

METODOLOGIAS DE ENSINO DE FRANCÊS:

DEBATES, REFLEXÕES E DESAFIOS DO SÉCULO XXI

Organizadores

MARCOS ROGÉRIO MARTINS COSTA
ANA LUIZA DALLAPICULA

METODOLOGIAS DE ENSINO DE FRANCÊS:

DEBATES, REFLEXÕES E DESAFIOS DO SÉCULO XXI

Organizadores

MARCOS ROGÉRIO MARTINS COSTA
ANA LUIZA DALLAPICULA

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadores

Marcos Rogério Martins Costa

Ana Luiza Dallapicula

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão Geral: Helena Célia de Souza Sacerdote

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Costa, Marcos Rogério Martins
C837m Metodologias de Ensino de Francês: Debates, Reflexões e Desafios do Século XXI / Marcos Rogério Martins Costa; Ana Luiza Dallapicula (organizadores). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 76 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84599-16-1

DOI: 10.5281/zenodo.5963859

1. Metodologias. 2. Ensino de Francês. 3. Debates, Reflexões e Desafios. 4. Século XXI. I. Dallapicula, Ana Luiza. II. Título.

CDD: 440

CDU: 80

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2022/02/metodologias-de-ensino-de-frances.html>

ORGANIZADORES
MARCOS ROGÉRIO MARTINS COSTA
ANA LUIZA DALLAPICULA

METODOLOGIAS DE ENSINO DE FRANCÊS:
DEBATES, REFLEXÕES E DESAFIOS DO SÉCULO XXI

Revisão geral: Helena Célia de Souza Sacerdote

Dedicamos esta obra a todos os nossos antepassados.

“La grammaire, l'aride grammaire elle-même, devient quelque chose comme une sorcellerie évocatoire; les mots ressuscitent revêtus de chair et d'os, le substantif, dans sa majesté substantielle, l'adjectif, vêtement transparent qui l'habille et le colore comme un glacié, et le verbe, ange du mouvement, qui donne le branle à la phrase”

Les paradis artificiels, de Charles Baudelaire (1821-1867).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PARTE 1: ASPECTOS TEÓRICOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	13
1 TEORIAS DA LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA DIDÁTICA E NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA.....	14
2 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS METODOLOGIAS.....	23
PARTE 2: DIDÁTICA DO ENSINO DE FRANCÊS — LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	29
3 A COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO DE FLE.....	30
4 PRÁTICAS DE ENSINO DA ORALIDADE DO FRANCÊS	39
PARTE 3: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	51
5 USOS DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ..	52
6 FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DO PROFESSOR DE FLE: DESAFIOS DO CONTEMPORÂNEO	64
NÃO É O FIM	72
SOBRE OS AUTORES	75

INTRODUÇÃO

“Quem não conhece línguas estrangeiras, não sabe nada da própria”
Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

Em concordância com o escritor alemão Goethe, a aprendizagem de uma segunda língua nos permite acessar outras culturas, conhecer novos países e, sobretudo, interpretar nossa própria língua e cultura com outros olhos. É uma mirada para um horizonte mais amplo, no qual angariamos novos conhecimentos acerca do mundo. Sob essa perspectiva, essa obra foi concebida. Dentre as línguas com o maior número de falantes, está o Francês que, segundo dados do relatório da Associação Internacional de Francofonia¹, é o quinto idioma mais falado do mundo². A demanda pelo ensino de Francês Língua Estrangeira (doravante, FLE) tem crescido devido a diversos fatores; dentre eles, destacam-se:

- é a língua oficial em trinta países;
- está presente em comunidades francófonas, em mais de 50 países;
- é a língua oficial de todas as agências das Nações Unidas, espalhadas no mundo todo, além de estar presente em grande parte das organizações internacionais;
- é o terceiro idioma mais falado entre os empresários³, e, em transações econômicas, é o segundo mais utilizado⁴.

A língua francesa tem apresentado crescimento em diversas áreas de atuação humana, desde o setor da Educação até o de Negócios. No Brasil, o francês é um idioma associado à Cultura e às Artes. Todavia, essa visão restrita tem se ampliado, pois o espaço francófono tem aumentado, principalmente, nos últimos anos, com o avanço da globalização e das redes sociais digitais. Os investimentos diretos de estrangeiros, sobretudo de franceses ou de países francófonos, têm feito empresas e outras organizações incentivarem seus colaboradores na aprendizagem da língua.

¹ *Francofonia* é a expressão que designa a comunidade dos países francófonos, isto é, que tem o Francês como língua oficial. Para mais informações, acesse o site oficial da *Organisation Internationale de la Francophonie*: <https://www.francophonie.org/>. Acessado em: 27 jan. 2022.

² As línguas mais faladas, que antecedem o Francês são: Mandarim, em 1º lugar; Inglês, em 2º lugar; Espanhol, em 3º lugar; Árabe, em 4º lugar.

³ O primeiro idioma mais falado entre os empresários é o inglês e, em seguida, o chinês. Pesquisa realizada pela Bloomberg, em 2014. Para mais informações, acesse o site oficial da instituição: <https://www.bloomberg.com.br/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

⁴ A língua mais utilizada é o inglês e a segunda mais utilizada é o francês, segundo dados da British Council. Para mais informações, acessar: <https://www.britishcouncil.org.br/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

As metodologias de ensino de língua francesa, consequentemente, potencializaram-se, seja com o apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), seja pelo desenvolvimento recente das Teorias da Aquisição de Língua Estrangeira (LE), que, desde o final do século XX, tem sistematizado esse campo de investigação. Um fator que estimula o processo de ensino e aprendizagem de LE, no Brasil, em relação à língua francesa, é similaridades entre as duas línguas, o português e o francês, já que são línguas neolatinas, isto é, derivadas do latim.

Compreendendo esse cenário positivo, esta obra abarca os conhecimentos básicos e necessários para que leigos e estudiosos da área de Ensino de LE apreendam as teorias, as práticas e os desafios contemporâneos de ensinar Francês como Língua Estrangeira (FLE). Para abarcar as finalidades específicas de cada um desses tópicos centrais, este livro foi dividido em três partes, a saber:

- Parte 1: Aspectos teóricos do ensino de Língua Estrangeira;
- Parte 2: Didática do Ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE);
- Parte 3: Desafios da Educação do século XXI.

Na Parte 1, abordam-se as teorias da linguagem e suas implicações no processo de aquisição de segunda língua. Outro tema investigado é o ensino de língua estrangeira, isto é, quais são as metodologias que se desenvolveram para se aprender uma segunda língua. Por isso, a perspectiva que esta obra traz para o ensino de FLE é um prisma crítico, reflexivo e, sobretudo, psicopedagógico.

Na Parte 2, apresentam-se aspectos didáticos do ensino de LE, tendo como base o FLE. O primeiro tópico dessa parte investiga os processos de ensino e aprendizagem da competência de leitura em francês, nos níveis A1 e A2, conforme Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages — CEFR)⁵. Em seguida, discute-se a oralidade, propondo maneiras de ensinar oralidade nas aulas de FLE.

Na Parte 3, há o debate dos desafios da Educação do século XXI. Dois capítulos são desenvolvidos: um, a respeito do uso das ferramentas digitais no ensino de LE; e outro, acerca da formação crítica e reflexiva do professor de FLE. Esses dois pontos são complementares porque abarcam as duas fases do papel da Educação em nossos tempos: de um lado, promover as novas tecnologias digitais, preparar os cidadãos para o uso

⁵ Para maiores informações, acesse o link: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> Acesso em: 23 jan. 2022.

consciente das ferramentas digitais; e de outro, desenvolver as habilidades críticas e reflexivas do ser humano, formando-o além de o informar, isto é, trazer à tona as faces social, histórica e cultural que estão implícitas em todo e qualquer processo educacional.

Como se pode ver, é uma obra que percorre diversos tópicos, mas os converge para o mesmo fim: o debate das metodologias de ensino de Francês. É um livro feito por brasileiros acerca de uma língua estrangeira que possui, em seu cerne, o objetivo de apresentar — mais que o de explicar ou o descrever — o universo de teorias, métodos e problemáticas do processo de ensino e aprendizagem de uma língua para um não nativo. É um olhar estrangeiro sobre uma terra misteriosa e cheia de segredos. É uma mirada panorâmica sobre o excedente de visão do outro — como diria o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin —, que permite ver aquilo que o outro não vê: a face do próprio rosto.

Assim, esta obra não promete o tesouro ao fim do arco-íris, nem a completude do ser, ao fim de sua leitura. Esta obra prevê refletir — sem a obrigação de encontrar a certeza — a respeito do que subjaz a consciência do falante que diz, acalorada, que a sua língua é sua pátria, como disseram grandiosas criaturas, como Albert Camus (1913-1960): “eu tenho uma pátria: a língua francesa”⁶; como fez Fernando Pessoa (1888-1935): “Minha pátria é a língua portuguesa”; como asseverou o alemão Johann Gottlieb Fichte (1762-1814): “A língua de um povo é a sua alma”⁷; dentre tantos outros. Desse modo, conhecer os mecanismos que subjazem a aprendizagem de uma LE equivale ao privilégio de reconhecer em sua língua materna, o que a fez sua morada. É um jogo de espelhos, no qual, quanto mais eu conheço o outro, mais eu me reconheço. Então, prepare-se e esteja aberto(a) para deslindar seus métodos de ensino e aprendizagem de FLE.

⁶ « Oui, j’ai une patrie, la langue française ».

⁷ « Die Sprache eines Volkes ist seine Seele ».

PARTE 1: ASPECTOS TEÓRICOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1 TEORIAS DA LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA DIDÁTICA E NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Marcos Rogério Martins Costa

Este tópico parte de algumas questões que, normalmente, os professores de Língua Estrangeira (LE) já se depararam, pelo menos, uma vez durante a sua atuação docente, a saber:

- Como o aluno aprende uma língua que, geralmente, não teve contato em sua infância?
- Quais aspectos estão relacionados à aprendizagem dessa “nova” língua?
- Quais as implicações do (des)conhecimento das teorias da aquisição de língua na didática do professor de LE?

A fim de trazer respostas, mesmo que não absolutas, a esses questionamentos que este tópico foi pensado. Para tanto, discutiremos acerca das principais teorias da linguagem que abordam a aquisição de língua, dentre elas: a behaviorista, a gerativista, a cognitivista e a sociointeracionista. Todas essas teorias desenvolvem diferentes métodos e abordagens para responder a questão: como a criança aprende uma língua?

É preciso dizer que os estudos a respeito da linguagem e sua aquisição não são recentes e descendem de investigações filosóficas, desde Platão até os linguistas contemporâneos, passando pelos gramáticos e literatos (GERMAIN, 1993)⁸. Compreende-se teoria como um conjunto de postulados científicos que são propostos, testados e modificados conforme os resultados das pesquisas e seus desdobramentos. Desse modo, quando se fala em aprendizagem de LE, temos que considerar a natureza da aprendizagem, isto é, verificar qual é a teoria que explica o que é aprendizagem, o que é língua e como se adquire essa língua. Almeida Filho (1993) e Leffa (1988) explicam que é necessário distinguir *abordagem* de *método*. A *abordagem* abarca o conceito de método, uma vez que a abordagem se refere tanto aos pressupostos teóricos, quanto aos métodos adotados. O *método* diz respeito, por sua vez, ao caminho traçado pelo professor para ensinar determinado objeto de ensino, ou seja, o plano — ora mais, ora menos —

⁸ De acordo com Germain (1993), as primeiras evidências da existência do ensino de uma segunda língua encontram-se entre os acadianos, que conquistavam gradativamente os sumérios, por volta de 3000 a. C. As primeiras aprendizagens, segundo o estudioso, aconteciam a partir do contato direto com o falante da língua estrangeira.

esquemático pelo docente para alcançar determinada finalidade durante o processo de ensino e aprendizagem. Anthony (1963, p. 63) afirma que há uma organização hierárquica: “a técnica leva a cabo um método que é consistente a uma abordagem”. Nesse sentido, a abordagem fomenta o método que, por sua vez, aplica determinada técnica. Compreendendo esse panorama, saber mais a respeito das teorias da linguagem nos ajuda a entender qual é a abordagem que está por de trás dos métodos e das técnicas de ensino de LE.

A respeito das teorias da aprendizagem, que embasaram o ensino de língua estrangeira, foram quatro teorias oriundas da psicologia e que serviram de suporte para o desenvolvimento dos métodos e das técnicas de ensino de LE:

- a) Associacionismo;
- b) Comportamentalismo;
- c) Cognitivismo;
- d) Sociointeracionismo.

Antes de explicar essas teorias, há de se fazer uma ressalva, pois, como explica Germain (1993), o primeiro método de ensino de LE não foi embasado em nenhuma teoria advinda da psicologia, porque essa disciplina nem existia ainda. O primeiro método foi o de gramática e tradução, o qual previa e exigia intensa atividade de tradução e conhecimento técnico da gramática da LE. Outra ressalva é que não cabe aqui fazer uma descrição detalhada de cada uma dessas teorias da aprendizagem. É uma apresentação geral que fazemos dessas teorias para entender como elas compreendem o processo de aprendizagem, a natureza da língua proposta e suas implicações na didática do ensino de LE.

1.1 Associacionismo

As primeiras ideias do Associacionismo derivam da filosofia clássica, sobretudo da concepção platônica e aristotélica de sucessão de memórias. O associacionismo advém do pressuposto teórico de que a aprendizagem decorre de um processo de associação de ideias, cuja sequência mais natural seria: das mais simples às mais complexas. A Escola da Associação, principalmente britânica, contava, entre seus membros, com os estudiosos John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776), John Stuart Mill (1806-1873) e Ivan Pavlov (1849-1936).

Como dissemos, no decorrer da História, diversos estudos foram realizados para verificar como as crianças aprendem. Todavia, somente no século XX, esses estudos foram sistematizados e, assim, constituíram um corpo coeso e coerente de ideias que se pudesse chamar abordagem teórica (cf. GERMAIN, 1993). Esses estudos mais sistematizados foram chamados de Estudos diaristas, porque eram realizados por filólogos ou linguistas com seus próprios filhos. Esses estudos acompanhavam as falas das crianças por um determinado tempo e em situação de interação cotidiana. Os Estudos diaristas seguiram duas correntes filosóficas distintas: de um lado, o empirismo; e de outro, o racionalismo.

O Associacionismo é inspirado na filosofia empirista e positivista — a próxima abordagem vai desenvolver a corrente do racionalismo. Desse modo, é uma teoria que concentra sua atenção no ambiente, isto é, na experiência, encontra-se a fonte do conhecimento e da própria formação dos hábitos do comportamento humano, dentre eles, o da língua. Com efeito, nessa vertente teórica, a constituição das características humanas — mesmo que singulares — são decorrentes de fatores externo ao indivíduo. Não há, nessa teoria, uma distinção clara entre desenvolvimento e aprendizagem.

Acerca da linguagem, nessa vertente, a língua é um reflexo do pensamento. Não há autonomia dos processos linguísticos, em relação aos demais processos cognitivos. Nesse modo, tal como os pensamentos eram associações, as palavras também o eram.

Dentro do quadro do ensino de línguas, foi muito utilizado, a partir do associacionismo, a correlação entre imagens e palavras. Essa teoria embasa o método direto ou método natural — que vai ser abordado no próximo capítulo. O associacionismo é a explicação que a Psicologia tenta trazer para a aprendizagem, em geral, postulando que a aprendizagem se dá por associações, das ideias mais simples às mais complexas. Assumindo esse pressuposto teórico, acreditava-se que, ao se ver imagens e associá-las a determinadas palavras de uma língua estrangeira, o indivíduo poderia, paulatinamente, aprender um novo idioma.

1.2 Comportamentalismo

Comportamentalismo — também conhecido como behaviorismo — é uma proposta teórica desenvolvida, sobretudo, pelo filósofo, inventor e psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Nessa perspectiva, a aprendizagem é formação de hábitos automáticos. Assim, a aprendizagem era compreendida como um

comportamento observável e, como tal, poderia ser examinada e investigada cientificamente.

Tal qual o associacionismo, a mente não era considerada um componente fundamental para o processo de aquisição de uma língua. A única capacidade inata da mente humana, nesse viés teórico, era a associação, seja entre estímulos, seja entre estímulo e resposta.

A respeito da linguagem, nessa teoria, a língua é um comportamento e tratada como tal. Com efeito, os mesmos métodos científicos e pressupostos teóricos aplicados aos comportamentos são também empregados aos aspectos linguísticos. É, a partir dessa concepção, que se entende a criança como uma *tabula rasa*, isto é, o infante só adquire a língua a partir de estímulo-resposta, imitação e reforço. Esse entendimento também é transferido para a aquisição de LE. Tanto para a aquisição de Língua Materna (LM) quanto na aprendizagem de LE, o comportamentalismo propõe a existência dos seguintes cenários:

- há um reforço positivo: o comportamento se mantém;
- há um reforço negativo: elimina-se o comportamento;
- não há nenhum tipo de reforço: o comportamento será eliminado.

Exemplos clássicos de atividades didáticas decorrentes dessa teoria são aqueles que se baseiam em certo (reforço positivo) e errado (reforço negativo); ou ainda, práticas docentes que incentivam o aluno a tirar boas notas para passar de ano/série (reforço positivo), ao em vez de repetir o ano/série letivo (reforço negativo).

No ensino de LE, essa teoria lança métodos de ensino que estipulam exercícios repetitivos e mecanicistas que favorecem o estímulo de automatismos. A aprendizagem é compreendida, nesse prisma, a partir da relação Estímulo-Resposta, conforme os três cenários anteriormente descritos. Além disso, entende-se que a aprendizagem é transferível, ou seja, se o indivíduo aprende determinada estrutura linguística, ele pode transferir essa mesma estrutura para contextos semelhantes, haja vista o hábito automatizado.

Essa prerrogativa impulsionou a perspectiva de que a aprendizagem se baseava na aquisição de um conjunto de hábitos linguísticos. De acordo com Germain (1993), os exercícios de repetição simulavam situações para que a aprendizagem de LE fosse a mais parecida possível com a aprendizagem da língua materna. O professor não ensinava, diretamente, as regras gramaticais, nem dava listas de palavras, mas ensinava as estruturas sintáticas aos alunos para que estes o imitassem e, assim, adquirissem os automatismos

linguísticos da LE. O ensino era verticalizado e o professor era considerado o modelo a ser seguido, nesse sentido os erros não eram tolerados, eram sistematicamente corrigidos.

1.3 Cognitivismo

A Psicologia traz outra teoria respeito dos processos de aprendizagem do indivíduo. O Cognitivismo propõe que a aprendizagem se relaciona a processos mentais internos, de crenças e de motivações. Não mais se sustenta em uma visão empirista da aquisição da linguagem: de fora para dentro, a partir do ambiente e seus estímulos. Na contramão desse prisma, o Cognitivismo se sustenta em uma proposta filosófica racionalista, que observa a primazia do sujeito sobre o ambiente. Nesse sentido, a aquisição da linguagem é interna: de dentro para fora, a partir de processos mentais.

Ao mesmo tempo, outras teorias foram sendo desenvolvidas, dentre elas, a proposta de Noam Chomsky. Em contraposição ao behaviorismo de Skinner e à corrente estruturalista, Chomsky lançou uma proposta teórica para a linguística, na qual se propunha o inatismo. Tal teoria fundamentou-se no fato de que uma criança, entre os três e quatro anos de idade, já possui uma gramática interna da língua na qual vive. Chamou esse repertório inato de *Gramática Universal*. Esse fato demonstra que a memorização e o processo de estímulo-resposta apregoados pela teoria behaviorista não bastariam para que a criança, em tão tenra idade, tivesse uma compreensão tão complexa da língua — desde a entoação até a seleção lexical, por exemplo. Desse modo, a proposta chomskyana entende que há propriedades da língua, abstratas e complexas, que são transmitidas geneticamente. Daí vem o termo *inato*, que quer dizer *algo biologicamente determinado*. Nessa vertente, acredita-se na hipótese teórica de que as crianças já nascem com a competência da linguagem, mesmo antes do contato com sua língua materna.

No ensino de LE, a proposta teórica do cognitivismo fez com que a língua fosse pensada como um instrumento de interação social com estruturas linguísticas inatas, as quais compunham a Gramática Universal que seria transmitida geneticamente entre as gerações. Desse modo, o conhecimento das regras gramaticais, dos vocabulários e das estruturas sintáticas tornaram-se muito relevantes. Na proposta gerativista, acredita-se que, a partir de um número limitado de regras presentes na Gramática Universal, é possível gerar um número infinito de sentenças. O modo de se descobrir as regras da Gramática Universal é a partir de um processo dedutivo e inatista.

Com relação ao processo de aprendizagem, nessa vertente cognitivista, um dos principais referenciais é o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Ele é, principalmente, conhecido pelos seus trabalhos a respeito do cognitivismo infantil. Acerca da aquisição da linguagem, o estudioso suíço diz que estava vinculada à nossa cognição, ou seja, em sua perspectiva, a aquisição da linguagem estava associada a uma parte de nosso cérebro, a qual seria responsável tanto pela linguagem, quanto pelo pensamento. Piaget valoriza, sobretudo, a experiência, porque concebe que a criança consegue adquirir a linguagem a partir de suas experiências com o mundo físico. A sua principal proposta é que o desenvolvimento cognitivo da criança passa por estágios universais e, em cada um destes, a criança adquire habilidades para prosseguir para o próximo. É semelhante a um jogo, no sentido de que, quanto mais a criança joga — isto é, experimenta a língua —, mas ela fica eficiente nesse jogo — no caso, ela se apropria, cada vez mais, das possibilidades linguísticas da referida língua. As principais características dessa abordagem piagetiana são que as percepções simbólicas e as ações motoras mobilizam a inteligência por meio do deslocamento do próprio corpo.

Os estudos piagetianos foram muito importantes para rever o papel do professor no ensino de LE. Na visão da proposta piagetiana, o docente é visto como facilitador, isto é, não é o detentor do saber, mas o que promove e direciona os percursos cognitivos. Compreende-se, então, que, embora o aluno possa já ter superado as fases iniciais da aquisição, no que tange, por exemplo, ao desenvolvimento cognitivo, ele deve apropriar-se de um novo sistema linguístico — que, como Chomsky aponta —, tem regras internas da Gramática Universal que podem não ter sido ativadas na língua materna.

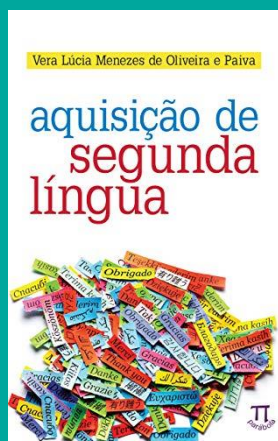
1.4 Sociointeracionismo

Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) contribuiu para os estudos da psicologia e da educação. Nesse sentido, foram seus estudos que aprofundaram as teorias de ensino e aprendizagem. Embora ainda haja divergências sobre sua adequação a corrente do interacionismo ou a do sociointeracionismo, há de considerar sua relevância para o entendimento e os desdobramentos nos métodos de ensino, seja no campo da Língua Materna, seja no de LE. O estudioso compreende a origem e a evolução do psiquismo humano como sociointeracionista, porque entende que o indivíduo adquire a linguagem em um processo de interação com o contexto social no qual encontra-se inserido.

As teorias de base sociointeracionista se apoiam em três pilares, a saber: (a) as funções psicológicas têm um suporte biológico em nosso cérebro, porque são produtos de sua atividade; (b) o funcionamento biológico fundamenta-se nas interações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, no qual esse sujeito se desenvolve em um processo histórico; (c) a relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos — no sentido saussuriano de signos —, isto é, a língua não é a representação do mundo, porque seus signos se constituem em uma relação entre um significado e um significante.

Comparando os estudos de vertente piagetiana e os que se debruçam no prisma de Vygotsky, compreendemos que Piaget ressaltou o papel do sujeito na criação e no desenvolvimento de seus processos psicológicos, enquanto Vygotsky entendia que a construção das funções mais complexas do intelecto humano ocorria no processo de imersão sociocultural que funcionava, por sua vez, como gerenciador de todas as aprendizagens. Considerando esses dois pontos de vistas, pode-se apreender que a língua é um sistema complexo, dinâmico e adaptativo, o qual é difícil capturar em um esforço intelectual e formal único. Desse modo, um ponto de convergência entre essas duas correntes é que a língua passa a ser entendida como uma habilidade, sobretudo, na corrente sociointeracionista. Destitui-se a ideia de que a língua seja um conhecimento e, então, os estudos acerca de ensino e aprendizagem de língua passam a compreender a língua como uma habilidade a ser desenvolvida pelo indivíduo em suas interações sociais.

No ensino de LE, a aprendizagem acolhe a premissa de que a língua é uma habilidade desenvolvida como resultado de interação humana, na presença de uma compreensão interna. Nesse sentido, abandona-se a ideia de imitação para parecer falar igual a um nativo e passa a se identificar a uma cultura relacionada e constituída por uma língua. Por isso, nessa abordagem, o foco está no relacionamento sociocultural com a língua e nos seus diversos contextos de uso.



Nesta obra, a autora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresenta as principais teorias e modelos de aquisição de segunda língua (L2). A autora traz, para o contexto brasileiro, pesquisas existentes na área de aquisição de L2, e fornece um panorama dos pressupostos teóricos que sustentam a área, bem como apontamentos sagazes a respeito do desenvolvimento dos estudos de aquisição, entende este como um fenômeno complexo. Sem descartar nenhuma teoria de aquisição, a pesquisadora caracteriza o processo de aquisição de L2 e, ao mesmo tempo, questiona como o fenômeno foi entendido nos diversos e diferentes modelos teóricos, ao longo do tempo.

1.5 Considerações finais

Neste capítulo, aprendemos quatro abordagens de aquisição de língua. Com isso, conseguimos entender que o aluno aprende uma língua por diversos fatores, os quais podem ser: pela associação simbólica, por automatismos linguísticos, pela cognição, pela interação, dentre outras. Já a respeito dos aspectos relacionados à aprendizagem de uma língua, podemos citar: a habilidade associativa, o condicionamento estímulo-resposta, a Gramática Universal e interação sociocultural. As implicações do desconhecimento das teorias da aquisição de língua na didática do professor de LE são também diversas, porque são essas teorias que estão ao fundo dos métodos de ensino empregados pelos docentes em suas aulas. Conhecer-las, mais que um conhecimento, é um reconhecimento, porque auxilia a identificar os pressupostos teóricos que conduzem o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES. Conseil de la Coopération Culturelle. Division des langues vivantes. Strasbourg, Paris: Didier, 2000.

GAONAC'H, Daniel. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Paris: Hatier/Didier, 1991.

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire**. Paris: CLE International, 1993.

MARIZ, Josilene Pinheiro. O Ensino de Língua Francesa no Colégio Universitário da UFMA: uma experiência. **Caderno de Pesquisa**. São Luis, v. 14, n. 2, p. 84-94, jul./dez. 2003.

MARTNEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

2 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUAS METODOLOGIAS⁹

Marcos Rogério Martins Costa

As metodologias de ensino, no que se diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, sofreu diversas reformulações durante o tempo: não se manteve apenas uma, mas se dividiu em diversos métodos. Por esse motivo, encontramos diversas formas diferentes de ensino. Neste capítulo, a intenção não é fazer um retrato exaustivo de todos os tipos de metodologia de FLE, mas de trazer à luz um panorama das principais metodologias.

É preciso destacar que não há metodologias fechadas e imutáveis. A metodologia é, *a grosso modo*, uma proposta didática alinhada a um método de ensino. Por isso, aqui, estamos falando de métodos flexíveis e que, por muitas vezes, são utilizados em conjunto com outros para um ensino ainda mais efetivo. Nesse sentido, é importante que se saibam os diferentes métodos de ensino para que, durante a prática docente, seja possível usufruir da metodologia mais adequada ao contexto de ensino e aprendizagem.

2.1 Metodologia tradicional de ensino de língua estrangeira

A *metodologia tradicional* é a abordagem clássica e mais antiga. Foi, inicialmente, utilizada para o ensino de línguas, como grego e latim. É aquela na qual se propõe traduzir um conteúdo de texto de uma língua para outra, muitas vezes, de forma literal. Embora seja um modelo muito antigo e já muito refutado é, ainda, utilizado em algumas salas de aula. Salienta-se que esse método era o mais comum até os primeiros anos do século XX.

Nessa proposta didática, há o emprego da repetição de regras, até que o aprendiz seja capaz de traduzir o material escrito e replicá-lo para somente depois, de fato, entendê-lo. Nesse prisma, não era o foco ser capaz de se comunicar e diferir as palavras aprendidas por meio da tradução gramatical. Portanto, havia pouca efetividade no desenvolvimento da oralidade na língua estudada (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 11).

Conforme Penny Ur (2002), nessa perspectiva, segue-se uma sequência de aprendizado das estruturas gramaticais, semelhante ao chamado PPP da Língua Inglesa:

⁹ Este capítulo teve a revisão técnica por Aline Yumi Tomimori.

Presentation, Practive, Production. Nesse modelo, o professor detém todo saber e é ele quem guia a aprendizagem, de forma soberana.

Devido à essa rigidez do método e à centralidade na figura do docente, é uma das metodologias que, atualmente, recebe mais críticas das correntes de ensino e aprendizagem contemporâneas. Isso não invalida sua proposta, nem desmerece sua valia na história do ensino de língua estrangeira. Mesmo assim, deve-se considerar esses apontamentos desfavoráveis, no momento da aplicação deste ou de qualquer outra metodologia, para que se tenha um prisma mais amplo, com diversos dos pontos fortes e fracos de cada metodologia de ensino.

2.2 Metodologia direta

O Método Direto surgiu da necessidade de suprir a falta da aprendizagem da língua estrangeira, por meio de audição e da oralidade. Visto que antes, somente a palavra escrita era foco do ensino de línguas, o que deixava de lado qualquer forma de se desenvolver a nova língua em fala ou audição para compreensão (NORRIS *apud* BOHN; VANDRESSEN, 1988), foram adaptadas formas de desenvolvimento de habilidades que, em conjunto da tradução e da gramática escrita, formam um método ainda mais amplo de aprendizagem.

É nesse momento, também, que se compreende que, segundo Larsen-Freemman (2000, p. 28), “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem”. Segundo Celce-Murcia (2001), esse método, diferente do MT, mesmo que o professor direcione as atividades, o papel do aluno é bem mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Nessa proposta, aplica-se a forma de aprendizagem na qual os alunos são capazes e estimulados a autocorrigirem. O professor questiona a opção correta para o aluno, faz com que ele pense e reflita de acordo com o que já foi visto, até encontrar uma solução para sua dúvida.

2.3 Metodologia audiolingual

A metodologia audiolingual é baseada nos princípios da linguística estrutural (FRIES, 1945) e da psicologia comportamentalista (PAVLOV, 1927; SKINNER, 1957). Nessa metodologia, a língua é considerada o conjunto de hábitos que, por meio de treino, tornam-se naturais e aplicados com efetividade, aplica-se o desenvolvimento de

aprendizagem como a da primeira língua do indivíduo, ou seja, o formato intuitivo e de compreensão. A ordem que se segue é de compreensão auditiva, produção oral, compreensão textual e, só então, produção textual.

A partir desta sequência, o estudante está exposto ao modelo que o força a conhecer as estruturas, primeiro oral, depois textual para se adaptar e ser capaz de compreender e responder, instintivamente, ao que se segue quando há o contato com a língua estrangeira.

São formados diálogos durante o processo para que se possa entender melhor a colocação de algumas das regras da língua-alvo, o que força o estudante a solucionar, aprender e, conseqüentemente, repetir. A imitação, repetição e *drills* são considerados foco da atividade central de prática do uso da língua, nessa perspectiva (LARSEN-FREEMAN, 2000: 44-45).

Referindo-se ao aspecto baseado na psicologia comportamentalista de Skinner (1957), o professor é o centro do processo, guia o aprendizado do estudante, de forma que os alunos acabem por imitar e se comportar de forma semelhante à do professor, o qual conduz e orienta esse processo de espelhamento. Nesse sentido, um ponto crucial para o desenvolvimento da habilidade linguística é a correção de erros imediatos, para que isso não se torne parte de maus hábitos e vícios de linguagem e processos que possam deixar o processo mais lento e complicado, uma vez que concertar um hábito é mais difícil que integrar um novo e correto.

2.4 Abordagem comunicativa

Nos primeiros anos, da década de 1980, linguistas americanos Tracy Terrell e Stephen Krashen, não satisfeitos com as respostas obtidas com as metodologias audiolingual e audiovisual, desenvolveram uma abordagem que tem como objetivo o aprimoramento da habilidade comunicacional — daí deriva o nome da abordagem. Esse processo de desenvolvimento comunicacional acontece por meio de atividades e exercícios, nos quais os aprendizes são levados a resolver situações-problema.

O acionamento dessas situações-problemas leva o aprendiz a promover, simultaneamente, diversas habilidades, o que desencadeia um aproveitamento global da capacidade comunicativa. Para Krashen (1982), essa abordagem tem uma base pragmática, sociolinguística e, sobretudo, da análise do discurso. Essa gama de fundamentos teóricos se dá, porque a abordagem agremia a ação e a interação no uso da

língua-alvo. Essa perspectiva vem se desenvolvendo, sobretudo, nas escolas de idiomas que, desde o início do século XXI, têm expandido sua atuação no território brasileiro, bem como em outros países da América Latina.

2.4 Abordagem acional

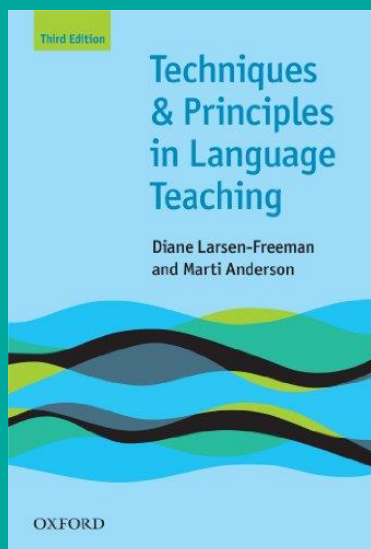
A Abordagem acional surge com o avanço da abordagem comunicativa, em 2001, com a publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Mas antes disso, em 1990, é iniciado um debate no Conselho Europeu, com o objetivo de elaborar uma ferramenta útil como instrumento de referência para as políticas linguísticas na Europa. Nesses debates, tinha-se como prioridade o plurilinguismo e a interculturalidade como premissas. Surge, então, a noção de repertório linguístico e se reconhece que a aprendizagem de uma língua acontece ao longo de uma vida — essas são as bases teóricas que sustentam a proposta didática vinculada ao QECR. Nesse sentido, a perspectiva acional se apoia em uma pedagogia de projetos, na qual prevê a participação e a responsabilização do aprendiz pelo seu próprio processo de aprendizagem da língua-alvo.

Essa abordagem tem como premissa o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, que se torna responsável pela busca de informações necessárias — sejam linguísticas ou não — para o alcance satisfatório de seu projeto. A perspectiva acional possui características peculiares ao ensino de línguas, porque prevê o reconhecimento do contexto de ensino e do perfil dos aprendizes. Por exemplo, na abordagem acional, para se desenvolver a proposta de projetos, deve-se considerar em que comunidade os aprendizes estão inseridos e como eles interagirão nessa comunidade, com os recursos linguísticos que possuem. Deve-se, então, considerar se a comunidade é plurilíngue ou bilíngue, bem como a relação do aprendiz com a língua-alvo, além de entender seus conflitos internos e externos.

Em suma, na proposta acional, apreende-se um aspecto social. Os aprendizes da língua-alvo reconhecem um aspecto social. Há uma dimensão social que envolve e interage com os recursos necessários e imediatos ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Com isso, desenvolvem-se competências gerais. Entende-se, portanto, a necessidade de *agir com os outros, agir junto e agir em prol da comunidade*.



SAIBA MAIS



A Dra. Diane Larsen-Freeman é Professora de Educação e Diretora do Instituto de Língua Inglesa da Universidade de Michigan em Ann Arbor. É, também, distinto membro do corpo docente sênior na School for International Training em Brattleboro, de Vermont. Publicou, amplamente, conteúdos acerca dos temas da formação de professores, aquisição de segunda língua, gramática inglesa, e metodologia de ensino de línguas. Em 1997, a Dra. Larsen-Freeman foi admitida na Academia de Artes e Ciências de Vermont. Em 1999, ela foi nomeada uma das pioneiras da ESL, pela ESL Magazine. Em 2000, recebeu um Prêmio Lifetime Achievement da Heinle and Heinle Publishers. Nessa obra, em coautoria com Marti Anderson, ela propõe as principais técnicas e princípios do ensino de língua.

2.4 Considerações finais

Todos os meios e formatos de ensinar e compreender uma língua estrangeira estão baseados na tentativa e nos resultados, ao analisar se é efetiva ou não no momento de ensinar e aprender. É válido ter em mente que grande parte dos professores possui métodos diferentes, aliados a variações destes.

Por exemplo, ao se falar de estudo de línguas, atualmente, entende-se que o acesso ao material para aprendizado é primeiro, mais fácil, acessível e está disposto em diversos meios, sejam áudios, livros, vídeos etc. Só que, mesmo que o material seja de mais fácil acesso, há que ter uma metodologia que agremie uma sequência didática a um método.

É relevante que, para aprender ou ensinar línguas, deve-se cumprir todos os aspectos que abrangem linguagem, ou seja, falar um idioma é diferente de ser fluente nele. Seja qual for o método utilizado, o aprendiz precisa entender o que é ser falante nativo de uma língua e o que é ser aprendiz de uma língua.

REFERÊNCIAS

BOHN, H.; VANDERSEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle-Thomson, 2001.

FRIES, C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Institute of English, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PAVLOV, I. P. **Conditioned reflexes**: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. Oxford: Oxford University Press, 1927.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. NY: Appleton-Century-Corfts, 1957.

UR, P. **Grammar practice activities**: a practical guide for teachers. UK: Cambridge University Press, 2002.

PARTE 2: DIDÁTICA DO ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

3 A COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO DE FLE

Ingrid Guimarães Gonçalves

Marcos Rogério Martins Costa

3.1 Introdução

Um dos maiores obstáculos encontrados entre os professores de francês, como Língua Estrangeira (FLE), e os futuros profissionais que almejam pela área de educação é obter um material didático que seja “apropriado” e, conseqüentemente, atenda às necessidades e às demandas dos estudantes. Diferentemente do inglês, o material voltado para a realidade do professor de francês, no Brasil, infelizmente, é mais escasso e limitado. Além disso, ao abordamos a leitura e a produção de textos no ensino de FLE, deparamo-nos com uma realidade ainda mais conturbada. Com isso, nasce a necessidade de entender como a leitura e a produção de textos pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, a partir da perspectiva do professorado¹⁰.

Pensar nos aspectos estéticos implica em uma visão pré-estabelecida, na qual a leitura de textos em francês deve ser voltada apenas aos clássicos e às “belas artes”. Já na produção de textos, há o automatismo que, não raro, pode acompanhar a didática do professorado, que aplica, em sala de aula, propostas de redação em francês rígidas e pouco dialógicas, porque, nesse processo engessado de produção escrita, os alunos desenvolvem a competência escrita a partir dos gêneros textuais estabelecidos, sem considerar, muitas das vezes, a situação comunicativa em que são produzidos. Além disso, há uma expectativa do professor de FLE de que os alunos cometam o mínimo de “desvios” gramaticais.

A partir da problematização dessas situações comuns na didática do ensino de leitura e produção de textos em FLE, propomos a reflexão a respeito da competência leitora, nos tópicos, a seguir. Entende-se por competência leitora: a “capacidade de inferir informações desejadas; de interrogar um escrito e nele encontrar as respostas; de compreender e interpretar os documentos de maneira autônoma” (PEREIRA, 2010, p. 27-28). O objetivo deste capítulo não é apresentar uma solução pronta ou fazer a crítica aos

¹⁰ Para se explorar o ensino e a aprendizagem de leitura e produção de textos no ensino de FLE, na perspectiva do aluno, sugere-se a leitura de Rodrigues e Cunha (2015).

modelos utilizados. Diferentemente disso, propõe-se, aqui, uma reflexão a respeito do ensino de FLE, adotando-se um viés dialógico que considera os aspectos sociais, históricos e interpessoais associados ao processo de leitura e escrita de língua estrangeira.

3.2 Leitura de textos e suas implicações no desenvolvimento dos estudantes de FLE

O processo de leitura, desde pequenas frases até grandes textos em língua estrangeira (LE), é algo que se inicia durante os primeiros níveis de interação com a língua. Quando o estudante escolhe aprender uma LE, ele, implicitamente, acolhe a cultura e o valor social da língua-alvo. Eis um dos primeiros estigmas associados ao processo de aprendizagem de uma LE: o valor social e cultural associado à língua. Salienta-se que o termo estigma vem da expressão latina *stigma*, que significa marca, cicatriz. Observemos quais são esses estigmas dentro do domínio da competência de leitura.

Comumente, é entendido que o aluno deverá dominar a literatura e a cultura ao aprender uma língua, sobretudo na formação de professores de FLE. Ao conhecer e ler os autores clássicos e lidar com esse vasto universo de conhecimento cultural, a formação docente — sobretudo, a inicial — é árdua. Nesse prisma, o futuro professor é incentivado, durante sua formação, a aplicar e a desenvolver um nível de proximidade, muitas vezes distante da realidade de seu alunado, entre o aprendiz e a obra clássica da LE.

Essa proximidade, quando não elaborada de maneira adequada, gera prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, o estudante poderá ter dificuldade para enfrentar a leitura do texto clássico, pois encontrará desde problemas linguísticos até o próprio desapontamento de não conseguir “compreender” aquele novo universo de palavras e realidades intertextuais. Da perspectiva docente, há possibilidade de gerar a insatisfação do professor, que não consegue fazer essa mediação entre a literatura e o repertório sociocultural do aluno.

É necessário entendermos que o processo de leitura de um texto em LE ocorre de maneira diferente daquele desenvolvido em Língua Materna (LM). A partir de uma visão estabelecida em um contexto de graduação do curso de Língua Francesa e respectiva literatura na Universidade de Brasília, a pesquisa desenvolvida por Nunes e Reis (2013), junto ao Grupo de Pesquisa Estudo sem Didática de Línguas Estrangeiras (GEDLE), afirma o seguinte:

Ler em língua estrangeira constitui um processo mais lento, pois ao contrário do que ocorre em língua materna – processo durante o qual a leitura ocorre por fixações de determinado número de palavras – a tendência é que em língua estrangeira decodifiquemos letra por letra para formarmos a palavra, a frase, para finalmente chegar ao conteúdo do texto. Dito de outra maneira, reconhecemos primeiramente os grafemas, partindo, então, das microestruturas em direção às macroestruturas (NUNES; REIS, 2013, p. 3).

Dessa forma, o aluno encontra-se no desafio de, em um primeiro momento, fazer a leitura do texto em uma outra língua, a partir de pequenos trechos que reconhece. O estudante se deparará, na maioria das vezes, com um novo tipo de vocabulário, aspectos gramaticais, tempos verbais e novos sons. Além disso, também partem, não raras vezes, de uma leitura fragmentada. Isso implica em uma compreensão mais limitada.

Outro aspecto que se deve considerar é que a leitura é realizada, comumente, de maneira coletiva. Esse exercício de leitura em grupo ou compartilhada — quando não conduzido de maneira habilidosa e consciente pelo professor de FLE — pode constranger ou intimidar a curiosidade e o desempenho da competência leitora do alunado. Por exemplo, esse exercício de leitura compartilhada, muitas vezes, pode prejudicar aquele estudante que faz a leitura sem se atentar ao conteúdo do texto, pois, ao cometer algum desvio durante sua leitura, esse estudante pode criar um bloqueio relacionado às avaliações sociais de seus pares.

Em contraste com a leitura do texto em LM, durante a leitura de texto em LE, há, inconscientemente, o processo de tradução e, em seguida, a “captação” das ideias do texto. Nesse sentido, quando estão mal estabelecidas as bases do entendimento, cria-se o distanciamento do leitor para com o texto e, conseqüentemente, com LE.

Assim como abordado por Nunes e Reis (2013), o sentido de um texto é, então, construído e não apenas atingido, como se pensava outrora. Essa construção deve ser feita a partir do contato do aprendiz com o texto. O leitor deve “participar” do processo de leitura e pertencimento daquele momento. A leitura de um texto em LE não deve ser apenas um conjunto de palavras e frases e as suas respectivas traduções, mas sim todo o processo de construção de sentido e coerência. Esse encontro com a língua, muitas vezes presente apenas em um contexto de ensino, deve ser estimulado para outras ocasiões.

Por essa razão, o professor, em sua posição de mediador, precisa assumir uma postura considerada afetiva e não meramente como um “corretor”. É necessário demonstrar e estimular a participação daquele aluno. É importante que o aprendiz se sinta confortável para fazer a leitura do texto e, obviamente, permitir-se aos processos inerentes à aquisição da língua, como repetir a pronúncia das palavras, conhecer o novo

vocabulário, estabelecer a ligação entre as frases e, então, compreender o que foi proposto por aquele texto, em um panorama sociocultural e histórico.

Outrossim, um dos maiores “quebra-cabeças” entre os professores é encontrar uma maneira de encaixar a leitura dos textos durante as aulas — e aqui fazemos a consideração da leitura dos clássicos —, pois, geralmente, nas turmas, há estudantes em níveis e contextos sociais heterogêneos. Por essa razão, o professor de FLE, no contexto brasileiro — o qual é marcado pelas desigualdades socioeconômicas e culturais — pode, mesmo que inconscientemente, isolar esse encontro entre o repertório clássico da LE e o alunado para os níveis mais avançados.

Ao assumir que o aprendiz, em níveis mais avançados, como o B2, poderá fazer a leitura dos textos clássico, o professor cria diversas limitações¹¹. Uma das limitações é a restrição desse recurso cultural que a literatura clássica proporciona. É evidente que, propor uma leitura de um livro escrito, por exemplo, no século XIV, criará algum receio inicial nos aprendizes, sobretudo dos níveis iniciais. Só que isso não deve ser compreendido como um obstáculo ou impedimento.

Mariz (2007, p. 19) questiona: “como favorecer o aprendizado da literatura, se o aluno não compreende o uso sofisticado do vocabulário, da sintaxe e da rede de significados do texto estudado?”. A resposta à essa questão, segundo a autora, perpassa o ato da leitura, porque deve-se considerar tanto a riqueza polissêmica da obra, quanto as outras instâncias associadas e interdependes do texto literário. Como explica Eco (1986), o texto não existe por si mesmo, há outras instâncias, como: aquele que o produz e quem o lê. Com isso, pretende-se dizer que trazer um texto literário clássico à cena educacional de LE pode ocorrer em qualquer momento, desde que o professorado prepare as instâncias do texto: do leitor ao próprio texto.

Nessa perspectiva, Pereira (2010, p. 27, grifos do autor) afirma que:

Todo texto escrito é passível de um desentranhamento de índices linguísticos que remetem aos componentes de base de uma situação referida. Somente objetivos de leitura bem definidos poderão determinar *o que se vai ler* (a escolha dos textos) e *como se vai ler* (as estratégias de leitura). Tais estratégias correspondem a objetivos e projetos distintos. Não é suficiente conhecer bem uma língua (inclusive a materna) para compreender qualquer texto. Torna-se necessário que se possua ainda um certo número de conhecimentos extralinguísticos, concernentes ao domínio de referência do texto escolhido.

¹¹ O nosso objetivo, aqui, não é criticar os professores que optam por não usar os clássicos na sala de aula, em um nível básico, mas levá-los a refletir de que maneira eles podem ampliar a abordagem de textos literários em sala de aula. Para mais informações acerca da importância dos clássicos, indica-se a leitura de Calvino (2007).

A partir dessas observações, propomos a reflexão de uma outra abordagem da leitura dos textos. Em vez de considerar e propor a leitura desses clássicos, por exemplo, somente aos níveis mais avançados, indicamos a possibilidade de apresentar a leitura dos clássicos também nos níveis mais básicos. Para tanto, ressaltamos que é preciso tornar o processo de leitura dos textos mais acessível e com uma linguagem mais dialogada. Assim, pode-se, por exemplo, apresentar trechos mais curtos do texto, formatos mais acessíveis, como Histórias em Quadrinho (HQs)¹², *memes*¹³, *fanfics*¹⁴, *audiobooks*¹⁵, etc. São opções que podem auxiliar o professor nessa tarefa e criar uma relação mais próxima com a realidade do alunado.

Para se fazer essas adaptações, sugere-se que o professor de FLE observe os seguintes aspectos:

- deixe de lado a leitura linear inicial do texto, e dê prioridade a uma percepção global de uma cena do texto clássico;
- discuta a formação fraseológica e lexical do texto, aborde falsos cognatos, expressões de época e figuras de linguagem;
- levante, em conjunto com a turma, as condições de produção do texto como a autoria, a data de publicação, a tempo e o espaço narrados, dentre outros aspectos;
- faça a discussão da coerência do discurso narrado com o tempo presente, demonstrando diferenças e semelhanças;
- proponha observações, em pequenos grupos, dos traços socioculturais e históricos da obra que são desvelados pelas marcas enunciativas do texto¹⁶.

No próximo tópico, aborda-se como a competência leitora pode se articular com a produção de texto.

¹² A respeito do uso de HQ no processo de ensino-aprendizagem de FLE, indica-se a leitura de Souza, Silva e Carvalho (2016).

¹³ Acerca do uso de memes no processo de ensino-aprendizagem de FLE, indica-se a leitura de Balbinotti *et al.* (2021).

¹⁴ Para mais informações a respeito do uso de fanfics no processo de ensino-aprendizagem, propõe-se a leitura de Porto e Benia (2016).

¹⁵ Para mais informações acerca do uso de *audiobooks* e outros recurso midiáticos no processo de ensino-aprendizagem de FLE, sugere-se a leitura de Teixeira (2020).

¹⁶ Para mais informações a respeito de marcas enunciativas no texto e no discurso, indica-se a leitura de Benveniste (1986).

3.3 Da competência leitora para a produção de texto

Conforme Dezerto (2017), de forma sistemática, dentro do território nacional, a língua francesa passa a ser estudada em 1837, no Colégio Imperial Pedro II. Até então, o ensino era voltado para a tradução dos textos, ou seja, havia uma preocupação intensa com o aprendizado da gramática e com o entendimento do texto em sua “íntegra”. Tais traduções permitiram que o brasileiro tivesse contato com os autores clássicos da literatura francesa e filósofos. Dessa forma, segundo Dezerto (2017, p. 140), “o programa nacional de ensino de 1850 não cita os livros didáticos de referência para o ensino de francês. Cita somente os livros de referência para os textos clássicos, sobre os quais se trabalham as traduções”.

De acordo com Pietraróia (2008), sustenta-se, nesse período, o método gramática-tradução, também conhecido como método tradicional. Segundo esse método — que fora herdado do ensino do grego e do latim e imperou no Brasil até o início do século XIX —, o estudo do vocabulário, da gramática e da prática de tradução-versão levaria ao entendimento da complexidade da língua-alvo. Para tanto, o aprendiz tinha o professor como mestre e modelo e os recursos eram, de um lado, o livro de gramática e, de outro, o dicionário bilíngue.

Assim como os estudos da língua eram voltadas à tradução dos textos, o ensino da gramática era a diretriz das abordagens na sala de aula. O estudante, então, deveria decorar e reproduzir listas de diversas conjugações e tempos verbais. Consequentemente, a produção dos textos escritos era voltada ao trabalho com as questões gramaticais, ou seja, o aluno escrevia o texto, o professor corrigia a parte gramatical e o aluno “guardava” essa correção. “Dessa forma, a gramática se torna o caminho para a correção, para a boa formação, para a boa língua” (DEZERTO, 2017, p. 142).

Essa abordagem do ensino tradicional traz resquícios até o presente. Nota-se isso quando o professor de FLE preocupa-se, mais frequentemente, com o significado preciso de cada palavra, do que com a abordagem global do texto. É preciso considerar que a competência leitora abrange, como propõe Pereira (2010), também o aspecto extralinguístico. Nesse sentido, a gramática e a semântica fazem parte do texto, mas não são os únicos pilares que o sustentam.

É evidente que o processo de correção gramatical acontecerá, em algum momento da aula de FLE. A reflexão que trazemos, neste tópico, é que o processo de escrita e de construção de um texto não é simples e requer diversos conhecimentos linguísticos

prévios, bem como extralinguísticos, que podem ser considerados pela prática docente. Por essa razão, a competência leitora deve ser revisada e revisitada pelo professor de FLE.

O estudante deve desenvolver a sua produção, de maneira prazerosa, a fim de conhecer e se familiarizar com os gêneros propostos. A competência da produção escrita, semelhante à competência leitora, deve ser situada, isto é, contextualizada. Assim, de maneira sistemática e didática, os alunos conhecerão diversos textos que se encontram “agrupados” em gêneros textuais:

Outras atividades que podem auxiliar o aprendiz de língua francesa, e que também se refere aos gêneros textuais, são as atividades de reescrita ou de retextualização dos gêneros. Mas, como fazer esse tipo de atividade em uma aula de produção escrita? Uma das noções relacionadas à retextualização é a atividade que consiste em transformar um gênero textual em outro. Essa atividade leva em consideração não apenas o ensinar ao aprendente os gêneros textuais e solicitar que produza seus textos a partir de um modelo, mas ensiná-lo a transitar por diversos gêneros textuais, ou seja, busca ensiná-lo a escrever textos de gêneros diferentes (GOMES; MARIZ, 2011, p. 123)

Dessa maneira, o professor deve apresentar esses gêneros, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos em reproduzir aquilo que já foi visto. Após a apresentação do texto e a sua leitura, é importante que o estudante faça a construção do seu texto e aplique os conhecimentos já adquiridos por meio de atividades propostas. Com isso, apesar de o processo de produção escrita ser complexo, é possível que o professor faça esse direcionamento, ao buscar alternativas que mais se encaixem na realidade de cada aprendente e desperte, assim, o interesse deste.

Para tanto, sugerem-se as seguintes ações:

- não imponha a leitura como uma obrigação para o processo de ensino-aprendizagem, mas, diferentemente disso, apresente-a como recurso criativo, formativo e próprio do reconhecimento da manifestação da linguagem;
- faça da leitura um gatilho para a proposta de produção de texto, demonstre a pertinência do texto-base para a fundamentação da produção escrita: aumento do vocabulário; aprendizagem de estruturas fraseológicas e expressões idiomáticas, dentre outros aspectos;
- como proposto pelos estudos de Moirand (1979), delinieie uma abordagem global dos textos, enfatize sua compreensão, em vez de estimular sua tradução;

- como sugerido pelos trabalhos de Cuq e Gruca (2005), estimule que os aprendentes, por meio dos conhecimentos extralinguísticos, transfiram para a língua estrangeira hábitos e estratégias que já possuam em sua língua materna.

3.4 Considerações finais

O processo de leitura e produção de textos em FLE é complexo. Compreendemos, neste capítulo, que a competência leitora abrange aspectos linguísticos e extralinguísticos que podem ser trabalhados de forma global pelo docente. A proposta deste texto, como dito, é estimular a reflexão do professorado a respeito das possibilidades de ensino-aprendizagem de FLE, em específico, da competência leitora.

Neste capítulo, apresentamos algumas reflexões e dificuldades encontradas no processo de aplicação dessa competência nas salas de aula de FLE. É evidente que é preciso aprofundar na discussão e nas principais controvérsias, quando trabalhamos a leitura de textos em LE, sobretudo na adoção de textos clássicos. Mesmo assim, há a necessidade de maior mobilização para que reconheçamos a pertinência da leitura como competência-piloto na formação de aprendentes de FLE.

REFERÊNCIAS

- BALBINOTTI, B. *et al.* Francês on-line na pandemia: memes como ferramenta de ensino-aprendizagem. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 53-69, jun. 2021.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 1989.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
- DEZERTO, F. B. **Francês e educação**: institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2017.
- ECO, U. **Lector in fabula** — a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução de Attilio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

GOMES, V. M. de C.; MARIZ, J. P. Gêneros Textuais na Aprendizagem da Escrita em Francês Língua Estrangeira. **Prolíngua**, Paraíba, v. 6, n. 1, p. 115-136, 2011, jan./jun. 2011.

MARIZ, Josilene Pinheiro. **O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)**. 2007. 248f. Tese (Doutorado) — Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOIRAND, S. **Situations d'écrit**. Compréhension, production en langue étrangère. Paris: CLE international, 1979.

NUNES, K. F. B.; REIS, M. da G. M. dos. O ensino da leitura em francês língua estrangeira: projeto de leitura e mobilização de estruturas afetivas e cognitivas em leitores universitários. **Revista Desempenho**, v. 2, n. 18, p. 1-18, 2015.

PEREIRA, D. Q. Estratégias de leitura no ensino do Francês Língua Estrangeira. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 26, p. 27-41, jan./jun. 2010.

PIETRARÓIA, C. M. C. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **Estudos linguísticos**, São Paulo, n. 37, p. 7-16, 2008.

PORTO, C. de M.; BENIA, R. T. Fanfics como ferramentas colaboradoras na educação pelo conhecimento informal. In: NAGAMINI, E. (org.). **Práticas educativas e interativas em Comunicação e Educação**. v. 3. Ilhéus: Editus, 2016, p. 141-155.

RODRIGUES, Maxuel de Souza; CUNHA, Tânia Reis. A construção de leitores e produtores de textos autônomos no ensino de FLE. **Guavira Letras**, Três Lagos, n. 21, p. 67-79, jul./dez., 2015.

SOUZA, D. M. e; SILVA, V. A. da; CARVALHO, O. da C. Histórias em quadrinhos no processo de ensino aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE): uma proposta complementar de ensino. **Letras escreve**. Macapá, v. 6, n. 2, p. 139-154, 2. sem. 2016.

TEIXEIRA, L. S. L. Lectures littéraires francophones contemporaines: d'autres pratiques dans la classe de FLE à l'université. **Revista Letras Raras**, v. 9, dossiê Especial, p. 418-428, 2020.

4 PRÁTICAS DE ENSINO DA ORALIDADE DO FRANCÊS

Juliana Estanislau de A. Mantovani

Nos processos de ensino-aprendizagem de língua, materna ou estrangeira, uma pergunta que, decerto, paira no ar é “E a oralidade, isso também se ensina?”. De fato, as competências relacionadas à oralidade, geralmente negligenciadas no ensino de língua materna, aparecem, com frequência, nos debates acerca do ensino de língua estrangeira, e, nesse caso, com frequência, os aprendizes trazem para o contexto da sala de aula objetivos comunicativos e buscam se tornar competentes no uso oral e escrito da língua estudada. Um dos primeiros desconfortos de um estudante de língua estrangeira, sem dúvida, é não ser capaz de pronunciar aqueles novos vocábulos que ele acaba de descobrir. O espaço das práticas de ensino de oralidade torna-se, assim, vital para o aprendizado da língua visada.

A língua francesa, entre os aprendizes lusófonos, é vista como “difícil”, mas muito “elegante”, sobretudo por sua pronúncia. Nesse sentido, a não correspondência fonética das vogais entre a língua francesa e a língua portuguesa é um dos fatores que influencia na formulação e na manutenção dessa imagem linguística do francês. Por outro lado, é, também, essa imagem que afasta muitos estudantes das salas de Francês Língua Estrangeira (FLE), logo no início de suas “tentativas frustradas” de aprender a língua francesa, que se torna, no seu imaginário, “inacessível”.

A importância de se refletir acerca das práticas de ensino de oralidade de FLE é, portanto, evidente. Contudo, uma possível reação à pergunta que encabeça este capítulo parece nos levar, senão à obviedade de uma resposta afirmativa, ao menos à formulação de uma questão ainda mais profunda e complexa de ser respondida: se ensinar a oralidade é imprescindível, como ensiná-la? É na busca por encontrar caminhos que nos levem a vislumbrar soluções para essa problemática que este capítulo desenhará reflexões e pretenderá escavar algumas trilhas possíveis.

4.1 L’oral s’enseigne!

Retomando um importante artigo de Bernand Schneuwly *et al.* (1996), intitulado *L’oral s’enseigne ! Éléments pour une didactique de la production orale*, é possível entrever certos debates cruciais para a abordagem da temática, bem como para o desenvolvimento de metodologias adequadas para cumprir os objetivos de ensino das habilidades relacionadas às competências de compreensão e de produção oral nas aulas de FLE. “Prima pobre” da didática de língua materna, segundo os autores do artigo citado, a oralidade se põe como um elemento linguístico indispensável para o aprendizado de qualquer língua, caso se compreenda que aprender

uma língua é aprender a se comunicar em uma língua e ser capaz de fazer usos sociais das suas práticas discursivas.

Alicerçando-se, assim, na concepção de gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin e nas abordagens de ensino de língua, a partir de gêneros e de práticas sociais discursivas, conforme defendido e exemplificado por Schneuwly e outros, a oralidade — ferramenta de acesso e de produção de gêneros discursivos orais — torna-se uma competência “palpável” aos professores de FLE. Isso porque, se a aquisição da linguagem oral não se ensina, a compreensão e a produção oral adequada e competente de gêneros orais, em contextos sociais específicos, ensinam-se. É *nos* e *pelos* usos linguísticos que uma língua aprendida pode ser colocada em prática, seja em gêneros discursivos escritos, orais ou de qualquer outro tipo.

Dessa forma, uma didática adequada de ensino de oralidade pressupõe a aceitação de que a oralidade se ensina e se desenvolve. E essa ferramenta, portanto, pode e deve ser trabalhada, estimulada e exercitada nas aulas de FLE, por meio do conhecimento, do contato e da produção de gêneros orais diversificados. A esse propósito, lembremos que o *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) propõe um aprendizado de língua orientado para a utilização prática e ativa da língua que está sendo ensinada, com vistas à realização de usos práticos e à comunicação competente.

SAIBA MAIS



O CECR é um documento do Conselho da Europa, que foi elaborado no escopo do Projeto Políticas Linguísticas, para uma Europa Plurilingue e Multicultural. O referido documento apresenta o contexto político e educativo da concepção de ensino e aprendizagem de língua, mas, sobretudo, define linhas de orientação, bem como a abordagem metodológica a ser adotada. Para tanto, o CECR define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador, a saber: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Destaca-se que os seis níveis de referência são: de A1 a C2. Esses níveis estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa.

Para mais informações, consulte: Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Disponível em : www.coe.int/lang-CECR. Acesso em : 25 jun. 2021.

Segundo o CECR, uma proposta de ensino, aprendizado e avaliação de línguas vivas, de modo coerente, só pode se alinhar em bases que privilegiem e compreendam o aprendiz de uma língua como um ator social, que faz uso da língua para exercer suas ações no mundo. A perspectiva de ensino e aprendizado, destacada pelo CECR, nesse sentido, é a *Perspective*

actionnelle, aberta à compreensão da importância do ensino, voltado para a realização de atos linguísticos, em contextos sociais e circunstâncias específicas¹⁷.

De modo análogo, as habilidades e as competências visadas nos níveis do CECR se fundam na percepção de que o uso de uma língua, e, portanto, o seu aprendizado, dá-se *pela* e *para* a realização de atividades por agentes sociais em contextos específicos. É, portanto, nessa relação contextual e de uso das competências linguísticas que se podem organizar práticas de ensino de oralidade ativas, estimulantes e efetivas, nas classes de FLE.

4.2 Como ensinar a oralidade de FLE?

As abordagens metodológicas atuais, mais afeitas ao tratamento das problemáticas aqui levantadas, são, sem dúvida, a *Approche communicative* e a *Perspective Actionnelle*. Para o ensino da oralidade, mais precisamente, sabemos que existem diversos métodos e manuais de correção fonética que apresentam, cada um ao seu modo, possibilidades de desenvolvimento da pronúncia. Entre vantagens e desvantagens que cada método possa conter, as principais abordagens conhecidas são: o método articulatório, os métodos fundados na transcrição fonética, a imitação de modelos registrados, o método comparatista, o método de oposições fonológicas e o método verbo-tonal. No entanto, longe de ser nosso propósito a apresentação dessas metodologias ou desses métodos pontuais, buscamos fornecer, neste capítulo, um breve panorama a respeito do tema e apontar para algumas propostas possíveis de práticas de ensino.

Ensinar e aprender uma língua recobre uma gama de elementos a serem conhecidos, analisados e exercitados; assim, ao lado da morfologia, da sintaxe, do vocabulário e da ortografia, a pronúncia e as utilizações práticas da língua não podem ficar de fora, embora englobem outros aspectos e estratégias de ensino-aprendizagem específicos. A pronúncia e o desempenho oral dizem respeito a um domínio linguístico que, ao contrário das demais competências, depende de um esforço de ordem física e requer, como todo exercício físico, o treino para o aperfeiçoamento.

É por isso que Bertrand Lauret, em seu livro *Enseigner la prononciation du français: questions et outils* (2007), advoga pelo reconhecimento da pronúncia, como uma competência física, que exige uma abertura para a percepção auditiva e sensorial e que afeta, muito mais que as demais competências exercitadas ao longo de cursos de FLE, esferas do foro íntimo individual de cada estudante. Segundo Lauret (2007), as ressalvas a erros de pronúncia são, em geral, tomadas de maneira mais dura e “pessoal” pelos estudantes, que os deslizos gramaticais. Daí a importância de um tratamento adequado e cuidadoso com o desenvolvimento das competências orais.

¹⁷ Veja os Capítulos 1 e 2 deste livro em que são explanadas as teorias da linguagem, bem como as metodologias de ensino de línguas estrangeiras.

Um dos pontos centrais abordados por Bertrand Lauret (2007), acerca do ensino de oralidade, repousa sobre a motivação. Para esse autor, o trabalho com a oralidade em sala de aula deve considerar e visar desenvolver — mais que os outros domínios da língua — a pessoa, isto é, a flexibilidade do seu ego, sua motivação, suas capacidades vocais, sua atenção auditiva e o seu prazer.

Outra questão importante a ser destacada é o debate a respeito da noção, desenvolvida no século XIX, de uma “idade crítica” de aprendizado, fora da qual o indivíduo já não poderia mais conseguir aprender a pronúncia. Conforme Lauret (2007), tal ideia já não se sustenta, muito embora a idade esteja relacionada à abertura ao novo, à predisposição a aprender e a se confrontar, à motivação e ao treino. Atualmente, entende-se que, com esforço, tempo, prática e disposição, é sim possível aprender e aprimorar a pronúncia de francês, não importa em que idade se inicie a aprendizagem.

Decerto, o conhecimento fonético — adquirido por meios teóricos e/ou práticos — tem muito a contribuir ao professor e ao estudante de FLE. Conhecer os fonemas, os esquemas articulatórios, os pares fonéticos mínimos, as regularidades fonéticas e a relação entre fonema-grafema, certamente, pode auxiliar no desenvolvimento da oralidade. Esses conhecimentos isolados, entretanto, tornam-se abstrações e podem levar à negligência dos usos reais e dos elementos de prosódia, como ritmo e entonação, caso não haja o estímulo e a escuta ativa, por parte dos falantes aprendizes.

Os manuais de língua, costumeiramente, apresentam os quadros fonéticos e propõem atividades de escuta ativa e distinção fonética, e é, de fato, imprescindível guiar o estudante em seus primeiros passos na sua inserção oral à língua francesa, por meio de práticas dessa natureza. Por isso, entendemos que exercitar a distinção auditiva entre os fonemas — sobretudo os vocálicos — surge como uma boa técnica de apoio e de reflexão linguística que poderá auxiliar na apropriação da pronúncia de FLE. Exercícios voltados à atenção dada aos pontos de articulação dos fonemas são outros aliados ao trabalho de desenvolvimento da oralidade. Para além dessas propostas, é válido destacar, assim como pontua Lauret (2007), a pertinência de se estimularem práticas orais em sala de aula que envolvam a apropriação da melodia, do ritmo e dos sons da língua, por meio da escuta ativa e intensiva de tipos de pronúncia diversos, isto é, de contextos formais e informais.

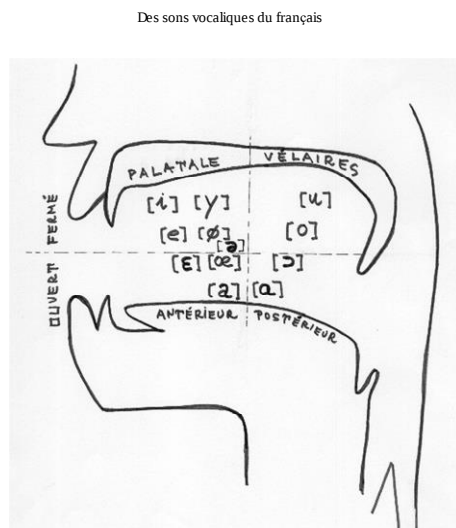
Para aqueles que estão iniciando os estudos de FLE, é importante reconhecer os pontos mais críticos da pronúncia e a sua correlação ortográfica. As escolhas de práticas pedagógicas devem se ancorar nos objetivos visados pelo público de estudantes, o que auxilia também a promoção de aulas mais motivadoras e interessantes. De modo complementar, ter em conta as relações fonéticas da língua francesa, com a língua materna do estudante, poderá ser, igualmente, um aliado fundamental nas decisões e intervenções do professor.

Nessa esteira, os estudos de Detey *et al.*, em *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant* (2016), revelam, dentre outras diversas questões, as principais dificuldades encontradas por grupos específicos de falantes, no aprendizado da pronúncia da língua francesa. Cabe aqui, destacar algumas reflexões a respeito do aprendizado da pronúncia de FLE, pelos falantes lusófonos brasileiros.

Um professor de francês para brasileiros e seus estudantes devem estar atentos, quanto ao quadro de vogais da língua francesa, àquelas que não fazem parte do sistema fonético do Português do Brasil. Ao contrário das correspondências encontradas na pronúncia das consoantes, mais frequentes entre essas duas línguas, o sistema vocálico francês apresenta sons desconhecidos e, por isso, aparentemente impronunciáveis, para os lusófonos brasileiros. Um ensino sério e coerente deve voltar-se, sempre, para o que não se sabe e o que se visa ensinar; desse modo, as vogais inexistentes no português devem fazer parte, de maneira sistemática, das reflexões do professor e dos estudantes. Em outros termos, é preciso aguçar a consciência fonética do aprendiz para a percepção, a distinção e a produção das vogais orais arredondadas, de algumas vogais nasais e do chamado “*e muet*”, inexistentes ou distintos no sistema vocálico lusófono.

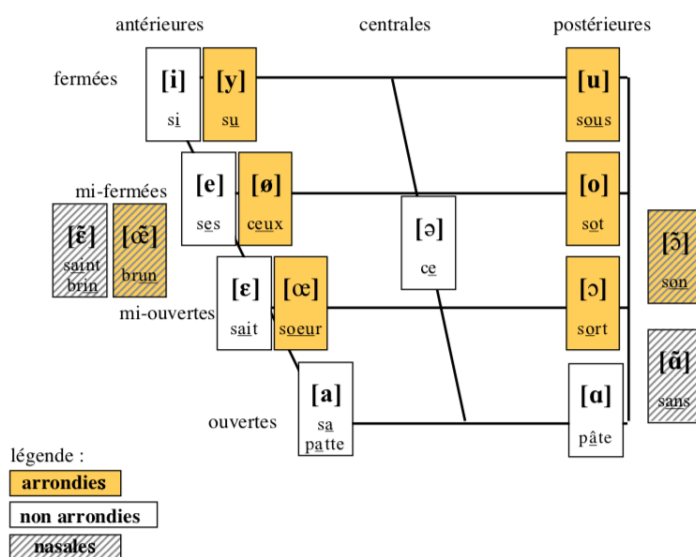
A seguir, algumas ilustrações auxiliam a entender o trato vocal e a produção de fonemas em uma língua.

Figura 1 – Os sons vocálicos do francês



Fonte: Université de León [2021?].

Figura 2 – As vogais do francês



Fonte: Cours de linguistique théorique et descriptive (2011).

Essa percepção pode auxiliar o professor a reorganizar suas práticas, tendo em vista que os estudos parecem indicar para uma regularidade nas tendências de pronúncia, por parte dos lusófonos, ao longo das etapas de aprendizado. Em relação às vogais, por exemplo, Deley (2016) alerta para a dificuldade de produção das vogais orais arredondadas, gerada pela não existência de vogais anteriores arredondadas em português. O falante brasileiro tem familiaridade apenas com as vogais posteriores arredondadas e, por isso, tem dificuldade em combinar o traço da anterioridade da vogal, com o do arredondamento dos lábios. Com isso em mente, o professor pode pensar em exercícios práticos que visem trabalhar a associação desses dois traços fonéticos. Outra informação relevante, apontada por Deley (2016), refere-se à aquisição da pronúncia dessas vogais pelos brasileiros, geralmente apreendidas progressivamente, na seguinte ordem: primeiramente, os aprendizes conseguem produzir satisfatoriamente o som [y] (tu); depois, o som [ø] (eux); e, por fim, o som [œ] (cœur).

Desse modo, todas essas percepções podem ser aliadas do professor, na hora de realizar suas escolhas acerca dos tipos e das sequências de práticas. Com isso, podem-se tomar melhores decisões na elaboração dos planos de ensino e de aula, já que são consideradas as potencialidades, as limitações e dificuldades a serem ultrapassadas pelo aprendiz lusófono brasileiro.

4.3 O ensino da oralidade do Francês: caminhos a percorrer

A oralidade não só pode como deve ser objeto de ensino, e outro aspecto interessante que o professor pode buscar desenvolver é a consciência do estudante acerca dos seus modos de escutar e de se exprimir, oralmente. Em seu livro *La classe de langue* (1994), Christiane Tagliante

se dedica a reflexões importantes a respeito do ensino da oralidade e busca defender o papel do estímulo à escuta ativa para auxiliar no desenvolvimento da compreensão oral, do mesmo modo que nos apresenta possibilidades de sensibilização acerca da expressão oral, que levem à tomada de consciência acerca dos elementos que a compõem. A autora nos fornece exemplos práticos e *fiches pédagogiques*, que podem ser usadas ou adaptadas aos contextos escolares, sempre pensando no ensino, desenvolvimento e estímulo à compreensão e à produção oral.

As *démarches* utilizadas para o ensino da oralidade são diversas e não se esgotam aos exemplos propostos; porém, é fundamental construir atividades práticas que privilegiem e estimulem a escuta ativa, isto é, uma escuta que se concentra no que está sendo falado, que busca se antecipar acerca do que o interlocutor vai dizer e que está sempre pronta a reformular e a verificar o que foi compreendido. Essa atitude do aprendiz, em relação ao que ele escuta, pode favorecer e aprofundar a sua compreensão oral.

A aquisição da competência de expressão oral se inicia, assim, pela distinção; e, depois, pela repetição e pela memorização dos sons escutados. Os sons da língua de aprendizado parecem indistintos, no início dos estudos, mas a sensibilização da escuta ativa poderá auxiliar, nesse processo. Em seguida, o estudante passa a reproduzir e a reformular as estruturas linguísticas orais que ele apreende. Ao longo desse percurso, de acordo com as reflexões de Tagliante (1994), o aprendiz começa a fazer uso da língua “*au moyen du je simulé*” e, progressivamente, ele atingirá a produção de construção simples, mas “*au moyen du je authentique*”, até que, aos poucos, será capaz de formular sentenças e se exprimir, em situações cada vez mais complexas, e poderá exercer a expressão “*du je véritable*”.

Ainda segundo essa autora, é fundamental mobilizar as atenções do aluno para a sua forma de expressão oral, para as qualidades de um “bom orador” e para os elementos que constituem a expressão oral. Em outras palavras, é preciso considerar o seu conteúdo — o que se diz — e a sua forma — o como se diz.

A passagem das produções orais de modo “simulado” até a expressão autêntica é lenta, gradual, mas necessária, e, por isso, Tagliante (1994) investiga e propõe simulações, jogos e encenações que estimulem a produção, durante o processo de aquisição da oralidade de FLE. A esse propósito, uma das práticas de ensino sugeridas pela autora, para o nível iniciante, que promove o exercício do “*je simulé*”, propõe ao aprendiz buscar e recolher enunciados plausíveis, que poderiam ser produzidos por personagens, representados por imagens, em uma situação de comunicação dada (TAGLIANTE, 1994, p. 102). Outra proposta interessante, nesse sentido, solicita que o estudante se imagine e simule ser outra pessoa, um personagem a ser inventado com todos os dados de identidade, passado e personalidade (TAGLIANTE, 1994, p. 104-105). A partir dessa simulação de ser outra pessoa, o aluno poderá ser convidado a escrever ou a contar sua história de vida, a elaborar sua árvore genealógica e a produzir gêneros discursivos orais ou escritos, a depender dos objetivos de ensino visados pelo professor.

Para auxiliar o estudante, que ainda está se iniciando a produzir as expressões autênticas, Tagliante (1994) sugere, dentre outras práticas, a produção de microdiálogos em duplas e o uso de fichas, que sirvam como ferramenta de apoio para a produção oral e auxiliem a “fugir da tentação” de se recorrer à língua materna, como a tabela de expressões linguísticas, que podem ser utilizadas para iniciar e dar sequência a uma conversa. A seguir, há um exemplo de ficha de referência: exercício:

Figura 3 – Ficha de referência

Pour dire ce que l'on pense	Je crois que ... Je pense que ... J'estime que ...	Pour faire des hypothèses	On peut prévoir que... On peut estimer que... On peut considérer que... On peut espérer que... On peut supposer que...
Pour démarrer une observation	Si on réfléchit à ... Si on raisonne Si on imagine Si on suppose que... Si on étudie Si on admet que... Si on fait attention à ... En observant ... En regardant ... En examinant... En comparant... En analysant...	Pour expliquer un résultat	On constate que... On trouve que... On s'aperçoit que... On remarque que... On voit que... On observe que... On note que... On peut établir que... On découvre que...

Fonte: Tagliante (1994, p. 106).

Outro aspecto relevante, no aprendizado da oralidade de FLE, são os momentos de adequação da fonética, tendo em vista que é importante ajustar, desde o início dos estudos, as diferenças mais evidentes, quando comparadas à fonética nativa, antes que eles se internalizem. Acerca disso, Tagliante (1994) propõe algumas reflexões e pondera a respeito da natureza e os tipos de divergências de pronúncia que, ressalva-se, variam muito de acordo com a língua materna de partida e o país de origem dos estudantes. Nessa perspectiva, caberá ao professor a formulação de exercícios de sistematização, fixação e adequação da produção oral, de acordo com suas necessidades específicas.

De maneira geral, a autora sugere trabalhar com as atividades de distinção/discriminação auditiva, que podem auxiliar na produção oral do estudante, mas, também, na percepção do professor acerca das dificuldades pontuais e recorrentes daquele grupo específico. Feito um diagnóstico das dificuldades de distinção e produção de sons, é pertinente trabalhar nesses pontos, e promover, por exemplo, escutas ativas com alternância de entonação ou escuta de enunciados que coloquem em evidência o som a ser exercitado; e de outros que alternem o ambiente fonético em que o som estudado se encontra; ou, ainda, de frases que alternem os sons de dificuldade com outros. Essas escutas menos autênticas podem, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, reforçar e sanar possíveis dúvidas e dificuldades de discriminação e de produção dos fonemas.

Por outro lado, as práticas de produção oral devem privilegiar o contato com gêneros orais da vida cotidiana, sempre que possível, ligados aos interesses e aos objetivos dos aprendizes. A

proposição de uma atividade, segundo Tagliante (1994), pode ser centrada em uma competência específica visada, como “*Être capable de demander des informations par téléphone*” ou “*Être capable de prendre de notes sur la réception d’un appel téléphonique*”, por exemplo. Pensadas com base em uma competência a ser adquirida, as práticas de ensino se transformam em uma sequência de tarefas a serem cumpridas, para o desenvolvimento de saberes linguísticos, sociais e pragmáticos necessários para se atingir o objetivo pretendido; e, cada tarefa a ser executada pelo estudante demandará dele a mobilização de conhecimentos linguísticos, gramaticais, discursivos, socioculturais específicos.

Tomemos como exemplos de propostas duas atividades (TAGLIANTE, 1994, p. 93-98; p. 114-115) que aqui serão associadas e adaptadas, ambas ligadas à importante e amedrontadora prática comum da vida cotidiana: falar ao telefone. Para um telefonema em língua estrangeira, bem como para solicitar uma informação e tomar nota, o aprendiz precisará recorrer e desenvolver habilidades de oralidade, que podem ser vistas nas seguintes propostas da referida autora.

4.3.1 *La prise de notes : Réception d’une communication téléphonique*

Atividade adaptável aos níveis iniciantes, intermediários e avançados, a proposta de tomar notas de uma conversa telefônica tem por vantagem estimular a escuta ativa e desenvolver o uso das competências de compreensão oral e de produção escrita. Para essa atividade, imaginemos uma secretaria eletrônica que registra, durante a ausência do/da assistente de direção, diversos recados, que agora precisam ser organizados e repassados ao/à diretor(a). Essa atividade poderá ser acompanhada de uma *fiche-message* a ser preenchida, o que guiará e facilitará o desempenho da tarefa pelo aluno.

Vejamos, a seguir, a proposta apresentada por Tagliante (1994), que, naturalmente, pode ser adaptada aos mais diversos contextos. Primeiramente, é indicado que sejam registradas pequenas mensagens telefônicas deixadas em secretaria eletrônica, para que os estudantes se familiarizem com uma das funções de tipo especial da comunicação telefônica: transmitir ao outro as informações essenciais de uma ligação. Para a etapa de registro das informações, são utilizadas as fichas já prontas, elemento indispensável para um(a) secretário/secretária ou assistente. Com auxílio dessa *fiche-message*, os elementos da comunicação serão retomados e anotados. A seguir, há apresentação da *consigne* da atividade e da ficha propostas pela estudiosa.

Consigne:

Vous êtes assistant(e) de direction dans une grande entreprise. Vous vous absentez quelques instants de votre bureau. À votre retour votre répondant vous indique qu’il a enregistré six messages. Écoutez-les et pour chacun des messages, remplissez une fiche.

Figura 4 – Ficha-mensagem

En votre absence

À l'attention de :

.....

M./Mme/Melle :

.....

vous a appelé (e),

le :

à :

pour :

.....

☐ rappellera.

☐ demande que vous le rappeliez.

.....

Fonte: Tagliante (1994, p. 95).

4.3.2 *Jeux de rôles. Appels simulés*

Os jogos e encenações, simulações e formulações de microdiálogos em duplas ou em pequenos grupos sempre podem ser utilizados para o estímulo à interação e à produção oral. Nesse caso, imaginemos uma proposta pedagógica que tem por objetivo central aprender a obter e a tomar notas de uma informação pelo telefone. Em duplas, em uma posição em que não possam se ver, os estudantes devem receber uma ficha de preparação, segundo o papel a ser desempenhado por cada um: aquele que solicita e aquele que passa uma informação.

Ao solicitante de informações, serão passadas a seguintes orientações:

Vous venez d'arriver dans une ville inconnue. Vous êtes à la gare et vous désirez rendre visite à un ami qui est à l'hôpital. 1. Vous cherchez le numéro de téléphone de l'hôpital dans l'annuaire ; 2. Vous téléphonez à l'hôpital pour qu'on vous indique le chemin à partir de la gare ; 3. Vous notez les informations données ; 4. Vous reformulez ces informations pour vérifier que vous avez bien compris et vous les reportez sur votre plan.

Fonte: Tagliante (1994, p. 114).

O/a atendente do telefone, por sua vez, receberá uma ficha com as informações a serem transmitidas no diálogo simulado, um diálogo que, à semelhança de uma chamada telefônica,

deverá ser realizado sem que os/as falantes se vejam, ou seja, sem que possam interagir visualmente ou por gestos. A ficha do/da atendente trará as instruções, a seguir:

Vous être standardiste à l'hôpital. Vous allez recevoir un appel téléphonique d'une personne qui est à la gare. Vous lui indiquerez le chemin pour venir de la gare à l'hôpital. 1 ; Demandez-lui si elle est à pied ou en voiture ; 2. Indiquez-lui qu'à la sortie de la gare, sur sa gauche, à 50 mètres, elle trouvera un arrêt d'autobus. Les autobus n° 96, 46 et 171 s'y arrêtent ; 3. Dites-lui de prendre le 171 et de descendre à la station « Carrefour de l'Europe » ; 4. Dites-lui qu'il doit alors prendre la première rue à sa gauche et marcher jusqu'au kiosque à journaux. Là, il traversera et prendra l'avenue en face. L'hôpital est à 200 mètres sur la droite ; 5. Indiquez-lui qu'il en a à peu près pour 25 minutes, 20 minutes s'il marche vite...

Fonte: Tagliante (1994, p. 114).

Essa proposição coloca os estudantes diante de tarefas concretas a serem realizadas e que lhes auxiliam a desenvolver e a aprimorar suas competências orais e escritas. Essa atividade pode ser ditada por um tempo determinado ou não, mas a boa conclusão dela se dará caso o solicitante consiga obter a informação que ele busca.

O/a estudante responsável pela solicitação deverá tomar nota das informações coletadas e, após a realização dessa atividade de diálogo, serão distribuídas, para os/as estudantes, fichas nas quais deverão refletir e anotar os elementos linguísticos necessários para a reformulação em uma conversa, como: “*Si j'ai bien compris...*”, “*Selon vous, ...*”, “*À votre avis*”; “*Si je ne me trompe pas, vous avez dit que...*”, “*D'après vous...*”, dentre outros.

4.4 Considerações finais

A partir das breves ponderações esboçadas neste capítulo, que não se propôs a responder, mas a indicar campos diversos de reflexões e a abrir caminhos possíveis para o desenvolvimento da oralidade de FLE, acreditamos que favorizar a interação, a compreensão e a produção oral em sala de aula demanda uma constante diversificação e atualização dos temas, gêneros e atividades propostas. E, por isso, considerar a diversidade de interesses, personalidades, objetivos e idade dos estudantes de FLE é, igualmente, primordial.

De modo resumido, poderíamos dizer que, em todos os casos, a realização de atividades contextualizadas e relacionadas às situações de comunicação reais da vida prática cotidiana tende a favorecer o interesse dos estudantes e a potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Como vimos aqui, o estímulo da interação oral pode se dar por meio de jogos, encenações, simulações de situações concretas, por meio de diálogos criados ou espontâneos surgidos em sala. Para além dessas práticas pedagógicas, poderá, ainda, ser produtivo desenvolver sequências didáticas ou

projetos que culminem na produção de pequenas emissões televisivas ou radiofônicas, propaganda e chamadas de rádio, entrevistas televisivas ou radiofônicas ou ainda *podcasts* e outros gêneros da atualidade.

Em todo caso, considerar os interesses e os objetivos de aprendizagem e as dificuldades particulares do grupo de aprendizes será sempre, nesta ou em outras problemáticas do ensino de língua, o melhor ponto de partida e o parâmetro para guiar o percurso pedagógico. Importa, por fim, considerar esses aspectos, desde o início, para a proposição de práticas motivadoras, relevantes e significativas. Só assim, será possível despertar o interesse e promover o desenvolvimento comunicativo e as competências linguísticas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COURS de linguistique théorique et descriptive. 2011. Disponível em: <http://coursdelinguistique.free.fr/Ressources/Description%20articulatoire%20des%20sons%20de%20la%20parole.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

DETEY, S. *et al.* **La prononciation du français dans le monde**: Du natif à l'apprenant. Paris: CLE International, 2016.

LAURET, B. **Enseigner la prononciation du français**: questions et outils. Paris: Hachette, 2007.

SCHNEUWLY, B. *et al.* “L’oral” s’enseigne ! Éléments pour une didactique de la production orale. **Enjeux**, n. 39-40, p. 80-99, 1996.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue**. Paris: CLE Internacional, 1994.

UNIVERSITÉ DE LEÓN. Phonétique Française – FLE. **Critères articulatoires des Voyelles**. España [2021?]. Disponível em: <http://flenet.unileon.es/phon/phoncours1.html>. Acesso em : 29 jan. 2022.

PARTE 3: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

5 USOS DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ana Luiza Dallapicula
Marcos Rogério Martins Costa

Com o crescente avanço das tecnologias, é inevitável não estar conectado com, pelo menos, um meio digital. Atualmente, quase todos os tipos de trabalho, principalmente do setor terciário de prestação de serviço, são dependentes de meios digitais, como a internet. E, da mesma forma, a educação contemporânea se aproxima das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A internet, o computador e os meios digitais móveis como *smartphones* e *tablets* proporcionam mudanças significativas e incentivadoras nas formas de comunicação, ensino e aprendizagem. E com isso, passamos a viver a era da Ciberultura (LÉVY, 1999).

Somado a esses fatores, o contexto de pandemia da covid-19, enfrentado mundialmente, impulsionou a criação e o uso de ferramentas on-line de ensino, devido à necessidade do afastamento das salas de aulas, para não haver aglomerações nas unidades escolares. Concomitantemente, a Educação a Distância (EaD), com o apoio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), tornou-se essencial para o contexto geral de ensino, que inclui o ensino de língua estrangeira.

Os prós e os contras da EaD têm sido estudados, abundantemente. Entretanto, os pontos negativos em relação à absorção de conhecimento variam de acordo com o nível e o material de estudo. Assim, a EaD voltada para o público infantil pode funcionar de maneira diferente daquela direcionada à adolescentes e adultos, que cursam, por exemplo, o pré-vestibular. O mesmo se pode dizer para a EaD desenvolvida para o público adulto da graduação e da pós-graduação. O que acontece é que a maioria dos estudantes e professores não estão habituados com o sistema de ensino a distância (uma vez que estão familiarizados com o ensino presencial) e muitos possuem dificuldade de se adaptarem e aceitar essa situação de ensino virtual.

É claro que não se deve emparelhar as duas modalidades de ensino, presencial e a distância, como se fossem iguais ou totalmente díspares, pois elas apresentam fortes diferenças e especificidades, além de que seus resultados variam de acordo com o núcleo de estudos, idade e em níveis pessoais de adaptação de cada aprendiz. Assim, a utilização da EaD para alunos de graduação que necessitam de aulas práticas e laboratoriais, por

exemplo, nos cursos de saúde e engenharias, acabam prejudicados pelo ensino a distância, quando não há uma sistematização adequada dos conteúdos e da proposta de experiência que o estudante deve desenvolver

Para o ensino de línguas, incluindo o de línguas estrangeiras, a EaD tem se mostrado bastante eficaz. Portanto, faz-se importante destacar que a modalidade de ensino, em questão, possui suas vantagens e utiliza de ferramentas para impulsionar as áreas de aprendizado. Nos subtópicos, a seguir, vamos explorar as vantagens da EaD para o ensino de línguas estrangeiras, no que concerne à prática da: oralidade e conversação; da compreensão auditiva; e da compreensão visual (leitura e escrita).

5.1 Vantagens do EaD para o ensino de línguas estrangeiras

A modalidade do ensino a distância possibilita um tipo de comunicação oral diferente daquele promovido pelo ensino presencial, uma vez que essa nova modalidade de ensino é on-line e não presencial, e além disso, como dito, tem suas próprias especificidades. Mesmo assim, várias ferramentas são utilizadas para que a comunicação síncrona possa ser estabelecida. E são essas ferramentas — como plataformas de videoconferências e ambientes virtuais — que possibilitam o ensino on-line mais próximo dos seus usuários, o que pode impulsionar a aprendizagem de ensino de línguas estrangeiras, em uma perspectiva mais acional e comunicativa.

No geral, o ensino à distância, em especial na modalidade assíncrona, traz uma vantagem relevante e comum a qualquer tipo de aprendizagem, que é a flexibilidade de horários e de local de estudos.

Em relação à flexibilidade de horários, a EaD permite que aulas sejam assistidas de maneira assíncrona, sem exigir que o professor e seus demais alunos possuam os mesmos horários disponíveis, o que possibilita, assim, maior acesso ao conteúdo. Além disso, é notável que há dificuldade entre a maioria dos alunos de fixarem a atenção durante todo tempo estabelecido de aula, o que acarreta, por vezes, lacunas na aprendizagem. Por isso, aulas assíncronas também permitem que o aluno reveja a aula, e atente-se a detalhes e partes importantes que não foram antes percebidas.

Acrescenta-se, também, que, em relação aos locais de estudos, a EaD possibilita que alunos de diferentes cidades, estados e países ingressem em cursos, sem precisarem realizar mudança geográfica. Isso gera um campo maior de oportunidades, uma vez que muitos alunos são impossibilitados de realizar um curso de graduação ou de pós-

graduação em uma universidade ou faculdade almejada, por não terem condições (financeiras ou pessoais) de se mudarem de endereço. Outrossim, essa metodologia de ensino evita a necessidade de locomoção entre a moradia e o local de estudo, o que gera otimização no tempo diário — principalmente de pessoas que residem longe de centros urbanos.

É sob esse olhar que Landim (1997) afirma que o ensino a distância é um modo de dirimir distâncias econômicas, sociais, culturais e isolamentos geográficos. Além disso, a EaD pode promover um processo de ensino-aprendizagem que democratiza o conhecimento — sobretudo em um país como o Brasil —, que possui dimensões continentais e com desigualdades sociais tão latentes.

Dentro dos benefícios da EaD, Matos (1998) propõe, como as principais vantagens, as seguintes características:

- a) a diversidade e o número de alunos alcançado pela EaD é muito maior que pelo ensino presencial;
- b) os alunos e professores não possuem a obrigatoriedade de se encontrarem presencialmente;
- c) a necessidade de deslocamento do estudante para os locais de ensino só é realizada para o uso de laboratórios e/ou oficinas com materiais específicos;
- d) os horários são flexíveis, o que permite o aproveitamento do tempo livre do aluno e do professor;
- e) o aluno determina o seu próprio ritmo e rotina de estudos;
- f) os temas de aprendizagem são, normalmente, mais amplos que aqueles apresentados em locais fixos de ensino;
- g) a presença, mesmo que de maneira assíncrona e a distância, de pessoas que podem trazer grandes contribuições para a área de estudo, em questão, pode ser feita de maneira mais fácil, além de possibilitar presenças que não seriam possíveis de maneira presencial.

Portanto, além das vantagens citadas, o ensino a distância de línguas estrangeiras possui outras vantagens. Dentre elas estão o uso de ferramentas digitais e a facilidade de acesso e utilização de meios multimodais.

5.2 Ferramentas digitais para aprendizagem da língua estrangeira

Visto que a modalidade EaD possui vantagens para o ensino de língua estrangeira, é relevante afirmar que essas vantagens não seriam possíveis sem o uso de ferramentas digitais. Essas são frutos do desenvolvimento tecnológico das últimas décadas e que acontece desde 1970. No contexto de Terceira Revolução Industrial, de forma gradativa e com maior relevância para os anos de 1990, os aparatos tecnológicos se tornaram itens cada vez mais presentes na vida das pessoas. Quando essa tecnologia é aplicada no âmbito educacional, serve como artifício para agilizar e facilitar a captação, a distribuição e a transmissão de informações e conhecimentos, que auxilia no processo educacional. Mas, afinal, o que são essas ferramentas?

Atualmente, estão presentes em diversas formas e, principalmente, entre os meios de comunicação. Quando o assunto é o ensino a distância, a principal ferramenta é a internet e seus derivados. A internet tem o poder de conectar pessoas de diferentes lugares do mundo, de maneira simultânea, e unir, assim, em um mesmo instante, culturas, ideias, visões de mundo, realidades e descobertas, de maneira rápida, acessível, sem deslocamentos e custos adicionais.

Com o uso da internet, tem-se as mídias digitais. Esse tipo de mídia caracteriza qualquer meio de comunicação que utilize de tecnologia digital e, dentro dela, estão as mídias sociais digitais. São essas: aplicativos de celular ou computadores como plataformas de *streaming*, redes sociais digitais, plataformas de videochamadas e/ou audiochamadas, aplicativos de autoajuda e até aqueles que simulam metodologias escolares (em sua maioria, esse tipo específico de aplicativos é mais voltado para a aprendizagem de línguas estrangeiras).

As mídias digitais facilitam o intercâmbio de informações e a visualização do ensino on-line, conseqüentemente, que facilitam o trabalho do professor e do aluno. Além do uso das mídias sociais, outras ferramentas digitais que auxiliam nessa modalidade de ensino é o uso de *slides*, vídeos, áudios, gravações, exercícios virtuais, formulários, plataformas de EaD e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), lousas digitais, webconferências, armazenamento em nuvem, documentos compartilhados, *e-mail*, dentre outros.

É importante entender que as tecnologias digitais devem fazer parte do componente da aprendizagem, como um benefício tanto para o aluno quanto para o professor, e sem que se torne uma ferramenta isolada de ensino. Com isso, quer se enfatizar a necessária

acessibilidade de que os aparatos tecnológicos devem ter, para que, de fato, sejam utilizados por todos no espaço de ensino-aprendizagem. Portanto, cabe ao professor usar do ensino a distância e das mídias digitais como meios que trabalham junto com o estudo e a pesquisa do aprendiz. Ou seja, deve-se sempre mostrar a relevância do estudo fora da sala de aula e do horário letivo, que possui sua importância, tanto no ensino presencial quanto na EaD. Cabe ao aprendiz, por sua vez, estabelecer seus horários, de maneira mais livre e flexível. O trabalho das mídias, junto ao ensino, pode resultar algo bastante positivo, especialmente se realizado com criatividade e bom-senso.

Vale destacar que aplicativos de ensino de línguas estrangeiras podem ser sugeridos pelos docentes, como uma ferramenta complementar para que estudantes possam treinar e revisar diversos conteúdos. Isso decorre porque a maioria desses aplicativos englobam a maior parte das práticas necessárias para que o aprendizado de uma língua se desenvolva, como: a oralidade, a compreensão auditiva, a escrita e a leitura. Esses também possuem uma dinâmica informal de ensino, com o uso de jogos, pontuações e prêmios por lições finalizadas e níveis alcançados.

5.3 Ferramentas para a prática da oralidade e conversação

Quando o assunto é a prática da oralidade, durante o aprendizado de uma língua estrangeira, deve-se incluir a importância de se praticar a aplicação de conhecimentos gramaticais em conversações, além da relevância da aprendizagem da pronúncia adequada dos vocabulários, que são apresentados ao estudante. Ou seja, é indispensável avaliar produções orais, assim como a pronúncia e conversação do aprendiz.

Dessa maneira, duas ferramentas se destacam: plataformas de vídeo, áudio e web conferências; e as redes sociais digitais. Por esses meios, é possível interagir com os alunos, de maneira tanto síncrona quanto assíncrona e utilizar-se da competência oral. Isso se dá, pois, tanto pelas plataformas quanto pelas redes sociais, que possuem interações de áudio, nas quais o aluno pode gravar a sua fala ou fazer um vídeo para realizar essa comunicação, de maneira simultânea, com outros alunos e professores.

Para que o uso dessas ferramentas seja eficiente, deve-se usá-las de forma criativa, e incentivar o aluno a participar. Isso pode ser proposto, a partir da junção do conteúdo em destaque de aprendizagem e os conteúdos que agradam e interessam aos aprendizes. Por exemplo, estabelecer atividades que envolvam temas decorrentes da atualidade, da cultura pop, de artistas conhecidos, das artes, de filmes e de músicas que despertem o interesse

e, conseqüentemente, façam o aprendiz se expressar na língua-alvo, acerca do conteúdo apresentado.

Com isso, compreende-se que é possível aplicar essas ferramentas no ensino da prática oral e de conversação de língua estrangeira. Por meio de plataformas de videochamadas e webconferências, uma boa alternativa é criar grupos de 4 a 5 alunos — que possam ser definidos pelo professor — para discutir um tema atual. Apresentações de produções criativas (como contar histórias ou produzir cenas) também podem ser bons métodos de utilizar essas plataformas. Essas sugestões servem para explorar as plataformas, de maneira síncrona, e avaliar a conversação e prática oral do aluno, ao vivo. Esse tipo de avaliação é necessário para que o aluno se coloque em situações em que tenha que agir com espontaneidade, assim como funcionaria, se inserido em situações cotidianas da vida.

Além disso, essas plataformas também podem ser exploradas de maneira assíncrona, com a criação de vídeos que podem ser gravados pelos alunos e publicados dentro desses sistemas ou em outros sites (YouTube; Vimeo etc.). O docente também pode usar da criatividade, na hora de propor a atividade e o tema a ser discutido; propor atividades que envolvam, por exemplo, escrita criativa, entrevista semiestruturada com familiares, conhecidos e outros especialistas; criação de podcast; dentre outras possibilidades. Outrossim, a inserção de tempos verbais, vocabulários e expressões específicas são conteúdos que podem ser explorados nessas atividades, uma vez que exigem, do aprendiz, uma exploração das diversas dimensões e modalidades de uso da língua-alvo, durante a execução da tarefa.

Com relação às redes sociais digitais, primeiramente, destaca-se que esse é um meio de exposição de imagem, por isso, deve-se atentar para a segurança dos dados pessoais dos aprendizes, durante o uso desses veículos. Desse modo, a integridade e a imagem dos estudantes e do professor devem ser preservadas, observar e atentar-se para o uso ético e o respeito às leis vigentes. Quando as redes sociais digitais são bem utilizadas, tornam-se um meio de agregar os indivíduos e incentivá-los a interagir *na* e *com* a língua-alvo. Isso faz com que a aprendizagem se torne mais significativa, visto que, como as redes sociais digitais, geralmente, estão presentes no cotidiano das pessoas, elas se tornaram parte das práticas de interação, comunicação e consumo de informação. Com isso, quando aplicadas ao método de ensino e aprendizagem adequado, podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Existem diversas redes sociais que possuem diferentes propósitos, portanto deve-se optar por aquelas que envolvam menos exposição e maior interação entre os aprendizes e o professor. As mesmas atividades propostas pelas plataformas digitais citadas também podem ser moldadas para serem aplicadas pelas redes sociais digitais — guardadas as adaptações necessárias e inerentes à mudança de um meio para outro. Assim, aponta-se que a produção de vídeos e o uso de *lives* podem estabelecer uma comunicação ao vivo e mais interativa entre os aprendizes e o professor, de um lado, e entre os próprios aprendizes, de outro. Desse modo, os exercícios também podem ser estipulados por meio de recursos audiovisuais, como o envio de pequenos vídeos e/ou áudios do treino da pronúncia de vocabulários novos.

Essas propostas são algumas que podem ser implementadas para a prática e a aprendizagem oral do estudante. É claro que, para aprender uma língua estrangeira, é preciso o contato frequente com essa língua-alvo. Por isso, as propostas levantadas potencializam esse contato, a partir do acesso às possibilidades de interação dos recursos digitais e de suas redes sociais. Mesmo assim, é preciso dizer que a implementação dessas propostas dependem de vários fatores sociais, econômicos e culturais. E é por isso que adaptar o ensino a distância às práticas oral e de conversação é um processo que depende das contingências e in contingências de cada turma, instituição e perfil de professorado e alunado.

Atualmente, existem diversos cursos de conversação — inclusive de língua francesa — que são ofertados on-line. Esses cursos são bastante eficientes como complementações da aprendizagem de língua estrangeira e atendem aos estudantes que possuem o desejo de desenvolver mais a conversação e praticar a língua. Só que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira não se resume ao desenvolvimento de apenas uma competência linguística: no caso, a comunicacional. O aprendiz deve buscar ampliar seu vocabulário, desenvolver sua habilidade escrita e, sobretudo, conhecer, também, a cultura que envolve e constitui essa língua-alvo.

Junto a todas essas aplicações e a essa consciência mais ampla da gama de competências necessárias para se aprender uma língua estrangeira, é preciso compreender que a constância nos estudos de uma língua é um dos pilares que sustentam sua efetiva e significativa aprendizagem. Nesse sentido, a presença do professor de FLE é muito pertinente, porque este, além de mediar, conduzir e intervir no processo de ensino e aprendizagem, reforça e cobra, do aprendiz, a realização das atividades e dos exercícios da língua-alvo.

Como exercício e atividade complementar para a aprendizagem da prática oral, podem ser sugeridos sites e aplicativos de conversação. Estes, em sua maioria, possibilitam que o estudante tenha contato virtual com falantes nativos da língua estrangeira de interesse. Destarte, o aluno pode aprender mais do que é visto no ambiente virtual de sala de aula ou pelo professor, além de expandir seu conhecimento acerca da cultura de outros povos e conhecer pessoas de diferentes lugares do mundo, sem sair de casa. Só que isso, como já dito, não dispensa a pertinência e, muitas vezes, a necessidade da atuação de profissional que conduza esse processo de aprendizagem, no caso, o professor de FLE.

5.4 Ferramentas para o desenvolvimento da compreensão auditiva

Em se tratando do desenvolvimento da compreensão auditiva do aprendiz de língua estrangeira, ferramentas que auxiliem a *treinar os ouvidos* são as mais valiosas. Isso acontece, porque, para que o aprendiz possa, de fato, aprender uma língua, ele precisa conseguir entender as estruturas linguísticas e discursivas da língua-alvo, em sua prática oral, não somente em sua expressão escrita.

Visto isso, as ferramentas digitais aqui utilizadas envolvem, necessariamente, a audição e visam aperfeiçoar a percepção acústica das pronúncias dos vocabulários, assim como auxiliam a detectar dificuldades de linguagem dos aprendizes e dos próprios falantes nativos, como também diferenciar sotaques e dialetos, dentre outras distinções. Portanto, para esse tipo de aprendizagem, é recomendado o uso de plataformas de *streaming* que forneçam acesso a podcasts, músicas, filmes, séries, vídeos e *showcasts*.

Os *podcasts* e os *showcasts* possuem recursos bastante proveitosos para a prática da compreensão auditiva. Mesmo não sendo muito utilizados e conhecidos entre alunos e professores, eles podem se tornar um excelente meio de se adquirir novos vocábulos, bem como aprender as variantes da língua-alvo. E o que são os *podcasts* e *showcasts*? *Podcasts* são áudios digitais, geralmente disponíveis em plataformas de *streaming* e aplicativos para celulares, que podem ser de curta, média ou grande duração. Em sua maioria, são divididos em partes, capítulos ou tópicos, são fáceis de produzir e disponíveis on-line, podem ser reproduzidos off-line, de acordo com os recursos e os planos de cada usuário dentro das plataformas. Nesse tipo de áudio digital, o assunto pode variar, de acordo com o autor e sua linha de interesse. Existem podcasts criados para falar a respeito

de: temas atuais; hobbies; culturas; lugares; para ensinar algo; e até voltadas para o ensino de uma língua estrangeira.

Atualmente, diversos podcasts produzidos por falantes da língua francesa e direcionados a quem almeja aprender o francês, como língua estrangeira, estão disponíveis nas mais diversas plataformas e aplicativos. Assim, são uma ferramenta importante para quem deseja *treinar seus ouvidos*, uma vez que os *podcasts* podem ser escutados como músicas e, simultaneamente, com outras atividades do cotidiano, como dirigir, comer, cozinhar, tomar banho etc.

Já os *showcasts* são diferentes dos podcasts, pois são uma combinação entre áudio e imagem, mas que não resultam, necessariamente, em vídeos, filmes ou seriados. Essa ferramenta foi desenvolvida para uso em documento de PowerPoint, com finalidades didáticas para integrar imagem, texto, áudio e vídeo (CARDOSO *et al.*, 2013). Assim, o estudante é apresentado a uma espécie de aula em *slides*, que utiliza de imagens, fotos e textos combinados com um áudio de narração e/ou vídeos.

Junto a isso, cabe ao professor, novamente, elaborar exercícios que gerem interesse na participação e no uso desses recursos. Recomenda-se que esses exercícios sejam apresentados como avaliativos e, como tal, podem abranger vídeos com temáticas atuais, divertidas e interessantes, que contenham, inclusive, indicação de filmes, músicas, podcasts e séries que estejam alinhados ao perfil de interesse dos aprendizes.

Para tanto, o professor de FLE deve explicar a proposta do uso dos podcast e dos *showcasts*, fazer que os aprendizes observem esses recursos não somente como objetos de lazer, mas também espaços de aprendizagem. Além disso, a escuta e a interação com esses recursos devem ser acompanhadas de um exercício, que leve os aprendizes a uma reflexão acerca da língua-alvo. Isso pode ser feito, no caso específico da língua francesa, com sugestões de músicas francesas, além de indicações de séries, filmes e canais de vídeos de produções francófonas (é importante ressaltar que a língua francesa não está presente somente na França). Desse modo, os estudantes podem assisti-los, em seu tempo livre; e, ao mesmo tempo que ouvem e interagem com esses recursos, eles podem praticar e, sobretudo, refletir acerca da língua-alvo. De modo geral, essa relação intersemiótica entre os recursos audiovisuais faz com que os aprendizes de FLE estabeleçam maior contato com a pronúncia da língua e com a cultura dos países francófonos.

5.5 Ferramentas para a prática da compreensão visual (escrita e leitura)

A compreensão visual é uma das práticas que exige mais atenção do estudante. Isso porque é por ela que, normalmente, os alunos começam a ter os seus primeiros contatos com a língua estrangeira. Essa prática envolve tanto a escrita quanto a leitura, uma vez que estas revelam para o estudante o formato visual da língua, como sua formação de palavras, alfabeto, uso de acentos e pontuações, estilo textual, conectivos, entre outros. Portanto, é necessário que o estudante estabeleça interações com textos que atendam o nível de conhecimento que possuem e que possam aprender.

Para desenvolver a escrita do discente, o professor pode explorar várias ferramentas digitais que envolvam plataformas de EaD e ambientes de sala de aula virtuais. Como atividades assíncronas, uma metodologia a ser considerada é o reforço de conteúdos gramaticais específicos com o uso de exercícios virtuais, que devem ser ofertados e corrigidos, frequentemente, pelo docente. Além disso, o professor pode explorar a criatividade dos alunos, com produções textuais que envolvam temas relacionados com o vocabulário que está sendo aprendido e tempos verbais já estudados. E para que haja mais interação e dinâmica na produção textual, o professor pode sugerir que a esta seja escrita em grupo.

Já para aulas síncronas, desenvolver a escrita do aluno parece ser uma tarefa mais difícil, já que escrever é, em sua maioria, um exercício individual. O professor de FLE pode, também, criar espécies de jogos virtuais em aula, nos quais haja uma dinâmica entre os alunos. Como exemplo de jogo virtual, o professor pode abrir um documento compartilhado com os aprendizes, no qual um pode iniciar uma história, escrevendo uma única frase e os demais, cada uma a sua maneira, continuam a narrativa e o professor também pode participar do jogo. Dessa maneira, cria-se uma atmosfera divertida e que envolve os aprendizes, desperta-se o interesse na construção de algo que faça sentido na língua estrangeira, e mantém-se o aprendizado das estruturas linguísticas e discursivas da língua-alvo.

Para explorar o campo da leitura, existem diversas alternativas, o professor pode fornecer dicas de livros, *e-books*, *blogs*, *websites* e outras plataformas de textos nos quais os estudantes possam ler, em seu tempo livre, como um complemento de seus estudos, ou até como parte das atividades de aula.

Outra dica que auxilia no desenvolvimento da leitura e no contato com a língua estrangeira é aconselhar que os aprendizes coloquem seus telefones celulares, *tablets* e computadores no idioma da língua estrangeira que se está sendo estudada. Dessa forma, o aluno se familiariza com novos vocabulários (em sua maioria digitais) e com expressões

da língua. Com isso, o aprendiz estará, frequentemente, conectado com a língua (uma vez que essas ferramentas, muitas das vezes, são indispensáveis para algumas das atividades cotidianas).

Outra forma criativa de desenvolver a leitura e a prática oral, simultaneamente, dos estudantes é preparar textos para serem lidos, em conjunto, nas aulas síncronas. Esse é um método já bastante utilizado em aulas presenciais de línguas estrangeiras e que pode ser muito bem aplicado em aulas virtuais síncronas. Com esse método, os aprendizes treinam a sua leitura e a sua pronúncia, além de poderem ser corrigidos, no mesmo momento, em suas falas pelo professor e, se for o caso, também por seus pares.

5.6 Considerações finais

Neste capítulo, iniciamos a terceira parte do livro com indicações acerca de como utilizar as ferramentas digitais para o ensino de FLE. Para tanto, foram selecionadas as ferramentas de acordo com cada área prática de ensino, pois cada um dos recursos apresentados pode ser utilizado de maneiras e objetivos variados. Vale destacar que esse tipo de ensino a distância possui diversas vantagens, como as apontadas também nesse capítulo — mesmo assim, deve-se respeitar a modalidade de ensino adotada em cada instituição de ensino, bem como suas metodologias.

De forma geral, compreende-se que, assim como todas as áreas sociais, científicas e de desenvolvimento humano, o ensino e a educação também estão e devem continuar acompanhando o desenvolvimento tecnológico. Isso decorre porque a inventividade da humana continuará se aprimorando e, conseqüentemente, novos e outros recursos surgirão — é um processo insofrecível! Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem, principalmente de línguas estrangeiras, podem prosperar, caso se aproximem, cada vez mais, desses recursos digitais com intuito — também bastante humano — de aproveitar as oportunidades e, sobretudo, garantir as melhorias de seus métodos e de suas estratégias.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, T. Jogos e Mobile Learning em Portugal: em que nível estamos? *In*: CARVALHO, A. A. *et al. Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIED, 2012, p. 61-76.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos. Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro, Edição do autor, 1997.

MATOS, H. A. B. **Sistemas de Formação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1998.

6 FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DO PROFESSOR DE FLE: DESAFIOS DO CONTEMPORÂNEO

Ana Luiza Dallapicula
Marcos Rogério Martins Costa

Este capítulo tem o intuito de colaborar para a formação de professores do ensino de FLE, dentro das condições contemporâneas de ensino. Destaca-se que a formação de professores, atualmente, possui os desafios de um mundo novo, repleto de modos e maneiras distintas daquelas existentes há cinco, dez ou vinte anos. Não se pode querer ensinar os jovens da atualidade com as metodologias defasadas ou já arcaicas. Do mesmo modo, não se pode jogar tudo para o alto e dizer que o que existe, agora, é necessariamente melhor. Há que se ter o bom-senso de preservar o que é adequado e modificar o que é preciso.

No que diz respeito à função docente, no âmbito da educação, como um todo, a sociedade tem passado por crescentes, drásticas e rápidas mudanças que acarretam transformações em toda a estrutura educacional — desde seu público até suas próprias estruturas e estatutos. Dentro disso, o professor não deve mais ser visto como o detentor exclusivo do saber ou o transmissor de conhecimentos. A perspectiva mudou. Mesmo assim, o professorado preserva um papel fundamental no desenvolvimento dos membros de cada sociedade, uma vez que sua atuação desempenha ações decisivas e essenciais para a preparação para a vida em sociedade.

Como afirmam Globe e Porter (1980), a mudança de perspectiva na função docente é decorrente das próprias alterações impostas pela nova realidade cultural e social, as quais consideram o professor, agora, como mediador entre as informações reais e os indivíduos. Nesse sentido, os supracitados autores sustentam que “o uso dos conhecimentos é muito mais importante de que sua absorção” (GLOBE; PORTER, 1980, p. 36).

No caso do professor de FLE, essa vertente também se aplica. O professor de língua, na metodologia tradicional, era visto como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Já na perspectiva acional, nota-se que o professor ocupa outro espaço, uma vez que, nessa abordagem mais contemporânea, é o aprendiz que conduz o processo, a partir das propostas de projetos desenvolvidas pelo docente (cf. Capítulo 2).

Já em uma nova função e de acordo com as demandas dos últimos anos, a responsabilidade do professor não se limita à transmissão de informações, mas se estende a atender às funções sociais mais abrangentes. Isso acontece, porque o papel docente acompanhou as transformações sociais — e como dito —, foi transformado por elas. Sua atuação é multifacetada, pois se compreende que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, bem como em perene (inter)ação com as tecnologias digitais e seus recursos, cada vez mais potentes.

Com isso, este capítulo tem o objetivo de dissertar, por meio das subdivisões propostas, alguns pontos importantes na formação de docentes. São abordados, aqui, os desafios atuais, a relação entre professores e alunos, bem como são feitos apontamentos de como os professores de FLE devem e podem incluir as TIC e como estas podem servir aos propósitos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

6.1 Formação dos professores de FLE

Não se deve ignorar a importância da formação de docentes. Diante das demandas atuais de aprendizagem de língua estrangeira, a formação de profissionais capacitados a refletir e a propor os conhecimentos, criticamente, faz-se cada vez mais necessária. Diante disso, a demanda atual de estudos de línguas estrangeiras, no Brasil, compreende três idiomas, em específico: o inglês, o espanhol e o francês. Dada a globalização, aprender mais de uma língua estrangeira tem sido essencial para as mais diversas áreas profissionais e sociais de interesse.

Além de professores para ensinar a língua àqueles que possuem o único interesse de aprender o idioma para acrescentar em suas escolhas pessoais e/ou profissionais, a formação de professores de língua francesa se faz necessária por outra razão. Ainda que não tão forte, no contexto brasileiro atual, o francês, como segunda língua, é objeto de estudo e pesquisa de diversas instituições de pesquisa e de grande prestígio internacional — como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Portanto, para que tais estudos, pesquisas e aprendizados de cunho profissional ou pessoal continuem a crescer e a evoluir, em termos didáticos, de aprendizagem e de interesse, é preciso profissionais capacitados para difundir esse conhecimento. Com isso, a formação dos próximos e novos professores de língua francesa, nesse âmbito

profissional, precisa ser elaborada, com ênfase na melhoria do ensino e na difusão da língua e da cultura francófona.

Dessa maneira, a formação atual de professores de FLE deve incluir a formação inicial e continuada. Na formação inicial, deve-se atentar não somente para a prática na língua-alvo, mas, sobretudo, na prática pedagógica, isto é, ensinar a ensinar FLE, tanto quanto aprender a aprender a língua francesa. Na formação continuada, deve-se atentar para as metodologias de ensino de FLE e para os objetivos de ensino, os quais, como dito, são distintos para cada grupo de aprendizes: fazer uma viagem; evoluir na carreira profissional; aprender um novo idioma etc. Esses métodos devem seguir o avanço tecnológico da sociedade. A parceria com as TIC é considerado uma vantagem para a difusão do ensino, uma vez que as metodologias de ensino virtual, digital e a distância abrangem oportunidades e podem, como dito no capítulo anterior, potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto a se considerar é a diversidade de métodos e estratégias. Faz-se necessário, dessa forma, formar profissionais da educação, com capacidade de implementar, em suas aulas, as mais diversificadas formas didáticas, com o intuito de fortalecer o gosto do aprendiz pela aprendizagem, além de influenciar na formação de novos outros professores, dentre outras vantagens, como a de garantir que diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados.

O professor deve ser capaz de se adaptar e inserir técnicas, tanto para a modalidade presencial quanto para a modalidade a distância. O que a pandemia da covid-19 provou a todos os educadores — da pré-escola à pós-graduação — é que precisam estar preparados para adaptarem seus planos de ensino às contingências. Por isso, a formação inicial e continuada do professor de FLE deve, também, acolher a modalidade a distância como um conteúdo a ser aprendido, desde os anos iniciais da faculdade até depois, na pós-graduação ou na formação complementar.

Em relação ao ensino de língua estrangeira, o professor deve se atentar, também, para a mobilidade internacional. A mobilidade de estudantes, de maneira acadêmica e profissional, tem sido muito realizada, por meio de estágios no exterior, editais, programas, dentre outras oportunidades. Com isso, o professor pode realizá-la para um país francófono, durante sua formação inicial ou na sua formação continuada; lembrando que é preciso tratar da parte documental desse projeto de mobilidade internacional. Além disso, durante essa fase, o professor deve fortalecer seu vínculos com a cultura francófona, bem como exercitar e aprimorar a escuta, a conversação e o vocabulário.

Além disso, deve-se atentar para formação em licenciatura dos professor de francês. No Brasil, o mais comum é a formação ofertada por cursos de graduação em Letras, com licenciatura em francês — também, existe, no território nacional, o bacharel de Letras, com habilitação em francês. Esse tipo de formação inicial estabelece um contato, por meio de estágios de observação, de maneira que os futuros profissionais sejam levados a construir representações acerca do trabalho docente, comparar e aplicar a prática de seus futuros ambientes e contextos de trabalho. Assim, essa prática torna-se tão necessária quanto os conteúdos teóricos dos cursos de licenciatura, já que prepara esses formandos para o exercício de sua profissão.

De acordo com Lousada (2011; 2013), a partir do exame de relatórios ou relatos de estágio, nota-se que há uma idealização da figura do professor, uma vez que essas representações foram desenvolvidas, ao longo do tempo. Quando os formandos realizam seus estágios, essa idealização se contrasta com a realidade da sala de aula. Nesse momento, nota-se a importância da realização de estágios em unidades de ensino, durante a formação inicial do professor de FLE.

As instituições de Ensino Superior que oferecem os cursos de licenciatura, em sua maioria, apresentam oportunidades de cursos, institutos de línguas, mobilidades acadêmicas, extensão universitária, jornadas e formações complementares, que ampliam o conhecimento recebido pelos futuros docentes. Desse modo, o professor iniciante tem a oportunidade de se beneficiar de outras áreas e conhecimentos que vão além do que é ofertado na grade curricular de sua formação inicial.

Esses espaços de formação extracurricular servem para suprir lacunas no processo de formação inicial dos professores. Além disso, a extensão aproxima esses formandos das situações que podem ser vivenciadas em sala de aula. Atualmente, um grande leque de oportunidade de cursos de extensão é ofertado de maneira remota, o que pode influenciar e iniciar as experiências desses futuros profissionais da educação.

Esse é um panorama das principais ações que acompanham a formação inicial e continuada do professor de FLE. Não se fez um exame exaustivo, mas um resumo das principais ações que estão associadas e são imprescindíveis para o melhor aproveitamento de sua formação, seja a inicial, seja a continuada. No próximo tópico, discutem-se os desafios contemporâneos da formação do professor de FLE.

6.2 Desafios contemporâneos

Com as novas tecnologias e o desenvolvimentos da sociedade, a educação sofreu alterações e mudanças, ora radicais, ora incrementais. Não se deve desconsiderar que, pelos mesmos motivos, a área de ensino possui grandes desafios atuais. Tal fato interfere, diretamente, na atuação dos professores que também são afetados por essas inovações e problemáticas atuais. É isso que discutiremos neste tópico: os desafios dos professores, em especial os de FLE.

Considerando os recursos utilizados na modalidade de ensino a distância, aplicados com o uso da internet, a educação conseguiu, por exemplo, manter-se funcionando durante o período da pandemia da covid-19. Mesmo assim, há críticas socioeconômicas que estão associadas às desigualdades de acesso à internet e às tecnologias digitais, como um todo. Isso decorre, pois o acesso à rede de internet e aos instrumentos necessários para isso ainda é restrito para muitos brasileiros.

De acordo com os dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC), divulgados em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 25,3% dos brasileiros não possuíam acesso à internet (TOKARNIA, 2020). Em outros termos, um a cada quatro indivíduos não possui acesso à internet; isso representa um número de 46 milhões de brasileiros.

A Pnad Contínua TIC aponta, ainda, que existem vários motivos para que essas pessoas não tenham acesso à rede. Tais motivos são: conhecimentos insuficientes; falta de interesse; falta de condições financeiras para contratar serviços de acesso à internet e para comprar equipamentos necessários. Além disso, pode-se destacar que a população de áreas rurais é mais prejudicada e possui menos acesso que a população de área urbana, com uma diferença de 32,9%. Assim, acentua-se a necessidade de enfrentar essas questões para que os desafios atuais da educação a distância sejam vencidos.

A maior parte da população não possui acesso à internet devido aos motivos de não saber acessar e não possuir interesse no acesso, com as respectivas porcentagens de 41,6% e 34,6%. Dentro dessa problemática, percebe-se que a necessidade de instruir a população, principalmente de áreas mais restritas e rurais, a respeito do acesso à rede, de maneira que possam aprender a utilizar os equipamentos necessários para a conexão, bem como seus funcionamentos, conexões de rede, páginas da internet, plataformas de ensino, aplicativos, plataformas de *streaming*, entre outras funções básicas para o uso da internet. Tais medidas também poderiam influenciar no interesse da população em utilizar esses meios e, concomitantemente, os recursos possibilitados pelo acesso à internet, uma vez

que grande parte da falta de interesse é devido à falta de conhecimento dos meios e dos seus modos de uso. Por isso, a leitura do capítulo anterior é fundamental, porque, nele, apontamos as diversas e distintas ferramentas e recursos que o professor de FLE pode usufruir em suas aulas.

Aprender a utilizar as ferramentas e os recursos digitais, bem como as TIC não só beneficia aqueles que querem usar a rede mundial de computadores para a aprendizagem, mas também serve para aqueles que desejam usar para lecionar. Isso decorre, porque, ao se apreender as potencialidades que as TIC proporcionam ao processo de ensino e aprendizagem, essas ferramentas e recursos digitais tornam-se úteis dentro do escopo de conhecimentos da prática docente. Por isso, deve-se incentivar os usos e os recursos das TIC na formação inicial e continuada dos professores.

Outro problema relevante para a questão do acesso à internet é o valor não acessível para grande parte da população dos equipamentos e instalações de Internet. Ainda, os dados da Pnad Contínua TIC indicam que 11,8% das pessoas não possuem acesso à internet devido aos valores de instalação serem caros e estarem acima dos seus orçamentos; e, 5,7% afirmam o mesmo acerca dos equipamentos de acesso à rede de internet. Tais questões afetam, diretamente, as famílias de baixa renda, que já possuem acesso restrito à educação de qualidade, além de outros direitos básicos.

Dessa maneira, os professores podem enfrentar problemas como a falta de serviço disponível nos locais em que frequentam, seja por questões territoriais de áreas mais isoladas e rurais ou por motivos financeiros que impedem que se instalem redes gratuitas para a população. Com isso, o professorado tem dificuldade de acesso a esses recursos tecnológicos, seja pela infraestrutura da instituição em que atuam, seja pela deficiências em sua formação inicial e continuada, no que concerne à promoção dos usos da TIC na área da educação.

Como pudemos observar, o uso das TIC não depende apenas da formação inicial e continuada do professor, mas também das condições socioeconômicas e geográficas do contexto em que atuam. Os desafios da atuação docente podem ser de diferentes ordens e dimensões. Neste tópico, o foco foi o ensino a distância. Mesmo assim, ressalta-se que os desafios constituem um campo de possibilidades que não se restringe ao fazer docente, mas também ao meio em que atuam, como foi discutido neste tópico.

6.3 Considerações finais

Neste capítulo, pudemos depreender que os desafios contemporâneos são encontrados em todas as áreas da educação, que inclui o ensino de francês língua estrangeira. Esses desafios são resultantes de uma nova formação de sociedade e das alterações nas relações interpessoais, na linguagem, no desenvolvimento tecnológico, na globalização, entre outros aspectos. O foco deste capítulo foi enfatizar a tecnologia como aliada da educação, embora possua suas problemáticas, como o acesso à internet.

Assim, a formação de novos professores, nos tempos contemporâneos, também compartilha desafios oriundos desse inter-relacionamento entre as TIC e a Educação. Cabe, então, criar rotas alternativas para solucionar tais problemas, com a finalidade de melhorar o sistema de educação do país e impulsionar, assim, uma educação de qualidade, que seja mais inclusiva, lembrando que a Educação é direito de todos. É importante, também, cuidar para que professores e alunos mantenham boas relações profissionais, de respeito, aprendizagem e de compartilhamento de conhecimento.

Por conseguinte, a tecnologia deve beneficiar a sociedade: a presente e a futura. Com vistas a isso, os cidadãos devem ser instruídos quanto aos benefícios e aos malefícios dos recursos e das ferramentas digitais, a fim de prezar a sua adequada utilização. Em suma, a tecnologia digital deve, também, ser acompanhada de humanização, isto é, consciência de coletividade e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

GLOBE, N. M; PORTER, J. F. **La cambiante función del profesor**. Madrid: Narcea, 1980.

LOUSADA, E. G. Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K. A. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**. Campinas: Pontes, 2011, p. 111-134.

LOUSADA, E. G. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 11-20.

TOKARNIA, M.. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. Agência Brasil, Rio de Janeiro, abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 23 jan. 2022.

NÃO É O FIM

“A pena é a língua da alma”
Miguel de Cervantes

Com esta obra, pode-se observar as dificuldades para o ensino de língua estrangeira, em especial do Francês, bem como foram trazidas à luz algumas propostas para distintas problemáticas que podem surgir no *processo de aprender a ensinar a aprender uma língua*. Entende-se, nos capítulos aqui apresentados, que o estudo da língua estrangeira é de grande importância e que não diz respeito, somente, a aprender a gramática e a estrutura linguística, mas, também, a envolver-se no estudo da cultura e no contexto de aprendizagem, considerando as particularidades de cada turma e de cada aprendiz.

Foram apresentados os motivos pelos quais o aluno aprende uma língua, por diversos fatores, que podem ser por: associação simbólica, automatismos linguísticos, cognição, interação e outros. Só que isso não é o suficiente. É preciso reconhecer as habilidades de leitura, escrita, oralidade e compreensão de cada língua, bem como de cada sujeito que almeja aprender uma novo idioma.

De forma geral, o estudo de Francês Língua Estrangeira (FLE), atualmente, está mais acessível. Existem diversas tecnologias e materiais, em distintos meios, bem como em diversos formatos, como: áudios, livros, vídeos, conversação com nativos por meio da conexão de internet, dentre outros. Só que é preciso um profissional qualificado e ciente das mudanças e (r)evoluções tecnológicas para que essa diversa e extensa gama de possibilidades não se torne um amontoado de informações desconexas, que mais dificultam do que auxiliam os aprendizes.

Nas três partes que compõem este livro, foram apresentadas informações que corroboram que a realização de atividades contextualizadas e relacionadas às situações de comunicação reais da vida prática cotidiana favorecerem o maior interesse dos estudantes e potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é preciso estar acompanhado dessas transformações técnicas, metodológicas e práticas do processo de ensino de língua estrangeira, tanto quanto estar atento às dificuldades e às necessidades de suas turmas. Cada aprendiz trará as próprias dúvidas e sua experiência pessoal com a língua estrangeira. O professor de FLE deve agir em prol de que essa experiência seja a mais oportuna, consciente e adequada aos objetivos da aprendizagem.

Nesse sentido, embora tecnologias e métodos de ensino tenham sido alterados, ao longo da história, como foi apresentado na primeira parte desta obra, há que se

conservar alguns pontos que se mantêm necessários, a saber: (i) é importante despertar o interesse do aprendiz, durante o processo de ensino e aprendizagem; (ii) a língua e a cultura se inter-relacionam e, portanto, a cultura deve acompanhar a língua e vice-versa; (iii) o processo de ensino e aprendizagem demanda tempo e esforço.

Por conseguinte, este não é o fim da jornada para quem deseja ensinar e aprender FLE. Pode até ser o fim do livro, mas não é o fim da sua jornada. Metodologias de FLE são imprescindíveis, porque dão subsídios, teóricos e práticos, para que o professor decida e, assim, promova um processo de ensino e aprendizagem mais adequado e eficiente. Com isso, fica a reflexão: aprender a aprender serve tanto para quem quer alcançar mais conhecimento, quanto para quem deseja ensinar.

SOBRE OS AUTORES



Ana Luiza Dallapicula

Graduanda em Língua Portuguesa e respectiva literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Participa de projetos de iniciação científica voltados para a abordagem do ensino de língua, línguas estrangeiras e lexicografia. Suas áreas de interesse são: formação de professores em Língua Estrangeira, Linguística Terminologia e Lexicografia.

Contato: analuiza90.unb@gmail.com



Helena Célia de Souza Sacerdote

Doutora e mestra em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorado em Ensino de Física, no Instituto de Física, da Universidade de Brasília (IF/UnB). Graduada em Computação, Letras e Pedagogia. Designer instrucional, autora, revisora, roteirista, principalmente em materiais didáticos para EaD e conteúdos acadêmicos. Publicou em revistas acadêmicas nacionais e internacionais.

Contato: helenasacerdote@gmail.com



Ingrid Guimarães Gonçalves

Graduanda em Língua Francesa e respectiva literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Participa de projetos de iniciação científica voltados para a abordagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) e literatura francesa contemporânea. Suas áreas de interesse são: formação de professores em Língua Estrangeira e literatura comparada.

Contato: ingridguimaraespq@gmail.com



Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani

É graduada em Letras Português (2009), pela Universidade de Brasília (UnB) e graduanda em Letras Francês na mesma instituição. Mestre (2013) e Doutora (2019) em Literatura pela UnB, com período de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES) na Université de Poitiers (França). Desde 2015, é professora do curso superior de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Contato: julianamantovani@gmail.com



Marcos Rogério Martins Costa

Doutor e mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado em Letramento Científico, no Instituto de Física, da Universidade de Brasília (IF/UnB). Escritor Imortal da Academia Contemporânea de Letras, ocupando a cadeira n. 21, cujo Patrono é Érico Veríssimo. Diretor da sucursal de Brasília da Academia Nacional de Letras, Ciências e Artes (Anacla). Publicou em revistas nacionais e internacionais. Suas áreas de interesse são: modelos de ensino e aprendizagem, linguística geral, semiótica francesa e análise de texto.

Contato: marcosrmcosta15@gmail.com

ISBN 978-658459916-1




Editora
UNIESMERO