

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

CAROLINA LAGINHAS PERRELLA

**O tratamento do léxico na compreensão oral em FLE:
as palavras que ouço, mas não escuto;
as palavras que não ouço, mas escuto.**

São Paulo
2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

**O tratamento do léxico na compreensão oral em FLE:
as palavras que ouço, mas não escuto;
as palavras que não ouço, mas escuto.**

CAROLINA LAGINHAS PERRELLA

Trabalho de Graduação Individual apresentado
à Área de Estudos Linguísticos, Literários e
Tradutológicos em Francês da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro

São Paulo

2018

Escutar é mais do que ouvir.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, ao meu orientador, Paulo Roberto Massaro, por toda assistência, atenção e comprometimento ao longo de toda essa pesquisa. Seu exemplo e seus ensinamentos contribuíram de forma imensurável para minha formação profissional e suas palavras me motivaram não só a ir em frente e buscar novos desafios, mas a amar, cada vez mais, o que faço.

Gostaria de agradecer também às professoras Vera Lúcia Marinelli e Heloísa Brito de Albuquerque Costa que, gentilmente, aceitaram fazer parte de minha banca avaliadora. A escolha, a meu ver, não poderia ter sido melhor pois, ao longo de suas aulas, pude não só comprovar o vasto conhecimento pedagógico que possuem, mas também refletir de forma mais profunda sobre os dados que já havia coletado para a pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer aos participantes da pesquisa que, sempre muito dispostos e gentis, contribuíram, não só para o desenvolvimento da pesquisa mas para o meu próprio, como professora.

RESUMO

Tendo por objeto o tratamento cognitivo do léxico para a construção do sentido em tarefas de compreensão oral em francês, língua estrangeira, almejamos identificar e analisar as mais recorrentes estratégias de aprendizagem que o sujeito-aprendiz iniciante utiliza para aceder ao sentido de uma gama variada de discursos orais, desde os didaticamente concebidos até aos autênticos. Para tanto, tecemos uma fundamentação teórica em três capítulos. No primeiro, revisamos os principais estudos sobre as estratégias de aprendizagem em sua relação com as características individualizantes dos sujeitos-aprendizes. No segundo, operacionalizamos os conceitos chomskianos de competência e desempenho para identificar possíveis estratégias específicas ao desenvolvimento da compreensão oral. Em seguida, apresentamos a noção de paisagem sonora, a partir da qual se desenvolve uma tipologia de objetivos de escuta (LHOTE, 1999). No terceiro, abordamos a aquisição lexical em língua materna, sobretudo no que diz respeito à memória e às associações para, por fim, discorrer sobre pesquisas que tratam do mesmo fenômeno em língua estrangeira. Adotando a perspectiva metodológica da pesquisa-ação, uma oficina experimental de compreensão e expressão orais foi então concebida pela professora em formação e gratuitamente ofertada a estudantes regularmente matriculados na disciplina Francês II do Bacharelado em Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, ao longo do segundo semestre de 2017. Coletados por meio de registros videográficos, de questionários e de respostas escritas a propostas de atividades de escuta, os dados foram analisados de acordo com categorias inspiradas a partir da concepção teórica de Elisabeth Lhote (1999). Para além da discussão dos resultados que apontam para a necessidade de superação didática do que se convencionou denominar “escuta de identificação”, relacionada à estratégia de reconhecimento de unidades lexicais isoladas que nem sempre conduzem ao sentido do discurso, a pesquisa sublinha, em conclusão, as frutíferas relações entre pesquisa, prática pedagógica e postura crítico-reflexiva (PERRENOUD, 2002), quando ancoradas a um projeto individual de formação continuada, concomitante ao exercício da profissão de “professor”.

Palavras-chave: Formação de professores; língua estrangeira; léxico; estratégias; compreensão oral

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
JUSTIFICATIVA	4
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
Capítulo 1: Um processo com foco no aprendiz	11
1.1 As estratégias de aprendizagem	11
1.2 As estratégias de aprendizagem específicas à compreensão oral	16
Capítulo 2: As estratégias de escuta face ao conceito de competência	19
Capítulo 3: O tratamento do léxico	26
3.1 O tratamento lexical enquanto processo cognitivo	26
3.2 O processo de aquisição lexical em língua estrangeira	28
METODOLOGIA CIENTÍFICA	34
ANÁLISE	40
DISCUSSÃO	66
CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS	80

INTRODUÇÃO

Um professor reflexivo não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. (PERRENOUD, 2002, p. 43-44.)

É comum que os professores de língua estrangeira se sintam inquietos a respeito da complexidade inerente à relação ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Como tratar o livro didático em sala de aula? Como desenvolver um posicionamento crítico em relação aos princípios metodológicos que não se adequam aos públicos com os quais trabalhamos? O melhor caminho é adotar irrestritamente um único conjunto de princípios metodológicos? Como ter certeza de que as atividades didáticas aplicadas contribuem para o uso efetivo da língua pelo sujeito-aprendiz? Qual a melhor forma de avaliar a progressão da aprendizagem?

Essas inquietudes nos remetem às propostas de Perrenoud (2002), segundo as quais o aperfeiçoamento da prática pedagógica se encontra na dependência não só de conhecimentos teóricos, advindos de uma formação inicial, mas também de um projeto individual de formação continuada, fundamentada numa postura reflexiva constante no decorrer do exercício profissional.

Nesse sentido, o professor ingressa em um ciclo permanente de formação, durante o qual questiona a si mesmo, tenta compreender os obstáculos que enfrentou para procurar proceder de maneira diferente quando se encontrar em uma situação semelhante, estabelece objetivos mais claros, explicita seus procedimentos e expectativas. A postura reflexiva não é espontaneamente construída, mas sim, é fruto do entrelaçamento de sua formação inicial e de sua prática em sala de aula, que lhe permitem assumir a autoria de suas próprias práticas pedagógicas.

Eis por quais razões a perspectiva adotada para esse *Trabalho de Graduação Individual* é a da professora em formação inicial que sou, disposta a sempre discutir a experiência profissional que a cada dia construo em função das particularidades dos sujeitos-aprendizes: seus interesses, objetivos, necessidades e dificuldades.

Elegemos o tratamento do léxico - pelo sujeito-aprendiz - na construção do sentido em compreensão oral, tanto como objeto de pesquisa, quanto como gatilho para

a prática reflexiva da professora em formação. Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho é investigar de que formas o léxico incide sobre o funcionamento da compreensão oral em francês língua estrangeira (FLE), procurando identificar, para tanto, as mais recorrentes dificuldades de sujeitos-aprendizes de nível básico de francês, bem como estratégias que utilizam para enfrentá-las.

Para atingir essa meta, pretende-se analisar um conjunto de sequências didáticas elaboradas pela pesquisadora, focalizadas nas competências orais e aplicadas a um grupo de sujeitos de pesquisa de nível A1-A2. Uma vez levantadas questões pertinentes ao tratamento cognitivo do léxico, pretende-se discutir a importância da tomada de consciência, por parte do professor, das estratégias utilizadas pelos sujeitos-aprendizes quando expostos a diferentes tipos de documentos sonoros (autênticos, didatizados e didáticos) para que, em seu futuro exercício profissional, consiga elaborar atividades de compreensão oral cada vez mais pertinentes em função dos diferentes perfis de seus alunos.

Quanto a sua organização, o presente trabalho divide-se em cinco partes, a saber: Justificativa, Fundamentação Teórica, Metodologia Científica, Análise de dados e Discussão.

Justificativa: Adotando uma perspectiva metametodológica, situamos os temas centrais desta pesquisa - a saber, o léxico e a compreensão oral - do ponto de vista da História das Metodologias.

Fundamentação Teórica: No primeiro capítulo, *Um processo com foco no aprendiz*, tratamos das estratégias de aprendizagem. Primeiramente, concentramo-nos em explicitar quais são as diferentes estratégias de aprendizagem em língua materna, suas relações com outras particularidades do aprendiz para, em seguida, tratarmos das estratégias de aprendizagem específicas à compreensão oral, trazendo à tona o conceito de *paisagem sonora* e apresentando os diferentes objetivos de escuta segundo Lhote (1999). No segundo capítulo, *As estratégias de escuta face ao conceito de competência*, tratamos dos conceitos *competência* e *desempenho*, à luz de pesquisas abordando diferentes estratégias. No terceiro capítulo, discutimos algumas teorias sobre aquisição e aprendizagem do léxico tanto em língua materna quanto em língua estrangeira; destacando, por fim, fatores que podem favorecer o processo.

Metodologia Científica: Parte em que serão explicitadas as escolhas metodológicas que orientaram a pesquisa, o contexto no qual foi desenvolvida e o perfil de seus participantes.

Análise de dados: Tomando por base tanto as respostas dos sujeitos-aprendizes a questionários aplicados quanto as atitudes por eles tomadas ao longo das sessões de uma oficina experimental, descreveremos o processo através do qual elaboramos as categorias de análise para, em seguida, detectar os elementos aquisicionais que tangenciam o tratamento do léxico na compreensão oral.

Discussão: Valendo-nos da análise do corpus, discutiremos as perguntas de pesquisa em função dos objetivos deste TGI.

JUSTIFICATIVA

Da memorização de listas de palavras à solução de problemas

Ao analisar em sobrevoo a história de ensino das línguas, podemos perceber que nem sempre a compreensão oral ocupou um papel importante, diferentemente do léxico que, durante muito tempo, foi tido como elemento-chave para o bom desempenho linguístico em língua estrangeira. Na verdade, a importância da compreensão oral começou a ser apontada apenas nos anos 70, graças à introdução de documentos autênticos em sala de aula. Todavia, como afirma Louis Porcher "a competência de compreensão oral é de longe a mais difícil de ser adquirida e é, contudo, a mais indispensável. Seu mau domínio é angustiante e coloca o sujeito em grande *insegurança linguística*"¹.

Concordando com essa afirmação, convém assim destacar *quando e como* a compreensão oral começou a ganhar força em sala de aula e, dentro disto, quais foram as mudanças metodológicas ocorridas ao longo do tempo, no que diz respeito especificamente ao tratamento do léxico.

Tendo em vista que as unidades lexicais são componentes fundamentais de uma língua e que a compreensão oral é uma das habilidades mais importantes para que haja comunicação, esta pesquisa se justifica na medida em que busca verificar quais são as estratégias de tratamento de léxico que um sujeito-aprendiz iniciante coloca em prática a fim de compreender um enunciado oral para, em seguida, discutir como o professor pode incentivá-lo a usar novas estratégias e contribuir assim para seu agir social.

O agir social, porém, nem sempre foi uma preocupação dentro da sala de língua estrangeira. A designação de "Metodologia Tradicional" (MT) aborda, geralmente, todas as concepções teórico-metodológicas que, baseadas no ensino de línguas mortas como o grego e o latim, se sustentam nos métodos de "gramática-tradução" ou "leitura-tradução". Tendo por principal suporte de ensino o texto literário, cujo acesso se dava pela tradução em língua materna, para a MT, a aprendizagem da língua era compreendida como sinônima à identificação de sua estrutura gramatical, através do domínio da morfologia e sintaxe da língua estrangeira articulado à memorização do

¹ PORCHER, L. *Le Français langue étrangère: Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette, 1995, p.45. Tradução nossa.

léxico. Entendendo por texto uma *sequência de palavras*, o vocabulário era disponibilizado pelo professor por meio de listas bilíngues de palavras que levavam à principal atividade nessa metodologia: a tradução. Percebe-se que, selecionado a partir dos textos literários clássicos, o léxico era não só objeto de memorização e ferramenta de tradução, mas o próprio sustentáculo dessa metodologia, centrada na competência de compreensão escrita.

Conforme explicam Richards e Rodgers (1999), a partir do final do século XIX, o aumento do trânsito de pessoas entre os países da Europa gerou uma demanda por competência oral em língua estrangeira. Em resposta a essa nova necessidade, livros destinados ao estudo individual, com frases voltadas para a conversação, foram publicados. Enfatizando que a fala é a primeira forma de linguagem e não a escrita, especialistas começaram a se interessar sobre a forma como línguas estrangeiras eram ensinadas.

Em decorrência desse processo de oposição à Metodologia Tradicional, foi fundada inclusive, em 1886, a Associação Internacional de Fonética que, por meio da elaboração de um Alfabeto Fonético Internacional, possibilitou a descrição dos sons de qualquer idioma com precisão. Um dos principais objetivos da Associação era, de acordo com os autores, melhorar o ensino de línguas modernas, e, para isso, cinco fatores eram defendidos: o ensino da língua falada; o treino fonético, a fim de estabelecer e exercitar a boa pronúncia; o ensino de gramática de modo indutivo; o uso de textos de conversação e diálogos para introduzir conversação coloquial e expressões idiomáticas; o ensino de novos significados por meio de associações dentro da própria língua estrangeira, em vez de associações com a língua materna.

Richards e Rodgers explicam que os intelectuais envolvidos na busca por alternativas ao método gramática-tradução, embora, muitas vezes, divergissem a respeito dos procedimentos a serem adotados para o ensino de línguas estrangeiras, compartilhavam ideias e princípios sobre os quais uma metodologia deveria ser baseada. Isso significa que já havia, nesse momento, preocupação em realizar uma abordagem científica do ensino, ou seja, em verificar como é o funcionamento da língua e sua aprendizagem para, posteriormente, desenvolver metodologias de ensino. Esses pesquisadores acreditavam, por exemplo, que a língua falada é primária e que isso deveria ser refletido em uma metodologia baseada no oral; que os sujeitos-aprendizes deveriam ouvir a língua antes de entrar em contato e estudar a forma escrita; as palavras deveriam ser apresentadas em frases, as sentenças em contextos e não como elementos

isolados; as regras gramaticais deveriam ser ensinadas após o sujeito-aprendiz ter praticado os pontos gramaticais em contexto; em suma, o ensino deveria ser feito de maneira dedutiva.

A língua começa a ser concebida, assim, não mais como uma sequência de palavras, mas como expressão de ideias em contexto. Havendo necessidade de contextualizar palavras, torna-se imprescindível desenvolver competências de escuta e de fala.

Pregando que significados deviam ser demonstrados e não traduzidos, incitando o sujeito-aprendiz a aprender a L2 sem recorrer à L1, recorrendo ao uso de desenhos, imagens, mímicas e ao próprio ambiente da sala de aula, os partidários dessa concepção fazem eclodir uma primeira revolução metodológica: a que passou a ser, posteriormente, designada por Metodologia Direta.

Trata-se de uma metodologia em que as competências orais ocupam um lugar de destaque em relação às escritas. Objetivando a expressão oral, por meio da atenção sistemática à pronúncia e da repetição intensiva, o estudante era igualmente levado a memorizar vocabulário e estruturas gramaticais.

Com o advento das teorias behavioristas, surge o Método Áudio-Oral, tendo por prioridades máximas a expressão oral e a boa pronúncia. Para isso, são realizados diversos exercícios de repetição e de discriminação auditiva, com auxílio de gravações de voz de nativos. O desenvolvimento da tecnologia contribui, portanto, para o que seria um primeiro esboço de atividades de compreensão oral, a partir de suportes produzidos fora da esfera da sala de aula, mas que objetivam o uso em sala de aula de língua estrangeira: os suportes *didáticos*.

Apesar de haver uso de gravações em sala de aula, é importante perceber que os exercícios de compreensão oral não tinham como objetivo a compreensão de uma mensagem ou desenvolvimento de estratégias de compreensão, mas sim *escutar para restituir* a fala, em sua íntegra, priorizando a "perfeição", ou melhor, o "falar como nativo". As estruturas utilizadas nos diálogos gravados são reforçadas por meio de exercícios de substituição, transformação e repetição, a fim de automatizar as estruturas de base adquiridas pela escuta dos documentos sonoros. Assim sendo, o léxico é adquirido por exercícios repetitivos que facilitam a automatização e o reemprego em contextos similares.

Segundo Germain (1993), nos princípios teóricos subjacentes à Metodologia Estrutural-global-áudio-visual (em francês, SGAV), a língua é concebida como um

meio de expressão que ganha sentido quando percebida globalmente por elementos sonoros e visuais. O tratamento cognitivo que conduz à compreensão oral passa por uma percepção global do fenômeno da fala, com seus parâmetros linguístico-estruturais, paralinguísticos (ritmo, timbre, entonação) e extralinguísticos (mímica, gestualidade) integrados.

Em coerência com esses parâmetros teóricos, os conjuntos didáticos para o ensino de língua estrangeira passam a conter imagens em slides. Conforme aponta Germain (1993), o foco principal continua sendo a oralidade; contudo é com o SGAV que a compreensão oral se instaura como centro do processo de aprendizagem.

Os diálogos apresentados ao sujeito-aprendiz eram fabricados, não autênticos, mas mostravam a língua em situações possíveis de uso. O léxico, portanto, é contextualizado nos áudios e restituído em atividades de dramatização².

Ainda que reconheçamos a importância do SGAV para a evolução da Didática de Línguas Estrangeiras, nada pode ser comparado à reviravolta comunicativa. Antes vista como objeto de aprendizagem, a língua passa a ser concebida como um instrumento de comunicação e de interação social. De acordo com Germain (1993), considera-se que a língua possui aspectos linguísticos (sons, estruturas, léxico, etc) que constituem a competência gramatical que, por sua vez, é vista apenas como um dos componentes de uma competência mais global: a competência de comunicação. Germain explica ainda que, de acordo com Canele e Swain (1980)³, os outros componentes são a competência sociolinguística (que possui um componente sociocultural e um componente discursivo) e a competência estratégica.

Cuq e Gruca (2005), seguindo este mesmo raciocínio, descrevem os componentes mobilizados pela competência de comunicação da seguinte forma: *componente linguístico/gramatical* (conhecimento de regras e estruturas gramaticais, fonologia, vocabulário); *componente sociocultural* (conhecimento de regras socioculturais de emprego da língua); *componente discursivo* (assegura a coesão e coerência dos diferentes tipos de discurso em função do contexto em que estão inseridos); *componente estratégico* (capacidade de utilizar estratégias verbais e não

²“Chamamos de dramatização toda interpretação, realizada pelos alunos, de um diálogo de seu método, seja esta interpretação fiel ao texto, ou que ela comporte algumas variantes e/ou alguns elementos de improvisação” (CARÉ, DEBYSER, 1978:64, apud MASSARO, 2008: 85)

³CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics 1/1, 1980.

verbais para compensar defasagens na comunicação causados por lacunas nos outros componentes).

Valorizando as condições pragmáticas de uso da língua, esses quatro níveis passam a constituir o núcleo de todas as unidades didáticas que compõem o material didático. O sujeito-aprendiz deve ser capaz de adaptar os enunciados em função da situação de comunicação (status social dos falantes, idade, local de comunicação, etc) e da intenção de comunicação (pedir uma informação, fazer um convite, entre outros). Nesse sentido, percebe-se o núcleo central da Abordagem Comunicativa: a noção de *ato de fala*.

Quanto aos suportes, é preciso ressaltar, no âmbito deste trabalho, que a Abordagem Comunicativa preza por documentos *autênticos*, sejam eles orais ou escritos: programas de rádio, entrevistas, cardápios, catálogos, entre outros.

Quanto ao léxico, o sujeito-aprendiz o adquire por meio da própria interação comunicativa, inconscientemente, implicitamente ao ato de fala contextualizado. Levado a refletir sobre a língua, suas situações de uso e, mais do que isso, convidado a re-produzir cenas semelhantes às situações reais por meio de jogos de papéis⁴, o sujeito-aprendiz o internaliza.

Os aspectos acima destacados revelam a outra razão pela qual a Abordagem Comunicativa é considerada uma segunda revolução⁵: o professor que exercia, até então, uma função central no processo de aquisição da língua, cede o seu lugar ao próprio sujeito-aprendiz que se lançará na interação em língua estrangeira. O professor passa a ser o regente de uma orquestra cujo papel é o de favorecer as interações entre os sujeitos-aprendizes, lhes fornecendo atividades estimulantes e repertório linguístico suficiente para realizá-las.

Com o advento do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e de sua Abordagem Orientada para a Ação, no início dos anos 2000, os usuários de línguas, sejam eles aprendizes ou não, são vistos fundamentalmente como “agentes sociais”. De acordo com Tilda Saydı (2015), sendo um ator social, o sujeito-aprendiz é encorajado a usar a língua em contexto social, a fim de realizar uma ação, se envolvendo ativa e fisicamente na solução de um problema em língua estrangeira. A Abordagem Orientada

⁴ “Jogo ou exercício no qual interpreta-se um certo papel social, definido amplamente: vendedor ou comprador – cliente, professor ou aluno, médico ou doente, garçom ou cliente consumidor, marido ou esposa, pai ou filho, policial ou ladrão, juiz, motorista de ônibus... (...)” (ANCELIN-SCHÜTZENBERGER, apud MASSARO, 2008)

⁵ Sendo a primeira, a Metodologia Direta.

para a Ação almeja que o sujeito-aprendiz viva a língua; que ele seja mobilizado não só intelectualmente, mas também fisicamente por ela; e, não menos importante, incentiva o sujeito-aprendiz a lidar com discursos reais em língua estrangeira, a fim de interiorizá-los através da realização de uma tarefa concreta e social.

Assim sendo, como uma perspectiva do agir social, na Abordagem Orientada para a Ação, pela primeira vez, os aprendizes são pensados dentro de suas atividades cotidianas, do espaço e do tempo que lhes é próprio, vistos como atores sociais completos, enquanto que tanto as metodologias anteriores quanto a Abordagem Comunicativa almejavam que os alunos fossem capazes de se encontrar na sociedade, por si sós, ao final da aprendizagem. (Puren 2009: 123 apud Tilda Saydı p. 14-15).

A nosso ver, convém ressaltar que o léxico é aprendido em uso social, com o objetivo de *solucionar um problema*. Se, por muito tempo, a competência em uma língua estrangeira estava subordinada ao domínio do léxico e à capacidade de produção oral na mesma, podemos perceber que, atualmente, o tratamento cognitivo do léxico deveria ser compreendido como uma das ferramentas para a ação social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

Um processo com foco no aprendiz

Considerando o cenário atual da didática das línguas estrangeiras, são as ações sociais do indivíduo que levam à aquisição/aprendizagem da língua estrangeira. Ora, se, de acordo com o dicionário Michaelis On-line, estratégia⁶, é a planificação de ações a fim de atingir um objetivo, torna-se possível conceber que um conjunto de operações cognitivas possam ser planejados de forma a atingir a realização de uma tarefa em uma determinada situação pedagógica.

1.1 As estratégias de aprendizagem

Cyr e Germain (1996) explicam que essas estratégias se manifestam por simples técnicas; são, algumas vezes, vistas como comportamentos; podem ser conscientes, inconscientes ou potencialmente conscientes. Além disso, a utilização das estratégias para favorecer o processo de aprendizagem varia em número e frequência de acordo com cada sujeito-aprendiz.

De acordo com os autores, existem estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. As primeiras consistem na reflexão, por parte do sujeito-aprendiz, sobre seu processo de aprendizagem e as condições que o favorecem, bem como sobre a organização de um plano de estudos, estabelecimento de objetivos e realização de autoavaliação.

Cyr e Germain explicam que os sujeitos-aprendizes de nível mais avançado fazem maior uso das estratégias metacognitivas do que os iniciantes e precisam que as estratégias metacognitivas são: a *antecipação/planificação* (estudar por si só um aspecto linguístico ou tema ainda não abordado em sala de aula; *previsão* dos elementos linguísticos necessários para a realização de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato de comunicação); a *atenção* (prestar atenção em todos os elementos linguísticos que possam contribuir para a aprendizagem; manter a atenção ao longo da realização de uma tarefa); a *autogestão* (o sujeito-aprendiz busca ativamente ocasiões para praticar a

⁶Arte de utilizar planejadamente os recursos de que se dispõe ou de explorar de maneira vantajosa a situação ou as condições favoráveis de que porventura se desfrute, de modo a atingir determinados objetivos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estr%C3%A9gia/> (último acesso: 05 de Julho de 2018).

língua, reserva tempo para estudar e revisar conteúdos); *auto monitoramento* (verificar e corrigir sua performance); a *identificação do problema* (capacidade de identificar o objetivo central de uma atividade); a *autoavaliação* (avaliar o resultado de sua performance linguística).

As estratégias cognitivas, por outro lado, dizem respeito à relação do sujeito-aprendiz com o objeto de estudo que, no caso, é a língua estrangeira. Trata-se de procedimentos mentais, físicos e aplicação de técnicas específicas a fim de resolver um problema ou executar tarefas de aprendizagem. De acordo com Cyr e Germain (1996), as estratégias cognitivas são: *memorizar* (através de técnicas como repetição, agrupamento, contextualização, utilização de imagens, etc.); *tomar notas* (de palavras novas, conceitos, expressões); *agrupar* (ou seja, classificar o conteúdo aprendido de acordo com as características comuns a fim de facilitar sua aprendizagem, memorização e revisão); *revisar* (revisão esta que, quando feita com regularidade, permite que o sujeito-aprendiz esteja tão familiarizado com o conteúdo a ponto de recuperá-lo de forma espontânea); *inferir* (utilizar elementos conhecidos de um texto ou de um enunciado); *deduzir* (aplicar uma regra real ou hipotética a fim de produzir ou compreender a L2); *traduzir/realizar comparações interlinguais*; fazer *associações intralinguais* (ou seja, no interior da língua-alvo) a fim de compreender ou de produzir enunciados; *parafrasear/reformular*; *resumir* (uma regra ou uma informação) e *praticar a língua* (aproveitar situações e ocasiões que permitam comunicação na língua-alvo; repetir segmentos da língua; pensar e falar a si mesmo na língua-alvo).

As estratégias socioafetivas, por fim, implicam numa interação com outras pessoas (por exemplo, locutores nativos) a fim de favorecer a apropriação da língua-alvo assim como o controle da dimensão afetiva pessoal que acompanha o processo de aprendizagem. Essas estratégias compreendem, por exemplo, pedidos de repetição, clarificação, reformulação; pedidos de avaliação de performance, entre outros.

É possível perceber que algumas dessas estratégias são observáveis (ex.: tomada de notas, realização de perguntas) e outras não (ex.: inferência, comparação com a língua materna ou outra língua). Porém, mesmo que algumas não sejam observáveis, o professor pode questionar o sujeito-aprendiz sobre o que ele faz em determinada situação para resolver um problema de compreensão ou produção em língua estrangeira. Cyr e Germain (1996) apontam que as estratégias são modificáveis, ou seja, estratégias ineficazes podem ser alteradas ou descartadas, novas estratégias podem ser aprendidas e, aquelas que funcionam, podem ser adaptadas a novas situações.

Os autores apontam que as pesquisas que têm como objetivo examinar a relação de elementos pessoais ou situacionais e as estratégias de aprendizagem são escassas, porém, eles apresentam os resultados de alguns estudos, feitos por diferentes pesquisadores, que demonstram que as estratégias podem estar relacionadas à personalidade, a elementos de ordem biográfica, a elementos pessoais, ou até mesmo a elementos de ordem afetiva.

No que diz respeito aos fatores ligados à personalidade, mais especificamente no que tange à *tolerância à ambiguidade*, Cyr e Germain (1996) citam Ely (1989)⁷ para explicar que esse fenômeno consiste na capacidade de não se sentir envergonhado, desconfortável ou irritado diante de informações vagas, incompletas, fragmentadas, incertas, inconsistentes ou aparentemente contraditórias.

A impulsividade e a reflexão também foram estudadas e Cyr e Germain (1996) apontam que o sujeito reflexivo é normalmente descrito como lento e correto enquanto que o impulsivo é mais rápido e provavelmente mais incorreto. Contudo, pesquisas desenvolvidas por Oxford (1990)⁸ comprovam que outras combinações são possíveis como *rápido e correto, lento e incorreto*. Seus estudos demonstram ainda que uma preocupação muito grande com o uso correto da língua também pode ocasionar uma ansiedade capaz de impedir ou atrapalhar a performance.

A extroversão e a introversão são igualmente citadas por Cyr e Germain (1996). Eles apontam que apenas uma pesquisa, de Ehrman e Oxford (1989)⁹, se dedicou a tentar associar esses fenômenos à escolha das estratégias de aprendizagem por parte do sujeito-aprendiz. Os autores concluíram que os extrovertidos tendem a usar um número maior de estratégias sociais e afetivas, enquanto que os introvertidos preferem estratégias cognitivas e metacognitivas.

Nos fatores ligados à biografia, encontramos estudos sobre a idade, o sexo e a origem étnica. No que tange à idade, Cyr e Germain (1996), mencionam que duas pesquisas foram feitas tomando crianças como base: a de Wong-Fillmore (1976, 1979)¹⁰

⁷ Ely, C.M. (1989). *Tolerance of ambiguity and use of second language learning strategies*. Foreign Language Annals, 22.5, p.437-445

⁸ Oxford, R. *Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning*. In: Language, Aptitude Reconsidered. T.S. Parry e C.W Stansfield (dir). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

⁹ Ehrman, M., e R. Oxford (1989). *Effects of sex differences, career choice, and psychological types on adult second language learning strategies*. Modern Language Journal, 73.1, p. 1-13.

¹⁰ Wong-Fillmore, L. (1976). *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Thèse de doctorat. Stanford University. Não publicado/ Wong-Fillmore, L. (1979). *Individual Differences In Second Language Acquisition*. In: *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. C.J Fillmore, W.-S.Y. Wang, e D. Kempler (dir). New York, Academic Press.

e de Chesterfield e Chesterfield (1985)¹¹. Os resultados demonstram que as crianças parecem utilizar de maneira mais eficiente as estratégias ditas *sociais*. Por outro lado, o nível de consciência metalinguística e a utilização desse tipo de estratégia por esse perfil de sujeito-aprendiz é muito menor do que em adolescentes e adultos.

No que diz respeito ao sexo, Cyr e Germain citam o trabalho desenvolvido por Ehrman e Oxford (1989)¹². Os resultados obtidos pelos autores é de que as mulheres recorrem, em geral, a um número maior de estratégias de aprendizagem (de todos os tipos) do que os homens e que elas, já no que diz respeito à aprendizagem de língua materna, tendem a ser mais sociáveis, possuir habilidades linguísticas mais desenvolvidas e maior propensão a adequar-se à norma.

Sobre a origem étnica e língua materna, Cyr e Germain, apontam que estudos de Politzer e McGroarty (1985)¹³ demonstram que estudantes asiáticos apresentam preferência por estratégias mnemônicas que implicam a memorização mecânica e aplicação de regras. Eles apresentavam resistência em abandonar suas estratégias habituais enquanto estudantes hispanófonos se dispunham a fazer mudanças e a experimentar novas estratégias.

Nos fatores de ordem situacional, encontramos a *competência do sujeito aprendiz*. Para tratar do assunto, Cyr e Germain mencionam estudos de Chamot et coll (1987) em que estes constatam que *a utilização de estratégias cognitivas diminui proporcionalmente com o tempo, enquanto que o uso de estratégias metacognitivas aumenta. Os iniciantes costumam se apoiar em traduções, repetições, enquanto sujeitos-aprendizes de nível mais avançado usam todas essas estratégias e outras, como inferências* (Cyr e Germain, 1996, p. 91).

Existem também fatores relacionados à afetividade que podem influenciar a utilização (ou não) de determinadas estratégias de aprendizagem. O primeiro fator citado por Cyr e Germain é a atitude e motivação e, para tratar do assunto, eles recorrem à pesquisa de Oxford e Nyikos (1989)¹⁴:

¹¹ Chesterfield, R., e K.B. Chesterfield (1985). *Natural order in children's use of second language learning strategies*. Applied Linguistics, 6.1, p. 45-59.

¹² Ehrman, M; R. Oxford (1989). *Effects of sex differences, career choice, and psychological types on adult second language learning strategies*. Modern Language Journal, 73.1, p. 1-13.

¹³ Politzer, R. L.; M. McGroarty (1985). *An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence*. TESOL Quarterly, 19.1, p. 103-123.

¹⁴Oxford, R., e M. Nyikos (1989). *Variables affecting choice of language learning strategies by university students*. Modern Language Journal. 73.3 p.291-300

Oxford e Nyikos apontam que muitos de nós ficam tentados em estabelecer uma relação de causa e efeito entre a motivação e a utilização de estratégias. Parece óbvio que um aluno motivado utilizará frequentemente uma certa variedade de estratégias. Mas, na verdade, não é tão simples. Segundo as autoras, a motivação provoca, de fato, a utilização de estratégias. Mas, em determinado momento, o sucesso obtido na aprendizagem da língua, possibilitado graças à utilização de estratégias, proporciona ao aluno uma melhor visão de si mesmo que contribui para sua motivação e assim sucessivamente, como em um movimento em espiral. Seguindo este raciocínio, fica difícil saber se é a motivação que determina as estratégias ou o contrário. (Cyr e Germain, 1996, p. 95)

As autoras observam ainda que a motivação não é um fenômeno interno, pessoal nem estático. A motivação é afetada por uma série de fatores externos: abordagens pedagógicas, práticas de avaliação, interação com colegas, exigências da instituição, etc.

Há também fatores de ordem pessoal que podem impactar na utilização das estratégias de aprendizagem; a carreira ou orientação profissional é uma delas. Cyr e Germain (1996) explicam que Oxford e Nyikos (1989) estudaram a relação entre o domínio de especialização de estudantes universitários e as estratégias por eles usadas na aprendizagem de línguas estrangeiras. Os estudantes de ciências humanas, educação e ciências sociais pareciam se empenhar em procurar, fora da sala de aula, oportunidades para utilizar a língua-alvo em situações autênticas.

A aptidão é outro fator levado em consideração. Cyr e Germain (1996) apontam que para Bialystok (1979)¹⁵, é a atitude em relação à língua-alvo e à aprendizagem, mais do que a aptidão, que determinam a escolha das estratégias de aprendizagem e o desempenho de um sujeito-aprendiz. Os autores ressaltam também que Oxford (1990)¹⁶ afirma que as estratégias que costumam apresentar mais resultados são: perseverar na comunicação, mesmo sob condições adversas ou situações em que a competência linguística é insuficiente; prestar atenção no sentido e na estrutura da língua; conseguir superar as barreiras emocionais que estão atreladas ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

¹⁵Bialystok, E. (1979). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Revue canadienne des langues vivantes*, 35, p. 372-366.

¹⁶Oxford, R. *Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning*. In: *Language, Aptitude Reconsidered*. T.S. Parry e C.W Stansfield (dir). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Apesar de haver estudos relevantes a respeito das estratégias de aprendizagem e sua relação com as características dos sujeitos-aprendizes, parece que há maior interesse em traçar as características dos sujeitos-aprendizes com bom desempenho. Cyr e Germain (1996) explicam que para Stern (1975)¹⁷ e para Rubin (1975)¹⁸, um bom sujeito-aprendiz é aquele que adota uma posição ativa em seu aprendizado: busca e aproveita situações em que pode aprender; estabelece objetivos e adota um programa. Além disso, tem consciência de que a língua estrangeira é um sistema a ser descoberto e, eventualmente, faz referências à língua materna ou a outra língua, por meio de comparações, por exemplo. Busca também analisar a língua-alvo e fazer deduções sobre ela; estabelecer relações entre aquilo que aprende e aquilo que já aprendeu.

O bom sujeito-aprendiz reconhece que a língua-alvo é um instrumento de comunicação e procura situações em que pode praticar a língua em situação natural. Sempre atento, utiliza o contexto e os gestos a fim de adivinhar ou deduzir o sentido dos enunciados e, quando necessário, utiliza estratégias compensatórias como paráfrases, gestos ou palavras de outras línguas.

Esse aprendiz com bom desempenho sabe, de acordo com Stern e Rubin, levar em consideração a dimensão afetiva inerente à aprendizagem de uma língua estrangeira: é capaz de tolerar o sentimento de frustração e desorientação que geralmente acompanham as primeiras fases da aprendizagem de uma língua estrangeira e não tem medo de errar.

Por fim, ele vigia sua performance: se preocupa com o registro de língua; se corrige; avalia suas performances.

Com base nessas informações a respeito das estratégias de aprendizagem e as particularidades dos sujeitos-aprendizes, percebemos que as características individuais se sobrepõem, em simultaneidade, às estratégias de aprendizagem. Não é possível desvincular fatores (sobretudo afetivos) advindos da “personalidade” / “identidade” do aprendiz de fatores cognitivos advindos das estratégias de aprendizagem. Por essa razão, o professor precisa estar atento às características de suas turmas, suas dificuldades, as estratégias que costumam colocar em prática para só então elaborar suas sequências.

1.2. As estratégias de aprendizagem específicas à compreensão oral

¹⁷Stern, H. H (1975). *What can we learn from the good language learner?*. Revue canadienne des langues vivantes

¹⁸ Rubin, J. (1975) *What the good language learner can teach us*. TESOL. Quaterly, 9.1, p. 41-51.

Se na vida cotidiana, os ouvintes estabelecem objetivos de escuta e colocam em prática diferentes tipos de escuta inconscientemente, o mesmo ocorre em situações de ensino-aprendizagem. Por outro lado, é importante que o aprendiz-ouvinte esteja consciente dos objetivos a fim de colocar em prática tipos de escuta variados e estratégias diversificadas para construir o sentido da mensagem. Cabe ao professor, como já mencionamos anteriormente, estimular o comportamento e estratégias de compreensão para desenvolver a competência de compreensão oral de maneira ativa, visando que o sujeito-aprendiz se torne autônomo no processo de aprendizagem.

Pensando no papel do professor para o desenvolvimento dessas estratégias, Daniel Gaonac'h (1990) explica que progredir em compreensão oral não significa apenas desenvolver habilidades de reconhecimento/discriminação de sons. Esta capacidade é, certamente, necessária, mas é apenas um componente de um processo mais complexo. O autor explica que o aumento dos saberes acumulados pelo aprendiz em compreensão oral não aumentarão apenas por meio de sua exposição a documentos sonoros. É necessário que o professor estimule suas turmas a utilizar seus conhecimentos prévios e os adquiridos em sala de aula em situações variadas de compreensão; contudo, existem atividades de outras naturezas que podem contribuir para o aperfeiçoamento da compreensão oral. O autor dá um exemplo interessante, o do jogador de tênis: existem determinados exercícios e atividades que compõem o treino de um atleta que não dizem respeito ao desenvolvimento de técnicas para o jogo propriamente dito, mas que contribuem, igualmente, para um bom desempenho em quadra, como assistir ao jogo de seu último adversário, correr para desenvolver resistência física, etc.

Nesse sentido, Lhote (1999) desenvolve um conceito que, a nosso ver, se estabelece como central: o de *paisagem sonora*. Trata-se da capacidade que o sujeito-aprendiz possui de identificar melodias, grupos rítmicos, sílabas tônicas, ênfases em uma língua estrangeira, mesmo quando se trata de uma língua em que é iniciante - ou, inclusive, que desconhece- devido a sua competência em língua materna.

É possível afirmar, portanto, que a dificuldade ligada à forma auditiva se relaciona à percepção auditiva, uma vez que o ouvinte percebe apenas aquilo que aprendeu a perceber. A percepção auditiva possui relação com as experiências do ouvinte, sua memória, sua atitude e ela evolui à medida que se domina o sistema fonológico e que outras competências são desenvolvidas, mas alguns recursos

empregados em sala de aula podem ajudar a contornar essas dificuldades relacionadas à percepção. Cuq e Gruca (2005) falam, por exemplo, da necessidade de *treinar o ouvido*:

Abordagens podem ser colocadas em prática em função de uma pedagogia da escuta com o único objetivo de treinar o ouvido dos alunos: o reconhecimento de vozes, o número de locutores, a identificação de pausas, etc., são alguns dos elementos que não estão diretamente ligados ao conteúdo informativo, mas que permitem escutar e perceber o oral em sua própria materialidade. Essa etapa, apesar de realizada sem verdadeiro objetivo de compreensão, pode, porém, revelar elementos de informação que não podem ser negligenciados. (CUQ, GRUCA, 2005, p. 161)

A percepção desses elementos possibilita, por exemplo, a formulação de hipóteses, e a relação entre eles, somada ao conhecimento prévio do ouvinte, podem contribuir para a construção do sentido global da mensagem a partir do momento em que se possui consciência dos objetivos a serem atingidos durante a escuta. Elisabeth Lhote (1999) elenca uma série de objetivos que devem ser levados em consideração no momento da compreensão oral: escutar para ouvir; escutar para detectar; escutar para seleccionar; escutar para identificar; escutar para reconhecer; escutar para identificar ambiguidades; escutar para reformular; escutar para sintetizar; escutar para fazer; escutar para julgar.

A autora identifica ainda cinco tipos de escuta: a *escuta global* que diz respeito à capacidade de compreender o tema geral do texto sem atribuir importância aos detalhes; a *escuta de vigília* que diz respeito à escuta feita de maneira inconsciente, que não tem como objetivo a compreensão efetiva da mensagem; a *escuta seletiva* (escuta que privilegiamos quando queremos uma informação precisa no texto); a *escuta de análise* que consiste na análise minuciosa do conteúdo da mensagem (sua duração é variável e exaustiva, pois o ouvinte pode ouvir quantas vezes precisar ou achar necessário, bem como solicitar as repetições, sempre que possível); *escuta sintética* que consiste na retirada das informações principais da mensagem a fim de realizar, por exemplo, um resumo, uma discussão em grupo, atividades escritas.

CAPÍTULO II

As estratégias de escuta face ao conceito de competência

Utilizado em diversas áreas do conhecimento, o termo *competência*, em senso comum, significa a habilidade que um determinado indivíduo possui para realizar determinada tarefa. Devido à natureza dessa pesquisa, centraremos-nos, sobretudo, nas definições concernentes à linguagem.

De acordo com Margarida Petter (2012), a noção de competência linguística, foi amplamente estudada por Noam Chomsky, que a define como:

(...) porção do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ouviu durante a infância. (PETTER, 2012, p. 15)

Sendo assim, segundo Chomsky, competência linguística relaciona-se com criatividade linguística, ou seja, *a capacidade que o falante-ouvinte tem de produzir e entender sentenças originais*. Contudo, ainda segundo Petter, Chomsky distingue o conceito de *competência* da noção de *desempenho*, definido como:

[...] um comportamento linguístico, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos de ordem variada, como convenções sociais, crenças, atitudes, etc., de um lado; e, de outro, o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados. O desempenho pressupõe a competência, ao passo que a competência não pressupõe desempenho. (PETTER, 2012, p. 15)

Em outras palavras, se o *desempenho* é resultado não apenas da competência linguística, mas também de atitudes, mecanismos psicológicos e outros fatores, podemos admitir que, no âmbito da compreensão oral em língua estrangeira, o desempenho linguístico está subordinado a diversos fatores como, por exemplo, da

maior ou menor familiarização do sujeito aprendiz com o tema abordado no discurso do outro enunciador.

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (CONSELHO DA EUROPA, 2001), a noção de competência é dividida em *competências gerais individuais* e *competências comunicativas em línguas*, em busca de abarcar todos os diversos fatores que a compõem.

As competências gerais individuais incluem o *conhecimento declarativo*, que diz respeito ao conhecimento de mundo e sociocultural do indivíduo; *as capacidades e as competências de realização*, que dizem respeito a conhecimentos adquiridos, passíveis de serem esquecidos; a competência existencial, que é entendida como os traços de personalidade do indivíduo, podendo estar relacionada, por exemplo, com crenças e cultura, que devem ser levados em conta no momento da aprendizagem e ensino de línguas. Por fim, há a competência de aprendizagem, tida como a disposição a participar de novas experiências, descobrir o outro, tomar iniciativas.

As competências comunicativas, que são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos, são compostas pela *competência linguística* - que diz respeito aos conhecimentos relacionados ao sistema linguístico, abarcando assim, as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica - pela *competência sociolinguística*, que está atrelada à capacidade do indivíduo para tratar os diferentes registros da língua, marcas de delicadeza, dialetos, etc; e, por fim, pela *competência pragmática* que diz respeito ao conhecimento sobre os princípios de acordo com os quais as mensagens são organizadas, adaptadas, estruturadas.

Com base no conceito de competência linguística elaborado por Chomsky e, sobretudo, nas distinções propostas pelo QECRL, verificamos que a noção de competência é ampla, a fim de abarcar diferentes aspectos a serem desenvolvidos no âmbito de ensino-aprendizagem.

Para que o bom desempenho em compreensão oral seja atingido, é preciso ter em mente que ela não é uma atividade passiva, mas uma atividade prática, ativa e voluntária, na qual cabe ao ouvinte reconhecer a significação de discursos e identificar suas funções a partir de seu conhecimento somado a estruturas linguísticas e às regras socioculturais nas quais o texto oral em questão é produzido. (BOYER et al, 1990, apud PORCHER, 1995). Percebe-se, mais uma vez, que, diferentemente do que foi pregado durante muito tempo nas diferentes metodologias, a compreensão oral mobiliza muitas

estratégias e operações mentais que vão além da escuta atenta e de reprodução da pronúncia.

As dificuldades experimentadas por um não-nativo no momento da escuta de um documento sonoro está, entre outras coisas, de acordo com Lhote (1999), relacionada à redução do diálogo a sua simples reprodução. Não há contexto nem situação, por isso, o ouvinte não possui elementos extralinguísticos de outras naturezas que possam enriquecer e contribuir para sua compreensão.

Como vimos anteriormente ao tratar do conceito de *paisagem sonora* desenvolvido por Lhote (1999), quando escuta uma nova língua, o sujeito-aprendiz reconhece unidades fonéticas, mas não lhes atribui um sentido. Não compreendendo o que ouve, não pode reproduzi-la de maneira reconhecível e aceita pela comunidade linguística. É preciso que o sujeito-aprendiz iniciante em determinada língua estrangeira desenvolva um desempenho no sistema prosódico, rítmico e de entonação próprios à língua estrangeira.

Cornaire e Germain (1998) explicam que Nagle e Sanders (1986)¹⁹ propuseram um modelo do processo de compreensão oral com base em sujeitos-aprendizes adultos de inglês língua estrangeira. De acordo com esse modelo, o registro sensorial (*sensory register*) capta as informações sob a forma de imagens sonoras. Um segundo depois, essas imagens são encaminhadas à memória a curto prazo que as desmembra em unidades reconhecíveis, como palavras e enunciados, em função de conhecimentos existentes na memória a longo termo. Em alguns casos, as imagens captadas pelo registro sensorial podem se apagar muito rápido (*trace decay*) quando se trata, por exemplo, de um domínio pouco conhecido ou familiar ao ouvinte.

De acordo com esse modelo, os fragmentos de informações (palavras, enunciados) são extraídos do corpus oral e, no fim do processo, será efetuada uma espécie de síntese do que foi apreendido do enunciado, por parte da reserva sensorial e da memória a curto prazo. Quando a síntese é julgada insuficiente, é necessário um segundo processamento, ou seja, o ouvinte tem necessidade de escutar novamente uma parte da mensagem para enriquecer as informações extraídas anteriormente.

Nesse modelo há reflexões interessantes a respeito da atividade de compreensão, sobretudo porque, segundo ele, o sujeito-aprendiz mobiliza noções como *tarefa a ser realizada*, *contexto* e também seus conhecimentos/experiências prévias. Porém, de

¹⁹ NAGLE, S.J., SANDERS, S.L. (1986). *Comprehension theory and second language pedagogy*. TESOL Quarterly, 20.1.

acordo com Cornaire e Germain, não se pode ignorar a importância dos processos controlados, ou seja, as *estratégias de compreensão*.

Existem diversas formas de definir estratégias e, em senso comum, pode-se dizer que é um comportamento consciente, um plano de ação com objetivo de resolver um problema. As estratégias de aprendizagem são, portanto, segundo Cornaire e Germain (1998), procedimentos conscientes realizados pelo sujeito-aprendiz para facilitar a aquisição, o armazenamento, a recuperação ou a reconstrução da informação.

Os autores apontam que Murphy (1987)²⁰ analisou as estratégias de escuta de sujeitos-aprendizes de inglês língua estrangeira. O autor pôde determinar a utilização de quatro estratégias frequentemente usadas pelos ouvintes mais competentes:

- 1) A *lembrança* consiste na capacidade de reformular, com suas próprias palavras, algumas partes de um texto; o sujeito tenta reconstruir as informações que obteve na primeira escuta do áudio.
- 2) A *especulação* mobiliza a imaginação, a experiência, os conhecimentos prévios (por meio de associações entre o que conhecemos e o que é exposto no texto); é a capacidade de fazer inferência, prever a informação que será dada.
- 3) A *análise* consiste em examinar atentamente as ideias apresentadas no texto e em conferir-lhes um olhar crítico. Murphy aponta que os ouvintes mais competentes efetuam a tarefa utilizando seus conhecimentos da estrutura de um texto enquanto que os menos competentes se apoiam no vocabulário ou nas palavras familiares presentes no texto.
- 4) A *introspecção* mobiliza o estudante a analisar sua própria experiência de escuta. Ele poderia, por exemplo, dizer se o áudio foi muito difícil/fácil, se ele poderia prever o que iria escutar, etc.

Cornaire e Germain explicam que O'Malley, Chamot e Küpper (1989)²¹ fizeram um estudo semelhante, com sujeitos-aprendizes de diferentes níveis de inglês língua estrangeira, dividindo-os de acordo com seu desempenho (bons e maus ouvintes) e observaram que os bons ouvintes costumam avaliar sua própria performance, tomam

²⁰ MURPHY, J.M. (1987). *Examining ESL listening as an interpretive process*. TESOL Newsletter, XIX.6.

²¹ O'MALLEY, J.M, CHAMOT, A.U., KÜPPER, L. (1989). *Listening comprehension strategies in second language acquisition*. Applied Linguistics, 10.4.

notas durante a escuta dos áudios e possuem atenção seletiva, ou seja, sabem antecipadamente a quais elementos sua atenção será dirigida.

A mesma equipe de pesquisadores analisou estratégias de escuta de sujeitos-aprendizes de nível intermediário em inglês língua estrangeira. Os sujeitos-aprendizes foram divididos novamente em dois grupos (os ouvintes hábeis e os ouvintes com dificuldade). Os ouvintes mais competentes são capazes de manter sua concentração e atenção ou de, pelo menos, retomá-las em caso de problemas, enquanto os ouvintes menos competentes perdem-se completamente.

Daniel Gaonac'h (1990) também faz observações pertinentes no âmbito da atenção em atividades de compreensão oral. Segundo ele, ao realizar esse tipo de atividade, o aprendiz – mesmo aquele de nível avançado– não mantém seu nível de atenção constante no que tange aos diferentes aspectos e níveis da atividade. Em geral, os aprendizes se concentram mais nos aspectos fonológicos e sintáticos e menos nos aspectos semânticos. O que é possível observar é que o ouvinte tenta decodificar o documento frase por frase, em vez de se atentar à estrutura do discurso, aos conectores lógicos e ao conteúdo global. Isso acarreta uma má compreensão da transição de ideias e, por consequência, uma má interpretação do documento como um todo. Além disso, durante atividades em língua estrangeira pode acontecer o que o autor chama de *curto-circuito cognitivo*, isto é, um distúrbio que bloqueia o sentido, geralmente ocasionado pelo domínio linguístico limitado.

Com base nesses estudos, podemos afirmar que um bom ouvinte é aquele que detecta suas dificuldades e as supera por meio de novas estratégias de aprendizagem, demonstrando, assim, que consegue adaptar seu funcionamento cognitivo de acordo com a tarefa que deve realizar.

O papel do professor também está em auxiliar o sujeito-aprendiz a conhecer e utilizar as estratégias que lhe serão úteis, a fim de maximizar suas performances de acordo com a tarefa pedagógica que ele deve cumprir. Durante esse processo, é importante refletir sobre as preferências do sujeito-aprendiz em relação ao aprendizado: cada pessoa possui um estilo de aprendizagem, geralmente relacionado ao seu estilo cognitivo.

Cuq e Gruca (2005), explicam que Honey e Mumfield, inspirados pelos estudos de Kolb²², distinguem quatro estilos de aprendizagem: estilo ativo (relacionado à

²²Learning style inventory (LSI)

espontaneidade, ao papel ativo no aprendizado de língua; o aprendiz primeiro age e depois reflete), estilo reflexivo (o sujeito-aprendiz reflete as situações, estuda as facetas de uma questão antes de se manifestar, é prudente), estilo teórico (relacionado ao sujeito-aprendiz perfeccionista e analítico, que faz uso de procedimentos lógicos e sistemáticos) e estilo pragmático (sujeito-aprendiz entusiasta, imediatista, que coloca em prática novas ideias).

Ao conhecer os perfis dos sujeitos-aprendizes, é possível constituir grupos de classe ou sub-grupos em uma única classe, propondo atividades adaptadas a cada um. Para um professor, conhecer o estilo de aprendizagem dos sujeitos-aprendizes, e o seu próprio, lhe permite refletir sobre seu modo de ensino e da sua tendência de ensinar com base no seu próprio estilo de aprendizagem. Sabendo disso, existem diversos elementos que podem ser observados a fim de caracterizar um sujeito-aprendiz de língua estrangeira.

De acordo com Cornaire e Germain (1998), diversas características permitem distinguir um ouvinte iniciante de um ouvinte experiente. Primeiramente, o *nível de competência linguística*. Os autores explicam que, em nível iniciante, os sujeitos-aprendizes costumam distinguir mal os sons, pois ignoram as regras fonológicas e suas nuances na língua. Para esses sujeitos-aprendizes iniciantes, a língua se resume, frequentemente, a uma sequência de barulhos que dificilmente podem ser segmentados em unidades significantes. Conforme a competência linguística se desenvolve, os sujeitos-aprendizes se tornam mais hábeis nas tarefas de compreensão.

Outro fator importante é a *falta de atenção*, que costuma ser um problema comum durante atividades de compreensão oral. Como vimos anteriormente, O'Malley et al (1989) verificaram que sujeitos-aprendizes com bom desempenho em compreensão oral costumam dar-se conta no momento em que esses lapsos de atenção ocorrem e conseguem retomar o ritmo de escuta. Os ouvintes mais inexperientes, por outro lado, não percebem que seu nível de atenção baixou e, em caso de dificuldades (de falta de vocabulário, por exemplo), costumam abandonar a escuta.

A *afetividade* é mais um elemento que distingue esses dois perfis de aprendizes; ela está relacionada às atitudes, crenças, emoções, autoconfiança e é importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Os sujeitos-aprendizes costumam ser muito severos quando precisam avaliar sua capacidade de compreensão e se desestimulam facilmente diante de palavras não conhecidas. Por isso, é importante que o professor

lhes explique que existem diversas maneiras de contornar essas dificuldades, fazendo uso das diferentes estratégias de compreensão.

Cornaire e Germain explicam ainda que, de acordo com pesquisas desenvolvidas por Call (1985)²³ junto a 41 sujeitos-aprendizes de nível intermediário em inglês língua estrangeira, constatou-se que a memória a curto prazo é um componente importante para que a compreensão oral se realize e que a capacidade de memorizar é diferente em língua materna e em língua estrangeira.

Os autores mencionam que outros fatores que contribuem para diferenciar ouvintes experientes de iniciantes são a *idade*, tendo em vista pesquisas que demonstram que a aprendizagem precoce de língua estrangeira propicia melhores resultados no nível da competência linguística, podendo levar, inclusive, o sujeito-aprendiz a uma competência comparável à de um locutor nativo; os *conhecimentos anteriores* e as *dificuldades linguísticas em língua materna*, considerando que estas serão refletidas na língua estrangeira.

²³ Call, M. A (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension and the input hypothesis. TESOL Quarterly, 19.4

CAPÍTULO III

O tratamento do léxico

Em linguística aplicada e em didática de línguas, estudiosos demonstram-se pouco interessados nas discussões desenvolvidas entre linguistas e lexicólogos, a ponto de, muitas vezes, tomarem a palavra como um dado incontestável e que, como a chuva ou o belo tempo, não há necessidade de qualquer explicação. (BOGAARDS, 1994).

3.1 O tratamento lexical enquanto processo cognitivo

Bogaards (1994) explica que uma das teorias mais adequadas para explicar os mecanismos fundamentais da aprendizagem lexical é a chamada *níveis de tratamento* (*levels of processing*). A ideia defendida nessa teoria é de que as informações tratadas por uma pessoa deixam registros em sua memória semântica e esses registros são mais duráveis e rastreáveis de acordo com a profundidade de tratamento que receberam. Sendo assim, um tratamento que se restringe à *forma* dos elementos é considerado superficial, enquanto que um tratamento do *significado* é tido como mais profundo. O autor explica que o que determina o nível do tratamento é a tarefa a ser realizada: a simples repetição de um elemento mobiliza apenas níveis superficiais enquanto atividades que requerem reflexão e comparações detalhadas mobilizam níveis profundos. Dessa forma, tarefas difíceis conduzem a traços memoriais mais consistentes e duradouros que tarefas simples.

O autor chama a atenção para alguns estudos, desenvolvidos por diversos pesquisadores, acerca do tratamento do léxico. Ele menciona, por exemplo, experiências feitas por L.L. Jacoby & al. (1979)²⁴ a respeito dos registros de memória. Nesse estudo, três grupos de estudantes eram expostos a uma lista de palavras. O primeiro grupo deveria memorizar a lista para uma posterior avaliação, o segundo deveria anotar as palavras que lhes despertavam sensações agradáveis ou desagradáveis e, o terceiro grupo, deveria classificar as palavras de acordo com uma importância para a sobrevivência em uma ilha deserta. O resultado demonstra que, posteriormente à atividade, o terceiro grupo se lembrou de mais palavras da lista. Isso quer dizer que a intenção de aprender não conduz, necessariamente, ao melhor resultado e que as tarefas

²⁴Jacoby, L.L., F.J.M. Craik, J. Begg (1979) *Effects of decision difficulty o recognition and recall*, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 18, 585-600

significativas - aquelas em que o sujeito-aprendiz participe ativamente - provocam uma aprendizagem mais eficaz.

É interessante atentar para o fato de que, ao serem expostas a palavras listadas aleatória e desordenadamente, as pessoas tendem a memorizá-las agrupando as que pertencem ao mesmo campo de sentido. O conteúdo significativo, portanto, é um fator de importância primordial na aprendizagem verbal. Isto quer dizer que o sentido deve ocupar um espaço central na aprendizagem e que, ao contrário do que foi aplicado durante muito tempo nas metodologias de ensino e, inclusive, até hoje, em alguns casos, a repetição intencional das palavras não é necessária para que o aprendizado lexical seja efetivo.

Tendo isso em vista, Bogaards (1994) faz considerações a respeito das *associações*. Ele explica que o desejo de entender a natureza das redes lexicais mentais de locutores monolíngues e seu funcionamento, ou seja, a forma como aprendemos, levou à utilização de testes de associação. Neste tipo de teste, é apresentada às pessoas uma palavra e elas devem reagir o mais rápido possível, dizendo uma ou mais palavras que lhe vêm à cabeça ao lê-la ou ouvi-la. O autor aponta que as experiências que serão por ele analisadas são aquelas que solicitam uma só palavra (e não uma série de reações) para cada palavra-estímulo.

Ele explica que, ao analisar os resultados desses testes - feitos em língua inglesa - o que chama a atenção é a estereotipia das respostas: cerca de 70% das pessoas reagem da mesma forma ao mesmo estímulo. As palavras *branco*, *homem* e *pão*, suscitaram as palavras *preto*, *mulher* e *manteiga*. O autor explica que pesquisas de J. Deese (1965)²⁵, baseadas no idioma inglês, demonstram que quando a palavra-estímulo é um substantivo, 80% as respostas também serão substantivos, enquanto que respostas em forma de verbos ou adjetivos se limitam a 50% e advérbios a 30%.

Associações que pertencem a mesma classe de palavras são chamadas paradigmáticas enquanto aquelas que não pertencem a mesma classe são chamadas sintagmáticas. Pesquisas²⁶ demonstram que, diferentemente das crianças com idade até 7 anos, os adultos preferem respostas paradigmáticas. O funcionamento das associações já foi explicado de diversas maneiras. Bogaards (1994) explica que, segundo A.M.B De Groot (1980), as associações podem nascer por conta de palavras que geralmente são

²⁵Deese, J. (1965) *The structure of associations in language and thought*, Baltimore: Johns Hopkins Press

²⁶Taylor, I., M. Taylor (1990) *Psycholinguistics. Learning and using language*, Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall

usadas com frequência e juntas no cotidiano (ex.: eles *dormem* em uma *cama*); a questão visual ou motriz também pode influenciar as respostas (*bolo* e *garfo*); e há ainda a possibilidade de as associações serem provenientes da memória semântica por conta da atividade mental autônoma que nos permite fazer inferências e pensar sem estímulos exteriores.

Bogaards explica que é importante insistir sobre o papel da frequência e da atividade mental autônoma. Ele salienta que a frequência desempenha um papel importante no desenvolvimento das associações, mas que a aquisição lexical não é resultado da quantidade de vezes que uma palavra foi repetida ou empregada. Cada indivíduo dispõe de suas próprias redes lexicais, completamente particulares, em que alguns termos são melhores estruturados ou empregados mais frequentemente que outros. Essas redes lexicais são tão particulares que mesmo falantes da mesma língua, que dispõe, teoricamente, de uma base cultural semelhante, não terão adquirido o mesmo vocabulário. Além disso, a motivação pessoal e as necessidades individuais constituem, também, importantes fontes de diferença.

Sendo assim, podemos afirmar que o processo de aquisição não é instantâneo, mas gradual e relativamente lento. É sob os efeitos da repetição e da manipulação mental que as associações se instauram, em ritmos diversos.

3.2 O processo de aquisição lexical em língua estrangeira

Os processos de aquisição do vocabulário de língua materna podem ser concebidos de acordo com o modelo dos traços de memória visto anteriormente. De acordo com esse modelo, cada emprego significativo de um item lexical ativa um registro mental já existente ou cria um novo registro. Não importa se ele for consciente ou não, nem se é produzido em contexto de produção ou recepção: este emprego desencadeia uma certa aquisição, seja pela criação de novos registros, criação de associações entre registros, reforço de registros ou reforço de associações já existentes. Para explicar o processo de aquisição de vocabulário estrangeiro, Bogaards (1994) parte do modelo²⁷ abaixo, elaborado por J.F Kroll e A. Sholl (1992)²⁸, que explica a aprendizagem lexical em língua materna:

²⁷ Apresentamos o modelo conforme elaborado pelos pesquisadores, mantendo a denominação L1 para o que optamos nomear neste trabalho como *língua materna* e L2 para o que optamos denominar *língua estrangeira*.

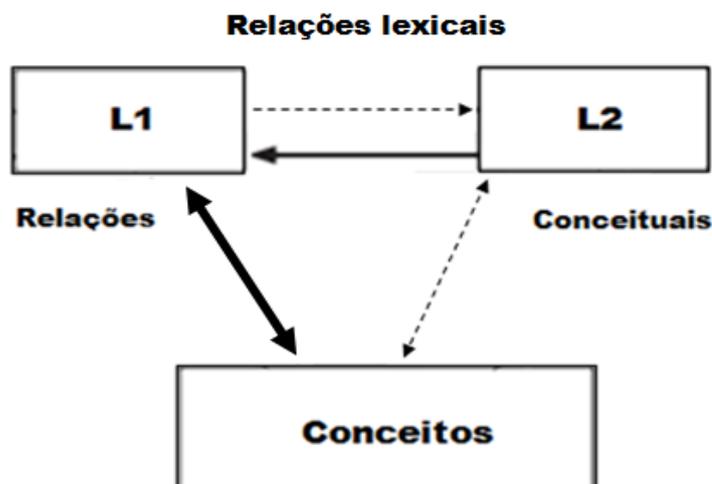


Imagem 1: Modelo da memória bilíngue, segundo Kroll e Sholl 1992: 196 (apud Bogaards, 1994)

Como podemos perceber, as relações entre os diversos componentes não têm a mesma intensidade. A relação mais forte é entre o léxico da língua materna e o componente conceitual e vice-versa. Depois, a relação entre o léxico da língua estrangeira e o da língua materna. A relação entre o léxico da língua materna e da língua estrangeira, assim como o do léxico da língua estrangeira e o componente conceitual, são menos desenvolvidos.

Este modelo aborda a estrutura dos conhecimentos bilíngues em nível iniciante: há, primeiramente, criação de relação em unidades lexicais (UL) da língua estrangeira e da língua materna. O autor explica que estudos mostraram que a tradução língua estrangeira-língua materna é feita mais rapidamente do que a tradução em sentido inverso. Isso acontece não apenas porque há uma menor disponibilidade de elementos em língua estrangeira, mas porque a *forma* de uma palavra em língua materna evoca, inevitavelmente, seu *significado*; isso não acontece com as formas de língua estrangeira, pois elas não estão ligadas a conceitos/significado, mas às formas da língua materna.

Bogaards explica que Kroll e Sholl demonstram que, no caso de iniciantes, a abordagem da outra língua é feita com base na associação verbal: são, sobretudo, as relações lexicais entre os elementos das duas línguas que entram em jogo, sendo que os elementos produzidos em língua estrangeira se baseiam em conhecimentos da língua materna. Pouco a pouco, a língua estrangeira se emancipa da dominância da língua materna, ou seja, as relações diretas em léxico estrangeiros e conceitos são reforçados.

²⁸Kroll, J.F., A. Sholl (1992) *Lexical and conceptual memory in fluent and non fluent bilinguals*, in R.J Harris (ed.) 191-2014

O modelo descrito prevê que, no início da aprendizagem, as formas das palavras são mais importantes do que seu sentido. Bogaards (1994) menciona que uma pesquisa desenvolvida por G.H Henning (1973)²⁹ confirma essa informação. Ao serem expostos a uma lista de 60 palavras, estudantes de nível iniciante memorizavam as palavras se baseando em suas características acústicas, enquanto sujeitos-aprendizes avançados se baseavam em seus significados.

Bogaards ainda explica que o estudo de testes de *associação* em língua estrangeira também pode contribuir para a reflexão sobre o processo de aquisição. O caminho entre as associações em uma ou outra língua não é necessariamente reto: em muitos casos, as associações dos aprendizes se distanciam daquelas feitas em língua materna sem, necessariamente, se aproximar daquelas em língua estrangeira. A base de orientação é diferente em função do grau de equivalência das palavras correspondentes: se as palavras possuem sentidos muito próximos, o sujeito-aprendiz tenderá a se orientar pela língua materna; no caso de serem diferentes, ele se distanciará da língua materna (mas não necessariamente em direção à língua estrangeira). O autor ressalta que, uma vez que as associações são muito heterogêneas e lacunares, não é simples ter uma ideia clara da forma como os estudantes desenvolvem redes associativas em língua estrangeira. Porém, o que sabemos é que elas tendem a ser lentas, graduais e pouco estáveis.

Cabe ressaltar o fato de que estudantes de línguas estrangeiras possuem sua própria cultura e conhecimentos linguísticos, por isso, seria insensato acreditar que as associações feitas por eles seriam as mesmas feitas por locutores nativos. No início, as experiências em língua estrangeira se darão, como visto anteriormente, através daquelas vividas em língua materna até que haja, gradualmente, uma emancipação da língua estrangeira.

Podemos perceber que, como em qualquer outro tipo de conhecimento novo, a língua estrangeira só pode ser compreendida com base na língua materna, ou seja, com base em conhecimentos já existentes e experiências já vividas. Isso quer dizer que, em um primeiro estágio da aprendizagem, o estudante não tem como não se apoiar na língua materna, visto que ela é seu único meio de acesso ao seu sistema cognitivo e a suas capacidades de aprendizagem. Muitos estudantes consideram sua língua materna e os processos que lhes possibilitaram sua aprendizagem, importantes para a aquisição de

²⁹Henning, G.H. (1973) *Remembering foreign language vocabulary: acoustic and semantic parameters*, Language Learning 23, 185-196

outra língua. Isso explica a razão da maioria dos estudantes partirem daquilo que I.H Ijaz (1986)³⁰ chama de *hipótese de equivalência semântica*, que prega que os modelos conceituais e as práticas semântico-linguísticas da língua materna fornecem os critérios-base para a língua estrangeira pois ela reduz essa aquisição à aquisição de novas formas cujos conceitos já foram adquiridos em língua materna.

Boogaards (1994) chama a atenção para o fato de que Ijaz ressalta, porém, que essa hipótese também complica a aquisição de língua estrangeira pois ignora as diferenças semânticas e conceituais que encontramos nas diferentes línguas. Essa hipótese de equivalência semântica pode conduzir a alguns erros na língua estrangeira, mas, como já discutimos, à medida em que o sujeito-aprendiz começa a adquirir familiaridade com a língua estrangeira, essas interferências diminuem.

Bogaards explica que, conforme o conhecimento de língua estrangeira progride, ocorre um processo de "desambiguidade" das palavras, ou seja, o sujeito-aprendiz começa a estabelecer melhor fronteiras semânticas entre palavras que, antes, lhe eram sinônimos (ex.: *connaître* e *savoir*). Ou seja, se a estocagem da *forma* das palavras não causa muitos problemas, a estocagem do *significado* de uma palavra, de maneira que ela seja diferenciada de outras de forma adequada, exige diferenciações sutis, em nível conceitual, o que exige tempo.

O fato de algumas palavras serem memorizadas/estocadas com mais facilidade nos levam, muitas vezes, a questionar se existem palavras fáceis e difíceis. É preciso esclarecer, contudo, que os fatores que tornam uma palavra fácil ou difícil a aprender dizem respeito à interação entre os sujeitos-aprendizes e os itens lexicais e não às propriedades inerentes às palavras.

Bogaards (1994) explica que uma vez que os sujeitos-aprendizes iniciantes se baseiam em sua língua materna para tratar textos (sonoros os escritos) em língua estrangeira, as palavras que apresentam um aspecto familiar serão mais facilmente reconhecidas. Além disso, as sílabas que sugerem algum tipo de significado são mais facilmente aprendidas do que aquelas que não remetem a nenhum tipo de interpretação, por isso, as palavras consideradas "difíceis" são aquelas cujo sentido não está codificado no léxico da língua materna do sujeito-aprendiz. Ou seja, as palavras que não exigem uma reorganização do léxico mental são aprendidas mais facilmente do que aquelas que o exigem.

³⁰Ijaz, I.H (1986) *Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language*, Language Learning 36, 401-451

O autor menciona que, para J. Nattinger (1988)³¹, palavras concretas geralmente não causam problemas para serem memorizadas pois carregam consigo uma imagem definida, enquanto palavras que não possibilitam uma visualização clara, ou seja, que são abstratas, causam maior problema de memorização; é o caso dos verbos, adjetivos e advérbios. Bogaards diz ainda que uma pesquisa feita por Cohen (1987)³² demonstra que substantivos concretos são melhor memorizados que substantivos abstratos; que substantivos (todas as categorias) são melhor memorizados que verbos e adjetivos e que verbos são mais memorizados que adjetivos.

É igualmente importante ter em mente que, ao ler ou escutar um texto em língua estrangeira, o sujeito-aprendiz pode encontrar elementos que lhe pareçam familiares, ou seja, cognatos. O primeiro fator que torna uma palavra reconhecível é sua forma. Em um texto falado, porém, é menos certo que essas palavras sejam reconhecidas.

De qualquer forma, não é apenas a forma que determina se uma palavra será ou não reconhecida. Há também o contexto no qual o item lexical é empregado e o fato de o sujeito-aprendiz dispor ou não de certos conhecimentos e expectativas concernentes à correspondência sistemática entre língua materna e língua estrangeira. Bogaards (1994) explica, por exemplo, que o fato de um sujeito-aprendiz anglófono saber que as terminações francesas - (*i*) *té*, -*eur* correspondem a (*i*) *ty* -*or*, em inglês, aumenta a gama de palavras reconhecíveis. É evidente que os cognatos podem ser úteis para a compreensão de textos em língua estrangeira. Porém, também podem ser perigosos: há palavras em língua estrangeira que possuem uma forma semelhante em língua materna mas possuem um sentido diferente; são os chamados "falsos amigos".

Muitos acreditam que a aprendizagem dos cognatos não necessita nenhum esforço. Porém, se na compreensão escrita algumas formas são imediatamente reconhecidas graças a sua ortografia praticamente idêntica, na compreensão oral a dificuldade aumenta. Bogaards aponta, pertinentemente, que para a produção escrita e produção oral é preciso se certificar de que o cognato que iremos utilizar existe, de fato, em língua estrangeira. Muitos sujeitos-aprendizes, possuindo algum conhecimento de língua estrangeira, criam palavras que não correspondem ao vocabulário da língua. Ao ter certeza de que a palavra existe, é preciso aprender sua pronúncia, o gênero gramatical, os sentidos e possibilidades de emprego.

³¹Nattinger, J.R. (1988) *Some current trends in vocabulary teaching*, in R. Carter, M. McCarthy (eds) 62-82

³²Cohen, A. D., (1987) *The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning*. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 43-62

Apesar de ser importante ressaltar que a aquisição do léxico possui relação com a acústica, sentido e, muitas vezes, proximidade com a língua materna do aprendiz, é preciso lembrar que as características individuais também têm um papel fundamental nesse processo. Como sabemos, existem variações de vocabulário em locutores nativos: alguns dispõem de uma gama lexical muito mais diversificada que outros. O mesmo acontece em língua estrangeira: nem todos aprendem as mesmas palavras e nem todos aprendem da mesma maneira.

Bogaards (1994) menciona que M.C Schouten-van Parreren (1993) observou que sujeitos-aprendizes com mais facilidade aprendem palavras concretas e cognatas com a mesma facilidade que aprendem palavras abstratas enquanto que estudantes com mais dificuldade demonstram mais problemas em aprender palavras abstratas (ex.: *mauvais*, *jeu*, *exemple*).

O mesmo autor, em 1990, desenvolveu outro estudo em que constatou que sujeitos-aprendizes com mais dificuldades são, em geral, mais impulsivos e levam em consideração apenas uma fonte de informações quando devem adivinhar o sentido de uma palavra. Eles apresentam problemas para integrar as informações contidas no contexto linguístico, ilustrações, tema do texto e, por falta de flexibilidade, fazem hipóteses inesperadas, por exemplo: um sujeito-aprendiz anglófono que precisa traduzir *il porte un uniforme*, interpreta a forma *porte* como o substantivo (*la porte = the door*), mesmo que a forma *uniforme* lhe seja um cognato (*uniforme = uniform*). Observou-se também que, em contrapartida, os sujeitos-aprendizes com melhor desempenho costumam aprender diversos elementos de uma única palavra (emprego, ortografia) e usam diversas fontes e estratégias para compreender o texto: fazem perguntas, consultam o dicionário, se atentam ao contexto e às relações semânticas entre as palavras.

Os conhecimentos lexicais possuem um papel importante na elaboração de um léxico em língua estrangeira, sobretudo nas primeiras fases da aprendizagem; isso acontece não apenas porque o sistema conceitual em voga deve levar em consideração, ao menos no início, os significados e distinções impostas pela outra língua, mas também porque esse sistema determina em que medida o aprendiz possui dificuldades em adquirir novas palavras ou de que forma ele se aproveita da presença de palavras que lhe são familiares.

METODOLOGIA CIENTÍFICA

Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita. (Souza Martins, 2004, p.292)

A flexibilidade dos métodos qualitativos, apontada por Souza Martins, nos permitiu criar instrumentos de coleta que atendessem primeiramente à perspectiva adotada para esse *Trabalho de Graduação Individual*: a da professora em formação inicial que sou, particularmente atenta às individualidades dos sujeitos-aprendizes, seus interesses, objetivos, necessidades e dificuldades. Em segundo lugar, a abordagem qualitativa se adequa ao objetivo geral deste trabalho: investigar de que formas o léxico incide sobre o funcionamento da compreensão oral em francês língua estrangeira (FLE).

Nosso processo investigativo foi construído por meio de ações planejadas, colocadas em prática ao longo de onze sessões de uma oficina experimental, visando que seus participantes exercitassem a compreensão oral em francês, por meio de diversos documentos (autênticos e didatizados) e a expressão oral, por meio de atividades lúdicas. Ao desenvolver essa oficina, foi criada uma relação direta com os participantes, o que contribuiu para que assumíssemos uma atitude participativa (FONSECA, 2002, p.35).

Entendemos que esta pesquisa, dentro da abordagem qualitativa, aproxima-se dos paradigmas da pesquisa-ação, apontados por J. Fonseca, na medida em que, ao longo do nosso processo investigativo, definimos um método sistemático, originário de uma situação específica e que interferiu em um determinado contexto com o objetivo de gerar transformações na realidade observada. De acordo com o autor:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. Recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (Fonseca, 2002, p.34)

Entendemos que a pesquisa-ação era o método mais adequado para a realização dessa pesquisa porque, de acordo com Thiollent (1986), ela se caracteriza como

(...) 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 no qual os pesquisadores e os participantes representativos

da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.
(THIOLLENT, 1986, p.14)

O caráter participativo se deu pela concepção didática de uma oficina de expressão e compreensão orais, relevantes tanto para a pesquisadora – que, como professora em formação, adotou uma postura reflexiva sobre sua prática de ensino e sobre os processos de aprendizagem mobilizados pelos sujeitos-aprendizes – quanto para os participantes, que tiveram um ambiente extracurricular para praticar o idioma.

Quanto ao contexto da pesquisa, é digno de nota que a oficina foi oferecida no segundo semestre de 2017, aos sábados, e as sessões tinham duração de duas horas e meia. Ela foi desenvolvida para que os alunos aperfeiçoassem suas competências orais e foi também o espaço encontrado para que a pesquisadora verificasse como sujeitos-aprendizes iniciantes compreendem o léxico, o incorporam e utilizam para compreender documentos sonoros autênticos e documentos sonoros didatizados, encontrados tanto na internet quanto em livros de ensino/aprendizagem de FLE.

É digno de nota que, no início do semestre, a oficina foi apresentada aos alunos de Francês II como uma oficina de expressão oral; isso demonstra que o objeto da pesquisa não é a oficina em si, ela serviu, na verdade, como instrumento de coleta dos dados para verificar o tratamento do léxico em compreensão oral realizado pelos alunos.

A oficina foi organizada com auxílio do Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro e foi oferecida aos alunos regularmente matriculados na disciplina Francês II (FLM1131) oferecida pelo Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. A oficina foi composta de 11 sessões e a participação dos alunos não era obrigatória.

Quatro alunos (sujeito-aprendiz A; sujeito-aprendiz B; sujeito-aprendiz C e sujeito-aprendiz D)³³, com idade entre 19-22 anos participaram, com regularidade, das sessões. Eles possuíam nível A1-A2 de francês, de acordo com o Quadro Comum Europeu. Um dos participantes (SD) possuía um nível mais avançado, em torno de B1-B2. É digno de nota que todos eles assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido³⁴.

A coleta de dados partiu da concepção pela professora-pesquisadora das sequências didáticas subjacentes ao desenrolar das onze sessões da oficina. Nesse

³³ A partir deste momento, os sujeitos aprendizes serão chamados de: SA (sujeitos-aprendiz A); SB (sujeito-aprendiz B); SC (sujeito-aprendiz C) e SD (sujeito-aprendiz D).

³⁴ Disponível nos Anexos.

sentido, parte dos dados analisados se refere a essa concepção, sendo que as reações às atividades propostas foram gravadas em vídeo. Convém ressaltar que, coerente com os pressupostos da Pesquisa-Ação abaixo ilustrados, a professora-pesquisadora constituiu um diário de bordo ao longo da oficina, registrando assim, os elementos observados a cada sessão e suas reflexões provisórias, a partir das quais formulava as ações seguintes.

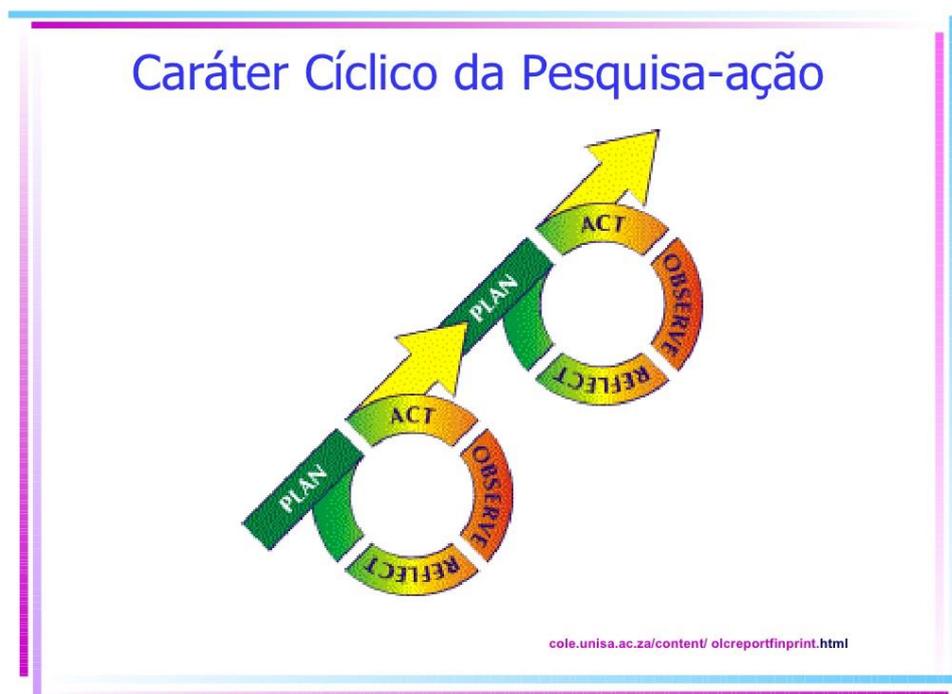


Imagem 2: Caráter cíclico da Pesquisa-ação

Dessa forma, a partir da sexta sessão, as respostas escritas que os sujeitos-aprendizes forneceram a atividades didáticas de compreensão oral foram recolhidas. Ainda na sexta sessão, foi aplicado o seguinte questionário, focalizado nas estratégias de escuta dos sujeitos-aprendizes:

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO – I

1. Antes de tomar conhecimento do conteúdo do documento:

1.1 Como você se prepara para ouvir um documento sonoro em língua estrangeira?

- () Você pega papel e caneta para tomar nota?
- () Se concentra apenas no que vai ouvir, sem papel e caneta?
- () Fecha os olhos para se concentrar melhor no conteúdo do áudio?

Outros elementos? Quais?

2. Após ter ouvido o documento sonoro uma primeira vez:

2.1 O que você faz?

- () Tenta identificar o(s) enunciadores?
- () Identificar e caracterizar quem fala? (idade, sexo, profissão, etc)
- () Tenta identificar o contexto? (lugar, horário, etc)
- () Tenta identificar a intenção de quem fala?

Outros elementos? Quais?

2.2 Você costuma identificar cada palavra que está sendo dita ou você procura identificar o tema chave geral do documento?

2.3 Enquanto você está ouvindo, quais elementos constroem a sua compreensão?

- () Palavras anteriormente conhecidas
- () Reconhecimento das frases como afirmativas, interrogativas, negativas

Outros elementos? Quais?

2.4 Antes de ouvir pela segunda vez o documento, como você reage ao que não compreendeu? Você tenta preencher as lacunas de compreensão? De que forma?

3. Ao ouvir pela segunda vez o documento:

3.1 Em quais elementos você presta mais atenção?

3.2 Você toma nota do que está ouvindo? Em caso negativo, como registra na memória o que ouve?

A fim de fundamentar a Análise e a Discussão deste TGI, selecionamos categorias baseadas nos objetivos de escuta tais como apontados por Lhote (1999), a saber: escutar para ouvir; escutar para detectar, escutar para selecionar, escutar para identificar, escutar para reconhecer, escutar para identificar ambiguidades, escutar para reformular, escutar para sintetizar, escutar para fazer, escutar para julgar.

ANÁLISE

Como dito anteriormente, a oficina proposta tinha como objetivo o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão orais. É importante apontar que, devido ao objeto desta pesquisa, ao longo do capítulo da Análise de dados, nos dedicaremos, sobretudo, à descrição e análise detalhadas das atividades de compreensão oral e das atividades de aquecimento³⁵ que tenham sido concebidas para familiarizar, motivar e sensibilizar os sujeitos-aprendizes.

É igualmente digno de nota que as sessões da oficina eram independentes; isso quer dizer que os temas das sessões e, sobretudo, a dinâmica das atividades propostas, podiam variar, visto que a reação dos aprendizes contribuía para que a pesquisadora elaborasse as sessões seguintes.

Desenvolvemos as atividades de compreensão oral da oficina considerando os objetivos de escuta apresentados por Lhote (1999), ou seja, escutar para ouvir; escutar para detectar; escutar para selecionar; escutar para identificar; escutar para reconhecer; escutar para identificar ambiguidades; escutar para reformular; escutar para sintetizar; escutar para fazer; escutar para julgar.

As cinco primeiras sessões da oficina tiveram, de certa forma, a mesma composição: uma introdução ao tema, composta por discussão em grupo a partir de imagens, seguida de exercícios de compreensão oral e, ao fim, exercício de dramatização em dupla ou de expressão oral individual.

A terceira sessão da oficina, por exemplo, foi intitulada *Un voyage au Maroc*. A sequência didática tinha um objetivo linguístico (a revisão dos partitivos, alimentos e expressões de localização geográfica) e objetivo cultural (analisar, de sobrevoos, aspectos geográficos, alimentares e da moda de um outro país).

A primeira atividade consistia em observar, em duplas, algumas fotos (pratos típicos, mercados, objetos, roupas) e em descobrir qual país seria o tema da sessão. O objetivo dessa atividade era verificar quais os conhecimentos que os sujeitos-aprendizes já tinham sobre o Marrocos, permitir que se concentrassem em detalhes visuais e discutissem com o colega a fim de chegar a uma hipótese. As fotos apresentadas foram:

³⁵*Mise en route*



Imagem 3: Un voyage au Maroc



Imagem 4: Un voyage au Maroc



Imagem 5: Un voyage au Maroc



Imagem 6 : Un voyage au Maroc



Imagem 7 : Un voyage au Maroc



Imagem 8: Un voyage au Maroc



Imagem 9 : Un voyage au Maroc



Imagem 10 : Un voyage au Maroc

Depois, os aprendizes compartilharam com as outras duplas suas hipóteses e mencionaram países como Índia, Argélia e Arábia Saudita. Mesmo após algumas tentativas, eles não citaram o Marrocos e, por isso, a pesquisadora disse de qual país se tratava.

Em seguida, eles receberam um mapa do Marrocos e deviam falar sobre sua localização geográfica:



Imagem 11: Un voyage au Maroc

O exercício serviu como revisão do conteúdo já estudado nas aulas de Francês II. Os sujeitos-aprendizes disseram, por exemplo: “le Maroc se trouve au bord de la mer, à gauche du continent africain” (SD); “au bord de l’océan Atlantique” (SB); “Il est près de l’Algérie” (SC)³⁶.

Após tratar da localização do país, a pesquisadora questionou sobre seu clima, a fim de verificar os possíveis estereótipos que os aprendizes poderiam nutrir e as respostas foram “j’imagine qu’il fait très chaud et que là il y a beaucoup de désert” (SD); “et la nuit c’est très [frio]” (SC); “il y a beaucoup de plages” (SB). Por fim, a pesquisadora questionou como pensavam que era a vida no Marrocos; responderam “très pauvre” (SD); “des personnes qui vivent d’un mode très simple, qui gardent la tradition [pourquoi] de la ve{s}timent{e}, {de la} objets religieu{ses}, qui montrent la tradition cultur{al} de ce pays plus fort que les [otros]³⁷” (SC).

A pesquisadora, então, apresenta um vídeo³⁸, criado com o objetivo de promover o turismo no Marrocos (assim como os outros vídeos utilizados ao longo da sessão). No vídeo, percebe-se uma natureza exuberante, conforto, muita água e, até mesmo, neve. Após a reprodução do vídeo, os aprendizes são questionados sobre as imagens que viram e se elas correspondem às suas expectativas. O objetivo da atividade desenvolvida é atingido, pois houve quebra de expectativa e interação entre os aprendizes, como pode-se ver no diálogo reproduzido abaixo:

SB: Je pense que c’est un pays très riche (risadas)

SD: Non, pas riche, pas riche. C’est un pays touristique, mais pas riche, pourquoi riche? {Qu’est-ce qu’il fait d’}activité [que lui fait d’argent?]

SB: Je pense que c’est un centre touristique... {très}d’argent

SC: Les choses qu’on a vues dans la vidéo n’{est} pas pour le [povo]...c’est pour les touristes. C’est comme le {Brazil}³⁹ dans la coupe du monde... pour les autres pays on montre une réalité qui {ne pas existe}

Em seguida, a pesquisadora dispõe, no centro da sala, fotos de pratos típicos marroquinos. O objetivo da atividade é fazer uma revisão do vocabulário de

³⁶ Neste trabalho, as respostas escritas dos sujeitos-aprendizes foram reproduzidas tais quais fornecidas à pesquisadora. As respostas orais foram transcritas em formas gráficas às mais próximas das produzidas. As expressões entre colchetes marcam lacunas lexicais; incorreções linguísticas no fluxo do discurso são marcadas entre chaves.

³⁷ O aprendiz pronunciou em espanhol.

³⁸ VisitMorocco. Highlights of Morocco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEVzVXXPGsw> (último acesso: 03/08/2018)

³⁹ O aprendiz pronunciou em inglês.

alimentação e dos partitivos para facilitar o desenvolvimento da atividade que virá na sequência. Eles se lembram de alguns alimentos como “viande” e “riz”, mas esquecem de colocar os partitivos; de outras palavras, por outro lado, eles não se lembram (ex.: “carottes”) ou não conhecem e pedem ajuda da pesquisadora para traduzi-las, como “especiarias” (épices), “azeitona” (olives).

Depois da revisão de vocabulário, os aprendizes assistem outro vídeo⁴⁰. Trata-se de uma breve apresentação da cozinha marroquina, feita por uma apresentadora de um programa de culinária. Ela comenta que a cozinha familiar é muito presente e “rica” (diversificada) no Marrocos e que, para cada família, a culinária tem uma importância muito particular. Ela menciona que alguns ingredientes e pratos são muito característicos, como *courgettes*, *herbes*, *poissons*, *tajine*, *citron confit*, *olives*. Ela também comenta que existem vários tipos de culinária, entre elas a *campagnarde*, *citadine*, *familiale*, *nomade* e de *montagne*. Por fim, ela explica que os vilarejos trazem à tona a culinária regional que, aos poucos, está se perdendo.

A pesquisadora inicia o vídeo sem solicitar que os aprendizes respondam questões. O objetivo é que sintetizem o conteúdo do vídeo, que façam uma escuta global. Ao serem questionados sobre o que entenderam a respeito da culinária marroquina, os sujeitos-aprendizes respondem: “c’est une cuisine très riche” (SA); “très {riche} d’ingrédients...{ } olives, { } poisson” (SB); “le principal message c’est que les villages sont petit{e}s et que la cuisine cherche {d’}utiliser les ingrédients traditionnels et oubliés” (SD).

Em seguida, é feito um exercício de compreensão oral, a partir de um vídeo⁴¹ a respeito da moda marroquina, mais especificamente, sobre o *caftan*. Neste vídeo, uma estilista fala sobre essa vestimenta e explica que se trata de uma roupa tradicional usada em cerimônias de família ricas e pobres. O *caftan* é o vestido usado por mulheres jovens e mais velhas e seu comprimento pode variar; as jovens podem usá-lo curto, mas as mulheres com mais idade costumam usá-lo até o tornozelo. Ela diz que as estampas são variadas e que o *caftan* é como um quadro: seus desenhos e bordados refletem as particularidades de uma região.

A atividade relativa ao terceiro vídeo era responder a um breve questionário, em que deveriam assinalar a resposta correta. O objetivo da atividade era que os aprendizes

⁴⁰VisitMorocco. Maroc - Cuisine régionale. Disponível em :<https://www.youtube.com/watch?v=INIHjA0z7hQ> (último acesso: 03/08/2018)

⁴¹VisitMorocco. *Styliste Caftan*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DJ5c1iS83L4&t=1s> (último acesso: 03/08/2018)

identificassem a alternativa correta por meio de uma escuta seletiva. As questões apresentadas estão reproduzidas abaixo e as alternativas corretas estão assinaladas:

1) Qu'est-ce le caftan?

(...) c'est un habit traditionnel porté dans les grandes cérémonies des familles riches

(...) c'est un habit traditionnel porté dans le quotidien par des familles riches

(...) des robes traditionnelles qui ne sont plus utilisées par les marocaines

(X) c'est un habit traditionnel marocain porté à l'occasion de grandes cérémonies par des familles riches et pauvres

2) À propos du style du caftan:

(...) ce sont des robes démodées et longues, à la cheville

(...) ce sont des robes modernes mais qui sont toujours longues

(...) ce sont des robes toujours longues que les jeunes filles ne portent pas d'habitude

(X) des robes avec une petite touche de modernité qui peuvent être courtes ou longues

3) À propos des motifs:

() les motifs sont toujours les mêmes et discrets

(...) ils sont colorés mais n'ont pas beaucoup de motifs parce qu'ils sont interdits dans certaines régions marocaines

(X) les motifs sont variés et reflètent les particularités culturelles d'une région

() un caftan est sobre et parfait comme un tableau

É importante mencionar que a alternativa correta da primeira questão reproduz a fala da estilista de forma quase integral. A frase dita no vídeo é: *c'est un habit traditionnel marocain porté à l'occasion de grandes cérémonies par des familles riches et pauvres*. A resposta da segunda questão reproduz a frase da estilista de uma forma um pouco diferente, mas mantém palavras-chave que possibilitem sua identificação, por exemplo: robe, petite touche de modernité, courte, longue - a saber, a frase dita no vídeo é: *le caftan c'est la robe avec une petite touche de modernité... au lieu que la jelaba soit longue, alors à la cheville, la jeune va la porter courte*. Além disso, em uma sessão anterior da oficina cujo tema era « moda » os sujeitos-aprendizes foram expostos à expressão “à la cheville”, o que poderia contribuir para a compreensão desse novo documento.

A terceira questão, por outro lado, foi elaborada de forma que os sujeitos precisassem não apenas identificar palavras-chave por meio de uma escuta seletiva, mas também *synthetizar* o que foi dito por meio de uma escuta global. A terceira questão foi elaborada a partir da seguinte frase dita pela estilista: *les motifs de la région de* (nome de cidade marroquina: incompreensível) *sont différents de ceux de Fès, également ils sont différents de ceux de* (nome de cidade marroquina: incompreensível) *et ceux de Casa. Les broderies, elles réflètent beaucoup de choses, c'est comme un tableau.*

É digno de nota que todos os sujeitos-aprendizes acertaram a primeira e a segunda questões e que os sujeitos-aprendizes B e D erram a terceira questão, assinalando a última alternativa como correta. Além disso, a pesquisadora questionou se os aprendizes sabiam o significado de “broderie” e, até então, eles o desconheciam.

Na quinta sessão, trabalhou-se a partir de um documento sonoro⁴² retirado de um site de didática de FLE. Em um primeiro momento, a transcrição do documento sonoro, disponibilizada no quadrado laranja abaixo, foi suprimida (por meio de recurso disponível no próprio site) e os sujeitos-aprendizes observaram apenas as imagens disponíveis na atividade.



Imagem 12 : Partir en vacances

Este documento sonoro foi utilizado porque serviria como revisão para o *Futur Proche*, estudado nas aulas de Francês II, e porque dava continuidade ao tema de *viagem* que havia sido explorado em sessões anteriores da oficina.

⁴²Disponível em: http://www.tapis.com.au/studentbook2/Unit3/u03_situation_a01.html (último acesso: 26/02/2018).

A pesquisadora questionou, primeiramente, sobre o nome do rapaz da foto, sua idade e emprego. Em seguida, questionou sobre sua relação com a praia e os sujeitos-aprendizes A e D disseram, respectivamente, que “c’est les vacances” e “il va partir à la plage pour ses vacances”. O SB, por outro lado, cria outra hipótese: “peut être il travaille près d’une plage” e logo é interrompido pelo SD que alega “il habite à Paris, il n’y a pas de plage à Paris”.

A pesquisadora entrega uma folha com algumas perguntas a serem respondidas e pede para que se concentrem nas duas primeiras questões que, apesar de serem questões globais sobre o documento sonoro – considerando que tratam de *quando* será a viagem e *com quem* - exigem identificação de alguns elementos precisos pois, para saber se o rapaz fala de suas *próximas* férias, é preciso que identifiquem o uso do *Futur Proche*. As perguntas apresentadas aos aprendizes são as que seguem:

Écoutez les informations que le jeune homme donne sur ses vacances. Ensuite, répondez aux questions suivantes :

1. De quoi parle le jeune homme?

- () De ses prochaines vacances
- () De ses dernières vacances

2. Le jeune homme:

- A) va partir seul à la plage
- B) va partir à la compagnie avec ses amis
- C) va faire du camping avec ses amis
- D) va partir à la plage avec ses amis

Os sujeitos-aprendizes fazem uma primeira escuta do documento. Após isso, a pesquisadora questiona sobre o quê, exatamente, o documento trata e o SB responde “les vacances”. A pesquisadora pergunta, então, se são férias passadas ou férias futuras e o SA diz que são frases futuras. Ao perguntar quais eram os indícios que indicavam que se tratava de uma viagem futura, todos os sujeitos aprendizes responderam prontamente que era por causa dos verbos no *Futur Proche*. Quando a pesquisadora solicita alguns exemplos, eles pedem para escutar novamente e tomam

nota durante a escuta. Em seguida, mencionam: *je vais partir; on va aller; nous allons passer.*

No que diz respeito à segunda questão, todos os sujeitos-aprendizes assinalam a alternativa correta, ou seja, a alternativa D.

Em seguida, a pesquisadora pede que respondam a terceira questão:

3. À propos de l'endroit choisi pour les vacances:

- A) Il préfère aller à la côte Atlantique parce que la mer y est plus calme
- B) Il préfère aller à la côte Méditerranéenne parce que la mer y est plus calme
- C) Il préfère aller à la côte Atlantique parce que la mer y est plus agitée
- D) Il préfère aller à la côte Méditerranéenne parce que la mer y est plus agitée.

Ao elaborar essa questão, a pesquisadora optou por não reproduzir a fala do personagem como apresentada no documento e por não usar a palavra “vague”. O objetivo era verificar se os sujeitos-aprendizes encontrariam a resposta correta pelo contexto, por palavras conhecidas em francês e por conhecimento de mundo. Ora, se os aprendizes compreendessem que o rapaz prefere a costa Atlântica e que gosta de surfar, não seria, a nosso ver, muito difícil de deduzir que é porque ela é mais agitada e tem mais ondas.

Os aprendizes escutam o áudio. O SB diz que o rapaz prefere a “côte Atlantique”, mas não sabe dizer a razão; ele faz uma hipótese “je crois que c'est parce que la côte méditerranéenne est minuscule”. O SA concorda que ele prefere a costa Atlântica, mas não sabe justificar.

Após reescutar o áudio, o SA afirma que o rapaz prefere a costa Atlântica porque a Mediterrânea é pequena. O mesmo aprendiz diz que acredita que o tamanho da costa influencia na agitação do mar: quanto maior a costa, mais agitado é o mar. Por isso, de acordo com o raciocínio do sujeito-aprendiz: o rapaz prefere o mar agitado. A pesquisadora pergunta, então, a razão de ele preferir o mar agitado e o SA diz que entendeu que o rapaz surfa.

A segunda atividade de compreensão oral da quinta sessão era proveniente de um vídeo autêntico do YouTube. Trata-se uma jovem que, baseada em suas próprias experiências, dá conselhos de como organizar uma viagem. O vídeo, apesar de um pouco longo (8 minutos e 14 segundos), é dividido em sub-temas, criados pela própria jovem. Sendo assim, a pesquisadora decidiu reproduzir aos sujeitos-aprendizes apenas

dois sub-temas. Primeiramente, os sujeitos-aprendizes assistem, juntos, a 2 minutos e 36 segundos de vídeo. Em seguida, eles foram divididos em duplas e cada uma era responsável pela compreensão de um sub-tema.

É importante notar que os sujeitos aprendizes não receberam uma lista de perguntas a serem respondidas. Eles foram informados que o objetivo da atividade era que informassem quais eram, em linhas gerais, os conselhos da jovem, ou seja, era preciso que sintetizassem o conteúdo do vídeo. A pesquisadora informou ainda que eles podiam, em um primeiro momento, apenas assistir o vídeo ou que podiam tomar notas enquanto ouviam, em um espaço disponível no próprio documento da sequência didática, que dispunha de uma tabela como a que segue:

Regardez la vidéo d'une fille qui donne des conseils pour bien préparer son voyage. Ensuite, mettez-vous en petits groupes. Choisissez dans la grille un des thèmes traités dans la vidéo et notez les conseils et les informations donnés par la fille :

1. Trouver votre destination	2. Billets d'avion
3. L'hôtel	4. L'itinéraire

A primeira dupla, composta pelos sujeitos-aprendizes A e B decidiu tratar do sub-tema “escolher seu destino”. Após fazer a segunda escuta, o SB diz, em português, que “ela menciona a escolha do período da viagem, por conta do clima”. A pesquisadora pergunta o que pode acontecer caso um pessoa não escolha uma boa época para viajar e ele responde que “ela precisa se preparar para coisas extraordinárias que podem acontecer... se a cidade fica perto do mar ou de um rio, por exemplo, que tem enchente em uma determinada época do ano, a pessoa tem que se preparar para isso”. O exemplo

dado pelo aprendiz foi pertinente pois, no vídeo, a jovem fala, justamente, que foi para a Tailândia em uma época de enchentes (a palavra usada por ela foi, mais especificamente, “innondations”, um cognato do português). O SA informa que não compreendeu nada de relevante para dizer.

Após a segunda passagem do áudio, o SA diz que “a moça diz algo sobre ter ido para a Tailândia e ter pegado inundações”.

Por fim, os aprendizes fizeram uma atividade individual de expressão oral que demandava uso de vocabulário trabalhado nas aulas de Francês II e revisado em sessões anteriores da oficina:

Vous devez tirer au sort une fiche où c’est écrit le destin de votre prochain voyage. Vous devez décrire le pays que vous a été attribué a fin que vos collègues découvrent où vous allez partir en vacances. A fin d’organiser vos idées et mieux décrire votre destin, réfléchissez sur quelques points importants

- La localisation du pays
- Les habitudes du peuple
- La langue parlée dans le pays
- Le type de vêtement portée par les personnes
- La cuisine du pays

Os países presentes nos papeis a serem sorteados eram : Índia, Japão, França, Portugal, Canadá, Rússia, Brasil, Itália e Alemanha.

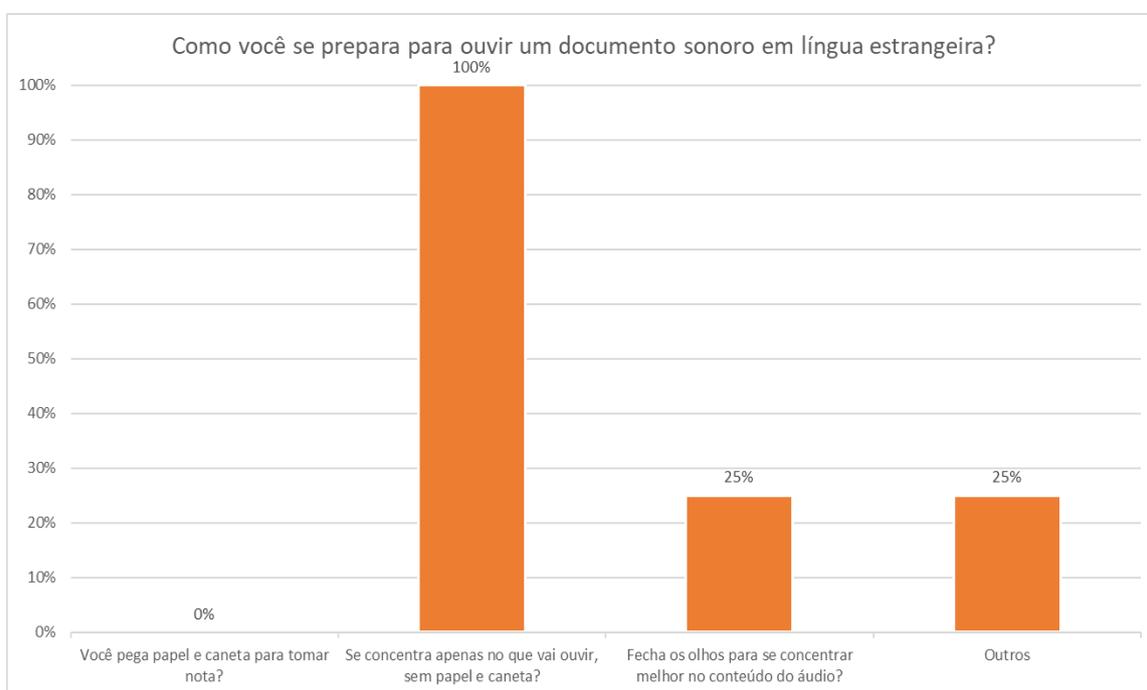
A partir da sexta sessão, a dinâmica das atividades foi alterada. Isso porque ao longo das cinco primeiras sessões, a pesquisadora observou que, ao fazer a discussão sobre o conteúdo dos documentos sonoros em grupo, muitas vezes, os aprendizes se deixavam influenciar pela resposta dos colegas e, em alguns casos, evitavam dizer aquilo que haviam compreendido por medo de julgamentos. Considerando que o objetivo da pesquisa é verificar como os aprendizes tratam o léxico para acessar o conteúdo de um documento sonoro, era importante ter conhecimento daquilo que cada um conseguia compreender.

Ao saberem da nova dinâmica, os aprendizes questionaram o que a motivou e, em seguida, concordaram que a discussão sobre o documento sonoro, em grupo, muitas vezes influencia sua escuta pois, nas escutas seguintes, tentam identificar os elementos

citados pelos colegas. O SC disse ainda que, em determinados momentos, prefere não dizer aquilo que havia entendido porque o que outra pessoa comentou pareceu fazer, nas palavras dele, “mais sentido”.

Sendo assim, no início da sexta sessão, aplicamos um questionário⁴³ aos sujeitos-aprendizes para verificar quais eram, ao ver deles, as estratégias de escuta que mais utilizavam. A primeira pergunta do questionário diz respeito ao comportamento dos sujeitos-aprendizes antes de o documento sonoro lhes ser apresentado. As opções apresentadas e as respostas dadas foram resumidas em forma de gráfico, como segue:

Gráfico 1 - Preparação de escuta de documento sonoro



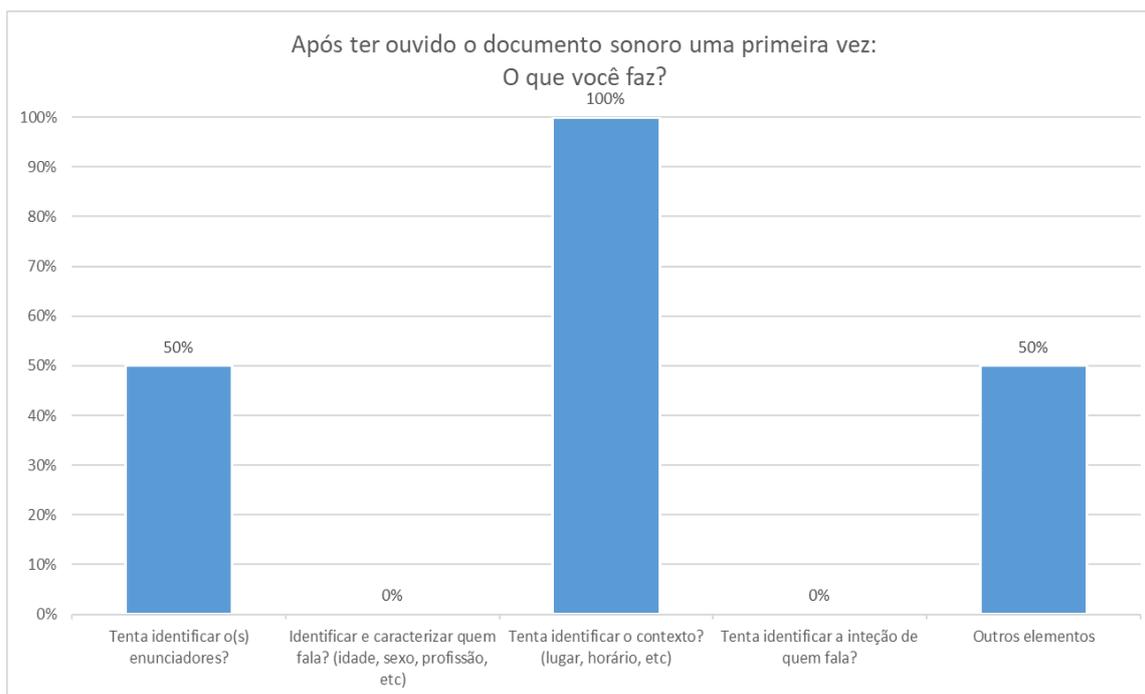
O SA, ao assinalar "Outros", especifica que "algumas vezes anoto palavras ou expressões que consigo identificar de imediato no documento sonoro".

É também digno de nota que o SC foi o único que assinalou a opção "Fecha os olhos para se concentrar melhor no conteúdo do áudio".

A segunda pergunta diz respeito ao comportamento dos sujeitos aprendizes após terem realizado a primeira escuta do áudio. As opções fornecidas e assinaladas pelos sujeitos aprendizes foram as seguintes:

⁴³Apresentado no capítulo Metodologia, páginas 37-39. As respostas aos questionários encontram-se nos Anexos.

Gráfico 2 - Comportamento após a primeira escuta de documento sonoro



Em relação ao Gráfico 2, apenas os sujeitos C e D assinalaram que tentam identificar os enunciadores.

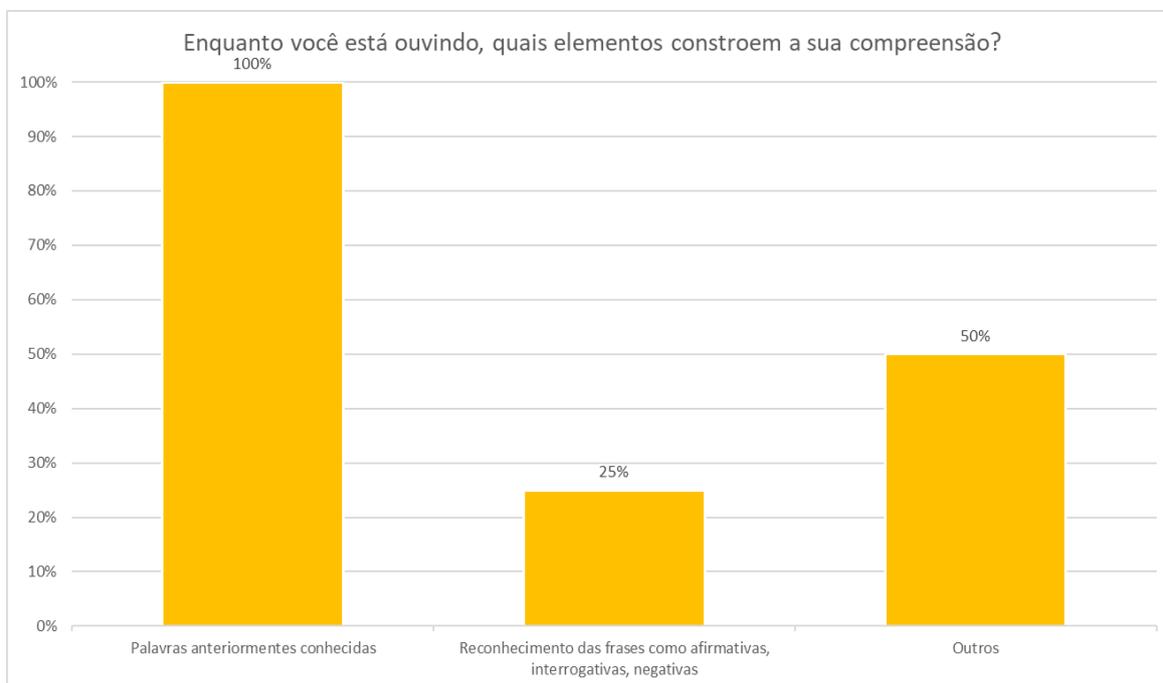
Todos, como demonstra o gráfico, apontaram que tentam identificar o contexto. O sujeito-aprendiz B e D especificaram aquilo em que tentam prestar atenção. Suas observações foram, respectivamente: "busco procurar ouvir sinais sonoros fora da fala, para conseguir distinguir um ambiente. Busco também ouvir entonações na fala, para saber o contexto" e "assunto da conversa, recursos sonoros como o som no fundo, tom de voz durante a conversa, o que pode imprimir formalidade, relações de poder, etc".

Os aprendizes A e D foram os únicos que indicaram "Outros elementos". O primeiro afirmou que tenta "identificar se o enunciador dá informações sobre a situação que ele se encontra, o lugar que ele está, ou o que ele está fazendo/praticando" e o segundo que procura "identificar palavras-chave".

Em relação à terceira pergunta, que questiona se, durante a escuta de um áudio, eles tentam identificar cada palavra que está sendo dita ou o tema geral do documento, três sujeitos-aprendizes declararam se concentrar em palavras-chave que contribuam para a compreensão do tema central. Apenas o SA afirmou: "fico tentando identificar cada palavra, me perco, pois não conheço a maioria delas e isso acarreta na não identificação do tema geral do documento".

A quarta questão é a respeito daquilo que contribui para a compreensão do documento sonoro. As respostas fornecidas seguem abaixo, em forma de gráfico:

Gráfico 3 - Como a compreensão do documento sonoro é construída



Como observado, todos os sujeitos-aprendizes assinalaram a opção "palavras anteriormente conhecidas". O SB especificou ainda, nessa alternativa: "[palavras anteriormente conhecidas] figurando contexto, palavras-chave".

Cabe assinalar que o SD foi o único que assinalou a opção de reconhecimento de frases afirmativas, interrogativas e negativas. Os aprendizes C e D assinalaram "Outros elementos". Suas respostas foram, respectivamente: "entonação dos enunciadores" e "inferência de palavras desconhecidas e partir do contexto".

Na quinta pergunta do questionário, em que eles eram questionados sobre seu comportamento na segunda escuta do documento (se tentam preencher as lacunas de compreensão e, se sim, como o fazem), o SA declarou que "a partir das palavras que eu compreendi, eu tento deduzir algo sobre o tema, mas no primeiro contato com o documento eu raramente consigo compreender muitas coisas, só após ouvir outras vezes"; o SB afirmou: "tento assimilar o conteúdo, buscar o conteúdo geral, pensar no contexto e busco preencher, vendo meio pela geral, se pode construir o diálogo"; o SC disse à pesquisadora que costuma sempre considerar que poderá escutar o documento uma segunda vez, sobretudo durante as aulas na faculdade e, por isso, escreveu: "eu não

tento preencher as lacunas, eu normalmente ouço uma segunda vez e faço anotações do que eu acho importante"; por fim, o SD declarou: "tento construir um sentido me baseando nas partes compreendidas".

As duas últimas perguntas do questionário dizem respeito ao comportamento dos sujeitos-aprendizes durante a segunda escuta do documento. A primeira os questiona sobre os elementos em que costumam prestar mais atenção; o SA declarou "nas palavras e expressões"; o SB "nos elementos que não consegui compreender da primeira vez"; o SC "na construção gramatical da frase e em tentar entender direito as palavras que eu não havia entendido" e o SD "me atento às palavras que conectam os elementos chave".

A última pergunta questiona se eles anotam o que estão ouvindo e, em caso negativo, como registram na memória o conteúdo do documento. O SA declara "não tomo nota e tento recordar algumas palavras chaves que eu consegui compreender"; o SB afirma "não. Busco assimilação do conteúdo, dando continuidade no que estou ouvindo, e fazendo a ligação como um todo"; o SC declara "sim, eu escrevo de vez em quando os assuntos centrais, mas sem me preocupar com a escrita correta (exemplo: os acentos que eu me perco) e se estou só para ouvir, repito várias vezes até eu visualizar mentalmente a escrita"; por fim, o SD afirma "registro na memória ligando os elementos chave para construir um cenário".

Após responder ao questionário, os sujeitos aprendizes receberam uma folha com algumas imagens. Essa atividade foi elaborada para que eles conhecessem o tema antes da passagem do áudio e para que tivessem acesso prévio a um vocabulário que pudesse ajudá-los na compreensão do documento oral, como: job étudiant, jeunesse, opportunité, salaire. As imagens apresentadas foram:



Imagem 13: Job étudiant



Imagem 14: Job étudiant



Imagem 15: Job étudiant



Imagem 16: Job étudiant



Imagem 17- Job étudiant

A pesquisadora pergunta aos aprendizes o que as imagens têm em comum. Eles prontamente respondem que se trata de diferentes profissões. A pesquisadora pergunta a idade média das pessoas das fotos e dizem que são jovens, com cerca de 20 anos de idade. O SD, então, diz que o tema que será tratado na sessão é o trabalho na juventude. A pesquisadora diz que está correto e questiona se eles já trabalharam e quais são suas atividades. Em seguida, questiona se, na opinião deles, é difícil para um jovem conseguir emprego e a razão disso.

Após a discussão, os sujeitos-aprendizes deveriam fazer a segunda atividade. O documento escolhido foi um documento sonoro autêntico, extraído da Radio France Internationale (RFI), e intitulado "Les jobs étudiants: pièges ou opportunités?"⁴⁴. Ele tratava das oportunidades de emprego para estudantes, questionando se eram verdadeiras oportunidades para alavancar a carreira profissional. Esse documento foi escolhido porque demanda a mobilização de um vocabulário que é, em linhas gerais, conhecido pelos alunos, mas também porque diz respeito a sua própria vivência e experiência enquanto jovem estudante.

⁴⁴MILOT, A.; MAUCOURT, P. *Les jobs étudiants : pièges ou opportunités ?*, 2016. Disponível em: <http://www.rfi.fr/emission/20160814-france-jobs-etudiants-boulots-jeunes-pieges-opportunités-emploi-chomage> (último acesso: 03/08/2018)

A atividade foi constituída por duas páginas com quatro retângulos em branco, sem perguntas a serem respondidas, conforme reproduzido a seguir⁴⁵:

Première écoute

Deuxième écoute

Troisième écoute

Hypothèse

Os sujeitos aprendizes foram informados de que escutariam o documento três vezes: eles anotariam⁴⁶ no primeiro retângulo aquilo que compreendessem na primeira

⁴⁵ O tamanho dos retângulos apresentados abaixo não corresponde ao tamanho daqueles que dispunham os aprendizes

escuta; no segundo retângulo anotariam o que compreendessem da segunda escuta, no terceiro retângulo seriam feitas as anotações a respeito da terceira escuta e, no quarto retângulo, deveriam escrever a hipótese que tinham sobre o conteúdo do documento.

Os sujeitos-aprendizes foram instruídos a anotar aquilo que entenderam a respeito do áudio (palavras ou frases) e que, ao fim, contribuísse para a formulação de uma hipótese de conteúdo do áudio; as anotações poderiam ser feitas em francês ou em português; eles poderiam fazer suas anotações enquanto ouviam ou podiam ouvir o áudio e anotar posteriormente.

Para realizar a atividade, portanto, era preciso que identificassem palavras e frases conhecidas para, ao fim, *synthetizar* o conteúdo do documento.

Como no início da emissão há uma pequena apresentação do quadro e seu tema, os sujeitos-aprendizes escutaram o documento durante 6 minutos e 5 segundos.

Durante a primeira escuta, todos os sujeitos-aprendizes mantiveram seus olhos abertos. Os sujeitos-aprendizes A e B faziam o máximo de anotações possível enquanto o SD fazia poucas anotações. As anotações feitas por cada sujeito-aprendiz no primeiro retângulo em branco foram as seguintes:

SA: número de telefone/ 25 anos/ la journée radio/ la même journée/ diretor do espaço/ plus jamais supermarché/ obrigado/ étudiant/ eu sei que/ travaille/ supermercado/ journaliste/ pequeno/ estudantes/ bom dia/ fête/ eles são/ après midi/ salut/ carrefour/ jeune/ chanson de Felipe Catrine/ Je travaille/ projet professionnelle/ internet/ les objets

SB: fermer la radio/ radiophone/ étudiants/ opportunité/ supermarché/ journaliste/ bonjour/ salut/ chanson/ carrefour/ travaillé/ professionnelle/ adresse/ capacité/ les étudiants qui travaille 73%

SD: o áudio consiste em uma entrevista de rádio com alguns estudantes, onde os mesmos são questionados sobre a idade em que começaram a trabalhar, como o caso do primeiro entrevistado, que começou com 11 anos; ou sobre as mudanças que ocorreram no mercado de trabalho, além das diferentes oportunidades que têm surgido para os jovens. Uma das entrevistadoras contou suas experiências com o mercado de trabalho de antes e as mudanças que ocorreram no fluxo de informações.

Passamos para a segunda escuta. Durante a segunda escuta, todos mantêm os olhos abertos; os sujeitos-aprendizes A e B diminuem um pouco o ritmo das anotações,

⁴⁶ As respostas dadas pelos sujeitos-aprendizes foram reproduzidas no corpo da análise. Porém, os documentos originais, com as anotações dos aprendizes podem ser encontrados nos Anexos.

porém, elas ainda são muito frequentes quando comparadas às anotações do SD. As anotações nos retângulos foram:

SA: entrevista na rádio/ hoje receberemos estudantes/ falando sobre profissão/ ele pensa que as oportunidades de trabalho/ diretor do espaço carrefour> era estudante de jornalista/ estudante 18 anos/ carreira/ mercado de trabalho p/ jovem / há muitas oportunidades para os jovens/ por que os estudantes trabalham?/ chanson: non, plus jamais travailler/ sophie/ 3% dos estudantes na França/ ocupar a vaga/ premier/ produção, faturação/ projeto profissional > carreira.

SB: 73% dos estudantes "financiam" seus estudos (por isso trabalham)/ une matière que parle sobre le travail de les étudiants

SD: no início é feita uma pequena apresentação da equipe da rádio e quem serão os entrevistados durante o programa do domingo à tarde. O primeiro entrevistado é o diretor do supermercado Carrefour, e ele comenta sobre seu primeiro emprego aos 18 anos. Uma outra mulher a ser entrevistada é jornalista, começou a trabalhar com 17 anos com algo relacionado à fase e atividades de secretariado, e conta sobre as mudanças no ramo com adventos como o desuso do papel. O diretor do carrefour também comenta sobre isso ser uma oportunidade de início para a carreira.

Após o término do áudio, não discutimos seu conteúdo, e passamos à terceira escuta. Na terceira escuta, o SA continua fazendo anotações sempre que parece compreender uma nova informação; o SB, por outro lado, passa a apenas escutar o áudio, de olhos fechados; o SD continua fazendo anotações com pouca frequência. As anotações são:

SA: o diretor do carrefour trabalhou pela primeira vez quando tinha 18 anos. Talvez com produção, faturação/ através dos estudos ele criou um projeto profissional e agora tem uma carreira/ ele pensa que há muitas oportunidades de trabalho para os jovens/ hipótese: ele nunca pensou que trabalharia em um supermercado e por isso a canção que diz "jamais trabalharei/retornarei em um supermercado".

SB: directeur de espace carrefour: directeur dans un supermarché> ele opina sobre o trabalho e oportunidade, ele diz que a idade em que começam é nos 18

SD: em adição ao item 2: na introdução do programa, a locutora diz que o programa falará sobre empregos de jovens, como nos supermercados, empregos de verão, e empregos na vizinhança, e por isso também é proposta uma entrevista com um empregador (diretor do carrefour) onde ele diz que se deve sua primeira experiência

profissional. Além disso, no final é discutido o porque de hoje mais jovens trabalharem, o que se deve ao surgimento de mais oportunidades em relação à geração de ontem.

Ao fim das três escutas, eles escrevem suas hipóteses no quarto e último retângulo:

SA: alguns estudantes foram convidados para serem entrevistados, abordando o assunto "profissão". Questões como o porquê os jovens/estudantes trabalham e como é o mercado de trabalho para os jovens estavam presentes na entrevista. Um dos convidados era o diretor do carrefour que conta como foi sua trajetória profissional. Ele conta que trabalhou pela primeira vez quando tinha 18 anos. Talvez com produção/faturação. Conta que foi através dos estudos que ele criou um projeto profissional e agora tem uma carreira. Ele pensa que há muitas oportunidades de trabalho para os jovens. Talvez a canção que toca durante a apresentação do programa, algo como "jamais/trabalharei/retornarei a um supermercado" seja pelo fato dele jamais ter pensado que faria sua carreira trabalhando em um supermercado.

SB: c'est une matière qui parle du travail de les étudiants. La matière contém une personne que c'est le directeur dans un supermarché, qui parle de les oportunités qui sont oferecidas a les étudiants. Le thème central c'est la oportunité ou pièges. Les autres personnes sont de la radio, qui fait la entrevista et la matière. Ils levantam dados qui 73% de lesétudiants financiam seus estudos et travaille por isso.

Ao fim, eles comentam suas hipóteses. Questiono o SA sobre o que lhe fez pensar que se tratava de uma entrevista com estudantes. Ele afirma que a palavra "étudiants" era dita muitas vezes e que percebeu que havia pessoas jovens falando: "a jornalista falava com um, daí mudava pra outro"; disse que foi uma hipótese intuitiva.

O SB afirmou que "o trabalho pode ser algo que pode ajudar ou atrapalhar os estudantes" e diz que não entendeu muito bem. Ele disse ainda que não sabia o que significava "piège", mas deduziu que era algo negativo. Quando questionado sobre a razão de achar que era negativo, ele disse que não sabia explicar, que ele apenas tentou dar um sentido para todas as palavras que tinha escrito usando o contexto do trabalho na juventude.

Na oitava sessão, mantivemos a dinâmica anteriormente mencionada. O áudio foi novamente extraído da RFI e o tema era a "ajuda mútua" e o título da emissão era "Pourquoi l'entraide est dans notre nature?"⁴⁷. A pesquisadora escolheu usar esse

⁴⁷ LACHOWSKY, Caroline. *Pourquoi l'entraide est dans notre nature?*, 2017. Disponível em: <http://www.rfi.fr/emission/20171012-pourquoi-entraide-est-notre-nature> (último acesso: 03/08/2018)

documento sonoro para verificar qual era o desempenho dos aprendizes diante de um documento sonoro que não aborda um tema ao qual eles estão familiarizados e cuja palavra-chave central (*entraide*) não era conhecida por eles. Porém, dessa vez, não foi realizada *mise en route*, pois a pesquisadora queria verificar como os aprendizes se comportariam diante de um áudio com conteúdo mais complexo e descobrir se chegariam, sozinhos, a uma boa hipótese de conteúdo.

Os sujeitos-aprendizes escutaram 6 minutos e 58 segundos da emissão. O objetivo da mesma era mostrar que, na evolução humana, não é apenas a "lei do mais forte/competição" que prevalece.

Durante a primeira escuta, os sujeitos-aprendizes B e C anotam o máximo que conseguem. O resultado é o seguinte:

SB: redijation/ competition/ animale/ organisme vegetal/ especialista/ publié/ biologiste/ cooperation/ livre/ synthese/ antropologie, economie, sociologie/ société/ nature/ comportement/ genetic/ biomedicine?/ bacterie/ differentes espèces/ biologiste/ particulièrement sociale/ superorganisme/ animale e vegetale

SC: plus fort/ competition para/ primordial/ vegetal, champignon/ super difficile/ interdisciplinar/ professionnel/ autre nouveauté/ spécialiste pour téléphone/ très/ competition/ recherche/ 3000 poison/ anthropologies, sociologie, psychologie/ voir le comportement/ hygienic, biomagnetism/ la même espèce/ sociale, donc/ particulier/ forme de avaliação biológica/ estudo de certos organismos/ animais, vegetais, bactérias vive chacun/ frederic lanuc> entrevistadora fala com 1 especialista sobre estudos biológicos e da espécie animal

Sem discutir o conteúdo do áudio, partimos para a segunda escuta. Ambos os sujeitos-aprendizes continuam anotando tudo o que podem, desde o primeiro instante em que o áudio começa a ser produzido. As anotações foram:

SB: competition/ edición/ cooperation/ publié/ condition plus difficile/ interdisciplinaire/ par téléphone/ formação pra biomedicine/ recherche/ article/ publication/ synthese/ comportement altruiste/ genetic/ histoire/ sociale/ particulier/ super organisme/ economie/ super position/ qui se forme par

SC: nature/ competition/ animale, bacteria/ biomedicin/ biologist/ economie/ avoir en la société/ pêche et son comportement genetic/ procuram evidências/ interdisciplinar/ formas de união de certos organismos/ l'ocean/ energetic/ carrier/ Frederic>institution organisation que incentiva o estudo > eles estão fazendo um estudo sobre organismos, mais especificamente organismos do oceano. Falam sobre evolução,

comportamento na sociedade animal. Frederique Lanuc é uma instituição que patrocina estudos das espécies.

Sem discutir o conteúdo, fazemos uma terceira escuta. O SB continua anotando com bastante frequência, sempre que entende uma palavra ou frase; o SC diz que irá apenas escutar e fazer suas anotações depois:

SB: competition!!!/ primordial de une cooperation d'une competition/ recherche/ livre/ comportement altruist/ genetic/ interdisciplinaire/ le deuxième interviewé qui parle de la bacterie/ biologist

SC: parasenimotor/ misinimum/ populé/ microorganismos/ bacterie> reprodução rápida/ estudo de "pondon"

Depois das escutas, conversamos sobre suas hipóteses. O SC diz que eles falam do comportamento dos microorganismos, que os pesquisadores irão estudar a reprodução das bactérias: "Eles fizeram um estudo da sociedade das bactérias, é algo ligado à evolução dos organismos, sociedade vegetal, animal, como se reproduzem e se organizam".

O SB diz que se trata de uma competição entre pesquisadores onde eles apresentam aquilo que descobriram sobre novos organismos e aquilo que produziram ao longo do ano a fim de ganhar algum prêmio, ele menciona que "o segundo entrevistado fala sobre uma bactéria e o primeiro fala da genética, de um livro".

A pesquisadora explica o que significa "entraide" e pergunta se isso muda a hipótese deles. Eles pedem para escutar o áudio novamente. Eles não fazem anotações durante a escuta.

Após a passagem do áudio, o SC diz que "é um estudo sobre ajuda mútua dos componentes das comunidades de bactérias, microorganismos, para formação de sociedades, e como se organizam as espécies". Ele acredita que há um estudo sobre a organização das sociedades de bactérias e como elas ajudam umas as outras. Ele acredita que nesses estudos há uma comparação da organização de animais, vegetais e outras espécies, em vários níveis (ex.: reprodução, nível sociológico, psicológico, organização da comunidade, etc).

O SB acredita que se trata de uma competição entre pesquisadores e que os pesquisadores que estão na emissão encontraram uma bactéria nova, com uma complexidade diferente das outras. Essa bactéria está, segundo ele, presente em animais, vegetais e superorganismos.

DISCUSSÃO

Considerando a análise de dados coletados realizada no capítulo anterior, destacaremos questionamentos a respeito do tratamento do léxico pelos sujeitos-aprendizes observados que permitiriam responder às perguntas de pesquisa.

Retomemos, primeiramente, a terceira sessão da oficina. Quanto ao tratamento do léxico específico ao segundo vídeo, foi solicitado como objetivo de escuta que sintetizassem o que a apresentadora dizia sobre a culinária marroquina. Os aprendizes apontaram algumas características (ex.: *très riche* – SA) e citam alguns ingredientes utilizados (ex.: *très {riche} d'ingrédients...{ } olives, { } poisson* – SC). Porém, com exceção do SD, eles não retêm como informação central do documento que essa culinária valoriza modos de cozinhar que estão, aos poucos, se perdendo.

É possível, assim, perceber que os sujeitos-aprendizes foram capazes de atingir o objetivo de *reconhecer* elementos lexicais relativos às qualidades da cozinha em geral e os ingredientes principais da marroquina; isto é, vocabulário anteriormente adquirido graças a aulas na disciplina Francês II e rapidamente retomados na *mise en route* em que observaram imagens de pratos marroquinos. O que nos salta aos olhos é que não mencionaram a variedade da cozinha marroquina (*citadine, familiale, de montagne*), nem o fato de que são os habitantes dos vilarejos que conseguem manter viva sua tradição cultural através da cozinha.

Ainda na terceira sessão, no que diz respeito aos exercícios de múltipla escolha sobre o *caftan*, podemos perceber que os aprendizes não apresentaram dificuldades em responder à primeira e à segunda questões. Por outro lado, na terceira questão, dois estudantes assinalaram a resposta incorreta e, mais do que isso, assinalaram a mesma alternativa.

As alternativas corretas das duas primeiras questões eram compostas por muitas palavras semelhantes às do vídeo e acreditamos que é por essa razão que os aprendizes não encontraram dificuldades; bastava que identificassem as palavras da alternativa no áudio para assinalar a resposta correta. A alternativa correta da terceira questão, em contrapartida, era uma síntese do que a estilista disse e, além disso, no vídeo, havia menção a diferentes cidades do Marrocos.

Ora, a nosso ver, quando, ao longo do processo de compreensão, os sujeitos-aprendizes B e C se deparam com uma sequência de palavras desconhecidas e/ou árabes e com a palavra “*broderie*”, até então desconhecida, há um distúrbio que bloqueia o sentido, denominado por Daniel Gaonac’h (1990:44), conforme vimos no capítulo 2, página 23, de *curto-circuito cognitivo*. Pode ser percebido também como uma

sobrecarga que afeta o grau de atenção em relação ao que se escuta. O processo de compreensão do documento é apenas retomado ao escutarem a palavra “tableau”, ao fim do enunciado da estilista. Assim, os aprendizes acreditaram que a alternativa que continha essa palavra era a correta. Por mais que a frase fosse um pouco longa demais (*les motifs de la région de [nome de cidade marroquina: incompreensível] sont différents de ceux de Fès, également ils sont différents de ceux de [nome de cidade marroquina: incompreensível] et ceux de Casa. Les broderies, elles reflètent beaucoup de choses, c'est comme un tableau*), havia palavras ou mesmo trechos-chaves que poderiam identificar no fluxo do discurso para assinalar a alternativa correta. Em nossa análise, estes elementos seriam: /*motifs*/⁴⁸ /*différents*/, /*réflètent beaucoup de choses*/, /*c'est comme un tableau*/. É por identificar **tableau** que os aprendizes distorcem o sentido.

Os estudos de O'Malley, Chamot e Küpper⁴⁹, como vimos, apontam que sujeitos mais competentes conseguem manter o mesmo grau de concentração durante a escuta de um documento sonoro relativamente longo e, mesmo quando se deparam com problemas, são capazes de retomá-lo, ao passo que os ouvintes menos hábeis se perdem total ou parcialmente. Os sujeitos-aprendizes B e C fizeram uma escuta fragmentada, que consistia em identificar as palavras das alternativas no áudio e, não tendo sucesso, devido a uma grande quantidade de palavras desconhecidas e/ou árabes, tiveram uma queda de atenção e só conseguiram retomá-la ao fim da frase, quando ouviram uma palavra familiar: *tableau*. Não podemos dizer que se “perderam totalmente” pois, de qualquer forma, conseguiram identificar a palavra “*tableau*”. Por conta do “stress” gerado pelas palavras desconhecidas, não conseguiram fazer, à semelhança dos outros, uma escuta eficaz e concentrada que lhes permitiria relacionar uma gama de léxico anteriormente conhecida.

No primeiro exercício da quinta sessão, o que chamou a nossa atenção, em primeiro lugar, foram as observações feitas pelos aprendizes a respeito do suporte visual que acompanhava o documento sonoro no próprio site consultado:

⁴⁸Vale ressaltar ainda que o componente lexical *motifs* já havia sido desenvolvido em sessão anterior da oficina

⁴⁹ Apresentados no capítulo 2, páginas 22-23.



Imagem 18: Partir en vacances

O SB faz uma hipótese sobre o conteúdo do documento sonoro, a partir da imagem, dizendo que talvez o rapaz trabalhe numa praia. Contudo, como apontou o SD, no próprio suporte visual, está escrito que o rapaz trabalha em um escritório em Paris. É importante lembrar que no questionário aplicado na sexta sessão, o SB alegou que tenta, ao longo das escutas do documento sonoro, identificar elementos que o ajudem a estabelecer o contexto. Na realidade, ele demonstrou não prestar muita atenção ao paratexto que pode auxiliá-lo a melhor compreender o áudio. Isso mostra que nem sempre os sujeitos-aprendizes têm consciência das estratégias de aprendizagem que costumam utilizar.

No que tange ao conteúdo do documento sonoro, percebemos que os sujeitos-aprendizes foram capazes de identificar elementos que demonstram que a viagem do rapaz ainda iria acontecer: verbos no *Futur Proche*.

Quando questionados sobre o local das férias escolhido pelo rapaz e seus amigos, os sujeitos-aprendizes A e B demonstraram ter um pouco mais de dificuldade, pois as alternativas eram paráfrases do que era, de fato, dito no documento sonoro; era preciso, portanto, que identificassem algumas palavras-chave e mobilizassem seu conhecimento de mundo. O SB, por exemplo, conseguiu compreender uma parte da mensagem: afirmou que o rapaz prefere a costa Atlântica. Contudo, acrescentou que isso acontece porque “a costa Mediterrânea é minúscula”; ora, o documento traz a informação de que as ondas (vagues) é que são minúsculas. Percebemos, portanto, que o aprendiz B desconhecia a palavra “vague” e que, ao escutar o áudio, ignorou-a, tentando aceder à compreensão global do documento.

Ao escutar o trecho « Je préfère la côte Atlantique pour faire du surf. Sur la côte méditerranéenne les vagues sont minuscules », provavelmente, se apoiou nos elementos conhecidos : /*Je préfère la côte Atlantique*/; /*côte méditerranéenne*/; /*minuscule*/. Nota-se, além disso, que o SB não compreendeu que o rapaz era surfista. Se ele tivesse compreendido que o rapaz surfa, talvez tivesse conseguido identificar a alternativa correta.

Mais adiante, ainda na quinta sessão, os sujeitos-aprendizes assistem ao vídeo da jovem que dá conselhos sobre como organizar uma viagem. A professora-pesquisadora elaborou uma atividade didática centralizada no objetivo de escuta *synthétiser*, a ser realizada em duplas. Cada dupla deveria formular um resumo das informações fornecidas sobre o subtema escolhido. O SB menciona que é preciso se preparar para “coisas extraordinárias” como “enchentes”. No vídeo, a jovem, de fato, fala sobre “inondations” e, ao ouvir esta palavra, cognata do português, ele provavelmente a relacionou com seu conhecimento de mundo e chegou a uma boa hipótese. Ao fim da primeira escuta, o SA afirmou não ter compreendido nada. Ora, após escutar a hipótese do colega, conseguiu, em uma segunda passagem do vídeo, fazer uma escuta seletiva em que pôde verificar que a informação retida estava correta e acrescentou mais um detalhe, o de que a jovem havia ido para a Tailândia em uma época de fortes chuvas. Isso nos faz acreditar que, além dos objetivos de escuta listados por Lhote (1999)⁵⁰, podemos pensar no objetivo *vérifier*, pois quando os sujeitos-aprendizes compartilham, uns com os outros, o sentido que constroem, as escutas seguintes do documento tendem a servir a verificar as informações reconstruídas aprofundando seu sentido com novos detalhes.

Na sexta sessão, os sujeitos-aprendizes escutaram um documento sonoro autêntico sobre “Job étudiant”. O objetivo da atividade era *synthétiser* o conteúdo da emissão radiofônica. Ao fim das três escutas, observamos que não só os aprendizes conseguiram compreender o tema e o questionamento feito a partir dele – ou seja, se o trabalho durante a juventude é, de fato uma boa oportunidade – mas também, como foi o caso do SA, compreender detalhes do áudio como, por exemplo, o fato de o diretor do Carrefour já ter trabalhado com faturação/administração.

A *mise en route* ajudou os alunos a saber qual seria o tema tratado no documento sonoro que integra a vivência deles enquanto jovens estudantes que trabalham.

⁵⁰ Apresentados no capítulo 1, página 18.

Ressaltamos que o professor deveria procurar documentos sonoros cujo conteúdo lhes seja relativamente familiar, mesmo que seja um pouco mais longo e autêntico, visto que os sujeitos-aprendizes são capazes de, ainda assim, compreendê-lo por inferências ligadas ao seu conhecimento de mundo percebendo até algumas nuances de sentido. Um exemplo foi o caso do SB que, mesmo não atribuindo significado à palavra “piège”, afirmou ter conseguido compreender o sentido pelo contexto: algo negativo, um impedimento.

Na oitava sessão da oficina, por outro lado, a pesquisadora decidiu partir de um documento que, justamente, não tivesse relação com o conhecimento prévio dos aprendizes. Ao fim das três escutas, os sujeitos conseguiram cumprir a tarefa solicitada: *sintetizar* o conteúdo do áudio. É deveras importante ressaltar, no entanto, que cumprir a tarefa não significa, necessariamente, atingir o objetivo da escuta, ou seja, sintetizar corretamente o conteúdo do documento sonoro. No caso em tela, os sujeitos elaboraram uma síntese a partir de hipóteses de sentido que não correspondiam ao documento. O SB, por exemplo, detectou palavras que, de certa forma, carregavam um significado semelhante ao de “entraide”, como “cooperação” e “comportamento altruísta”. Ainda assim, não conseguiu formular uma hipótese minimamente correta.

Quando a pesquisadora explica o que significa “entraide” e passa, mais uma vez, o documento sonoro, os aprendizes mantêm suas hipóteses iniciais, porém tentam, de alguma forma, fazer com que a palavra “entraide” faça sentido dentro delas. Isso demonstra que, uma vez que os sujeitos-aprendizes criam uma hipótese, dificilmente irão alterá-la e, mais do que isso, demonstra que *reconhecer* o vocabulário presente em um documento sonoro nem sempre é suficiente para compreendê-lo. Não basta reconhecer as palavras e seus significados; é preciso lhes atribuir sentidos, relacionando-as.

É importante notar, porém, que apesar de os sujeitos-aprendizes B e C não terem conseguido compreender do que o documento sonoro, de fato, tratava, eles conseguiram criar hipóteses coerentes com as palavras que haviam anotado. As hipóteses criadas por eles eram coerentes e plausíveis. A questão é que ambos os aprendizes identificaram palavras relacionadas às ciências biológicas (bactérias, organismos, espécies, natureza) e, assim sendo, acreditaram que ou se tratava de uma competição entre cientistas ou de apresentação oral de uma pesquisa científica sobre comportamentos de seres vivos. Ora, tratava-se de uma apresentação oral sobre os resultados de um estudo sociológico a

respeito da maneira pela qual as comunidades de seres vivos se constituem e evoluem a partir da cooperação, ressaltando, entre eles, o ser humano.

Dessa forma, percebemos que os aprendizes parecem observar as palavras que anotaram e, a partir delas, identificar a qual domínio lexical a maioria delas pertence, para, em seguida, atribuir um fio condutor semântico que as inter-relacione, base de uma futura hipótese plausível de compreensão. No caso citado, muitas palavras remetiam, de fato, às ciências biológicas, ainda que o sentido do documento estivesse atrelado às humanidades.

Eis o que justifica a formulação do subtítulo deste TGI: *As palavras que ouço, mas não escuto; as palavras que não ouço, mas escuto*. Conforme observado ao longo da oficina experimental, os sujeitos-aprendizes iniciantes, na maioria das vezes, ouvem a paisagem sonora, mas não escutam para além dela. Anotam palavras que remetem a significados, mas não são capazes de relacioná-los entre si, com o contexto e, principalmente, com o objetivo da escuta. O sentido lhes escapa total ou parcialmente, portanto.

Outras vezes, anotam palavras que julgam ter escutado, mas que não são reconhecíveis nem aceitas pela comunidade linguística francófona. É o caso do SC no que tange à terceira escuta do documento da oitava sessão, visto que anotou no retângulo as palavras *parasenimotor* e *misinimum*. E a partir destas palavras que, do ponto de vista da pesquisadora, só podem ser caracterizadas como interlíngua, o SC constrói uma hipótese de sentido plausível, mas incorreta.

Para que a compreensão oral seja bem-sucedida, não basta reconhecer a paisagem sonora, nem simplesmente identificar e reconhecer palavras conhecidas, é preciso atribuir sentido ao excerto ouvido. É igualmente necessário que adquiram um novo desempenho linguístico, pois cada língua possui um sistema prosódico, lexical e sintático próprios que culminam no nível semântico.

Do ponto de vista da professora em formação, percebe-se que atividades com documentos que possuam diferentes níveis de dificuldade permitem verificar quais são as estratégias de escuta mais utilizadas por seus aprendizes e, a partir delas, conceber atividades adaptadas a cada turma e a cada sub-grupo seu permitindo, assim, que desenvolvam novas estratégias pertinentes a determinado objetivo de escuta.

CONCLUSÃO

Considerando os dados acima apresentados e discutidos, acreditamos que há algumas medidas que possam ser tomadas pelos professores a fim de que a escuta dos sujeitos-aprendizes seja mais eficaz. A primeira delas talvez seja lhes explicar que não há uma forma correta de escutar um documento; cada um deles é um indivíduo e, por isso, possui suas particularidades no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, seja ela qual for.

Ao mesmo tempo que o professor deve respeitar essa individualidade, ele precisa incentivar os sujeitos-aprendizes a experimentar novas estratégias de aprendizagem e, sobretudo, dar-lhes tempo, sempre que possível, para que possam refletir, individualmente, sobre o que estão escutando. Dessa forma, o aprendiz pode colocar em prática as estratégias de escuta apresentadas pelo professor, sem que as escutas seguintes sejam influenciadas pelos colegas no momento das discussões em grupo.

Como observamos, a escuta com objetivo de “identificar” foi usada frequentemente por todos os sujeitos-aprendizes iniciantes; o único que não a usou foi o SD que, como mencionado, possuía um nível linguístico B (B1-B2). Enquanto o SD tem uma maturidade linguística que o permite compreender algumas nuances do documento e realizar inferências com maior frequência, os outros não a possuem. Isso, porém, não se deve às estratégias de aprendizagem de que fazem uso, mas aos seus níveis de competência e de desempenho linguísticos. É importante que o professor consiga discernir o nível linguístico dos sujeitos-aprendizes que, muitas vezes, apesar de estarem em uma mesma classe, desenvolvem suas habilidades linguísticas em ritmos diversos. Mesmo que um professor consiga fazer com que um sujeito-aprendiz iniciante aplique todas as estratégias de aprendizagem possíveis para a compreensão de um áudio, este não será capaz de compreendê-lo em sua integralidade pois lhe falta conhecimento *linguístico*. Caso o professor faça exigências que vão além do nível linguístico dos sujeitos-aprendizes, estes provavelmente se sentirão desestimulados.

Sujeitos-aprendizes iniciantes tendem, como visto a partir dos exemplos descritos e discutidos, a ter uma escuta fragmentada e a assumir comportamentos de escuta em que visam *detectar, selecionar, identificar e reconhecer* palavras anteriormente estudadas ou que sejam cognatos. Tendem a listar o máximo de palavras

conhecidas e buscam deduzir o tema global a partir dessas palavras que escreveram e não a partir do áudio. A impressão que dá é que eles fazem uma escuta seletiva antes mesmo de saberem do que se trata o documento pois eles não sabem o que procuram, mas anotam as palavras no mesmo instante em que as escutam, simplesmente por conhecê-las ou acharem que as conhecem. Nesses casos, o professor pode evitar exercícios que visam, por exemplo, preenchimento de lacunas; exercícios cujas alternativas possuam as mesmas palavras presentes nos áudios pois isso reforça o hábito de identificar palavras.

Uma medida que pode ser adotada pelo professor é fazer, no início da aula, exercícios que introduzam os sujeitos-aprendizes ao vocabulário necessário para a compreensão de palavras-chave documento. Esses exercícios não precisam, necessariamente, tratar do tema que será abordado pelo documento sonoro - caso o objetivo do professor seja verificar se os alunos conseguem compreender, sozinhos, qual é o tema tratado. Porém, exercícios que introduzem o sujeito-aprendiz às palavras-chave são importantes, pois lhe ajudam a tornar o léxico que será ouvido menos desconhecido, aumentam suas capacidade de fazer inferências e sua chance de realizar uma escuta eficaz.

Sendo assim, percebe-se que o professor deve constantemente estar atento às facilidades que possuem os aprendizes, à reação às atividades propostas; às dificuldades que enfrentam. É importante que se adapte diante dos desafios que lhe são impostos no decorrer das sequências didáticas e que desenvolva um olhar crítico sobre o material didático que utiliza, seja ele um manual, seja as atividades que cria para seus aprendizes.

Ao final de todo o processo de formação à docência pelo qual passamos e no qual múltiplas vozes incidem⁵¹, criamos uma tabela a partir de parâmetros que nos parecem pertinentes para a concepção de atividades de compreensão oral.

Nesta tabela, propomos parâmetros de elaboração, pelo professor, de atividades didáticas, que contribuam para que o aprendiz exercite diferentes estratégias de aprendizagem e potencialize, assim, seu desempenho em compreensão oral em língua estrangeira. Por essa razão, não nos baseamos apenas em documentos orais autênticos e didatizados, visto que a própria interação cooperativa e lúdica entre os aprendizes em sala aperfeiçoa suas habilidades de compreensão oral.

⁵¹ Disciplinas da graduação e da licenciatura em Letras português-francês na USP, a pesquisa realizada para este TGI, acrescida ainda por um estágio de formação de professores no CLA de Besançon.

Como no caso dos aprendizes observados, pudemos verificar que os mais frequentes objetivos de escuta espontaneamente realizados foram escutar ou para *identificar*, ou para *reconhecer*, ou ainda *verificar*; pudemos constatar, por outro lado, que o objetivo de *sintetizar* só foi colocado em prática de forma mais recorrente quando explicitamente solicitado pela pesquisadora enquanto tarefa.

Enquanto pesquisadora-professora, considero que seria necessário realizar atividades que os permitisse compreender documentos orais em outros níveis que não apenas o lexical (como o do reconhecimento de palavras isoladas) para que, pouco a pouco, sejam capazes de identificar diferentes entonações, relacionando-as à intenção de quem fala, compreender o sentido global do documento sonoro, reconhecer palavras e sequenciar as unidades lexicais de um único sintagma de modo a atingir o sentido do sintagma, reformular, identificar ambiguidades, sintetizar, etc.

Objetivo de escuta	Estratégias de aprendizagem	Tipologia de suportes	Objetivo da atividade didática	Modalidades	Conscientização ou Automatização?
Selecionar informações	Metacognitivas:			Em plenária? Escuta individualizada? Interação em pares? Interação em subgrupos?	
	Cognitivas:				
Identificar unidades lexicais	Metacognitivas				
	Cognitivas				
Reconhecer conteúdos temáticos	Metacognitivas				
	Cognitivas				
Identificar ambiguidades	Metacognitivas				
	Cognitivas				
Reformular	Metacognitivas				
	Cognitivas				
Sintetizar	Metacognitivas				
	Cognitivas				
Julgar	Metacognitivas				
	Cognitivas				

Como tipologia de suportes, poderíamos indicar entrevistas e documentários para selecionar informações; canções e poemas para identificar unidades lexicais; entrevistas, conferências e palestras para reconhecer conteúdos temáticos; discursos em debates políticos para identificar ambiguidades; e documentários, entrevistas e palestras para os objetivos *reformular*, *sintetizar* e *julgar*.

Quanto aos objetivos das atividades didáticas, podemos citar: a familiarização com a paisagem sonora; a discriminação fonética; o treino da memória auditiva; a interpretação da entonação; compensação de lacunas; solicitação de interação oral para

construir o sentido. Como exemplo de atividades didáticas, citamos a blablação, a escuta direcionada, a compreensão de mensagens incompletas, ditado de imagens.

Escutar é mais do que ouvir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier, 1988.

_____. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier: 1994

BANGE, P. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Les Éditions Didier: 1992.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro de referência para línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA: 2001. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

CORNAIRE, C; C. Germain. *La compréhension orale*. CLE International, 1998.

CUQ, J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, 2003.

CUQ, J.P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.

CYR, P.; GERMAIN, C.. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International, 1996.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GAONAC'H, D. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Rennes, Hachette, 1990.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.

GERMAIN, C. *Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée*. Canadian Journal of Applied Linguistics. Vol 3, no 1-2, (2000), p. 23-33, 200. Disponível em: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19822/21587>

LHOTE, E. *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre*. Hachette, 1999.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>

MASSARO, P. R. *Teatro e Língua Estrangeira: entre teoria(s) e prática(s)*. São Paulo, Paulistana, 2008.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETTER, M. *Linguagem, língua, linguística*. in: FIORIN, J.L. (org) *Introdução à linguística* volume 1. 2012. p. 11-24. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan-CLÉ International, 1988. Disponível em: file:///C:/Users/SILVA/Downloads/puren_histoire_methodologies.pdf

PORCHER, L. *Le Français langue étrangère: Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette, 1995.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1986. Disponível em: <https://aguswuryanto.files.wordpress.com/2008/09/approaches-and-methods-in-language-teaching.pdf>

Saydı, T. *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative*. Synergies Turquie n° 8 - 2015 p. 13-28. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 2º Ed. São Paulo: Editora Cortez, 1986

Sites referenciados:

LACHOWSKY, Caroline. *Pourquoi l'entraide est dans notre nature?*, 2017. Disponível em: <http://www.rfi.fr/emission/20171012-pourquoi-entraide-est-notre-nature> (último acesso: 03/08/2018) Michaelis On-line: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>

MILOT, A.; MAUCOURT, P. *Les jobs étudiants : pièges ou opportunités ?*, 2016. Disponível em: <http://www.rfi.fr/emission/20160814-france-jobs-etudiants-boulots-jeunes-pieges-opportunités-emploi-chomage> (último acesso: 03/08/2018)

Tapis, Unité 03, situation 01. Disponível em: http://www.tapis.com.au/studentbook2/Unit3/u03_situation_a01.html (último acesso: 26/02/2018).

VisitMorocco. Highlights of Morocco. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=aEVzVXXPGsw> (último acesso: 03/08/2018)

VisitMorocco. Maroc - Cuisine régionale. Disponível em :
<https://www.youtube.com/watch?v=INIHjA0z7hQ> (último acesso: 03/08/2018)

VisitMorocco. *Styliste Caftan*. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=DJ5c1iS83L4&t=1s> (último acesso: 03/08/2018)

ANEXOS:

1. Respostas aos questionários

1.1 Respostas do sujeito-aprendiz A:

Atelier d'expression et compréhension orale

Carolina Laginhas Perrella

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO - I

1. Antes de tomar conhecimento do conteúdo do documento:

1.1 Como você se prepara para ouvir um documento sonoro em língua estrangeira?

- Você pega papel e caneta para tomar nota?
- Se concentra apenas no que vai ouvir, sem papel e caneta?
- Fecha os olhos para se concentrar melhor no conteúdo do áudio?

Outros elementos? Quais? Algumas vezes anoto palavras ou expressões que consigo identificar de imediato no documento sonoro.

2. Após ter ouvido o documento sonoro uma primeira vez:

2.1 O que você faz?

- Tenta identificar o(s) enunciadores?
- Identificar e caracterizar quem fala? (idade, sexo, profissão, etc)
- Tenta identificar o contexto? (lugar, horário, etc)
- Tenta identificar a intenção de quem fala?

Outros elementos? Quais? Tento identificar se o enunciador dá informações sobre a situação que ele se encontra, o lugar que ele está, ou o que ele está fazendo / praticando.

2.2 Você costuma tentar identificar cada palavra que está sendo dita ou você procura identificar o tema chave geral do documento?

Fico tentando identificar cada palavra, me perco, pois não conheço a maioria delas e isso acaba na não identificação do tema geral do documento.

2.3 Enquanto você está ouvindo, quais elementos constroem a sua compreensão?

- Palavras anteriormente conhecidas
 - Reconhecimento das frases como afirmativas, interrogativas, negativas
- Outros elementos? Quais? _____

2.4 Antes de ouvir pela segunda vez o documento, como você reage ao que não compreendeu? Você tenta preencher as lacunas de compreensão? De que forma?

Com base nas palavras que eu compreendi, eu tento deduzir algo sobre o tema, mas no primeiro contato com o documento eu não consigo compreender muitas coisas, só após ouvir outras vezes.

3. Ao ouvir pela segunda vez o documento:

3.1 Em quais elementos você presta mais atenção?

Nas palavras e expressões

3.2 Você toma nota do que está ouvindo? Em caso negativo, como registra na memória o que ouve?

Não tomo nota. Não tomo nota e tento recordar algumas palavras ~~to~~ coisas que eu consigo compreender.

1.2 Respostas do sujeito-aprendiz B :

Guilherme Lopes

Atelier d'expression et compréhension orale

Colina Laginhas Perrella

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO - I

Antes de tomar conhecimento do conteúdo do documento:

Como você se prepara para ouvir um documento sonoro em língua estrangeira?

- () Você pega papel e caneta para tomar nota?
(X) Se concentra apenas no que vai ouvir, sem papel e caneta?
() Fecha os olhos para se concentrar melhor no conteúdo do áudio?
Outros elementos? Quais? _____

Após ter ouvido o documento sonoro uma primeira vez:

1 O que você faz?

- () Tenta identificar o(s) enunciadores?
() Identificar e caracterizar quem fala? (idade, sexo, profissão, etc)
(X) Tenta identificar o contexto? (lugar, horário, etc) Busco procurar ouvir sinais sonoros fora da fala, para conseguir distinguir um ambiente.
() Tenta identificar a intenção de quem fala? Busco também ouvir entonações na fala, para saber o contexto.
Outros elementos? Quais? _____

2 Você costuma tentar identificar cada palavra que está sendo dita ou você procura identificar o tema chave geral do documento?

Procuro identificar o assunto geral com palavras chave

3 Enquanto você está ouvindo, quais elementos constroem a sua compreensão?

- (X) Palavras anteriormente conhecidas no figurando contexto, palavras chave
() Reconhecimento das frases como afirmativas, interrogativas, negativas
Outros elementos? Quais? _____

4 Antes de ouvir pela segunda vez o documento, como você reage ao que não compreendeu? Você tenta preencher as lacunas de compreensão? De que forma?

Tento assimilar o conteúdo, buscar o conteúdo geral, pensar o contexto e buscar preencher, vendo mais pela qual se pode construir o diálogo.

Ao ouvir pela segunda vez o documento:

1 Em quais elementos você presta mais atenção?

nos elementos que não consegui compreender da primeira vez.

2 Você toma nota do que está ouvindo? Em caso negativo, como registra na memória o que ouve?

Não, busco assimilação do conteúdo, dando continuidade no que estou ouvindo e fazendo a ligação como um todo.

13

1.3 Respostas do sujeito-aprendiz C:

Atelier d'expression et compréhension orale

Carolina Laginhas Perrella

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO - I

1. Antes de tomar conhecimento do conteúdo do documento:

1.1 Como você se prepara para ouvir um documento sonoro em língua estrangeira?

- Você pega papel e caneta para tomar nota?
 Se concentra apenas no que vai ouvir, sem papel e caneta?
 Fecha os olhos para se concentrar melhor no conteúdo do áudio?
Outros elementos? Quais? _____

2. Após ter ouvido o documento sonoro uma primeira vez:

2.1 O que você faz?

- Tenta identificar o(s) enunciadores?
 Identificar e caracterizar quem fala? (idade, sexo, profissão, etc)
 Tenta identificar o contexto? (lugar, horário, etc)
 Tenta identificar a intenção de quem fala?
Outros elementos? Quais? _____

2.2 Você costuma tentar identificar cada palavra que está sendo dita ou você procura identificar o tema chave geral do documento?

Procura o tema geral, mas muitas vezes não consigo identificar exatamente o tema.

2.3 Enquanto você está ouvindo, quais elementos constroem a sua compreensão?

- Palavras anteriormente conhecidas
 Reconhecimento das frases como afirmativas, interrogativas, negativas
Outros elementos? Quais? Entonação dos enunciadores

2.4 Antes de ouvir pela segunda vez o documento, como você reage ao que não compreendeu? Você tenta preencher as lacunas de compreensão? De que forma?

Eu não tento preencher as lacunas, eu normalmente ouço uma segunda vez e faço anotações do que eu acho importante.

3. Ao ouvir pela segunda vez o documento:

3.1 Em quais elementos você presta mais atenção?

Na construção gramatical da frase e em tentar ^{entender} ~~ouvir~~ direito as palavras que eu não havia entendido.

3.2 Você toma nota do que está ouvindo? Em caso negativo, como registra na memória o que ouve?

Sim. Eu escrevo de vez em quando os assuntos centrais, mas sem me preocupar com a escrita correta, (exemplo: Os acentos que eu me perdi e se estou só PARA OUVIR, Repito várias vezes até eu visualizar mentalmente a escrita.

11

1.4 Respostas do sujeito-aprendiz D:

Atelier d'expression et compréhension orale

Carolina Laginhas Perrella

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO - I

1. Antes de tomar conhecimento do conteúdo do documento:

1.1 Como você se prepara para ouvir um documento sonoro em língua estrangeira?

- Você pega papel e caneta para tomar nota?
 Se concentra apenas no que vai ouvir, sem papel e caneta?
 Fecha os olhos para se concentrar melhor no conteúdo do áudio?
Outros elementos? Quais? _____

2. Após ter ouvido o documento sonoro uma primeira vez:

2.1 O que você faz?

- Tenta identificar o(s) enunciadores?
 Identificar e caracterizar quem fala? (idade, sexo, profissão, etc)
 Tenta identificar o contexto? (lugar, horário, etc) *→ assunto da conversa; ~~assunto~~ recursos sonoros como*
 Tenta identificar a intenção de quem fala? *→ tom de voz durante a conversa; o que*
Outros elementos? Quais? *Busco identificar palavras-chave | posso comparar forma*
idade, relações de poder, etc.

2.2 Você costuma tentar identificar cada palavra que está sendo dita ou você procura identificar o tema chave geral do documento?

Busco identificar o tema-chave geral, me atentando mais às palavras de contexto das quais as palavras conectivas.

2.3 Enquanto você está ouvindo, quais elementos constroem a sua compreensão?

- Palavras anteriormente conhecidas
 Reconhecimento das frases como afirmativas, interrogativas, negativas
Outros elementos? Quais? *Inferência de palavras desconhecidas a partir do contexto.*

2.4 Antes de ouvir pela segunda vez o documento, como você reage ao que não compreendeu? Você tenta preencher as lacunas de compreensão? De que forma?

Tento construir um contexto ~~baseado~~ nas lacunas nas partes compreendidas.

3. Ao ouvir pela segunda vez o documento:

3.1 Em quais elementos você presta mais atenção?

Atenção pela segunda vez me atenta às palavras que conectam os elementos-chave.

3.2 Você toma nota do que está ouvindo? Em caso negativo, como registra na memória o que ouve?

Registra nas memórias ligando os elementos-chave para construir um contexto.

2. Documentos com anotações feitas pelos sujeitos-aprendizes durante escuta dos áudios na sessão 6 da oficina:

2.1 Documento com anotações do sujeito-aprendiz A, página 1:

Atelier d'expression et compréhension orale
 Carolina Laginhas Perrella

Prénom: _____

Mise en route

1. Observez les images ci-dessous:

Compréhension orale

1. Écoutez l'enregistrement extrait de la radio RFI

2. Notez ci-dessous toutes les informations de cet enregistrement que vous avez comprises. Vous pouvez faire des notes pendant l'écoute ou après l'écoute, c'est à vous de décider. Vous pouvez faire les notes en portugais.

numeros de Telefone BREVIÈRE ÉCOUTE

- 25 euros
- la semaine
- radio
- le même journal
- directeur des espaces
- plus ~~jamais~~ supermarchés
- obligation de travailler
- Supermarchés
- journaliste
- Pequeno
- estudantes
- Bom dia
- sempre
- pâte
- Eles são
- après midi
- Salut
- carrefours
- pême
- le garçon de Felipe catrim
- Je travaille
- Projet professionnelle
- internet
- les objets

2.1 Documento com anotações do sujeito-aprendiz A, página 2:

Écoutez l'enregistrement encore une fois. Notez les autres informations que vous avez comprises. Vous pouvez faire des notes pendant l'écoute ou après l'écoute, c'est à vous de décider. Vous pouvez faire les notes en portugais.

Entrevista na rádio:

- Hoje vamos falar com estudantes
- Falamos sobre profissões
- Ele pensa que as oportunidades de trabalho
- diretor do espaço carreira
- estudante 18 anos
- ocupar a vaga
- carreira
- Primeiro
- Produção / Patrocínio

DEUXIÈME ÉCOUTE

- há muitas oportunidades para os jovens
- Porque os estudantes trabalham?
- Ela estudante de jornalista
- mercado de trabalho p/ jovens

Réponse

- Non, jamais
- Plus tôt

Chanson:

- Sophie
- 3% des étudiants de France
- projet professionnel & carrière

TROISIÈME ÉCOUTE

- O diretor do espaço Trabalho pela primeira vez quando tinha 18 anos. Talvez com produção / patrocínio
- através dos estudos ele criou um projeto profissional e agora tem uma carreira.
- Ele pensa que há muitas oportunidades de trabalho para os jovens
- Hipótese: Ele nunca pensou que trabalharia em um supermercado
- Por isso a carreira que diz "jamais trabalharia em um supermercado"

Expression orale

Regardez le court-métrage *L'Emploi* (El empleo), de Santiago Bou Grasso.
<https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM>

2.1 Documento com anotações do sujeito-aprendiz A, página 3:

je ne pense pas voter les répétés

no Programa de rádio ...

alguns estudantes foram convidados para serem entrevistados, abordando o assunto "Profissão". As questões como o porquê os jovens/estudantes trabalham e como é o mercado de trabalho para os jovens estavam presentes na entrevista.

um dos convidados era o diretor do Colégio, que conta como foi sua trajetória Profissional. Ele conta que trabalhou pela primeira vez quando tinha 18 anos. Talvez com produção/fabricação. Conta que foi através dos estudos que ele viu um Projeto Profissional e agora tem uma carreira. Ele pensa que há muitas oportunidades de trabalho para os jovens.

Talvez a carga que toca durante a apresentação do programa, algo como: "jamais trabalhei / retornei a um supermercado só pelo fato de dele jamais ter pensado que parasse sua carreira trabalhando em um supermercado".

2.2 Documento com anotações do sujeito-aprendiz B, página 1:

Atelier d'expression et compréhension orale

Carolina Laginhas Perrella

être embauché

Je ne ~~peux~~ pas rater
les répétitions
à l'école

Prénom: _____

Mise en route

Inter + dire

1. Observez les images ci-dessous:



Compréhension orale

1. Écoutez l'enregistrement extrait de la radio RFI

2. Notez ci-dessous toutes les informations de cet enregistrement que vous avez comprises. Vous pouvez faire des notes pendant l'écoute ou après l'écoute, c'est à vous de décider. Vous pouvez faire les notes en portugais.

PREMIÈRE ÉCOUTE

B
lamer la radio.
Radiophone.
Étudiants opportunités
supermarché
journalist.
Bogdan
Schit.

chanson
& Carrefour
travailler
opportunités
professionnelle
Carrefour
téléphone
adresse

travail
opportunités
il aime
* 73% opportunités de la prime
opportunités travailler
opportunités aujourd'hui

* des étudiants qui travaillent. / Opportunités de travailler!

2.2 Documento com anotações do sujeito-aprendiz B, página 2:

Écoutez l'enregistrement encore une fois. Notez les autres informations que vous avez comprises. Vous pouvez faire des notes pendant l'écoute ou après l'écoute, c'est à vous de décider. Vous pouvez faire les notes en portugais.

DEUXIÈME ÉCOUTE

73% des étudiants "financiers" non étudiants. (par isso trabalho) ✓
"une matière" qui parle "sobre" le travail de les étudiants,
qui sont opportunistes "au" point "précis" ✓
- tem entrevista de um ~~com~~ ~~person~~ - * de la si estudante dando o
depoimento sobre estudos + trabalhar (e tem 18 anos) ✓
Lo prefato?

TROISIÈME ÉCOUTE

*Directeur de ~~l'agence~~ "Confiance"

Lo Directeur dans un supermarché ✓
Lo ele opina sobre o trabalho e oportunistas, ele diz
que a vida em que começam a não 18.

Expression orale

Regardez le court-métrage *L'Emploi* (El empleo), de Santiago Bou Grasso.
<https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM>

2.2 Documento com anotações do sujeito-aprendiz B, página 3:

C'est une matière qui parle du travail de
de les étudiants. La matière "contient" une personne
que c'est le directeur dans un supermarché, qui parle
de les opportunités qui sont "ouvertes" à les étudiants. Le
thème central c'est la opportunité ou l'argent. Les autres
personnes sont de la vidéo, qui fait la "enquête"
et la matière. Ils "levontam docto" qui 73% de les
estudiants "finalement leur études" et travaille "por isso"

2.3 Documento com anotações do sujeito-aprendiz D, página 1:

Atelier d'expression et compréhension orale

Carolina Laginhas Perrella

Prénom: _____

Mise en route

1. Observez les images ci-dessous:

LIVREUR → LIVRE
~~Embauche~~ Être embauché



Compréhension orale

1. Écoutez l'enregistrement extrait de la radio RFI

2. Notez ci-dessous toutes les informations de cet enregistrement que vous avez comprises. Vous pouvez faire des notes pendant l'écoute ou après l'écoute, c'est à vous de décider. Vous pouvez faire les notes en portugais.

PREMIÈRE ÉCOUTE

O áudio consiste em uma entrevista de rádio com alguns estudantes, onde os mesmos são questionados sobre a idade em que começaram a trabalhar, como no caso do primeiro entrevistado, que começou com 12 anos; ou sobre as mudanças que ocorreram no mercado de trabalho, além das diferentes oportunidades que têm surgido para os jovens. Uma das entrevistadoras ~~contou~~ contou suas experiências com o mercado de trabalho de antes e as mudanças que ocorreram no ~~delas~~ delas de informações.

2.3 Documento com anotações do sujeito-aprendiz D, página 2:

Écoutez l'enregistrement encore une fois. Notez les autres informations que vous avez comprises. Vous pouvez faire des notes pendant l'écoute ou après l'écoute, c'est à vous de décider. Vous pouvez faire les notes en portugais.

No início é feita uma pequena apresentação da equipe da rádio e quem serão entrevistados durante o programa de domingo à tarde. O primeiro entrevistado é o diretor do supermercado Carrefour, e ele comenta sobre seu primeiro emprego aos 18 anos. Uma outra mulher a ser entrevistada é jornalista, começou a trabalhar com 17 anos com algo relacionado à fax e atividades de secretariado, e conta sobre as oportunidades de trabalho nas empresas com pequenos contratos, *entre outros*.

DEUXIÈME ÉCOUTE

no nome com advérbios como o desuso do papel. O diretor do Carrefour também comenta sobre não ser uma oportunidade de início para a carreira. Por último 3 estudantes são entrevistados sobre o porquê de tantos jovens trabalharem hoje em dia, e a resposta é que hoje há muitas *outras coisas*.

Em seguida ao Item II:

Na introdução do programa a locutora diz que o programa falará sobre empregos de jovens, como no supermercado, empregos de férias, e empregos na vizinhança, e por isso também é proposta uma entrevista com um empregador (diretor do Carrefour), onde ele diz que sua carreira se deve à sua primeira experiência profissional.

TROISIÈME ÉCOUTE

Além disso, no final é discutido o porquê de hoje mais jovens trabalharem, e que se deve ao surgimento de mais oportunidades em relação à geração de ontem.

Expression orale

Regardez le court-métrage *L'Emploi* (El empleo), de Santiago Bou Grasso.
<https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM>

3. Documentos com anotações feitas pelos sujeitos-aprendizes durante escuta dos áudios na sessão 8 da oficina:

3.1 Documento com anotações do sujeito-aprendiz B, página 1:

Atelier d'expression et compréhension orale
 Carolina Laginhas Perrella

donnée (L) (N) *animaux* *végétaux* *la terre* *la vie*

1. Compréhension orale

1.1 Écoutez l'émission extraite du site web de la radio RFI

Première écoute

Redigées Compteur première article Organisme vivant par espèces public Eclair Biologie	Opération liste unités description de la vie Nature Comportement génétique anatomie ?	bactérie chloroplaste particulièrement locale zoologie Des mange l'organisation animale & végétale
--	--	--

Deuxième écoute

compréhension édition opération - public - Eclair condition plus d'espèce compréhension par téléphone formation par l'écriture Compteur en on articles de articles - publications -	Nature le point de vue Génétique description par l'écriture histoire sociale particulier zoologie l'organisation que si l'on est par l'écriture	- point de vue animaux & végétaux l'écriture
---	---	--

3.1 Documento com anotações do sujeito-aprendiz B, página 2:

Compétences III

Remarques de son
copie et deux copies.

lecture trois dates
non senti
- W Edison
redonde
- livre
- comportement étud.
- Genetec.

Troisième écoute
*de Maxime et Maxime q. par
de la lecture
- Genetec
*

Jeu de rôles

C'est à vous de jouer maintenant! Mettez-vous en groupes de deux ou trois personnes et jouez la scène que vous avez tiré au sort.

3.2 Documento com anotações do sujeito-aprendiz C, página 1:

Atelier d'expression et compréhension orale
 Carolina Laginhas Perrella

1. Compréhension orale

1.1 Écoutez l'émission extraite du siteweb de la radio RFI.

Première écoute

plus lent
 compulsion pour
 plurimulier
 * cristal de la pignon
 super activité
 interdisciplinaire
 multidisciplinaire
 autre recherche
 spécialiste pour téléphone
 *
 compréhension
 pour
 recherche
 3000 poisson
 * entomologie, médecine, génétique

première de la limite
 pour le comportement
 biologique / génétique /
 la même espèce
 sociale dans
 particulier "biologie"
 terme de "évaluation biologique"
 1° influence de l'écologie
 2° animaux, végétaux & bactéries
 3°
 4° Faut-il le faire
 ↓ en biologie pour et les espèces
 de la recherche Biologique et
 des espèces animales

Deuxième écoute

nature
 compétition pour
 * animal, bactérie
 nous aitez
 autre
 * biomédecine
 * biologiste
 économique

avec en la nature
 poche et tout comportement
 génétique
 - preuves évidentes
 * Interdisciplinaires
 "formes de génie de codes génétiques"
 "l'océan",
 énergie
 caribot
 * Faut-il → Institution
 organisée
 que l'inventive o estudo

↓ compétition

3.1 Documento com anotações do sujeito-aprendiz B, página 2:

paraxinimotor
minimum
populci

Troisième écoute "microorganismes"
bactérie → fusid. noipide
Etude de "pandon"
atteindre ≠ attendre

Jeu de rôles

C'est à vous de jouer maintenant! Mettez-vous en groupes de deux ou trois personnes et jouez la scène que vous avez tiré au sort.

4. Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos aprendizes

4.1 Termo de consentimento livre e esclarecido, página 1:

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Modernas
Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ **Estado:** _____ **CEP:** _____

Telefone: () _____ **RG:** _____

CPF: _____

E-mail: _____

Nome do pesquisador:

Carolina Laginhas Perrella

Nome do orientador:

Profº Drº Paulo Roberto Massaro

Instituição:

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Universidade de São Paulo

Título provisório do estudo:

Atividades orais no processo de ensino de francês, língua estrangeira

1- Propósitos do estudo:

Objetivo Geral:

Analisar a concepção e a aplicação de atividades para o desenvolvimento da produção oral em francês, língua estrangeira

Objetivos Específicos:

Observar as estratégias usadas por estudantes ao processar textos sonoros; identificar as maiores dificuldades de estudantes de FLE ao escutar um documento sonoros didáticos, autênticos e na interação face a face ; perceber se houve uma diferença de compreensão, por parte dos alunos, entre a interação com falantes nativos e os áudios didáticos retirados de livros e áudios didáticos de FLE ; perceber em que medida a interação face a face facilitou/dificultou a compreensão oral por parte dos alunos ; identificar quais as diferenças entre esses áudios que possibilitam essa facilidade/dificuldade ; entender de que maneira o professor pode desenvolver uma escuta prática e eficiente por parte de seus alunos ; identificar como o professor de FLE pode elaborar as questões de

Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 - CEP 05508-900 - Cidade Universitária - São Paulo - SP.
Tel.: (11) 3091-5041 / Fax (11) 3032-2325 / e-mail: flm@usp.br

4.1 Termo de consentimento livre e esclarecido, página 2:

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Departamento de Letras Modernas
Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

compreensão oral de forma a evitar que o aluno não tenha compreendido justamente o trecho de áudio referente àquelas questões que lhe foram propostas

2- Procedimentos:

Enquanto sujeito desta pesquisa, eu participarei voluntariamente de:

- a) Aulas de língua francesa (modalidade presencial), que poderão ser gravadas em áudio e vídeo, bem como fotografadas;
- b) Oficinas de práticas teatrais e/ou artísticas em língua francesa que poderão ser gravadas em áudio e vídeo e fotografadas. Estas oficinas podem ser caracterizadas por:
 - atividades lúdicas
 - atividades corporais;
 - atividades artísticas;
 - jogos teatrais e/ou jogos dramáticos.
- c) Entrevistas que poderão ser gravadas em áudio e vídeo, bem como fotografadas;

3- Riscos e desconfortos:

Nenhum.

4- Benefícios:

Minha participação é voluntária e possibilitará o aperfeiçoamento de minhas competências discursivas em língua francesa.

5- Direitos dos participantes:

Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas, bem como às filmagens e fotografias captadas durante a oficina.

6- Compensação financeira:

Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.

7- Confidencialidade:

Compreendo que:

Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 - CEP 05508-900 - Cidade Universitária - São Paulo - SP.
Tel.: (11) 3091-5041 / Fax (11) 3032-2325 / e-mail: film@usp.br

4.1 Termo de consentimento livre e esclarecido, página 3:

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Departamento de Letras Modernas

Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

- a) os resultados deste estudo serão incorporados ao relatório de Trabalho de Graduação Final a ser apresentado pelo pesquisador à Instituição
- b) imagens e gravações sonoras captadas ao longo da realização da pesquisa poderão ser incorporados ao relatório de Trabalho de Graduação Final a ser apresentado pelo pesquisador à Instituição
- c) os resultados, as imagens e gravações poderão ser apresentados em congressos acadêmicos ou profissionais, bem como publicados em jornais, revistas ou sites acadêmicos ou profissionais e/ou sem que minha identidade seja revelada.

8- Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso a qualquer momento entrar em contato com o docente-orientador, Prof^o Dr^o Paulo Roberto Massaro, pelo e-mail: paulomassaro@usp.br, bem como com o pesquisador Carolina Laginhas Perrella, pelo e-mail carolina.perrella@usp.br

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e autorizo que:

- a) minhas imagens captadas através de fotos e vídeos, bem como gravações de minhas falas sejam utilizadas para análise científica ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa;
- b) minhas imagens captadas através de fotos e vídeos, bem como gravações de minhas falas sejam incorporadas em apresentações orais, textos impressos (inclusive por meio digital) com a estrita finalidade de divulgação científica e/ou profissional.

Por fim, compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito e receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 - CEP 05508-900 - Cidade Universitária - São Paulo - SP.
Tel.: (11) 3091-5041 / Fax (11) 3032-2325 / e-mail: film@usp.br