



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRO-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS-FRANCÊS**

**OS JOGOS COMO ESTRATÉGIAS INTERATIVAS PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA ORAL EM LÍNGUA FRANCESA, NA ESCOLA
MARIA CAVALCANTE- UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**MACAPÁ-AP
2011**

CLÁUDIA DOS SANTOS TABOSA

**OS JOGOS COMO ESTRATÉGIAS INTERATIVAS PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA ORAL EM LÍNGUA FRANCESA, NA
ESCOLA MARIA CAVALCANTE- UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras Português/Francês, pela Universidade Federal do Amapá, sob orientação do Prof. Esp. Olaci da Costa Carvalho.

MACAPÁ-AP

2011

CLÁUDIA DOS SANTOS TABOSA

**OS JOGOS COMO ESTRATÉGIAS INTERATIVAS PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA ORAL EM LÍNGUA FRANCESA NA
ESCOLA MARIA CAVALCANTE - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras Português/Francês, pela Universidade Federal do Amapá, sob orientação do Prof. Esp. Olaci da Costa Carvalho.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Esp. Olaci da Costa Carvalho (Orientador)

Prof^a. Esp. Aldenice de Andrade Couto (Membro)

Prof^a. Esp. Brenda Perpétua Pereira da Mota (Membro)

Aprovado em: ____/____/____

Nota: ____

Dedico esta pesquisa a Deus, por me iluminar nas horas difíceis; à minha família, pela compreensão; Prof^a. e amiga, Maria Doraci Guedes Rodrigues, pelo incentivo e persistência na concretização deste trabalho e à minha paixão pela Língua Francesa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus familiares, especialmente ao meu marido, José Villas-Bôas, por ter-me apoiado na realização e concretização deste trabalho.

Aos mestres, que, contribuíram de forma decisiva, para que eu chegasse ao final desta longa e árdua caminhada.

À minha amiga e professora Msc. Alexandra Araújo, pelo incentivo.

Ao amigo Rosivaldo Gomes, pelo apoio profissional.

“O jogo pode tornar-se um auxiliar precioso na aquisição de uma língua e uma bagagem linguística mínima que permite criar combinações infinitas de explorar sistematicamente as possibilidades da língua”.

(CUQ et GRUCA, PUG, 2003, p. 418)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal averiguar a oralidade na Língua Francesa, em duas turmas da 5ª série do Ensino Fundamental II, na rede pública de ensino, mediante a utilização de jogos. Pretende, ainda, contribuir para a elaboração de material didático-pedagógico no âmbito do ensino de Francês Língua Estrangeira - FLE, centrado na modalidade oral da língua, para o aprendiz infante-juvenil. Alicerçamo-nos em uma abordagem de ensino de línguas que congrega fatores cognitivos e afetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua, recorrendo às propostas apresentadas por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1998), dentre outros como Marcuschi (2008), Moirand (2001), Peytard (1990). Em vistas a identificar as atividades e os materiais que favoreçam a prática oral da língua-alvo e promovam a interação e a participação dos alunos de duas turmas de 5ª série, do Ensino Fundamental II, realizamos um levantamento dos jogos, da pesquisa propriamente dita, das observações, ou seja, da aplicação das atividades lúdicas voltadas para essa faixa etária, no contexto da sala de aula da Escola Estadual Maria Cavalcantede Azevedo Picanço, pertencente à rede pública de ensino, obtendo subsídios que auxiliem e estimulem o professor a realizar atividades centradas na oralidade, nas aulas de Língua Francesa através do lúdico.

Palavras-chave: Oralidade, língua, francesa, ensino-aprendizagem.

RÉSUMÉ

Ce document a comme but principal développer l'oralité en Langue Française, en deux classes de *5ª série do Ensino Fundamental II*, au réseau public de l'Enseignement, à travers les jeux. Nous avons l'intention, encore, d'élaborer des propositions pour la production didactique-pédagogique pour l'Enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), ciblé sur le mode oral de la langue chez l'adolescent. Sur le contenu théorique de l'approche d'enseignement des langues qui rassemble des facteurs cognitifs et affectifs impliqués dans l'enseignement apprentissage d'une nouvelle langue, en s'appuyant sur les propositions présentées par Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz (1998), d'autres autres comme Marcushi (2008), Moirand (2001), Peytard (1990). Afin d'identifier les activités et les matériaux qui favorisent la pratique orale de la langue cible et promouvoir l'interaction et la participation des élèves de deux classes da primeira série da escola, de la recherche, des observations, c'est-à-dire la mise en pratique des activités ludiques adaptées à ce groupe, dans le contexte de la salle de classe de l'École public Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, pour l'obtention de subventions qui développent des matériaux pédagogiques lesquels aident et encouragent les enseignants à s'engager dans des activités basées sur le langage oral dans les cours de la langue Française.

Mots-clés: L'oralité, la langue française, l'enseignement-apprentissage.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURA 01 – JOGOS	64
FIGURA 02 – ÁRVORE GENEALÓGICA	65
FIGURA 03 – ÁRVORE GENEALÓGICA	66
FIGURA 04 – NO TELEFONE	69
FIGURA 05 – OS AMIGOS NA CANTINA	71
FIGURA 06 – FOTO DA PROFESSORA CLÁUDIA COM SUAS ALUNAS	72

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I TECENDO UM PANORAMA DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS	15
1.1 Ensino-aprendizagem de línguas: algumas considerações.....	14
1.2 Breve panorama das metodologias para o ensino de francês língua estrangeira (FLE).....	21
1.2.1 Metodologia Tradicional.....	21
1.2.2 Metodologia Direta.....	22
1.2.3 Metodologia áudio-oral (MAO) ou áudio-lingual.....	23
1.2.4 Metodologia audiovisual..(MAV).....	23
1.2.5 A abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem em língua estrangeira.....	26
1.2.5 A abordagem acional.....	29
CAPÍTULO II O TRATAMENTO DA ORALIDADE	33
2.1 A compreensão e a expressão oral.....	33
2.2 As estratégias para desenvolver a expressão oral em língua estrangeira.....	35
2.3 Desenvolvimento da oralidade na visão sociointeracionista.....	41
2.4 O tratamento do erro.....	45
2.5 Autonomia da aprendizagem.....	48
CAPÍTULO III O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	52
CAPÍTULO IV UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA POR MEIO DOS JOGOS	57
4.1 Breve histórico do perfil da escola campo.....	59
4.2 As turmas.....	60
4.3 Procedimentos metodológicos.....	61
4.4. Descrição e aplicação dos jogos.....	63
4.4.1 Identidade fictícia.....	63
4.4.2 Os jogos para aprender (A família).....	65
4.4.3 Caneva (simulação).....	67
4.4.4 A comunicação por telefone.....	69
4.4.5 O jogo de papéis.....	70
4.4.6 A narrativa intitulada Asa de papel do autor Macelo Moreira Xavier.....	71
4.5 Análise dos resultados.....	72
4.6 Sugestões de atividades interativas para o ensino do oral em FLE.....	73
4.6.1 A batalha.....	73
4.6.2 Quem procura acha.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

Tendo exercido a função de professora de Língua Francesa do ensino fundamental II, por dois anos, na Escola Estadual Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, com alunos de faixa etária variada e nível sócio econômico diferenciado, pude notar que os alunos nutriam um grande interesse pelas aulas quando estas consistiam em atividades que envolviam jogos.

Era perfeitamente perceptível que a interação, o envolvimento e o interesse dos alunos pelos conteúdos elevavam-se quando adotávamos atividades lúdicas, e deixávamos um pouco de lado as aulas expositivas. Nesses momentos, as aulas tornavam-se mais agradáveis, prazerosas e produtivas. Constatei que, por meio dos jogos, os alunos se interessavam mais facilmente pelos conteúdos e tornavam-se criativos, produtivos e motivados.

Convenci-me, pela experiência vivenciada, que as atividades lúdicas estabelecem na sala de aula um clima que oportuniza a comunicação e a aprendizagem. Por essa razão, decidi por demonstrá-las no transcurso deste trabalho, esperando contribuir com o desenvolvimento da pedagogia aplicada ao ensino da Língua Francesa.

Associar a educação da criança e do adolescente ao jogo não é algo novo. Os jogos sempre fizeram parte do cotidiano humano, tanto para diversão como para educação. Na história antiga, tanto os Gregos quanto os Romanos já utilizavam os jogos na educação de suas crianças e adolescentes, visando a formação para as artes e para a guerra. Mas é a partir do século XVIII, quando se difunde a diferenciação entre a criança e o adulto, é que se passa a diferenciar jogos de brincadeiras. As brincadeiras passam a integrar a formação das crianças e penetram nas instituições de ensino mais avançado, na forma de jogos, promovendo-lhes a formação psicomotora e cultural e permitindo-lhes uma adequação ao meio social a que pertencem.

Nessa pesquisa, propomo-nos, através de uma oficina, trabalhar atividades lúdicas, desenvolver o ensino-aprendizagem referentes ao ensino da Língua Francesa, com ênfase na oralidade, a alunos de duas turmas de quinta série do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Maria Cavalcante de Azevedo Picanço.

Destacamos a pertinência de um trabalho de tal natureza, uma vez que o material didático disponível para o ensino de francês junto a crianças e jovens parece estar centrado na modalidade escrita, ficando a fala sempre em segundo plano.

Nesse sentido, vale destacar que atividades com foco na modalidade oral da linguagem, na percepção e produção da articulação oral, são indicadas como potencialmente apropriadas para serem desenvolvidas com esses aprendizes. Jogos, canções, poemas, rimas, histórias simples e repetitivas, pequenos diálogos com reconhecido valor comunicativo, fazem da aula de língua estrangeira uma experiência agradável e estimulante para os alunos, mantêm alto o nível de motivação e favorecem a interação e participação de todos.

No que diz respeito à oralidade, vale destacar as seguintes observações de Ong (1998, p. 87) ao afirmar que “a comunicação oral congrega às pessoas a expressão oral é mais conforme as tendências agregativas do que às analíticas e dissecadoras”. Vale acrescentar também, que atividades com foco na oralidade favorecem a percepção da cadência rítmica da língua, a criação de um ambiente de equilíbrio harmônico e rítmico entre os alunos e possibilitam dinâmicas que contribuem para manter o nível de disciplina e motivação na sala de aula.

O ensino-aprendizagem do Francês (FLE) Língua Estrangeira, nas escolas públicas, muitas vezes com resultados insatisfatórios, tem-nos levado a repensar nossa prática pedagógica. Diante dos resultados obtidos no ensino-aprendizagem, temos a sensação que não há motivação, interesse, progressão dos conteúdos, assimilação do vocabulário e, conseqüentemente, aprendizagem significativa dos alunos. Na busca de procedimentos para obtenção de êxito na aprendizagem dos alunos, temos que buscar atividades inovadoras, motivadoras, como forma de atingir uma aprendizagem eficaz.

Nessa direção, nosso objetivo neste trabalho, é o de buscar alternativas de atividades lúdicas significativas individuais e em grupo, que favoreçam a aprendizagem da oralidade na Língua Francesa, envolvendo alunos e professores em um clima prazeroso na sala de aula, a fim de que o aprendizado realmente se efetive.

A fundamentação teórica teve como base o uso de referenciais sobre ludicidade que nos auxiliaram durante a efetivação de nossa metodologia, ou seja, materiais que colaboraram para uma melhor compreensão do uso do lúdico no ensino da Língua

Francesa. Alguns autores, como Besse (1985), Taille (1992), entre outros valorizam o lúdico como ferramenta pedagógica fundamental ao desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos dos aprendizes, com o intuito de promover a motivação e a aprendizagem mais significativa. Segundo Vygotsky (1994), esses são fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua estrangeira.

No que se refere à composição do presente estudo, este está dividido em quatro capítulos, nos quais procuramos explicar os principais aspectos do ensino-aprendizagem da oralidade em Língua Francesa.

Sendo assim, no primeiro capítulo faz-se uma abordagem sobre os fatores que subsidiam o ensino de uma língua estrangeira. Apresentam-se ainda as metodologias que são estudadas na didática das línguas, tecendo um histórico das principais abordagens, desde a metodologia tradicional até a comunicativa no ensino-aprendizagem da língua estrangeira e a abordagem acional.

No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que serviram de suporte para nortear o tratamento da competência oral, a partir da compreensão e a expressão oral: as estratégias para desenvolver a expressão oral, o desenvolvimento da oralidade na visão sociointeracionista, o lúdico no processo de ensino-aprendizagem, o tratamento do erro no ensino-aprendizagem, a competência comunicativa e autonomia da aprendizagem e colocações pertinentes ao ensino da oralidade, que deveriam nortear o ensino-aprendizagem de língua estrangeira desde as séries iniciais.

No terceiro capítulo, tratamos do lúdico e suas características de jogar, brincar, entre outras e como essa ferramenta pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

Finalizando o trabalho, no quarto capítulo traçamos um breve histórico do perfil da escola campo, das turmas, o procedimento metodológico da descrição e da aplicação dos jogos e da análise dos resultados. Nesse capítulo apresentamos o *corpus* da experiência efetivada por meio da oficina denominada **Os jogos como estratégias interativas para ensino-aprendizagem da competência oral**, vivenciando a prática da oralidade, realizada na escola-campo, no período compreendido entre agosto e

novembro de 2009, e sugerimos algumas atividades interativas para o ensino do oral em FLE.

CAPÍTULO I

TECENDO UM PANORAMA DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

A discussão a respeito do trabalho com a didática das línguas apresenta-se como um tema que tem despertado o interesse de diversos pesquisadores. Assim, neste capítulo são apresentadas algumas discussões a respeito desse campo, porém na direção principalmente com a didática de língua estrangeira.

1.1 Ensino-aprendizagem de línguas: considerações iniciais

Sabemos que o professor é o grande artífice das transformações que possam ocorrer na sala de aula, uma vez que a abordagem ao conteúdo e a seleção/adaptação de material didático tem cunho pessoal e, intuitivamente, revela uma identidade do professor, suas crenças, sua forma de ser e de perceber o outro e o mundo. Se o professor estiver receptivo às necessidades e expectativas de seus alunos, ele não deixará de, continuamente, investigar possibilidades de inovar as atividades trabalhadas em sala, atitudes e procedimentos para levar à sala de aula uma prática docente que proporcione aos alunos maior exposição e experiências significativas no idioma estrangeiro.

Em sala de aula, não basta que os alunos só recebam informação e façam alguns exercícios escritos sobre o conteúdo da aprendizagem. Eles devem ter um papel mais ativo em sala, passando a ser o centro do processo ensino/aprendizagem Moser (2004), tendo a oportunidade de internalizar as informações dadas de maneira significativa, por isso, a importância de atividades que os oportunizem a assimilação do conteúdo dado, pois a sala de aula deve ser um espaço para que, entre erros e acertos, os alunos aprendam.

Ao professor cabe, também, reconhecer que os alunos também têm uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeitos de sua aprendizagem, e que, a espontaneidade e a criatividade sejam, constantemente, estimuladas. Vale lembrar que, o afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do sujeito e, a ludicidade, em parceria, é um caminho estimulador e enriquecedor para atingir uma

totalidade no processo do ensino-aprendizagem. O desenvolvimento do aspecto lúdico, além de facilitar a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e, conseqüentemente, a curiosidade e a construção do conhecimento. Curiosidade que, Segundo Freire (1997), é natural e cabe ao professor torná-la epistemológica¹.

No ensino da Língua Francesa, o professor deve observar a avaliação e modificação frequentes dos métodos didáticos de forma a buscar materiais inovadores, os quais facilitem ao aluno transpor os desafios ligados à cultura escolar de não estudar. Além disso, problemas como os de baixa auto-estima, tornam os alunos omissos em relação à própria aprendizagem (ALMEIDA, 1998).

Nesse sentido, pelo que é proposto por Almeida (1998), o processo ensino-aprendizagem não é linear, e sim, cíclico, por isso, os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo momento, pois todos têm diversas formas de raciocínio, fazem conexões entre conceitos já conhecidos, inferem novos saberes.

Desse modo, as aulas não devem ser lineares, enfadonhas e apenas reprodutoras de conhecimento, pois é por meio de estratégias, como a dos jogos, que devemos proporcionar aos alunos o desenvolvimento de sua aprendizagem na sala de aula.

Para que exista, realmente, assimilação dos conteúdos pelos alunos, é preciso haver motivação com objetivo de estudar uma língua estrangeira e ultrapassar obstáculos que possam surgir na aprendizagem. Se nós percebemos um objetivo suficientemente atraente, ficaremos fortemente motivados a fazer o que for necessário para alcançá-lo.

Nesse sentido, um trabalho a partir da ludicidade torna-se necessário e importante dentro da sala de aula, pois como bem salienta Luckesi (2002, p.22) “ludicidade, a meu ver, é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior”.

¹ Conjunto de conhecimentos que têm por objeto o conhecimento científico, visando a explicar os seus condicionamentos (sejam eles técnicos, históricos, ou sociais, sejam lógicos, matemáticos, ou lingüísticos).

Assim, pode-se afirmar então que com as atividades lúdicas, há possibilidade de o professor instigar os alunos a buscarem respostas e soluções aos seus questionamentos, necessidades e anseios relativos à aprendizagem. Além disso, o trabalho com atividades lúdicas pode ser de grande valia, no intuito de compreender as manifestações dos vários tipos de inteligências em momentos distintos que são de interpretação, comunicação, expressão oral, corporal, dentre outros, sendo que tais atividades possuem potencial para desenvolver todas as inteligências, especialmente aquelas que por questões sócio-culturais se mostram mais deficitárias. Dessa forma, alunos de língua estrangeira são instigados a participar de momentos como esses que possibilitem estabelecer relações individuais e coletivas.

A interação entre alunos provoca intervenções no desenvolvimento da atividade em grupo, já que o professor deve ter como objetivos, além dos específicos, a expectativa de que a ajuda mútua, as discussões, os levantamentos de hipóteses, sejam momentos de grande aprendizado para seus alunos. Acreditamos que, com as atividades lúdicas, seja possível provocar a aprendizagem significativa, de forma a estimular a construção de novo conhecimento, despertando o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica, e compreender a intervenção do indivíduo em fenômenos socioculturais, os quais auxiliem os alunos a construir conexões, indispensáveis no tríptico relacionamento educando – aprendizagem-educador.

Segundo Luckesi (2000), as atividades lúdicas são aquelas que proporcionam experiências de plenitude, envolvendo-nos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Essas atividades podem ser desde uma brincadeira, um jogo, uma dinâmica de integração grupal, um trabalho de recorte e colagem, jogos dramáticos, atividades rítmicas, entre tantas outras possibilidades, as quais possam contribuir para que a criatividade dos alunos aflore e o aprendizado se efetive, havendo assimilação e socialização do conteúdo.

Conforme Saviani (2003), não basta a existência do saber sistemático, este tem que ser viabilizado para a transmissão e assimilação. Para isso, é necessário possibilitar aos alunos o uso da Língua Estrangeira em situações de comunicação-produção e compreensão de textos verbais e não verbais, inserindo-os na sociedade,

como participantes ativos, não limitados as suas comunidades locais, mas, capazes de se relacionarem com outras comunidades e outros conhecimentos.

Cabe salientar ainda que, o professor poderá observar a participação dos alunos, considerando que o engajamento discursivo em sala de aula se faz pela interação verbal, a partir dos textos, e de diferentes formas; alunos x professor, alunos x turma x outras turmas; na interação com o material didático, nas conversas em Língua Materna e Língua Estrangeira; e, no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de ideias.

Para Almeida (1998), aprender uma língua estrangeira de maneira que faça sentido, significa interação com o outro, em busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras de ações subsequentes, crescendo em uma matriz de relações interativas na língua-alvo. Dessa maneira, por nossa percepção, o aprendizado da língua estrangeira se “desestrangeiriza” para quem a aprende.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1998) adotam o conceito de *gênero* em detrimento a *tipo* para o ensino de leitura e produção de textos orais e escritos. Para Marcuschi (2008, p. 154/155), “o gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, por exemplo, telefonema, sermão, reportagem, aula expositiva, dentre outros. Gêneros textuais são, ainda, os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais.

Em relação ao tipo, designa uma espécie de construção teórica (em geral, uma sequência subjacente aos textos), definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Caracterizado muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Dolz e Schneuwly (1998) expõem como ensinar de modo a facilitar a aprendizagem dos gêneros orais, além da apresentação dos fatores e recursos

envolvidos na oralidade. Os autores afirmam que, na escola, devem-se ensinar tanto os gêneros orais que servem à aprendizagem escolar (exposição, relatório, entrevista, discussão em grupo, entre outros), quanto àqueles da vida pública (debate, negociação, testemunho diante de uma autoridade oficial, teatro, entre outros). Na obra “Para um ensino do oral”², Dolz e Schneuwly discorrem sobre a utilização de gêneros como uma forma de unir as práticas sociais e a escola. Para os autores, as práticas de linguagem englobam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas, em uma situação particular de comunicação. Sua natureza é heterogênea e os papéis, ritos, normas e códigos são dinâmicos e variáveis.

Para Dolz e Schneuwly (1998), a inserção de determinado gênero na escola resulta de uma decisão didática que objetiva a aprendizagem na dominação do gênero, desenvolvendo capacidades que o transcendem, sendo repassadas para outros gêneros. Os autores sugerem que os alunos sejam expostos a verdadeiras situações de comunicação, as quais façam sentido para eles, embora se saiba que a introdução de um gênero na escola denomine-se gênero escolar, ou seja, uma variação do gênero a partir de sua origem. Mostram, ainda, algumas variações significativas dos seguintes gêneros: debate, entrevista radiofônica e resumo.

Assim, esta pesquisa contribuirá significativamente para o exercício profissional de profissionais que trabalham com o ensino/aprendizagem de língua francesa, tendo em vista a necessidade de aprimoramento, considerando a interação aluno *versus* professor no processo de ensino-aprendizagem. É preciso aliar-se a tecnologia trocando experiências com os colegas, valorizando as didáticas de cada área. Tais práticas só serão alcançadas quando, constantemente, houver planejamento e avaliação, de modo a acreditar no potencial do aluno, que interage, desde cedo, com a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Na aprendizagem, sob um olhar diferente do professor, no caso deste trabalho, os jogos têm uma relação com o tempo e o mundo, nos quais o professor precisa adequar-se à nova situação, fazendo a diferença, ou seja, entender como se dá esse processo, atualizando-se de forma a desafiar os estudantes na construção

² Do original: *Pour un enseignement de l'oral* (initiation aux genres formels à l'école). Issy-les-Moulineaux: ESF, 1998.

de sentidos. Com relação à modalidade *jogos*, o professor precisa de ferramentas para pensar em novas abordagens didáticas, no intuito de interagir e identificar as dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem voltado à incorporação de tais recursos.

De acordo com os PCN (1998, p. 32) de Língua Estrangeira “a projeção dos conhecimentos na construção do significado dá-se pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social de leitores, escritores, ouvintes e falantes”.

Pelo que é proposto por este documento, a natureza sociointeracional da linguagem de tais interlocutores, no sentido de projeção dos conhecimentos que o aluno já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender, depende da maneira como o discurso é empreendido .

Para isso, o aluno deve ser exposto a textos orais que se referem a conhecimento de mundo com o qual já tem certa intimidade, afim de engajar-se com mais segurança para começar a arriscar-se na língua estrangeira, ou seja, alargar seus horizontes conceptuais. Contribuição essa que é dada por tal aprendizagem, à medida que há o envolvimento do aluno com o discurso no processo de aprender, pois através do desenvolvimento da aprendizagem, ele será exposto a novas maneiras de organizar textos orais adquirindo, dessa forma, sua consciência linguística, isto é, a ampliação de seu conhecimento e percepção sociolinguística, enriquecendo sua aprendizagem na Língua Estrangeira devido à sua natureza metacognitiva³.

Ainda nessa mesma direção, os PCN-LE (1998, p. 34) afirmam que:

há uma tendência em explicar a aprendizagem por meio de sua natureza sociointeracional, a qual pode ser ilustrada por meio de dois aspectos: o sociointeracional da linguagem e sociointeracional da aprendizagem. O primeiro aspecto pontua que a aprendizagem de Língua Estrangeira deve centrar-se no engajamento discursivo dos alunos, considerando o seu posicionamento na cultura, história e sociedade. O segundo, além de considerar o posicionamento dos aprendizes na cultura, história e sociedade,

³A natureza metacognitiva da aprendizagem se refere à possibilidade de se usar estratégias de monitoração ou o controle da aprendizagem que facilitam o processo. As pesquisas indicam que quando os alunos controlam a aprendizagem têm mais sucesso nesse processo.

ênfatiza que a construção do conhecimento da linguagem acontece junto com alguém, neste caso, junto com professores e colegas colaboradores. Tal processo tem como objetivo tornar o aluno um cidadão capaz de compreender e ser compreendido, além de apto a agir em um mundo social e autônomo em suas escolhas.

O referido documento acima chama atenção para o fato de que a concepção do sociointeracionismo no ensino de língua estrangeira considera não apenas o uso estrito da língua, mas sim um uso mais abrangente, no qual o aluno poderá verificar que a língua quer seja materna ou estrangeira se efetiva/realiza em usos reais, envolvendo pessoas e contextos sócio-históricos.

No próximo tópico trataremos a respeito das metodologias para o ensino de Francês língua estrangeira e também delinearemos algumas discussões sobre o ensino/aprendizagem dessa língua, dando destaque para as abordagens comunicativa e acional, uma vez que oferecem maior ênfase ao lúdico.

1.2 Breve panorama das metodologias para o ensino em francês língua estrangeira (FLE)

Para tratar das diferentes metodologias serão adotadas como principal suporte teórico as discussões de Germain (1993) que aborda de forma mais abrangente tais metodologias, porém não nos prenderemos aqui a analisar extensivamente cada metodologia, mas verificar como a oralidade é tratada em cada uma dessas metodologias, uma vez que esse é o foco de nossa pesquisa.

1.2.1 Metodologia Tradicional (MT)

A metodologia gramática-tradução, chamada também de metodologia tradicional ou clássica. Denominação esta, que deveu-se ao fato desta metodologia servir para ensinar línguas clássicas como o grego e o latim.

Os objetivos destas disciplinas eram o de transmitir um conhecimento sobre a língua com acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa (GERMAIN, 1993).

A tradução e a versão eram as bases de compreensão da língua em estudo, sendo o dicionário e o livro de gramática instrumentos úteis de trabalho, porém para dominar a morfologia e a sintaxe, o aluno deveria aprender a memorizar as regras e os exemplos, ou seja, a aprendizagem da língua estrangeira era meramente uma atividade intelectual.

De acordo com Germain (1993) para tanto, os alunos recebiam listas longas de vocabulário com exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão. A relação professor / aluno era passiva, pois o professor detinha o saber, restando assim ao aluno render-lhe obediência à medida que era o professor quem tinha o controle da aprendizagem e ao aluno não era permitido errar.

Nessa metodologia a oralidade não existia, uma vez que as habilidades de falas eram ignoradas, por conta de não haver interação professor/aluno e o controle da interação era rígido. Entretanto, não se pode negar as contribuições dessa metodologia, a qual, como todas as que vieram posteriormente têm como objetivo o ensino de línguas.

Desse modo, por ser a primeira e mais antiga das metodologias, deixou-nos um legado: ensinar línguas vivas. Para isso, surgiu a metodologia direta para substituir a metodologia em questão.

A seguir, trataremos sobre a metodologia direta que veio suplantar a metodologia tradicional ou gramática-tradução. Essa metodologia nasceu com a chegada da revolução industrial.

1.2.2 Metodologia Direta (MD)

Contra esse ensino tradicional e respondendo às novas necessidades e aos novos anseios sociais (Revolução Industrial), surgiu a metodologia direta de ensino de línguas (PUREN, 1991).

Seu princípio fundamental era que a aprendizagem de língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo, isto é, a língua materna era excluída da sala de aula, sendo que gestos, gravuras, fotos, simulação, entre outros, transmitiam o significado a fim de efetivar a compreensão sem o auxílio da

tradução, o que significava ter acesso direto ao sentido.

Nessa metodologia, o oral fluía, uma vez que o aluno era exposto aos fatos da língua e a sua sistematização, e as atividades que se propunha aos alunos eram variadas, como por exemplo, compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituição, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Todos esses exercícios de conversação eram baseados em perguntas / respostas formuladas em que se fazia uma preparação oral dos exercícios seguindo um modelo proposto.

Nesse contexto, o professor era o centro do processo de ensino-aprendizagem, era o modelo lingüístico do aprendiz, os alunos não tinham autonomia, pois não existia interação entre eles, embora conversassem entre si de jogos de pergunta/resposta.

Assim, a metodologia direta, ao se opor sistematicamente à metodologia tradicional, cometeu alguns excessos, por coibir a tradução da língua materna e por concentrar o processo de ensino-aprendizagem na figura do professor.

Para mudar esse conceito, surge uma nova metodologia, chamada *Áudio-oral* (MAO) ou *Áudio-lingual*, como veremos no tópico abaixo.

1.2.3 Metodologia áudio-oral (MAO) ou áudio-lingual.

Essa metodologia foi desenvolvida no curso da segunda guerra mundial, pois o exército americano sentiu a necessidade de formar rapidamente falantes de outras línguas. Para atingir esse objetivo, um programa didático foi lançado em 1943 dando origem ao “método do exército”, ou metodologia áudio-oral.

Seus princípios básicos eram: *a língua é fala e não escrita* (restabelecendo dessa forma a ênfase na língua oral) e a língua é um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta (respostas certas dadas pelos alunos imediatamente reforçadas pelo professor. Para tanto, essa metodologia precisou basear-se em princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística distribucional (de Bloomfield), para ter respaldo.

Os exercícios dados aos alunos eram estruturais, em apresentação gradual de estruturas e a gramática lhes era apresentada através de uma série de exemplos ou modelos e os paradigmas gramaticais em frases completas. A aquisição de uma língua se dava mecanicamente (hábitos, rotinas e automatismos). O aluno repetia oralmente em laboratório as estruturas apresentadas em sala de aula. O professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem, no controle do comportamento linguístico dos alunos.

Pode-se inferir que nessa metodologia a oralidade se dava de forma automatizada e memorizada, sem motivação nem espontaneidade por parte dos alunos (os alunos repetiam oralmente as estruturas).

Essa metodologia deixou suas contribuições para um ensino implícito das regras da descrição da gramática da língua.

A partir de agora, trataremos de uma nova metodologia, chamada de Metodologia Audiovisual (MAV), que surgiu após a segunda guerra.

1.2.4 A metodologia áudio-visual (MAV)

Pelo fato de a língua inglesa ter se tornado a língua das comunicações internacionais, algumas medidas foram tomadas a fim de manter a continuação da difusão do francês. Por conta disso, na metade dos anos 50, Peter Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia) dá as primeiras formulações teóricas do método SGAV (Estruturo-global áudio-visual).

Guberina (*apud* Germain, 1993), explica seus princípios, afirmando estar a metodologia Struturo-Global-Áudio-Visual, ligada ao conceito da fala em situação de comunicação, se situa em um prolongamento da abordagem direta pois, suas principais inovações constituem as tentativas de solução dos problemas enfrentados pelos defensores da abordagem direta.

Puren (1991) classifica os cursos audiovisuais em três fases: os de primeira geração, nos anos 60, os de segunda geração, nos anos 70, marcados pela integração didática e por tendência behaviorista e os de terceira, nos anos 80.

Nos cursos audiovisuais de primeira geração, há a estrita gradação gramática,

lembrando os exercícios mecânicos (frases modelos) dos cursos áudio-orais. Os de segunda geração são feitos por um esforço de correção / adaptação dos contextos escolares. Um dos exemplos de método do francês língua estrangeira é citado por Puren, *La France en Direct* (Capelle, Hachette, 1969).

Nesse sentido, quanto ao aluno, nas duas primeiras fases desta metodologia áudio-visual, o aluno desempenha um papel passivo (submisso e receptivo) perante o professor e o manual. Ele também não dispõe de autonomia, nem criatividade, o professor exerce um papel de manipulador e técnico, centralizando a comunicação.

Integrando a pragmática, os cursos audiovisuais de terceira geração utilizaram a noção atos de fala (Searle e Austin), como modo de classificação das formas linguísticas (gradação, apresentação, reemprego), correspondem à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático, exprimindo um desejo, desculpar-se, pedir permissão, entre outros.

Com o objetivo de fazer a descrição de um nível base ou limiar de competência linguística, a noção níveis de fala foi concebida como um instrumento de trabalho colocado à disposição dos responsáveis de programas de ensino de línguas, de autores de métodos e de professores de francês . Esse nível corresponde a aproximadamente 150 horas de aulas, é concebido como uma série de conhecimento e aptidões que o aluno deve aprender para poder se manifestar de maneira simples, mais eficaz em um país estrangeiro.

Na metodologia áudio-visual de terceira geração, a relação professor-aluno, é interativa, o professor faz correção fonética, de forma discreta corrige a entonação, o ritmo, o sotaque, etc. (GERMAIN, 1993). Pelo exposto, aqui nesta metodologia, a oralidade se faz bem presente de forma exaustiva, mas também sobrecarregada de imagens para os alunos.

Assim, dando sequência, trataremos no próximo tópico sobre a abordagem comunicativa, o termo abordagem (“*approach*”do inglês) é definido por Leffa (*apud* BOHN & VANDERSEN, 1988) como os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.

1.2.5 A abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem em língua estrangeira

Diferentemente das primeiras metodologias, a abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação, ou seja, o objetivo dessa abordagem é, sobretudo, a aquisição de uma competência comunicativa em Língua Estrangeira, competência esta que abrange quatro componentes: o linguístico (conhecimento de regras e estruturas gramaticais), o sociolinguístico (conhecimento de regras socioculturais de emprego da língua), o discursivo (coesão e coerência, dos diferentes tipos de discurso em função da situação de comunicação) e o estratégico (capacidade de utilizar estratégias de situação, verbais e não-verbais para compensar uma deficiência na comunicação).

Portanto, a aprendizagem através da comunicação deve levar em conta as necessidades da linguagem do público para que venha suprir as lacunas e as expectativas daquele aluno. Diferentemente das metodologias anteriores, a abordagem comunicativa tem como alvo um discente participativo, criativo em todo o processo. O professor deixa de ser aquela pessoa autoritária e passa a desempenhar o papel de orientador e facilitador de interações entre os aprendizes.

Assim, considerando que todas as metodologias utilizadas no ensino de Língua Estrangeira contribuíram de alguma forma, ao longo dos anos, para o ensino e aprendizagem de um idioma, não se pode esquecer que para chegar a um objetivo desejado, por exemplo, ao desenvolvimento da oralidade dos alunos, a ludicidade apresenta-se como uma ferramenta que pode favorecer o desenvolvimento dessa oralidade na prática de sala de aula.

Para entender o papel do lúdico na abordagem comunicativa, é necessário, inicialmente, mostrar as diretrizes dessa abordagem que se opõem aos métodos audio-orais e audio-visuais e que buscou ensinar uma competência comunicativa, apreender o discurso em sua dimensão global, privilegiar o sentido (BÉRARD, 1991,p.31).

Nessa direção, Germain (1993, p. 203) ressalta que:

Não é suficiente conhecer as regras de uma L2 para poder se comunicar nesta Língua. O conhecimento das regras de vocabulário e das estruturas

gramaticais é uma condição necessária, mas não suficiente para a comunicação. Para se comunicar eficientemente em L2 é preciso, cada vez mais, conhecer as regras de emprego desta língua. Isso significa saber quais formas linguísticas empregar nas situações de comunicação, com quais pessoas, levando em consideração a intenção de comunicação (persuadir, dar ordens, solicitar, etc).

Nas palavras do referido autor, pode-se compreender que não basta conhecer apenas a estrutura da língua (suas regras gramaticais, estrutura, etc.) é necessário ir, além disso, ou seja, utilizar essa língua em um contexto real, no qual o aluno possa perceber a influência do contexto situacional da comunicação.

Na abordagem comunicativa, a língua é concebida como um processo criativo submetido a mecanismos internos. As palavras-chave para os partidários da competência comunicativa é a comunicação propriamente dita, discurso, atos de fala, enunciação Kundman (1994). O cenário político do início dos anos 70, na Europa, acentua também uma mudança de direção dos rumos da didática da Língua Estrangeira (DLE), em consequência da criação do Mercado Comum Europeu, da importância a ser dada à questão da comunicação entre os povos e o incentivo ao ensino das línguas estrangeiras.

Com o advento da abordagem comunicativa, reformulam-se as concepções de como ensinar e de como aprender, no qual o professor de acordo com esse enfoque passa a ser um facilitador de atividades a ser cumpridas, à medida que utiliza o documento autêntico, isto é, o documento de comunicação na vida cotidiana que serve também para finalidades didáticas. Então, são utilizados, artigos de jornal, boletins de meteorologia, entre outros.

Assim, o ensino de LE procura trazer para a sala de aula essas amostras reais. Tais documentos autênticos, têm tido bastante repercussão nas últimas décadas, entretanto os professores e os autores de manuais didáticos interrogam-se sempre sobre tal autenticidade e sobre como conseguir uma comunicação real, espontânea e autêntica em sala de aula.

Para Germain (1993, p.75) “chega-se, raramente, a reproduzir as condições do meio da vida real, de maneira que o aprendiz tem poucas ocasiões de ser colocado nas verdadeiras condições das trocas languageiras”⁴.

⁴Do original : On arrive rarement à reproduire les conditions de l'environnement de la vie réelle, de

Na abordagem comunicativa, as atividades visam uma real comunicação, levando em conta a intenção de comunicação. Conforme Germain (1993, p.211):

Uma das características da abordagem comunicativa é que toda atividade implica intenção comunicativa. As atividades privilegiadas não são mais os exercícios estruturais caros ao método áudio-oral, ou os exercícios de simples repetição, mas o jogo de papéis, as simulações, as resoluções de problemas, etc.⁵

Conforme Martinez (2006, p. 76), nessa nova abordagem a noção de ensino/aprendizagem muda, as tarefas do professor e do aluno são definidas em bases distintas das anteriores, “o aprendiz é colocado na situação de ser o ator autônomo de sua aprendizagem”⁶ [...], e o professor define, organiza e aceita, graças a suas intervenções, as tarefas e o modo de funcionamento.

Martinez (2006) defende que, na abordagem comunicativa, dispositivos diversos são utilizados para implicar o aluno em uma comunicação orientada. A linguagem é concebida como um modo de agir sobre o real, da qual surgem certas noções e funções de acordo com pesquisas realizadas na época. Ainda segundo Martinez (1978 *apud* SILVA, 2003, p. 72):

Nesta visão dita ‘pragmática’ da língua, os empregos de uma palavra encontram diferentes funções nos diferentes empregos de acordo com a intenção do enunciador. ‘Ato de fala’ designará, na sequência dos trabalhos, a unidade mínima da conversação: um evento de comunicação é complexo, constituído de transações, de trocas, de sequências, de atos enfim.⁷

Para confirmar, basta presenciar uma situação específica de comunicação: em um bar, o interlocutor se depara com atos de falas diferentes, tais como: pedir, solicitar, propor, aceitar, recusar, dar opinião. É imprescindível evidenciar o uso do

sorte que l'apprenant a peu d'occasions d'être placé dans des véritables conditions d'échanges langagiers.

⁵Do original : Une des caractéristiques de l'approche communicative est que toute activité implique intention de communication. Les activités privilégiées ne sont plus les « exercices structuraux » chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes.

⁶ Do original : l'apprenant est mis en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage”.

⁷Do original: Dans cette vision dite ‘pragmatique’de la langue, les emplois d'un mot trouvent des fonctions différentes dans les différents emplois que lui fera prendre l'intention de l'enonciateur. ‘Acte de parole ‘désignera, à la suite de ces travaux, l'unité minimale de la conversation: un évènement de communication est en effet complexe, constitué de transactions, d'échanges, de séquences, d'actes enfim.

termo 'abordagem' para o enfoque comunicativo, em razão da heterogeneidade teórica que o caracteriza.

Nessa mesma linha de raciocínio Puren (1991, p. 386) salienta que:

O termo 'metodologia' aparece como monolítico e exclusivo, preferindo aquele de 'abordagens' (as quais correspondem a metodologias diversificadas em função de elementos externos aos aprendizes: diferentes objetivos, conteúdos, tipos de suportes...) e de 'procedimentos' (metodologias diversificadas em função dos próprios aprendizes: seus hábitos de aprendizagem, sua psicologia, sua vivência...)⁸

Assim, pelo que é proposto por Puren, compreende-se que para ele o termo mais "adequado" a ser utilizado seria abordagens no lugar de metodologias. No tópico que segue trataremos mais especificadamente das abordagens e não mais de metodologias.

Como o próprio nome já prenuncia na abordagem comunicativa a oralidade tem um real tratamento à medida que o aluno é o autor autônomo de seu processo ensino aprendizagem em situações específicas de comunicação, ou seja, há uma intenção de comunicação, seja simulada, seja autêntica.

1.2.6 A abordagem acional

A perspectiva acional não constitui uma ruptura com a abordagem comunicativa, mas delinea e estende os princípios e características trazidos pela comunicativa. No que diz respeito aos objetivos, sujeitos e situações de comunicação, a esta outra perspectiva continua a refletir sobre procedimentos metodológicos do ensino-aprendizagem de línguas, o que, de certa forma, também, se vê na abordagem comunicativa. Contudo, na abordagem acional, existe a necessidade de se criar parâmetros para definir e contextualizar o processo acional.

Segundo Pimentel (2008), assim como a abordagem comunicativa, a

⁸ Le terme de 'méthodologie' apparaissant aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui 'd'approches' (lesquels correspondent à des méthodologies diversifiées en fonction d'éléments externes aux apprenants : différents objectifs, contenus, types de supports...) et de 'démarches' (méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes : leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu...). (PUREN, 1991, p.386).

perspectiva acional propõe tarefas significativas no âmbito das necessidades, motivações, características e recursos do aprendiz, tendo em vista o agir no mundo social, levando em consideração o princípio da cooperação. Percebe-se, então, que a perspectiva acional vai além da abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de LE na medida em que não se baseia somente na interação do locutor de agir sobre o outro, mas também com o outro, em busca de um objetivo comum.

O Quadro Europeu Comum de Referência⁹, oferece uma base comum para a elaboração de programas de línguas vivas, de referências, de exames, de manuais, ele enumera igualmente os conhecimentos e as habilidades que eles devem adquirir a fim de ter um comportamento linguageiro eficaz. já que (2001, p.29)¹⁰:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhe parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controle dessas atividades pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

Na abordagem acional, o funcionamento linguístico é uma concepção segundo a qual a linguagem vai além de uma aprendizagem de língua que seria baseada unicamente na intenção do locutor como forma de ação, chegando, assim, em uma interação que possibilite aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos. Logo, a reflexão não está mais centralizada na língua,

⁹ Do original : Le Cadre *européen commun de référence* **offre une base commune** pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace.

¹⁰ Do original: l'usage d'une langue qui comprend leur apprentissage inclut les actions réalisées par les personnes qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences communicatives en langue. Les personnes font usage de leurs compétences en plusieurs contextes, en différentes conditions, sujet à plusieurs contraintes, avec le but de faire les activités linguistiques qui impliquent processus linguistique pour produire e/ou recevoir textes relacionados avec sujets spécifiques. Pour tel, les personnes font usage des stratégies propres pour l'accomplissement des tâches à réaliser. Le contrôle des ces activités pour les interlocuteurs conduit ou renforce ou les changements de leurs compétences. Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação – ASA Editores II S.A. Dezembro 2001, 1ª edição, p. 29.

conforme Cunha (2000), mas na utilização da linguagem por indivíduos/seres que interagem trocando informações, de modo a se preocuparem com o interlocutor, seduzi-lo para a realização comum de ações sociais.

De acordo com a perspectiva acional, elaborar, envolver e praticar a cultura de ação em comum é ter um conjunto coerente de concepções compartilhadas, revelando fatores determinantes em fazer algo junto com o outro. Dessa forma, o professor deve introduzir práticas metodológicas correntes em LE, como: simulações globais, *jeux de rôles*¹¹, dentre outras para que os alunos compreendam melhor o funcionamento da língua, através da reflexão linguística.

Sendo assim, as práticas metodológicas ou atividades/tarefas a serem realizadas em grupo tornam-se mais cabíveis no que se refere à abordagem acional, pois atividades didáticas dizem respeito ao contexto de formação do indivíduo, aprendizagem de conhecimento e desenvolvimento de habilidades específicas, exigindo do sujeito a competência para se comunicar.

Assim, com a perspectiva acional, a reflexão sobre a interação por meio da língua vai além do que se considera como papel da língua que é efetivar a comunicação na realização de objetivos sociais, cabendo a abordagem comunicativa apenas a reflexão com base nessa mesma interação.

Nesta abordagem, a oralidade flui com a interação com o outro, ou seja, o aluno é autor social do seu processo ensino aprendizagem, à medida que o aluno pode participar ativamente de atividades em grupo, em cooperação com o outro, interagindo, trocando informações a fim de contextualizar sua ação.

Desse modo, no próximo capítulo trataremos da questão da oralidade, mostrando algumas discussões em torno desse objeto de ensino-aprendizagem.

¹¹ Do original : «Nous appelons jeux de rôles, l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas ni scénario pré-déterminés, sans documentation ni préparation particulières autre que le cours de langue lui-même, sans consignes que l'indispensable nécessaire pour le point de départ. » LA CLASSE DE LANGUE, de Christine Tagliante. Ed. CLE Internacional, 1994, 1a. edição, p. 48.

CAPÍTULO II

O TRATAMENTO DA ORALIDADE

Neste capítulo, focalizamos a questão da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem, considerando a importância que tal objeto tem atualmente no estudo quer seja de língua materna ou estrangeira.

2.1. A compreensão e a expressão oral

As habilidades de compreensão e expressão oral, em língua estrangeira, fazem-se extremamente importantes, na medida em que revelam o desejo, o anseio em se fazer comunicar ou compreender uma mensagem. No aprendizado de uma LE, o aluno, deve ser levado a falar de suas necessidades, interesses e experiências em um nível de língua compreensível ao outro, tornando-o suficientemente competente em Língua Estrangeira.

Nesse viés, o funcionamento da linguagem deve estar presente, de modo geral, nas práticas sociais, as quais representam a interação vivenciada pelo falante/ouvinte para além da sala de aula. O propósito é colocar o aprendiz em situação de uso da LE e levá-lo a utilizar a língua em um contexto comunicativo, fazendo-o responsável também pela ampliação de seus conhecimentos.

Para uma compreensão e expressão do oral, parece ser indispensável propor atividades (como as lúdicas, sugeridas nessa pesquisa) que façam sentido para os alunos, de forma a colocá-los em situações prazerosas, cujas finalidades sociais e comunicativas sejam percebidas, aprendidas e, por sua vez, desenvolvidas por eles. A partir das necessidades dos alunos, o professor pode prever e/ou suscitar atividades que ultrapassem o âmbito escolar, de forma a procurar situações apropriadas para expressar as intenções comunicativas deles.

Assim, nessa perspectiva uma atividade que envolva o processamento do texto oral apresenta dificuldade diferente daquela do texto escrito, pois a necessidade de processar a informação do texto oral em tempo real faz com que se exija uma compreensão mais acurada por parte do aprendiz. Em uma tarefa de compreensão, por

exemplo, pode-se exigir uma compreensão global ou seletiva, ou uma compreensão de pormenores importantes.

Como forma de orientar o desenvolvimento do oral em Francês Língua Estrangeira (FLE), o aprendiz deverá desenvolver as habilidades comunicativas para compreender e se expressar nas mais diversas situações do dia-a-dia, valorizando seus saberes linguísticos como iniciante no estudo de uma Língua Estrangeira (LE). Logo, o ensino da língua oral em LE, pautado também nas abordagens comunicativa e acional deve-se apresentar, em sala de aula, como um reflexo do cotidiano, isto é, através de simulações de situações comunicativas que abordem a vida real, em sociedade.

Moirand (2001, p. 50)¹ baseando-se em Hymes (1972) salienta que:

há uma combinação de um componente linguístico, de um componente discursivo, de um componente referencial e de um componente sociocultural, em que todos esses componentes aparecem para diferentes níveis no momento da atualização da competência comunicativa e das estratégias individuais de comunicação.

Aliás, como revela Bérard (1991, p.29)²:

as dificuldades de clarificação teórica e de passagem para uma prática de ensino se traduzem concretamente por tentativas esparsas de utilização de ferramenta ou de método de análise em particular para a utilização dos textos, mas não conseguem técnicas de trabalho em particular para o oral e os níveis iniciais.

Como bem destaca a autora, para tanto é preciso que se possa desenvolver algumas estratégias que possam contribuir para que o aluno possa se expressar em uma língua estrangeira, como veremos no tópico abaixo.

¹Do original: Il ya une combinaison d'une composante linguistique, d'une composante discursive, d'une composante référentielle et d'une composante socioculturelle, toutes ces composantes apparaissent à différents degrés lors de l'actualisation de la compétence de communication et << des stratégies individuelles de communication>>.

² Do original: Les difficultés de clarification théorique et de passage à des pratiques d'enseignement se traduisent concrètement par des tentatives éparses d'utilisation d'outil ou de méthode d'analyse en particulier pour l'utilisation de textes, mais n'aboutissent pas à des mises en œuvre de techniques de travail en particulier pour l'oral et les niveaux débutants.

2.2 As estratégias para desenvolver a expressão oral em língua estrangeira

A aprendizagem de uma língua estrangeira se faz sobre hipóteses sobre esta nova língua com a qual o aluno toma contato, para tanto ele utiliza uma série de estratégias. Essas estratégias foram classificadas por Cyr (1998), e descritas por três autores: Oxford (1990), Rubin (1989) e O'Malley e Chamon (1987, 1990) e essas são definidas por Cyr em três categorias: **Metacognitivas**, **Cognitivas** e **Sócio-Afetivas**, as quais são um conjunto de operações que o aprendiz usa para adquirir, inventar e reutilizar a língua estrangeira.

Eis as três grandes classes de estratégias:

- 1) **Estratégias Metacognitivas**: estas estratégias consistem essencialmente em refletir sobre o processo de aprendizagem, em compreender as condições que o favorecem, em organizar ou planejar as atividades, visando a aprendizagem, promovendo ao mesmo tempo auto-avaliação e auto-correção. Existem ao todo seis estratégias que podem ser classificadas como do tipo metacognitivo:
 - a) **Antecipação ou planificação**, o aluno irá fixar objetivos a curto e longo prazo, consistirá em estudar por conta própria um conteúdo que não foi abordado em sala de aula;
 - b) **A atenção**: prestará atenção durante a execução de atividades que contribuem para a fixação dos conteúdos;
 - c) **A auto-gestão**: compreenderá as condições que facilitam a aprendizagem e as reunirá;
 - d) **A auto-regulação**: perceberá e corrigirá sua performance no decorrer de uma atividade de aprendizagem;
 - e) **A identificação do problema**: Identificará o ponto central de uma tarefa;
 - f) **A auto-avaliação**: avaliará suas próprias habilidades ao cumprir uma tarefa linguística ou um ato de comunicação;
- 2) **Estratégias cognitivas**: estas estratégias implicam uma interação entre o aluno e a disciplina em estudo, uma manipulação mental e física desta disciplina e a aplicação de técnicas específicas, visando resolver um problema

ou executar uma tarefa de aprendizagem. Elas se subdividem em doze estratégias:

- a) **Praticar a língua** o aluno aproveita as ocasiões que são oferecidas para a comunicação na língua-alvo;
- b) **Memorizar**: utilizará as diversas técnicas de memorização;
- c) **Fazer anotações**: anotará em um caderno as palavras novas, os conceitos e as expressões que poderão vir a ser úteis futuramente;
- d) **Agrupar**: ordenará ou classificará a disciplina ensinada para facilitar uma eventual consulta;
- e) **Revisar**: consistirá em revisar o conteúdo trabalhado em sala de aula;
- f) **A Inferência**: utilizará os elementos conhecidos de um texto ou enunciado para inferir ou induzir ao sentido dos elementos novos ou desconhecidos;
- g) **A dedução**: aplicará uma regra real ou hipotética, visando produzir ou compreender a língua-alvo;
- h) **A pesquisa documentária**: utilizará as fontes de referência ao sujeito da língua-alvo;
- i) **Traduzir e comparar com a língua materna ou outra língua conhecida**: traduzir; ou fazer comparações significativas entre as línguas;
- j) **Parafrasear**: em caso de falta do vocabulário no discurso da língua-alvo, o aprendiz utilizará a paráfrase, isto é, realizará o mesmo discurso com outras palavras;
- k) **Elaborar**: estabelecerá ligações entre os elementos novos e os conhecimentos anteriores;
- l) **Resumir**: fará um resumo mental ou escrito de regra ou de uma informação apresentada em uma atividade.

3) **Estratégias sócio-afetivas**: estas estratégias implicam uma interação com os outros (locutores nativos ou colegas), visando favorecer a apropriação da língua-alvo assim como o controle ou a gestão da dimensão afetiva pessoal que acompanha a aprendizagem existem três estratégias que são classificados como sócio-afetivas:

- a) Esclarecimento / verificação:** pedirá, solicitará ao professor ou locutor nativo explicações ou reformulações;
- b) A cooperação:** interagirá com o parceiro com o objetivo de cumprir uma tarefa ou resolver um problema de aprendizagem;
- c) A gestão das emoções ou a redução da ansiedade:** tomará consciência da dimensão efetiva envolvendo a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desta forma, para Cyr (1998) crenças e conhecimentos sobre a pessoa, a linguagem, e no trabalho podem apoiar ou dificultar o processo de aprendizagem em uma L2.

Todavia, é de extrema importância cultivar a motivação entre os aprendizes em uma atmosfera amigável e respeitosa no grupo (esclarecimento/verificação, a cooperação, auto-reforço) são as mais favorecidas. Apesar da estratégia emocional ser de difícil controle, o das emoções (insatisfação, ansiedade, desconforto) – requer a confiança em si mesmo e conhecimento em especial no aprendiz que estuda mais do que ninguém e às vezes tem menos sucesso em suas atividades. Neste caso é possível torná-lo consciente da eficácia das estratégias. O professor e mesmo colegas de trabalho desempenham um papel fundamental, ativo e responsável pela construção de conhecimentos para conciliar essas relações.

Para tanto, no que concerne ao todo das estratégias, é necessário experimentar e compreender como o ser humano aprende, a fim de saber mais sobre a maneira de trabalhar uma certa competência, neste caso, a compreensão oral em língua estrangeira.

De acordo com Germain (1993, p. 54) “uma estratégia é um procedimento realizado pelo aprendiz que tem por objetivo a resolução de um problema, permitindo a aquisição de uma nova competência”. Essas estratégias podem ser realizadas pelo aprendiz, ou por intermédio de atividades pedagógicas visando uma habilidade ou um conhecimento que deve ser claramente definido no objetivo da aprendizagem. Essas estratégias propõem então uma técnica de ação em um contexto pedagógico construído, o mais próximo possível do real.

No que concerne a expressão oral, objeto desta pesquisa, a escuta em língua

estrangeira pode parecer às vezes frustrante, quando se compara em uma situação de escuta em língua materna. O locutor dito “nativo” é capaz de reconhecer facilmente os contextos situacionais e os diferentes registros da língua, do familiar ao mais formal. Segundo Cornaire e Germain (1993) um bom locutor em língua estrangeira deve ser capaz de adotar seu funcionamento cognitivo à tarefa que lhe é questionada, deve ser consciente de suas dificuldades e deve ser capaz de pôr em prática diferentes estratégias para conseguir seu objetivos.

Com relação às características do público, o professor deve estar sensível aos gostos e interesses dos aprendizes, o que irá propor para os aprendizes deve fazer sentido. Ele deve, portanto ser capaz de trabalhar a subjetividade das escolhas face ao coletivo deve permitir, estimular e aceitar outras maneiras de pensar, aspecto importante de uma língua estrangeira, o ensinamento, não somente, de um novo sistema de comunicação, mas também de uma outra realidade, de uma outra forma de representação do pensamento.

Quanto ao elemento discursivo, pareceu fundamental tirar a intenção dos aprendizes sobre a situação de comunicação. Em um primeiro tempo, as questões tradicionais (Quem fala? De que? Para que? Onde? Quando? Como?) são sempre úteis para orientar a compreensão. Para purificar em seguida o controle, o esquema da comunicação de Jakobson³ tem a vantagem de pôr em evidência de maneira simples a solidariedade existente entre os diferentes elementos do ato de comunicação e, sobretudo, de sublinhar, pondo as seis funções, que a linguagem não serve somente para informar, mas que ela pode ser uma dissimulação, uma espécie de ação, um lugar de jogo, um lugar onde se diz um ser social.

Kerbrat-Orechioni (1980) sublinha o fato de que emissor e receptor são dois seres determinados diferentemente, que o modelo de produção (emissor) e o modelo de interpretação (receptor) são distintos e que, por consequência, a língua não existe separada dos interlocutores. Se a noção de situação de comunicação permite pôr elementos de base para a abordagem de interação verbal, o conceito de enunciação permite ir mais longe e levar em conta não somente o elemento discursivo, mas ainda,

³ Esquema que envolve o uso das seis funções da Linguagem criadas pelo linguista Roman Jakobson (2001), sendo elas: função emotiva, função poética, função referencial, função metalinguística, função fática e conativa.

os elementos linguísticos e socioculturais.

Benveniste (1974, p.80) “tem a enunciação como a tomada em funcionamento da língua por um ato individual de utilização, distinguindo do enunciado, produto deste ato de elaboração”. Está de acordo com Lebre-Peytard (1990) para dizer que a distinção enunciação (fato de dizer qualquer coisa) / enunciado (aquilo que é dito) é fundamental para a compreensão dos discursos orais.

Com efeito, esta classe implica que a linguagem não é unicamente representativa ou informacional, mas que ela contém no seu seio elementos *sui-referenciais* revendo não o conteúdo do discurso, mas a sua elaboração. Estes elementos “*sui-referenciais*” de natureza essencialmente linguística são formas suficientemente percebíveis pelos aprendizes, que tiveram frequentemente, uma formação tradicional baseada na escrita.

No que concerne mais particularmente à produção oral (MOIRAND, 2001, p. 76) frisa que⁴:

uma diferença fundamental entre ensinar uma língua materna e uma língua estrangeira recai na integração de todas as estratégias compreendendo os movimentos, os gestos, as mímicas que relevam a cultura estrangeira relevando as barreiras culturais, haja vista os alunos se sentem mais críticos em relação as suas próprias produções e aptos para correções e reajustes de toda natureza para respeitar uma espécie de “norma comunicativa” que eles integraram em função da situação.

Reconhece-se que uma parte desse progresso é devida, certamente, aos demais cursos sobre a sintaxe, a civilização, a literatura que eles recebem em paralelo em uma instituição – e ao fato deles viverem em um ambiente francófono. Portanto, os elementos observados e analisados em sala de aula têm o seu lugar nas produções dos estudantes: o discurso torna-se mais fácil de uma elocução mais rápida, o estudante toma mais facilmente a palavra, exita menos em intervir nas várias conversas, leva em consideração as regulações, os sinais de impaciência ou de incompreensão dos interlocutores e faz auto-correções, reformulações. Ele integra

⁴ Do original: Une différence fondamentale entre enseigner une langue maternelle et une langue étrangère retombe dans l'intégration de toutes les stratégies, y compris les mouvements, les gestes, les mimiques qui relèvent, la culture étrangère en relevant les barrières culturelles, c'est-à-dire les apprenants se sentent plus critiques par rapport à leurs propres productions et prompts à des corrections et de réajustements de toute nature pour respecter une sorte de <<norme communicative>> qu'ils ont intégré en fonction de la situation.

sequências polifônicas e modaliza seu discurso.

Nesse sentido, os conectores tomam lugar na articulação dos enunciados e o discurso parece mais coerente. Mas, os aprendizes mesmo se eles desejarem, não podem imediatamente colocar em suas próprias produções os fenômenos que são levados a observar. É preciso necessariamente um tempo de maturação, de interiorização entre *o input* (a entrada) e *o output* (a saída).

Para Dolz e Schneuwly (1998), não existe uma didática para ensinar o oral, mas sim práticas de linguagem diferenciadas, que se dão pelo uso da palavra e também da escrita. Os autores consideram essencial trabalhar a ficcionalização que é a representação interna, abstrata e cognitiva da situação de interação social.

Dolz e Schneuwly (1998) mostram também como ensinar e como facilitar a aprendizagem dos gêneros orais e ainda os fatores e recursos envolvidos na oralidade, significa que na escola deve-se ensinar tantos os gêneros orais que servem à aprendizagem escolar (exposição, relatório, entrevista, discussão em grupo, etc) quanto aqueles da vida pública (debate, negociação, testemunho diante de uma autoridade oficial, teatro, etc).

Lhote (1995), desenvolveu sua concepção de abordagem paisagista das línguas estrangeiras em meados dos anos 80, propondo um modelo muito generalista de tratamento das sonoridades do oral (o auditor sinala pontos fixos no canal falado). Mais tarde, ela desenvolveu a necessidade de passar de uma didática do oral fundada sobre a frase, a uma didática da oralidade fundada sobre a comunicação e o discurso, já que para essa autora, a oralidade é uma noção associando todos os parâmetros contribuindo ao ato de enunciação na comunicação.

Nesse sentido, Lhote (1995, p.26)⁵ esclarece que “aprender uma língua nova, é aprender a falar em uma língua diferente da sua, mas é igualmente aprender a escutar e a compreender nesta nova língua”.

Lebre-Peytard (1990) apresenta sob forma de quadros proposições concernentes a alguns tratos da oralidade: as pausas, acentos de insistência, as hesitações, “uma palvra do discurso (hein) e as construções segmentadas”.

⁵ Do original: Apprendre une langue nouvelle, c'est apprendre à parler dans une langue différente de la sienne, mais c'est également **apprendre à écouter et à comprendre dans cette nouvelle langue**.

Pelo que é proposto pela autora, compreende-se que qualquer produção que tenha consistência, seja ela mais espontânea, com base em níveis de consistência interna envolvendo prosódicas, sintática e discurso, vai além da frase, ou seja, “as pessoas são surpreendidas que o discurso não deixa de ser consistente” (idem, 1990).

Além das contribuições dessas estratégias vistas acima, as quais podem contribuir para o ensino da oralidade, há atualmente uma nova visão que está em voga, a qual tem trabalhado o ensino/aprendizagem da oralidade em caráter sociointeracionista, como será visto no próximo tópico.

2.3 Desenvolvimento da oralidade na visão sociointeracionista

Para entendermos como se desenvolve a oralidade na visão sociointeracionista é necessário explanarmos um pouco sobre a visão cognitivista em que o foco do ensino é dado para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira, pois entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas e que ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela.

Nesse sentido, os erros, então, passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira. Isso significa que os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem, haja vista o foco ser no aluno e na aprendizagem.

Os traços característicos da língua construída pelo aprendiz, normalmente entendidos como erros, passam a ser vistos como constitutivos da língua em construção no processo de aprendizagem – sua interlíngua, uma língua em constante desenvolvimento, no contínuo entre a língua materna e a língua estrangeira, e que resulta de suas tentativas de aprendizagem.

Nesse processo, uma das tentativas mais comumente usadas pelo aluno é criar hipóteses sobre a língua estrangeira que está aprendendo, com base no conhecimento

que tem de sua língua materna: a estratégia de transferência lingüística. Uma contribuição importante deste enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma, por exemplo, há alunos que se utilizam mais de meio auditivos e outros de meios visuais da mesma forma que alguns têm mais sucesso nos usos de estratégias sociointeracionais devido ao fato de serem mais extrovertidos, haja vista, que o foco para a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente. Pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.

Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam.

Sendo assim, o participante mais competente pode ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma. Desse modo, na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua.

O processo de aprender pode ser considerado uma forma de co-participação social (isto é, participação com alguém em contextos de ação) entre pares na resolução de uma tarefa em que a participação do aluno é periférica, inicialmente, até a passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem. Esse processo é, principalmente, mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos, por exemplo, pela utilização de um computador.

Como uma força catalisadora – parceiros iguais (colegas em uma turma) o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária, tal aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal⁶ interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno

⁶ A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” Vygotsky (1994).

está e seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente. Concepção essa usada para explicar a aprendizagem dentro e fora da escola.

O processo de aprendizagem, mediado pela interação, levará à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega. O processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. O processo também é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno, determinando expectativas e condições de relevância diferentes sobre o que se fala.

A interação em sala de aula é explicada por uma organização discursiva típica, quer dizer, o tripé: INICIAÇÃO, RESPOSTA e AVALIAÇÃO – interação assimétrica, pois seu controle ser exercido pelo professor, que inicia a interação sobre um tópico que escolheu (na dependência de seu planejamento), que faz perguntas sobre respostas que já sabe, para, a seguir, avaliar a resposta do aluno. Em geral, é dessa maneira que se processa a interação em sala de aula e isso faz parte do conhecimento implícito do aluno sobre como interagir nesse contexto.

Em outras palavras, o que o aluno tem a fazer é responder corretamente ao professor para que receba uma avaliação positiva, e para que o professor possa prosseguir com seu planejamento. Tal conhecimento construído é limitado à resposta. Por conta disso, o professor deve aprender a compartilhar seu poder e aceitar tópicos sugeridos pelos alunos e suas interpretações do que está sendo dito, ou seja, aprender a dar voz ao aluno para que ele possa se constituir como sujeito do discurso.

Como exemplo, na aula de Língua Estrangeira, para que o aluno tenha voz (no ensino da habilidade oral), o professor tem de se acostumar a sair de cena, de modo que o tempo possa ser preenchido com a fala do aluno, haja vista o aluno estar aprendendo a se posicionar no mundo pelo uso de uma língua estrangeira. Encontro esse que ocorre em um contexto institucional, construído em cima das identidades sociais dos que ali atuam para aprender e ensinar – alunos e professores, é por isso que a aprendizagem é de natureza sociointeracional e situada na história, na cultura e

na instituição.

A maneira como a configuração espacial está organizada tem implicações diretas para a qualidade da interação e, dessa maneira, para a aprendizagem, nas salas de aulas, em geral, a configuração espacial pode ser explicada pela metáfora do ônibus⁷: todos os alunos sentados virados para o professor que dirige o ônibus – interação desenvolvida pelo professor, que pergunta, e o aluno, que responde. Tal interação não é promissora no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem, já que os alunos pouco se envolvem diretamente na interação.

Esse aspecto é extremamente importante na aprendizagem de Língua Estrangeira, em especial da habilidade oral já que os alunos estão aprendendo a interagir via Língua Estrangeira. É preciso também que o professor compreenda a relação entre interação e aprendizagem, as características do encontro interacional em sala de aula e que aprenda a compartilhar seu poder, abrindo espaço para a voz do aluno ao aceitar seus tópicos e as suas construções interpretativas, como o reconhecimento e a aplicação dos direitos linguísticos dos aprendizes, para que a convivência em sala de aula possa refletir uma democracia comunicativa.

Sendo a cognição construída por meio de procedimentos sociointeracionais em relação à natureza sociointeracional da linguagem, é preciso que o aluno tenha conhecimento da natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo e como. Isso inclui clareza sobre o propósito da aprendizagem com que estão envolvidos (por exemplo, saber que são alunos de um curso de leitura em língua estrangeira), que também tome consciência das regras implícitas que regem a interação em sala de aula, as quais são centrais na construção do conhecimento. Envolvem também a consciência linguística – a consciência dos conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização textual), como também a consciência crítica.

No tópico que segue, trataremos sobre a noção de erro no processo de ensino-aprendizagem, para isso destacamos alguns conceitos iniciais que serão utilizados mais adiante nas nossas discussões.

⁷ Essa metáfora foi sugerida pela professora Ermila da Silva Pimentel, da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (1998).

2.4 O tratamento do erro

Antes de uma delimitação mais ampla sobre erro, apresentamos uma definição presente no dicionário Le Petit Robert (2006, p. 490) a respeito desse conceito:

I - Lei da mente que vale para o que está errado e vice-versa; julgamentos resultando em fatos psíquicos com os sinônimos desregramento, falta e colocações como erro grosseiro cometido por ignorância; II - Coisa falsa, errônea, ação não prevista em relação a uma norma, com os sinônimos: as faltas, imprecisão e os exemplos artigo cheio de erros, erro de referência, corrigir um erro.⁸

O que se pode observar nesses conceitos é que nenhum dos dois faz menção à pedagogia nem à metodologia. Com a chegada das metodologias audio-orais e audiovisuais a didática das línguas substitui a penalização pela prevenção, pois essa nova atitude parte da ideia de que o erro é um problema dado a um defeito de programação em progressão onde o ruim é transferido do aluno.

Por conta disso, a Pedagogia e as Metodologias de línguas utilizam atividades de prevenção do erro decompondo as dificuldades errôneas em etapas elementares.

No domínio do Francês Língua Estrangeira (FLE) alguns princípios do tratamento dos erros não são ações isoladas. Ao contrário, são postos em relação com outras ações ou conceitos, dentre os quais: a centração sobre o aprendiz e análise de suas necessidades, tendo em vista serem expressas por ele mesmo no quadro da sala de aula em que o indivíduo não somente participa da sua própria aprendizagem, mas é o ator principal haja vista, as atividades praticadas em sala de aula serem antes descritas pelo professor e aceitas pelos aprendizes, pois estes precisam ser despertados em uma reflexão para o funcionamento da língua., no qual o erro é parte integrante desta aprendizagem.

Para Tagliante (2006, p. 151)⁹ “os erros não são os inconvenientes inseparáveis

⁸ Do original: Erreur: I. “Acte de l’esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement; jugements, faits psychiques qui en résultent “ , avec les synonymes “egarement, faute” et dès collocatins comme “ erreur choquante, grossière, comise par ignorance” ; II. “ Chose fausse, erronée, action non prévue par rapport à une norme”, avec les synonymes “ faute, inexactide” et les exemples “ article plein d” erreurs, erreur de référence, corriger une erreur”.

⁹ Do original: Les erreurs ne sont pas des inconvenients inséparables du processus d’apprentissage. Elles en sont bien inséparables, mais doivent être considérées par l’enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvenient ».

do processo de aprendizagem, eles são bem inseparáveis, mas devem ser considerados para o professor como um ganho e não como um inconveniente”, isto quer dizer que o erro não deve ser visto como um fracasso, mas uma oportunidade de grandes acertos, porque errando se aprende. Se, para o aluno, esta atividade constitui um meio de progredir ela é para o professor uma fonte de informação, de análise das necessidades individuais e coletivas em vista de uma escolha focada nas atividades de aprendizagem.

Para a pedagogia do erro em FLE, alguns princípios são considerados, dentre eles: na atividade oral, deve-se evitar interromper o aluno e sempre dar primeiramente ao aluno que cometeu o erro, a oportunidade de se corrigir solicitando em seguida, que a turma faça a correção e, se a turma não encontrar a resposta para uma pergunta, o professor não deverá impor ou favorecer um posicionamento. Esta ação deve ser conhecida dos alunos, ou seja, os erros não são mais tidos como negativos, mas, ao contrário, como meio de aprender e de progredir.

Com relação ao tratamento pedagógico dos erros é uma ação que deve muito ao domínio do FLE, ou seja, consiste em tirar voluntariamente parte das respostas errôneas dos alunos, para fazer-lhes explicitar suas razões e os levar a se questionarem coletivamente e individualmente. Falar sobre os erros é permitir que os alunos ultrapassem o medo de se enganar, de explicitar os bloqueios nas aprendizagens, de refazer as estratégias errôneas de forma inversa, tomando consciência a fim de que não haja reprodução desses mesmos erros.

A pedagogia e os métodos de línguas entendem que para a prevenção do erro, é necessário decompor as dificuldades em etapas elementares que permitam um guiamiento.

Nos anos de 1970 houve claramente uma diferenciação entre erro e falta, a partir da distinção chomskyana entre competência e performance segundo a qual os erros, eram do tipo sistemático, ou seja dependiam no sentido de que as faltas não são sistemáticas mas, frutos da distração, da fadiga, do lapso.

Dessa forma, o erro adquire assim um valor positivo em relação à aprendizagem ajudada pelo construtivismo piagetiano que em Psicologia, sublinha a importância da análise dos erros dos alunos para identificar os esquemas cognitivos desses alunos

(sensor- motor, operatórios, de ação, verbais...) e definir assim seu nível de pensamento.

Durante os anos 1980, a noção de Interlíngua vai sustentar o status positivo do erro (BESSE & PORQUIER, 1984), nos apresentam que esse status será reafirmado mais tarde no Quadro Europeu, no qual se pode ler que os erros são inevitáveis; eles são o produto transitório de desenvolvimento de uma interlíngua pelo aprendiz, e as faltas são inevitáveis em todo uso de uma língua, entendidas pelos locutores nativos. (CECR, 2001, p. 118).

A noção de competência comunicativa para a aprendizagem de línguas estrangeiras reconsidera a língua materna o papel de facilitadora da aprendizagem.

Portanto, o erro positivado, necessita de estratégias de ensino que levem em conta dois fatores prioritários: as causas dos erros do ponto de vista psicopedagógico e os domínios onde os erros se manifestam na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para os erros do ponto de vista psicopedagógico, Astolfi (2001) distingue os erros ligados à compreensão dos comandos (maus hábitos escolares) que testemunham de concepções alternativas dos alunos ou tendo sua origem em uma outra disciplina (ou em uma outra língua no nosso caso); ligadas às operações intelectuais ou a uma sobrecarga cognitiva (tarefa muito complexa para realizar).

Para os erros que se manifestam quando no domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira, é importante lembrar que ao lado dos erros do tipo linguístico e fonético, existem erros do tipo sociocultural, discursivo e estratégico que pedem a mesma atenção.

Resta, portanto, para o professor, que considere o erro em seu justo valor de obstáculo necessário e inevitável a compreender para que se possa o ultrapassar, pois, a didática das línguas substitui a penalização do erro pela prevenção haja vista, o erro (falta) ser um problema atribuído a um defeito de programação em progressão onde o ruim é transferido do aluno.

Assim, a noção de erro perde força dando espaço para a idéia de autonomia na aprendizagem, como veremos abaixo.

2.5 Autonomia da aprendizagem

A noção de autonomia coincide hoje com o que se chama de aprendizagem autodirigida ou aprendizagem em autonomia, independente da ação de um professor, onde o aprendiz dirige o seu tempo, escolhe os conteúdos de aprendizagem em função de seus interesses e necessidades, o lugar da aprendizagem e os materiais a utilizar.

Assim, o aprendiz negocia com professor seu percurso a seguir, ele opta pelo contrato inicial que quer se engajar na aprendizagem. O papel do professor modifica. Ele favorece as interações entre os aprendizes, lhes fornece meios linguísticos e propõem-lhes situações de comunicação estimulantes, tais quais o jogo de papel que favorece o uso do implícito da língua.

O professor, nessa direção, cria uma variedade destas atividades, ele irá propor exercícios de criatividade, dispositivos de turma: grupos homogêneos e heterogêneos, coletivos e individuais (CUQ; GRUCA 2003).

Entretanto, para tornar sua aprendizagem autônoma, o aprendiz deve levar em consideração alguns aspectos, tais como: aproveitar todas as ocasiões para se comunicar e praticar a língua alvo; estar em permanente contato com a língua e aprofundar seus estudos com auxílio de revistas, filmes e sites especializados nestas modalidades; utilizar o erro como funcionamento da interlíngua, correndo o risco de expressar sua intenção de comunicação; aceitar de ser corrigido pelos seus colegas e de corrigi-los; fazer análise contrastiva do funcionamento da língua alvo com a língua materna.

Mas a autonomia em uma aprendizagem se define também em termo de capacidade. Nessa direção, Cuq (2006) assinala como primeira acepção da palavra a capacidade de tomarem fardo sua aprendizagem, dando ao aprendiz autônomo o seguinte refinamento: é autônomo um aprendiz que sabe aprender, ou seja, que sabe preparar e tomar decisões concernentes a seu programa de aprendizagem: sabe definir objetivos, uma metodologia e conteúdos de aprendizagem, dirigir sua aprendizagem no tempo, sabe avaliar suas aquisições e sua aprendizagem.

Para Holec (1979, p. 3), a definição de autonomia é “uma competência potencial de comportamento em situação dada na aprendizagem”, significa que a autonomia se

aprende, vem do conceito de “aprender a aprender”. É nesse sentido que a noção de autonomia aparece no CECRL onde é dito da aprendizagem autônoma que o aluno pode ser encorajado se considerar que aprender a aprender faz parte integrante da aprendizagem linguageira, de tal sorte que os aprendizes devem ser mais conscientes de sua maneira de aprender, das escolhas que lhe são ofertadas e daquelas que melhor lhe convém. Mesmo em uma instituição, onde pode-se os levá-los pouco a pouco a fazerem suas escolhas em relação aos objetivos, do material e dos métodos de trabalho, à luz de suas próprias necessidades, motivações, características e recursos (CECRL, 2002).

A aprendizagem reflexiva parece bem se adaptar ao ensino extensivo sobre todo o ano escolar e ao fato que em situação exolingue, os aprendizes não têm verdadeiras necessidades de comunicação em língua estrangeira. Como para a aprendizagem autodirigida, mas em outro sentido, o professor será um facilitador da aprendizagem. Será, certamente, aquele que facilita a organização do trabalho do aprendiz, mas também, sobretudo aquele que atrai a atenção do aprendiz sobre a maneira de aprender para efetuar o primeiro passo sobre o caminho da autonomização: a tomada de consciência de suas próprias representações em matéria de língua e de atividades linguageiras.

Pode-se citar um exemplo canônico de engajamento possível tanto do professor quanto do aluno da obra de Richerich (1980 *apud* BERTOCCHINI & COSTANZO, p. 26, 2011), intitulado As sete regras do jogo para o professor e as sete regras do jogo para o aprendiz, os quais estabelecem as seguintes regras: Para essas sete regras do jogo para o professor, ele deverá dar aos aprendizes um sentido para cada atividade pedagógica fazendo-os compreender e escolher também as atividades em comum acordo com as possibilidades, desejos e necessidades dos aprendizes. O professor deverá também multiplicar as ocasiões de escuta e leitura de todas as espécies de textos sem exigir uma compreensão precisa e detalhada dos aprendizes.

E para as sete regras do jogo para o aprendiz, os aprendizes devem experimentar compreender porque fazem cada atividade ou cada exercício pessoal, escolhendo em comum acordo com o professor as atividades e exercícios que correspondam ao melhor de suas possibilidades, desejos e necessidades. Os

aprendizes devem também escutar e ler mais textos diferentes sem desejar sempre compreender todo o os textos em detalhes, ou seja, os aprendizes devem se habituar a inferir.

A vantagem deste procedimento é que quem negocia toma a forma de um verdadeiro contrato de aprendizagem, e fica evidente a transparência do processo de ensino/aprendizagem e de participação dos próprios aprendizes no processo.

Assim, para (BESSE & PORQUIER, 1984), o jogo que especula sete regras é a proporção mais interessante que põe em evidência como a conscientização da aprendizagem é o negócio não somente do aprendiz, mas também do professor, pois uma aprendizagem consciente e auônoma de uma língua estrangeira depende em grande parte da maneira em que o professor ele mesmo o concebe, o assume e o orienta segundo seus próprios princípios

No capítulo seguinte trataremos do lúdico dentro do processo de ensino-aprendizagem, mostrando como essa ferramenta pode ser utilizada para no ensino de língua estrangeira.

CAPÍTULO III

O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao discorrer sobre a temática: os jogos como estratégias interativas para ensino-aprendizagem da competência oral em Língua Francesa imaginam-se, de imediato, aquelas brincadeiras de crianças desenvolvidas apenas para ocupar o tempo livre do aluno. Porém, entende-se como jogo, uma metodologia utilizada para desenvolver atividades de cunho educativo, voltado ao aprendizado do próprio aluno de língua estrangeira.

Assim, neste capítulo não trataremos o lúdico e conseqüentemente, a idéia ludicidade e atividades lúdicas, apenas como uma noção de brincadeira ou divertimento, mas sim como já sinalizado por nós anteriormente, como um recurso que pode ser utilizado no desenvolvimento de atividades de cunho educativo.

No que diz respeito às atividades lúdicas, Dhome (2003, p.11 *apud* COUTO, 2007, p. 37) define os jogos como “todas as atividades espontâneas que dão prazer ao aluno e que fazem parte de seu mundo”¹. Além de ser uma atividade prazerosa, os jogos devem atender às necessidades do aluno, isto é, um aluno que apresenta dificuldades de se expressar em francês, é levado, em uma atividade oral, a expor seus conhecimentos, sua criatividade e construir seu próprio saber e competência. Pode-se entender que, a partir do momento em que o estudante passa a ter autoconfiança, as atividades lúdicas propiciam o desenvolvimento da autonomia desse aluno.

Contudo, estudos foram desenvolvidos acerca da temática, na tentativa de elucidar e demonstrar que os jogos desempenham um papel fundamental no aprendizado, e no desenvolvimento sociocultural do aluno, contribuindo, portanto, para o aprimoramento e expressão oral. Na tentativa de explicar a importância que os jogos têm frente ao ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, buscou-se fundamentar a utilidade dos jogos em sala.

Dessa forma, de acordo com Weiss (1983 *apud* COUTO, 2007, p. 37/38):

Os jogos e os exercícios de criatividade permitem aos alunos utilizar, de forma mais nova, mais pessoal, os vocabulários e as estruturas no desenrolar das lições, fazendo-os sair do quadro, do contexto, da situação nos quais eles aprenderam. Esta utilização nova e pessoal constitui um

¹ Do original: Toutes les activités spontanées qui donnent plaisir chez l'élève et qui font partie de son monde.

patamar capital em toda aprendizagem, plano que é frequentemente difícil de atingir com a ajuda dos exercícios propostos por diferentes métodos.²

Verifica-se nas palavras do autor que os jogos constituem uma estratégia moderna e criativa que facilita o aprendizado do aluno, além de proporcionar a prática de suas habilidades fora do contexto escolar. Portanto, todas as atividades lúdicas desenvolvidas devem, primeiramente, ter um objetivo, atender às necessidades dos alunos e, a partir delas, associar as habilidades com atividades lúdicas, no intuito de alcançar os objetivos específicos concernentes ao aprendizado do francês, com enfoque no desenvolvimento da oralidade.

Segundo Weiss (1983), é fundamental criar um ambiente de descontração de forma a propiciar discussões e trocas de conhecimento entre professor e aluno. Diante da importância que têm as atividades lúdicas no meio escolar, percebe-se que alguns professores não fazem uso dessas atividades, seja por falta de tempo, ou por falta de teorias pedagógicas de aprendizado para a aplicabilidade do lúdico como suporte metodológico para o ensino de um idioma.

De acordo com Nunes (2003, p. 01), “a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas, além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico”.

Na mesma direção que a referida autora, Teixeira (1995, *apud* NUNES, 2003, p. 01), nos esclarece que “várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem”, o que se pode entrever nas palavras do referido autor e a ideia de que, ao lançar mão de tais atividades em sala de aula, o professor estará não apenas impondo ao aluno um determinado conteúdo ou conhecimentos em língua estrangeira, mas sim criando um ambiente no qual o processo de ensino-aprendizagem possa fluir de forma mais interessante e natural para esse aluno e para o próprio professora, isso pode contribuir para a efetivação da interação entre esses sujeitos que estão envolvidos no processo de aprendizagem.

Além dessa noção, Teixeira (1995, p. 45 *apud* NUNES, 2003, p. 02), salienta ainda que

²«Les jeux et les exercices de créativité permettent aux élèves d'utiliser d'une façon plus nouvelle, plus personnelle les vocabulaires et les structures au cours de leçons, en les faisant sortir du cadre, du contexte, de la situation dans lesquels ils ont appris. Cette utilisation nouvelle et personnelle constitue un palier capital dans tout apprentissage, palier qu'il est souvent difficile d'atteindre à l'aide des exercices courants proposés par différentes méthodes.»

O jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado.

O que é proposto pelo referido autor vai ao encontro da ideia que defendemos neste trabalho, de que o jogo pode ser utilizado como uma metodologia eficaz no ensino-aprendizagem de língua, em nosso caso de língua estrangeira.

Na mesma direção que Teixeira, Santos (2001, p. 53) afirma que a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução

Obviamente, um jogo ou uma técnica recreativa nunca devem ser aplicados sem ter em vista um benefício educativo.

Assim, pode-se inferir que nem todo jogo, portanto, pode ser visto como material pedagógico, já que em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de outro, e o fato de que desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilite a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos socioculturais e que o ajude a construir conexões.

Os jogos devem ser utilizados como proposta pedagógica somente quando a programação possibilitar e quando puder se constituir em auxílio eficiente ao alcance de um objetivo, dentro dessa programação, pois

Quando aplicamos atividades lúdicas em sala temos que ter a consciência de que não há possibilidade de dar receitas, uma vez que a atividade proposta estará envolvida com múltiplos fatores sociais, os quais irão variar de acordo com o grupo. Cabe então ao professor fazer adequação e modificação no que se pretende ensinar. Com isso, a articulação de sua teoria/prática será inteiramente responsabilidade do docente. Ao propor uma atividade lúdica deverá analisar as possibilidades de utilização em sala de aula e também adotar critérios para analisar o valor educacional das atividades que deseja trabalhar. (CHAGURI, 2008, p.195).

Para este autor, as atividades lúdicas não podem e nem devem representar meras receitas a serem empregadas de qualquer forma a todos os grupos em sala de aula, essas atividades igualmente às outras que não têm caráter lúdico, devem

fazer sentido para o aluno, para que elas não sejam compreendidas apenas como meros instrumentos que servirão de base para uma nota no final do bimestre.

De acordo com (HUIZINGA *apud* ANTUNES, 1998, p. 46) “os jogos produzem uma excitação mental agradável e exercem uma influência altamente fortificante”.

Já Vygotsky (1994, p. 101) cita que

É importante mencionar a língua escrita como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois essas são, também, atividades de caráter representativo, isto é, utiliza-se de signos para representar significados.

Assim, compreende-se que no aprendizado da língua materna ou da segunda língua, as atividades lúdicas apresentam-se como ferramentas estimuladoras que podem contribuir para a proficiência tanto da fala quanto da escrita.

Em suma, para Teixeira (1995 *apud* NUNES, 2003) o jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, já que ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado.

Infere-se, portanto, que a partir das discussões dos autores acima, dentro do processo de ensino-aprendizagem, atividades lúdicas podem contribuir na constituição de uma metodologia que se diferencia daquelas tradicionais, favorecendo assim o desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira, em nosso caso mais especificadamente da oralidade em Francês.

Assim, no capítulo que se segue apresentaremos mais concretamente o relato de experiência por nós empreendido, no qual lançamos mão de jogos que contribuíram para o desenvolvimento da oralidade em francês em duas turmas de 5ª série do ensino fundamental.

CAPÍTULO IV

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA POR MEIO DOS JOGOS

A partir de agora, tratarei de relatar a experiência que tive ao lecionar por dois anos consecutivos na Escola Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, como Professora de língua francesa no contrato administrativo do governo do Estado.

Como professora, sempre me inquietei com a forma de como o ensino era repassado aos alunos, ou seja, um ensino tradicional, baseado somente na escrita, no qual os alunos recorriam sempre ao dicionário e à tradução e versão para entenderem as entrelinhas e o contexto do texto escrito, pois o professor era o detentor do conhecimento e não interagía com o aluno, restando a este uma postura passiva em relação à compreensão da língua em estudo. Percebi que a oralidade literalmente não ficava em nenhum plano, não era dada ênfase à comunicação.

Por conta disso, e por desejar averiguar tal objeto de estudo em questão e como eu mesma conduzia a turma, propus ao corpo docente da escola que implantássemos nas turmas de nível fundamental II atividades nas quais os alunos interagissem e se sentissem motivados em aprender a língua francesa, tal como pregam a abordagem comunicativa, na qual o aluno é o ator autônomo do processo de aprendizagem, e a abordagem acional em que o aluno é o ator social de seu processo de aprendizado.

Assim, baseando-me nos aspectos dessas abordagens é que iremos nos entreter, ou seja, ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação, ajudando-o a vencer seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente. Nesse sentido, os jogos foram utilizados como estratégias, como as dramatizações (jeux de rôles), as narrativas, entre outras que permitiram a expressão mais livre, através da reflexão e elaboração de hipóteses e com certa autonomia face à aprendizagem.

Sendo assim, o professor tem múltiplos papéis, e um deles é o de organizador das atividades em classe imbuído de tolerância e flexibilidade para com o aluno. Isso significa que o aluno exercerá um papel ativo em sua aprendizagem, ao contrário daquele ensino tradicional onde ele exercia um papel passivo e o professor representava a autoridade e o modelo a ser seguido.

Por esse motivo, as atividades lúdicas foram a bandeira por nós levantada a fim de propiciar um maior envolvimento dos alunos com a língua francesa, pois, tais atividades, segundo Cuc e GRUCA (2003, p.416/417)¹:

permetem frequentemente instaurar uma progressão (letra, fonema, palavra, frase, parágrafo, texto), de abordar diferentes domínios(gramática, léxico, etc), de integrar a dimensão prazer na aprendizagem, e em particular de sensibilizar as possibilidades infinitas da língua e seus aspectos particularmente importantes como a conotação ou a polissemia das palavras. Pois o jogo pode modificar a visão da matéria ensinada, instaurar relações mais autênticas nas interações, dinamizar as trocas verbais entre os participantes, polarizar as relações professor-alunos, etc.

Na mesma direção que esse autor já afirmava Huizinga (1996, p. 11 *apud* SILVA, 2003, P. 15) que

uma das características do jogo é o fato de ser “livre, de ser ele próprio liberdade. E que a maioria das atividades lúdicas não necessitem de nenhum material e podem conhecer variantes para melhor responder aos objetivos ou ao nível da classe.

Diante do exposto, e com intuito de verificar como essas aprendizagens se davam no processo ensino-aprendizagem, foram escolhidas atividades lúdicas aos discentes, seguindo-se todos os passos da expressão oral, a partir de imagens, de começos de diálogos que serviram de provocadores e também de comandos que permitiram trabalhar com simulações. Como o número de alunos era elevado e as condições materiais bem precárias, não foi possível fazer o registro oral das falas dos alunos. Sendo, ainda, que o objetivo inicial de adotar esta estratégia era somente verificar a certificação de sua aplicação em sala de aula, e não para trabalho de conclusão de curso.

Entretanto, quando eu me certifiquei de que tal atividade poderia servi como uma metodologia, resolvi que dava para incorporar e encaminhar essa experiência para um

¹ Les activités ludiques permettent souvent d’instaurer une progression (lettre, phonème, mot, phrase, texte), d’aborder différents domaines (grammaire, lexique, etc), d’intégrer la dimension plaisir dans l’apprentissage, en particulier de sensibiliser aux possibilités infinies de la langue et de mettre en valeur des aspects particulièrement importants comme la conotation ou la polysémie des mots.Car, le jeu peut modifier la vision de la matière enseignée, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépoliariser les relations maître-élèves, etc.

trabalho científico. Assim, surge o interesse em trabalhar com tal atividade, portanto foi somente a partir dos resultados dessas aplicações que eu resolvi trabalhar com o lúdico voltado para a oralidade.

Para tanto, foram computadas 80 horas/aula trabalhadas em duas 5ª séries do ensino fundamental por exatos dois bimestres (agosto/setembro e outubro/novembro /2009), como veremos nas descrições abaixo.

4.1 Breve histórico do perfil da escola campo

Para o desenvolvimento da experiência proposta selecionamos a escola Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, da rede pública de ensino, na qual a atenção dos discentes se divide entre o FLE e os outros componentes curriculares. Essa Instituição escolar se situa em Macapá, na zona norte, no bairro Brasil Novo. Sua clientela é formada basicamente por adolescentes, jovens e adultos da comunidade, embora receba alunos oriundos de outros bairros situados em suas adjacências.

Essa escola trabalha com o terceiro ciclo do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) e o Ensino Médio. A escola contempla em seu projeto político pedagógico o ensino da Língua Francesa. Porém, esta disciplina é trabalhada de forma tradicional, ou seja, trabalha mais com a escrita em tradução e versão e no sentido de não levar em consideração as quatro competências exigidas pelos PCN e pelo CECRL².

Além dessa problemática, também foi percebido que a direção, o corpo técnico e os professores ainda não se davam conta da grande importância que a língua francesa tem no nosso contexto geográfico, sócio- cultural, político e econômico do Estado.

Assim, Diante do exposto, é de grande relevância trabalhar a Língua Estrangeira no ensino fundamental como parte da construção da cidadania (PCN, 1998).

² Isso foi comprovado primeiramente por visitas e observações anteriores realizadas na escola, posteriormente comprovamos nossas hipóteses quando da aplicação dos jogos, atuando dessa vez como docente na referida escola.

4.2 As turmas

As turmas nas quais se realizou a experiência são compostas, em média, por 35 a 47 alunos. Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os estudantes têm 2 horas- aula de Francês por semana, o que soma uma carga horária anual de 80h/a. Todavia, a realidade da sala de aula é pautada por uma série de dificuldades proveniente de turmas numerosas e diferenciadas.

Por conta de o início desse terceiro ciclo ser um período em que, de modo geral, os alunos enfrentam transformações significativas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, à emoção além dos relacionados aos aspectos socioculturais, tornando-se bastante difícil traçar um perfil do aluno que chega ao terceiro ciclo, tanto em relação aos aspectos afetivo-emocionais que marcam esse período, quanto em relação aos diferentes conhecimentos de língua materna que possuem e os diferentes níveis de familiaridade que apresentam em língua estrangeira (PCN,1998).

Muito frequentemente, sem ter ainda uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento e uso da língua materna, o aluno se depara com a necessidade de compreender a construção do significado na língua estrangeira, com uma organização diferente das palavras nas frases, das letras nas palavras, um jeito de escrever diferente da forma de falar, outra entonação, outro ritmo. Por outro lado, a passagem para o terceiro ciclo é, ainda tradicionalmente marcada na cultura das escolas brasileiras, como ruptura, tanto da organização curricular quanto das formas de interação professor-aluno. Aspectos relacionados à organização do horário em disciplinas com professores diversos, interações diferenciadas, diferentes demandas, condutas, concepções (PCN, 1988).

Ainda em relação aos PCN, 1988, um outro aspecto a ser levado em conta, na organização do ensino, diz respeito às características do objeto de conhecimento em questão. O grau de familiaridade do aluno com a língua estrangeira representa fator crucial nesse aprendizado. A maior ou menor familiaridade está relacionada à classe social de origem do aluno, que lhe confere oportunidades diferenciadas de vivenciar o idioma falado ou escrito, seja pelos meios de comunicação, seja pelas interações sociais de que participa. Contudo, a demanda de conhecimento de língua estrangeira

na sociedade de hoje, coloca para o professor o desafio de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de maneira a incorporar seus diferentes níveis de conhecimento e ampliar as oportunidades de acesso a ele.

4.3 Procedimentos metodológicos

Ensinar uma língua estrangeira pode ser um momento agradável de interação entre professor e aprendiz; aprender um novo idioma deve tornar-se bem mais fácil do que nos acostumamos a pensar. E foi com este objetivo, de ensinar e aprender de maneira mais lúdica, criativa e prazerosa que elaboramos nossa experiência em Língua Francesa intitulada: Os jogos como estratégias interativas para ensino- aprendizagem da competência oral. Este relato de experiência pretende mostrar como transcorreu a sua aplicação na Escola Maria Cavalcante de Azevedo Picanço em Macapá, para alunos do 3º ciclo do Ensino Fundamental, uma vez que este trabalho esteve centrado no ensino-aprendizagem da Língua Francesa e da prática oral dessa língua.

Assim, seguindo esses objetivos, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação no sentido proposto por Chizzotti (2009), o qual explica que este tipo de pesquisa se propõe a uma ação deliberativa visando uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, no nosso caso este campo refere-se a utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem da expressão oral em língua francesa.

Sendo assim, a utilização de uma metodologia envolvendo jogos torna-se um recurso didático muito eficaz que proporciona a aprendizagem. Porém, esta atividade é pouco utilizada em sala de aula de escolas públicas devido à falta de engajamento dos professores com essa modalidade, sem contar que alguns profissionais consideram que há perda de tempo em investir nessa prática. Dada a essa questão, julgamos interessante desenvolvermos um trabalho que envolvesse a questão da ludicidade, e que pudesse levar os alunos a desenvolver determinadas capacidades ligadas com a expressão oral.

Nesse sentido, esta experiência pautou-se em reflexões associadas ao ensino-aprendizagem da expressão oral, no contexto escolar. Contudo, para desenvolver uma

prática pedagógica, em que o procedimento metodológico utilizado pelo docente está pautado no desenvolvimento da expressão oral, as atividades lúdicas surgem como uma intervenção necessária para minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental referentes à expressão oral.

Seguindo este caminho, a proposta da experiência que se colocou em prática tomou como princípios os indicadores apresentados por Teixeira (1995), que dizem respeito à: a) a ludicidade deve ser considerada como uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, esta tem sido utilizada como recurso pedagógico; b) as atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e nesse sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica; c) o lúdico apresenta dois elementos que caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo, sendo considerado prazeroso, devido à capacidade de absorver intensamente o indivíduo criando um clima de entusiasmo.

Desse modo, basicamente, a proposta de uma metodologia do ensino da expressão oral constituem:

- **Apresentar os jogos como uma alternativa dinâmica, mostrar a prática dos jogos como um recurso didático que favoreça a interdisciplinaridade e possibilite a criatividade;**
- **Proporcionar a participação e integração dos discentes no ambiente da sala de aula;**
- **Reforçar e resgatar a auto-estima;**
- **Conscientizar e desenvolver responsabilidade e potencialidade;**
- **Proporcionar maior independência e colaboração, fortalecendo as relações de interação entre aluno-aluno e professor-aluno.**

O trabalho em questão consistiu em uma experiência aplicada sob a forma de oficina intensiva da expressão oral, trabalhada por meio dos jogos, pautadas nas dificuldades diagnosticadas, a partir de um primeiro contato com a turma. Na condução do trabalho, fornecemos as informações pedagógicas necessárias e intervínhamos quando os alunos tinham dificuldades para resolver seus próprios desafios.

O Foco desse trabalho constitui-se do diagnóstico realizado através das

observações, das reflexões a partir dos referenciais teóricos, do planejamento, da criação de estratégias, da aplicação dos jogos e da avaliação da competência comunicativa no decorrer do processo ensino- aprendizagem, no qual juntamente com os alunos valíamos da auto-regulação, a fim de se auto-avaliar.

Desse modo, no próximo tópico, trataremos da Descrição e aplicação dos jogos, os quais embasaram nossa pesquisa.

4.4 Descrição e aplicação dos jogos

Como critérios adotados para a escolha e aplicação dos jogos foram levados em considerações: a necessidade de levar os alunos a fazerem uso das tecnologias da informação; trabalhar os conteúdos que fazem parte do plano de curso de maneira diversificada e estabelecer uma interação entre conhecimento, aluno e professor. Elencamos abaixo os jogos e descrevemos os procedimentos adotados para suas aplicações em sala de aula.

4.4.1 Identidade fictícia³

Este jogo visa promover a capacidade do aluno em se expressar de uma forma bem básica em FLE, no qual ao preencher uma ficha com informações de sua situação familiar: sobrenome, nome, data de nascimento, nacionalidade, profissão, endereço, o aluno exercitou a oralidade falando diante da turma seus dados anteriormente por eles preenchidos na ficha, tudo com os verbos em 1ª. pessoa do singular, ser / estar; ter; morar em (habitar); chamar-se. Assim, este jogo foi trabalhado da seguinte forma:

- Fornecemos uma ficha para cada aluno para serem preenchidas, após o preenchimento realizado, com os devidos dados, posteriormente as fichas foram mostradas ao professor devidamente preenchidas, em seguida trocadas entre os alunos. Abaixo apresentamos a figura como ilustração do jogo:

³ Identité fictive, c'est une activité de présentation (niveau débutant) que a comme but la pratique du vocabulaire l'identification (nom, prénom, date et lieu de naissance, situation de famille) en plus il y a l'entraînement à la formulation de questions .

► **DES JEUX**

ACTIVITÉ 1 **Identité fictive⁵**

Exercice : Activité de présentation (niveau débutant).

Objectifs :

- Pratique du vocabulaire de l'identification (nom, prénom, date et lieu de naissance, situation de famille)
- Entraînement à la formulation de questions.

Matériel :

- Photocopie d'une fiche de renseignement

Déroulement :

- Si les joueurs ne se connaissent pas du tout, il est indispensable qu'ils portent, bien en vue, un badge avec leur prénom.
- Vous distribuez une feuille de papier à tous les joueurs en leur demandant d'y écrire leur prénom. Au fur et à mesure qu'on vous rend les feuilles, vous les redistribuez à d'autres.
- Lorsqu'un joueur reçoit la feuille d'un membre du groupe, il doit rédiger une petite annonce matrimoniale concernant cette personne. Il doit faire une description physique réaliste et imaginer quels sont ses défauts, ses goûts et ses qualités morales.

Important :
Avertissez les participants que la description physique doit être suffisamment précise pour qu'il soit possible d'avoir des éléments de reconnaissance.

- Lorsque les annonces sont terminées vous les lisez une par une, en corrigeant les erreurs de langue, s'il y en a. Après chaque lecture, demandez aux joueurs d'essayer de reconnaître la personne décrite dans l'annonce.
Si la personne n'a pas été reconnue après trois propositions, donnez la solution.

Exemple :
(Prénom : Sawanit. Le prénom doit rester secret jusqu'à la fin)
Le professeur lit la description :

« Je suis petite, sympathique, j'ai le visage ovale, les cheveux courts et une frange. Je porte des lunettes. J'aime la lecture et la promenade. Je suis généreuse et la gourmandise est mon seul défaut, c'est pour ça que je suis plutôt ronde. Je cherche un petit ami sportif, amusant, ayant les mêmes goûts que moi. »

Fiche de renseignement



Nom : _____
 Prénom : _____
 Date de naissance : _____
 Lieu de naissance : _____
 Situation de famille : _____
 Nationalité : _____
 Profession : _____
 Adresse : _____

Figura 01: Jeux

Fonte: Studio 60 Méthode de français – niveau 1.

No que se refere aos resultados, o emprego desse tipo de jogo foi o melhor possível, uma vez que a atividade foi bastante enriquecedora no sentido da sistematização da língua e contextualização de uso da língua pelos alunos.

Quanto às dificuldades, podemos perceber que os anos não conseguiam identificar o sobrenome de um dos colegas ditado pela professora de forma aleatória em uma das fichas. Alguns encontraram também dificuldade em utilizar o verbo être (ser/estar) em primeira pessoa, quando no momento de suas falas ao se expressarem.

4.4. 2 Os jogos para aprender (A família)⁴

Este jogo consiste em trabalhar a árvore genealógica e descobrir o vocabulário ligado a família. Em um primeiro momento apresentamos esse jogo no computador e convidamos cada aluno a clicar sobre a imagem de um membro da família, a partir daí, o computador pronunciava a palavra correspondente a imagem. Em seguida, o aluno organizava mentalmente seu vocabulário, à medida que ele repetia esta operação. Este trabalho foi realizado por cada aprendiz e acompanhado pela professora.

No segundo momento solicitamos aos alunos que pronunciassem as palavras correspondentes aos membros da família, em seguida, fez-se uma atividade de compreensão oral que se denominava: **Olivia apresenta seu namorado à sua família**⁵.

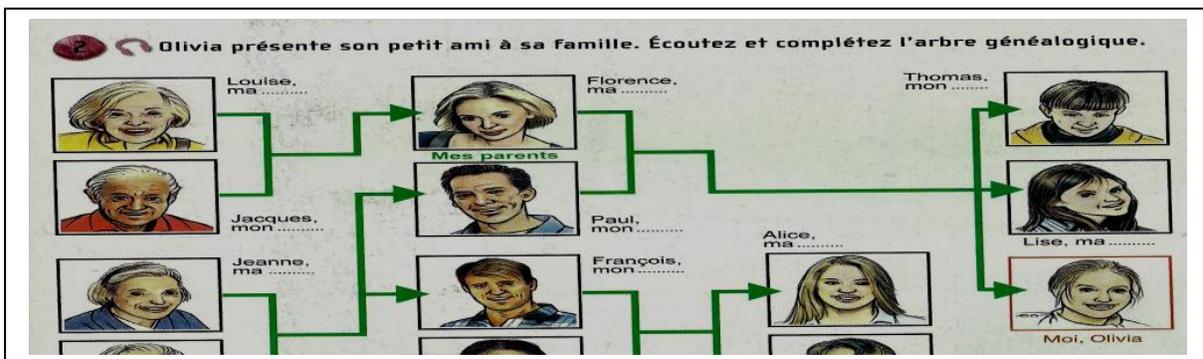


Figura 02: L'arbre généalogique

Fonte: Connexions Méthode de français – niveau 1.

No que concerne esta atividade de compreensão oral, organizou-se a partir de etapas que eram feitas através de escutas citadas a seguir: 1ª. Pré-escuta: consistiu em realizar a pré-escuta (fase de preparação/antecipação), em que orientávamos o aluno a atentar para os aspectos da escuta como: tom da fala, o fundo musical que demonstra as pistas da intenção de comunicação. Nessa fase o aluno mobiliza os elementos necessários para levantar suas hipóteses acerca do tema; 2ª escuta: Nessa fase, fez-se uma escuta mais guiada, propondo as possíveis respostas acerca das perguntas que foram anteriormente solicitadas e ainda nela deixava-se os alunos à

⁴ "Les jeux pour apprendre"- (La famille).

⁵ Les jeux pour apprendre – Olivia présente son petit ami à sa famille.

vontade para responder.

Em seguida fez-se uma próxima escuta, onde trabalhava-se as respostas e aproveitava-se esse momento para fazer as correções e também mostrava-se aos alunos como eles poderiam melhorar suas respostas e finalmente a 3ª escuta, chamada de fase da utilização, consistia em aproveitar as respostas dessa escuta para propor outra atividade linguageira, com temas da mesma relevância para preparar o crivo fonológico dos alunos, na qual, o aluno era convidado a completar a árvore genealógica, utilizando os membros desta família.

Seguindo os encaminhamentos das atividades, solicitou-se aos alunos que apresentassem suas famílias com auxílio das fotografias, usando a figura a seguir:

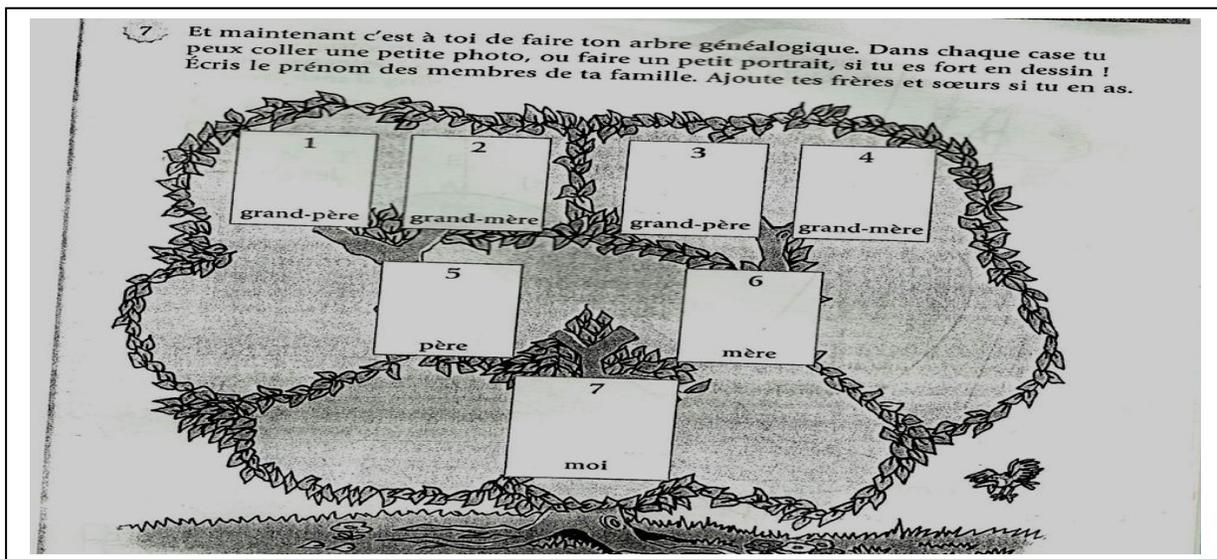


Figura 03: L'arbre généalogique

Fonte : Sac à dos. Méthode de français pour adolescents.

Em seguida eles prepararam oralmente seu texto e apresentaram para a classe, finalizando assim a atividade.

No que concerne os resultados da aplicação deste jogo, foi bastante promissor para os discentes, pois eles tiveram acesso ao material, as estruturas e ao contexto no qual a família é formada, podendo assim treinar os pronomes possessivos femininos e masculinos (meu, minha), os substantivos masculinos e femininos (irmão, pai, mãe) e os graus de parentesco.

Quanto as dificuldades, estas se apresentaram no sentido em que os alunos não conseguiram encontrar a solução de alguns enigmas como por exemplo: a cunhada de Carla é Florença, mas quem é seu cunhado?

4.4.3 Caneva (simulação)

É um jogo, no qual os personagens encenam papéis estreitamente organizados pelo esquema proposto pela situação. Porém, a simulação possibilita o desenvolvimento do improviso a partir das interações. Assim, propusemos o seguinte caneva aos alunos:

Para 3 personagens : ⁶

- A e B estão na parada de ônibus.
- C chega.
- A cumprimenta e responde a saudação.
- A apresenta B à C.
- B e C se saudam.
- A Diz que C é estudante de Francês
- B Pergunta a C se ele estuda no Centro Danielle Mitterrand.
- C Responde⁶

Para fazer este tipo de simulação os alunos foram orientados da seguinte maneira: primeiramente foi dado o comando e verificou-se se ele foi compreendido; posteriormente foi pedido aos alunos que formassem grupos de três membros, e que estes elaborassem seus diálogos apenas oralmente, sem escrevê-lo; posteriormente os aprendizes propunham os seus diálogos ao conjunto do grupo, nesse momento solicitou-se ao final uma auto-avaliação entre os membros do grupo, ou seja, entre eles.

Nessa atividade foi levado em conta a relevância do erro, ou seja, eles

⁶ Do original, c'est un jeu que les personnages font la simulation à l'improviste à partir des interactions. À 3 personnages:

A et B sont à l'arrêt d'auto-bus ; - C arrive ; - A salue et répond au salut ; - A présente B à C ; - B et C se saluent - A dit que C est étudiant de français ; - B interroge C s'il étudie au Centre Danielle Mitterrand ; - C répond

obedeceram a uma hierarquia: a) erro ligado a situação de comunicação, por exemplo, o emprego inadequado de *Tu* ou *Vous*; b) erros ligados à fonética foram relevados pontualmente, mas aconselhou-se aos alunos que fizessem bastante exercícios orais; c) erros de sintaxe, por exemplo, erros de uso dos pronomes, foram propostas atividades complementares (caderno de exercícios se necessário).

No trabalho com Caneva, os alunos atuaram com bastante motivação, principalmente na arte do improviso quanto aos comandos que permitiram simulações. Para tanto os alunos foram bastante criativos, pois criaram verdadeiros cenários em sala de aula. Inclusive, trouxeram gravuras de uma parada de Ônibus e 3 amigos se saudando situacionalmente.

Ainda nessa atividade a autonomia foi primordial, pois os alunos já tinham maior diversidade vocabular e inclusive, conseguiam dar continuidade à encenação, como por exemplo: - você gosta de estudar francês? Por quê? Dessa forma percebeu-se que os alunos engajaram-se em aprender através da oralidade que praticar a língua não é tão difícil, pelo menos todos foram unânimes em afirmar “ c’est facile! (é fácil!).

As dificuldades encontradas foram que às vezes, embora os alunos tivessem encenado e memorizado suas falas eles ainda confundiam o emprego do “tu” e “vous” no decorrer da simulação, ou seja, no sentido de começar empregando uma forma como o “vous “ e no decorrer da explanação esquecer e falar o “tu” ou vice-versa, por conta da falta de acesso progressivo à língua francesa.

4.4.4 A comunicação por telefone⁷

Esta atividade consiste em colocar em comunicação dois interlocutores, trabalhando os atos de fala, onde os dois deveriam interagir identificando elementos em um canal sonoro e trabalhando a correspondência entre o oral e o escrito, como pode ser visto pela figura abaixo:

⁷ La Communication par téléphone.

Tu aimes téléphoner à tes copains ?

4 Au téléphone. Écoute ce dialogue et réponds.

- Qui parle ?
- Dis 3 actions que Joanna ne fait pas.
- Qu'est-ce qu'elle fait exactement ?
- D'après toi, Joanna parle sérieusement ?

5 Jouez la scène ou inventez une autre situation au téléphone.

Pour t'aider

 danser	 sauter
 chanter	 nager
 jouer au football	 voler
 marcher	 dessiner

Dialogue:

ALLÔ JOANNA, ÇA VA ? AH! C'EST TOI, ALI! ÇA VA!
 QU'EST-CE QUE TU FAIS ? EN CE MOMENT? DEVINE!
 MMM... TU REGARDES LA TÉLÉ. NON, JE NE REGARDE PAS LA TÉLÉ.
 TU TRAVAILLES ? NOOON, JE NE TRAVAILLE PAS!
 TU MANGE ? NON, NON, NON, JE NE MANGE PAS.
 ÇA Y EST !! J'AI TROUVÉ !! TU ÉCOUTES LE DERNIER CD D'U.S. ET NON! J'ADORE U.S. MAIS JE N'ÉCOUTE PAS SON DERNIER CD.
 EUH... JE NE SAIS PAS! C'EST FACILE!!! JE PARLE AVEC TOI!!!
 HA! HA! HA! C'EST VRAIMENT DÉBILE.



Para a execução desse jogo, telefones fictícios foram levados para a sala de aula, a fim de que os alunos estabelecessem um mínimo de conversação possível sobre um tema qualquer, pois o importante era que os interlocutores se comunicassem, e o inédito é que a oralidade fluiu espontaneamente.

Assim, os interlocutores aproveitaram a ocasião para fazerem uso das saudações, dos questionamentos necessários para se estabelecer um diálogo saudável e bem humorado, inclusive com direito a adivinhações como pode-se comprovar nessa expressão do diálogo da figura 04 – O que tu fazes? - Neste momento? Adivinhe! E foi nesse tipo de conversação que pode-se comprovar que o interlocutor conhecia muito bem a flexão de verbos importantes como assistir, trabalhar, comer e também expressões de ironia e de improviso criativo, como por exemplo, a frase da resposta ao final quando da pergunta feita anteriormente.

Diante das dificuldades encontradas foram que pouquíssimas duplas ficavam estáticas do público e do aparelho por conta da timidez e por receio de não conseguirem estabelecer um diálogo completo. Nesse momento prevaleceu a função fática enquanto uma parte saudava o interlocutor, a outra parte não conseguiu responder com a mesma desenvoltura.

Outra dificuldade percebida foi que geralmente os interlocutores esqueciam-se de cumprimentar seus interlocutores ao começar e ao finalizar a comunicação nesse tipo de aparelho.

4.4.5 O jogo de papéis

Consiste em organizar uma atividade lúdica, pondo em presença dois ou mais estudantes em interação, eles são levados a assumirem papéis, nos quais os personagens são espontâneos, mais fantasiosos e eventualmente mais caricaturados. Contudo, este jogo permite trabalhar diferentes atos de fala, colocando seus atores em pé de igualdade, um respeitando a face do outro e livres para realizarem uma situação espontânea da vida social. A situação se desenrolaria da seguinte maneira: dois amigos se encontram na cantina. Um deles está acompanhado de uma amiga estrangeira, eles se saúdam e se apresentam. Eles falam de uma professora que eles conhecem e que será professora da amiga estrangeira⁸.

A figura abaixo foi usada como suporte para a atividade:

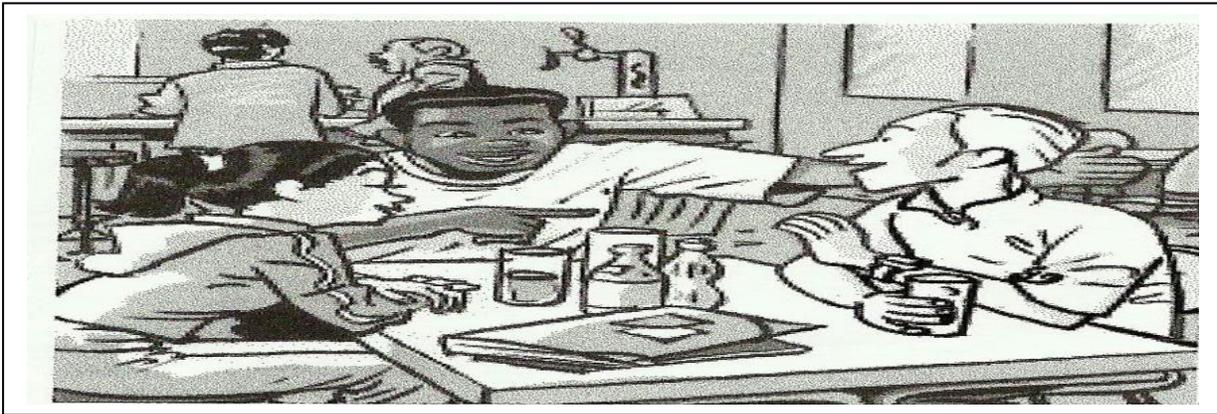


Figura 05: Os amigos na cantina.

Fonte: Studio 60 Méthode de français – niveau 1.

Este jogo serviu para ajudar os alunos a estruturarem suas aquisições no sentido de eles integrarem progressivamente os conteúdos em função de suas dificuldades, voltando várias vezes ao mesmo ponto. Nesse sentido, o jogo de papéis é uma técnica de simulação entre outras, é ainda uma técnica de inspiração teatral que nos permite qualificá-la como de expressão dramática, pois também faz um apelo ao indivíduo em sua totalidade: compor, sensibilidade, intelecto. Trata-se do verbal associado a outros

⁸ Deux amis se rencontrent dans la cantine. L'un d'eux est accompagné d'un (e) ami (e) étranger (ère), ils se saluent et se présentent. Ils parlent d'une professeur qu'ils connaissent et que va être le professeur de l'ami (e) étranger(ère).

recursos significativos, tais como: o gestual, o mímico, o espacial, o rítmico.

Os resultados, como os grupos eram compostos de jovens bastante participativos, possibilitou-nos um olhar mais atento às reações dos alunos o tipo de papel que os alunos preferiram desempenhar as relações de poder no grupo. Haja vista não ter existido necessidade de cenário, apenas de um espaço livre metafórico para encenação na sala de aula. As dificuldades encontradas com relação a esse jogo foram pouquíssimas, e as que ocorreram deram-se por conta da timidez de alguns alunos em se expressar.

4.4.6 A narrativa intitulada Asa de papel, do autor Marcelo Moreira Xavier (2005)⁹

Esta tarefa foi usada para desenvolver a competência comunicativa dos alunos através da narrativa. Tal atividade baseou-se na leitura silenciosa, na compreensão e a interpretação desta história, na qual se orientou e os alunos a interrogarem o texto a partir das seguintes questões: quem fala a quem? / onde? / de que ? / quando ? / como ? / porque fazer?¹⁰ . Em seguida, dividiu-se a história e solicitou-se aos alunos que trabalhassem com as imagens que se identificavam. As imagens serviram de inspiração para que os alunos criassem sua própria narrativa, aguçando sua imaginação com auxílio das ilustrações, mostravam de maneira motivacionada situações nas quais a leitura servia como companheira e como distração. Os alunos expressavam-se em francês, de acordo com as frases de cada página, por exemplo:- Quando você se sentir só...; - Quando quiser descobrir quem descobriu...; quem inventou...; Como surgiu...; Nas curtas, médias e longas viagens...; Nos longos períodos horizontais..., etc. Esperava-se que, no final, a resposta fosse: leia um livro (Lisez un livre).

⁹ Trata-se de um livro formato da obra de Marcelo Moreira Xavier (2005), este livro é de formato gigante que contem varias situações de solidão através de imagens e frases em Francês.

¹⁰ Qui parle à qui?/ Où?/De quoi?/Quando?/ Comment?/ Pour quoi faire?.



Figura 06: Foto da professora Cláudia com suas alunas.

Fonte: Pesquisa de Campo.

O resultado dessa narrativa foi o favorecimento da oralidade em FLE, na qual o envolvimento da professora e dos alunos ocorreu em um aprendizado efetivo, pois explorou-se sistematicamente as possibilidades da língua.

No que concerne às dificuldades praticamente nenhuma foi apresentada pelos alunos, somente um aluno que ficou um pouco tímido no começo em relação à maioria dos seus colegas. Entretanto, quando o aluno percebeu a motivação dos demais colegas, este resolveu participar mais ativamente da atividade, inclusive expressou suas falas em alto e bom som, inclusive foi uma das vozes que mais se destacou no desenrolar da narrativa.

4.5 Análise dos resultados.

Acredita-se que este experimento aproxima o aluno de um novo paradigma da escola, onde ele define com autonomia seus objetivos de estudo, se engaja em tarefas, para construir seu próprio conhecimento e realizar na prática a interdisciplinaridade. Apesar da dificuldade oriunda da falta de concentração para realização das atividades, os primeiros resultados foram muito satisfatórios; um bom nível de envolvimento dos alunos, desenvolvimento de estratégias de solução ricas e diversificadas, com trabalho sistemático e com o planejamento das aulas.

Os próprios discentes construíram suas estratégias de aprendizagem, compartilhavam a solução para resolução do jogo, pois tiravam dúvidas com seus

colegas. Assim aprendiam com seus próprios erros. Erros esses que eram vistos como resultado de um raciocínio, que provê informação útil sobre os passos a seguir, sendo tratados com tranqüilidade e objetividade sobre seu processo de conhecimento, desenvolvimento e habilidades metacognitivas.

Portanto, desenvolvendo suas atividades lúdicas, os alunos se envolvem com questões das mais diferentes áreas, as quais precisam resolver para realizar seus exercícios, proporcionando uma reflexão, em que são solicitados a levantar hipóteses e tirar suas conclusões em relação ao seu aprendizado.

Assim, no próximo tópico, daremos sugestões para o ensino da oralidade em FLE.

4.6 Sugestões de atividades interativas para o ensino do oral em FLE

Trabalhar com os jogos em sala de aula apresenta-se como uma importantante ferramenta dentro do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, como foi visto nos tópicos anteriores, pois como afirma Huizinga (1996) o jogo é uma atividade voluntária [...] sujeito a ordens que deixa de ser jogo podendo ser no máximo uma atividade forçada, ou seja, o jogo só se torna uma necessidade urgente na medida que o prazer por ele provocado, o transforma numa necessidade.

Assim, seguem algumas sugestões de jogo que podem favorecer o desenvolvimento da expressão oral em francês em sala de aula.

4.6.1 A batalha ¹¹

Para este jogo, os passos seguidos serão:

- a) Apresentação do material do jogo.

Disponer de uma lista de verbos que se conjugam no presente do Indicativo. Esses verbos são retomados nas cartas que cada um tem em mãos. O jogo deverá ser

¹¹ La Bataille da obra Le Jeu en classe de Langue de Haydée Silva (2008)

em dupla. As cartas de todos os jogadores deverão ser misturadas e coloca-se a lista dos verbos diante de todos. A lista dos verbos pode ser também fixada no quadro.

b) Dar o comando inicial.

Uma vez que o jogador acabou suas cartas, reparte-se, de forma justa, entre todos os jogadores. Nenhum jogador pode vê-las. Ao distribuir a turma em dupla, começa o jogo aquela que se voluntariar. A primeira dupla baixa a primeira de suas cartas e, simultaneamente, propõe uma frase com o primeiro verbo da lista, na primeira pessoa do singular. Por exemplo, “*Je vais au cinéma ce soir*”(eu vou ao cinema esta noite).

Em seguida, na sua vez, a segunda dupla baixa a carta e propõe uma frase com o segundo verbo da lista, sempre na mesma pessoa, e assim sucessivamente. Uma vez a lista terminada, recomeça o jogo, desta vez utilizando a segunda pessoa do singular. - Atenção: Quando o verbo da frase aparece sobre a carta baixada, todo mundo deve colocar sua mão em cima. O último a colocar sua mão recolhe todas as cartas. Ganha o jogo, aquele que se desfizer, primeiro, de todas as suas cartas ou aquele que tiver menos cartas nas mãos e quando tiver conjugado os verbos no singular e/ou plural.

4.6.2 Quem procura acha ¹²

Atividade linguageira que visa à interação oral guiada que trabalha as capacidades gerais ou linguageiras solicitadas, entre elas saber-aprender. O material consiste em duas grades de jogo para o facilitador, uma grade em branco para cada uma das equipes (a metade do grupo recebe a grade 1, a outra metade a grade 2). Por isso, o facilitador deve manter com ele as duas grades com as respostas.

Os procedimentos são os seguintes: Agrupar os jogadores por equipes de 2 ou 3 jogadores. Distribuir uma grade para cada grupo alternando as grades (uma grade – “Amina para a primeira equipe e uma grade “Rachid” para a segunda, e novamente

¹² Do original: Qui cherche trouve.

uma “Amina” para o terceiro grupo e uma grade “Rachid” para o quarto, e assim por diante).

Dar o comando inicial:

Amina e Rachid são dois adolescentes simpáticos, mais um pouco ásperos, o que não deixa de lhes causar alguns problemas na hora de partir para a escola. Eles costumam deixar seus pertences espalhados pela casa e eles estão sempre atrasados. Devem ser ajudados a encontrar o que querem, aqueles que receberem a grade de Amina devem ajudar o garoto. Na primeira coluna são indicados os pertences a se recuperar na primeira linha de comandos da casa onde você pode procurar, para descobrir onde estão o objeto, deve fazer perguntas muito específicas sobre um determinado objeto do local onde você pensa que deve estar.

Como por exemplo: “A pasta de Amina encontra-se na cozinha?”¹³ Se a proposta é justa, todas as equipes que ajudam Amina podem marcar a casa correspondente. Entretanto se a resposta não é precisa, a vez passa para a próxima equipe que é a do Rachid. Portanto, ganha a equipe que encontrar todos os objetos da lista.

¹³ Do original: Est-ce que le cartable d’Amina se trouve dans la cuisine? Qui cherche trouve de l’oeuvre Le Jeu en classe de Langue de Haydée Silva (2008).

Qui cherche trouve

1. Amina	 séjour	 salle à manger	 chambre	 salle de bains	 cuisine
 cartable		X			
 montre				X	
 trousse de maquillage	X				
 manteau					X
 agenda			X		

Grade 1 Amina

Qui cherche trouve

1. Amina	 séjour	 salle à manger	 chambre	 salle de bains	 cuisine
 cartable		X			
 montre				X	
 trousse de maquillage	X				
 manteau					X
 agenda			X		

Grade 1 Amina

Qui cherche trouve

1. Amina	 séjour	 salle à manger	 chambre	 salle de bains	 cuisine
 cartable		X			
 montre				X	
 trousse de maquillage	X				
 manteau					X
 agenda			X		

Grade 2 Rachid

Qui cherche trouve

1. Amina	 séjour	 salle à manger	 chambre	 salle de bains	 cuisine
 cartable		X			
 montre				X	
 trousse de maquillage	X				
 manteau					X
 agenda			X		

Grade 2 Rachid

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho propusemo-nos a evidenciar a problemática do ensino-aprendizagem voltada à expressão oral em turmas de FLE de Macapá. Neste sentido, nosso olhar se voltou, atentivamente, com intuito de fazer um diagnóstico através das observações, o que nos permitiu relatar que os professores se encontram em difíceis condições de trabalho e isso reflete em uma baixa aprendizagem da oralidade e das demais competências em língua estrangeira.

Tal fato demonstra que apesar das escolas públicas estarem empreendendo esforços para melhorar de alguns aspectos estruturais e pedagógicos, ainda permanecem lacunas no ensino público, principalmente, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira que está sendo ensinado de forma descontextualizada, uma vez que a oralidade não é trabalhada como uma prática social, sendo negado ao aluno o seu caráter diológico, o que conseqüentemente não permite uma aprendizagem sistematizada e sólida da Língua Francesa.

Contudo, cabe ao professor como mediador do conhecimento refletir sobre sua prática pedagógica questionando-se: a prática pedagógica tem relação com as situações autênticas ou se distanciam muito da vida real? O material pedagógico utilizado visa a objetivos comunicativos? Como proceder quando o manual não é suficientemente comunicativo? Essas perguntas devem merecer a atenção dos professores que pretendem realizar um trabalho mais de acordo com as necessidades comunicativas orais dos aprendizes.

Neste sentido, nos motivamos realizar esta experiência através da oficina: **Os jogos como estratégias interativas para ensino-aprendizagem da competência oral**, pautando-se no trabalho centrado na abordagem sociointeracionista, buscando o uso das atividades lúdicas a fim de ajudar o aluno a sanar suas dificuldades linguageiras em sala de aula, já que a aprendizagem é concebida como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. Vale ressaltar que o *corpus* trabalhado abrangeu uma diversidade de atividades tais como: jeux de rôles, jeux pour apprendre, la conversation par téléphone, narrative, canevas, entre outros.

Para concluir, comprovamos que quando os alunos são instigados a interagir na

construção de sua própria aprendizagem eles se sentem mais confiantes e seguros de sua capacidade em aprender uma língua estrangeira, pois, estivemos comprometidos e tivemos uma atitude criativa com os alunos, influenciando muito no desenvolvimento de suas capacidades, à medida que atentamos para a imensa responsabilidade na formação desses alunos, incentivando-os, promovendo a participação de todos, em que o fator primordial foi a comunicação aliada ao interesse pelo progresso da turma.

Desse modo, comprova-se que a ludicidade deve ser usada, então, como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Integra, ainda as seguintes dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Nesse sentido, faz-se importante, no contexto escolar, proporcionar uma maior interação entre o estudante e seu aprendizado, pois pôde-se observar a participação dos alunos, considerando que o engajamento discursivo na sala de aula se faz pela interação verbal, a partir dos textos, e em diferentes situações: alunos x professores, alunos na turma x outras turmas; na interação com o material didático; nas conversas em Língua Materna e Língua Estrangeira; e, no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de ideias.

Assim, relatamos, neste trabalho, atividades lúdicas desenvolvidas com o objetivo de ajudar o aluno a assimilar melhor o vocabulário, aprender a se expressar e compreender os textos lidos nas aulas de Língua Francesa e assim melhorar sua performance em LE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ASTOLFI, J. P. **L'erreur, un outil pour enseigner**. Paris : Esf éditeur, 2001.

BANON, Pascale ; REYMOND, Claudine. Quand l'oral se dérobe ... : dialogues, triálogos et polylogues. In : **Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français :Le Français dans le monde**. Paris : Clé International, n 313, p. 49 janv.-fév. 2001.

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale II**. Paris : Gallimard, 1974.

BERTOCCHINI, P. ; COSTANZO, E.. La notion d'autonomie. In : **Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français :Le Français dans le monde**. Paris : Clé International, n 374, p. 26, mars-avril. 2011.

_____. La notion d'erreur. In : **Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français :Le Français dans le monde**. Paris : Clé International, n 372, p. 24, novembre-décembre. 2010.

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

BERRAD, E. **L'approche communicative, théorie et pratiques**. Paris : Clé International, 1991.

BESSE, H.; PORQUIER, Rémy. **Grammaires et Didactique des langues**. Paris: Hatier-Credif, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTZBACH, Michèle *et al.* **Sac à dos. Méthode de français pour adolescents** Paris: Hachette : 2004.

CECR. **Cadre Européen Commun de Référence**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2001. Division des langues vivantes.

Disponível em: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>.

Acesso em: 09. Mai. 2010.

CHAGURI, J. P. **O Uso de Atividades Lúdicas no Processo de Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira para Aprendizes Brasileiros**. In: I SELLP - Seminário de Estudos Linguísticos e Literários de Paranavaí, 2008, Paranavaí. Anais da Semana de Letras. Paranavaí : Colegiado do Curso de Letras, 2008. p. 195-204.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

COUTO, A. de Andrade. **Les activités ludiques comme stratégie de production écrite en classe de FLE**. In: ACTES, XVIÈME. Congrès Brésilien des professeurs de Français. João Pessoa/Paraíba – Brasil, 2007.

CUNHA, J. C. C. Para uma abordagem pragmática das atividades (meta) linguísticas nas salas de aula de Língua Materna e Estrangeira: In: **Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste da UFC**, Fortaleza, Ano 1, n 1, v. 2, 2000.

CUQ, J-P. **Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde**. Paris : Clé International, 2006.

CUQ, J-P; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde**. Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

CYR, Paul. **Les Stratégies d'apprentissage**. Paris : Clé International, 1998.

DOHME, V. **Atividades Lúdicas na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école**. Paris : Esf éditeur, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo : Paz e Terra, 1997.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des Langues 5000 ans.** Paris: Clé International, 1993.

HOLEC, H. **Autonomie et apprentissage des langues étrangères.** Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe, 1979.

KERBRAT-Orecchioni, Catherine. **L'Énonciation – De la subjectivité dans le langage.** Paris : Armand Colin, 1980.

KUNDMAN, M. S. Língua e Literatura Francesa. **Revista Estudos Avançados do Colegiado de Letras da USP**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 437-444, 1994.

LAVENNE, Chistian et al. **Studio 60 Niveau 1.** Baume-les- Dames:Didier, 2006.

LE ROBERT. **Dictionnaire de la Langue Française (Micro).** Paris : Didier, 2006.

LEBRE-PEYTARD, M. **Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation.** Didactique des langues étrangères. Paris : Clé International, 1990.

LHOTE, E. **Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre.** Paris: Hachette, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaio 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, pág. 22 a 60. Educação e Ludicidade. Ensaio, Salvador, Bahia, n. 02, p. 22-60, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINEZ, P. **Didática de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2006.

MÉRIEUX. R. ; LOISEAU, I. **Connexions méthode de français – niveau 1**. Paris: Didier, 2004.

MOIRAND, Sophie. **Situations d'écrire: compréhension, production en français langue étrangère**. Paris: Clé International, 2001.

MOSER, Sandra Maria Coelho de Souza. **Estilos de Aprendizagem**. Maringá, UEM. Mimeografado, 2004.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. **A importância do lúdico na aquisição da segunda língua**, 2003.

Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm. Acesso em 25 jun. 2011.

ONG , Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

PIMENTEL, J. C. **Materiais didáticos e ensino do oral: práticas de sala de aula de Francês Língua Estrangeira em turmas de 5ª série**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PUREN, C. **Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues**. Collection Didactique des Langues Étrangères. Paris: Nathan/Clé International, 1991.

SANTOS, Santa Marli Pires. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Haydée. **Le jeu en classe de langue : Techniques et pratiques de classe**. Paris : Clé International, 2008.

SILVA, Sérgio Luiz Batista da. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: Uma visão psicopedagógica do desejo de aprender**. 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado em Lingua Francesa) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SP: Autores Associados, 2003.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue. Coll. Techniques de classe.** Paris : Clé International, 2006.

TAILLE, de La, Yves *et al.* **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISS, J. **Jeux et activités communicatives en classe de langues.** Paris, Hachette, 1983.

XAVIER, Moreira Marcelo. **Asa de papel.** São Paulo: Ed. Infanto-Juvenil, 2005.