elaboram, contextualizam, utilizam imagens, estabelecem campos semânticos, utilizam palavras-chave, representam sons na memória, revisam, reproduzem fisicamente as ações ou ligam-nas a sensações físicas e utilizam técnicas mecânicas); *estratégias cognitivas* (utilizadas por estudantes que repetem enunciados, analisam novas expressões ou, ainda, tomam nota, ou seja, repetem, praticam na sala de aula os sons e as grafias, reconhecem e utilizam fórmulas, re combinam, praticam a língua em situação autêntica, compreendem rapidamente, utilizam recursos para emitir e receber mensagens, raciocinam, deduzem, analisam expressões, comparam com línguas conhecidas, traduzem, transferem, tomam nota, resumem, sublinham) e *estratégias compensatórias* (aparecem quando os alunos tentam adivinhar o sentido de palavras que não conhecem ou inventam palavras quando produzem na língua alvo, ou seja, utilizam indícios linguísticos ou outros tipos de indícios, utilizam a língua materna, se fazem ajudar, fazem mímicas ou gestos, evitam a comunicação parcialmente ou totalmente, escolhem o assunto da conversa, ajustam ou modificam a mensagem, inventam palavras e fazem paráfrases).

Como estratégias indiretas, reconhecem-se mais três tipos: *estratégias metacognitivas* (onde os alunos criam ocasiões para utilizar a língua alvo, e podem se autoavaliar para fixar novos objetivos e realizar tarefas que os permitirá atingi-los, ou seja, examinam a matéria a ser aprendida, estabelecem relações com o que conhecem,

prestam atenção, retardam a produção a fim de se concentrar na compreensão, descobrem como se aprende uma língua, organizam-se, estabelecem objetivos, identificam o objeto de uma tarefa, procuram ocasiões de praticar a língua, fazem controles a si próprios e se autoavaliam); *estratégias afetivas* (os alunos que a utilizam adotam comportamentos para evitar a ansiedade para se arriscar a tomar a palavra na língua alvo, ou seja, utilizam o relaxamento, a respiração profunda ou a meditação, utilizam música e humor, parabenizam-se, arriscam-se, recompensam-se, escutam seu corpo, utilizam uma lista de controle, fazem diários, partilham sentimentos) e *estratégias sociais* (quando os alunos pedem aos seus pares para corrigi-los, quando eles se organizam para desenvolver suas competências na LE por meio de atividades coletivas, ou seja, verificam e solicitam esclarecimentos, cooperam com os pares, cooperam com locutores nativos, abrem-se à cultura do outro, sensibilizam-se aos sentimentos e aos pensamentos dos outros).

A classificação proposta por Oxford (1990) é a mais longa e uma das mais conhecidas pelos profissionais do ensino de línguas estrangeiras. O objetivo de seu trabalho, segundo Paul Cyr (1998) não era propor um modelo teoricamente incontestável do papel das estratégias de aprendizagem de uma LE, mas, principalmente, o de sensibilizar os professores à importância dessas estratégias e oferecer-lhes meios de reconhecê-las e distingui-las.

A tipologia de Rubin (1989), por sua vez, propõe sua classificação das estratégias de aprendizagem de acordo com as operações empregadas pelos aprendizes, ou seja, *compreender* a língua alvo, *integrá-la* à memória a longo prazo e, por fim, *reutilizá-la*.

No processo de compreensão da língua alvo, Rubin define quatro estratégias. São elas: *estratégias de esclarecimento e de verificação* (os alunos solicitam a confirmação de sua compreensão da gramática, da fonologia ou de regras de comunicação, solicitam a validação de sua produção oral, repetições, paráfrases, explicações ou exemplos, procuram compreender o sentido de palavras, conceitos ou pontos gramaticais usando obras de referência e observam a boca de um professor ou de um locutor nativo, a fim de modular a pronúncia); *estratégias de adivinhação ou de inferência* (os alunos utilizam sua língua materna ou uma língua conhecida, a fim de inferir o sentido, utilizam seus conhecimentos anteriores de mundo, da cultura ou do processo de comunicação, a fim de inferir o sentido ou o desenvolvimento de um ato de comunicação, ligam novas informações a ações físicas, utilizam palavras-chave e diferenciam indícios pertinentes e não pertinentes para inferir e determinar sentido); *estratégias de pensamento dedutivo* (os

alunos inferem por analogia as regras de gramática ou de formação de palavras, pesquisam regras e exceções, resumem e sintetizam sua compreensão do sistema da língua, utilizam seus conhecimentos anteriores, a fim de compreender o sentido dos enunciados) e *estratégias de “enriquecimento de saberes”* (quando os alunos recorrem a obras de referência, tais quais dicionários, glossários, manuais).

No processo de integração da língua à memória, Rubin define as *estratégias de memorização* (os alunos associam ou agrupam palavras ou expressões segundo princípios fonéticos, semânticos, visuais, auditivos, gestuais, olfativos ou sensoriais, utilizam palavras-chave, imagens e mapas semânticos, utilizam meios mecânicos a fim de memorizar a informação, centram sua atenção em detalhes, contextualizam palavras novas, praticam a língua em silêncio e adiam a produção).

Por fim, nos processos de recuperação e de reutilização da língua, Rubin define mais três estratégias. São elas: *estratégias de prática* (os alunos repetem, reutilizam palavras ou expressões em frases, aplicam conscientemente as regras, imitam, respondem silenciosamente às questões feitas a outros, se expõem na língua fora da sala de aula, por meio de rádio, televisão, filmes, revistas, jornais etc., falam consigo próprio na língua alvo, fazem exercícios de mecanização ou de sistematização); *estratégias de autorregulação* (os alunos definem o problema, determinam as soluções e se autocorrigem) e *estratégias sociais indiretas* (quando alunos juntam-se a um grupo e tentam compreender a LE, pedem ajuda a amigos, procuram ocasiões de praticar a língua e trabalham com pares, a fim de obter feedback ou partilhar informações).

Apesar de não ser uma tipologia que leve em conta de maneira explícita a diferença entre estratégias *cognitivas*, *metacognitivas* ou *socioafetivas*, ela é bem analítica e descritiva, além de fornecer aos profissionais uma ilustração compreensível das estratégias.

Por fim, O'Malley e Chamot (1990) propõem uma classificação mais sintética, em que as estratégias de aprendizagem são subdivididas em três grandes categorias: *metacognitivas*, *cognitivas* e *socioafetivas*. Esses autores têm como base teórica para a classificação proposta, os conhecimentos acumulados em aquisição de línguas estrangeiras e em psicologia cognitiva.

As *estratégias metacognitivas* implicam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, uma preparação em vista da aprendizagem, o controle das atividades de aprendizagem, bem como a autoavaliação. Elas envolvem a antecipação ou a

planificação, a atenção geral, a autogestão, a autorregulação, a identificação de um problema e a autoavaliação.

As *estratégias cognitivas* implicam uma interação com a matéria de estudo, uma manipulação mental ou física dessa matéria e uma aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem. Fazem parte dessas estratégias a repetição, a utilização de recursos, a classificação ou o agrupamento, a tomada de notas, a dedução ou a indução, a substituição, a elaboração, o resumo, a tradução, a transferência dos conhecimentos e a inferência.

As *estratégias socioafetivas* implicam a interação com outra pessoa, com o objetivo de favorecer a aprendizagem, e o controle da dimensão afetiva que acompanha a aprendizagem. São elas: a clarificação e a verificação, a cooperação, o controle das emoções e o autofortalecimento.

Muitas estratégias estão presentes nas três tipologias apresentadas, mesmo que com nomenclaturas diversas. Entretanto, a única a apresentar as *estratégias compensatórias* como estratégias de aprendizagem é a tipologia de Oxford (1990). Segundo Paul Cyr (1998), Oxford prefere essa nomenclatura ao nome estratégias de comunicação, pois este último causa confusões entre os pesquisadores sobre seu papel exato no processo de aprendizagem. Nesta pesquisa, como Oxford o faz, as *estratégias compensatórias* serão colocadas dentre as estratégias de aprendizagem, já que uma LE também se aprende em uma situação de comunicação, ou seja, a utilização da LE pode apresentar duas funções ao mesmo tempo: comunicar-se e aprender. O aluno só poderá elaborar hipóteses e verificá-las, por exemplo, em uma situação de comunicação e, a partir da validação de suas hipóteses pelo interlocutor, avançar em sua aprendizagem. Também é na comunicação que os alunos constroem sua interlíngua (conceito que será desenvolvido em seguida) ou também recorrem à LM, sendo estes recursos que aparecem com grande frequência na aprendizagem e podem ser considerados em muitos momentos como estratégias dos alunos para aprender a língua alvo.

Há situações nas quais há um uso direto da LM por não se conhecer a palavra ou expressão em francês; é o que se pode definir como interferência que, segundo Schütz (2006): “é a ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases bem como nos planos idiomático e cultural”. Mackey (1976) a define como o uso de uma língua quando se fala ou escreve outra, variando de bilíngue a bilíngue ou em um mesmo indivíduo quando este

vai de uma variação estilística quase imperceptível, a uma mistura de línguas completamente evidente.

Em outros casos há uma aproximação entre o português e a LE, no caso o francês, línguas que têm a mesma origem latina. Muitos aprendizes nesta situação não têm consciência de que ao aproximar as duas línguas criam um sistema de transição entre a língua materna – aquela que o locutor emprega mais, nas mais diversas esferas de atividades, à qual ele se identifica por se tratar da língua do grupo ou da comunidade aos quais ele faz parte (CASTELLOTTI, 2001) – ou uma língua anteriormente aprendida, e a LE estudada.

Tal sistema de transição entre a LM e a LE estudada, a que se chama *interlíngua* é entendida por Klaus Voguel (1995, p. 19) como:

A língua que se forma em um aprendiz de uma língua estrangeira à medida que ele é confrontado a elementos da língua alvo, sem, entretanto, que ela coincida totalmente com essa língua alvo. Na constituição da interlíngua entram a língua materna, eventualmente outras línguas estrangeiras adquiridas, e a língua alvo.¹⁸

Selinker (1972, p. 214) a define como:

[...] um sistema linguístico separado, baseado na produção oral observável, resultante da tentativa de um aluno de produzir uma norma da língua alvo.¹⁹

A interlíngua, também entendida como *langue de l'apprenant*, representa, segundo Frauenfelder, Noyau, Perdue e Porquier (1980), um sistema autônomo, que tem como base processos de aprendizagem complexos. Segundo O'Malley e Chamot (1990), a interlíngua faz parte da fase associativa da construção do saber. Os autores definem três fases para tal construção: fase cognitiva – o aluno de uma LE está engajado em uma atividade mental consciente, a fim de encontrar um sentido para a nova língua; fase associativa – correspondente à interlíngua que se manifesta por erros que o aluno corrige

¹⁸ Tradução nossa. Texto original: La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pourtant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible.

¹⁹ Tradução nossa. Texto original: [...] a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a target language norm.

pouco a pouco, enquanto se torna mais competente e detecta as diferenças entre sua língua e a língua de falantes competentes; fase de autonomização – o aluno consegue utilizar a LE sem prestar muita atenção em suas regras, ou seja, sua competência se aproxima daquela de um falante nativo. Aproximações entre línguas – a interlíngua, por exemplo – se fazem muito presentes em processos de aprendizagem de uma LE e, muitas vezes são consideradas erros. Segundo Bertocchini e Constanzo (2008, p. 46):

Os erros, que são do tipo sistemático, dependem da competência transitória do aprendiz e permitem analisá-la, enquanto que as faltas, que não são sistemáticas, devem-se principalmente à distração, à fadiga.²⁰

Diferentemente da perspectiva de erro, Gabriele Pallotti (2017) descreve um projeto chamado “Observer l’interlangue”, que tem como objetivo tornar os professores de LE capazes de observar as produções de seus alunos que apresentam a interlíngua, de forma positiva, abandonando a atitude tradicional de somatória de uma série de erros e de constatação dos limites dos alunos. O autor afirma:

O primeiro objetivo do projeto é tornar os professores capazes de observar profundamente a produção de seus alunos e sobretudo de forma positiva: eles devem abandonar a atitude tradicional de contar os erros e de constatar os limites dos alunos. Ao contrário, eles devem procurar compreender o que os alunos sabem fazer, suas estratégias e suas hipóteses. (PALLOTTI, 2017, p. 111)²¹

Segundo Paul Cyr (1998), os erros devem ser tratados como um direito da aprendizagem. Michèle Pendanx (1998) também aceita essa ideia, já que considera o erro como um índice da aprendizagem que se revela a partir da produção dos alunos e essa aprendizagem pode refletir traços de uma aprendizagem anterior; ainda, segundo ela, o domínio de uma língua é o resultado de processos longos e complexos. Assim, os

²⁰ Tradução nossa. Texto original: Les erreurs, étant de type systématique, dépendent de la compétence transitoire de l’apprenant et permettent de l’analyser, alors que les fautes, qui ne sont pas systématiques, sont dues plutôt à la distraction, à la fatigue.

²¹ Tradução nossa. Texto original: Le premier objectif du projet est donc de rendre les enseignants capables d’observer la production de leurs élèves en profondeur et surtout de façon positive: ils doivent abandonner l’attitude traditionnelle de compter les erreurs et de constater les limites des élèves. Au contraire, ils doivent chercher à comprendre ce que les élèves savent faire, leurs stratégies et leurs hypothèses.

professores devem considerar os conhecimentos prévios dos alunos, o que pode ajudá-los em estratégias e hipóteses que serão mobilizadas para motivá-los a aprenderem uma nova língua. Para o projeto descrito por Pallotti, o produto das hipóteses e estratégias utilizadas pelos alunos não é avaliado com relação à adesão às regras da língua alvo (quantidade de erros), nem em termos somativos (por meio de notas que representam qualidades não definidas claramente), mas em termos formativos e positivos, que dá conselhos para melhorar aspectos específicos (PALLOTTI, 2017). Vistas de maneira positiva, as estratégias e hipóteses não serão consideradas como erros negativos para a aprendizagem e será mais difícil de haver um bloqueio, por parte dos alunos, em suas produções; estes ficarão mais à vontade e procurarão referências na língua anteriormente adquirida que promovam o aprendizado do novo idioma; além disso, quanto mais hipóteses são verificadas a partir da produção dos alunos, mais chances estes terão de se desenvolverem na LE. Segundo Corder (1967) os erros são um sinal de que o aluno está investigando o sistema da nova língua, ou seja, ele precisa saber se esse sistema é o mesmo ou é diferente do sistema da(s) língua(s) que ele já conhece. Assim, ainda segundo ele, os erros são evidências das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos.

A interlíngua não é algo fixo, estável, e ela pode trazer à tona os processos mentais utilizados pelos alunos. À medida em que o aprendizado vai se desenvolvendo, ela pode ir se modificando. Este processo, em muitas situações não é consciente para o aluno. Segundo Pallotti (2017, p. 118), ao mostrar os resultados sobre a interlíngua no projeto “Observer l’interlangue”:

Este resultado nos parece em conformidade à abordagem geral do projeto com base na ideia de interlíngua: ele progride se o aprendiz formula hipóteses, se ele está pronto para utilizar novas estruturas, novas regras, correndo o risco de não ser preciso, mas procurando sempre reestruturar seu sistema.²²

Além da interlíngua, muito recorrente em sala de aula, há também situações em que acontece o que se pode chamar de alternância de código, ou seja, o uso alternado de

²² Tradução nossa. Texto original: Ce résultat nous semble conforme à l’approche générale du projet basé sur l’idée d’interlangue: elle progresse si l’apprenant formule des hypothèses, s’il est prêt à utiliser de nouvelles structures, de nouvelles règles, au risque de ne pas être précis, mais en cherchant toujours à restructurer son système.

uma ou mais línguas na mesma situação comunicativa que, segundo Causa (1997) pode mudar de acordo com o nível de conhecimento da língua alvo pelos alunos. Ele defende que nos níveis iniciais o recurso à LM nasce, geralmente, de uma exigência comunicativa, enquanto que nos níveis em que o grau de competência dos alunos é maior, o recurso à LM se focaliza sobre a unidade lexical e promove um conhecimento mais fino e apurado do funcionamento da língua alvo. A alternância de código pode representar uma espécie de “abrigo” / segurança para o aluno, já que muitas vezes compensa um esforço excessivo quando este tenta se comunicar na LE.

Esse fenômeno pode ocorrer por meio de *alternâncias simples* (tradução direta de uma palavra pronunciada anteriormente), *alternâncias de reformulação* (auxiliam na construção do sentido e do significado de uma frase dita em LE), alternâncias em que a LE assume a função de *língua-objeto* (utilizada em citações que ilustram as características do sistema linguístico ou pretendem esclarecer o significado de um termo) e *alternâncias que indicam disfunções* (quando o aluno utiliza uma palavra da LM ou de outra língua anteriormente aprendida porque não dispõe de um termo adequado em seu repertório da língua alvo). Assim, há algumas situações em que os alunos usam a LM ou línguas anteriormente aprendidas para preencher um vazio na comunicação, enquanto que há outras situações em que os alunos fazem uso consciente de seus conhecimentos linguísticos anteriores, mobilizando, dessa maneira, o conjunto de suas habilidades na elaboração de uma estratégia de aprendizagem (FERRONI, 2010).

Ainda segundo Ferroni (2010, p. 51) os “fenômenos de alternância de código e de utilização da língua materna, principalmente no caso em que o aluno sabe que é compreendido pelo professor, devem ser interpretados como uma ferramenta privilegiada de expressão de si próprio, enquanto eu indivíduo autônomo, definido pelas opiniões, cultura e saber”. Assim, as alternâncias provocam uma variação temporária nos parâmetros do discurso, permitindo que o aluno evite momentaneamente as regras do jogo, o que representa uma estratégia de comunicação, realizada na língua que permite a melhor expressão de seus sentimentos ou sensações – ou seja, o *eu aluno* é substituído pelo *eu indivíduo*.

A interlíngua e a alternância de código, portanto, podem ocorrer como estratégias de aprendizagem e/ou comunicação em aulas de LE e é por meio delas que o aluno parece ter mais autonomia para aprender, já que reestrutura seu sistema linguístico, a partir de conhecimentos anteriores que ele mobiliza para facilitar seu acesso à LE. Isso pode ser

percebido por meio dos resultados do projeto “Observer l’interlangue”, citado anteriormente, já que se depreende que os alunos participantes desenvolvem mais suas competências linguísticas, trabalham em uma dinâmica mais homogênea em grupos, obtêm excelentes resultados (em clareza e coesão das produções, em número de ideias desenvolvidas etc.).

Deste modo, os alunos, quando colocados em contato com outras línguas que ainda não adquiriram, tentam encontrar estratégias, a partir da LM ou de aprendizagens anteriores, para compreenderem-se e comunicarem-se, mesmo que de forma bem rudimentar, por meio da LE, alvo da nova aprendizagem, o que pode ser estimulado também pelos professores.

Auada e Fonseca (2001) relatam, a partir de pesquisa feita por elas, que a LM é utilizada como estratégia para a aprendizagem quando o aluno faz deduções e tenta organizar seu pensamento e se lembrar de uma informação em produções de LE. Segundo as autoras o uso da LM representa um processo de organização do pensamento para o qual a alternância de código funciona como um ganho de tempo para se chegar a um enunciado em LE. Porquier (1991, p. 12) define a LM como um “*socle langagier*” e também um “*socle cognitif*”, ou seja, a aprendizagem de uma LE pode acontecer apoiada na competência linguística e na experiência da linguagem adquiridas na e para a LM, já que essa base permite que se operem recategorizações, diferenciações, correspondências entre dois sistemas linguísticos, um que já se domina, e outro em desenvolvimento.

Dessa forma, os alunos são levados a pensar de forma ampla a relação de sua língua materna com a LE alvo de estudo e são encorajados a usar estratégias de aprendizagem a fim de facilitar seu acesso à LE a ser aprendida.

II. METODOLOGIA DE PESQUISA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*

1. Abordagem Metodológica

Tenho por objetivo, como já mencionado, estudar a produção oral de alunos de uma turma de francês com níveis heterogêneos de língua (do A2 ao B1, segundo o *Cadre Européen Commun de Référence – CECR*), em um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo. Viso descobrir em que medida as estratégias de aprendizagem e a língua materna são utilizadas de forma consciente nas produções orais dos alunos para entender se estas os levarão ao desenvolvimento do oral, bem como se as atividades didáticas propostas pelos professores contribuem para mobilizar essas estratégias. Neste capítulo, descrevo a natureza da pesquisa e os procedimentos metodológicos para a coleta de dados.

Para alcançar tais objetivos, realizei uma pesquisa-ação de natureza qualitativa-interpretativa, por meio da criação de um projeto intitulado *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*, desenvolvido em sala de aula, em um período de nove semanas, com o tema *filmes e séries de televisão* (que será descrito mais adiante).

O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa-ação que visa, a partir da identificação de uma situação-problema, propor ações que possam modificar a situação inicial. Segundo Thiollent (2003, p. 16) a pesquisa-ação:

[...] é 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.

A pesquisa-ação prevê uma ação por parte de todos os implicados no problema observado e uma modificação no contexto; assim, os alunos-participantes, junto com a professora-pesquisadora, participam ativamente durante o processo e recebem um retorno de tudo aquilo que é analisado a partir de suas ações, a fim de que se tornem mais conscientes quanto ao seu processo de aprendizagem.

[...] Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem 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 (THIOLENT, 2003, p.18).

Escolhi este método de pesquisa por me parecer o mais adequado ao estudo da aprendizagem de uma língua estrangeira, que considero como uma prática social. Remetendo-se à prática, em que se concretiza a linguagem verbal, Bakhtin (2006, p. 116) explica que:

A enunciação enquanto tal é puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Vê-se, portanto, que é por meio do processo de interação na/pela linguagem que os alunos se constituem como sujeitos integrados em um contexto de um grupo social, representado pela sala de aula, que apresenta suas próprias regras e condutas.

Assim, a finalidade desta pesquisa-ação será a de estudar a produção oral dos alunos-participantes, a partir de sua interação no contexto da sala de aula e, além disso, como explica Dominique Montagne-Macaire (2007, p. 97), a “de intervir sobre as práticas não exclusivamente para modificá-las, mas a fim de torná-las conscientes e fazê-las analisar e compreender. A mudança não é aqui uma revolução, ela assinala em vez disso uma evolução”²³. O papel ativo de minha pesquisa está, portanto, em fazer com que os alunos-participantes evoluam a partir dos fatos observados e estudados de sua própria realidade.

A seguir descrevo o contexto dessa pesquisa-ação, seus participantes e, posteriormente, as etapas para a coleta de dados, assim como o corpus que será analisado.

²³ Tradução nossa. Texto original: La finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution.

2. Contexto de Pesquisa

No estado de São Paulo, 65 Centros de Estudo de Línguas - CEL oferecem o curso de francês e acolhem 4.419 alunos do idioma, segundo dados do 1º semestre de 2018 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo²⁴. O contexto desta pesquisa é um desses Centros de Estudo de Línguas do estado de São Paulo, na zona leste da capital, criado em 1988, que tem aproximadamente mil alunos matriculados nos seis idiomas ministrados e por volta de cento e cinquenta, especificamente, no curso de francês.

Os cursos de idiomas no CEL (exceto o curso de inglês com duração de um ano), têm a duração de três anos e são divididos em seis semestres / estágios. Os alunos têm quatro aulas semanais de cinquenta minutos, sendo que, em algumas turmas, tais aulas se dividem em dois dias e em outras, são ministradas em uma única manhã ou tarde.

Os alunos desse contexto têm, em sua maioria, de doze a dezoito anos de idade (já que podem se matricular a partir do sétimo ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio) e visam, principalmente, a um futuro profissional, em que a língua estrangeira seria um diferencial e um auxílio ao alcance de novas oportunidades; dessa maneira, entendem que o aperfeiçoamento em idiomas é, sem dúvida, indispensável nos dias de hoje.

Muitos deles têm apenas um pequeno contato com línguas estrangeiras (geralmente, língua inglesa) no ensino regular; contato este, muito diferente daquele proposto pelos CEL (no ensino regular as turmas são mais numerosas, há apenas duas aulas semanais de 50 minutos e nem todos os alunos estão dispostos a estudar outro idioma, já que este se apresenta como matéria obrigatória na grade curricular). No CEL em que leciono, por sua vez, disponibilizam-se aos alunos, além do curso de francês, aulas de inglês, alemão, italiano, japonês e espanhol, ministradas por quinze professores preocupados com o desenvolvimento integral dos alunos, o que o torna um espaço plurilíngue e de respeito às diversidades culturais e linguísticas, já que durante o percurso de aprendizagem, os alunos são colocados em contato com outras línguas estrangeiras a fim de desenvolver projetos coletivos como a Mostra Cultural das Nações, que acontece todos os anos, com o intuito de promover o estudo de novos idiomas e estimular o interesse de alunos que não estudam no CEL pelas línguas estrangeiras em geral.

²⁴ Dados obtidos a partir de cadastro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de alunos dos Centros de Estudo de Línguas, acessado e cedido pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Leste 1.

No início de cada semestre, os professores se reúnem a fim de fazer o planejamento dos cursos e decidir as diretrizes e métodos de avaliação, conteúdos, temas de atividades culturais etc. Vale ressaltar que esse planejamento é feito com base nos recursos e materiais que temos à disposição (livros didáticos que não são suficientes a todos os alunos, televisão nas cinco salas de aula disponíveis, dois computadores e uma lousa digital, com a qual pude contar nas aulas utilizadas para o desenvolvimento do projeto).

O ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no estado de São Paulo apresenta diretrizes que enfatizam os letramentos múltiplos²⁵, ou seja, tanto as escolhas metodológicas quanto a escolha dos conteúdos a serem abordados devem dar visibilidade ao diálogo entre o conhecimento escolar, a formação do aluno como cidadão e suas relações com o mundo do trabalho, ampliando sua afinidade com os novos saberes e os já adquiridos, para além das antigas perspectivas reducionistas que se limitavam apenas à preparação do educando para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. Assim, em minhas aulas de francês no CEL, além de ensinar gramática, vocabulário, e trabalhar com compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, também considero o lúdico importante; produzo jogos e brincadeiras com os alunos, assistimos a filmes e ouvimos músicas francófonas. A partir do terceiro estágio também fazemos a leitura de um livro (geralmente, início pelo livro *Le Petit Nicolas*, de Jean-Jacques Sempé com o ilustrador René Goscinny, pois fazemos um acompanhamento com o CD de áudio e a série animada do YouTube).

Como professora nesse contexto, me sensibilizo com a necessidade do público; já que a maioria de meus alunos tem em média de 15 a 18 anos, no que se refere à relação destes com o mundo do trabalho, uma das atividades que gosto de trabalhar é a produção de um currículo e uma “*lettre de motivation*” em francês. Assim, mesmo que não haja um material definido a ser utilizado por todas as unidades e por todos os professores dos Centros de Estudo de Línguas, cada docente tem a possibilidade de conceber um material didático voltado aos perfis e necessidades específicos dos alunos. Mesmo que muitos alunos sejam carentes, ou seja, sem condições financeiras para adquirir um material didático, encontramos formas de trabalho que possam suprir suas necessidades de aprendizagem.

²⁵ Segundo *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo, SEE, 2008.

Deve-se ressaltar as grandes dificuldades quanto à disponibilidade de materiais no CEL em questão. Há televisões e rádios em todas as salas, mas nem sempre funcionam. Não há acesso à internet e tampouco livros a todos os alunos (há por volta de 12 livros didáticos de cada coleção – *Forum*, *Alter Ego* e *Adosphère* –, que são utilizados pelos alunos em sala de aula, às vezes em duplas, e não podem ser levados para casa, já que mais de uma turma os utiliza). Para se trabalhar com um vídeo curto do YouTube, por exemplo, o professor deve gravá-lo em um pen drive e reservar um notebook (há apenas 2 notebooks disponíveis para as 5 salas do CEL) ou levar o seu próprio equipamento para poder passá-lo aos alunos. Algo mais complicado acontece quando se quer trabalhar com documentos orais: em todas as aulas os professores tentam trabalhar com alguma atividade que preze pelo desenvolvimento das competências de compreensão e produção, porém não há equipamentos para todas as turmas ao mesmo tempo (alguns rádios não aceitam pen drive ou cabo auxiliar, outros não funcionam com CD); assim, os professores muitas vezes têm de combinar horários para que essas atividades se realizem. Além disso, as salas de aula ficam na parte inferior do prédio da escola, ao lado da quadra de esportes e da rua, o que dificulta muito a prática da compreensão oral e da produção oral, devido ao barulho constante.

Entretanto, apesar de todos os problemas citados, esse contexto permite o desenvolvimento de projetos diversos, o que ajuda a transformar o trabalho do professor e a ressignificar o aprendizado dos alunos por meio de uma política linguística plurilíngue muito significativa. O CEL é, portanto, um projeto de ensino de idiomas que me permitiu adquirir um olhar crítico tanto para o processo de aprendizagem dos alunos quanto para minha própria prática como professora, o que me instigou a desenvolver tal pesquisa, a fim de poder compreender o processo de aprendizagem e de produção oral dos alunos envolvidos, o que me permitirá agir com mais propriedade sobre tal contexto de ensino.

3. Apresentação dos Participantes

Nesta seção, apresento os participantes desta pesquisa, ou seja, os alunos envolvidos e a professora-pesquisadora, detalhando o contexto de formação desses participantes e seus papéis na pesquisa-ação.

3.1. Alunos-participantes

Participam desta pesquisa-ação, onze alunos de uma turma de 6º estágio, que estavam, portanto, no momento dessa pesquisa, em fase de conclusão do terceiro ano de estudo da língua francesa (o que corresponde a um período de 320 a 400 horas de estudo da língua, portanto aos níveis A2 e B1, segundo o *Cadre Européen Commun de Reference – CECR*, com idade entre 15 e 19 anos. Para a pesquisa, os alunos-participantes serão apresentados com nomes fictícios. São eles: *Carole, Edgar, Esther, Gustavo, Isabel, Karina, Katia, Paula, Raquel, Sandra e Tânia*.²⁶ Grande parte dos alunos participantes estudaram comigo desde o início do curso (salvo Katia e Karina), o que facilitou o entrosamento da turma.

Vale ressaltar que a prática com a oralidade sempre é uma preocupação no CEL em questão, porém, nos primeiros estágios, esse trabalho se faz mais difícil, já que há muitos alunos em sala de aula (as turmas iniciantes têm de ter 30 alunos para serem abertas). Assim, por vezes, a compreensão oral e a produção oral não têm a eficácia que deveriam nos primeiros estágios; já, com o passar do tempo, alguns alunos precisam mudar de horário ou sair do curso por conta de trabalho ou por terem se formado na escola e entrado na faculdade, o que faz diminuir a quantidade de alunos por turma (quando estas não se tornam multisseriadas), permitindo que a prática da oralidade em francês ganhe mais espaço em sala de aula.

Segundo dados obtidos a partir de conversa em sala de aula, todos os alunos-participantes iniciaram seus estudos de FLE no CEL, portanto, nunca tiveram outra experiência em língua francesa fora desse contexto. Além da língua francesa, sete dentre eles estudam ou já estudaram espanhol, quatro estudam ou estudaram alemão e todos têm noções de inglês advindas da escola regular.

²⁶ As famílias dos alunos-participantes assinaram um termo (APÊNDICE I) permitindo-lhes participar desta pesquisa.

Dez alunos-participantes já haviam concluído o Ensino Médio no momento da coleta de dados para a pesquisa; sete dentre eles já haviam concluído ou cursavam curso técnico ou faculdade. Apenas uma aluna-participante, portanto, ainda cursava o Ensino Médio.

Por serem muito participativos e presentes nas aulas, ao anunciar o desenvolvimento da pesquisa para os onze alunos, todos se mostraram muito interessados em fazer parte do projeto desenvolvido²⁷, apesar de assumirem ter grande dificuldade em língua portuguesa e, conseqüentemente, nas línguas estrangeiras estudadas, principalmente no que concerne às regras gramaticais, sintáticas e morfológicas. No que se refere às atividades escolares realizadas pelos alunos no projeto, como professora do grupo, levantei algumas modalidades com as quais eles estavam habituados oralmente (apresentações em grupos, teatro, jogos de improviso, *exposés*) para que fossem consideradas na produção das atividades.

Dois dentre os onze alunos participantes tinham experiências profissionais em áreas que não envolvem as línguas estrangeiras e nenhum dentre eles teve a oportunidade de fazer uma viagem ao exterior, já que pertencem a famílias humildes, sem muitas condições econômicas.

A grande motivação desses alunos a estudar francês no CEL foi a possibilidade de aprenderem gratuitamente um idioma diferente do inglês, o que pode aumentar as oportunidades de emprego e estudo (alguns alunos já demonstraram interesse em estudar letras, secretariado e em fazer curso para comissário de bordo).

Apresento, a seguir, características individuais dos alunos-participantes:

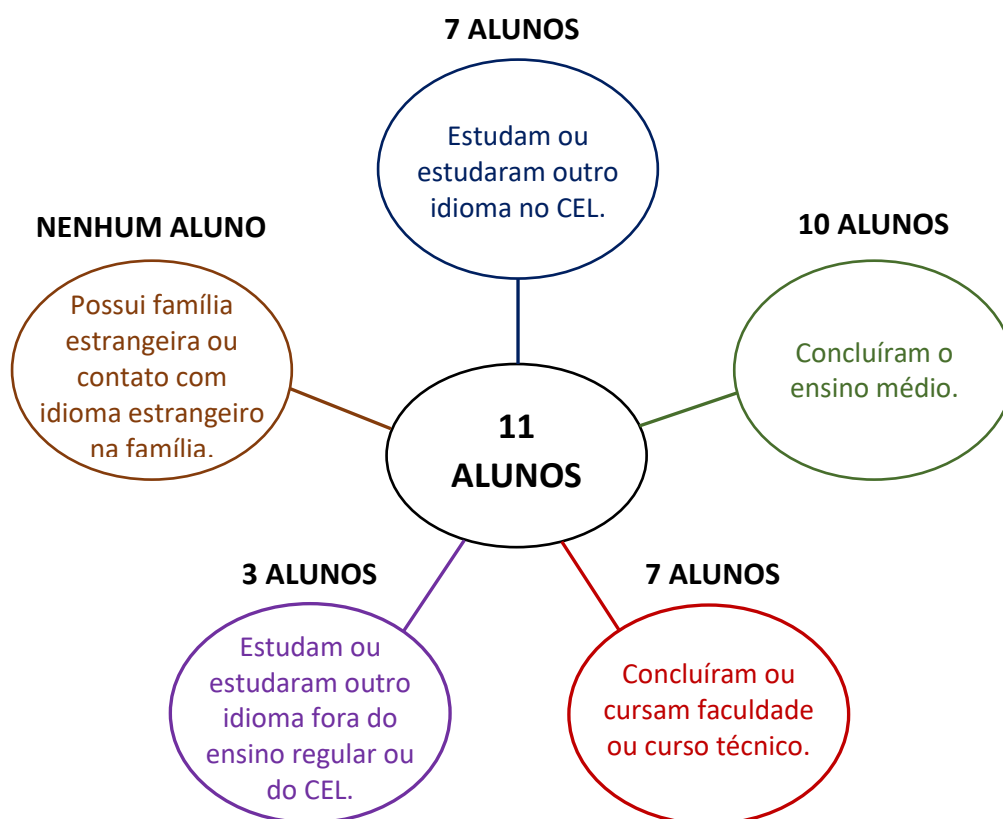
- **Carole:** Não estudou outro idioma no CEL, somente o francês. Havia concluído o Ensino Médio, mas não fazia curso técnico ou faculdade. Tinha grande apreço pela cultura e pela língua japonesa.
- **Edgar:** Havia estudado inglês e espanhol no CEL e ainda estudava alemão há pouco mais de um ano. Já havia concluído o Ensino Médio, porém ainda não cursava nem faculdade nem curso técnico.

²⁷ Todos os alunos já participaram ao menos uma vez de atividades extracurriculares em língua francesa como a *Journée des Ados* ou a *Semana da Francofonia*, e já têm o hábito de fazer apresentações (o que será uma das atividades desse projeto) em língua estrangeira às famílias e aos outros alunos da escola, o que colaborou para o grande interesse e animação em participar do projeto desenvolvido para a pesquisa.

- **Esther:** Estudou espanhol e inglês no CEL, além de estar, no período de realização da pesquisa, cursando francês e alemão. Já havia concluído o Ensino Médio e cursava a faculdade e o segundo curso técnico. Também estudava inglês em escola particular de idiomas e italiano na faculdade.
- **Gustavo:** Estudava alemão no CEL, ao mesmo momento que o francês. Havia finalizado o Ensino Médio e cursava o primeiro semestre de Relações Internacionais na faculdade.
- **Isabel:** Estudou inglês e espanhol no CEL. Havia finalizado o Ensino Médio e cursava o segundo semestre da faculdade de Gerontologia.
- **Karina:** Não estudou outro idioma no CEL, somente o francês. Tinha finalizado o Ensino Médio, mas ainda não fazia curso superior ou técnico. Havia estudado inglês, por pouco tempo, em escola particular de idiomas.
- **Katia:** Estudava espanhol no CEL, além do francês. Já havia concluído o Ensino Médio e fazia faculdade de Ciências da Computação.
- **Paula:** Não estudou outro curso no CEL, somente o francês. Também não estudou inglês em escolas de idiomas, apenas no ensino regular. Já havia concluído o ensino médio, bem como um curso técnico. Cursava seu segundo curso técnico.
- **Raquel:** Estudou espanhol no CEL, além do francês. Havia concluído o Ensino Médio e cursava Biologia na faculdade.
- **Sandra:** Cursava francês e alemão no CEL. Estava no terceiro ano do Ensino Médio.
- **Tânia:** Não estudou outro idioma no CEL, somente o francês. Havia concluído o Ensino Médio e um curso técnico. Estudou e concluiu o curso de inglês em escola particular de idiomas.

A figura a seguir resume as informações apresentadas sobre o perfil dos alunos. No próximo tópico, passo à apresentação da professora-pesquisadora.

Figura 1 – Perfil dos alunos participantes (Elaboração Própria)



3.2. Professora-Pesquisadora

Ingressei na Universidade de São Paulo em 2006 para a graduação em Letras. Graduei-me no Bacharelado Português / Francês em 2009 e na Licenciatura Português / Francês em 2010.

Terminado o ciclo básico do Bacharelado (1º ano), ao ter certeza do idioma que estudaria, comecei a fazer um curso de francês em uma escola de idiomas dentro da própria universidade, que teve três anos e meio de duração. Foi nessa escola de idiomas que tive minha primeira experiência dando aulas de Francês Língua Estrangeira, onde permaneci de 2009 a 2012.

Nesse período tive grande aprendizado na área, pois estava em contato com professores mais experientes e com uma coordenação muito atenciosa e preocupada com minha formação como professora.

Os grupos, nesse contexto, eram formados, em sua maioria, por alunos da graduação ou da pós-graduação da própria universidade, portanto já adultos, com objetivos bem definidos em relação à língua estudada.

No último ano da Licenciatura (em 2010), passei no concurso para dar aulas de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino. Iniciei nesse contexto em 2011, mas somente em 2012 ingressei no projeto dos Centros de Estudo de Línguas do estado de São Paulo. Assim, minha experiência como professora estava, a partir desse momento, voltada à rede Estadual de Ensino, algo que me enriqueceu muito como pessoa, pois comecei a ter contato com situações muito diferentes daquelas com as quais estava habituada: muitos alunos com problemas de aprendizado, com problemas em casa que eram transferidos à rotina escolar, com a situação precária das salas de aula e dos materiais disponíveis, com as turmas multisseriadas e com a grande quantidade de alunos nos grupos, principalmente nos estágios iniciais (por volta de 30 alunos).

Assim, precisei me reinventar como professora, criando jogos, materiais, exercícios, apostilas etc. a fim de suprir algumas necessidades que eu tinha para poder trabalhar de forma que conseguisse abordar as várias vertentes de um curso de idiomas, envolvendo atividades de compreensão oral e escrita, e produção oral e escrita.

Ao entrar no CEL, também comecei a dar aulas em um centro de idiomas, ligado a um sindicato de professores do estado de São Paulo, para adultos, em sua grande maioria, professores aposentados. Tal realidade, apesar de ser muito diferente do trabalho no CEL, me traz, igualmente, ainda hoje, grande satisfação.

No CEL, ao trabalhar com adolescentes e jovens adultos, os professores precisam ter muita sensibilidade e descobrir a melhor maneira de lidar com o público para alcançar os resultados pretendidos; portanto, há um projeto pedagógico que propicia a proximidade dos alunos com os professores e dos alunos com os próprios colegas, já que os professores desse contexto tentam fazer o máximo para enturmar os alunos mais tímidos, fazem duplas compensadas para que aqueles com mais dificuldade desenvolvam suas habilidades, e se portam como mediadores, ou seja, não se colocam em posição superior ao aluno, mas como aqueles que os auxiliam no processo de aprendizagem.

No CEL onde realizo minha pesquisa também prezamos pelo contato dos alunos com turmas diferentes, a fim de que possam trabalhar juntos em projetos da escola. Percebo que isso faz com que eles se auxiliem mutuamente, o que traz resultados

interessantes quanto à motivação do estudo da língua estrangeira, bem como quanto aos resultados em avaliações propostas.

Pretendo relatar agora meu ingresso e motivações para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

Pensando no mundo globalizado em que vivemos, onde o estudo de uma língua estrangeira é indispensável, um aluno de francês, por exemplo, além de ler e escrever, deve ser capaz de desenvolver suas competências de compreensão e produção orais no idioma alvo. Assim, cabe aos professores envolvidos no ensino das línguas estrangeiras estarem preparados para lidar com as demandas de seus alunos e para auxiliá-los a alcançarem seus objetivos, o que me motivou a iniciar minha pesquisa de mestrado, a fim de que isso possa trazer reflexões sobre práticas de ensino que promovam uma melhor aprendizagem dos alunos.

Ingressei no mestrado como aluna regular no primeiro semestre de 2018, aos 32 anos; porém, antes disso, fiz duas disciplinas, no segundo semestre de 2017, como aluna especial, o que me auxiliou bastante na decisão de meus rumos como pesquisadora.

Além de me propor a realizar uma nova empreitada como pesquisadora, minha motivação sempre foi o meu aperfeiçoamento como professora para oferecer um melhor aprendizado em francês língua estrangeira aos alunos do CEL. Para isso, vinculei o projeto de pesquisa à minha percepção das dificuldades dos alunos-participantes em passar da língua materna à língua francesa e da grande recorrência destes à língua materna, principalmente em suas produções orais. Assim, a realização da pesquisa me propiciou reflexões que me tornaram mais preparada para lidar com algumas situações de sala de aula, já que tenho um olhar mais crítico e investigativo para problemas que surgem em meu contexto de trabalho.

4. Etapas para a coleta de dados

Para o desenvolvimento da pesquisa, a coleta de dados foi feita ao longo de nove dias de aula, com duração de uma hora e trinta minutos cada, o que resultou em quatorze horas de filmagens²⁸.

A direção e a coordenação da escola foram bem solícitas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, pois perceberam a importância deste estudo para uma maior conscientização dos alunos sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da produção oral de uma língua estrangeira. Também perceberam a importância da pesquisa para auxiliar os professores na busca por formas de trabalho que sejam capazes de suprir as necessidades materiais e financeiras desse contexto tão específico do ensino de idiomas em escolas públicas – salas pequenas e apertadas, falta de rádios e de computadores, falta de material didático para todos os alunos.

Como professora-pesquisadora, ciente de que a aprendizagem da língua difere de um aluno para outro, mesmo que todos estejam classificados no mesmo estágio, tive a preocupação em elaborar um projeto, que será melhor explicado mais adiante, denominado *Notre Voix – Apresentações orais em FLE*. Tal projeto apresenta começo meio e fim, e tem o objetivo de atender às necessidades dos alunos-participantes, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da produção oral, a fim de descobrir em que medida as estratégias de aprendizagem e a língua materna foram utilizadas por eles, auxiliando em sua aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, as etapas para a coleta de dados foram as seguintes:

- Elaboração das atividades do projeto, que foram realizadas em sala de aula.
- Aplicação e filmagem das atividades.
- Transcrição de 110 vídeos, dentre os 129 vídeos gravados (em média, 14 horas de gravações).
- Descrição das atividades.
- Definição do corpus.
- Análise dos dados.

²⁸ Para isso, houve a necessidade de uma autorização da coordenação do CEL em questão, bem como dos responsáveis pelos alunos-participantes – a partir do termo citado anteriormente (vide APÊNDICE I) – para que as filmagens fossem realizadas.

4.1. Projeto Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE

O desenvolvimento do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*, teve por objetivo central o trabalho com o oral, a partir de uma programação na qual a prática oral dos alunos-participantes ocorresse de forma dinâmica e divertida, algo também proporcionado pela relação de extremo respeito e simpatia entre os participantes (alunos e professora-pesquisadora).

O projeto foi elaborado para nove aulas, sendo oito aulas de uma hora e quarenta minutos e uma aula de cinquenta minutos, o que totalizou quatorze horas de atividades gravadas em sala de aula. O tema *filmes e séries de televisão* foi sugerido pela professora-pesquisadora por fazer parte do cotidiano dos alunos-participantes, o que representou uma grande motivação e uma rápida identificação destes com o projeto desenvolvido.

Ressalto que são onze os alunos-participantes, entretanto, em algumas atividades esse número pode ser menor, pois o projeto foi aplicado durante as aulas; assim, ao se ausentarem do curso, não poderiam participar da atividade proposta no dia da aula em que ocorreu a ausência.

O projeto foi elaborado em quatro fases: sensibilização, atividades de produção oral, produto final e feedback / bilan. A seguir, apresento tais fases por meio do quadro 1²⁹.

Quadro 3: Objetivos das fases propostas para a pesquisa

FASE	ATIVIDADES	SUPORTE	OBJETIVOS PARA A PESQUISA
Fase 1: Sensibilização. Objetivo: Sensibilizar os alunos para a realização das atividades.	Atividade 1: a) Primeira tarefa: escolha dos nomes dos grupos. Em grupo: escolher os nomes dos grupos de trabalho. b) Segunda Tarefa: projeção de trailers de filmes e discussão. Em grupo: assistir aos trailers apresentados e discuti-los, segundo percepções dos alunos. c) Sondagem: diagnóstico do perfil e hábitos em língua estrangeira. Em grupo: discutir hábitos em língua estrangeira para diagnóstico do perfil linguístico.	Trailers de filmes	Identificar práticas escolares em língua estrangeira; traçar perfil linguístico dos alunos participantes e criar um vínculo destes com o projeto.

²⁹ O detalhamento das atividades será feito mais adiante.

FASE	ATIVIDADES	SUPORTE	OBJETIVOS PARA A PESQUISA
<p>Fase 2: Atividade de produção oral 2.</p> <p>Objetivo: orientar a elaboração de roteiro a partir de um cartaz de filme.</p>	<p>Atividade 2:</p> <p>a) Primeira tarefa: em grupos, produzir campo lexical, com o vocabulário de filmes.</p> <p>b) Segunda tarefa: em grupos, criar e apresentar roteiros criados a partir de cartazes de filmes.</p>	<p>Cartazes de filmes e fichas</p>	<p>Identificar e analisar as estratégias utilizadas pelos alunos, a fim de se fazerem entender e continuar a conversação.</p>
<p>Fase 2: Atividade de produção oral 3.</p> <p>Objetivo: promover a descrição de personagens e cenas de curta-metragens.</p>	<p>Atividade 3:</p> <p>a) Primeira tarefa: em grupo, descrever personagens e cenas de filmes; escolher e apresentar uma cena de um curta-metragem.</p>	<p>Curtas-metragens</p>	
<p>Fase 2: Atividade de produção oral 4.</p> <p>Objetivos: orientar a elaboração da apresentação oral a partir de trilhas sonoras; orientar o desenvolvimento das etapas para a apresentação oral individual.</p>	<p>Atividade 4:</p> <p>a) Primeira tarefa: em grupos, criar uma apresentação oral, utilizando trilhas sonoras de filmes infantis.</p> <p>b) Discussão e planejamento para o produto final: individual. Escolher um filme/série; definir o roteiro de apresentação; organizar os slides.</p>	<p>Clipes de músicas de filmes infantis</p> <p>PowerPoint</p>	
<p>Fase 2: Atividade de produção oral 5.</p> <p>Objetivos: orientar apresentação e corrigir diálogos.</p>	<p>Atividade 5:</p> <p>a) Primeira tarefa: em duplas ou trios. Apresentar um diálogo e corrigir o diálogo dos colegas (atividade denominada “metade professor, metade aluno”); reapresentar diálogo, levando em conta as correções feitas.</p>	<p>Lousa</p>	
<p>Fase 2: Atividade de produção oral 6.</p> <p>Objetivos: orientar e auxiliar na primeira apresentação da produção final individual.</p>	<p>Atividade 6:</p> <p>a) Primeira tarefa: individual. Fazer primeira apresentação oral individual.</p> <p>Grande grupo: corrigir e dar sugestões para a melhora das apresentações dos colegas.</p>	<p>PowerPoint</p>	
<p>Fase 3: Produto Final.</p> <p>Objetivo: promover apresentação da produção oral final do projeto.</p>	<p>Atividade 7: individual. Apresentação oral individual final.</p>	<p>PowerPoint</p>	

FASE	ATIVIDADES	SUPORTE	OBJETIVOS PARA A PESQUISA
<p>Fase 4: Feedback / bilan (ao final do projeto).</p> <p>Objetivo: apresentar feedback e bilan, a partir de filmagens das atividades e sobre realização do projeto.</p>	<p>Atividade 8: em grande grupo. Discutir sobre estratégias percebidas nos trechos das produções orais apresentados; fazer balanço e avaliar o projeto.</p>	<p>Gravações feitas durante o projeto</p>	<p>Analisar trechos de filmagens anteriores, a fim de observar se as estratégias utilizadas foram conscientes ou não; sondar sobre estratégias que os alunos dizem utilizar ao produzir suas tarefas; discutir as percepções sobre o trabalho desenvolvido, bem como as modificações possíveis para o contexto.</p>

Com relação às filmagens preocupei-me, principalmente com a qualidade do áudio (que seria transcrito posteriormente), já que as imagens deram apenas o suporte para a análise gestual dos participantes em situação de produção oral. A pessoa responsável pelas filmagens³⁰, posicionou-se de modo a focalizar a lousa digital (quando utilizada) e os alunos participantes das atividades.

Para a gravação das atividades em grupos, propus que o responsável pelas filmagens se posicionasse em frente a cada grupo, durante três minutos. De 129 vídeos, 110 foram aproveitados para a transcrição³¹; o descarte de 19 vídeos ocorreu pela falta de qualidade das gravações. Em todas as transcrições³² foram encontradas estratégias ou trechos com o uso da língua materna, entretanto, por se tratar de uma pesquisa com característica qualitativa, não apresentarei todos os trechos para a análise, ou seja, apenas os mais relevantes e claros de cada atividade foram selecionados para a apresentação e discussão durante o texto.

Utilizei duas modalidades de trabalho, em grupo e individual, a fim de analisar as diferenças que ocorreram nas produções orais, nas distintas modalidades de trabalho.

³⁰ Voluntária.

³¹ Parte das transcrições encontra-se nos apêndices deste trabalho, entretanto, por ser muito grande a totalidade de vídeos e transcrições, estes encontram-se aos meus cuidados. Em caso de necessidade de consulta, entrar em contato pelo e-mail: evkanicoletti@gmail.com.

³² As transcrições serão apresentadas literalmente e seguirão as normas retiradas dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D2 (PRETI, 1999). A simbologia utilizada foi a seguinte: () para intercompreensão de palavras ou segmentos; / para truncamento; :: para prolongamento de vogal ou consoante; ? para interrogação; ... para qualquer pausa; (()) para comentários descritivos do transcritor; [para superposição ou simultaneidade de vozes; (...) para indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto; - - - para comentários que quebram a sequência temática da exposição; (**tempo em segundos**) para indicar tempo de pausa, exemplo (0,5); **letra maiúscula** para entonação enfática.

A seguir, a descrição de cada atividade.

4.2. Descrição das Atividades

Fase 1: Sensibilização ao projeto

Esta fase do projeto é constituída de uma atividade, dividida em duas tarefas e uma sondagem, realizadas no mesmo dia de aula, com a presença de oito dos onze alunos.

A primeira tarefa da atividade iniciou-se com a sensibilização ao projeto, por meio da escolha do nome dos grupos de trabalho, que deveriam estar relacionados ao tema *filmes e séries de televisão*. Cada grupo (dois trios e uma dupla) interagiu em francês, durante 5 minutos e apresentou sua decisão aos outros grupos participantes. O enunciado dessa etapa é apresentado a seguir:

*Partagez-vous en trois petits groupes et choisissez un nom qui sera donné à votre groupe pendant le projet. Ce nom doit être associé à un film ou à une série de télévision. Ensuite, expliquez votre choix.*³³

A segunda tarefa da atividade implicou na apresentação de dois *trailers*, sendo o primeiro do filme francês *Je ne suis pas un homme facile*, de Éléonore Pourriat, disponível no YouTube (https://youtu.be/OGJFA_Tbq1s), sem legendas, com a duração de 2 minutos. O segundo *trailer* apresentado foi de uma série americana *Stranger things 2*, também disponível no YouTube (https://youtu.be/Tqdw_GITLAY), com legendas em português, com a duração de 2 minutos e 43 segundos. Apresento, a seguir, o enunciado dessa etapa:

*Visionnez les deux extraits et, après, parlez à vos collègues et à la professeure de vos impressions.*³⁴

³³ Tradução: Dividam-se em três pequenos grupos e escolham um nome que será dado ao seu grupo durante o projeto. Este nome deve ser associado a um filme ou a uma série de televisão. Em seguida, expliquem sua escolha.

³⁴ Tradução: Assista aos dois trechos de filmes e, em seguida, compartilhem com os seus colegas e com sua professora as suas impressões.

Após assistir aos vídeos, houve uma discussão (terceira etapa da atividade) do que foi visto e também de suas afinidades com filmes e séries de televisão, além de uma sondagem com o objetivo de diagnosticar o perfil e os hábitos de escuta em língua estrangeira (já que a escuta se faz parte importante para a posterior produção oral dos alunos-participantes) e eventuais estratégias utilizadas pelos alunos-participantes para a compreensão oral, a princípio. O roteiro da última etapa compreendeu as seguintes questões, feitas em português, discutidas com todos os alunos na sala de aula:

- Quais são suas emissões preferidas na televisão ou Internet? Vocês assistem a essas emissões em português ou em língua estrangeira?
- Vocês acreditam que estar em contato com a língua estrangeira é uma forma importante de prática dessa língua?
- Ao assistir uma emissão em língua estrangeira, o que vocês fazem quando não compreendem o que foi dito?
- O que vocês pensam das aulas de francês? Quais suas maiores dificuldades?
- Quando vocês falam a língua estrangeira têm medo de errar?
- Vocês se sentem mal em perceber que outros alunos sabem coisas que vocês não conhecem muito bem ou quando eles corrigem vocês?
- Vocês ajudam seus colegas? São ajudados por eles? Como vocês se sentem ao trabalhar com eles? Vocês os conhecem bem?
- Qual a relação de vocês com a língua francesa e com outras línguas estrangeiras aprendidas? O aprendizado de uma auxilia no aprendizado da outra?

Apesar do roteiro, as questões foram colocadas de outra forma, mais descontraída, e outras questões e comentários surgiram por meio da interação entre os participantes.

Esta atividade, realizada em pequenos grupos, foi filmada, a fim de não perder informações importantes oferecidas pelo gestual dos alunos em questão.

Tempo de realização: uma hora e quarenta minutos de aula (na primeira semana da coleta de dados).

Fase 2: Atividades orais (preparação para o produto final)

Tal fase também foi dividida em diferentes atividades, realizadas nas aulas 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

a) Atividade oral da aula 2 – Elaboração de roteiro

A aula 2, com oito alunos presentes, foi dividida em duas tarefas. A primeira, tratou-se da produção de um campo lexical com o vocabulário de filmes, em grupos (vide ficha no APÊNDICE II). Os alunos escolheram uma palavra do vídeo francês assistido na aula anterior, que tivesse ligação com o tema do projeto e, a partir dela, realizaram a tarefa pedida, apresentando-a, ao final, aos outros grupos. O enunciado dessa primeira tarefa encontra-se a seguir:

*Vous allez visionner la vidéo et choisir en binôme ou en groupes un mot lié au monde artistique et à partir de ce mot en associer d'autres.*³⁵

Partindo do tema do projeto (filmes e séries de televisão), como segunda tarefa da atividade, propus a criação de roteiros, em grupos, a partir dos cartazes de alguns filmes (vide ficha no APÊNDICE III): *Les aventures d'Adèle Blanc Sec*, *La tour Montparnasse infernale*, *Papa ou Maman* e *Belle et Sébastien* (vide ANEXO I).



Cada grupo escolheu um cartaz diferente para a criação de um roteiro, por hipótese. Para tal produção, os alunos tiveram de se preocupar em dizer onde se passa o

³⁵ Tradução: Vocês assistirão ao vídeo e escolherão em duplas ou em grupos uma palavra ligada ao mundo artístico e associar a ela outras palavras.

filme, seu gênero, bem como identificar os personagens, descrevendo-os fisicamente e psicologicamente. Antes de iniciar as atividades, a professora-pesquisadora apresentou as palavras interrogativas que guiariam a criação do roteiro: *Où? Quoi? Quand? Comment? Qui?*

Os alunos puderam utilizar, quando necessário, os dicionários que estavam à disposição, bem como aplicativos de celular. Eles escreveram os roteiros, mas tiveram de apresentá-los oralmente aos colegas. O objetivo dessa atividade, foi a identificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos no momento da elaboração da tarefa e de sua apresentação para os colegas. Os grupos foram filmados durante todo o processo: na elaboração (3 minutos por grupo) e na apresentação final do enredo. O enunciado dessa tarefa está transcrito a seguir:

*Écrivez, en vingt minutes, le scénario du film choisi par le groupe. À la fin de votre travail, tout le monde doit parler un peu, sans lecture.*³⁶

É importante ressaltar que os alunos foram aconselhados a tentarem uma comunicação em francês durante toda a atividade, mas não foram obrigados a isso, nem repreendidos se não o fizessem, o que permitiu gravações bem fiéis aos recursos utilizados durante o processo.

Tempo de realização: duas aulas de cinquenta minutos (na segunda semana de coleta de dados).

b) Atividade da aula 3 – Curta-metragem

A fim de identificar os recursos e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, a partir de um documento *déclencheur*, selecionei alguns curta-metragem de dois a quatro minutos pela internet e pedi, como tarefa, para que cada grupo escolhesse um deles e o assistisse em casa e o apresentasse aos colegas na aula seguinte. Os alunos – nove nessa atividade – teriam a tarefa de descrever as cenas e as personagens e,

³⁶ Tradução: Escrevam, em vinte minutos, o roteiro do filme escolhido pelo grupo. Ao fim do trabalho, todo o mundo deve falar um pouco, sem leitura.

eventualmente, narrar algum momento marcante. A seguir, apresento o enunciado da tarefa:

*Parlez de vos impressions sur les courts-métrages que vous avez regardés à la maison. Après, en petits groupes, préparez, en quinze minutes, la présentation de vos courts-métrages. Ensuite, choisissez une scène et présentez-la en forme de dialogue.*³⁷

É importante frisar que nas atividades anteriores, os alunos já haviam tido contato com vocabulário e expressões que lhes permitiram produzir oralmente o que foi pedido (descrição de cenários, de cenas, de personagens e atores).

A atividade, também de modalidade interativa, foi feita em grupos e filmada, o que permitiu observar os gestos dos alunos envolvidos e como estes se comunicaram entre si, no momento da apresentação.

Os curta-metragem selecionados foram os seguintes:

- *Le poisson rouge* (curta-metragem de Cédric Klapisch, lançado em 1994, com duração de 3 minutos): <https://youtu.be/iLjSZ4ND4h4> (acesso em 2 de agosto de 2018).
- *Kamikazi et l'arbre aux mille pouvoirs* (animação produzida por sete diertores africanos durante uma oficina de produção, organizada pelo CFI – Canadian Film Institute, lançada em 2012, com duração de 4 minutos e 45 segundos): <https://youtu.be/aNmHxecdydg> (acesso em 2 de agosto de 2018).
- *Quand j'étais petit* (animação de Alexandre Jacquet, Antoine Marduel e Estelle Vennin, lançada em 2011 por Bellecour École, com duração de 2 minutos): <https://youtu.be/1UqPaBcQ560> (acesso em 2 de agosto de 2018).
- *L'or bleu* (curta-metragem de Sam Toppan, produzido pela Bluecut Production Pictures, em cooperação entre Mondoville – França –, e Kolokolo, Mondon, Moussodougou e Diamon – Burkina Faso; foi lançado em 2011 e tem a duração de 7 minutos): <https://youtu.be/NUj5doSdNcg> (acesso em 2 de agosto de 2018).
- *Hors de portée* (animação de Luke Randall, lançada em 2014, com a duração de 4 minutos): <https://youtu.be/UBjZSHXwyxc> (acesso em 2 de agosto de 2018).

³⁷ Tradução: Falem de suas impressões sobre os curtas-metragens que assistiram em casa. Depois, em pequenos grupos, preparem, em quinze minutos, a apresentação de seus curtas-metragens. Em seguida, escolham uma cena e a apresentem em forma de diálogo.

Entretanto, apesar da apresentação dos cinco curtas-metragens, apenas três foram trabalhados, por conta do número de grupos. Foram eles: *Le poisson rouge*, *Kamikazi et l'arbre aux mille pouvoirs* e *L'or bleu*.

Tempo de realização: duas aulas de cinquenta minutos (na terceira semana de coleta de dados).

c) Atividade da aula 4 - Apresentação oral a partir de trilhas sonoras infantis

Nessa atividade, os alunos (oito presentes) tiveram de produzir, como primeira tarefa, uma **apresentação oral** em grupos, a partir de uma das trilhas sonoras de filmes infantis, em francês, apresentadas por mim (*Aladdin – Ce rêve bleu*, *Kirikou et la Sorcière – Kirikou et Karaba*, *La Belle et la Bête – Histoire Éternelle*, *La Reine des Neiges – Libérée, délivrée*, *Le Roi Lion – Le lion est mort ce soir*, *Le cycle de la vie e Hakuna matata*, *Mowgli – le livre de la jungle – Il en faut peu pour être heureux*). Cada grupo escolheu uma música de um filme diferente e puderam criar, livremente, sua apresentação. Um dos grupos cantou uma parte da canção escolhida, dentro de um diálogo criado. O segundo grupo, criou uma história, em que partes da canção foram utilizadas como falas de um diálogo. O terceiro grupo preferiu criar um poema com o tema e com algumas palavras da canção escolhida. O enunciado para a tarefa está transcrito a seguir:

*Produisez une présentation orale en utilisant l'idée ou une partie de la chanson d'un film présenté. Tout le monde doit parler un peu lors de la présentation. Vous avez quinze minutes pour vous préparer! Bonne chance!*³⁸

As filmagens foram feitas grupo a grupo (três minutos em cada), além da apresentação final aos outros colegas.

Também nessa aula, um *PowerPoint* com as informações e os detalhes que deveriam ser considerados na apresentação individual final (vide APÊNDICE IV) foi apresentado pela professora-pesquisadora e discutido com os alunos. Na discussão, foram

³⁸ Tradução: Produzam uma apresentação oral utilizando a ideia ou uma parte da canção de um filme apresentado. Todos devem falar um pouco durante a apresentação. Vocês têm quinze minutos para se prepararem! Boa sorte!

relembradas características físicas e psicológicas para auxiliar na descrição das personagens no produto final.

Tempo de realização: duas aulas de cinquenta minutos (na quarta semana de coleta de dados).

d) Atividade da aula 5 – Metade professor / metade aluno

Em tal atividade, que foi denominada “*metade professor, metade aluno*”, cada dupla ou trio realizou a tarefa de apresentação de um diálogo, sem tempo de preparo, de acordo com o tema proposto por mim (sempre relacionado ao tema do projeto, como marcar um encontro para ir ao cinema ou uma conversa na fila do cinema). Nove alunos estavam presentes na aula e formaram quatro grupos. Na primeira apresentação, apenas dois grupos estavam presentes na sala de aula e, além de mim, um dos grupos (chamado de *metade professor*) foi o responsável por corrigir eventuais problemas encontrados da produção oral dos colegas do grupo chamado de *metade aluno*. Ao final da apresentação do primeiro grupo *metade aluno*, os papéis se inverteram, ou seja, aqueles que haviam se apresentado, deveriam então corrigir o trabalho dos outros colegas. Isso se repetiu com os dois grupos restantes. A seguir, o enunciado da tarefa:

*Aujourd’hui vous êtes moitié prof, moitié élève. Chaque groupe va recevoir un thème afin de l’utiliser pour faire un dialogue spontané. Ceux qui regardent le dialogue vont noter des corrections qui seront discutées à la fin de l’activité.*³⁹

Após a apresentação dos quatro grupos, com as correções, os alunos-participantes tiveram de se apresentar mais uma vez, para os outros grupos, pensando nas correções feitas.

A tarefa objetivou analisar as estratégias utilizadas pelos alunos-participantes, a fim de lembrarem-se das correções feitas e melhorarem os diálogos, além de sondar se os problemas discutidos na primeira apresentação foram realmente corrigidos e, portanto, aprendidos, até o momento da segunda apresentação.

³⁹ Tradução: Hoje vocês são metade professor, metade aluno. Cada grupo vai receber um tema a fim de utilizá-lo para fazer um diálogo espontâneo. Os que assistem ao diálogo vão anotar as correções que serão discutidas ao final da atividade.

Tempo de realização: uma aula de cinquenta minutos (na quinta semana de coleta de dados).

e) Atividade das aulas 6 e 7 – Primeira apresentação oral individual

Como nas cinco semanas anteriores houve uma sensibilização e uma compreensão mais profunda dos alunos quanto ao tema *filmes e séries de televisão*, por meio das atividades realizadas, o produto final do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE* foi uma apresentação oral individual. Entretanto, antes da apresentação definitiva, os alunos realizaram a tarefa de uma primeira apresentação, nos mesmos moldes da tarefa realizada na quinta semana da coleta de dados, ou seja, após as apresentações, os alunos e eu demos sugestões para a melhora da apresentação.

Dez alunos participaram dessa tarefa, que foi preparada em casa, a partir de pesquisas de sinopses de séries e filmes francófonos, por exemplo, e segundo as instruções dadas pela professora-pesquisadora no *PowerPoint* apresentado na quarta aula (como descrito anteriormente). Propus que os alunos apresentassem uma série francófona ou um filme francófono a que tivessem assistido e sobre o(a) qual se sentissem à vontade para falar. Os alunos poderiam criar uma apresentação em *PowerPoint* ou com algum recurso visual e deveriam evitar leituras. O enunciado da tarefa encontra-se a seguir:

Pour bien produire votre exposé:

- 1. Choisir une série francophone ou un film francophone que vous connaissez bien.*
- 2. Présenter sa synopsis sans raconter la fin de l’histoire.*
- 3. Présenter le réalisateur, les acteurs et ses personnages (utilisez le vocabulaire des caractéristiques physiques et psychologiques).*
- 4. Présenter les aspects de la culture du pays ou de la ville présentés sur le film ou la série. Est-ce qu’il y a des différences ou des similitudes par rapport aux aspects de la culture brésilienne?*
- 5. Présenter votre opinion d’une façon argumentative et intéressante.⁴⁰*

⁴⁰ Tradução: Para produzir sua apresentação oral:

1. Escolher uma série francófona ou um filme francófono que vocês conhecem bem.
2. Apresentar a sua sinopse sem contar o fim da história.

As apresentações, de 3 a 10 minutos foram filmadas, para que os gestos dos alunos-participantes também pudessem ser levados em conta para a posterior análise.

Tempo de realização: quatro aulas de cinquenta minutos (na sexta e na sétima semanas de coleta de dados).

Fase 3 – Produto Final

Após as correções feitas na primeira apresentação, os alunos fizeram a apresentação definitiva. O objetivo da atividade foi o de identificar as estratégias utilizadas pelos alunos, a fim de se fazerem compreender pelos colegas.

Vale ressaltar que a produção oral individual previa a preparação da apresentação em período extraclasse, o que não foi registrado pela professora-pesquisadora, porém discutido na última aula do projeto. Todos os alunos apresentaram a produção final e os filmes apresentados foram: *La Tête en Friche* (por Isabel), *La Tortue Rouge* (por Carole), *Raw* (por Karina), *La Famille Bélier* (por Raquel), *Coco avant Chanel* (por Esther), *Elle s'appelait Sarah* (por Sandra), *Kirikou et la Sorcière* (por Katia), *des Rouilles et d'Os* (por Tânia), *Intouchables* (por Edgar), *L'Écume des Jours* (por Paula) e *Je ne suis pas un homme facile* (por Gustavo).

Tempo de realização: duas aulas de cinquenta minutos (na oitava semana da coleta de dados).

Fase 4 – Feedback / Bilan

Para tal atividade, foram selecionados alguns trechos das produções orais de cada aluno, a fim de mostrar-lhes os vídeos dessas produções e discutir algumas observações quanto às estratégias percebidas e também quanto ao recurso à língua materna. Os nove alunos presentes na atividade foram questionados, por exemplo, quanto à consciência ou

-
3. Apresentar o diretor, os atores et suas personagens (utilizem o vocabulário das características físicas e psicológicas).
 4. Apresentar os aspectos culturais do país ou da cidade apresentados no filme ou na série. Há diferenças ou semelhanças com relação aos aspectos da cultura brasileira?
 5. Apresentar sua opinião de forma argumentativa e interessante.

não do uso de estratégias e recursos para a produção oral e quanto ao uso da interlíngua e/ou interferência, por meio de exemplos retirados das transcrições do próprio corpus.

Ao final da apresentação dos trechos, uma entrevista, em grande grupo, foi realizada, a fim de conseguir informações importantes sobre a aprendizagem em língua estrangeira, como os contatos com línguas estrangeiras no dia-a-dia e nas práticas escolares, suas motivações para estudar línguas estrangeiras e o francês, especificamente, etc.

O registro do feedback e da entrevista foi feito por meio de uma gravação em vídeo. Tais atividades foram realizadas em português, língua materna de todos os participantes.

O roteiro de perguntas para a entrevista final era o seguinte:

- Vocês percebem se têm algumas estratégias para aprender uma língua estrangeira? Quais? Vocês têm consciência da utilização das estratégias?
- O ambiente da sala de aula influencia no aprendizado?
- Vocês acreditam que a produção oral em língua estrangeira é algo muito importante para a aprendizagem dessa língua?
- Vocês gostam das atividades orais? Acreditam que elas são importantes para o seu desenvolvimento no idioma? Por quê?
- Vocês têm o hábito de praticar o francês fora da sala de aula?
- O que vocês fizeram para chegar à apresentação oral individual final?
- Por que o projeto foi importante para vocês?

Apesar do roteiro, as questões foram colocadas de outra forma, mais descontraída, e outras questões e comentários surgiram por meio da interação entre os participantes, o que foi bem produtivo para a posterior análise dos dados.

Tempo de realização: duas aulas de cinquenta minutos (na nona semana de coleta de dados).

5. Corpus da pesquisa

Diante da quantidade de horas de filmagem e, em se tratando de uma pesquisa para identificar as estratégias de aprendizagem no desenvolvimento das atividades do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*, foi necessário fazer uma seleção dos trechos.

Assim, os critérios para a constituição do corpus foram os seguintes:

- Observação dos dados em relação às estratégias de aprendizagem.
- Recorte dos trechos de filmes que explicitassem o uso das estratégias de aprendizagem.
- Agrupamento dos exemplos de uso das estratégias de aprendizagem por fase, atividade e tarefa, com destaque para o uso da língua materna.

Assim, a análise dos dados será feita de acordo com os objetivos e perguntas de pesquisa e com as indicações das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos-participantes.

III. ANÁLISE DOS DADOS

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*

Neste capítulo, apresento a análise dos dados coletados durante a realização desta pesquisa, que visa analisar a produção oral de alunos de FLE em um CEL do estado de São Paulo. Para tanto, como apresentado no capítulo anterior, realizei o projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*, cujas atividades em sala de aula foram propostas a fim de potencializar a produção oral por meio da interação dos alunos-participantes, no que concerne às estratégias que estes utilizam.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa-interpretativa, como apresentado anteriormente, foi desenvolvida aos moldes da pesquisa-ação e os resultados obtidos foram analisados levando-se em consideração o que Laurence Bardin (2011) preconiza como “análise do conteúdo” de uma pesquisa qualitativa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Ainda segundo Bardin, a análise do conteúdo de uma pesquisa de natureza qualitativa prevê três etapas, que nesta pesquisa foram compreendidas como segue:

- a) **Pré-análise (escolha e organização dos dados, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis):** transcrição das atividades realizadas em sala de aula (capítulo Metodologia, item 4.1.).
- b) **Exploração do material (recorte dos dados, escolha de categorias de análise):** seleção e recorte das atividades transcritas; escolha das categorias de análise (capítulo Metodologia, item 5).
- c) **Tratamento dos resultados (inferência e interpretação dos dados em relação às categorias levantadas e ao referencial teórico):** análise dos dados de acordo com os objetivos e perguntas da pesquisa (capítulo Metodologia, item 5).

Dessa maneira, concordando com Bardin (2011), o corpus desta pesquisa, como apresentado no capítulo anterior, agrupa os trechos dos vídeos que explicitam as

categorias de análise que vou utilizar neste capítulo. Os dados foram analisados qualitativamente e os resultados interpretados visam responder aos objetivos e perguntas desta pesquisa, os quais retomo a seguir:

Objetivos

1. Identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos-participantes para o desenvolvimento da produção oral.
2. Identificar em quais situações a língua materna é uma estratégia utilizada pelos alunos-participantes em situações de produção oral.
3. Analisar em que medida as atividades didáticas propostas pelo professor-pesquisador contribuem para mobilizar diferentes estratégias de aprendizagem.

Perguntas de pesquisa

4. Quais são as estratégias utilizadas pelos alunos de uma turma heterogênea, de níveis A2 e B1, no aprendizado da língua francesa para o desenvolvimento da produção oral?
5. Em quais situações de produção oral a língua materna representa uma estratégia utilizada pelos alunos?
6. Quais são as relações entre as atividades didáticas e as estratégias utilizadas pelos alunos para o desenvolvimento da produção oral?

Para a definição do corpus, ou seja, a seleção dos trechos de produção oral do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE* que vão fazer parte da análise, segui a definição de categoria de Bardin:

[...] uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. Na pertinência (pertinens: que diz respeito a, relativo a...) há uma ideia de adequação ótima. O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e / ou corresponder às características das mensagens (BARDIN, 2011, p. 150).

Baseadas no referencial teórico desta pesquisa, as categorias de análise foram agrupadas da seguinte forma:

- I) *Estratégia Social, Estratégia Compensatória, Estratégia Cognitiva, Estratégia Mnemônica, Estratégia Afetiva e Estratégia Metacognitiva* (OXFORD, 1990).
- II) *Estratégia Social, Estratégia Compensatória, Estratégia Cognitiva, Estratégia Mnemônica, Estratégia Afetiva e Estratégia Metacognitiva* (OXFORD, 1990), consideradas nos trechos em que os alunos-participantes utilizam a LM.
- III) *Alternância de código* (CAUSA, 1997).

As categorias de análise foram definidas a partir da nomenclatura de Oxford (1990), pois, como mencionado anteriormente, no referencial teórico dessa pesquisa, é a autora que define as estratégias compensatórias como estratégias de aprendizagem e não simplesmente como estratégias de comunicação. Além disso, dei preferência à nomenclatura de Oxford (1990) por me parecer mais completa e detalhada, o que facilita a compreensão das estratégias de aprendizagem e sua análise.

No sentido de retomar cada uma dessas estratégias, seguem suas definições conforme consta no referencial teórico desta pesquisa (p. 44-45):

- *Mnemônicas*: têm a função de ajudar o aprendiz a armazenar e recuperar informação nova.
- *Cognitivas*: permitem aos alunos compreender e produzir na nova língua por diferentes meios.

- *Compensatórias*: permitem que os alunos usem a língua, apesar de suas grandes lacunas de conhecimento.
- *Metacognitivas*: permitem aos alunos controlar a sua própria cognição, ou seja, coordenar o processo de aprendizagem pelo uso de funções como centralização, organização, planejamento e avaliação.
- *Afetivas*: ajudam a regular emoções, motivações e atitudes.
- *Sociais*: ajudam os alunos a aprender por meio da interação com os outros.

Também considerei, separadamente, a alternância de código (CAUSA, 1997), somente quando esta não fez parte de outra estratégia de aprendizagem, ou seja, quando ela foi utilizada, simplesmente, para que não houvesse quebra no discurso (o que representa, a meu ver, por si só, uma estratégia de aprendizagem voltada à comunicação) ou quando expressou sentimentos e sensações, fazendo com que o *eu aluno* fosse substituído pelo *eu indivíduo* (FERRONI, 2010). Em outros momentos, a alternância com a LM foi considerada dentre as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990), por apresentarem funções de estratégias sociais, compensatórias, cognitivas, afetivas ou mnemônicas.

O procedimento de análise com a identificação das categorias será feito a partir da separação das atividades, com a indicação dos trechos de produção oral selecionados e pela identificação das estratégias utilizadas pelos alunos-participantes em LE ou LM:

Atividade	Trecho selecionado para a análise	Identificação da estratégia
-----------	-----------------------------------	-----------------------------

O projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE* – elaborado para nove aulas, resultando em quatorze horas de gravação e na transcrição de 110 vídeos – foi composto, conforme explicado no capítulo de metodologia deste trabalho, por quatro fases: sensibilização, atividades orais, produto final e feedback / bilan.

Fase 1 – Sensibilização

- Atividade da Aula 1 (Sensibilização) – Tarefa 1 (definição dos nomes dos grupos)
Tarefa 2 (*trailers* de filmes e séries)
Sondagem

Fase 2 – Atividades de Produção Oral

- Atividade da aula 2 (Elaboração de roteiro) – Tarefa 1 (campo lexical)
Tarefa 2 (criação de roteiros)
- Atividade da aula 3 (Curta-metragem) – Tarefa 1 (apresentações a partir de curta-metragem)
- Atividade da aula 4 (Trilhas) – Tarefa 1 (apresentações a partir de trilhas sonoras)
Discussão e planejamento para o produto final
- Atividade da aula 5 (Metade professor / metade aluno) – Tarefa 1 (apresentações de diálogos espontâneos)
- Atividade das aulas 6 e 7 (Primeira apresentação oral individual) – Tarefa 1 (produto final – prévia)

Fase 3 – Produto Final

- Atividade da aula 8 (Apresentação oral individual final) – Produto final

Fase 4 – Feedback / Bilan

- Atividade da aula 9 (Discussão sobre produções orais realizadas e sobre aprendizagem em LE) – Feedback a partir de gravações das tarefas e do produto final

Vale ressaltar que minha análise será a partir do que ocorreu em sala de aula; nesse sentido usarei os verbos no presente do indicativo para comentar os quadros. A seguir, apresento os dados e a discussão correspondentes à atividade da aula 1 do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*.

1. Análise dos dados coletados na atividade da aula 1 – Fase 1: Sensibilização

Doze vídeos foram gravados nesta atividade (uma hora e trinta minutos de gravação), que consistiu em dois momentos: *sensibilização* (dividida em duas tarefas) e *sondagem*. Os trechos para a análise foram selecionados a partir das estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) empregadas pelos alunos-participantes, bem como a utilização da língua materna como estratégias de aprendizagem.

1.1. Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 1

A primeira tarefa de sensibilização ao projeto consistiu na escolha dos nomes dos grupos de trabalho. Assim, ela apresentou, como prática oral, a interação entre os alunos-participantes e, em alguns momentos, destes com a professora-pesquisadora.

As estratégias identificadas na primeira tarefa da atividade da aula 1 foram: sociais, compensatórias, cognitivas (sendo as sociais as mais empregadas pelos alunos e as cognitivas as menos utilizadas) como mostra o quadro a seguir.

Quadro 4: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 1

Trechos das Transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Gustavo: Par exemple je t'aime cette chose ah je t'aime cette chose pourquoi (2)Esther: <i>J'aime cette chose</i> (3)Gustavo: *J'aime cette chose (4)Esther: **<i>Je t'aime non eu te amo j'aime</i></p> <p>Exemplo 2 (1)Raquel: Notre groupe s'appelle Beaux Bâtons (2)Tânia: ((<i>acena positivamente com a cabeça</i>)) (3)Raquel: Parce que est une/ (4)Tânia: <i>C'est une école</i> (5)Raquel: C'est une école française</p>	<p>Estratégia Social *Estratégia Cognitiva **Alternância de código</p>
<p>Exemplo 3 (1)Carole: Nous sommes discu/ <i>discuter</i></p> <p>Exemplo 4 (1)Gustavo: Mais je <i>pade</i> parler années?</p> <p>Exemplo 5 (1)Gustavo: Les personnes <i>de cour</i> ((<i>gesto para mostrar o tom da pele</i>)) (2)Professora: Ah de couleur les personnes noires</p>	<p>Estratégia Compensatória</p>
<p>Exemplo 6 (1)Esther: (...) tous les séries <i>a des nourritures</i></p> <p>Exemplo 7 (1)Esther: É:: como que é o:: gerúndio de ver... estou vendo? (2)Professora: En voyant ou je suis en train de voir (3)Esther: O mais fácil ((risos)) (4)Gustavo: Mon Dieu (5)Professora: Je suis (6)Esther: <i>Je suis</i> (7)Professora: En train (8)Esther: <i>En train</i> (9)Professora: De voir (10)Esther: <i>De voir não pode ser que nem o:: espanhol ()?</i> (11)Professora: Directement le présent si tu veux (12)Esther: <i>Por exemplo je suis à voir estou a ver?</i> (13)Professora: Hãhã ((negação)) Non... mais tu peux dire je vois maintenant... ça c'est bon</p>	<p>Estratégia Cognitiva</p>

A partir dos trechos acima, já é possível identificar a relevância das estratégias sociais – que ajudam os aprendizes a aprender por meio da interação com os outros (OXFORD, 1990, p. 135) – e compensatórias – segundo Oxford (1990, p. 37), aquelas que permitem que os alunos usem a língua, apesar de suas lacunas de conhecimento linguístico (alunos-participantes de níveis A2 / B1) – em atividades que prezam pela interação, já que nelas o discurso muitas vezes é construído em conjunto, com o auxílio dos colegas ou da professora-pesquisadora, com tentativas, confirmações, acertos, erros e gestos para se fazerem entender.

Nos exemplos 1 e 2 é muito clara a utilização da estratégia social de cooperação com os pares, a partir da colaboração para a construção do discurso, pois, além dos acenos positivos com a cabeça⁴¹, as frases são construídas em interação, com alunos-participantes que complementam, a cada turno de fala, a ideia a ser apresentada.

No turno de fala 2 do exemplo 1 ocorre uma estratégia social, por parte de Esther, quando corrige a fala de Gustavo. Após a correção, Gustavo usa, no turno de fala 3, uma estratégia cognitiva – repetir – para compreender o que foi corrigido. Esther ainda reforça a correção no quarto turno de fala (que ainda representa uma estratégia social), usando a LM – alternância de código (CAUSA, 1997) para traduzir como ficaria a fala de Gustavo em português.

Nesse momento inicial do diálogo, percebe-se que a alternância de código (CAUSA, 1997), que acontece entre a língua materna dos participantes e a língua alvo da aprendizagem, o francês, não é utilizada para facilitar a compreensão global da mensagem, mas para co-construir o sentido e fazer uma análise mais refinada de uma expressão da língua alvo, usada de forma equivocada por um dos participantes da situação comunicativa. Assim, observo que a cooperação que se dá entre os dois alunos-participantes por meio da interação faz com que estes mobilizem estratégias de aprendizagem capazes de desenvolver sua autonomia na produção oral; daí a importância da consciência do professor quanto à elaboração de atividades que possam favorecer o uso dessas estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, a autonomia dos alunos.

No exemplo 2, além dos acenos positivos com a cabeça no turno de fala 2, as frases são construídas pelas duas alunas, que complementam a cada turno de fala a ideia

⁴¹ Tais acenos, que aparecem no segundo exemplo, além de representarem a compreensão do turno de fala anterior da colega, mostram um encorajamento por parte de Tânia, para que Raquel continue a falar, o que também pode ser compreendido como uma estratégia social de cooperação com os pares.

a ser apresentada. Há, portanto, a co-construção do discurso por meio de uma estratégia social que é possível somente em situações de interação.

A fim de praticarem o oral, alguns alunos-participantes fizeram o uso de estratégias compensatórias, ou seja, a comunicação entre eles ocorre, já que estão inseridos em uma situação concreta que dá elementos para que eles não quebrem o discurso.

No exemplo 3, ao não lembrar do verbo no gerúndio, Carole o utiliza no infinitivo (o que também se caracteriza como uma estratégia compensatória) e, dessa maneira, se faz compreender, mesmo que, gramaticalmente, a construção de sua frase apresente um problema de sintaxe.

No exemplo 4, percebe-se o uso da interlíngua (VOGUEL, 1995) como estratégia compensatória, já que o aluno-participante cria uma palavra inexistente tanto no francês como no português estabelecendo, entretanto, uma proximidade do verbo criado com o verbo **poder** em português.

No exemplo 5, além da utilização de uma palavra indevida no contexto apresentado, em razão da proximidade com a língua portuguesa (*cour* para significar *cor*), o aluno-participante faz gestos para que o interlocutor (que na citada interação sou eu, professora-pesquisadora) compreenda a ideia que quer transmitir. Ele é bem-sucedido, já que minha intervenção no turno de fala 2, mostra que ele foi capaz de se fazer compreender e, assim, ser corrigido em sua produção.

As estratégias cognitivas também aparecem como forma de não interromper o discurso por meio de transferências da LM ou de línguas anteriormente aprendidas para o francês, ou quando o aluno-participante se refere a um termo gramatical, buscando uma equivalência na LM ou nas línguas anteriormente aprendidas. Assim, no exemplo 6, percebe-se uma construção de uma frase típica da língua portuguesa, que permite construções como « todas as séries têm comidas », ao invés da construção « em todas as séries há comidas ». Esse uso na língua portuguesa oral é transferido – estratégia cognitiva : *transferir*, ou seja, aplicação direta de palavras, conceitos ou estruturas de uma língua para a outra, no intuito de entender ou produzir uma expressão na nova língua (OXFORD, 1990) – para a língua francesa quando a aluna-participante utiliza « *tous les séries a des nourritures* » em vez de utilizar « *dans toutes les séries il y a des nourritures* ».

No exemplo 7, a aluna recorre a uma estratégia cognitiva de comparar com as línguas conhecidas, já que ela tenta na língua francesa uma construção possível na língua espanhola para os gerúndios, além das repetições após os turnos de fala da professora. A aluna-participante analisa a expressão e raciocina, tentando estabelecer relações entre as duas línguas, uma já aprendida e outra em processo de aprendizagem. Mesmo que a alternância de código nesse exemplo aconteça entre a LM e a língua francesa – que aqui assume a função de língua-objeto (FERRONI, 2010) –, a língua espanhola aparece como um apoio para a compreensão de um modo verbal da língua alvo.

Nos exemplos 1, 2 e 3 do quadro a seguir, é possível perceber o uso direto da LM ou de línguas anteriormente aprendidas, como cerne da estratégia que se apresenta como categoria de análise. Alguns alunos-participantes utilizam a língua materna como estratégia compensatória, enquanto outros a utilizam como estratégia social. O quadro a seguir representa o uso da LM na primeira tarefa da sensibilização.

Quadro 5: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 1 – uso da LM

Trechos das Transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Gustavo: É:: la sérié c'est en portugais um maluco no pedaço c'est une sérié américaine qui parle la différence de la d'une personne que habiter pour oh mon Dieu <u>onde</u> habiter oh mon Dieu ((gestos tentando lembrar da informação))</p> <p>Exemplo 2 (1)Gustavo: É::...é parce que il y a la même chose je n'ai pas compris <u>o que</u> je parle mais/ mais ça va</p>	<p>Língua Materna como Estratégia Compensatória</p>
<p>Exemplo 3 (1)Sandra: Ma vie ã:: pourquoi la <u>pensamentos...</u> (2)Professora: Les pensées (3)Sandra: *Les pensées des de la jov/ <u>jovens</u> (4)Professora: Des jeunes (5)Sandra: *Des jeuves/ nes</p>	<p>Língua Materna como Estratégia Social *Estratégia Cognitiva</p>

No exemplo 1, a LM aparece como estratégia compensatória, já que Gustavo supera as lacunas da produção oral com a utilização de uma palavra da língua materna (*onde*) ou, por não lembrar a conjugação verbal em francês, ajusta a mensagem transmitida ao interlocutor, utilizando os verbos no infinitivo.

No exemplo 2, o pronome demonstrativo “o” é colocado diretamente em português na frase, talvez por uma dificuldade já existente em língua materna em reconhecê-lo como tal, impossibilitando estabelecer-se uma referência entre as duas línguas e o uso do pronome demonstrativo “ce”, em francês.

Nos dois primeiros exemplos apresentados, a alternância de código – que indica disfunção (FERRONI, 2010), funcionando, assim como estratégia compensatória – que acontece entre a LM dos participantes e a língua alvo da aprendizagem, o francês, serve para superar algumas lacunas, sem pausas, a fim de que os alunos-participantes aprendam um vocabulário que falta para a produção oral, evitando, portanto, a quebra do discurso, o que se faz importante para o desenvolvimento da autonomia dos alunos-participantes nas produções em língua francesa, mesmo que ainda não a dominem por completo.

No exemplo 3, a língua materna é usada diretamente por Sandra, nos turnos de fala 1 e 3, a fim de solicitar esclarecimentos sobre o vocabulário. Nessa situação de fala, há quebra do discurso para os esclarecimentos feitos por mim, entretanto, há uma possibilidade, por parte da aluna-participante, de aprendizado e aperfeiçoamento da língua francesa, já que suas dúvidas são esclarecidas e as correções repetidas – estratégia cognitiva – por ela nos turnos de fala seguintes aos meus (turnos de fala 3 e 5). Vale ressaltar que o uso direto da LM como estratégia social somente será possível em contextos em que o interlocutor partilhe da mesma LM ou tenha conhecimento dela, pois, senão, não haveria possibilidade de cooperação entre os pares.

Assim, os alunos-participantes que utilizaram a LM como estratégia de aprendizagem conseguiram atingir os objetivos comunicativos e cumpriram a tarefa pedida. Percebo que a LM permitiu a fruição na comunicação, bem como a mobilização de estratégias de aprendizagem que fizeram com que eles construíssem frases nas quais a LM aparece como um *socle langagier* (PORQUIER, 1991); esse alicerce linguístico ocorre já que a aprendizagem de uma LE pode acontecer apoiada na competência linguística e na experiência da linguagem adquiridas na e para a LM (PORQUIER, 1991), o que confirma sua relevância na aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.2. Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 1

A segunda tarefa de sensibilização, também foi feita em interação, entretanto, com uma maior participação de minha parte, já que propus perguntas que incentivaram a produção oral dos alunos-participantes após a apresentação dos *trailers* de filmes e séries. A modalidade da atividade (em pequenos grupos) e o enunciado proposto (como mostrado no capítulo anterior) foram determinantes para a mobilização de estratégias sociais, compensatórias e cognitivas, o que justifica a ação do professor como algo considerável para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos na produção oral. O quadro a seguir apresenta os trechos selecionados para posterior análise.

Quadro 6: Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 1

Trechos das Transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Esther: <i>Extrait? Ou'est-ce que...</i> (2)Professora: Extrait c'est le petit morceau de film que je vous ai passé (3)Edgar: A::</p> <p>Exemplo 2 (1)Esther: La série c'est une fiction scientifique ((<i>olhos de dúvida quanto à pronúncia</i>)) (2)Professora: Scientifique? ((corrigindo a pronúncia)) (3)Esther: Scientifique ((concordando)) (4)Professora: D'accord (5)Esther: Et le film c'est... ã::... une discussion <i>socio... sociale</i> (6)Professora: ãã ((concorda)) (7)Esther: ã::... je/ je n'ai vu... <i>eu não compreendi j'ai...</i> (8)Professora: Je n'ai pas compris</p>	<p>Estratégia Social</p>
<p>Exemplo 3 (1)Gustavo: Tu as vu le Netflix française? Parce que le <i>conteude</i> [de le Netflix... (2)Professora: [le contenu</p> <p>Exemplo 4 (1)Esther: La première <i>temporade</i> (2)Professora: A:: saison la première [saison (3)Esther: [saison... le thème:: déjà parle... ã::... dans la série j'ai aimé le/ le extrait parce que c'est action beaucoup d'action...</p>	<p>Estratégia Compensatória</p>
<p>Exemplo 5 (1)Gustavo: De l'ordinateur? (2)Professora: Oui (3)Gustavo: <i>Répétez pour moi?</i> (4)Professora: Ordinateur (5)Gustavo: <i>Ordinateur</i> mais ça va e:::::t utiliser le d'autre pays</p>	<p>Estratégia Cognitiva</p>

No exemplo 1, Esther recorre a uma pergunta direta no turno de fala 1 para receber a resposta da professora-pesquisadora no turno de fala 2. Já no segundo caso, Esther não faz uma questão direta, eu, como interlocutora nesse momento, percebo a dúvida por meio de seu olhar e a ajudo a construir seu discurso, pois confirmo nos turnos de fala 2, 4 e 6 as hipóteses dadas por Esther nos turnos de fala 1 e 5. Em ambos os casos, portanto,

Esther utiliza a estratégia social de verificação e solicitação de esclarecimentos (OXFORD, 1990).

Nos exemplos 3 e 4, a interlíngua aparece como estratégia compensatória, já que palavras são inventadas / forjadas (elas não existem nem em francês, nem em português) nos turnos de fala 1 de Gustavo e Esther. Também em ambos os casos os alunos-participantes são corrigidos por mim, o que faz com que a estratégia utilizada também seja relevante para a aprendizagem, ou seja, Gustavo e Esther não conhecem as palavras *conteúdo* e *temporada*, respectivamente, na língua estudada, tentando, assim, uma hipótese que, por sua vez, não funciona e é corrigida, possibilitando a aprendizagem de um novo vocábulo.

No exemplo 5, a estratégia utilizada é praticar a língua por meio da repetição e da prática dos sons de uma palavra em sala de aula (OXFORD, 1990). O aluno-participante pede no turno de fala 3 para que a professora-pesquisadora repita a palavra que lhe causava dúvidas na pronúncia. Após a repetição da professora, Gustavo, no turno de fala 5, repete a palavra corrigida, mostrando que a aprendeu, e continua seu discurso.

Nos exemplos 1, 2, 3 e 4 do quadro a seguir, é possível perceber, bem como na primeira tarefa de sensibilização, o uso direto da LM ou de línguas anteriormente aprendidas, como cerne da estratégia identificada como categoria de análise (alguns alunos-participantes as utilizam como estratégias sociais e outros as utilizam como estratégias compensatórias). A seguir, o quadro que representa esse uso.

Quadro 7: Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 1 – uso da LM

Trechos das Transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Gustavo: Qui a changé la organisation du <u>computador...</u> (2)Professora: De l'ordinateur</p> <p>Exemplo 2 (1)Raquel: <u>E como eu falo caiu</u> tombé... (2)Professora: Oui (3)Raquel: <u>E bateu com a</u> ((faz gesto mostrando a cabeça)) la/ la tête (4)Professora: Oui il a frappé la tête (5)Raquel: Frappé <u>é bateu?</u> (6)Professora: Oui (7)Raquel: Il a frappé la tête</p>	<p>Língua Materna como Estratégia Social</p>
<p>Exemplo 3 (1)Gustavo: Il écrit un livre pour l'histoire <u>dele</u></p> <p>Exemplo 4 (1)Tânia: Le homme change de place *with with ((risos)) avec le femme mais je pense que c'est un petite () tipo je ne sais pas comment se dit</p>	<p>Língua Materna (*ou língua anteriormente aprendida) como Estratégia Compensatória</p>

No exemplo 1, Gustavo utiliza a palavra *computador* em português, com uma pausa em seguida, aguardando minha intervenção, que o auxilia na produção de seu discurso. Já no segundo caso, Raquel, no turno de fala 1, utiliza a língua portuguesa, mas em seguida, tenta uma hipótese em francês, que é confirmada por minha intervenção; no turno de fala 3, utiliza uma estratégia social, questionando em português uma palavra desconhecida na língua alvo e, após o turno de fala seguinte, em que eu construo a frase utilizando o verbo correto, Raquel ainda confirma o vocabulário, traduzindo-o em sua língua materna. Percebe-se que ela aprendeu o vocabulário, já que, no turno de fala 7, repete a frase completa (vale ressaltar que o verbo utilizado na expressão deveria ser pronominal – *il s'est frapé la tête* –, correção que não aconteceu no ato de fala).

A LM, nesses dois exemplos, foi importante para evitar hesitações, pausas e gestos no discurso, bem como para a aquisição de um novo vocabulário que poderá ser utilizado em outras situações de comunicação.

No exemplo 3, a alternância de código (CAUSA, 1997) aparece como uma estratégia para compensar a falta do pronome possessivo e continuar o discurso

(alternância que indica disfunção). No exemplo 4, também há uma alternância de código entre a língua francesa e uma língua anteriormente aprendida, o inglês. Tânia, parece ser levada ao inglês por conta de palavras que se aproximam nas duas línguas em questão – *change* e *place* (com diferença apenas na pronúncia); apesar da utilização da palavra *with*, o desvio é percebido por ela mesma, que já corrige seu discurso, passando tal preposição para o francês. Assim, pode-se dizer que ela conhecia a palavra no francês, mesmo que por um breve momento, o inglês, língua com a qual tem mais afinidade e proximidade, tenha aparecido para complementar seu discurso, sem quebrá-lo.

1.3. Dados coletados na sondagem: fechamento da atividade 1

Para concluir a atividade 1, os dados da sondagem foram analisados a partir da relação entre as respostas dadas pelos alunos-participantes e as estratégias de aprendizagem. Os trechos selecionados e apresentados no quadro a seguir se fazem importantes para mostrar a reflexão dos alunos quanto às estratégias de aprendizagem empregadas por eles.

Quadro 8: Dados coletados na sondagem: fechamento da atividade 1

Perguntas	Respostas
<p>Questão 1 <i>Vocês acham que estar em contato com outras línguas é um hábito para praticar um idioma estrangeiro?</i></p>	<p>Esther: Acho que a gente consegue <u>aprender muito mais quando a gente se diverte.</u></p> <p>Tânia: Tem coisas que você pega, tipo, sei lá, <u>gíria, essas outras coisas, tudo de vídeos e essas coisas que você começa a entender.</u></p>
<p>Questão 2 <i>Se vocês estão assistindo algo sem a legenda e não compreendem algo, o que fazem?</i></p>	<p>Gustavo: Normalmente, <u>eu pauso e vou pro Google.</u></p> <p>Edgar: Eu continuo.</p> <p>Carole: Eu tento compreender.</p> <p>Tânia: <u>Eu volto e escuto de novo.</u></p> <p>Raquel: <u>Eu tento entender pelo que tá acontecendo.</u></p> <p>Esther: Mas também, não precisa você entender tudo porque <u>tem a comunicação verbal e a não verbal.</u></p>
<p>Questão 3 <i>Os colegas ajudam vocês a entenderem? Perguntar para o colega é legal?</i></p>	<p>Tânia: O tempo todo.</p> <p>Esther: <u>Sim, porque a gente aprende muito melhor (...)</u></p>
<p>Questão 4 <i>Vocês acham que os colegas de classe são melhores no idioma do que você? Isso é bom ou ruim?</i></p>	<p>Tânia: Porque, não sei porque, eu às vezes me sinto, tipo, vendo você assim ou os colegas eu fico: nossa! Caramba! E, tipo, a gente tá tendo as mesmas aulas e eles, tipo, estão ali, então eu posso tá ali também, sabe? (...) E aí, <u>isso me dá uma inspirada</u> ().</p>
<p>Questão 5 <i>O que vocês fazem para praticar o idioma?</i></p>	<p>Raquel: O que me ajudou bastante no espanhol também foi <u>ler livros</u> () livro, que ele era grande, e aí eu comecei a ler, <u>fiz uma meta de ler todos os dias, sabe?</u> Que era por capítulos, então, eu falava “todos os dias eu vou ler um capítulo”. Tinha muitas palavras que eu não entendia, mas aí, conforme o contexto daquele capítulo, você ia compreendendo, sabe? E eu também ficava com dificuldade que eu falava “será que o jeito que eu tô lendo é o jeito que eles falam?” Sabe? A pronúncia tá certa? (...) Só que aí eu só ia e aí eu comecei a entender melhor a escrita no espanhol por isso e aí, <u>pra ouvir eu comecei a ouvir filmes, né? Ou música e eu vi que aí era bem parecido com o que eu imaginava.</u></p>

A partir dos exemplos acima, nota-se que os alunos-participantes têm mais consciência das estratégias cognitivas, compensatórias e metacognitivas – que permitem aos aprendizes controlar a sua própria cognição e apropriar-se da aprendizagem por meio da reflexão, ou seja, coordenar o processo de aprendizagem pelo uso de funções como centralização, organização, planejamento e avaliação (OXFORD, 1990, p. 135). Como estratégias cognitivas, os alunos-participantes disseram praticar a língua em situação autêntica; é o caso de Tânia, ao responder a primeira questão que formulei, dizendo que aprende muitas coisas pelos vídeos, que não necessariamente vê nas aulas, como gírias. A prática da língua em situação autêntica também aparece nas respostas de Gustavo, Edgar, Carole, Tânia e Raquel à questão 2, que dizem utilizar alguns métodos como escutar novamente, procurar significados na Internet, tentar compreensão pelo contexto apresentado, a fim de praticar a língua estrangeira ao assistir a filmes francófonos.

Ainda respondendo à segunda questão, Esther cita a importância de uma estratégia compensatória, em que existe compreensão por meio da linguagem não verbal que se apresenta nos filmes e também na interação entre os colegas em sala de aula. Para Esther, as estratégias afetivas também parecem importantes, já que, segundo ela, aprende-se muito mais ao se divertir – segundo Oxford (1990), utilizar o humor: diminuir a ansiedade.

O aprendizado em interação também é visto como algo essencial pelos alunos-participantes, como é percebido nas respostas às questões três e quatro, em que Tânia e Esther acreditam aprender melhor com a ajuda dos colegas, além de serem estimuladas pelo desenvolvimento destes.

Na resposta de Raquel à quinta questão, ela mostra que, além de praticar a língua em situação autêntica por meio de filmes, estabelece objetivos e se organiza em sua aprendizagem: *“eu comecei a ler, fiz uma meta de ler todos os dias, sabe? Que era por capítulos, então, eu falava ‘todos os dias eu vou ler um capítulo’”*, o que se configura como estratégias metacognitivas. Estas aparecem como muito significativas, pois os alunos que as utilizam têm uma boa compreensão do que uma tarefa implica e as capacidades para organizar as estratégias que melhor respondem às exigências da tarefa em função dos seus pontos fortes na aprendizagem.

2. Análise dos dados coletados na atividade da aula 2 – Fase 2: Atividades de Produção Oral

Doze vídeos foram gravados nesta atividade (correspondendo a uma hora e trinta minutos de gravação) que consistiu em duas tarefas: a produção de um campo lexical, a partir do tema do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*, e criação de um roteiro, a partir de cartazes de filmes. Os trechos para a análise foram selecionados, como na atividade anterior, a partir das estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) empregadas pelos alunos-participantes, bem como a utilização da língua materna como estratégias de aprendizagem.

2.1. Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 2

Na fase 2 do projeto, a primeira tarefa da atividade da aula 2 consistiu, como apresentado no capítulo anterior, na produção de um campo lexical a partir dos *trailers* de filmes que haviam sido apresentados na aula anterior. Tem-se como prática oral, a interação entre os alunos-participantes e, às vezes, destes comigo. As estratégias percebidas foram: mnemônicas, sociais e cognitivas. Assim, pode-se dizer que as estratégias mnemônicas foram bastante utilizadas por conta da proposta da atividade que previa que os alunos criassem ligações mentais ao estabelecer campos semânticos a partir dos filmes e a utilizar palavras-chave – estratégias também apresentadas por Oxford (1990). Portanto, fica claro, nessa situação, que a escolha de uma atividade pelo professor privilegia a utilização de alguns tipos de estratégias, o que nos leva a concluir que há relações entre as atividades didáticas e as estratégias utilizadas pelos alunos para o desenvolvimento da produção oral (resposta à pergunta de pesquisa 3); assim, quanto mais o professor tiver conhecimento das estratégias de aprendizagem, mais ele poderá auxiliar e guiar seus alunos na utilização destas, a fim de que adquiram autonomia em sua aprendizagem e desenvolvam sua produção oral e sua capacidade de comunicação na língua alvo. O quadro a seguir, mostra as citadas estratégias da primeira etapa da atividade 2.

Quadro 9: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 2

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Carole: <i>Idée</i> (2)Professora: Idée oui donc pour faire par exemple un film il est nécessaire d'avoir une idée ça va quoi d'autre? (3)Isabel: <i>Rôle</i> (4)Professora: Rôle ça va... ahã ((concorda)) (5)Carole: <i>Rêve</i> (6)Professora: Rêve hum ça c'est bon aussi d'accord (7)Isabel: <i>Acteur</i> (8)Professora: Acteur... uhum ((concorda))</p>	<p>Estratégia Mnemônica</p>
<p>Exemplo 2 (1)Isabel: Qu'est-ce que [c'est? (2)Professora: [Qu'est-ce que c'est méchant? Voilà (3)Esther: <i>Hum... moi je suis méchante à la pièce [de théâtre</i> (4)Professora: [Oui tu sais? Donc elle est la marâtre et la marâtre est méchante elle n'est pas bonne oui? Voilà d'accord</p>	<p>Estratégia Social</p>
<p>Exemplo 3 (1)Carole: <i>Il y a accent?</i> (2)Professora: Il y a d'accent où? Cinéma oui sur le E d'accord cinÉma camÉra la même chose oui sur le E camÉra ça va? (3)Isabel: <i>Aigu?</i> (4)Professora: Aigu oui</p>	<p>Estratégia Cognitiva</p>

No exemplo 1, nota-se que os alunos criam ligações mentais por meio de associações de palavras, dentro da temática dos filmes e séries de televisão, estabelecendo um campo semântico (estratégias mnemônicas, ou seja, aquelas que ajudam o aprendiz a armazenar e recuperar novas informações). Também é possível observar a co-construção do discurso, já que Carole propõe uma palavra, que é confirmada por meio de minha intervenção, e, em seguida, Isabel também o faz, complementando o vocabulário do campo lexical (o que se configura como estratégia social de cooperação com os pares). Isso se repete nos turnos de fala 5 e 7.

No exemplo 2, Isabel solicita esclarecimentos sobre vocábulo apresentado. O vocabulário não é esclarecido por mim, mas por Esther, que usa um contexto conhecido de Isabel (a peça de teatro de *Cendrillon*, apresentada pelos alunos dessa turma) para facilitar sua compreensão. A associação feita por Esther é confirmada a partir de minha

intervenção, quando proponho ainda o antônimo da palavra que causava dúvidas, especificando ainda mais o vocábulo em questão. As estratégias sociais vêm se mostrando relevantes nesta pesquisa, já que as atividades em interação foram privilegiadas por mim; logo, isso mostra, novamente, a relação existente entre a proposta didática e as estratégias utilizadas pelos alunos-participantes.

No exemplo 3, Carole usa a estratégia cognitiva de praticar em sala de aula os sons e as grafias (OXFORD, 1990). A aluna-participante parece perceber o som forte da vogal **e** na palavra *cinéma*, questionando, assim, se haveria acento ou não. Em minha intervenção confirmo, então, a existência do acento, dando maior entonação à pronúncia da vogal e apresentando um novo exemplo da mesma pronúncia da vogal em questão.

A língua materna também se fez presente como estratégia social de aprendizagem nessa etapa da atividade, como mostra o trecho selecionado para análise no quadro a seguir.

Quadro 10: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 2 – uso da LM

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Esther: ((Para o grupo)) Mauvaise <u>é malvada né?</u> Professeure? (2)Professora: Oui (3)Esther: Mauvaise <u>é malvada né?</u> (4)Professora: Ah non... mauvaise c'est comme ruim mas malvada c'est méchante (5)Sandra: Méchante (6)Professora: Méchante ça va? Méchante ((alunos escrevem))... oui (7)Isabel: Directeur de cinéma c'est le directeur? (8)Professora: Réalisateur (9)Carole: Isso</p>	<p>Língua materna como estratégia Social</p>

No exemplo acima, Esther utiliza, no turno de fala 1, a estratégia social de verificação, solicitação de esclarecimentos (OXFORD, 1990). Isso também acontece no turno de fala 7 com a aluna-participante Isabel. Também é possível perceber no turno de fala 5 uma estratégia cognitiva de repetição e, em seguida, quando os alunos-participantes escrevem a palavra em seus cadernos, a estratégia mnemônica de utilizar técnicas

mecânicas⁴² (OXFORD, 1990). A alternância de código acontece nesse exemplo para a confirmação de palavras que causavam dúvidas – alternância simples (FERRONI, 2010) –, o que possibilitou aos alunos-participantes aprender um novo vocabulário. Isso confirma a importância da LM e das relações que se estabelece com ela em aulas de língua estrangeira, já que serve como um “*socle langagier*” (PORQUIER, 1991), que consiste em um facilitador da aprendizagem por permitir que se operem recategorizações, diferenciações, correspondências entre dois sistemas linguísticos, um que já se domina, e outro em desenvolvimento.

2.2. *Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 2*

A segunda tarefa da atividade da aula 2, consistiu na criação e apresentação de roteiros, em grupos, para os filmes *Belle et Sébastien*, *La tour Montparnasse infernale*, *Les aventures d'Adèle Blanc Sec* e *Maman ou Papa*, dos quais foram apresentados os cartazes tirados da internet. As estratégias utilizadas foram: compensatórias, cognitivas e sociais. Novamente, pode-se confirmar haver relação entre a proposta pedagógica e o uso das estratégias, pois, como se tratava de uma atividade de interação, em que os alunos-participantes foram instigados a tentar conversar em francês para a sua realização, vê-se que, por muitas vezes, eles arriscam palavras ou construção de estruturas para evitar a quebra do discurso.

⁴² Nesse caso, as anotações de palavras no caderno são consideradas técnicas mecânicas para a memória, já que permitem a aprendizagem dos alunos-participantes por meio de uma repetição regular e planejada quando fizerem a releitura do que escreveram.

Quadro 11: Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 2

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Gustavo: Parce que le <i>macacon</i> ((<i>passa as mãos sobre suas próprias roupas</i>)) (2)Professora: A:: d'accord donc comment est-ce qu'on dit ça? C'est salopette (3)Gustavo: Salopette</p> <p>Exemplo 2 (1)Tânia: Ils sont amis peut-être:: s:: <i>je ne sais pas soeur e::t?</i> (2)Professora: Frère (3)Tânia: Frère ils sont frères</p>	<p>Estratégia Compensatória</p>
<p>Exemplo 3 (1)Isabel: É::... regarde la:: la position de la jambe <i>de les</i> jambes (2)Professora: Ah ça va oui (3)Isabel: Et <i>de les</i> bras (4)Professora: Des jambes et des bras ça va oui c'est bizarre c'est vraiment bizarre parce qu'ils courent comme ça n'est-ce pas? ((gestos para corrida como imagem do cartaz do filme))</p> <p>Exemplo 4 (1)Gustavo: Une petite explosion plus/ mais <i>depuis</i> c'est le grande explosion et le deuxième va solutionner l'explosion</p>	<p>Estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 5 (1)Isabel: Le garçon est <i>mal éduqué?</i> ((Risos)) (2)Professora: Ah ça va le garçon est mal élevé? Mal élevé? (3)Isabel: Ah oui</p>	<p>Estratégia Social</p>

No exemplo 1, identifiquei duas estratégias compensatórias: fazer mímicas ou gestos e inventar palavras (OXFORD, 1990), ou seja, utilizar a interlíngua. Esta é observada quando Gustavo, por não conhecer a palavra *salopette*, faz, no turno de fala 1, uma tentativa a partir de um vocábulo, próximo ao português (*macacon*), que não corresponde, entretanto, com nenhuma das duas línguas em questão (português e francês). Como Gustavo parecia não ter certeza da palavra utilizada, aumenta as possibilidades de compreensão por parte de seus interlocutores, fazendo gestos. É interessante observar que o aluno-participante em questão constrói a nova palavra utilizando padrões comuns na língua francesa (nasal *-on* quando no português se tem *-ão*: *lion / leão, baron / barão*,

bouton / botão, caméleon / camaleão etc.); assim, pode-se dizer que a interlíngua não aparece do nada, mas a partir de associações que os alunos-participantes são capazes de estabelecer, mesmo que de forma inconsciente, entre a LM e a língua estrangeira. A interlíngua (SELINKER, 1972; VOGUEL, 1995) pode, portanto, representar além de uma estratégia compensatória, uma estratégia cognitiva, não consciente, de dedução – pelo uso de regras gerais, aplicando-as a novas situações da língua alvo – ou de comparação com outras línguas conhecidas – comparação de elementos como sons, vocabulário ou gramática da nova língua com os elementos de outra língua, para determinar similaridades e diferenças (OXFORD, 1990), o que permite uma autonomia por parte dos alunos e se faz muito importante para o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

No exemplo 2, a estratégia compensatória que se apresenta é a paráfrase, ou seja, Tânia, ao não se lembrar da palavra *frère*, constrói uma frase que apresenta o feminino da palavra em questão (*soeur*), a fim de continuar seu discurso e não recorrer a uma pergunta direta aos seus interlocutores ou a mim. Tânia consegue passar sua mensagem e a co-construção do discurso acontece quando lhe apresento a palavra que faltava e ela completa sua ideia no turno de fala 3.

No exemplo 3, nos turnos de fala 1 e 3, há uma aplicação direta de uma estrutura da LM na língua francesa, ou seja, a junção de uma preposição com o artigo definido (de + les), o que causou a construção errônea. No exemplo 4, por sua vez, há uma transferência direta de uma palavra, por semelhança de som e de escrita com a LM. Ambos os desvios apresentados, cometidos comumente por alunos de francês língua estrangeira, aparecem, nesses exemplos, como estratégia cognitiva – transferir (OXFORD, 1990).

Dessa maneira, apesar das construções incorretas na língua francesa, é possível perceber que os alunos-participantes fazem associações e deduções a fim de produzir e se comunicar na língua alvo e, as hipóteses construídas podem ser testadas somente por meio da interação. Assim, mais uma vez, a interação se mostra significativa para a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente quando os alunos estão envolvidos nas tarefas que se dão no âmbito de projetos pedagógicos orientados para a produção de algo concreto coletivamente, o que faz com que os alunos se impliquem e desempenhem um papel ativo, recontextualizando o que aprenderam e estabelecendo relações significativas entre conhecimentos (PUREN, 2013). Assim, a interação

possibilita aos alunos-participantes a prática da língua em sala de aula, bem como para a confirmação ou não de associações e deduções feitas a fim de se comunicarem.

No exemplo 5, a estratégia social de verificar / solicitar esclarecimentos (OXFORD, 1990) é observada no turno de fala 1. Uma hipótese é feita pela aluna-participante Isabel que, por meio de um tom interrogativo, tenta confirmar o vocábulo utilizado. Isso leva a uma intervenção minha, que auxilia na construção do discurso da aluna-participante.

A seguir, passo aos exemplos em que a LM se fez presente no cerne das estratégias de aprendizagem, como mostra o quadro.

Quadro 12: Dados coletados na segunda tarefa da atividade da aula 2 – uso da LM

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Esther: Je crois que dans cette film je:: <i>eu iria chorar</i> (2)Professora: A:: j'irais pleurer mais tu pleure dans tous les films n'est-ce pas? ((Risos)) Ça c'est une chose normale déjà n'est-ce pas? (3)Esther: () ((risos)). (4)Professora: Voilà qu'est-ce que vous imaginez? (5)Tânia: C'est une:: <i>amizade</i> (6)Professora: Oui c'est une amitié (7)Tânia: Amitié</p>	<p>Língua materna como Estratégia Social</p>
<p>Exemplo 2 (1)Esther: <i>Comment que fala chama?</i></p> <p>Exemplo 3 (1)Gustavo: <i>Pode olhar aqui a carinha tipo qu'est-ce qui se passe?</i> ((em tom irônico))</p> <p>Exemplo 4 (1)Sandra: Professeure (2)Professora: Oui (3)Sandra: <i>À tem que expliquer</i> (4)Professora: Oui</p>	<p>Alternância de código</p>
<p>Exemplo 5 (1)Esther: *De procurar (2)Professora: De chercher le chien (3)Esther: De chercher ((enquanto escreve faz expressão de dúvida na palavra chercher)) (4)Professora: Chercher chercher (5)Esther: <i>C-/H ((soletrando em português))</i> (6)Professora: [C-H ((soletrando em francês)) (7)Esther: <i>E-R-C-H ((soletrando em português))</i> (8)Professora: E-R ((soletrando em francês))... Ça va? De chercher le chien (9)Esther: **Tá merci</p>	<p>Língua materna como Estratégia Cognitiva *Estratégia Social **Alternância de código</p>

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 6 (1)Tânia: Ils sont *on the ((faz gesto com as mãos, mostrando o alto da torre)) (2)Professora: Ah au-dessus Tânia: **Au-dessus</p> <p>Exemplo 7 (1)Esther: L'explosion oc/ a accouré? [Occu- (2)Professora: [S'est passée (3)Esther: **S'est passée é pourquoi le/ les deux ne sont pas professionnels? (4)Isabel: Non es que il/ ils pensent que le problème c'est la illumination pe/ ó *pero mais non ((Risos)) (5)Professora: Pero [mais non (6)Isabel: [Mais non c'est un problème avec le système de chauffage (7)Esther: ***Qu'est-ce que c'est chauffage? (8)((Gustavo e Isabel fazem mímicas como se estivessem com frio)) (9)Esther: ***Aquecedor? (10)Isabel: [Oui (11)Gustavo: [Oui</p>	<p>Língua materna (*ou línguas anteriormente aprendidas) como Estratégia Compensatória **Estratégia Cognitiva ***Estratégia Social</p>

No exemplo 1, as alunas-participantes Esther e Tânia utilizam, nos turnos de fala 1 e 5, a estratégia social de verificar / solicitar esclarecimentos (OXFORD, 1990). Elas não perguntam diretamente o vocábulo, entretanto o dizem em português para que alguém o esclareça em francês. Assim, nos turnos de fala 2 e 6, faço intervenções que trazem o esclarecimento necessário em francês.

Nos exemplos 2, 3 e 4 reconheço exemplos de alternância de código (CAUSA, 1997), ou seja, a língua materna não aparece especificamente como parte de outra estratégia de aprendizagem, mas é utilizada para que não haja quebra no discurso (o que representa, a meu ver, por si só, uma estratégia de aprendizagem e / ou comunicação) ou, ainda, como nos exemplos citados, parece mostrar que os alunos-participantes começam a se sentir confortáveis com a língua estrangeira a ponto de utilizá-la em frases que a misturam com a LM.

O exemplo 5 se inicia com uma expressão em português para que haja esclarecimento em francês (o que representa uma estratégia social de verificar / solicitar esclarecimentos); em seguida, no turno de fala 2, quando esclareço o vocábulo à Esther,

no turno de fala 2, esta escreve a palavra e me questiona quanto à escrita, o que representa a estratégia cognitiva de praticar em sala de aula os sons e as grafias (OXFORD, 1990). Ao final desse exemplo, a compreensão de Esther é demonstrada por meio de uma alternância de código – que, por sua vez, representa a continuidade da comunicação, realizada na LM, que melhor expressa sentimentos e sensações, fazendo com que o *eu aluno* seja substituído pelo *eu indivíduo* (FERRONI, 2010).

No exemplo 6, Tânia utiliza o inglês (língua anteriormente aprendida) como estratégia compensatória de se fazer ajudar e, em seguida, usa novamente outra estratégia compensatória de fazer mímicas ou gestos (OXFORD, 1990) para não quebrar seu discurso e poder se comunicar. Ela é bem-sucedida, já que eu a compreendo e, no turno de fala 2, esclareço o vocábulo em francês. Tânia, no turno de fala 3, ainda utiliza a estratégia cognitiva de repetir para mostrar que compreendeu minha intervenção e que houve uma aprendizagem.

O exemplo 7 se inicia com a invenção de uma palavra – interlíngua (SELINKER, 1972; VOGUEL, 1995) – em francês, o que representa uma estratégia compensatória. No turno de fala 2, faço uma intervenção que permite a estratégia cognitiva de repetir de Esther no turno de fala 3. No turno de fala 4, Isabel utiliza uma palavra em espanhol para não quebrar seu discurso, entretanto, ao perceber tal uso, coloca uma expressão em francês. No turno de fala 6, Isabel continua a ideia da frase do turno de fala 4 e diz a palavra *chauffage*, que causa dúvidas em Esther, que solicita esclarecimentos do turno de fala 7 (estratégia social). Assim, no turno de fala 8, Gustavo e Isabel usam uma estratégia compensatória de fazer gestos (talvez por ser mais fácil do que explicar em língua francesa) para mostrar o significado da palavra a Esther que, no turno de fala 9, mostra ter compreendido o vocábulo, porém quer confirmá-lo com uma estratégia social de verificar / solicitar esclarecimentos. Sua hipótese correta é confirmada pelos dois interlocutores, Gustavo e Isabel.

Pode-se observar nos exemplos anteriores que as estratégias de aprendizagem se misturam e se complementam para permitir que os alunos-participantes desenvolvam sua produção oral e, conseqüentemente, seus conhecimentos em língua francesa, o que, sem dúvida, valoriza a aprendizagem e a comunicação dos envolvidos. Novamente se pode identificar a LM como um *socle langagier* (PORQUIER, 1991) para a aprendizagem e para a comunicação dos alunos-participantes.

Passo a seguir à análise dos trechos selecionados na atividade da aula 3.

3. Análise dos dados coletados na atividade da aula 3 – Fase 2: Atividades de Produção Oral

Onze vídeos foram gravados nesta atividade (correspondendo a uma hora e trinta minutos de gravação). Os trechos para a análise foram selecionados, como nas atividades anteriores, a partir das estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) empregadas pelos alunos-participantes, bem como a utilização da língua materna como estratégia de aprendizagem.

3.1. Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 3

Tal tarefa consistiu na descrição das cenas e das personagens de curtas-metragens de dois a quatro minutos (capítulo Metodologia, item 3.2., p. 72-73). Os alunos assistiram aos vídeos em casa e o apresentaram na aula seguinte. As estratégias utilizadas foram: sociais, cognitivas e compensatórias e a atividade também foi feita em interação, permitindo aos alunos-participantes conversar em francês e arriscar palavras ou construções de estruturas para evitar a quebra do discurso. O quadro a seguir apresenta a escolha dos trechos de interação.

Quadro 13: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 3

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1) Tânia: Oui é une message <i>série/ sérieux</i> (2) Professora: Oui sérieuse (3) Tânia: *Sérieuse et en une manière drôle (4) Professora: D'accord d'accord parfait très bien d'autres choses à dire? Ou ça va? Ça va? Très bien donc qu'est-ce que vous - - oui oui dis?</p> <p>Exemplo 2 (1) Gustavo: Je pense qu'est une critique (2) Professora: Comment? (3) Gustavo: Je pense qu'est une critique mais je n'ai pas compris toutes les choses parce que le parler c'est très différence et je n'ai pas compris (4) Professora: Uhum ((concorda)) (5) Gustavo: Mais c'est la question de: <i>histoire fictive non je ne sais pas...</i> (6) Professora: Oui d'accord c'est une fiction (7) Gustavo: *Oui fiction avec le réalité de la personne qui habité le pays je pense (8) Professora: Ah ça va (9) Gustavo: Mais je n'ai pas compris exactement qu'est-ce que la personne a/ quer dizer através? (10) Professora: Oui ce que la personne veut dire *à travers (11) Gustavo: Ça va bien à travers de le film *de le courte [<i>courte?</i>] (12) Professora: [Oui du court-métrage]</p>	<p style="text-align: center;">Estratégia Social *Estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 3 (1) Carole: L'accent c'est très fort et est un peu difficile de comprendre mais <i>j'ai eu/</i> (2) Professora: Uhum ((concorda)) (3) Carole: <i>Que arrêter</i> *parar? (4) Professora: Uhum ((concorda)) (5) Carole: <i>Chaque seconde</i> ((risos)) pour/ (6) Professora: Ah ça va pour écouter de nouveau (7) Carole: Hum ((concorda)) (8) Professora: Ah mais ça va c'est bon d'accord mais tu as bien compris après? (9) Carole: Oui (10) Professora: Après avoir regardé beaucoup de fois (11) Carole: Uhum ((concorda))</p> <p>Exemplo 4 (1) Isabel: La scène et le scénario (2) Carole: <i>Premier?</i> (3) Isabel: **Premier scénario (4) Carole: Oui</p>	<p style="text-align: center;">Estratégia Cognitiva *Estratégia Social **Estratégia Metacognitiva</p>

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 5 (1)Isabel: Parece que:: c'est un <i>tema</i> ((com pronúncia forte do A ao final da palavra e fica pensando por um tempo)) (2)Edgar: Important?</p> <p>Exemplo 6 (1)Gustavo: La première scène c'est la séquence de ma femme? (2)Isabel: Non (3)Carole: Non (4)Gustavo: On <i>corté?</i> Ça va (5)Isabel: Oui ((risos))</p>	<p>Estratégia Compensatória</p>

No exemplo 1, Tânia tenta verificar sua hipótese (estratégia social de verificar / solicitar esclarecimentos), o que leva à minha intervenção no turno de fala 2, confirmando a hipótese de Tânia, trocando, todavia, o gênero do adjetivo empregado (vale ressaltar que essa troca foi indevida, já que o substantivo em questão era *message*, palavra masculina; entretanto, no ato da fala, essa troca errônea aconteceu). Antes de continuar o seu discurso, Tânia apresenta a estratégia cognitiva de repetir.

No exemplo 2, é interessante ressaltar que, apesar dos erros na sintaxe, cometidos por Gustavo, os outros alunos-participantes e eu tivemos uma boa compreensão de tudo o que ele quis comunicar e pude, nos turnos de fala 6, 10 e 12, colaborar com a construção do seu discurso, já que observei a estratégia social de verificação / solicitação de esclarecimentos nos turnos de fala 5, 9 e 11. Gustavo mostra ter compreendido os vocábulos que causavam dúvidas por meio da estratégia cognitiva de repetir, utilizada nos turnos de fala 7 e 11. Ainda no turno de fala 11, Gustavo comete um desvio que parece acontecer por conta da transferência (estratégia cognitiva) de uma estrutura da língua portuguesa (preposição + artigo) para a língua francesa. Eu, percebendo o desvio, além de esclarecer o uso do vocábulo *court*, também corrigi o citado erro (*de + le = du*); porém, faltou, no ato de fala, corrigir a expressão *à travers*, já que, no contexto, o melhor uso seria *à partir du* e não *à travers le*.

Mais uma vez, no exemplo 3, identificam-se alguns problemas na sintaxe causados pela estratégia cognitiva de transferir uma construção da LM para a língua francesa; é o que acontece no turno de fala 1 e continua no turno de fala 3, formando a frase *j'ai eu que arrêter*. Nessa frase, portanto, observa-se que Carole tenta uma construção possível para o português falado, *eu tive que parar*. A comunicação se

estabelece perfeitamente, visto que os interlocutores são todos brasileiros. Também é possível identificar no turno de fala 3 uma estratégia social de verificação / solicitação de esclarecimentos, que é confirmada no turno de fala 4.

No exemplo 4, a transferência também acontece como estratégia cognitiva, mas não a partir de uma expressão possível na LM, mas de uma palavra, ou seja, Carole, no turno de fala 2, e Isabel, no turno de fala 3, utilizam a palavra *premier* ao invés de *d'abord* ou *premièrement*, já que em português, na linguagem coloquial, utilizaríamos sem nenhum problema a construção *primeiro o roteiro*. Ambas parecem aceitar a frase como correta, visto que a compreensão ocorreu sem dificuldades, por haver a fácil associação com a LM. Também se identifica nessa sequência uma estratégia metacognitiva, já que as alunas-participantes planejam a execução de uma tarefa.

Os exemplos 5 e 6, por sua vez, deixam clara a interlíngua, ou seja, a invenção de palavras (estratégia compensatória). No turno de fala 1 do exemplo 5, a palavra criada é *tema* (com pronúncia tônica na vogal -a), enquanto que no turno de fala 4 do exemplo 6, a palavra criada é *corté* (de um suposto verbo *corter*). Ambas as invenções acontecem a partir da LM o que faz com que sejam facilmente compreendidas e aceitas pelos interlocutores nos diálogos.

A partir da análise desses trechos ficou clara a ideia de Gabriele Pallotti (2017) que afirma que os erros devem ser vistos pelos professores de forma positiva, compreendendo o que os alunos sabem fazer, suas estratégias e suas hipóteses. Dessa forma, os alunos ficam mais à vontade para procurar referências em línguas anteriormente adquiridas, a fim de promover o aprendizado do idioma alvo. Além disso, quanto mais hipóteses são verificadas a partir da produção dos alunos, mais chances estes terão de se conscientizar de sua interlíngua que, por sua vez, pode trazer à tona seus processos mentais. Conhecer tais processos se faz muito importante para os professores, a fim de que possam desenvolver projetos por meio de tarefas que mobilizem as estratégias de aprendizagem dos alunos.

Passo, a seguir, à análise dos trechos da atividade 3, que têm a LM como cerne das estratégias de aprendizagem sociais e afetivas, bem como da alternância de código.

Quadro 14: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 3 – uso da LM

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Esther: J'ai aimé l'eur/ l'or bleu (2)Professora: Uhum pourquoi? (3)Esther: <u>Porque peut-être à notre réalité</u> (4)Professora: Uhum ((concorda)) (5)Esther: À dans le futur</p> <p>Exemplo 2 (1)Carole: <u>Poulet então tá nous allons faire la scène ou le scénario?</u></p>	<p>Alternância de código</p>
<p>Exemplo 3 (1)Carole: Professeure j'ai compris qui le roi a accusé sa reine de sorcellerie (2)Professora: Uhum ((concorda)) (3)Carole: <u>É isso?</u> (4)Professora: Oui c'est ça parfait donc c'est pour ça qu'il a emprisonné la reine mais en vérité il voulait changer de () (5)Gustavo: <u>Mas aquilo era uma árvore mesmo?</u> (6)Professora: Oui c'était un arbre aux mille pouvoirs un arbre puissant (7)Isabel: Un arbre é:: magique? (8)Professora: Oui c'est ça c'est ça (9)Gustavo: Oui</p>	<p>Língua materna como estratégia Social</p>
<p>Exemplo 4 (1)Gustavo: La scène de poisson non poisson <u>((risos))</u> (2)Isabel: <u>Poisson é o outro grupo</u> (3)Gustavo: <u>Peixe na cabeça ainda da galinha perdão eu esqueci como é</u></p>	<p>Língua materna como estratégia Afetiva</p>

Nos exemplos 1 e 2 a alternância de código aparece no discurso (às vezes de forma inconsciente), não com o objetivo de facilitar a compreensão ou co-construir o discurso, mas, simplesmente, parece mostrar que os alunos-participantes começam a se sentir confortáveis com a língua estrangeira, a ponto de utilizá-la em frases que a misturam com a LM, trazendo fluidez ao discurso – o *eu indivíduo* aparece no lugar do *eu aluno* (FERRONI, 2010).

No exemplo 3, Carole, no turno de fala 3, e Gustavo, no turno de fala 5, fazem perguntas diretas em LM, a fim de verificar / solicitar esclarecimentos – estratégia social – sobre o enredo do curta-metragem e não sobre vocabulário da língua alvo.

Assim, observa-se, que eles entenderam perfeitamente o que estava sendo dito por mim, em francês, mostrando que a LM, nesse exemplo, representou uma espécie de “abrigo” / segurança para o aluno, já que evitou o esforço que se teria na tentativa de se comunicarem na língua estrangeira (CAUSA, 1997).

O exemplo 4 mostra uma estratégia afetiva no turno de fala 3, quando Gustavo utiliza o humor para dizer que não se lembrava da palavra galinha, em francês, apesar de se lembrar de outro animal, o peixe, que fazia parte do curta-metragem de outro grupo.

Passo, a seguir, à análise dos trechos selecionados a partir da atividade 4.

4. Análise dos dados coletados na atividade da aula 4 – Fase 2: Atividades de Produção Oral

Quatorze vídeos foram gravados nesta aula (correspondendo a uma hora e trinta minutos de gravação). A atividade consistiu na produção de uma apresentação oral em grupos, a partir de uma das trilhas sonoras de filmes infantis, em francês, apresentadas por mim. Em seguida, um PowerPoint com as informações sobre a apresentação individual final (vide APÊNDICE IV) foi apresentado e discutido com os alunos. Na discussão, foram lembradas características físicas e psicológicas para auxiliar na descrição das personagens na tarefa final. Os trechos para a análise foram selecionados, como na atividade anterior, a partir das estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) empregadas pelos alunos-participantes, bem como a utilização da língua materna como estratégias de aprendizagem.

4.1. Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 4

Nessa atividade de interação, os alunos-participantes tiveram de produzir uma apresentação oral coletiva, a partir de uma das trilhas sonoras de filmes infantis, em francês, apresentadas por mim (*Aladdin – Ce rêve bleu*, *Kirikou et la Sorcière – Kirikou et Karaba*, *La Belle et la Bête – Histoire Éternelle*, *La Reine des Neiges – Libérée, délivrée*, *Le Roi Lion – Le lion est mort ce soir*, *Le cycle de la vie e Hakuna matata*, *Mowgli – le livre de la jungle – Il en faut peu pour être heureux*). Cada grupo escolheu uma música de um filme diferente e puderam criar, livremente, sua apresentação. As estratégias observadas foram as sociais, as compensatórias, as metacognitivas e as cognitivas como mostra o quadro a seguir.

Quadro 15: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 4

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Esther: *Nous pouvons faire la scène que:: chanteur <i>chanteuse chanteuse? C'est chanteuse?</i> (2)Carole: Chanteuse (3)Esther: **Qui une chanteuse:: chante (4)Carole: ***((Risos)) Chanteuse chante?</p> <p>Exemplo 2 (1)Tânia: Et les hommes tranquilles s'endormé que/ (2)Karina: <i>S'endorment ((corrigindo a pronúncia de Tânia))</i></p>	<p>Estratégia Social *Estratégia Metacognitiva *Estratégia Cognitiva ***Estratégia Afetiva</p>
<p>Exemplo 3 (1)Gustavo: Moi va parler une petite <i>poemá</i> pour toi ((faz gesto de que é para todos)) (2)Professora: Ah d'accord donc un petit poème ouais</p>	<p>Estratégia Compensatória</p>
<p>Exemplo 4 Tânia: <i>Calme calme</i> arrête le lion?</p>	<p>Estratégia Cognitiva</p>

No exemplo 1, observa-se que Esther utiliza a estratégia social de verificação / solicitação de esclarecimentos (OXFORD, 1990), por não se lembrar com certeza do gênero feminino da palavra *chanteur*. Carole, valida a hipótese de sua colega, no turno de fala 2 e Esther, por sua vez, usa uma estratégia cognitiva de repetição antes de completar seu discurso. Carole ainda utiliza, no turno de fala 4, o humor – estratégia afetiva – para demonstrar uma redundância cometida por sua colega. O trecho também consiste em uma estratégia metacognitiva, já que as alunas-participantes planejam a execução da tarefa.

No exemplo 2 há um auxílio da interlocutora para que o discurso se complete corretamente, já que a pronúncia de Tânia é corrigida por Karina. Nesse caso, portanto, é Karina que utiliza uma estratégia social: a de auxiliar seus pares.

No exemplo 3, Gustavo utiliza a interlíngua, quando cria uma palavra – *poemá* – que não existe nem em sua LM, nem na língua alvo da aprendizagem. Há, entretanto, uma possibilidade de aprendizagem, já que eu me coloco em uma intervenção parafraseando o que Gustavo havia dito, corrigindo o vocábulo. A LM teve papel importante na palavra criada, já que Gustavo a deixou muito próxima do português, alterando, simplesmente, a pronúncia da última vogal.

No exemplo 4, Tânia utiliza uma estratégia cognitiva, já que faz uma transferência de uma expressão em LM para o francês, ou seja, ao invés de utilizar a expressão *du calme*, diz *calme*, já que na LM usa-se *calma*.

Observa-se que grande parte das estratégias, mesmo que não utilizem diretamente a LM, são influenciadas e possibilitadas por ela. Nos exemplos a seguir, são apresentados os trechos com o uso direto da LM (ou línguas anteriormente aprendidas) nas estratégias de aprendizagem.

Quadro 16: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 4 – uso da LM

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Katia: Non <i>je ne sais pas sumiu</i></p>	<p>Alternância de código</p>
<p>Exemplo 2 (1)Professora: Felicidade bonheur (2)Gustavo: Seulement bonheur ça va (3)Katia: <i>Bonheur</i> (4)Edgar: *Félicité () [félicité é espanhol (5) Katia: [Félicité é espanhol</p>	<p>Língua materna (*ou línguas anteriormente aprendidas) como estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 3 (1)Gustavo: ((Risos)) <i>Como fala protejam-se?</i> (2)Professora: Protégez-vous (3)Gustavo: Protégez-vous s’il vous plaît ((joga uma moeda para o alto))</p> <p>Exemplo 4 (1)Karina: Ã:: dans ce histoire qui nous avons vu ã:: nous avons ã:: une ã:: une représe/ représentation d’une:: comme je peux parler? <i>Ã:: desenrolar?</i> (2)Professora: Oui ça développement développement (3)Karina: *Isso nous avons un- une représentation d’un [développement- (4)Professora: [développement uhum ((concorda)) (5)Karina: D’une histore/ d’une histoire qui probablement é quelqu’un tribu afr/ africaine déjà vivu/ <i>vive /viveu?</i> (6)Professora: [Oui oui a déjà vécu (7)Karina: A déjà vécu</p>	<p>Língua materna como estratégia Social *Alternância de código</p>

No exemplo 1, a alternância de código, novamente, não é utilizada com o objetivo de facilitar a compreensão ou co-construir o discurso, mas, simplesmente, traz fluidez ao discurso, já que parece compensar uma falta (alternância que indica disfunção).

No exemplo 2, houve uma transferência do espanhol ao francês (com a palavra *félicité*), que após minha intervenção do turno de fala 1, foi percebida e comentada por Edgar e Katia nos turnos de fala 4 e 5. Isso mais uma vez comprova que a língua materna e / ou uma língua anteriormente aprendida constituem um ponto de apoio e representam um auxílio para o acesso a outras línguas estrangeiras, pois amplia “o leque das possibilidades discursivas e favorece o desenvolvimento de interações diversificadas e complexas, podendo, desta maneira, enriquecer a eficácia comunicativa e o potencial aquisitivo” (FERRONI, 2010, p. 90-91). É o que também se identifica no exemplo 3, em que a língua materna constitui uma estratégia social de verificação e solicitação de esclarecimentos e é utilizada como facilitadora para se acessar um vocabulário até então desconhecido e, assim, aumentar o potencial aquisitivo de Gustavo, que confirma ter compreendido a nova palavra, já que a utiliza para continuar a construir seu discurso no turno de fala 3.

No exemplo 4, além da estratégia social de verificação e solicitação de esclarecimentos ao final do turno de fala 1, há uma alternância de código no turno de fala 3, quando Karina confirma haver compreendido minha intervenção por meio da palavra *isso* e por meio da utilização da palavra aprendida *développement* para construir seu discurso. Percebo, portanto, uma alternância de código que permite a expressão de um sentimento por parte de Karina, ou seja, seu *eu aluno* é substituído pelo seu *eu indivíduo* (FERRONI, 2010).

A seguir, os trechos selecionados para a análise, a partir da discussão sobre a apresentação individual final.

4.2. *Dados coletados durante discussão e planejamento para o produto final*

Também nessa aula, como visto no capítulo de Metodologia, um PowerPoint com as informações sobre a apresentação individual final (vide APÊNDICE IV) foi apresentado e discutido com os alunos. Foram lembradas, durante a discussão, características físicas e psicológicas para auxiliar na descrição das personagens na tarefa final.

As estratégias percebidas foram: compensatórias, mnemônicas, sociais e cognitivas.

Quadro 17: Dados coletados durante discussão e planejamento para o produto final

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Gustavo: <i>Enviez</i> pour nous ((faz gesto com as mãos para enviar imagens a todos os alunos)) je ne sais pas</p> <p>Exemplo 2 (1)Gustavo: Une personne petite grande... Caractéristiques comment () <i>pe</i> (2)Edgar: Noire comme/ (3)Gustavo: *Noire</p>	<p>Estratégia Compensatória *Estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 3 (1)Gustavo: <i>Tô tentando lembrar daquela musiquinha do corpo tipo l'oeil</i> (2)Professora: Tête épaules genoux et pieds genoux et pieds tête épaules genoux et pieds genoux et pieds j'ai des yeux des oreilles une bouche et un nez tête épaules genoux et [pieds ((cantando)) (3)Gustavo: [parce que c'est des [caractéristiques physiques (4)Professora: [Les parties du corps voilà ça va?</p>	<p>Estratégia Mnemônica</p>
<p>Exemplo 4 (1)Gustavo: Comment on parle <i>sourire</i> (2)Professora: Sourire ((risos)) (3)Gustavo: *Sourire (4)Professora: Comment on parle sourire? Sourire voilà</p>	<p>Estratégia Social *Estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 5 (1)Esther: Não sei ((risos)). Je ne sais pas la couleur de mon <i>cheveux cheveux cheveux cheveux cheveux</i> ((risos)) (2)Professora: Cheveux (3)Esther: <i>Cheveux</i></p> <p>Exemplo 6 (1)Isabel: Parlez la différence entre <i>enfant enfin</i> ((falou as duas palavras com a mesma pronúncia)) (2)Professora: Ah d'accord ((risos)) (3)Isabel: De novo ()</p>	<p>Estratégia Cognitiva</p>

Nos exemplos 1 e 2, Gustavo usa a estratégia compensatória de inventar palavras – interlíngua – para dizer enviar (*enviez*), no turno de fala 1 do exemplo 1, e pele (*pel*), no turno de fala 1 do exemplo 2. No exemplo 1, além do uso da interlíngua, Gustavo utiliza outra estratégia compensatória – fazer mímicas ou gestos – para garantir a compreensão dos interlocutores. No exemplo 2, Gustavo foi compreendido por seu interlocutor, Edgar (talvez por conta de ser uma palavra criada a partir de semelhanças com o português, LM de ambos) que, por sua vez, complementa o discurso iniciado pelo colega, que aceita sua intervenção e repete o vocábulo (estratégia cognitiva – repetir).

No exemplo 3, Gustavo tenta criar ligações mentais, por meio de associação (estratégia mnemônica) entre música infantil e características físicas (que auxiliariam na descrição física). Essas associações têm a função de auxiliar o aluno de uma língua estrangeira a armazenar e recuperar informações novas e Gustavo utiliza essa estratégia de forma consciente, o que fica muito claro no turno de fala 3.

No exemplo 4, Gustavo usa a estratégia social de verificação para a palavra *sourire*, que é confirmada por mim, no turno de fala 2. Gustavo, ainda repete a palavra (estratégia cognitiva), o que me faz utilizar o humor para concluir o discurso.

No exemplo 5, Esther utiliza a estratégia cognitiva de praticar em sala de aula os sons e as grafias com as palavras *cheveux* e *chevaux*, que causam dúvidas quanto à pronúncia em vários alunos de FLE. Após minha intervenção no turno de fala 2, Esther ainda utiliza, no turno de fala 3, a estratégia cognitiva de repetição.

No exemplo 6, a mesma estratégia de praticar os sons e as grafias em sala de aula é utilizada por Isabel quanto às palavras *enfant* e *enfin*.

Nesses dois últimos exemplos citados, observa-se que os alunos-participantes têm consciência da importância de se praticar os sons de uma língua estrangeira para que sejam bem compreendidos por seus interlocutores, o que pode demonstrar a relevância das estratégias cognitivas para o aprendizado do FLE, já que elas permitem aos alunos produzirem na nova língua por diferentes meios: repetição, imitação, treino de sons, reconhecimento e utilização de fórmulas e padrões, combinação de elementos, raciocínio dedutivo, análise contrastiva, transferência etc.

A seguir, passo à análise dos trechos que trazem a língua materna como cerne das estratégias de aprendizagem.

Quadro 18: Dados coletados durante discussão e planejamento para o produto final – uso da LM

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Gustavo: Professeure (2)Professora: Oui? (3)Gustavo: Comment parle <u>limite</u>? (4)Professora: Limite (5)Gustavo: Limite (6)Professora: La limite ça va? (7)Gustavo: Ça va (8)Professora: Mais tu veux savoir quelque chose la limite de temps c'est ça? (9)Gustavo: Oui (10)Professora: Des présentations? Je crois que dix minutes au maximum</p> <p>Exemplo 2 (1)Karina: <u>Joli c'est linda né?</u> () (2)Paula: Blond (**faz gesto mostrando os cabelos, pois ninguém interagiu com ela concordando) (3)Isabel: Blond é (4)Tânia: Uhum blond é:: (5)Isabel: Musclé (6)Karina: **Blond? ((Escrevendo)) (7)Paula: Oui les cheveux blonds (8)Karina: () <u>loiro né?</u> (9)Isabel: Oui (10)Tânia: <u>Bruné também?</u> (11)Paula: Oui (12)Tânia: Fort (13)Karina: Paresseuse (14)Paula: **Fort ((escrevendo)) malin (15)Tânia: () <u>o que que é?</u> (16)Paula: Malvado () (17)Tânia: <u>Tem alguma coisa que é chato? Como que é chato?</u> (18)Isabel: Drôle é engraçado</p>	<p>Língua materna como estratégia Social *Estratégia Compensatória **Estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 3 (1)Tânia: *Qu'est-ce que c'est jaloux? (2)Professora: Jaloux c'est ciumento (3)Tânia: É (4)Professora: Jaloux d'accord? (5)Tânia: <u>Jalous</u> (6)Professora: É de l'anglais exactement ça va jaloux de l'anglais oui d'accord sociable et frustré c'est difficile de parler frustré frustrado ((alunos pronunciam a palavra frustré)) oui frustré c'est toi xxxxx? ((Risos)) frustré ça va? Oui</p>	<p>Língua materna como estratégia Cognitiva *Estratégia Social</p>

O exemplo 1 é muito interessante, já que Gustavo, em vez de fazer a pergunta sobre o limite do tempo de apresentação em português a mim, prefere tirar dúvida quanto à palavra limite (turno de fala 3), para então poder fazer a pergunta em francês. Entretanto, a pergunta não é feita, já que eu, entendendo a necessidade de Gustavo, pergunto a ele se o que gostaria de saber era o tempo limite de apresentação.

No exemplo 2 observa-se que há uma constante co-construção do discurso pelas alunas-participantes, já que cada uma delas contribui com novas palavras para a retomada das características físicas e psicológicas, como orientei no início da discussão. O exemplo se inicia com uma estratégia social de verificação / solicitação de esclarecimentos no turno de fala 1, entretanto, ninguém lhe responde. No turno de fala 2, Paula acrescenta um vocábulo ao discurso e, ao perceber que ninguém interage, usa uma estratégia compensatória de fazer mímicas ou gestos para garantir que suas interlocutoras a haviam compreendido. Paula tem sucesso em sua intervenção, já que Isabel e Tânia repetem e concordam com a palavra *blond*. A estratégia social de verificação / solicitação de esclarecimentos acontece ainda nos turnos de fala 6, 8, 10, 15 e 17. Karina e Paula, nos turnos de fala 6 e 14 também utilizam a estratégia cognitiva de praticar sons e grafias, pois escrevem as palavras citadas pelas colegas, fazendo uma lista de características. Assim, identificam-se, no mesmo exemplo, três tipos diferentes de estratégias de aprendizagem, o que confirma que elas coexistem e são ativadas constantemente pelos alunos-participantes, a fim de auxiliá-los em suas produções.

O exemplo 3 se inicia com uma estratégia social de verificação / solicitação de esclarecimentos, utilizada por Tânia no turno de fala 1, o que leva a uma intervenção minha, com uma alternância de código, a fim de esclarecer um vocábulo e não se criar incompreensões que pudessem comprometer o êxito da atividade. No turno de fala 5, Tânia usa a estratégia cognitiva de comparação com as línguas conhecidas, já que as palavras *jaloux*, do francês e *jalous* (do inglês) são muito parecidas em sua construção gráfica e fonética. No turno de fala 6, após meu pedido para que repetissem a palavra *frustré*, os alunos-participantes o fazem, o que representa mais uma estratégia cognitiva de repetição e de prática de sons e grafias em sala de aula.

Passo, a seguir, à análise dos trechos selecionados na atividade da aula 5.

5. Análise dos dados coletados na atividade da aula 5 – Fase 2: Atividades de Produção Oral

Dez vídeos foram gravados nesta atividade (correspondendo a cinquenta minutos de gravação), que consistiu na apresentação de diálogos, sem tempo de preparo, a partir do tema do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*. Os trechos para a análise foram selecionados, como nas atividades anteriores, a partir das estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) empregadas pelos alunos-participantes, bem como a utilização da língua materna como estratégias de aprendizagem.

5.1. Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 5

A tarefa, segundo explicação no capítulo de Metodologia, consistiu em duas apresentações por grupo, sendo a primeira sem tempo de preparo, portanto contando com a espontaneidade na produção oral dos alunos-participantes, e a segunda, após as correções feitas por mim e pelos outros alunos-participantes. Assim, pode-se dizer que há quatro momentos diferentes nessa atividade:

- 1: Apresentação espontânea, ou seja, sem tempo de preparo.
- 2: Correções feitas pelos colegas e por mim.
- 3: Nova apresentação, após alguns minutos de retomada das correções feitas.
- 4: Discussão sobre a segunda apresentação.

Foi, portanto, uma atividade feita em interação, que teve como objetivo analisar as estratégias utilizadas pelos alunos, a fim de lembrarem-se das correções feitas e melhorarem os diálogos, além de sondar se os problemas discutidos na primeira apresentação foram realmente corrigidos e, portanto, aprendidos, até o momento da segunda apresentação.

O quadro a seguir compreende as estratégias encontradas na primeira apresentação de cada grupo, bem como nas correções feitas pelos próprios alunos. Também foram considerados os diálogos após as correções e os comentários dos alunos sobre estratégias conscientes utilizadas para produções em língua estrangeira. Assim, para facilitar a

compreensão dos exemplos a seguir, os momentos dos quais eles foram retirados serão especificados antes das transcrições.

Quadro 19: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 5

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (momento 2 – correções) (1) Professora: Oui parce qu'elle a conjugué le verbe pouvoir nous pouvons ça va? (2) Gustavo: ((Aplaudes)) Muito inteligente () (3) Professora: Parfait (4) Karina: [Eu que errei () (5) Isabel: <u>E fica no infinitivo né pro?</u> (6) Professora: ã? (7) Isabel: <u>É no infinitivo?</u> (8) Professora: L'infinitif c'est ça nous pouvons regarder (9) Gustavo: ((Aplaudes)) (10) Isabel: Isso eu sei</p>	<p>Estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 2 (momento 2 – correções) (1) Karina: Hu::m le é prononce? (2) Professora: Oui prononciation [ça va (3) Karina: [Prononciation (4) Professora: Oui (5) Karina: <u>Du Cendrillon [acho que ele falou Cendreillon</u> (6) Professora: [Cendrillon ça va (7) Gustavo: [Cendrillon</p>	<p>Estratégia Social</p>
<p>Exemplo 3 (momento 1 – diálogo espontâneo) (1) Karina: Ah cette <u>file</u> *ai que ()</p>	<p>Estratégia Compensatória *Estratégia Cognitiva</p>

No exemplo 1, uma estratégia cognitiva é utilizada ao se analisar expressões e raciocinar sobre as formas verbais presentes nela. A aluna-participante Isabel percebe que o verbo *regarder* deveria ser utilizado no infinitivo, já que o verbo *pouvoir*, que vinha antes dele, já estava conjugado; é o que também acontece em LM, permitindo se estabelecer tal relação com a língua francesa.

No exemplo 2, a estratégia social é observada de duas formas nos turnos de fala de Karina, ou seja, no turno de fala 1, ela aparece como verificação / solicitação de esclarecimentos sobre a palavra *prononciation*, enquanto que, no turno de fala 5, identifica-se a intenção de cooperar com seu colega, corrigindo sua pronúncia.

O exemplo 3, por sua vez, compreende a interlíngua – estratégia compensatória de inventar palavras – na palavra *file* (de grande semelhança com a palavra *fila*, em português) e a estratégia cognitiva de transferência, presente na expressão *ai que*, com construção possível em LM (tenho que). Isso me permite observar que as estratégias de aprendizagem podem acontecer praticamente juntas, principalmente, quando estas têm a intenção de possibilitar a continuidade do discurso, evitando cortes e quebras.

Vale retomar que as estratégias observadas nos três exemplos citados, mesmo que não utilizem a LM de forma direta, permitiram a construção de palavras e / ou expressões a partir dela, ou seja, as estratégias foram bem-sucedidas, já que todos os alunos-participantes e eu, como professora-pesquisadora, temos o português como LM, algo que talvez não seria observado em contextos em que cada interlocutor possuísse uma LM diferente.

Nos exemplos a seguir, serão destacadas as estratégias que utilizam diretamente a LM ou as línguas anteriormente aprendidas.

Quadro 20: Dados coletados na primeira tarefa da atividade da aula 5 – uso da LM

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (momento 2 – correções) (1)Karina: Je suis avec une doute *about ((risos)) (2)Professora: Sur (3)Karina: **[Sur (4)Isabel: **[Sur ((risos))</p>	<p>Língua materna (*ou línguas anteriormente aprendidas) como estratégia Compensatória **Estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 2 (momento 2 – correções) (1)Karina: <u>Eu acho que é je pense que c'est</u> regardons mais je ne sais pas</p>	<p>Alternância de código</p>

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 3 (momento 2 – correções)</p> <p>(1)Karina: <i>*Pro não aguento mais ça suffit pour moi ()</i></p> <p>(2)Professora: Ça suffit pour moi d'accord</p> <p>(3)Karina: <i>O suffit é tipo dois efes?</i></p> <p>(4)Professora: Dois efes oui ça suffi::t d'accord</p> <p>(5)Isabel: <i>*E c'est trop pour moi non? Também?</i></p> <p>(6)Professora: ã?</p> <p>(7)Isabel: C'est trop pour moi</p> <p>(8)Professora: C'est trop pour moi [parfait c'est très bien</p> <p>(9)Isabel: [Eu lembrei</p> <p>(10)Professora: C'est trop pour moi j'ai bien aimé ó acho que ficou até mais legal</p> <p>Exemplo 4 (momento 2 – correções)</p> <p>(1)Isabel: ((Levanta o dedo)) Et la dernière xxxxx parlé de novo qui <u>je ne pas expliquer não seria que je n'explique pas?</u></p> <p>(2)Professora: Que je n'explique pas?</p> <p>(3)Isabel: É</p> <p>(4)Professora: Ok que c'est le présent ça va? Que je n'explique pas ça va</p> <p>(5)Isabel: <u>Ela botou o verbo no final</u></p> <p>(6)Professora: Que je n'explique pas ((escrevendo na lousa))</p> <p>(7)Karina: <u>Faltou o sais faltou o sais lá</u></p> <p>(8)Professora: Que je n'explique pas</p> <p>(9)Karina: Que je ne sais pas [expliquer</p> <p>(10)Professora: [ah que je ne sais pas expliquer donc c'est ça</p> <p>(11)Isabel: [A:: é je ne sais pas expliquer</p> <p>(12)Professora: Que je ne sais pas expliquer ((escreve na lousa))</p> <p>Exemplo 5 (momento 2 – explicações)</p> <p>(1)Isabel: A xxxxx ela falou uma coisa antes aí ela falou qui je ne sais expliquer pas <u>esse qui seria que ou qui mesmo?</u></p> <p>(2)Professora: Que je [é o que não é o qui</p> <p>(3)Isabel: <u>[É o que o qui é o sujeito?</u></p> <p>(4)Professora: Porque o qui faz é referência ao sujeito nesse caso ó que je une chose seria o sujeito que je ó tá vendo? Então na verdade aí essa coisa/</p> <p>(5)Isabel: Que é o sujeito</p> <p>Professora: Na verdade ela deveria ser o sujeito desse qui mas no caso quem é o sujeito é je que je ne sais pas expliquer quem é o sujeito je... então essa coisa é o objeto por isso que eu uso o que</p> <p>(6)Isabel: Mas você tá falando no começo da frase.</p> <p>(7)Professora: Une chose que je ne sais pas expliquer ((Alunos acenam positivamente com a cabeça))</p>	<p>Língua materna como estratégia Cognitiva</p> <p><i>*Estratégia Social</i></p>

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 6 (momento 1 – diálogo espontâneo) (1)Raquel: É le film és très belle et <i>*je já? Je j'ai</i> regardé a:: à beaucoup choses mais je vais regarder <u>novamente?</u> (2)Professora: De nouveau? (3)Raquel: <i>*De nouveau</i> parce que il est très belle il est <u>fofo?</u> (4)Professora: Oui mignon (5)Raquel: <i>*Mignon</i></p>	<p>Língua maternal como estratégia Social <i>*Estratégia Cognitiva</i></p>
<p>Exemplo 7 (momento 4 – discussão) (1)Professora: Ãhã ((concorda)) mas aí vocês tentam o que? Memorizar ou ler ou vocês tentam não sei escrever? Qual que é a tática? (2)Tânia: <u>Memorizar</u> (3)Professora: Memorizar?</p> <p>Exemplo 8 (momento 4 – discussão) (1)Tânia: <u>É memoriza e fica repetindo</u> (2)Professora: Como? Não entendi (3)Tânia: <u>Memoriza e repete</u> (4)Professora: Ah então pra você memorizar e repetir você acha que é um jeito que também dá pra aprender (5)Raquel: Pra mim <u>eu tenho que ler então se eu ler a palavra algumas vezes</u> () só de ouvir falar <u>aí eu escrevo e leio</u> (6)Professora: Então por exemplo essas correções que a gente fez ((aponta a lousa)) se vocês anotarem isso ajuda porque você vai ler e vai tentar memorizar (7)Raquel: <u>Eu memorizei mais rápido</u></p>	<p>Língua materna como estratégia Mnemônica</p>
<p>Exemplo 9 (momento 4 – discussão) (1)Professora: ((Risos)) tipo isso né xxxxx tá bom que mais? Mais alguma tática? (2)Karina: <u>Manter a calma</u> (3)Professora: Manter a calma... que isso daí também/ (4)Karina: Porque aí no caso se esquecer aí muda real (5)Professora: Ah então tá bom então você mantém a calma se esquece vai que vai muda lá a palavrinha diz de outra forma</p>	<p>Língua materna como estratégia Afetiva</p>

No exemplo 1, a palavra *about* do inglês é utilizada para compensar o esquecimento de um vocábulo em francês. Karina, após ter utilizado a palavra em inglês, demonstra a consciência desse uso por meio do riso. No turno de fala seguinte, entendo a falta do vocábulo que Karina gostaria de utilizar e o esclareço. Minha intervenção leva à estratégia cognitiva de repetição por parte de Karina e Isabel.

No exemplo 2, a alternância de código não acontece para compensar a falta de um vocábulo ou expressão; isso fica claro quando Karina usa a expressão em francês, logo em seguida de tê-la utilizado em português. Na verdade, a aluna-participante parece muito à vontade com os dois idiomas em questão – LM e FLE, daí a alternância de código.

O exemplo 3 é iniciado por uma estratégia social de verificação / solicitação de esclarecimentos sobre a expressão “não aguento mais”. Uma possibilidade é sugerida pela própria aluna-participante no turno de fala 1 e é confirmada por mim, em seguida. No turno de fala 3, por sua vez, observa-se a estratégia cognitiva de praticar em sala de aula os sons e as grafias. No turno de fala 5, outra sugestão para a expressão é dada por Isabel, também por meio da estratégia social de verificação / solicitação de esclarecimentos, e tal sugestão também é confirmada em minha intervenção. Observa-se nesse exemplo o grande potencial aquisitivo dos alunos-participantes, já que estes participam ativamente da construção do discurso e da compreensão da expressão em língua francesa. Pode-se dizer que os próprios alunos-participantes se auxiliaram na construção do discurso, já que as duas possibilidades para a expressão em LM em questão foram apresentadas por eles, sendo meu papel, simplesmente, o de confirmar suas hipóteses.

No exemplo 4, a estratégia cognitiva que se identifica é a de raciocínio e análise de expressões, já que Karina pensa ter ouvido a frase “*que je ne pas explique*”, considerando-a indevida, pois, nesse caso, a segunda partícula da negação deveria ficar após o verbo conjugado. Entretanto, há uma discussão sobre a expressão, sendo que o que havia sido dito seria “*que je ne sais pas expliquer*”, ou seja, a negação estava correta por acompanhar o verbo *savoir*. Assim, mesmo que a negação no francês tenha uma construção distinta da LM, as alunas mostram compreender a regra da língua alvo, aplicando-a.

No exemplo 5, as alunas raciocinam sobre o uso dos pronomes relativos *qui* e *que*, analisando, sintaticamente, as frases, ou seja, o sujeito e / ou o objeto ao qual se liga o pronome. Nesse caso, a alternância de código que permeia todo o discurso, é empregada como facilitadora de uma compreensão mais complexa da língua alvo e de sua gramática – nesse tipo de alternância, a LE assume a função de língua-objeto (FERRONI, 2010).

No exemplo 6, Raquel não parece muito segura em seu discurso, sendo que ao final de seus turnos de fala, solicita esclarecimentos sobre alguns vocábulos (estratégia social). Ela também utiliza dois tipos de estratégias cognitivas: a prática de sons, nas

várias tentativas do turno de fala 1 – *je, já, j'ai* – e a repetição no início do turno de fala 3 e no turno de fala 5.

Nos exemplos 7 e 8, os alunos-participantes falam sobre a utilização de técnicas mecânicas para o aprendizado da língua alvo, o que representa uma estratégia mnemônica. Tânia cita a memorização e a repetição, enquanto Raquel cita a leitura repetidas vezes daquilo que escreveu.

Por fim, no exemplo 9, mais uma estratégia para a produção em francês é apresentada de forma consciente por Karina. Esta acredita que manter a calma (estratégia afetiva: utilizar o relaxamento, a respiração profunda ou a meditação) é importante para que se possa aprender a língua alvo.

A seguir, passo à análise dos trechos selecionados a partir da atividade da sexta aula.

6. Análise dos dados coletados na atividade das aulas 6 e 7 – Fase 2: Atividades de Produção Oral

Vinte e cinco vídeos foram gravados nessa atividade (correspondendo a três horas de gravação), que consistiu como já visto no capítulo de Metodologia, em uma primeira apresentação individual, prévia da apresentação final individual, com a proposta de falar sobre um filme francófono.

6.1. Dados coletados na primeira tarefa da atividade das aulas 6 e 7

Nessa tarefa, a partir de um PowerPoint, os alunos-participantes falaram sobre o filme escolhido, a partir de suas percepções quanto à obra e a partir das pesquisas das sinopses. Cada apresentação durou de 3 a 10 minutos e nelas foram identificadas as estratégias sociais, compensatórias e cognitivas, segundo o quadro a seguir.

Quadro 21: Dados coletados na primeira tarefa da atividade das aulas 6 e 7

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1</p> <p>(1)Carole: Ã () l’histoire du film se déroule sur une île il n’y a pas de dialogues bon je vais parler <u>mon opinion/ ma opinion</u></p> <p>(2)Professora: Oui d’accord</p> <p>(3)Carole: <u>Ma ou mon?</u> ((risos))</p> <p>(4)Professora: Mon</p> <p>(5)Carole: Mon</p> <p>(6)Professora: Mon opinion ça va très bien oui</p> <p>(7)Carole: À oui j’ai aimé ce film parce qu’il parle d’un sujet très important d’une manière simple qui est la relation de l’être humain/</p> <p>(8)Professora: Uhum ((concorda))</p> <p>(9)Carole: C’est ça?</p>	<p>Estratégia Social</p>
<p>Exemplo 2</p> <p>(1)Sandra: Caractéristiques ((pronúncia correta)) physiques cheveux blonds ((<u>gestos para mostrar cabelos</u>)) et grand ((<u>gesto para mostrar que ele é alto</u>)) caractéristiques psychologiques ((com a pronúncia correta nas duas palavras)) déterminé et corageux/ corageux isso</p> <p>Exemplo 3</p> <p>(1)Isabel: Je pense qu’il a <u>aproximadement</u> quarante cinq ans</p> <p>Exemplo 4</p> <p>(2)Paula: E:: c’est l’amour à <u>première viste</u> ((risos))</p>	<p>Estratégia Compensatória</p>
<p>Exemplo 5</p> <p>(1)Professora: Être humain ((corrigindo a pronúncia))</p> <p>(2)Carole: <u>Être humain</u> ((com a pronúncia correta))</p> <p>(3)Professora: Uhum ((concorda))</p> <p>Exemplo 6</p> <p>(1)Professora: Était</p> <p>(2)((<u>Todos repetem</u>))</p> <p>(3)Professora: Été</p> <p>(4)((<u>Todos repetem</u>))</p> <p>(5)Professora: La famille</p> <p>(6)((<u>Todos repetem</u>))</p> <p>(7)Professora: Signe</p> <p>(8)((<u>Todos repetem</u>))</p> <p>(9)Professora: Seize</p> <p>(10)((<u>Todos repetem</u>))</p> <p>(11)Professora: Sait</p> <p>(12)((<u>Todos repetem</u>))</p> <p>(13)Professora: Mille neuf cents</p> <p>(14)((<u>Todos repetem</u>))</p>	<p>Estratégia Cognitiva</p>

No exemplo 1, Carole usa a estratégia social de solicitar correções ao usar os possessivos *mon* e *ma* com a palavra *opinion*. Mais uma vez a dúvida parece vir da LM, já que nesta a palavra *opinion* é feminina (o que justificaria o uso do pronome *ma*), entretanto, talvez por lembrar da regra que duas vogais não poderiam ficar juntas, em se tratando de um possessivo e um substantivo, Carole traz a hipótese do pronome possessivo *mon*, que acaba por ser confirmado por mim.

No exemplo 2, a estratégia compensatória presente é a de fazer mímicas ou gestos. Observa-se que Sandra faz gestos para garantir a compreensão de seus interlocutores, ou seja, os outros alunos-participantes. Essa preocupação em se fazer compreender vem da proposta da atividade que, apesar de tratar-se de uma apresentação oral individual, necessitava, para fazer sentido ao projeto desenvolvido, ser compreendida por todos que estavam presentes.

Ainda nos exemplos 3 e 4, identificam-se estratégias compensatórias, todavia, por meio da interlúngua, ou seja, da criação de palavras. No exemplo 3, a palavra criada é *aproximadement* (que mistura o vocábulo aproximadamente da LM com uma pronúncia possível em francês), enquanto que no exemplo 4, a expressão inventada seria *amour à première viste*. Ressalto que nesse último exemplo, Paula sabe que inventou a expressão, já que ri após sua produção; entretanto, apesar de saber do desvio cometido, prefere não interromper seu discurso e arrisca sua hipótese.

Nos exemplos 5 e 6, observam-se as estratégias cognitivas de repetição e, ao mesmo tempo, de prática em sala de aula dos sons e grafias, já que as palavras *être humain* (no exemplo 5), *était, été, la famille, signe, seize, sait, mille neuf cents* (no exemplo 6) foram escritas na lousa por mim e repetidas pelos alunos-participantes a fim de que corrigissem suas pronúncias.

A seguir, o quadro que apresenta os trechos cuja LM é o cerne das estratégias de aprendizagem discutidas. As estratégias identificadas em LM foram: afetivas, sociais, compensatórias, cognitivas, mnemônicas e alternância de código.

Quadro 22: Dados coletados na primeira tarefa da atividade das aulas 6 e 7 – uso da LM

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (2)Isabel: <u>É:: j'ai regardé le film en français com a legenda em espanhol</u></p>	<p>Alternância de código</p>
<p>Exemplo 2 (1)Carole: ((apontando a lousa)) *E naquela linha ali ela falou d'écumé ao invés de [écume (2)Professora: [Écume (3)Isabel: <u>Eu também tô afim de cumer ((risos))</u> (4)Professora: Écume ça va? É que você tá com fome né? Quer cumer você quer cumer né? Voilà</p> <p>Exemplo 3 (1)Professora: Você falou assim ó je mème je mème moi mème eu mesmo (2)Gustavo: Pensei em colocar o:::... (3)Professora: Je mème moi mème (4)Isabel: Pro eu entendi tipo eu me amo (5)Professora: A:: je m'aime je m'aime é poderia né eu me amo je m'aime voilà deixa eu ver aqui (6)Gustavo: <u>Não deixaria de ser verdade professora</u></p>	<p>Língua materna como estratégia Afetiva *Estratégia Social</p>
<p>Exemplo 4 (1)Tânia: <u>Como é tentar?</u> (2)Professora: Essayer (3)Tânia: Essayer é essayer hu::m continuer la vie? (4)Professora: Oui d'accord oui</p>	<p>Língua materna como estratégia Social</p>
<p>Exemplo 5 (1)Gustavo: Damien c'est un ho/ un *hombre qui travaille à une <u>emprise</u> publicité et pour le contexte de fil/ de film é premièrement il va travailler avec un publicité de *una marque</p> <p>Exemplo 6 (1)Gustavo: <u>Livrarie</u> é porque eu não sabia como falava livraria mesmo aí eu dei meu francês meio português ali na hora (2)Professora: Aí teve um li/ livre alguma coisa que é livre ça va? () (3)Gustavo: <u>Não é livraria mesmo professora é que eu falei de uma forma diferente ali pra ver qual era a certa</u> (4)Professora: D'accord librairie voilà</p>	<p>Língua materna (*ou língua anteriormente aprendida) como estratégia Compensatória</p>

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 7 (1)Carole: <i>Ele falou je vu ao invés de j'ai vu</i> (2)Professora: J'ai vu ça va je vu si j'utilise je vois d'accord parce que ça c'est le présent n'est-ce pas? Je vois mais j'ai vu c'est le passé d'accord? Ça va? Oui (3)Isabel: <i>Ah na verdade ele falou tipo j'ai vui é porque era um vu mas ele falou com izinho não sei numa parte</i> (4)Gustavo: É que eu tava bem nervoso na hora mas tudo bem (5)Professora: Será que era je voulais tipo alguma coisa assim? (6)Isabel: Não era [ele falou eu vi mas é era eu vi (7)Gustavo: [Não é porque/ eu vi é j'ai vu j'ai vu le film</p> <p>Exemplo 8 (1)Professora: Ce qui se passe isso ce qui se passe à l'école [o que acontece na escola/ (2)Isabel: <i>[Tipo no espanhol que passa</i></p>	<p>Língua materna como estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 9 (1)Karina: <i>Eu esqueci a palavra exata mas me lembrou quando você falou d'abord me lembrou de acordo [me lembrou de/</i> (2)Professora: [D'accord</p>	<p>Língua materna como estratégia Mnemônica</p>

No exemplo 1, há uma alternância de código utilizada por Isabel, que parece estar muito à vontade com ambas as línguas (LM e língua francesa), já que faz a alternância de código com muita naturalidade.

O exemplo 2 é iniciado com a estratégia social de ajudar seus pares, utilizada por Carole ao corrigir a pronúncia da aluna-participante Paula (por se tratar de uma prática dos sons de uma palavra, identífico, ao mesmo tempo da estratégia social citada, uma estratégia cognitiva). Já que a palavra, antes da correção, havia adquirido uma pronúncia próxima ao português, ou seja, *écumé* como *comer* (ou numa pronúncia coloquial *cumê*), a aluna-participante Isabel utiliza o humor como estratégia afetiva, que pode auxiliar na memorização da pronúncia correta do vocábulo em questão. A mesma coisa acontece no exemplo 3, já que o desvio da pronúncia da expressão antes da correção causou também um desvio na compreensão de uma interlocutora, a aluna-participante Isabel. Tal desvio de compreensão (*je m'aime*) leva a uma estratégia afetiva de Gustavo, que diz que poderia ser verdade a expressão, pois ele se ama mesmo.

No exemplo 4, verifica-se a estratégia social de verificação / solicitação de esclarecimentos sobre a palavra *tenter* em francês. A palavra é compreendida, já que, em seguida é repetida (estratégia cognitiva) e utilizada por Tânia para completar seu discurso.

No exemplo 5, Gustavo usa a alternância de código entre o francês e o espanhol (língua que não havia estudado, portanto não a conhecia; entretanto, por sua similaridade com o português e por fazer parte da cultura de muitos brasileiros por meio de filmes, músicas, séries etc., pode ter influenciado a produção do aluno-participante em questão), por duas vezes, como estratégia compensatória, ou seja, a fim de compensar a falta de vocabulário (alternância que indica disfunção).

No exemplo 6, Gustavo explica uma interlíngua que utilizou conscientemente, dizendo que usou seu francês meio português, a fim de ver se estava certo, ou seja, de verificar sua hipótese. Assim, observa-se que o aluno-participante, de forma consciente, faz uso de uma palavra da qual não tinha certeza em seu discurso, para não interrompê-lo e para testar sua hipótese, o que traz uma grande possibilidade de aprendizagem à sequência.

No exemplo 7, observam-se as estratégias cognitivas de praticar em sala de aula de línguas os sons e as grafias (turnos de fala 1 e 3) e de repetir (turno de fala 7). As alunas-participantes Carole e Isabel corrigem a pronúncia de Gustavo, que após meus comentários, confirma o que gostaria de dizer e aceita a correção das colegas, repetindo a expressão com a pronúncia correta.

No exemplo 8, a estratégia cognitiva que se evidencia é a comparação com línguas conhecidas, ou seja, no turno de fala 2, após minha intervenção, Isabel compara a expressão *ce qui se passe* com a expressão *que passa* em espanhol, língua da qual já tinha conhecimento.

Por fim, o exemplo 9 apresenta a estratégia mnemônica de associação, que acontece por questão de sons próximos entre as palavras *d'abord* e *d'accord*.

A seguir, apresento os trechos selecionados para análise, a partir da atividade da aula 8 do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*.

7. Análise dos dados coletados na atividade da aula 8 – Fase 3: Produto Final

Foram gravados, nessa atividade, 16 vídeos (correspondendo a uma hora e trinta minutos de gravação). Como apresentado no capítulo de Metodologia, após as correções feitas na primeira apresentação, os alunos fizeram a apresentação definitiva na aula 8, o que consistia na produção final do projeto.

7.1. *Dados coletados na apresentação do produto final na aula 8*

O produto final previa a preparação da apresentação individual em período extraclasse, o que não foi registrado por mim, porém discutido na última aula do projeto. As estratégias observadas foram as seguintes: compensatórias, sociais e cognitivas.

O quadro a seguir apresenta tais estratégias, observadas nessa atividade.

Quadro 23: Dados coletados na apresentação do produto final na aula 8

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Carole: Les personnages et ses caractéristiques bon il n'y a pas *comme savoir ses caractéristiques psychologiques mais pendant le film les personnages expriment leurs émotions la peur la tristesse la joie etcetera hu:m caractéristiques physiques l'homme que c'est le père il est mince les cheveux sont noirs et courts les yeux sont noirs il a une barbe et une moustache la femme qui est la mère les cheveux sont bruns et longs et bouclés et les yeux sont noirs et elle est mince ã le garçon qui est le fils les cheveux sont bruns et courts et les yeux sont noirs il est mince et jeune hu::m le film et ses caractéristiques l'histoire du film se déroule sur une île hu:m ça me rappelle du film é:: Seul au monde qui en portugais é Náufrago je ne sais pas si tout le monde/ (2)Professora: La traduction c'est ça? Seul au monde? (3)Carole: Seul au monde (4)Professora: Ah voilà o Náufrago sozinho no mundo Seul au monde (5)Carole: Je ne sais pas si <u>tout le monde co/ connaît</u> ce film</p> <p>Exemplo 2 (1)Isabel: *Pourquoi le film a beaucoup de sang? (2)Karina: De sang? (3)Isabel: Sang il y a quelque signifié?</p> <p>Exemplo 3 (1)Sandra: Hum synopsis hu::m <u>en mille neuf cent quatre deux/</u></p>	<p style="text-align: center;">Estratégia Compensatória *Estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 4 (1)Raquel: <u>De mille neuf cents/ neuf...</u> (2)Professora: Quatre-vingt... (3)Raquel: Quatre-vingt-<u>six</u> (4)Professora: Seize (5)Raquel: *Seize</p>	<p style="text-align: center;">Estratégia Social *Estratégia Cognitiva</p>
<p>Exemplo 5 (1)Edgar: Parce que j'ai fait <u>le mon travail</u> ()</p>	<p style="text-align: center;">Estratégia Cognitiva</p>

No exemplo 1, Carole utiliza no turno de fala 1 a palavra *comme*, mesmo que a intenção não seja a de fazer uma comparação. Identifica-se nisso, a estratégia cognitiva de transferir, já que no português a palavra que corresponde a *comme* ou a *comment* (uso correto no trecho citado) é sempre *como*. No turno de fala 5, por não lembrar da conjugação correta do verbo *connaître*, Carole usa uma estratégia compensatória,

colocando em seu discurso o verbo no infinitivo, o que faz com que todos compreendam a ideia a ser transmitida e que ela não interrompa o fluxo de suas ideias.

No exemplo 2, há, primeiramente, no turno de fala 1, uma estratégia cognitiva de transferência de uma expressão, possível em português coloquial, para o francês: *Por que o filme tem muito sangue? (Pourquoi le film a beaucoup de sang?)*. Mais adiante, no turno de fala 3, Isabel utiliza a interlíngua como estratégia compensatória, já que inventa uma palavra, com grande semelhança com o português: *signifiqué (significado)*. Observa-se que a aluna-participante utilizou uma terminação possível para outras palavras que em português terminam em -ado (*fatigué – cansado, anime – animado, frustre – frustrado etc.), ou seja, ela reconheceu e utilizou uma fórmula e um padrão (o que representa uma estratégia cognitiva).*

No exemplo 3, também existe a compensação do vocabulário dos números, pois Sandra recorre às unidades por, talvez, não se lembrar das dezenas.

No exemplo 4, também o vocabulário de números é o que causa problemas. Raquel demonstra sua dúvida no turno de fala 1, quando pausa seu discurso por não lembrar como se diz *noventa* em francês. No turno de fala 2, fiz minha intervenção com uma pausa ao final do discurso para que fosse completado por Raquel. No turno de fala 3, ela o completa de forma errônea e é, então, corrigida por mim no turno de fala 4. Observa-se também a estratégia cognitiva de repetição no turno de fala 5, quando Raquel compreende e aceita a correção feita.

No exemplo 5, Edgar se serve da estratégia cognitiva de transferência, já que, ao construir a frase, recorre a uma construção possível na língua portuguesa, entretanto, impossível para o francês: *porque eu fiz o meu trabalho – parce que j'ai fait le mon travail*.

A seguir, apresento os exemplos retirados da atividade realizada na aula 8, cuja LM se apresenta como cerne das estratégias de aprendizagem encontradas: afetivas, sociais, mnemônicas e alternância de código.

Quadro 24: Dados coletados na apresentação do produto final na aula 8 – uso da LM

Trechos das transcrições	Categorias de análise
<p>Exemplo 1 (1)Carole: il faut faire attention pour comprendre cette histoire de réalité et fantaisie chaque détail est très important hum le film montre la relation de la tortue avec l’homme qu’est... qui est une relation de/ d’amitié et fidélité qui dure é toute la vie hu::m calma aí (0.5) <u>calma aí que eu vou lembrar</u> (2)Professora: D’accord pas de problèmes xxxxx sois tranquille</p>	<p>Estratégia Afetiva</p>
<p>Exemplo 2 (1)Karina: Rabat () qui est o colocataire/ <u>qui c’est le colocataire que é o colega de quarto da Justine</u> hu::m características psicológicas il est () et généreux é ses cheveux sont bouclés et châains mais dans le film ses cheveux sont (0.2) il n’y a pas...</p>	<p>Alternância de código</p>
<p>Exemplo 3 (1)Karina: Que c’est quelques angles de tournage et le *fate du::/ d’une/ Ducarneau hum a montré d’autres sujets dans le film d’autres lignes comme harcèlement <u>é preconceito?</u> (2)Professora: Oui le préjugé</p>	<p>Estratégia Social *Estratégia Compensatória</p>
<p>Exemplo 4 (1)Gustavo: Il est dragueur (2)Professora: Ouais (3)Karina: Como <u>é dragão?</u> (4)Professora: Non dragon ça c’est dragon oui? Dragueur c’est une personne qui essaie de::... de:: paquerar les femmes voilà donc c’est ça</p>	<p>Estratégia Mnemônica</p>

No exemplo 1, ao final do turno de fala 1, Carole se vale de uma estratégia social de diminuição da ansiedade por meio do relaxamento e do pedido de calma aos interlocutores.

No exemplo 2, Karina recorre à alternância de código – alternância de reformulação (FERRONI, 2010) – como garantia da compreensão de todos os interlocutores, já que a palavra *colocataire* poderia não ser muito usual no vocabulário de seus colegas (ela inicia com a palavra em francês para, em seguida, traduzir para a LM).

No início do exemplo 3, Karina utiliza a interlíngua como estratégia compensatória, já que cria a palavra *fate*, em vez de *fait*. Ao final do turno de fala 1, a

aluna-participante recorre à estratégia social de verificação / solicitação de esclarecimentos sobre o vocábulo preconceito.

No exemplo 4, a estratégia mnemônica de criar ligações mentais por meio de associações aparece quando Karina encontra semelhanças entre as palavras *dragueur*, em francês, e *dragão*, em português. Eu, então, faço minha intervenção apresentando a palavra *dragon*.

Mais uma vez, pude observar a importância da LM para a produção dos alunos-participantes, mesmo em atividades que, a princípio, não seriam realizadas em interação, entretanto, com a apresentação dos colegas, talvez pelo clima amistoso valorizado em sala de aula, a interação veio a acontecer durante todas as apresentações individuais, com intervenções dos interlocutores, pedidos de esclarecimentos por parte dos alunos-participantes que apresentavam, o que possibilitou momentos de efetiva aprendizagem. A tarefa foi cumprida por todos os alunos e, por meio dela, eles foram levados a agir em língua francesa para apresentar um elemento cultural de países francófonos (um dos preceitos da perspectiva acional, apresentada no Referencial Teórico desta pesquisa).

A seguir, os dados obtidos na última atividade do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*, que consistiu no feedback dado aos alunos a partir de trechos gravados de suas atividades orais.

8. Análise dos dados coletados na atividade da aula 9 – Fase 4: Feedback / Bilan

Nesta atividade foram gravados nove vídeos, correspondendo a duas horas de gravação. A aula 9 consistiu no feedback dado aos alunos a partir de gravações de suas produções orais. Os alunos foram questionados, por exemplo, quanto à consciência ou não do uso de estratégias para a produção oral e quanto ao uso da interlíngua e/ou alternância de código, por meio de exemplos retirados das transcrições do próprio corpus.

8.1. Dados coletados no feedback da aula 9

Ao final da apresentação dos trechos das gravações das produções orais que ocorreram durante as tarefas do projeto e da apresentação do produto final, uma conversa, em grande grupo, foi realizada, a fim de conseguir informações importantes sobre a aprendizagem em língua estrangeira, como os contatos com línguas estrangeiras no dia-a-dia e nas práticas escolares, as motivações dos alunos-participantes para estudar línguas estrangeiras e o francês, especificamente, etc. A seguir, apresento o quadro com os trechos selecionados para a análise.

Quadro 25: Dados coletados na atividade da aula 9

Perguntas	Respostas
<p>É! Exatamente, a xxxxx fala espanhol, né? Você, quando você, por exemplo, agora é uma pergunta direta pro xxxxx. Depois vocês vão falar a impressão de vocês, quando vocês falam também. Se, de repente, vocês, assim, não lembram a palavra, por exemplo, na língua que você tá falando, você recorre às línguas que você já conhece? Isso é consciente ou não?</p>	<p>Gustavo: Sim, uma co/ eu vou falar rapidão porque eu achei engraçado as palavras que eu sei falar em francês ou as frases que eu () <u>em francês, aí eu não sei falar em alemão, aí, o que eu não sei falar em francês, eu sei falar em alemão. Eu não sei porque parece que minha cabeça fala.</u></p>
<p>E assim, por exemplo, o português, vocês acham que, de repente, recorrer ao português no meio do discurso pode ser uma ajuda?</p> <p>Algumas palavras são parecidas, mas isso vocês fazem conscientemente ou nem sempre?</p>	<p>((Alguns alunos respondem que sim, outros respondem que não, e outros dizem que depende)).</p> <p>Gustavo: É uma via de duas mãos porque algumas palavras são parecidas. <u>Super conscientemente.</u></p> <p>Tânia: <u>Não todas às vezes que eu faço.</u></p> <p>Karina: Então, quando vem a palavra, por exemplo, eu queria falar <i>sobre</i>; veio em português na minha mente e veio <i>about</i>, e aí, eu pensei, “não, nossa! Eu não tô em francês, eu vou falar em francês, eu <i>about</i>”. Aí, eu falei o inglês, que era o único que tava na minha mente, então () <u>a maioria das vezes eu travo, ou então eu falo a primeira coisa que vem na minha mente, porque eu sei, eu tenho muito orgulho, e aí, o meu problema, assim, é que eu não quero deixar de falar a palavra que veio na minha mente, eu quero fazer sentido com a palavra que já veio pra conseguir construir</u> o ().</p> <p>Carole: <u>É, foi, foi consciente.</u></p>
<p>Quando vocês fizeram essa atividade, tiveram as correções antes, certo? Pra vocês fazerem o diálogo final, vocês fizeram o que pra memorizar essas correções? Porque vocês corrigiram.</p>	<p>Katia: Eu escrevi.</p> <p>Tânia: <u>Eu repeti mentalmente,</u> eu acho.</p> <p>Edgar: Eu também.</p>

Perguntas	Respostas
<p>Ótimo! Então, você acredita que a prática da língua é uma estratégia?</p>	<p>Tânia: Eu, tipo, gosto de <u>assistir coisas na língua</u>, assim.</p> <p>Tânia: Ou <u>escutar músicas</u>.</p> <p>Tânia: E aí, conforme eu vou percebendo, tipo, só de escutar, mesmo assim, aí <u>eu tento repetir</u>.</p> <p>Tânia: <u>Primeiro eu compreendo pra depois repetir</u>.</p> <p>Paula: No meu caso, é a mesma coisa. Eu gosto de filmes e músicas, mas é por um outro motivo. É porque, quando eu escuto falar, eu, tipo assim, às vezes eu tô muito tempo sem realmente escutar o francês francês, aí, eu escuto um filme, assisto um filme e, tipo, <u>ver eles falando me faz querer falar exatamente como eles, então, eu acabo tentando imitar o som, sabe?</u> É diferente, tipo, se eu tô simplesmente lendo, tô <u>escutando, porque eu consigo saber a nuance, sabe?</u></p> <p>Isabel: Eu gosto da Disney, gosto de musical, aí tem um canal no YouTube que é Disney francês; é só todas as músicas em francês. (...) <u>Aí, todo dia, em acabo escutando uma. (...)</u> <u>Aí, eu acabo querendo cantar e vou praticando.</u></p>

Na resposta de Gustavo (à primeira pergunta), ele mostra ter consciência da alternância de código que usa como estratégia, em seu caso específico, entre francês e alemão, duas línguas que aprendia ao mesmo tempo. Ainda Gustavo, ao ser questionado sobre o uso da língua portuguesa como auxílio para o discurso em língua francesa, diz usá-la conscientemente, já que muitas palavras são parecidas: “*Super conscientemente*”.

Tânia, por sua vez, ao ser questionada sobre a consciência ou não quanto ao uso da língua materna como auxílio ao discurso, diz não ter consciência em todos os momentos. Carole diz ter consciência no momento mostrado no vídeo (vide exemplo 3,

quadro 4, p. 87) Karina diz que ao sofrer um bloqueio na língua estrangeira, recorre às primeiras palavras que lhe vêm à mente, mesmo que estas não sejam na língua alvo.

Quando eu pergunto aos alunos sobre a memorização de correções, os alunos-participantes relatam a importância da escrita e da repetição mental para cumprir as atividades e tarefas, ou seja, eles fazem uso consciente das estratégias mnemônicas para isso.

A seguir, ao serem questionados sobre a prática da língua estrangeira como estratégia para sua aprendizagem, os alunos também demonstraram recorrer conscientemente a algumas estratégias cognitivas, ou seja, praticar a língua alvo em situações autênticas (por meio de filmes e músicas, por exemplo) ou repetir e imitar os sons das palavras e expressões.

Por fim, os alunos-participantes deram seu parecer sobre sua participação no projeto e sobre a apresentação do produto final. Pude perceber que eles se sentiram à vontade para falar durante o projeto, já que tratava de uma temática com a qual tinham bastante familiaridade. A temática fez com que a maioria dos alunos-participantes da pesquisa falasse por vários minutos durante o produto final, às vezes por meio de associações de palavras, sem necessariamente ter produzido um texto para auxiliar na apresentação oral:

“Aí, eu só olhei, assim, o caderno só alguma coisa que eu não lembrava o que era, sei lá, e aí eu fui mais cara e coragem mesmo (...). Mas isso era uma preocupação minha também, tipo, porque eu podia ter elaborado um texto, sabe? (...) só que eu acho que ia aprender menos”
(depoimento da aluna-participante Tânia).

“Utilização de palavras centrais ou palavras-chaves, palavras em francês que a gente consiga uma compreensão alta (...) Dentro dessa compreensão, a gente puxa uma ramificação, um novo contexto () lembra o que a gente tem que falar. (...) então, a gente forma, eu lembro que eu tinha que falar ‘les yeux sont verts’, aí, eu já lembro que tem que falar do cabelo, aí, tem que falar dos olhos, tem

que falar, vamos supor, do nariz ou da boca 'le bouche', aí, meio que vai; conforme eu vou falando a palavra principal, vêm vindo as ramificações e, das ramificações, sai o texto final” (depoimento do aluno-participante Gustavo).

Os alunos-participantes também mostraram preocupação com a interação, já que prezavam pela compreensão dos interlocutores:

“É, em relação a isso, eu gosto nas apresentações, no caso, de tentar fazer com que todas as formas de aprender estejam na minha (apresentação). Então, se existe a forma visual, a forma escrita, a forma cinestésica e a forma ouvida, eu tento pegar e colocar todas as linguagens dentro da minha apresentação (...). É, isso também porque eu sei que cada um tem seu jeito” (depoimento da aluna-participante Karina).

Os alunos-participantes mostraram percepções muito positivas quanto ao projeto realizado:

“Eu achei legal (...) porque, tipo, acaba mostrando uma visão de que as pessoas vão ver sua, tá ligado? (...) tipo assim, a xxxxx trouxe um filme que eu não assistiria e eu também não pensaria que ela assistiu aquele filme. (...) acaba apresentando, tipo, o ser interior que tem em cada um” (depoimento do aluno-participante Edgar).

“Então, não fica uma aula cansativa, só escrevendo e assistindo coisa” (depoimento da aluna-participante Katia).

Eles se sentiram muito satisfeitos, pois conheceram melhor os colegas de classe; ou seja, a satisfação não foi simplesmente com relação à língua francesa, mas com relação ao ambiente amistoso da sala de aula, com relação aos colegas:

“É legal ver a apresentação de slides; cada um fez com seu estilo (...) tem o estilo, também, do filme que combina com cada um (...) o da xxxxx eu achei muito ela” (depoimento da aluna-participante Isabel).

Serem “forçados” a falar na língua alvo, bem como realizar tarefas anteriores à apresentação do produto final foi visto pelos alunos-participantes de forma positiva também:

“(...) me senti mais forçada a falar, em alguns momentos (...) não, necessariamente, na apresentação (...) acho que nas atividades anteriores (...). Você vai, realmente, perdendo o medo de falar” (depoimento da aluna-participante Tânia).

“Acho que isso é necessário (...) um empurrão” (depoimento da aluna-participante Carole).

“É como um desafio, na verdade, e na prática, conforme você se vê pressionado, você vê que sai (...) tipo, você ((faz gesto mostrando que evolui)). (...) eu acho que, mais uma vez falando da journée, eu acho que essa foi a maior diferença entre o ano passado e esse ano, ou até, sei lá, quando o xxxxx veio e a gente viu a galera do sexto estágio e parecia muito fluido, sabe? Mas na verdade, olhando hoje, não é que era, realmente, muito fluido, sabe? Eles, na verdade, podem até ter cometido os mesmos erros que a gente comete hoje, mas é que é natural já” (depoimento da aluna-participante Paula).

A partir dos exemplos do feedback, pode-se dizer que os alunos-participantes avaliaram positivamente o projeto e têm consciência sobre muitas das estratégias de aprendizagem, utilizando-as a seu favor (o que confirma a grande relevância do projeto

Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE para a aprendizagem e para a prática oral dos alunos-participantes).

Pude perceber nesta pesquisa que, por meio do projeto desenvolvido, os alunos tomaram pra si a aprendizagem e se tornaram responsáveis por sua formação, já que foram levados a uma experiência em grupo, forte e autêntica, que estimulou a prática reflexiva e as interrogações sobre seus saberes e aprendizagens, já que tomaram decisões durante as tarefas, gerenciaram confronto de ideias e desenvolveram competências interpessoais para colaborar com seus pares.

Dessa maneira, com a realização do projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE* pude atingir todos os objetivos estipulados para a pesquisa bem como responder a todas as questões, já que identifiquei as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos-participantes e as situações de utilização da LM, além de confirmar que o uso de tais estratégias apresenta fortes relações com as atividades didáticas propostas. Portanto, os professores que tiverem consciência sobre o auxílio que as estratégias de aprendizagem podem trazer para o conhecimento em LE, poderão criar projetos a fim de mobilizar seu uso em prol do desenvolvimento de seus alunos na língua alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quel que soit l'itinéraire, celui qui l'a parcouru n'est plus le même à l'arrivée: il a changé, il s'est enrichi.

Hélène Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis*

A realização desta pesquisa propiciou um amplo estudo sobre a utilização de estratégias de aprendizagem, mais especificamente, para a produção oral em francês língua estrangeira de alunos de um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo – CEL. O posicionamento teórico adotado abordou a problemática do desenvolvimento da produção oral de alunos de níveis A2 e B1, o que me permitiu, enquanto professora-pesquisadora, investigar as estratégias adotadas pelos alunos-participantes no projeto *Notre Voix: Apresentações Oraís em FLE*, além de permitir momentos de prática do oral, por meio de tarefas voltadas à ação com o(s) outro(s) e com base em situações autênticas, dentro de uma temática com a qual os alunos-participantes se identificaram e se sentiram à vontade.

As características do grupo participante foram relevantes para a elaboração do projeto: todos possuíam a mesma língua materna e todos já haviam estudado ou tido contato com outras línguas estrangeiras, seja no ensino regular, seja no CEL ou em outra instituição de ensino de línguas estrangeiras. Assim, procurei criar tarefas que respondessem às perguntas da pesquisa, ou seja, que pudessem mobilizar estratégias de aprendizagem com o uso ou não de conhecimentos linguísticos anteriores, a fim de analisá-las, de identificar em quais situações são utilizadas e quais relações se estabelecem entre elas e as propostas didáticas dos professores.

Por meio das análises dos dados pude perceber que as estratégias utilizadas pelos alunos-participantes permitiram que a comunicação ocorresse mesmo que eles ainda não tivessem um completo domínio da língua francesa. Também pude confirmar que a língua materna ou as línguas anteriormente aprendidas foram identificadas como estratégias no contexto de comunicação e serviram, por muitas vezes, como alicerce para a interlíngua e para que não houvesse quebra no discurso dos alunos-participantes, o que confirma sua relevância nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim a alternância de código entre língua materna / línguas anteriormente aprendidas e língua alvo autoriza os alunos a participarem da interação, apesar dos obstáculos linguísticos, ou seja, “a interação fortemente cooperativa encoraja uma aprendizagem mútua entre pares com fenômenos de suporte coletivo”⁴³ (MULLER, 2011, p. 334).

A pesquisa realizada investigou estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de língua francesa em contexto não francófono, a partir de situações de interação, criadas

⁴³ Tradução nossa. Texto original: L’interaction fortement coopérative encourage un apprentissage mutuel entre pairs avec des phénomènes d’étayage collectif.

para que desenvolvessem a produção oral na língua alvo. Para promover tais situações, a abordagem pela pedagogia de projetos foi essencial, bem como as tarefas desenvolvidas em interação, comprovando que a modalidade em grupos colabora para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a produção oral, já que permite o uso da interlíngua pelos alunos e lhes dá a possibilidade de praticar a língua francesa em condições que se aproximam de uma comunicação fora da sala de aula (MULLER, 2011).

Nesse sentido, devo ressaltar que até mesmo na tarefa final – a princípio, a ser realizada individualmente – os alunos-participantes encontraram meios de torná-la interativa, já que propunham questões, confirmavam vocabulários, faziam comentários etc. e, desde o momento de sondagem na primeira aula do projeto, quando questionados sobre o auxílio dos colegas quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira, eles responderam que o contato com o(s) outro(s) é válido o tempo todo, já que traz inspiração e motivação e, dessa maneira, se aprende melhor.

Além de identificar as estratégias utilizadas, a realização da pesquisa me permitiu verificar as situações de uso da língua materna na produção oral dos alunos-participantes, bem como analisar em que medida as tarefas propostas contribuíram para mobilizar as diversas estratégias de aprendizagem. Assim, pude perceber que os alunos tiveram a experiência de uma abordagem voltada à ação e puderam desenvolver suas competências e habilidades por meio da cooperação nas atividades interativas propostas.

Durante a pesquisa, constatei o envolvimento dos alunos-participantes no projeto, o que comprovou que os professores – apesar de trabalharem em contextos sem muitos recursos materiais, como é o caso da maioria dos CEL – podem preparar muitas atividades diversificadas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, a fim de que estes ganhem autonomia e sejam motivados a desenvolverem suas competências e habilidades, por meio de estratégias que assegurem a aprendizagem. Vale ressaltar que, em razão dos bons resultados com o grupo de alunos-participantes, adaptei o mesmo projeto com outro grupo, entretanto, com uma temática diferente, escolhida pelos próprios alunos.

Quanto às contribuições para o ensino e aprendizagem em francês língua estrangeira, especificamente, a pesquisa me levou a concluir que, apesar de muitos professores ainda considerarem negativo o uso da língua materna e de conhecimentos linguísticos anteriores em sala de aula, estes estão muito presentes no processo cognitivo

dos alunos. Isso foi comprovado por meio da grande quantidade de exemplos analisados que mostraram dedução, raciocínio, análise de expressões na língua alvo, comparação, todos auxiliados pelos conhecimentos já presentes no repertório linguístico dos alunos-participantes.

Como ambas, língua materna e língua francesa, são línguas que derivam do latim e, portanto, apresentam semelhanças na construção de frases e no vocabulário, pode-se dizer que a interlíngua (muitas vezes derivada de construções em língua materna) contribuiu para o desenvolvimento do oral, já que deu aos alunos-participantes a possibilidade de um discurso mais fluido, sem tantos cortes, mesmo que estes ainda não apresentassem total domínio da língua francesa.

Também por meio da língua materna, o *eu indivíduo* (FERRONI, 2010) dos alunos-participantes se mostrou em expressões de sentimentos e sensações, o que contribuiu para um clima mais agradável, sem bloqueios linguísticos, o que foi extremamente favorável à aprendizagem. Os alunos testaram hipóteses, aprenderam a agir e interagir com seus pares a fim de concluir as tarefas propostas, o que fez com que se sentissem seguros e em condições de lidar com o complexo processo de aprendizado do francês língua estrangeira.

Esta pesquisa também deixou claro o lugar do professor na concepção de atividades e tarefas que favorecem a produção oral. Seu papel é elaborá-las de forma a permitir que os alunos possam se expressar, testar hipóteses, argumentar, discutir com os colegas etc., ou seja, usar sua competência estratégica para desenvolver sua competência comunicativa. O professor deve também considerar positivamente os erros cometidos, de forma a compreender que eles são necessários para se perceber os processos mentais dos alunos, mesmo que estes sejam inconscientes.

Nesse contexto, pode-se confirmar que o conhecimento das estratégias de aprendizagem por parte dos professores e o incentivo dado aos alunos para utilizá-las, pode auxiliá-los em sua autonomia para a aprendizagem da língua-alvo, por meio de uma ação reflexiva que os faz perceber quais as estratégias facilitadoras de uma determinada habilidade. Por esse motivo, destaco a relevância do trabalho do professor, que, desde sua formação, deve ter conhecimento das estratégias que podem auxiliar seus alunos, bem como fazer uma reflexão sobre a perspectiva de erro ou da interlíngua, já que estes demonstram o complexo processo cognitivo e podem dar informações essenciais ao professor que será melhor preparado a mediar a aprendizagem.

Dessa maneira, deve-se, ainda, mencionar a importância dos cursos de licenciatura no país, pois é necessário formar professores capacitados a lidar com as demandas do ensino de línguas estrangeiras, que entrevejam meios de integrar o oral como prática social em suas aulas, valorizando a interação e as estratégias que permitem a progressão dos envolvidos no processo, e que implementem ações pedagógicas capazes de melhorar seu trabalho e a aprendizagem de seus alunos.

Por fim, o mestrado me fez evoluir como professora e como pessoa, já que fiquei muito mais sensível às necessidades de meus alunos não somente no contexto escolar, mas em seu desenvolvimento como cidadãos do mundo globalizado de hoje. Didaticamente, me sinto mais preparada a lidar com os desafios de ensinar e mais consciente quanto à preparação de minhas aulas para que seus objetivos sejam claros também aos alunos, a fim de que estes se apropriem de todo o processo de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUADA, A. T. R. e FONSECA, M. R. S. T. L'alternance langue maternelle/langue étrangère dans le contexte éducatif brésilien. In: **Ela. Études de linguistique appliquée** 2011/1 (n° 121), p. 49-61.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BÉRARD, É. **L'approche communicative. Théorie et pratiques**. Paris: CLE International, 1991.

BERTOCCHINI, P. e CONSTANZO, E. **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**. Paris, CLE International, 2008.

BYRAM, M. De la formation en langues étrangères à l'éducation à la citoyenneté interculturelle. In: BEACCO, Jean-Claude. **Éthique et politique en didactique des langues – Autour de la notion de responsabilité**. Paris: Éditions Didier, 2013, p. 208-228.

CALLEGARI, M. O. V. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo**. 2008. 230f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

CARDOSO, L. C. da C. **Aprendizagem da língua francesa em um Centro de Estudo de Línguas do estado de São Paulo: desenvolvimento da produção escrita em aplicativos para tablete**. 2016. 228f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE International, 2001.

CAUSA, M. Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant: du niveau débutant au niveau avancé. In: **Études de Linguistique Appliquée**, n. 108, p. 457-465, 1997.

CONSEIL DE L'EUROPE, Comité de l'Éducation. **Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues**. Strasbourg. Paris: Didier, 2001.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. Vol. V, p. 161-170, 1967.

COSTA, G. P. G. da. **Entre a sala de aula de um Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo e o ambiente virtual no Evernote: potencializando a aprendizagem do francês na era digital**. 2018. 225f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

CUNHA, J. C. da e MANESCHY, V. B. O espaço da língua materna nas práticas da sala de aula de língua estrangeira. In: **Veredas Atemática**, vol. 15 nº 1, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2011-2/volume-15-no-1-2011/>>. Acesso em: 07 de outubro de 2017.

CYR, P. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: CLE International, 1998.

Del OLMO, C. Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. In: **Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne]**, Vol. 35 nº 1/2016. Disponível em: <<http://apliut.revues.org/5315>>. Acesso em: 03 de setembro de 2017.

FERRONI, R. **A comutação de código na sala de língua**. São Paulo: Humanitas, 2010.

FRAUENFELDER, U.; NOYAU, C.; PERDUE C.; PORQUIER, R. Connaissance en langue étrangère. In: **Langages**, 14º ano, nº 57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. p. 43-59.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (1996). 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido** (1992). 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido** (1970). 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIROUX, L. La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. In: **Synergies France** nº 10/2016, p. 55-68.

HYMES, D. H. **Vers la compétence de communication**. Trad. MUGLER, F. Paris: Didier, 1991.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I. e VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LUZATTI, D. Enseigner l'oral spontané?. In: BEACCO, Jean-Claude. **Éthique et politique en didactique des langues – Autour de la notion de responsabilité**. Paris: Éditions Didier, 2013.

MACKEY, W. **Bilinguisme et contact des langues**. Paris: Klincksieck, 1976.

MONTAGNE-MACAIRE, D. Didactique des langues et recherche-action. In: **Cahiers de l'Acedle** n° 4/2007, p. 93-120. Disponível em: <<http://acedle.u-strasbg.fr>>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

MULLER, C. Compétence d'interaction orale et stratégies des apprenants: comment favoriser la progression à travers une tâche communicative? Colloque international **Les compétences en progression: défi pour la didactique des langues**. 2011. Université de Poitiers. Poitiers, França.

OLIVEIRA, S. R. N de. O desenvolvimento da produção oral em língua francesa para alunos de nível básico. In: ALBUQUERQUE-COSTA, H. e PIETRARÓIA, C. M. C. (Org.) **Ensino de língua francesa em contexto(s)**. São Paulo: Paulistana Editora, 2013.

OLLER, J. W. e RICHARDS, J. C. **Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher**. Rowley, MA, Newbury House, 1973.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. **Language Learner Strategies: What Every Teacher Should Know**. Rowley: Newbury House, 1990.

PALLOTTI, G. Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement. In: **Recherches et applications le français dans le monde: Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères: nouvelles perspectives** n° 61/2017, p. 108-120.

PELETEIRO, A. C. **O italiano nos Centros de Estudos de Línguas – CEL: funcionamento e análise do material didático em elaboração**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas,

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

PENDANX, M. **Les activités d'apprentissage en classe de langue**. Paris: Hachette, 1998.

PEREIRA, E. F. de O. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. In: **Inter-ação**. Rev. Fac. Educ. UFG 26 (2), julho/dezembro 2001, p. 53-62.

PERRENOUD, Ph. **Réussir ou comprendre? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet**, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1998.

_____. **Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?** Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.

PORQUIER, R. Pour une conceptualisation au niveau avancé. In: **Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle**. Actas de la XVI as Jornadas Pedagógicassobre la Enseñanza del Francés en España. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, p. 11-20, 1991.

PRADO, M. E. B. B. Articulando saberes e transformando a prática. In: **Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV ESCOLA**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2019.

_____. Pedagogia de Projetos. In: **Boletim do Salto para o Futuro. Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias, TV ESCOLA**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2019.

PRETI, D. (Org.). **O discurso oral culto**. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo. São Paulo, SEE, 2008. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LEM>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

PUREN, C. **Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet** (2011). Disponível em: <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b>. Acesso em: 21 de dezembro de 2018.

_____. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. In: **À la recherche de situations communicatives authentiques: l'apprentissage des langues par les tâches**, vol. XXIII, n° 1, 2004.

_____. **La pédagogie de projet dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle**. Dossier apresentado em formação no Institut français de Fès em 8 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b>>. Acesso em: 4 de janeiro de 2019.

_____. **Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères** (2009). Disponível em: <<http://www.aplv-languesmodernes.org>>. Acesso em: 15 de julho de 2017.

RUBIN, J. How learner strategies can inform language teaching. In: V. Bickley (dir.). **Proceedings of LULTAC**. Institute of Language in Education. Department of Education, Hong Kong, 1989.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. Vol. X, p. 209-231, agosto de 1972.

SCHÜTZ, R. Interlíngua, Interferência e Fossilização (2006). In: **English Made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Acesso em 05 de julho de 2018.

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner?. In: **Revue canadienne des langues vivantes**, vol. 31, p. 304-318, 1975.

SWAIN, M. The output hypothesis : theory and research. In: HINKEL, E. (org.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 471-484.

_____. Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In : GLASS, S. M. ; MADDEN, C. G. (orgs.). **Input in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985, p. 235-253.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TROCMÉ-FABRE, H. **J'apprends, donc je suis**. Les Éditions d'Organisation, 1992.

VOGUEL, K. **L'interlangue**. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1995.

WALD, P. La langue maternelle produit de catégorisation sociale. In: VERMÈS, G. e BOUTET, J. **France, pays multilingue**. Paris: L'Harmattan, 1987.

WANG, J. L'impact des stratégies et styles d'apprentissages sur le sentiment de réussite ou d'échec dans l'apprentissage de langues étrangères. In: **Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne]**, vol. XXXIV n° 2/2015. Disponível em: <<http://apliut.revues.org/5223>>. Acesso em: 07 de outubro de 2017.

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

WENDEN, A. L. **Learner Strategies for Learner Autonomy**. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1991.

ANEXOS

Anexo 1: Cartaz de filme, apresentado para tarefa da aula 2 – Adèle Blanc-Sec



Anexo 2: Cartaz de filme, apresentado para tarefa da aula 2 – La Tour Montparnasse Infernale



Anexo 3: Cartaz de filme, apresentado para tarefa da aula 2 – Papa ou Maman



APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de consentimento em participação da pesquisa

AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO DA PROFESSORA

Eu, _____, RG _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, RG _____, autorizo sua participação em filmagens e gravações de áudio que serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa. Tais filmagens e gravações de áudio não serão divulgadas em nenhum tipo de rede social; estas serão utilizadas estritamente pela professora e seu grupo de pesquisas na Universidade de São Paulo – USP e em eventuais congressos e apresentações de seu trabalho.

São Paulo, _____ de 2018.

(Assinatura do Responsável)

Apêndice 2: Tarefa 1 da atividade da aula 2 do projeto

FICHE APPRENANT

PROJET : FILMS ET SÉRIES DE TÉLÉVISION

Vous aller visionner la vidéo et choisir, en groupe, un mot lié au monde artistique et à partir de ce mot en associer d'autres.

I. EXTRAIT VIDÉO : https://youtu.be/OGJFA_Tbq1s

II. MOT CHOISI : _____

III. CHAMP LEXICAL :

Apêndice 3: Tarefa 2 da atividade da aula 2 do projeto

FICHE APPRENANT

PROJET : FILMS ET SÉRIES DE TÉLÉVISION

Regardez les affiches pour quelques minutes. Ensuite, choisissez en petits groupes une des affiches afin d'écrire une intrigue à partir de ce que vous avez perçu pendant votre observation. Vous avez 20 minutes à préparer votre présentation orale à vos collègues et à votre professeur (cette présentation doit durer de 3 à 7 minutes).

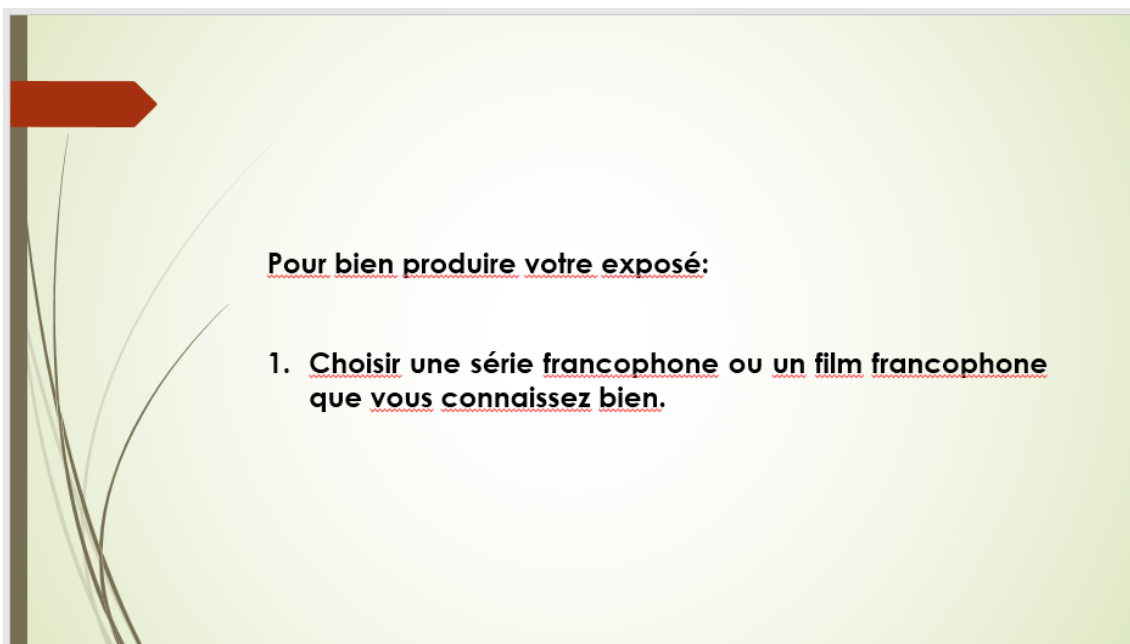
Mettez votre brouillon ici.

Apêndice 4: PowerPoint com instruções dadas na aula 4 do projeto para a apresentação do produto final

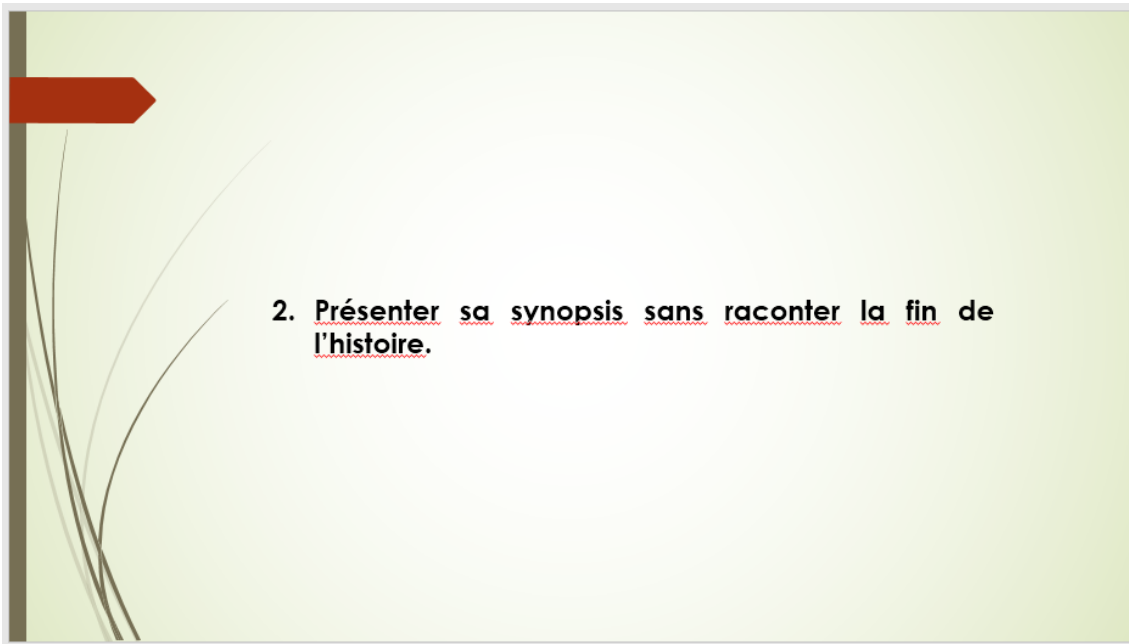
Slide 1



Slide 2

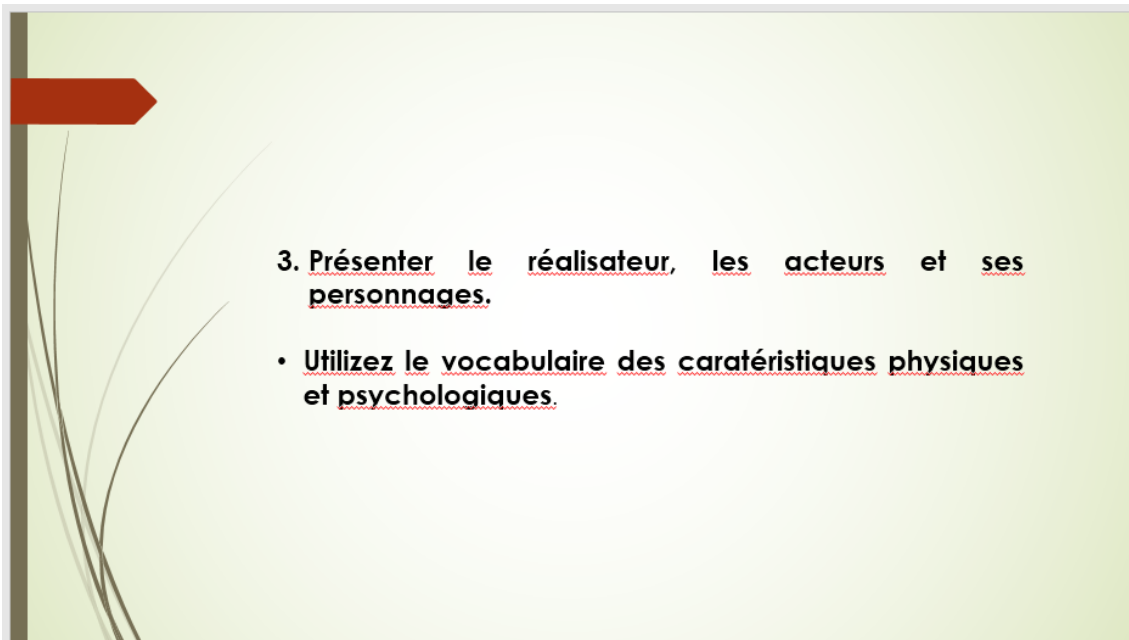


Slide 3



2. Présenter sa synopsis sans raconter la fin de l'histoire.

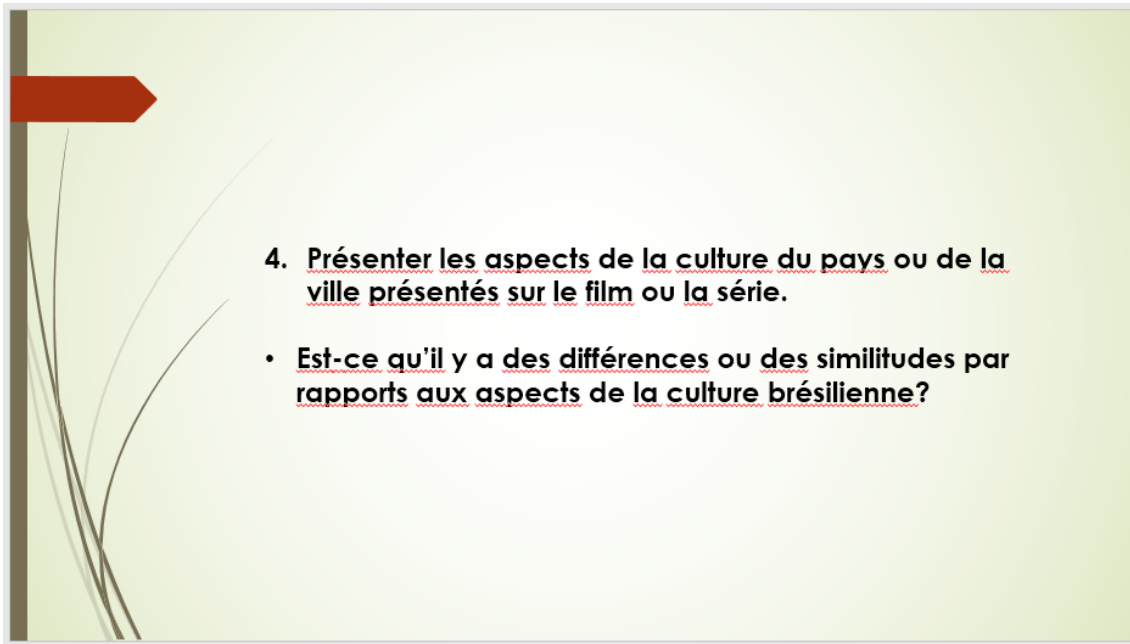
Slide 4



3. Présenter le réalisateur, les acteurs et ses personnages.

- Utilisez le vocabulaire des caractéristiques physiques et psychologiques.

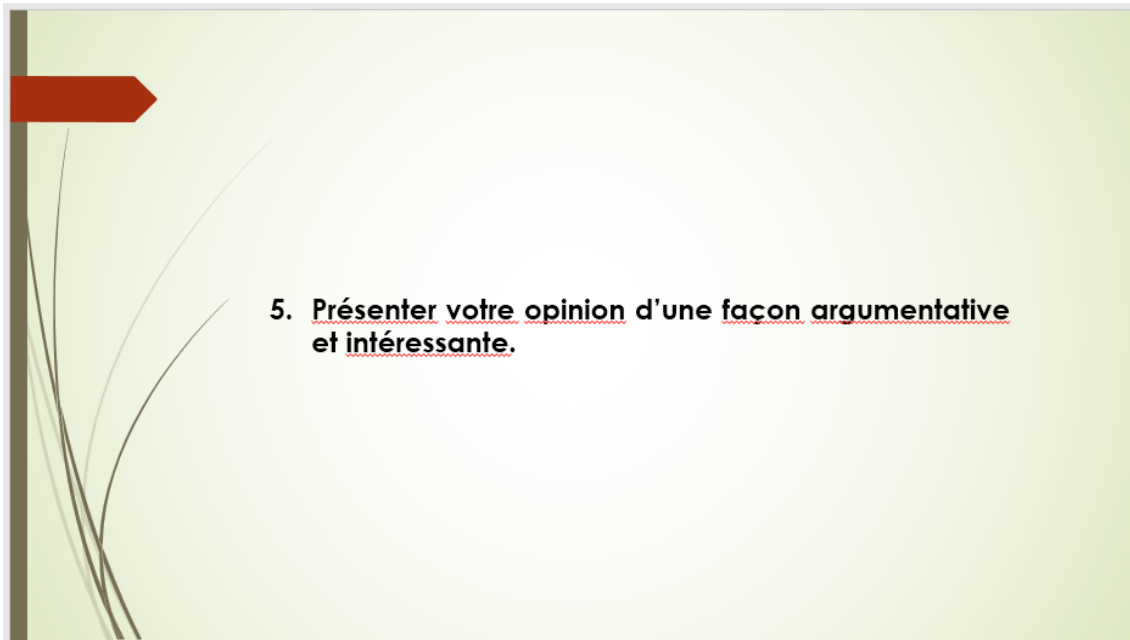
Slide 5



4. Présenter les aspects de la culture du pays ou de la ville présentés sur le film ou la série.


- Est-ce qu'il y a des différences ou des similitudes par rapports aux aspects de la culture brésilienne?

Slide 6



5. Présenter votre opinion d'une façon argumentative et intéressante.

Slide 7






























6. Faire une présentation sur PowerPoint pour qu'elle soit plus dynamique et facile à comprendre.

Slide 8



Caractéristiques psychologiques

 Confiant	 Triste	 Gai	 Malheureux	 Satisfaite	 Agressif
 Timide	 Naïf	 Râluse	 Modeste	 Calme	 Inquiète
 Indiscret	 Méfiant	 Désagréable	 Dégoutée	 Amoureuse	 Seule
 Heureuse	 Indécise	 Têtu	 Renfermé	 Idiot	 Embarrassé
 Indifférent	 Caffeur	 Jaloux	 Optimiste	 Sociable	 Frustré

Slide 9

Caractéristiques physiques

être petit(e) - être grand(e) - être gros(se) – être mince - avoir des tâches de rousseur
- avoir les yeux verts - avoir les yeux bleus - avoir les yeux marrons - avoir les yeux
noirs - avoir les cheveux frisés - être blond(e) - avoir les cheveux blonds - être
roux/rousse - avoir les cheveux roux - être brun(e) - avoir les cheveux bruns – avoir
les cheveux bouclés/frisés - avoir les cheveux courts - avoir les cheveux longs - avoir
l'air content - avoir l'air triste

Apêndice 5: Parte das transcrições das aulas do projeto *Notre Voix*

Aula 1

- Professora: Qu'est-ce que vous avez discuté déjà?
- Esther: Hã::: a quelque chose commune dans les séries
- Professora: D'accord
- Esther: Hã::: notre groupe c'est (0.1) manger
- Professora: C'est quoi? Manger?
- Esther: Manger
- Professora: Pourquoi manger?
- Esther: Parce que c'est tous les séries a de nourriture
- Professora: Ah d'accord donc dans toutes les séries il y a des nourritures donc c'est manger le nom
- Esther: [Oui
- Gustavo: [Oui
- Sandra: [Oui
- Professora: Ça va parfait et c'est ça l'explication?
- Gustavo: [C'est ça
- Esther: [Oui
- Sandra: [Oui
- (...)
- Gustavo: Le nombre
- Esther: Nourriture
- Gustavo: Le nom de le groupe/ [le nom de mon groupe
- Esther: [Manger... manger c'est le nom
- Gustavo: C'est la même chose
- Professora: Mais quelle est la [différence entre manger et le nom du groupe?
- Gustavo: [É:::...é parce que il y a la même chose je n'ai pas compris o que je parle mais/ mais ça va
- Esther: ((Risos))

Professora: Ah [d'accord
 Gustavo: [É::: je pense les doutes pour moi n'est pour toi mai:::s je pense que::: comme parle en français... ((mexe a cabeça negativamente e bate uma palma)) diferença différence
 Professora: La différence
 Gustavo: Mais ça va
 Professora: C'est ça la différence c'est [très bien oui la différence ((risos))
 Gustavo: [Merci
 (...)
 Professora: Merci beaucoup... ce groupe-là (0.5) vous avez déjà décidé/
 Carole: [Non
 Edgar: [Ainda não
 Professora: (...) quel est le nom du groupe?
 Carole: Non
 Edgar: Non
 Katia: Non
 Professora: Mais vous êtes en train de décider? [Vous avez pensé à quelque chose?
 Carole: [Oui (0.2) oui nou:::s (0.1) nous sommes discu/ discuter
 Professora: Nous sommes en train de discuter d'accord
 Carole: Discuter quelque chose que nous aimons
 Professora: D'accord
 Carole: Hã:::
 Professora: Et vous avez décidé ce que vous aimez?
 Carole: ((Olhando para os colegas)) oui
 Edgar: [É oui
 Katia: [É
 Carole: Hã::: quelques films
 Professora: Ahã... ça va
 (...)

Gustavo: Tu vas parler une chose de le film avec les séries toutes les personnes ((gesto circular com os braços)) moi toi il

Sandra: Quelque:::[...film?

Gustavo: [Quelque chose... vous couté/ vous expliquez pour toutes les personnes qu'est-ce que c'est que vous parlez

Sandra: Hu:::m

Gustavo: Par exemple je t'aime cette chose ah je t'aime cette chose pourquoi

Esther: J'aime cette chose

Gustavo: J'aime cette chose

Esther: Je t'aime non eu te amo j'aime

Gustavo: Eu te amo coisa ((risos)) ça va très bien

Sandra: Expliquer la phrase de/ de le film?

Gustavo: Oui c'est quelque phrase oui

Sandra: Ça va

Esther: (Aussi une chose) que j'aime

Gustavo: Oui ()

Esther: (0.5) Professeur?

Professora: Oui (0.2) oui...oui oui tu peux dire

Esther: É::: como que é o::: gerúndio de ver... estou vendo

Professora: En voyant ou je suis en train de voir

Esther: O mais fácil ((risos))

Gustavo: Mon Dieu

Professora: Je suis

Esrher: Je suis

Professora: (...) en train

Esther: (...) en train

Professora: (...) de voir

Esther: (...) de voir não pode ser que nem o::: espanhol ()?

Professora: Directement le présent si tu veux

Esther: Por exemplo je suis à voir estou a ver?

Sandra: ((Escreve em seu caderno))

Professora: Hãhã ((negação)) Non... mais tu peux dire je vois maintenant... [ça c'est bon
 Gustavo: [je vois maintenant... c'est trois bon oui?
 Esther: Oui
 Professora: D'accord? Donc tu utilises le présent... ça va? Oui?
 Esther: ((Acena positivamente com a cabeça))
 (...)
 Professora: Oui
 Gustavo: É:::.... anos oitenta je parle
 Professora: Les années quatre-vingts
 Gustavo: Mais je pade parler années? Parce que années quate::/ je n'ai pas compris
 Professora: Les années quatre-vingts?
 Gustavo: É
 Professora: Oui
 Gustavo: La personne qui va écouter va compris? Les années quat/
 Professora: Va comprendre oui les années [quatre-vingts
 Gustavo: [Ah ça va
 Professora: Ça va?
 Gustavo: Parce que je pense qui est une expression de (comment de) brasiennes mais ça va
 Professora: Ah::: d'accord non mais c'est possible les années quatre-vingts
 Gustavo: Ça va
 Professora: D'accord ? C'est bon?
 Gustavo: ((Acena positivamente com a cabeça))
 Esther: ((Acena positivamente com a cabeça))
 (...)
 Raquel: Notre groupe s'appelle Beaux Bâtons
 Tânia: ((Acena positivamente com a cabeça))
 Raquel: Parce que est une/
 Tânia: C'est une école

Raquel: C'est une école française
 (...)

Gustavo: Pardon professeur mais ça va je vas parler () una sérié que je:: comme la personne a parlé é::: le S/ SBT système de ter/ tévévision brésilienne

Professora: Uh là là

Todos : ((Risos))

Gustavo : É:: la sérié c'est en portugais um maluco no pedaço c'est une sérié américaine qui parle la différence de la d'une personne que habité pour oh mon Dieu onde habité oh mon Dieu ((gestos tentando lembrar da informação))

Edgar : Acontece

Professora: Tu as oublié d'accord

Gustavo : É ça va

Professora: Ça va pas de problèmes

Gustavo : Il habité une ba/ une [bairro

Professora: [quartier quartier

Gustavo : Une quartier merci é::: ne très belle mais il habité avec le tio

Professora : Oui l'oncle

(...)

Sandra: Ã:: j'aime le film pourquoi retraté

Professora: Uhum

Sandra: Ma vie ã:: pourquoi la pensamentos...

Professora: Les pensées

Sandra: Les pensées des de la jov/ jovens

Professora: Des jeunes

Sandra: Des jeuves/ nes

Professora: Jeunes [jeunes oui

Sandra: [Jeunes... ã::: de hoje em dia então

Professora: D'aujourd'hui

Sandra: D'aujourd'hui é

Professora: D'accord donc c'est la pensée des jeunes d'aujourd'hui

Sandra: Oui

(...)

((Apresentação do vídeo))

Professora: Vous avez déjà vu ça::

Gustavo: Il écrit un livre [pour l'histoire dele

Professora: [A:::.....

Gustavo: Ele... non... l'homme... mon Dieu comme on parle en français...

Professora: Homme?

Gustavo: Homme... c'est ça...

Professora: ()

((Gustavo sobrepõe sua voz à da professora))

Gustavo: Il va écrire une livre com le nome de le film je suis un homme facile parce que l'inversion de les femmes pour le homme et c'est trois intéressant parce qu'il est comique avec l'entre () ah ça va

Professora: Ah mais c'est très bon et c'est l'histoire du film j'imagine...

Gustavo: É

(...)

Professora: Ça va les gens bon... donc ce que vous allez discuter c'est facile ça va?
((Professora lê as questões)) Qu'est-ce que vous avez compris et qu'est-ce que vous n'avez pas compris des deux extrait? Ça va? L'extrait en anglais qui avait... les sous-titres... qui présentait les sous-titres mais en français français il n'y avait pas de sous-titres ça va? Vous devez essayer de dire ce que vous avez compris... quel est le thème des extraits présentés? Facile le thème... et qui sont les personnages? Même si vous ne savez pas le nom le prénom pas de problèmes essayez de dire ah c'est un homme c'est une femme ce sont des garçons ça va? Ã:: vous avez aimé l'extrait ou les extraits? Pourquoi? Ça va? C'est ça que vous allez [discuter

Esther: [Extrait? Qu'est-ce que...

Professora: Extrait c'est le petit morceau de film que je vous ai passé

Edgar: A::

Professora: Ça va? Oui c'est la bande annonce ça va? Allez-y voilà discutez... Comment?

Gustavo: Les personne::s ((gesto mostrando o grupo com o qual iria trabalhar))

Professora: Oui trois personnes trois personnes deux personnes voilà essayez de discuter et après bien sûr vous allez partager avec tout le monde ça va? Allez-y

(...)

Tânia: Le homme change de place with with ((risos)) avec le femme mais je pense que c'est un petite () tipo je ne sais pas comment se dit

Raquel: ((Acena positivamente com a cabeça))

Professora: Vous avez encore trois minutes ça va? Trois minutes

Gustavo: Non... cinq minutes

Professora: Cinq minutes [ça va

Gustavo: [Merci

Professora: Ça va cinq minutes... à répondre les questions ()

Raquel: Qu'est-ce que c'est non... est-ce que vous avez aimé la série pourquoi? ((Lendo a questão na lousa para Tânia))

Tânia: Ouais parce que j'adore parce que () sur Netflix je ne sais pas... j'adore.
((Grupo do Gustavo chama a professora))

Professora: J'arrive j'arrive j'arrive oui

Gustavo: La première c'est une série ça va?

Professora: C'est quoi? C'est une série oui ça va

Gustavo: () je vais parler pour toi c'est la question de le Netflix avec le pays

Professora: Ça va

Gustavo: Voc/ toi viu...

Professora: Tu as vu

Gustavo: Tu as vu le Netflix française? Parce que le conteude [de le Netflix...

Professora: [Le contenu

Gustavo: Le contenu c'est différence pour les pays... le pays en France c'est un conteúdo parce que c'est le contenu français

Professora: D'accord

Gustavo: Je vais j'ai vu la personne que mudé...

Professora: Qui a changé?

Gustavo: Qui a changé la organisation du computador...

Professora: De l'ordinateur

Gustavo: De l'ordinateur?

Professora: Oui

Gustavo: Répétez pour moi?

Professora: Ordinateur

Gustavo: Ordinateur mais ça va e::::t utiliser le d'autre pays

Professora: D'accord

(...)

Raquel: E como eu falo caiu tombé...

Professora: Oui

Raquel: E bateu com a (faz gesto mostrando a cabeça) la la tête

Professora: Oui il a frappé la tête

Raquel: Frappé é bateu?

Professora: Oui

Raquel: Il a frappé la tête

Professora: Contre le sol

Raquel: Ãhã ((concordando))

Professora: Oui ça va c'est bon parfait

Raquel: Merci

Professora: De rien... je vais voir si c'est déjà le temps... ça va c'est fini... c'est fini c'est fini attendez

(...)

Professora: Allez-y allez-y::: les gens ((pede silêncio)) on va écouter... voilà... qu'est-ce que vous... vous avez parlé de ce/ de ces questions vous avez répondu? Voilà

Esther: La série c'est une fiction scientifique ((olhos de dúvida quanto à pronúncia))

Professora: Scientifique? ((corrigindo a pronúncia))

Esther: Scientifique ((concordando))

Professora: D'accord

Esther: Et le film c'est... ã::... une discussion socio/ sociale

Professora: Ãhã ((concorda))

Tânia: E também tipo você assiste uma coisa que sei lá () e aí você vai reassistir mas aí ah não vou assistir legendado

Professora: Sim

Tânia: E aí como você já sabe o que tá falando ali naquela cena você começa a perceber assim

Professora: Certo

Tânia: Sei lá tipo/

Edgar: Você encaixa as coisas né ()

Tânia: É aí você fala puts eu reconheci essa palavra aí pelo contexto você já percebendo qual é a frase e o que significa

Professora: Ah legal ótimo perfeito tá e aí quando por exemplo né que o xxxxx ali ele falou é::: que às vezes ele tenta assistir lá a parte da TV5Monde em francês e sem a legenda e vocês aí falaram algumas coisas né? No espanhol às vezes sem a legenda ou holandês com a legenda né necessariamente mas assim por exemplo se vocês estão assistindo sem a legenda se vocês não entendem alguma coisa o que que vocês fazem?

Gustavo: Normalmente eu pauso e vou pro Google

Professora: Ah é você pausa e vai pro Google porque eu fico muito na dúvida

Edgar: Eu continuo

Carole: Eu tento compreender

Tânia: Eu volto e escuto de novo

Professora: Volta e escuta de novo

Raquel: Eu tento entender pelo que tá acontecendo

Professora: Pelo contexto

Katia: É ou eu tento achar um vídeo que esteja legendado pra ()

Professora: Ah aí você tenta pegar o legendado pra ter a similaridade

Carole: Deixa pra lá

Professora: Não fala xxxxx fala fala fala

Carole: Não é que é o que a xxxxx acabou de falar quando eu não entendo tipo alguma frase eu tento assistir o vídeo inteiro pra entender o contexto

Professora: Certo tá e aí se de repente né esse contexto aí não fica legal aí sim você procura você já para e já vai procurar?

Gustavo: É porque na verdade é umas palavras bem bizarra () duas coisas que eu assisti em francês na verdade foram três foram/ foi um desenho tipo jovens titãs que eu assisti em francês

Professora: Ah muito legal hum

Gustavo: E::: a TVMonde só que a TVMonde eu não consigo porque eles falam muito rápido aí se eu tentar voltar eu não consigo voltar naquele exato momento que ela fala entendeu?

Professora: Entendi

Gustavo: É muito difícil conseguir

Professora: Mas aí você vai/ vai pelo contexto assim?

Gustavo: É às vezes eu pauso porque são umas palavras bem diferentes

Professora: Sim

Gustavo: Aí eu pauso e volto porque aí eu já consigo continuar daquele momento

Professora: E no Google fica fácil de você achar assim? Às vezes não né?

Gustavo: É eu tento usar u::m aplicativo de dicionário que eu () [no celular

Professora: [Ah legal

Gustavo: Pra tentar fazer porque o Google ele () não conjugar ver entendeu?

Professora: Sim

Gustavo: Não ajuda muito

Professora: E aqui?

Esther: Mas também não precisa você entender tudo porque tem a comunicação verbal e a não verbal

Professora: Certo

Esther: Então você assiste a () você não precisa entender todas as palavras (...)

Professora: Tem colegas que ajudam? Vocês acham que de repente perguntar pro colega é legal?

Tânia: O tempo todo

Professora: O tempo todo ((risos)) então um ajudando o outro o tempo todo vocês acham que funciona

Esther: Sim porque a gente aprende muito melhor () a gente passa () (...)

Professora: Aí vocês acham agora já é uma coisa mais íntima tá? Sejam sinceros vocês acham que os seus colegas de classe sabem mais o francês do que vocês?

Gustavo: Certeza absoluta

((Grande parte dos alunos concordam))

Professora: É uma impressão que vocês têm?

Gustavo: Orra professora

Professora: Mas isso é bom ou é ruim pra vocês?

Gustavo: Posso indicar nomes pra senhora prô assim?

Professora: Pode indicar nomes pode vai vai vai.

Gustavo: Não quero falar de ninguém assim que toda prova tira dez ((olha para Esther)) assim não sei

Professora: ((Risos)) A cara da xxxxx ai meu Deus ((risos)) tá mas isso é bom ou é ruim você falou mais ou menos por quê?

Tânia: Eu acho que é bom na verdade eu acho que é mais bom do que ruim

Professora: Uhum

Tânia: Porque não sei porque eu às vezes me sinto tipo vendo você assim ou os colegas eu fico nossa caramba e tipo a gente tá tendo as mesmas aulas e eles tipo estão ali então eu posso tá ali também sabe?

Professora: A:: entendi

Tânia: E aí isso me dá uma inspirada ()

Katia: Sim isso

Professora: O estímulo acaba inspirando

Tânia: Aí eu fico eu vou também eu vou

Professora: Legal boa legal ótimo tá

Esther: () também se a gente estiver numa turma que a gente acha que todo o mundo está abaixo aí você acaba se sentindo/

Professora: Acomodado né também

Esther: É não só isso mas também você pensa nossa não tá fluindo não tá sendo tão hu::m/

Edgar: Produtivo

Esther: Não tá tendo/ não tem uma () boa

Professora: Sim sim sim

(...)

- Tânia: Acontece quando eu realmente tava não eu vou fazer porque é ele tem uma meta diária aí eu tava tentando fazer todo dia um pouquinho eu percebi que eu fiquei muito mais segura e que eu ficava nossa ai ((gesto mostrando que captava as coisas facilmente))
- Professora: Porque essa questão de praticar né? Sempre é a prática diária ajuda bastante né?
- Tânia: E aí é é um pouco chato começa do básico do básico assim mas aí você pen/ você começa a fazer aí você pensa puts eu já tinha esquecido isso
- Professora: Sim sim
- Raquel: O que me ajudou bastante no espanhol também foi ler livros () livro que ele era grande e aí eu comecei a ler fiz uma meta de ler todos os dias sabe? Que era por capítulos então eu falava todos os dias eu vou ler um capítulo tinha muitas palavras que eu não entendia mas aí conforme o contexto daquele capítulo você ia compreendendo sabe? E eu também ficava com dificuldade que eu falava será que o jeito que eu tô lendo é o jeito que eles falam? Sabe a pronúncia tá certa?
- Professora: Sim
- Raquel: Só que aí eu só ia e aí eu comecei a entender melhor a escrita no espanhol por isso e aí pra ouvi eu/ eu comecei a ouvir filmes né? Ou música e eu vi que aí era bem parecido com o que [eu imaginava
- Professora: [Com o que você imaginava legal

Aula 2

- Esther: ((Para o grupo)) Mauvaise é malvada né? Professeure?
- Professora: Oui
- Esther: Mauvaise é malvada né?
- Professora: Ah non... mauvaise c'est comme ruim mas malvada c'est méchante
- Sandra: Méchante
- Professora: Méchante ça va? Méchante ((alunos escrevem))... oui
- Isabel: Directeur de cinéma c'est le directeur?
- Professora: Réalisateur
- Carole: Isso
- Professora: Ça va?
- Isabel: Merci

Professora: De rien
 Tânia: Je pense que c'est/ qu'il y a un accent dans caméra... mais je ne sais pas ((Paula concorda))
 Isabel: Prô scénario
 Professora: Uhum
 Isabel: Scénario uhum
 (...)
 Isabel: Prô... caméra?
 Professora: Caméra ça va très bien
 Carole: Il y a accent?
 Professora: Il y a d'accent où? Cinéma oui sur le E d'accord cinéma camÉra la même chose oui sur le E camÉra ça va?
 Isabel: Aigu?
 Professora: Aigu oui
 (...)
 Carole: Idée
 Professora: Idée oui donc pour faire par exemple un film c'est nécessaire d'avoir une idée ça va quoi d'autre?
 Isabel: Rôle
 Professora: Rôle ça va... ahã
 Carole: Rêve
 Professora: Rêve hum ça c'est bon aussi d'accord
 Isabel: Acteur
 Professora: Acteur... uhum
 Isabel: Fini
 Professora: Fini ça va et donc comme ils ont mis déjà rôle ici c'est à vous n'est-ce pas donc voilà qu'est-ce que vous avez pensé de rôle?
 Esther: Hum théâtre
 Professora: Théâtre... ça va... quoi d'autre?
 Esther: Pièce
 Professora: Pièce ça va

Esther: Méchante

Professora: Méchante... méchant ou méchante ça va je vais mettre le masculin ou le féminin d'accord

Isabel: Qu'est-ce que [c'est?

Professora: [Qu'est-ce que c'est méchant? Voilà

Esther: Hum... moi je suis méchante à la pièce [de théâtre

Professora: [Oui tu sais? Donc elle est la marâtre et la marâtre est méchante elle n'est pas bonne oui? Voilà d'accord

Esther: Actrice

Professora: Actrice... d'accord

Esther: Scène

Professora: Scène c'est pareil c'est la même chose donc ça va

Esther: Scénario

Professora: Scénario aussi on a déjà d'accord

Esther: Directeur

Professora: Directeur... ça va... uhum

Esther: Et pour finir costume

(...)

Professora: Qu'est-ce que vous pensez? Voilà

Esther: Celle personne n'est pas... como que é não sabe criar

Professora: Ne sais pas/

Esther: Não soube criar ()

Professora: Ah donc la partie artistique n'est pas bonne la partie artistique vous détestez?

Esther: Comment que fala chama?

Professora: Chama? Les flammes flammes

(...)

Professora: Que/ qu'est-ce que tu penses oui?

Tânia: Ils sont amis peut-être:: s:: je ne sais pas soeur e::t?

Professora: Frère

Tânia: Frère ils sont frères

Professora: Oui

Tânia: Et il::s le toit la tour é:: começa a pegar fogo

Professora: Oui elle est en flames voilà

Tânia: Elle est en flames et il::s ils eles estão

Professora: Ils sont

Tânia: Ils sont on the ((faz gesto com as mãos, mostrando o alto da torre))

Professora: Ah au-dessus

Tânia: Au-dessus

Professora: Donc [tu crois qu'ils doivent i/ ils ne sont pas capables de descendre c'est ça?

Tânia: (((Faz gesto com as mãos para mostrar uma descida))) Exactement

Professora: Ah voilà donc tu penses que c'est une chose un peu d'aventu::re des choses comme ça d'action

Tânia: Uhum

Professora: Ça va d'accord je peux passer à l'autre?

Isabel: Non

Professora: Non ça va oui

Isabel: É:... regarde la:: la position de la jambe de les jambes

Professora: Ah ça va oui

Isabel: Et de les bras

Professora: Des jambes et des bras ça va oui c'est bizarre c'est vraiment bizarre parce qu'ils courent comme ça n'est-ce pas? ((Gestos para corrida como imagem do cartaz do filme))

Isabel: Oui

Professora: Des choses comme ça n'est-ce pas? Ouais voilà c'est vrai [c'est

Isabel: [Ã... Eles estão fugindo

Professora: Ah ils s'enfuient ils s'enfuient

Isabel: Oui

Professora: Peut-être ils voient donc les flammes qui arrivent et ils s'enfuient

Isabel: Oui

Professora: Ça va c'est bon d'accord d'autres choses ou je peux passer? Oui le prochain

((Alunos dizem o:::)) ((Risos))

Esther: Je crois que dans cette film je:: eu iria chorar

Professora: A::h j'irais pleurer mais tu pleure dans tous les films n'est-ce pas? ((Risos))
Ça c'est une chose normale déjà n'est-ce pas?

Esther: () ((risos))

Professora: Voilà qu'est-ce que vous imaginez?

Tânia: C'est une:: amizade

Professora: Oui c'est une amitié

Tânia: Amitié

Professora: Qui est-ce Belle et qui est-ce Sébastien?

Tânia: Sébastien c'est le [chien

Carole: [Belle c'est la chienne

Professora: A:: donc la chienne c'est Belle?

Isabel: C'est un garçon?

Tânia: Je ne sais pas

(...)

Gustavo: Eu tenho que ser dramático eles tão fazendo uma cara tipo ai que drama pelo amor de Deus não dá

Isabel: Então não mas () mas sei lá te::m

Gustavo: Pode olhar aqui a carinha tipo qu'est-ce qui se passe? ((Em tom irônico))

Isabel: ((Risos))

Gustavo: Je ne sais pas mais ça va

Isabel: Acho que um prédio desse deve ter aquecedor alguma coisa com aquecedor

Professora: Le système de chauffage le système de chauffage peut-être voilà vous devez être créatifs

Gustavo: Acho que isso aqui é de dois mil e pouco pra baixo dois mil e do::is

Esther: Professeure?

Professora: Oui?

Esther: Como eu escrevo se passa?

Professora: Se passe ah S-E et après passe P-A-S-S-E ça va?

Gustavo: A gente tem que falar as mesmas coisas ou cada um fala uma coisa diferente?

Professora: Ça c'est à vous vous devez décider ensemble quel est le scénario c'est à vous oui? Vous allez créer le scénario

Isabel: Uhum on va commencer par les personnages?

Professora: Vous devez être maintenant le réalisateur du film comment est-ce que vous allez/ qu'est-ce que vous allez faire? Qu'est-ce que c'est le film ça va?

(...)

Esther: () ã eu queria saber o pai não quer saber do cachorro

Professora: Comment?

Esther: O pai dele não quer saber do cachorro

Professora: Ah d'accord donc le père ne veut pas savoir ã de ce chien ne veut pas savoir de ce chien ((enquanto Esther escreve na folha)) () d'avoir ce chien ça va?

Esther: De procurar

Professora: De chercher le chien

Esther: De chercher ((enquanto escreve faz expressão de dúvida na palavra chercher))

Professora: Chercher chercher

Esther: C- [H ((soletrando em português))

Professora: [C-H ((soletrando em francês))

Esther: E-R-C-H ((soletrando em português))

Professora: E-R ((soletrando em francês))... Ça va? De chercher le chien

Esther: Tá merci

(...)

Professora: Ah donc ils sont des électriciens?

Isabel: Isso

Gustavo: Parce que le macacon ((passa as mãos sobre suas próprias roupas))

Professora: A::: d'accord donc comment est-ce qu'on dit ça c'est salopette

Gustavo: Salopette

Proessora.: Voilà ah d'accord peut-être

Isabel: Prô comme escrit eletricista?

Professora: Oui je vais mettre ici ((escreve na lousa)) ça va? Ouais? Allez-y ((risos, pois Carole, Isabel e Gustavo fazem pose para a câmara))

(...)

Professora: Attendez étages attendez je vais regarder étages ((olhando no celular)) étages Tour Montparnasse étages... Cinquante-neuf... Cinquante-neuf étages... Ça va? Cinquante-neuf étages... C'est beaucoup hein? Voilà... Voilà les gens ((bate uma palma)) trois minutes à finir allez-y trois minutes trois minutes

Sandra: Professeure

Professora: Oui

Sandra: ã tem que expliquer

Professora: Oui

(...)

Professora: C'est ça? D'accord il y a des questions ici?... Voilà pensez à une question hein ce que vous voulez

Isabel: Le garçon est mal éduqué?

((Risos))

Professora: Ah ça va le garçon est mal élevé? Mal élevé?

Isabel: Ah oui

Esther: Non mais il est un peu rebelde

Professora: Rebelle

Esther: Rebelle

Professora: Ah ça va il est un peu rebelle d'accord oui

Tânia: É quand ã quand é ((fazendo gesto com as mãos pensando no que falar))

Professora: L'histoire?

Tânia: É

Professora: Oui

Tânia: Quand como quand se passa o filme?

Professora: Ah quand l'histoire du film se passe?

Tânia: Quand l'histoire du film se passe?

Esther: É:: c'est actuelle n'est pas une date ã fixe ((olhando para a professora))

Professora: D'accord oui
 (...)

Carole: É:: la tour Montparnasse é:: a des problèmes avec les lumières et les deux amis Robert et Simon qui sont élect/ électriciens ont appelés pour solutionner le problème

Gustavo: Ils solutionnent le problème d'élec/ électricité ça va il va commencer une PETITE explosion

Professora: Ah une petite [explosion

Gustavo: [Une petite explosion plus/ mais depuis c'est le grande explosion et le deuxième va solutionner l'explosion

Isabel: ((Risos)) Vou respirar

Professora: Oui

Isabel: Le première explosion infernelle s'est passée une combinaison de () et la/ le système de chauffage

Profesora: D'accord

Isabel: Maintenant ils ont quinze minuits pour s'enfuir de chaque étage

Professora: Hum ((tom de medo)) [quinze minutes

Isabel: [Parce que oui parce que l'explosion c'est un effet papillon

Professora: D'accord parfait donc ils ont quinze minutes pour sortir de la tour

Carole: Oui

Isabel: Non de chaque [étage

Professora: [De chaque étage de la tour?

Isabel: Oui

Professora: Et combien d'étages?

Isabel: Cinquante-neuf?

Professora: Cinquante-neuf étages d'accord parfait très bien uhum d'autres choses? C'est bon? Ouais ça va et des questions ouais

Esther: Ã::

Carole: Lá vem

Esther: L'explosion oc/ a accouré? [Occu/

Professora: [S'est passée

Esther: S'est passée é pourquoi le/ les deux ne sont pas profissionnels?

Isabel: Non es que il/ ils pensent que le problème c'est la illumination pe/ ó pero mais non

((Risos))

Professora: Pero [mais non

Isabel: [Mais non c'est un problème avec le système de chauffage

Esther: Qu'est-ce que c'est chauffage?

((Gustavo e Isabel fazem mímicas como se estivessem com frio))

Esther: Aquecedor?

Isabel: [Oui

Gustavo: [Oui

Aula 3

Professora: Quelles sont premièrement les impressions que vous avez eu? Seulement les impressions

Esther: J'ai aimé l'eur/ l'or bleu

Professora: Uhum pourquoi?

Esther: Porque peut-être ã notre réalité

Professora: Uhum ((concorda))

Esther: ã dans le futur

Professora: Ah ça va donc cette question de manque d'eau n'est-ce pas? Oui donc peut-être ça sera notre réalité dans le futur d'accord oui d'autres personnes qui veul/ qui veulent parler un peu?

Karina: J'ai préféré le troisième [parce que

Professora: [Oui pourquoi?

Karina: É: il:: comment ont sait usar?

Professora: Utilise?

Karina: Utilise le ã:: un message très fort é através

Professora: Parmi ou à travers si tu veux aussi

Karina: À travers à travers d'une exemple simple

Professora: Ah ça va très bien ouais c'est un exemple simple il y a la phrase que tout le monde utilise et d'accord parfait très bien d'autres choses?

Isabel: Ah ((levanta o dedo para falar))

Professora: Oui

Isabel: Ã:: j'adore le poisson rouge aussi

Professora: Ça va

Isabel: Parce que:: c'est un tema ((com pronúncia forte do A ao final da palavra e fica pensando por um tempo))

Edgar: Important?

Isabel: Non ((risos)) oui tam/

Professora: Aussi important [ça va ouais

Isabel: [Aussi

Professora: C'est un thème important ça va d'accord

Isabel: Que tout le monde parlé

Professora: Uhum

Isabel: Mais parlé d'une man/ fo/ uma maneira?

Professora: Manière

Isabel: D'une manière (0.2) crétaive

Professora: Créative ça va

Isabel: Ah c'est difficile

Professora: Ouais

Tânia: Et drôle

Professora: Et drôle? Ah d'accord

Isabel: Oui

Professora: Vous croyez que le poisson rouge montre d'une façon drôle

Tânia: Oui

Professora: Ã le message?

Tânia: Oui é une message série/ sérieux

Professora: Oui sérieuse

Tânia: Sérieuse et en une manière drôle

Professora: D'accord d'accord parfait très bien d'autres choses à dire? Ou ça va? Ça va? Très bien donc qu'est-ce que vous oui oui dit?

Isabel: ()

Professora: Ah mais ça va non c'est bon
 Gustavo: Professeure?
 Isabel: Vou defender o nosso né?
 ((Risos))
 Professora: Ah j'aime les autres et le mien ((risos))
 Isabel: Kamikasi c'est meilleur
 Professora: Pourquoi c'est le meilleur? Qu'est-ce que tu penses?
 Isabel: Parce que c'est une fantasia
 Professora: Oui d'accord oui
 Isabel: Et c'est une fantasia fantasi::e
 Gustavo: Je pense qu'est une critique.
 Professora: Comment?
 Gustavo: Je pense qu'est une critique mais je n'ai pas compris toutes les choses parce que le parler c'est très différence et je n'ai pas compris
 Professora: Uhum
 Gustavo: Mais c'est la question de:: histoire fictice non je ne sais pas
 Professora: Oui d'accord c'est une fiction
 Gustavo: Oui fiction avec le réalité de la personne qui habiter le pays je pense
 Professora: Ah ça va
 Gustavo: Mais je n'ai pas compris exactement qu'est-ce que la personne a/ quer dizer através?
 Professora: Oui ce que la personne veut dire à travers
 Gustavo: Ça va bien à travers de le film de le courte [courte?
 Professora: [Oui du court-métrage
 Gustavo: De court-métrage mais ça va ((aponta para Carole que também queria falar))
 Professora: D'accord
 ((Alguém diz algo que não se entende))
 Professora: Comment comment?
 Carole: C'est un conte africain
 Isabel: Oui

Professora: C'est un conte africain ça va d'accord très bien donc c'est déjà une histoire africaine qui est racontée ici... Oui oui non tu peux dire parle parle
 Carole: L'accent c'est très fort et est un peu difficile de comprendre mais j'ai eu/
 Professora: Uhum
 Carole: Que arrêter parar?
 Professora: Uhum
 Carole: Chaque seconde ((risos)) pour
 Professora: Ah ça va pour écouter de nouveau
 Carole: Hum ((concordando))
 Professora: Ah mais ça va c'est bon d'accord mais tu as bien compris après?
 Carole: Oui
 Professora: Après avoir regardé beaucoup de fois
 Carole: Uhum
 Professora: Ça va très bien
 (...)

Carole: Professeure j'ai compris qui le roi a accusé sa reine de sorcellerie
 Professora: Uhum ((concorda))
 Carole: É isso?
 Professora: Oui c'est ça parfait danc c'est pour ça qu'il a emprisonné la reine mais en vérité il voulait changer de ()

Gustavo: Mas aquilo era uma árvore mesmo?
 Professora: Oui c'était un arbre aux mille pouvoirs un arbre puissant
 Isabel: Un arbre é:: magique?
 Professora: Oui c'est ça c'est ça
 Gustavo: Oui
 Professora: Plus fort ça va? Plus fort
 Gustavo: Plus fort arvre magique l'arbre magique ça va (0.5) () mesmo
 Carole: Tu as décidé la scène?
 Isabel: Oui nous allons faire ((risos)) () nous allons faire le como é roteiro mesmo?
 Professora: Scénario

Isabel: Scénario cenário ((risos)) quelle est la scène de le film?

Gustavo: La scène de poisson non poisson ((risos))

Isabel: Poisson é o outro grupo

Gustavo: Peixe na cabeça ainda da galinha perdão eu esqueci como é

Isabel: Le poulet

Gustavo: Le poulet é poule ou poulet?

Isabel: [Poulet

Carole: [Poulet então tá nous allons faire la scène ou le scénario?

Isabel: La scène et le scenario

Carole: Premier?

Isabel: Premier scenario

Carole: Oui

Isabel: xxxxx?

Gustavo: C'est moi?

Isabel: Parler pour les personnes () l'amour de ma vie est là

Gustavo: Qu'est-ce que tu as fait pour l'amour de ma vie sortir ()

((Combinam algumas coisas para a apresentação, incompreensíveis por conta dos ruídos da sala de aula))

Carole: Ã:: ok

Gustavo: La première scène c'est la séquence de ma femme?

Isabel: Non

Carole: Non

Gustavo: On corté? Ça va

Isabel: Oui ((risos))

Carole: Parce que:: il n'y a pas beaucoup de personnes então ()

Gustavo: La personne qui vais () je ne sais pas c'est la même personne qui () ma ma ma ma ma ma minha esposa

Carole: Ma femme

Aula 4

Professora: Oui pareil très très pareil

Gustavo: Enviez pour nous ((faz gesto com as mãos para enviar imagens a todos os alunos)) [je ne sais pas

Professora: [Oui le PowerPoint?

Gustavo: Oui le PowerPoint

Professora: Oui oui oui je peux vous envoyer ça va? Je peux vous envoyer pas de problèmes

Karina: O que que é rapport mesmo?

Professora: Par rapport com relação

Karina: Tô quase pera

(...)

Gustavo: Professeure

Professora: Oui?

Gustavo: Comment parle limite?

Professora: Limite

Gustavo: Limite

Professora: La limite ça va?

Gustavo: Ça va

Professora: Mais tu veux savoir quelque chose la limite de temps c'est ça?

Gustavo: Oui

Professora: Des présentations? Je crois que dix minutes au maximum

Gustavo: Só?

Professora: Dix minutes c'est bien? Pourquoi c'est peu? Quinze minutes au maximum?

Gustavo: Pour moi/

Professora: Qu'est-ce que vous pensez quinze minutes?

Gustavo: Quinze quinze

(...)

Professora: Chacun va parler d'un film

Edgar: Ah oui

Gustavo: Tô tentando lembrar daquela musiquinha do corpo tipo l'oeil/

Professora: Tête épaules genoux et pieds genoux et pieds tête épaules genoux et pieds
 genoux et pieds j'ai des yeux des oreilles une bouche et un nez tête épaules
 genoux et [pieds ((cantando))

Gustavo: [Parce que c'est des [caractéristiques physiques

Professora: [Les parties du corps voilà ça va?

Katia: Pode ser animation Kirikou?

Professora: Oui bien sûr bien sûr Kirikou ça va

Edgar: () Astérix et Obélix ()

Professora: Plus fort plus fort plus fort

Edgar: Pardon pardon

Gustavo: Qu'est-ce que vous pensez sur les choses? Une bouche grande petite

Edgar: Mais c'est c'est c'est

Katia: Qualquer pessoa ou/

Gustavo: Non général geral todas as/ todas/ toutes les caractéristiques parce que
 petite grande toutes les choses

Katia: Il est fort

Gustavo: Très fort

Edgar: Gai

Gustavo: Une personne petite grande... caractéristiques comment () pel

Edgar: Noire comme/

Gustavo: Noire

Edgar: ()

Gustavo: Ma professeure c'est très belle bouche

Professora: Merci

Katia: Parlez fort

Gustavo: Comment on parle sourire

Professora: Sourire ((risos))

Gustavo: Sourire

Professora: Comment on parle sourire? Sourire voilà

(...)

Tânia: Joli

Paula: Oui joli

Tânia: Beau belle né beau belle hu::m

Karina: Joli c'est linda né? ()

Paula: Blond ((faz gesto mostrando os cabelos, pois ninguém interagiu com ela concordando))

Isabel: Blond é

Tânia: Uhum blond é:::

Isabel: Musclé

Karina: Blond? ((Escrevendo))

Paula: Oui les cheveux blonds

Karina: () Loiro né?

Isabel: Oui

Tânia: Bruné também?

Paula: Oui

Tânia: Fort

Karina: Paresseuse

Paula: Fort ((escrevendo)) malin

Tânia: () o que que é?

Paula: Malvado ()

Tânia: Tem alguma coisa que é chato? Como que é chato?

Isabel: Drôle é engraçado

Tânia: É ()

Karina: ()

Tânia: ((Olhando no caderno da Paula)) Hypocrite

Isabel: Ah c'est facile

Karina: Malin c'est mal?

Tânia: Uhum... Détestable existe?

Isabel: ()

Tânia: Chic

Isabel: Hum ((fazendo trejeitos de uma pessoa esnobe))

Paula: Très chic (0.5) timide ((lendo em seu caderno))
 (...)

Sandra: Les cheveux longs

Carole: Oui les cheveux sont longs

Esther: Mi-longs

Carole: Non

Esther: Mi-longs ((faz gesto indicando um pouco abaixo dos ombros))

Carole: Ah mi-longs ã:: marrons? () Marrons? Les cheveux marrons? Qu'est-ce que c'est? ((Tentando compreender qual a cor de cabelo de Esther))

Esther: Não sei ((risos)) je ne sais pas la couleur de mon cheveux chevaux cheveux chevaux cheveux ((risos))

Professora: Cheveux

Esther: Cheveux

Carole: Les yeux ã:: (0.3)

Esther: Verts

Carole: Verts? Oui verts

Esther: ((Faz poses sorrindo))

Carole: Elle est grande

Sandra: Oui

Esther: ((Faz gesto com dedo indicador e polegar, para mostrar que não é tão alta))

Carole: Folle

Sandra: Très () c'est beaucoup
 (...)

Tânia: Qu'est-ce que c'est jaloux?

Professora: Jaloux c'est ciumento

Tânia: É

Professora: Jaloux d'accord?

Tânia: Jalous

Professora: É de l'anglais exactement ça va jalous de l'anglais oui d'accord sociable et frustré c'est difficile de parler frustré frustrado ((alunos pronunciam a palavra frustré)) oui frustré c'est toi xxxxx? ((Risos)) frustré ça va? Oui

Karina: Prô?

Professora: C'est très bien ce petit tableau n'est-ce pas? Il est beau oui?
(...)

Isabel: Parlez la différence entre enfant enfin ((falou as duas palavras com a mesma pronúncia))

Professora: Ah d'accord ((risos))

Isabel: De novo ()

Professora: Ça va attendez attendez ((escreve na lousa)) ici n'est-ce pas?

Isabel: Oui

Professora: Voilà les gens faites attention ici la prononciation ça c'est bon aussi hein? C'est un doute de xxxxx et c'est intéressant pour tout le monde donc ça on fait la bouche comme ça en ((mostra o formato da boca e alunos repetem)) en en en pour les deux donc je dis en en en ((representando uma batida de funk)) qu'est-ce que c'est ça xxxxx? ((Risos))

((Risos))

Professora: Qu'est-ce que c'est ça? C'est funk? Oui? En en en c'est ça?

((Risos))

Professora: Ça va j'ai bien aimé ((risos)) donc en en en enfant ça va? Ça c'est enfant les deux comme ça en en enfant ((alunos repetem pronúncia correta)) d'accord? Ici c'est EN-FIN

((Alunos repetem pronúncia))

Professora: Enfin

((Alunos repetem pronúncia))

Professora: Oui? Ça c'est plus ouvert in in in et ça c'est en en in en in ((para alunos entenderem diferença de pronúncia))

((Risos))

Professora: Donc comme ça enfant

((Alunos repetem enfant))

Professora: Et comme ça enfin

((Alunos repetem enfin))

Professora: Enfin perceberam? Enfant enfant enfin

((Alunos treinam a pronúncia))

Professora: Ça va? C'est très petite la différence mais il y a d'accord? C'est comme jeune jaune jeune jaune jeune jaune

(...)

Sandra: ((Concorda com a cabeça)) Nós podemos misturar o diálogo com a música tipo () fala uma coisa aí do nada a pessoa lembra e começa a () a parte da música

Carole: Oui

Sandra: ()

Carole: Moi aussi... Qu'est-ce que tu penses xxxxx?

Esther: Un théâtre

Carole: () oui

Esther: Nous pouvons faire la scène que:: chanteur chanteuse chanteuse? C'est chanteuse?

Carole: Chanteuse

Esther: Qui une chanteuse:: chante

Carole: ((Risos)) Chanteuse chante?

Sandra: Tá

Carole: Je n'ai pas compris

Esther: Quand () ((faz expressão de ter errado a frase)) quand elle est (0.2) en chan/ tant ((sorri, mostrando que acertou o gerúndio)) elle::s elas () ao mesmo tempo

(...)

Tânia: Et les hommes tranquilles s'endormé que/

Karina: S'endorment ((corrigindo a pronúncia de Tânia))

Tânia: É les hommes ((faz gesto com as mãos e ri)) estão dormindo

Isabel: Pera

Professora: Parlez fort

Isabel: Oui elle vient en séour en séour?

Professora: Au secours

Isabel: Au secours au secours au secours le lion ()

(...)

Gustavo: () qu'est-ce que je pense?

Professora: Parlez fort ()
 Edgar: Je/ ((olha para Katia)) parle
 Gustavo: [Parle parle
 Katia: [Non je ne sais pas sumiu
 Gustavo: D'accord ok/ oui
 Edgar: Je pense qui/ qu'il/ elle dit qui la lieu c'est sur () qui le or/ é le amour
 [c'est la même chose que la félicité
 Katia: [É::
 Gustavo: La même chose que la félicité mais si je dis que l'amour est la même chose
 que: () [mais vous/
 Katia: [E se e se cogitar que l'amour é non é só felic/ félicité?
 Edgar: Félicité
 Katia: Félicité
 Gustavo: Tu penses que l'amour c'est la même chose que félicité ou só felic/
 seulement félicité?
 Katia: Hum
 Edgar: Compliqué
 (...)

Katia: Et si l'amour signifié sole/ como fala só [só?
 Edgar: [Seule
 Professora: Seulement
 Katia: Seulement félicité et/
 Professora: Bonheur ça va? Bonheur
 Gustavo: [Bonheur
 Katia: [Bonheur
 Professora: Felicidade bonheur
 Gustavo: Seulement bonheur ça va
 Katia: Bonheur
 Edgar: Félicité () [félicité é espanhol
 Katia: [Félicité é espanhol
 (...)

Katia: É um poema

Professora: Ah mais voilà en français hein?

Gustavo: Moi va parler une petite poemá pour toi ((faz gesto de que é para todos))

Professora: Ah d'accord donc un petit poème ouais

Gustavo: Cette mot signifié de l'amour que verra travié je ne sais pas parler mais ça va sans aucun souci philosophie

Professora: Sans aucun souci philosophie

Gustavo: Sans aucun sou/ philosophie

(...)

Edgar: Ah côté de la pice/ pièce à chosi/ choisir

Katia: Choisir

Gustavo: Choisir

Professora: Ah vous avez deux côtés de la pièce à choisir

Gustavo: ((Risos)) Como fala protejam-se?

Professora: Protegez-vous

Gustavo: Protegez-vous s'il vous plaît ((joga uma moeda para o alto))

Professora: Pourquoi? Ah ça va

Gustavo: Alors cara não coroa

(...)

Paula: Dans un village très très lointain être un lion terrible il est devant de l'arbre ou peut-être non

Isabel: Au secours ((gritando)) il vient il vient il lion le lion

Tânia: Calme calme arrête le lion?

Isabel: Le lion

Tânia: Non

Isabel: Le lion il va nous manger

Tânia: Toutes sages dans le villa/ village ((risos))

Isabel: Non

Tânia: Le lion est mort ce soir

Isabel: Non il va nous manger non ((grita))

Tânia: Le lion est mort ce soir ((leva-a para trás do pilar na sala, fingindo ser uma árvore))

Isabel: Le lion le lion oui

Karina: Ã:: dans ce histoire qui nous avons vu ã:: nous avons ã:: une ã:: une représe/ représentation d'une:: comme je peux parler? Ã:: desenrolar?

Professora: Oui ça développement développement

Karina: Isso nous avons un/ une représentation d'un [développement

Professora: [Développement uhum

Karina: D'une histore/ d'une histoire qui propablement é quelqu'un tribu afr/ africaine déjà vivu/ vive [viveu?

Professora: [Oui oui a déjà vécu

Karina: A déjà vécu

Professora: Uhum

Karina: Qui c'est pourquoi ã:: un lion/

Professora: Uhum

Karina: Ménace

Professora: Uhum

Karina: Ton tribu ton village

Professora: Ça va

Karina: Parce que:: il comia?

Professora: Il mangeait

Karina: Il mangeait sé/ nou/ suas?

Professora: Oui ses nourritures

Karina: Ses nourritures é:: jusqu'au à ce qu'un matin le lion est mort (0.2) nem sei o que eu falei

Professora: Mais c'est ça oui très bie::n ça va les filles très bon

Aula 5

Professora: Oui que vous n'avez pas compris ou que vous allez corrigez du paire voilà

Karina: Hu::m le é prononce?

Professora: Oui prononciation [ça va
 Karina: [Prononciation
 Professora: Oui
 Karina: Du Cendrillon [acho que ele falou Cendreillon
 Professora: [Cendrillon [ça va
 Gustavo: [Cendrillon
 Karina: [Acho que alguma coisa assim
 Gustavo: [É eu também não sabia como falar eu falei meio Cendreillon
 Professora: Ça va d'accord je vais noter ici les corrections ça va?
 Gustavo: Devia ter falado [Aschenputten ((nome em alemão; fala para Isabel)) aí ia sair melhorzinho
 Professora: [Uhum
 Karina: Je suis avec une doute about ((risos))
 Professora: Sur
 Karina: [Sur
 Isabel: [Sur ((risos))
 Karina: Quand xxxxx parlé quelque chose relacionado?
 Professora: Oui avec des relations
 Karina: [Avec des relations
 Professora: [Ou lié lié par/
 Karina: ã avec le mot regarder
 Professora: Hum
 Karina: Eu acho que é je pense que c'est regardons mais je ne sais pas
 Professora: Ah ça va parce que ce sont les deux ensemble regardons tipo vejamos tal tal tal ça va
 Isabel: ((Levanta a mão para pedir a palavra)) Prô
 Karina: Ela falou nous pouvons/
 Isabel: É nous pouvons [regarder
 Karina: [Regarder aí eu fiquei na dúvida [aí eu fiquei meio::
 Professora: [Nous pouvons regarder
 ça va donc ça c'est correct nous pouvons regarder

Karina: Ah tá

Professora: Oui parce qu'elle a conjugué le verbe pouvoir nous pouvons ça va?

Gustavo: ((Aplaudes)) Muito inteligente ()

Professora: Parfait

Karina: [Eu que errei ()

Isabel: [E fica no infinitivo né prô?

Professora: Ã?

Isabel: É no infinitivo?

Professora: L'infinitif c'est ça nous pouvons regarder

Gustavo: ((Aplaudes))

Isabel: [Isso eu sei

(...)

Isabel: Allons-y

Professora: D'accord [hu::m

Karina: [Prô não aguento mais ça suffit pour moi ()

Professora: Ça suffit pour moi d'accord

Karina: O suffit é tipo dois efes?

Professora: Dois efes oui ça suffi::t d'accord

Isabel: E c'est trop pour moi non? Também?

Professora: Ã?

Isabel: C'est trop pour moi

Professora: C'est trop pour moi [parfait c'est très bien

Isabel: [Eu lembrei

Professora: C'est trop pour moi j'ai bien aimé ó acho que ficou até mais legal

Isabel: ()

Karina: E o ça é ça mesmo

Professora: ((Escrivendo na lousa)) pour moi como?

Karina: Não é nada anormal?

Professora: Como? O ça?

Karina: É

(...)

Professora: Donc vous pouvez commencer quand vous voulez

Karina: Ah cette file ai que ()

Professora: Quelques minutes dans quelques minutes

Karina: Quelques minutes c'est le film que j'ai -- que raiva dessa câmara

Raquel: Oui ((risos))

(...)

Raquel: É le film és très belle et je já? Je j'ai regardé a:: à beaucoup choses mais je vais regarder novamente?

Professora: De nouveau?

Raquel: De nouveau parce que il est très belle il est fofo?

Professora: Oui mignon

Raquel: Mignon

Karina: Je suis d'accord é je me rappelle que j'ai assister?

Raquel: [Regarder

Professora: [Regarder

Karina: Regardé quando/ quando je/ [ai meu Deus

Raquel: [Enfant l'enfant? Criança?

Karina: Oui

Raquel: L'enfant

Professora: Uhum

(...)

Isabel: ((Levanta o dedo)) Et la dernière xxxxx parlé de novo qui je ne pas expliquer não seria que je n'explique pas?

Professora: Que je n'explique pas?

Isabel: É

Professora: Ok que c'est le présent ça va? Que je n'explique pas ça va

Isabel: Ela botou o verbo no final

Professora: Que je n'explique pas ((escrevendo na lousa))

Karina: Faltou o sais faltou o sais lá

Professora: Que je n'explique pas

Karina: Que je ne sais pas [expliquer]

Professora: [Ah que je ne sais pas expliquer donc [c'est ça

Isabel: [A::: é je ne sais pas expliquer

Professora: Que je ne sais pas expliquer ((escreve na lousa))

Karina: ()

Professora: Quê?

Karina: Se eu falar que eu assistia

Professora: Quand j'étais petite c'était comme ça ()

Isabel: Ah prô une chose

Professora: Quand j'étais attendez hein petite quand j'étais petite ça va? Oui après

Isabel: Ah agora é uma dúvida gramatical minha ()

Professora: D'accord oui

Isabel: A xxxxx ela falou uma coisa antes aí ela falou qui je ne sais expliquer pas esse qui seria que ou qui mesmo?

Professora: Que je [é o que não é o qui

Isabel: [É o que o qui é o sujeito?

Professora: Porque o qui faz é referência ao sujeito nesse caso ó que je une chose seria o sujeito que je ó tá vendo? Então na verdade aí essa coisa/

Isabel: Que é o sujeito

Professora: Na verdade ela deveria ser o sujeito desse qui mas no caso quem é o sujeito é je que je ne sais pas expliquer quem é o sujeito je... então essa coisa é o objeto por isso que eu uso o que

Isabel: Mas você tá falando no começo da frase

Professora: Une chose [que je ne sais pas expliquer

Isabel: [Que... a:::

Professora: Quem não sabe explicar? Je... ele é o sujeito ça va?

((Alunos acenam positivamente com a cabeça))

Professora: Donc c'est pour ça que dans ce cas-là j'utilise que... et non qui... d'accord? Porque une chose vai ser o objeto não o sujeito

Isabel: Sim

Professora: Ça va? Parfait... xxxxx eu não sei tá quem foi eu anotei aqui () na primeira frase cette file lembra que queue é fila tá?

Karina: Eu falei que eu

(...)

Professora: D'accord c'est bon voilà c'est bien... C'est bien parfait vocês também corrigiram essa questão do enchantée () romantique super-héros très bien muito bem... É isso aí galera por que que a gente fez isso? ((Dirige-se à pessoa da filmadora)) Pode continuar gravando um pouquinho tá? Só pra vocês perceberem o que vocês fazem pra lembrar dessas correções quando vocês sabem que depois precisa apresentar de novo assim por exemplo? Vocês têm uma tática?

Karina: Desespero

Professora: Desespero? ((risos)) Não mas é sério

Karina: Eu não lembro eu travo

Professora: Você trava? Mas você lembrou de correções e aí? Como você me explica isso? Como vocês lembraram?

Raquel: Eu acho que é porque eu/ eu vejo que eu errei e falo ah eu não quero errar de novo porque eu já sei que tá errado não quero mais errar

Professora: Certo

Raquel: Fica na minha cabeça né errar a mesma palavra duas vezes

Professora: ãhã mas aí vocês tentam o que? Memorizar ou ler ou vocês tentam não sei escrever? Qual que é a tática?

Tânia: Memorizar

Professora: Memorizar?

Tânia: É também

Professora: Pra vocês assim é questão de memorizar a correção é isso?

Katia: Eu também se eu não lembro eu mudo a palavra

Professora: Ah tá se não lembra muda a palavrinha e tá tudo certo

Karina: É verdade

Isabel: Às vezes é burrice

Professora: ((Risos)) tipo isso né xxxxx tá bom que mais? Mais alguma tática?

Karina: Manter a calma

Professora: Manter a calma... que isso daí também/

Karina: Porque aí no caso se esquecer aí muda real

Professora: Ah então tá bom então você mantém a calma se esquece vai que vai muda lá a palavrinha diz de outra forma

Tânia: É memoriza e fica repetindo
Professora: Como? Não entendi
Tânia: Memoriza e repete
Professora: Ah então pra você memorizar e repetir você acha que é um jeito que também dá pra aprender
Raquel: Pra mim eu tenho que ler então se eu ler a palavra algumas vezes () só de ouvir falar aí eu escrevo e leio
Professora: Então por exemplo essas correções que a gente fez ((aponta a lousa)) se vocês anotarem isso ajuda porque você vai ler e vai tentar memorizar
Raquel: Eu memorizei mais rápido
Professora: Uhum d'accord parfait... D'autres choses? C'est bon? D'accord merci beaucoup

Aulas 6 e 7

Professora: D'accord je ne sais pas
Gustavo: Quelque chose
Professora: Arben quelque chose d'accord
Sandra: Stavendyski ele é o pai
Professora: Nossa () Starsynski ah voilà monsieur Starsynski voilà
((aplausos))
Sandra: Caractéristiques ((pronúncia correta)) physiques cheveux blonds ((gestos para mostrar cabelos)) et grand ((gesto para mostrar que ele é alto)) caractéristiques psychologiques ((com a pronúncia correta nas duas palavras)) déterminé et corageux corageux isso
Professora: Oui courageux ((corrigindo a pronúncia)) ça va
Sandra: Esse aqui é ele
((Risos))
Gustavo: Essa pessoinha aqui
Sandra: Essa aqui é a Sarah
Professora: Oui d'accord
Sandra: Natasha alguma coisa Mash/
((Mashkevich))

Sandra: É alguma coisa assim
(...)

Carole: ã () l'histoire du film se déroule sur une île il n'y a pas de dialogues bon je vais parler mon opinion/ ma opinion

Professora: Oui d'accord

Carole: Ma ou mon? ((risos))

Professora: Mon

Carole: Mon

Professora: Mon opinion ça va très bien oui

Carole: ã oui j'ai aimé ce film parce qu'il parle d'un sujet très important d'une manière simple qui est la relation de l'être humain/

Professora: Uhum

Carole: C'est ça?

Professora: Être humain ((corrigindo a pronúncia))

Carole: Être humain ((com a pronúncia correta))

Professora: Uhum ((concorda))

Carole: Et la nature ã:: le film n'a pas besoin de dialogues pour que vous puissiez comprendre ce qui se passe entre les personnages

Professora: Uhum

Carole: ã::... É mais il faut... é:: faire attention ã:: pour comprendre l'histoire é::... qui mélange la fantaisie et la réalité et il y a beaucoup de détails aussi et c'est très important pour ()

Professora: Uhum

(...)

Isabel: Ah pardon une chose

Professora: Oui

Isabel: É:: j'ai regardé le film en français com a legenda em espanhol

Professora: Ah [en espanhol oh la la

Isabel: [Aí se tem alguma coisa...
(Risos))

Isabel: Tá ((lendo a projeção)) () cafétéria avec ses amis et le parc publique où il connaît Marguerite une dame très sympathique et cultivée... Avec elle il découvre l'univers des livres et des mots et elle sur toutes les choses le

considéré l'écouté et discuté avec lui depuis sa relation avec les autres et lui même changera notablement... Pendant s'amitié avec Germain Marguerite inséré en lui l'habitude de la lecture puisque Germain n'était pas très bon à lire... Pode passar ((pedindo à pessoa que mudava as imagens da projeção))... Gérard Dépardieu est Germain ()

Professora: () Gérard Dépardieu dans les films français

((Risos))

Professora: Il y a beaucoup de films avec lui

(...)

Isabel: Son âge

Professora: Uhum

Isabel: Je pense qu'il a aproximadamente quarante cinq ans

Professora: Uhum

Isabel: Il est mûr bon ignorant ((com o som das duas consoantes g e n)) et foule dévoué éduqué et gentil calme calme ((dirigindo-se à pessoa da projeção; risos)). Il est grosse grand les cheveux este châtain les yeux châtain aussi

Professora: Uhum

Isabel: Gisèle Casadesus

Professora: Uhum

Isabel: Est Marguerite elle a:: quatre-vingts quinze ans elle est cultivée éduquée patience ((com a pronúncia equivocada)) sympathique joyeuse elle a de/d'espoir et gentille ((dirige-se à pessoa da projeção)) calme... Elle est mince é::: petite

Professora: Uhum

(...)

Carole: Hum tem uma parte que ela falou écor em vez de écorce

Professora: Écor écorce

Carole: Numa parte... Naquele poema

Professora: Ah dans le poème parce que écorce c'est comme casca et s'il y a C-E tu peux dire oui tu peux dire écorce oui c'est ça parfait

Carole: ((Apontando a lousa)) E naquela linha ali ela falou d'écumé ao invés de [écume

Professora: [Écume

Isabel: Eu também tô afim de cumer ((risos))

Professora: Écume ça va? É que você tá com fome né? Quer cumer você quer cumer né? Voilà

((Risos))

Professora: Donc écume ça va xxxxx parce que ce/ ça serait écumé s'il y avait un accent d'accord? Comme il n'y a pas d'accent écume d'accord oui parfait d'autres choses les gens?

(...)

Professora: Était

((Todos repetem))

Professora: Été

((Todos repetem))

Professora: La famille

((Todos repetem))

Professora: Signe

((Todos repetem))

Professora: Seize

((Todos repetem))

Professora: Sait

((Todos repetem))

Professora: Mille neuf cents

((Todos repetem))

Professora: Parfait é isso aí ça va xxxxx c'est bon? Tá bem corrigidinho já pra semana que vem d'accord? Vocês preferem fazer uma pausinha depois a gente vê o da galera?

(...)

Tânia: Como é tentar?

Professora: Essayer

Tânia: Essayer é essayer hu::m continuer la vie?

Professora: Oui d'accord oui

Isabel: () ((Risos)) je ne savais pas si tu savoir mais é les partes que les scènes avec/ sans jambes c'est autre actrice non?

Tânia: Non sont/ sont des spec/ effets/ effets

Professora: Effets spéciaux
 Tânia: Spéciaux
 Professora: Des effets spéciaux
 Isabel: [Ã::
 Tânia: [So::nt como é que fala meia esqueci gente?
 Professora: Meia c'est chaussette
 Tânia: Sont/ sont chauss/ chaussettes vertes
 Professora: A::
 Tânia: Le croma/ croma key
 Professora: Oui ah d'accord c'est/ c'est cette partie la chose que v/ vous m'avez expliqué quand on parlait de ah oui croma key d'accord
 Isabel: Quand tu regardes le film
 Professora: Uhum tu ne penses pas que c'e::st/
 Isabel: Non
 Professora: Que ce sont des effets spéciaux
 Isabel: Oui
 Professora: Ah voilà d'accord
 (...)

Gustavo: Ã:: allons-y je premièrement je vas parler sur le Damien
 Professora: Uhum
 Gustavo: Damien c'est un ho/ un homme qui travaille à une emprise publicité et pour le contexte de fil/ de film é premièrement il va travailler avec un publicité de una marque que vulgariza?
 Professora: Oui voilà vulgariser
 Gustavo: Vulgariser la femme
 Professora: Uhum
 (...)

Carole: Ele falou je vu ao invés de j'ai vu
 Professora: J'ai vu ça va je vu si j'utilise je vois d'accord parce que ça c'est le présent n'est-ce pas? Je vois mais j'ai vu c'est le passé d'accord? Ça va? Oui
 Isabel: Ah na verdade ele falou tipo j'ai vui é porque era um vu mas ele falou com izinho não sei numa parte

Gustavo: É que eu tava bem nervoso na hora mas tudo bem

Professora: Será que era je voulais tipo alguma coisa assim?

Isabel: Não era [ele falou eu vi mas é era eu vi

Gustavo: [Não é porque/ eu vi é j'ai vu j'ai vu le film

Professora: Ah ça va j'ai vu le film [ça va

Isabel: [Vuile vuile () [vuile e não vu

Professora: [Ah d'accord donc le correct est
comme ça j'ai vu parfait oui

Carole: Ã::: ao invés de falar premièrement

Professora: Uhum

Carole: Ele falou premieu algo assim

Professora: Ah d'accord d'accord donc le correct premièrement uma:: forma mais fácil
ainda de falar isso é d'abord

Gustavo: D'abord

(...)

Karina: Eu esqueci a palavra exata mas me lembrou quando você falou d'abord me
lembrou de acordo [me lembrou de/

Professora: [D'accord

Karina: Abordar abordar essa é a palavra [()

Professora: [Aborder

Karina: Aborder é a mesma/

Professora: Aborder oui ça va? Mais l'expression c'est comme ça d'abord oui?

Karina: D'abord pode ser aborder também ou não?

Professora: Non d'abord c'est/ c'est comme:: primeiramente aborder c'est comme ça
mas E-R e sem o D na frente

(...)

Isabel: Ã em vez de livre ele falou ()

Gustavo: Livrarie é porque eu não sabia como falava livraria mesmo aí eu dei meu
francês meio português ali na hora

Professora: Aí teve um li/ livvre alguma coisa que é livre ça va? ()

Gustavo: Não é livraria mesmo professora é que eu falei de uma forma diferente ali
pra ver qual era a certa

Professora: D'accord librairie voilà

Isabel: () ele falou vocês veem que era a tradução né aí ele falou assim vous vu vous vu sem o passado ()

Professora: Ah ça va si vous voyez

Isabel: Oui

Professora: Oui d'accord si vous voyez

(...)

Professora: Você falou assim ó je même je même moi même eu mesmo

Gustavo: Pensei em colocar o:::

Professora: Je même moi même

Isabel: Prô eu entendi tipo eu me amo

Professora: A:: je m'aime je m'aime é poderia né eu me amo je m'aime voilà deixa eu ver aqui

Gustavo: Não deixaria de ser verdade professora

((Risos))

Professora: Ó il tera terá você falou assim ó il tera une continuation il y aura

Gustavo: Il y aura

Professora: Ça va il y aura ((começa a escrever na lousa)) une continuité

Gustavo: Je pense mais/

Karina: Prô o que que é scéance

Professora: Scéance c'est comme um encontro uma palestra que nem a gente tava falando aí ça va? Ã::: d'accord aí tem uma coisinha que você fez em alguns momentos que você falava assim por exemplo de le Damien de le Damien de le n'existe pas mas quando a gente tem um nome eu não falo je vais parler du Damien je vais parler DE Damien somente essa preposição ça va?

Gustavo: Então pera pera calma que eu me confundi eu falei o quê?

Professora: De le Damien de le

Gustavo: Mas é só/

Professora: É só esse daqui ((risca o artigo le da lousa))

Gustavo: Ah tá

(...)

Professora: Oui ça va ça va d'accord tu peux utiliser non non pas de problèmes tu peux utiliser d'accord? Ã::: ça va tanranran tanranran e aí teve um momento que você disse assim ó ã::: est-ce que se passe dans l'école sei lá est-ce que se passe e você queria dizer o que se passa

Karina: Est-ce que não é o que?

Professora: Esse est-ce que só se for uma pergunta est-ce qu'il se passe quelque chose à l'école? Tipo se passa alguma coisa na escola? Não tem uma tradução não tem agora quando você quer falar que não era uma interrogação você não vai poder usar o est-ce que então você vai dizer assim ((escreve na lousa)) ce qui se passe

Karina: Ce qui se passe

Professora: Ce qui se passe é até mais fácil ce qui se passe tá vendo? Ce qui se passe

Karina: ()

Professora: Ce qui se passe ça va?

Isabel: É o que tá acontecendo

Professora: Como?

Isabel: ()

Professora: Ce qui se passe isso ce qui se passe à l'école [o que acontece na escola/

Isabel: [Tipo no espanhol que passa (...)

Professora: Un jour

Paula: Un jour il décide que il veut se passioner?

Professora: Uhum

Paula: Quand é il connu Chloe nous ã::: numa festa?

Professora: Uhum dans une fête

Paula: Dans une fête qui::: comment tout le contexte de film c'est très non sense

Professora: Uhum

Paula: Tous les personnages de film sont a::: très passionés par le jazz

Professora: Ah d'accord u::: c'est pour ça qu'il y a là-bas quelque chose de/ de blues que tu as dit n'est-ce pas?

Paula: Oui oui

Professora: Uhum

Paula: E::: c'est l'amour à première viste ((risos))

Professora: A:: après je vais te direi l y a une expression ã:: qu'on utilise mais voilà tu peux continuer après je te dis

Paula: Ça va tu peux passer ã:: acteurs et personnages Audrey Tatou est Chloe

Karina: Maravilhosa

Paula: ((Risos))

Professora: Elle est très belle cette/

Karina: Uhum

Professora: Actrice

Aula 8

Carole: Les personnages et ses caractéristiques bon il n'y a pas comme savoir ses caractéristiques psychologiques mais pendant le film les personnages expriment leurs émotions la peur la tristesse la joie etcetera hu:m caractéristiques physiques l'homme qui c'est le père il est mince les cheveux sont noirs et courts les yeux sont noirs il a une barbe et une moustache la femme qui est la mère les cheveux sont bruns et longs et bouclés et les yeux sont noirs et elle est mince ã le garçon qui est le fils les cheveux sont bruns et courts et les yeux sont noirs il est mince et jeune hu::m le film et ses caractéristiques l'histoire du film se déroule sur une île hu:m ça me rappelle du film é:: Seul au monde qui en portugais é Náufrago je ne sais pas si tout le monde/

Professora: La traduction c'est ça? Seul au monde?

Carole: Seul au monde

Professora: Ah voilà o Náufrago sozinho no mundo Seul au monde

Carole: Je ne sais pas si tout le monde co/ connaître ce film

Professora: Voilà uhum

Carole: Qui/ qui est avec l'acteur Tom Hanks

Professora: Uhum

Carole: Hu::m ça me rappelle parce que é:: en raison du contexte qui est sur é:: un homme un naufragé qui vit sur un/ sur une île hum le paysage et la beauté visuelle hum c'est merveilleux magnifique ((risos)) j'ai aimé et ça nou::s fait faire attention à chaque détail pendant le film hu::m j'ai aimé ce film hu::m le film est très intéressant parce que il parle d'un sujet très important d'une manière simple qui est la relation de l'être humain avec la nature hu::m le film il n'a pas besoin de dialogues pour que vous puissiez

comprendre ce qui se passe entre les personnages é mais il faut faire attention pour comprendre cette histoire de réalité et fantaisie chaque détail est très important hum le film montre la relation de la tortue avec l'homme qu'est/ qui est une relation de/ d'amitié et fidélité qui dure é toute la vie hu::m calma aí (0.5) calma aí que eu vou lembrar

Professora: D'accord pas de problèmes xxxxx sois tranquille

Carole: Hu::m bien qu'il soit hum le seul être humain sur l'île il ne se sent pas seul parce qu'il construit une amitié avec la tortue il ne pense pas à retourner à sa maison hu::m est comme si les deux la tortue et l'homme ils quittaient leur maison pour vivre entre eux/ entre eux hu::m c'est une relation très pure et respectueuse et qui hum nous fait réfléchir sur () de la nature et des animaux hum et ça me faire/ ça me fait réfléchir aussi é:: comment la simplicité et les petites choses peuvent nous rendre heureux hu::m c'est ça é j'aime le film hum et j'aimerais beaucoup/

Professora: Ah d'accord voilà parce qu'il/ il me semble très touchant n'est-ce pas?

Carole: Oui et si je parle un peu plus je vais donner spoiler

Professora: Ah d'accord

(...)

Karina: Rabat () qui est o colocataire/ qui c'est le colocataire que é o colega de quarto da Justine hu::m caractéristiques psychologiques il est () et généreux é ses cheveux sont bouclés et châains mais dans le film ses cheveux sont (0.2) il n'y a pas...

Professora: Oui d'accord

((Risos))

Professora: Ses cheveux il n'y a pas d'accord parfait

Karina: Il y a presque chauve

Professora: Oui

Karina: Oui () tes yeux sont châains en amande tes/ te nez c'est nubien

Professora: Uhum

(...)

Karina: Ses lèvres seus lábios sont minces tes nez c'est un peu grand tas oreilles aussi ses cheveux sont châains mi-blonds brûlés aussi ta visage c'est ovale elle est très belle pour moi aussi pode passar please les aspects culturels hum par rapport le de dlanlanlan par rapport les nourritures les vêtements les balades universités avec dortoirs que c'est dormitórios c'est la même chose comme le Brésil mais dans le France il y a une différence que c'est les traditions du trot dans université qui c'est très fort ici non mon opinion

tá pour moi puisqu'il s'agit du/ du (0.4) um/ un première long-métrage é je:: j'ai trouvé très légal et quelques points en spécifique?

Professora: Uhum

Karina: Que c'est quelques angles de tournage et le fate du::/ d'une/ Ducarneau hum a montré d'autres sujets dans le film d'autres lignes comme harcèlement é preconceito?

Professora: Oui le préjugé

Karina: Préjugé et insécurité e também lanlanlan et aussi le fate de/

Professora: E também o et aussi

((Risos))

(...)

Professora: Elle commence à manger de/ de la chair humaine hein c'est bizarre ça voilà oui?

Isabel: Pourquoi le film a beaucoup de sang?

Karina: De sang?

Isabel: Sang il y a quelque signifié?

Karina: Je pense assim mon opinion qui c'est no intuito

Professora: Oui c'est l'intention

Karina: C'est l'intention de:: de chocar choquer?

Professora: Oui de choquer oui

Karina: De choquer les personnes

(...)

Raquel: Je ne sais pas comme dit hum activité actrice nationalité nacionalidade né française vinte seis ah falei em português

Professora: Oui mais pas de problèmes ça va

Raquel: Hum vingt-six hum novembre

Professora: Oui

Raquel: De mille neuf cents/ neuf...

Professora: Quatre-vingt...

Raquel: Quatre-vingt-six

Professora: Seize

Raquel: Seize

Professora: Hum
 Raquel: Idade vingt et un
 Professora: Vingt et un ans oui
 Raquel: Vingt et un ans/ ans
 Professora: Âge vingt et un ans oui
 (...)

Professora: Voilà elle s'appelait Sarah
 Sandra: Le film é:: elle s'appelait Sarah hum tantan ((mostrando que deveria mudar a imagem no projetor))
 Professora: ()
 Sandra: Hum synopsis hu::m en mille neuf cent quatre deux/
 ((Risos))
 Sandra: Pendant une occupation allemande en France en se/conde hum guerre mondiale hum Sarah () hum personnage
 Professora: Oui
 Sandra: Actrice est Mélusine Mayance hum este une jeu/ jeune juive qui vit à Paris avec les parents hum Natasha hum () hum acteur hum est le père et la mère
 Professora: D'accord
 (...)

Edgar: É j'ai aime le film mais j'ai commencé à détester le film pourquoi je f/ fei/
 Professora: Parce que j'ai
 Edgar: Parce que j'ai fait le mon travail ()
 Professora: Ah comment pourquoi? Je n'ai pas compris pourquoi tu n'as pas aimé maintenant/ tu n'aimes pas maintenant?
 Edgar: Eu não sei falar em francês
 Professora: Oui donc dis/ dis-moi
 Edgar: É porque tipo assim eu não sou bom em explicar as coisas do filme aí tipo eu vou perdendo o gosto do filme porque eu tenho que ficar explicando muito [()
 Professora: [A::: d'accord je te comprends voilà donc la grâce du film elle se passe oui voilà a ça va

Edgar: Tipo geralmente as pessoas pedem pra eu explicar as coisas tipo livro que eu gosto vai eu falo mano lê o livro

((Risos))

(...)

Gustavo: Existe un therme en portuguese que je ne sais pas si ai si:: a un correspondant en français

Professora: Uhum

Gustavo: Que c'est galanteador

Professora: Hu:::m

Gustavo: Je ne sais pas

Professora: Ouais ouais hu:::m

((Alguns comentários))

Gustavo: Galanteador même parce que le parler beaucoup () femme

Professora: Je/ je crois que c'est une chose qu'on dit dragueur si je ne me trompe pas dragueur

Gustavo: Il est dragueur

Professora: Ouais

Karina: Como é dragão?

Professora: Non dragon ça c'est dragon oui? Dragueur c'est une personne qui essaie de::... de:: paquerar les femmes voilà donc c'est ça

Gustavo: Paquerar les femmes c'est très beau ((faz coração com as mãos))

Professora: Paquerar les femmes oui dragueur ((risos))

Gustavo: Merci professeure

Professora: Draguer les femmes ça va? Ouais

Aula 9

Professora: É::: exatamente a xxxxx fala espanhol né? Você quando você por exemplo agora é uma pergunta direta pro pro xxxxx depois vocês vão falar a impressão de vocês quando vocês falam também é::: se de repente você assim não lembram a palavra por exemplo na língua que você tá falando você recorre às línguas que você já conhece?

Gustavo: Sim

Professora: Isso é consciente ou não?

Gustavo: É uma co/ eu vou falar rapidão porque eu achei engraçado as palavras que eu sei falar em francês ou as frases que eu () em francês aí eu não sei falar em alemão aí o que eu não sei falar em francês eu sei falar em alemão eu não sei porque parece que minha cabeça fala

Professora: Uma completa a outra

Gustavo: É uma língua vai completando a outra não sei porque

Professora: E assim por exemplo vai o português vocês acham que de repente recorrer ao português no meio do discurso pode ser uma ajuda?

((Alguns respondem positivamente, outros negativamente e outros dizem que depende))

Gustavo: É uma via de duas mãos porque algumas palavras são parecidas

Professora: Algumas palavras são parecidas mas isso vocês fazem conscientemente ou nem sempre?

Gustavo: Super conscientemente

Tânia: Não todas as vezes que eu faço ()

Professora: Até com inglês que o seu tem partes do inglês é consciente?

Tânia: Não

Professora: Não não é consciente

Isabel: Prô não sei se você lembra da journée

Professora: Hum

Isabel: A xxxxx tava falando uma frase do nada ela soltou um about

Karina: Ah tá

Isabel: Foi do nada

Professora: A:::

Isabel: ()

Professora: Ah é verdade teve mesmo é verdade é verdade

Isabel: Foi em inglês não foi em português foi:: [não pensa

Professora: [Oui::: normal ce sont des choses qui arrivent mas você tinha percebido? [Você percebeu só depois?

Karina: [Não foi tipo assim o problema é que na maioria das vezes eu travo/

Professora: Uhum

Karina: Por pensar demais que palavra () usar

Professora: Uhum

Karina: Porque eu () tenho muita dificuldade em expressar

Professora: Uhum

Karina: E nesse/ nesse lance de expressar com palavras eu fico pensando como se sabe tudo que eu tô falando tá vindo cada palavra na minha mente formando a frase inteira em português tipo é muito ruim pra mim eu ter que do português passar pro francês ou pra outra língua

Professora: Uhum

Karina: Então quando vem a palavra por exemplo eu queria falar sobre veio em português na minha mente e veio about e aí eu pensei não nossa eu não tô em francês eu vou falar em francês eu about aí eu falei o inglês que era o único que tava na minha mente então () a maioria das vezes eu travo ou então eu falo a primeira coisa que vem na minha mente porque eu sei eu tenho muito orgulho e aí o meu problema assim é que eu não quero deixar de falar a palavra que veio na minha mente eu quero fazer sentido com a palavra que já veio pra conseguir construir o ()

(...)

Professora: Voilà donc xxxxx quando tu as dit nous sommes hu:::m discuter ouais? Tu as fait ça consciemment parce que tu ne savais pas le gérondif?

Carole: Hu:::m ((risos)) é oui foi

Professora: Porque você reparou que você pediu auxílio pra mim?

Carole: É foi foi consciente

Professora: Foi consciente? Então essa questão às vezes de você também pedir um auxílio pra pessoa que tá falando com você também pode representar uma estratégia de que você quer continuar o seu discurso né?

Carole: Uhum

(...)

Professora: D'accord ici le centre commercial tu te rappelles que les personnes ont corrigé parce que tu as dit shopping/ shopping des choses comme ça foi até a xxxxx que falou ah mas é fácil lembrar porque o espanhol também é centro comercial des choses comme ça donc les corrections elles sont apparues aí depois eu mostro os outros tá gente se precisar assim mas acho que nenhuma necessidade mas tem uma coisa que eu queria perguntar pra vocês quando vocês fizeram essa atividade teve as correções antes certo? Pra vocês fazerem o diálogo final vocês fizeram o que pra memorizar essas correções? Porque vocês corrigiram

Katia: Eu escrevi

Professora: Então a xxxxx tem essa questão da escrita ok e os outros o que que fizeram?

Karina: Eu não lembro

Gustavo: A gente ficou conversando do lado de fora da sala

Professora: Vocês nem/ nem retomaram?

Tânia: Eu repeti mentalmente eu acho

Professora: Repetiu mentalmente

Edgar: Eu também

(...)

Professora: Ótimo tá então você acredita que a prática da língua é uma estratégia?

Gustavo: Isso

Professora: Perfeito voilà xxxxx

Tânia: Eu tipo go/ gosto de assistir coisas na língua assim

Paula: É ((concorda com a cabeça))

Tânia: Ou escutar músicas

Professora: Uhum

Tânia: E aí conforme eu vou percebendo tipo só de escutar mesmo assim aí eu tento repetir

Professora: Uhum

Tânia: Entendeu? Tipo frases que marcam [acho frases bonitas sei lá ()

Professora: [Legal e às vezes mesmo que você não compreenda essa frase você repete? [Ou você procura primeiro compreender?

Tânia: [Não primeiro eu compreendo pra depois repetir

Professora: Perfeito ok

Paula: No meu caso é a mesma coisa eu gosto de filmes e músicas mas é/ é por um outro motivo é porque eu/ quando eu escuto falar eu tipo assim às vezes eu tô muito tempo sem realmente escutar o francês francês aí eu escuto um filme o é assisto um filme e tipo ver eles falando me faz querer falar exatamente como eles então eu acabo tentando imitar o som sabe? O:./ é diferente tipo se eu tô simplesmente lendo tô escutando porque eu consigo saber a nuance sabe? Consigo () mais isso

(...)

Professora: Então marca então marca assim são momentos que marcam que você acha que você pratica porque você tá pensando na língua mesmo que seja fora da sala

Karina: [()

Tânia: [() geralmente eu sou induzida a fazer isso tipo por pessoas assim ou tipo tá passando um filme e aí me lembra () vai como tantas vezes ou as pessoas falam tipo ah meu pai () ah fala alguma coisa em francês aí sabe? [Os pais fazem muito isso os pais fazem muito isso

Professora: [A:: então alguém te cobra (0.2) ah mas isso é legal né? Alguém te cobra a fazer isso tá legal

Tânia: () meu pai fica tipo:: fazendo isso o tempo todo () uma coisa básica mas aí eu já fui levada por esse caminho né? Aí eu fico/

Professora: Nossa muito legal legal

Isabel: Eu gosto da Disney gosto de musical aí tem um canal no YouTube que é Disney francês é só todas as músicas em francês

Professora: Uhum

Isabel: Aí todo dia em acabo escutando uma

Professora: [A:: muito bem