

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP

ANA DELMA TENTES CÔRTEZ DE LIMA

ANGELA FERREIRA SARMENTO

ANA VALÉRIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA ATRAVÉS DE GÊNEROS
DISCURSIVOS: Uma experiência crítico-reflexiva por intermédio da pesquisa-
ação**

Macapá - AP

2018

ANA DELMA TENTES CÔRTEZ DE LIMA

ANGELA FERREIRA SARMENTO

ANA VALÉRIA DOS SANTOS OLIVEIRA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA ATRAVÉS DE GÊNEROS
DISCURSIVOS: Uma experiência crítico-reflexiva por intermédio da pesquisa-
ação**

Trabalho de Conclusão do curso de Letras para
obtenção do título de licenciatura em Letras
Português-Francês da Universidade Federal do
Amapá.

Orientadora: Professora Ma. Aldenice de
Andrade Couto

Macapá - AP

2018

ANA DELMA TENTES CÔRTEZ DE LIMA

ANGELA FERREIRA SARMENTO

ANA VALÉRIA DOS SANTOS OLIVEIRA

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA FRANCESA ATRAVÉS DE GÊNEROS DISCURSIVOS: Uma experiência crítico-reflexiva por intermédio da pesquisa

Monografia apresentada como pré-requisito para obtenção do título de licenciatura em Letras Português-Francês da Universidade Federal do Amapá, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Orientadora: Professora Ma. ALDENICE DE ANDRADE COUTO

Prof.: Esp. OLACI DA COSTA CARVALHO

Prof.: Esp. KATIUSCIA FERNANDES DA SILVA DIAS

Macapá, 15 de Janeiro de 2018.

Dedicamos este trabalho aos nossos filhos e à Angelica Sarmiento (*in memoriam*) pela constante motivação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, nosso bondoso Pai Eterno, que sempre esteve conosco desde a primeira ideia de fazermos esta monografia até seu término, transmitindo-nos inspiração e confiança.

Aos nossos familiares e colegas da turma de Letras 2012.1, que durante o curso participaram na recíproca troca de opiniões e ensinamentos, estimulando-nos sempre a buscar o melhor, sobretudo neste trabalho que certamente é uma das melhores realizações de nossas vidas.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na nossa vida acadêmica.

À nossa orientadora, professora Ma. Aldenice de Andrade Couto, pela paciência ao longo das orientações e por não medir esforços, tempo e dedicação em engajar-se neste projeto proporcionando oportunidades de abrir novos caminhos para o conhecimento.

A turma de Letras Português-Francês 2016.1, que teve a paciência de nos receber como pesquisadoras, a fim de preencher questionários, realizar atividades e trocar ideias tão importantes e necessárias para esta investigação.

Aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para a formação desta monografia.

Educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam.
(Ana Maria Ferreira Barcelos)

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão a respeito dos gêneros discursivos nas aulas de Francês Língua Estrangeira. Para isso, discorreram-se primeiramente as concepções teóricas que proporcionaram embasamento dos gêneros orais e escritos, construtos que agem diretamente em nossa linguagem e se adaptam com o tempo histórico que vivenciamos. Nesta linha de pensamento, abordou-se a influência das crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, bem como, a importância das mídias e recursos tecnológicos na sala de aula. Em seguida, é apresentada a metodologia da Pesquisa-ação, que tem por finalidade mudar uma realidade social em favor de uma educação mais participativa, capaz de produzir motivação para futuros professores de língua estrangeira. A análise deste estudo, por intermédio dos gêneros discursivos, cooperou positivamente para a aprendizagem das competências comunicativas do ensino-aprendizagem da Língua Francesa, da mesma maneira que, constatou-se que a Pesquisa-Ação contribuiu para uma educação mais crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Ensino-aprendizagem da língua francesa. Pesquisa-ação.

RÉSUMÉ

Ce travail apporte une réflexion sur les genres discursifs dans les classes de français langue étrangère. Pour cela, nous avons d'abord discuté des conceptions théoriques qui ont servi de base aux genres oraux et écrits, des constructions qui agissent directement dans notre langage et qui s'adaptent au temps historique que nous vivons. Dans cette ligne de pensée, l'influence des croyances dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères a été discutée, ainsi que l'importance des médias et des ressources technologiques dans la salle de classe. Ensuite, la méthodologie de la recherche-action est présentée, dont le but est de changer une réalité sociale en faveur d'une éducation plus participative, capable de produire de la motivation pour les futurs enseignants de langue étrangère. L'analyse de cette étude, à travers les genres discursifs, a coopéré positivement dans l'apprentissage des compétences communicatives de l'enseignement-apprentissage de la langue française, de la même manière que l'Action Research a contribué à une éducation plus réflexive.

Mots-clé: Genres discursifs. Enseignement-apprentissage de la langue française. Recherche-action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Exercício sobre a música Andalousse53

TABELA

Tabela 1: Perfil dos Participantes.....44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECR - Cadre Européen Commun de Référence

FLE - Francês Língua Estrangeira

INRP - Institut National de Recherche Pédagogique

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

LF - Língua Francesa

LM - Língua Materna

P-A - Pesquisa Ação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

QF - Questionário Focalizado

QI - Questionário Inicial

SGAV – Structure Global Audio-Visuelle

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Linguagem, gêneros discursivos e ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE).	17
2.1.1 Gêneros discursivos.....	20
2.1.2 Gêneros discursivos e o ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE)	24
2.2 Algumas reflexões sobre crenças e o papel do erro no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).	28
2.2.1 A influência das crenças nas aulas de LE.....	28
2.2.2 A visão do erro no aprendizado da língua francesa (LF)	30
2.3 Gêneros discursivos, mídias e recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).	33
2.3.1 Gêneros multimodais: Música e entrevista nas aulas de língua estrangeira (LE).....	33
2.3.2 Recursos tecnológicos e mídias como instrumento facilitador para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).....	35
3. METODOLOGIA	37
3.1 Pesquisa qualitativa	37
3.2 Pesquisa-ação (P-A)	38
3.3 Fichas pedagógicas	41
3.4 Contexto de pesquisa	43
3.5 Perfil dos participantes	44
3.6 Instrumentos de coleta de registros	45
3.6.1 O questionário.....	46
3.6.2 O diário de itinerância.....	46
3.6.3 As produções dos participantes	47
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	48
4.1 Gêneros discursivos: uma perspectiva comunicativa e suas implicações	48
4.1.1 Atividades dinâmicas através dos gêneros discursivos.....	49
4.1.2 Gêneros discursivos, mídias digitais e recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem do FLE	55
4.2 Crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE)	57
4.2.1 Crenças relacionadas aos exercícios propostos	57
4.2.2 Crenças relacionadas à necessidade de tradução.....	58
4.2.3 Crença de dominar a gramática normativa para obter o domínio da língua estrangeira ...	59
4.2.4 Crença da necessidade de contato com o falante nativo para aprender uma língua estrangeira	60
4.2.5 Crença de que o estudo de certos gêneros pode motivar os alunos na aprendizagem de LE	61

4.2.6 Crença de que o erro simboliza um tipo de reflexão positiva ou negativa de acordo com o contexto linguístico que cada estudante traz	62
4.3 Diário de itinerância: instrumento de aprendizagem e reflexão.....	63
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	72
ANEXOS.....	103

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho volta-se para uma abordagem de ensino da Língua Francesa (LF) como mais um mecanismo de linguagem, comunicação e interação àqueles que querem adquirir e aperfeiçoar o conhecimento de Língua Estrangeira (LE). Trazer o tema sobre a teoria dos gêneros discursivos e a questão de práticas crítico-reflexivas, é relevante para o contexto científico por abordar os avanços no ensino de LE, principalmente porque traz uma contextualização crítico-reflexiva nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE), além da oportunidade de desenvolver uma Pesquisa-Ação (P-A) como metodologia investigativa.

A investigação acerca dos gêneros discursivos e ensino-aprendizagem de LE tem aumentado nos últimos anos, como podemos observar nos escritos de Bakhtin (2015), Couto (2015), Dionísio; Vasconcelos (2013), Dolz; Schneuwly (2013), Marcuschi (2015) e Rojo; Barbosa (2015). Embora existam vários trabalhos nessa área, ainda assim, é pertinente investigar a atuação dos gêneros nas aulas de FLE por acreditarmos na contribuição do aprendizado em suas diversas competências, bem como para uma postura crítico-reflexiva na produção do conhecimento.

A motivação em desenvolver a referida investigação, partiu de angústias vivenciadas pelas pesquisadoras durante o curso de Letras Português-Francês da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) na turma 2012.1, pois no decorrer da graduação, surgiu um sentimento de insegurança para o exercício da profissão, no que tange à ministração de aulas em LE, principalmente no sentido de por em prática tudo o que se aprendeu. Foi importante trazer uma pesquisa que contemplasse as competências relacionadas à LE de maneira mais participativa, uma vez que, neste período da graduação, percebemos que o ensino de LF teve sua base voltada para as quatro competências comunicativas: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita contempladas no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-Francês da referida instituição (2017, p.22), tal como, a base do ensino de LF volta-se para as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas de acordo com o que estabelece o *Cadre Européen Commun de Référence* (2001, p. 17-18)¹.

O curso de Letras Português-Francês da UNIFAP, adota atualmente o manual *Latitude 1* dos autores Loiseau; Merieux (2008), e *Latitude 2*, dos autores Lainé *et al*

¹. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer

(2009), nos quais verificamos uma variedade de gêneros discursivos inseridos no processo de ensino-aprendizagem em Francês Língua Estrangeira (FLE). Nas lições propostas neste manual, constatamos que uns gêneros prevalecem sobre outros, a saber: diálogo, e-mail, bilhete e carta, enquanto outros gêneros são poucos ou não trabalhados.

Nosso questionamento é saber se a utilização de outros gêneros, não tão frequentes nas aulas de francês, contribuiria para ampliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de FLE. Nesse sentido, nos aliamos a Bakhtin (2015, p. 261), um dos mais renomados autores, o qual assevera que “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, e essa linguagem se dá por meio de gênero discursivo. Essa máxima norteou diversas pesquisas e outros autores que nos influenciaram no direcionamento deste trabalho. Podemos citar nesta mesma linha de pensamento Dolz; Schneuwly (2013, p. 63) os quais afirmaram que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Assim, concordamos na dinamicidade em trabalhar a língua, especificamente a LF, utilizando uma abordagem comunicativa através dos gêneros discursivos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 nas suas estratégias de ação já preconizavam a importância da relação aluno-interesse-contexto com a realidade do educando ao postular que:

Desenvolver o ensino da língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados, em atividades que remetam, sempre que possível, a uma perspectiva interdisciplinar e vinculada a contextos reais. Os assuntos e temas trazidos para a sala de aula devem ter relação com o universo de interesse dos alunos [...] (PCN,1998, p. 108.)

É dentro desse contexto que tentaremos responder as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação: 1) De que forma os gêneros discursivos escritos/orais contribuem para um aprendizado mais reflexivo nas aulas de FLE? 2) Qual/Quais a(s) contribuição(ões) da Pesquisa-ação para as aulas de FLE?

Trabalhar com a perspectiva dos gêneros discursivos permitiu termos como objetivo geral analisar de que forma os gêneros discursivos escritos/orais contribuem para um aprendizado significativo da LF em uma turma de Letras Português-Francês. Os objetivos específicos consistem em aprofundar o processo de letramento dos participantes em LE, proporcionando um conhecimento crítico-

reflexivo, e também apresentar a Pesquisa-Ação (P-A) como agente transformador de uma realidade social. Dessa maneira, mostraremos aos acadêmicos a compreensão que a língua(gem)² historicamente construída está vinculada às nossas vivências diárias e que os gêneros discursivos fazem parte do nosso cotidiano influenciando-nos em nosso discurso.

Os gêneros música e entrevista foram os dois gêneros discursivos orais/escritos escolhidos pelos participantes, para serem trabalhados nas aulas de FLE durante o desenvolvimento da P-A. A música, como gênero multimodal traz geralmente dois lados, o da poesia por meio de sua letra, assim como a melodia em si. Dionísio (2011), já proferia que sempre quando falamos ou escrevemos um texto, utilizamos no mínimo dois modos de representação, que na música serão as palavras e as entonações melódicas. Já a entrevista, constitui-se em um gênero que abrange desde a escolha do tema e do(s) entrevistado(s) até o culminar da retextualização e divulgação da entrevista. Essa discussão será mostrada com mais propriedade no desenvolvimento do trabalho. Ressalta-se que, o aprendiz, conhecendo detalhadamente os passos dos gêneros discursivos, tende a lapidar seu aprendizado e aperfeiçoar seu conhecimento intelectual.

Com intuito de contribuir com as discussões já existentes acerca dos gêneros discursivos e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, este trabalho está dividido em cinco capítulos.

No primeiro, a introdução, no qual justificamos os motivos que nos levaram a desenvolver esta investigação, bem como evidenciamos as perguntas de pesquisa para, em seguida, apresentar os objetivos gerais e específicos.

O segundo capítulo, discorre-se sobre o ensino-aprendizagem de LE voltado para os seguintes tópicos: noção geral de língua(gem), gêneros discursivos, crenças nas aulas de LE, o papel do erro no aprendizado de LF, recursos tecnológicos e mídias como instrumento facilitador de aprendizagem.

O terceiro capítulo evidencia a metodologia e a pesquisa-ação inserida neste contexto, no qual fazemos uso da obra de autores que trabalham com essa temática. Neste capítulo também traçamos o perfil da turma pesquisada e evidenciamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados em campo, no qual fazemos um contraponto do discurso teórico com os registros coletados,

² Nos filiamos a COUTO (2015) ao utilizarmos a palavra língua(gem) por esta considerar que língua e linguagem são termos imbricados.

bem como retomaremos as reflexões sobre as crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nessa etapa será possível mensurar de que forma o trabalho com os gêneros discursivos escolhidos pelos participantes contribuiu, por meio da pesquisa-ação, na prática do ensino-aprendizagem do futuro professor de língua estrangeira.

No último capítulo, providenciamos as considerações finais no qual constituímos uma abordagem geral do que foi apresentado na investigação, bem como respondemos as perguntas de pesquisa e verificamos se alcançamos os objetivos traçados. Ainda neste capítulo, buscamos evidenciar a contribuição da pesquisa para uma educação crítico-reflexiva e propomos à comunidade científica a possibilidade de trabalhar com a P-A em LE.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, evidenciaremos sobre a fundamentação teórica, a qual se baseia em autores que nortearam esta investigação. As várias concepções percorridas foram de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, direcionando-nos a entender a teoria com o processo prático que realizamos em campo. Primeiramente, falamos sobre linguagem, gêneros discursivos e ensino-aprendizagem de língua estrangeira na ação discursiva do professor e aluno, tomando como base Bakhtin (2015), Marcuschi (2015), Dolz; Schneuwly, (2013), Rojo; Barbosa (2015) que abordam essa temática. Em seguida, abordamos algumas reflexões sobre crenças e o erro no ensino-aprendizagem de LE, para tanto citamos Barcellos (2006), Almeida Filho (2007), Couto (2016), Santos (2005), Larruy (2003), Senatore (2014) como principais referências. Por fim, discutimos a respeito dos gêneros discursivos, mídias e recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de LE, com embasamento teórico em Rojo; Barbosa (2015), Dionísio; Vasconcelos (2013), Pinto (2007), Soffa; Torres (2009), Canal (2014) e Couto (2015).

2.1 Linguagem, gêneros discursivos e ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE).

Este tópico discorre-se sobre a concepção bakhtiniana, a qual evidencia que o homem manifesta seus sentimentos e opiniões utilizando-se de diversos tipos de língua(gem). Entre elas, a linguagem verbal (oral e escrita), não verbal (símbolos, gestos, desenhos, movimentos corporais) que o próprio Bakhtin (2015) chama de enunciados. A linguagem vem cumprir seu papel mediador entre o meio social e os indivíduos. Por isso, concordamos com este autor quando pondera que todas as atividades humanas e suas múltiplas formas de manifestações estão ligadas ao uso da linguagem.

Segundo Bakhtin (2015, p. 270) a linguagem atende duas funções primordiais: em primeiro plano ela atende a função da formação do pensamento humano; em segundo plano, a linguagem tem a função meramente comunicativa.

Sua conclusão é maciça quando ele diz que “a língua é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se” independente da função que assuma, ela se reduz na “criação espiritual do indivíduo” (Bakhtin, 2015, p. 270), ou seja, na relação discursiva, não é suficiente ter um falante emissor e ter

um ouvinte receptor, segundo um esquema estrutural simples de comunicação entre os indivíduos.

A visão bakhtiniana de comunicação entre indivíduos vai muito além do papel receptivo e passivo do ouvinte, existe uma interação recíproca entre os envolvidos, nascida de um pensamento outrora constituído e manifesto por meio da linguagem na qual um se manifesta e o outro retribui, passando a inverter a relação de comunicação, pois:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2015, p. 271).

O renomado autor Bakhtin (2015, p. 262), quando diz que o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)” deixa claro uma interligação entre os sujeitos e os acontecimentos sociais que compõem a linguagem usada em determinado momento. De outra maneira, ele quis dizer que a enunciação está associada a uma produção da relação social, de manifestações múltiplas convertidas sempre numa maneira de se expressar, maneira que, no final de tudo, vai ser gerado por meio de um gênero discursivo. Estes re]presentados de uma maneira diversa, heterogênea e inesgotável, assim como as manifestações das atividades humanas.

Quando Bakhtin afirma que falamos por meio dos gêneros de discurso, faz uma comparação ao dizer que os mesmos surgem em nossas manifestações comunicativas de uma forma tão natural como surge a língua materna, já que:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir dos dicionários e gramática, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2015, p. 282- 283)

Por este pensamento, entendemos como nossa linguagem está intimamente ligada com os gêneros discursivos, afinal “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (Bakhtin, 2015, p. 283). O autor ainda

conclui que, seria quase impossível a comunicação discursiva se não existissem e não dominássemos os gêneros.

Segue na mesma linha Marcuschi (2015) quando faz uma análise da língua, classificando-a numa visão sociointerativa:

Nesse caso, não se deixe de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado (MARCUSCHI, 2015, p. 61)

Cumprido mencionar que esse autor (2015) fundamenta-se nas concepções bakhtinianas, por assim compreender que a manifestação da linguagem ocorre por intermédio dos gêneros discursivos, o qual prefere estabelecer outra denominação chamando-os de gêneros textuais, para Marcuschi (2015):

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social do dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido ad hoc, como já lembrava Bakhtin ([1953]1979) em seu célebre ensaio sobre os gêneros do discurso. Daí também a imensa pluralidade de Gêneros e seu caráter essencialmente sócio histórico. (MARCUSCHI, 2015, p. 161.).

As terminologias diferenciadas, quanto ao nome dos gêneros, estão centradas no ponto de vista peculiar de cada autor. Marcuschi (2015) tem sua visão voltada nas manifestações humanas realizadas por meio de textos incorporados em algum gênero. Ele mesmo esclarece que Bakhtin entende a linguagem nas suas manifestações discursivas históricas e socialmente formada e não, propriamente, por meio de textos, mas em um plano de práticas discursivas que surgem da forma mais rotineira até as mais elaboradas que o homem utiliza para se comunicar.

Independente das concepções dadas por cada autor, concordamos com ambos quando dizem que os gêneros discursivos existem de acordo com o momento histórico que devem existir. Por esse motivo, eles podem ser instáveis e mutáveis, já que a sociedade avança e outras formas de uso desaparecem e ressurgem, em uma dinamicidade frequente. Entretanto, percebe-se que Bakhtin

(2015) os classificou em “estáveis” considerando a aplicabilidade imediata e contextualizada do momento em que existem e permanecem. Essa aparente dicotomia é simples de entender, pois com o passar do tempo, as relações humanas modificam-se e a língua(gem) tende a adequar-se a novas formas de manifestações, daí dizer que são mutáveis. Surgem os mais variados gêneros discursivos para atender essas necessidades comunicativas, tornando-os “estáveis” para o momento em que surgiram e mantiverem sua aplicabilidade.

Segundo Dolz; Scheneuwly (2013) a linguagem se reproduz no discurso do aprendiz quando:

Nós partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento da sua apropriação. (DOLZ; SCHENEUWLY, 2013, p. 63-64)

Conforme a citação acima, compreendemos como o processo de ensino-aprendizagem se concretiza ou se materializa na vida das pessoas, segundo o texto. Os gêneros que circulam em nosso cotidiano determinam a língua(gem) do nosso tempo. Como são múltiplos, convivemos sem perceber o quanto agem e influenciam no discurso que utilizamos. Dominar todos se torna uma tarefa um tanto árdua, entretanto, é um fato determinante para estabelecer o grau e letramento de um indivíduo. O tópico a seguir evidencia com mais precisão os gêneros discursivos.

2.1.1 Gêneros discursivos

Segundo relato do grande estudioso Marcuschi (2015), o estudo dos gêneros discursivos não é algo novo, mas que hoje está na moda, em decorrência de uma nova forma de vê-los. Segundo o referido autor, seus primórdios datam de Platão cuja expressão “gênero” estava ligado aos gêneros literários, mas que posteriormente com Aristóteles, houve uma fundamentação teórica mais sistemática sobre os gêneros discursivos, classificando-os em três categorias: judiciário (com a função de julgar ou defender), deliberativo (com a intenção de aconselhar ou desaconselhar) e demonstrativo/epidítico (com função de elogio ou censura).

Naturalmente que a concepção de hoje ampliou-se para toda e qualquer produção textual, seja ela oral ou escrita. Sendo assim, Marcuschi (2015, p. 148) conclui que “hoje o estudo dos gêneros textuais está na moda, mas em perspectiva diferente da aristotélica”.

Segundo essa nova visão, os gêneros discursivos estão presentes na nossa vida cotidiana, porque são frutos do evoluir inconstante da nossa língua e da nossa sociedade. A base de sustentação para os estudos dos gêneros discursivos encontra-se ainda em Bakhtin, pois como anteriormente fora mencionado, os falantes encontram na língua(gem) o meio para expor suas necessidades comunicativas.

Para este autor, a diversidade dos gêneros torna-se infinita, já que a atividade humana é multiforme.

Vejamos o trecho em que o autor revela essa heterogeneidade:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros (orais e escritos) [...] (BAKHTIN, 2015, p. 262)

Diante da premissa, podemos entender que a língua(gem) constitui um mecanismo vivo, já que não é composta por um conjunto de regras ou normas abstratas e imutáveis. Pelo contrário, a interação social do homem ao seu tempo cria uma cadeia discursiva formada pelas múltiplas vozes que a constituíram, tornando o diálogo um construto de diversos outros existentes e não permitindo que o isolamento da linguagem estabeleça-se sem que haja uma interação recíproca.

Como o discurso nasce do diálogo, na visão bakhtiniana, o termo diálogo refere-se a toda comunicação verbal que precisa interagir; moldar-se e adaptar-se a cada contexto. Dessa forma, nas esferas sociais e dependendo do momento de situação concreta, existirá os “tipos relativamente estáveis de enunciados”, pois segundo Bakhtin (2015, p. 262) “cada enunciador particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Os espaços sociais das atividades humanas vão determinar a variedade de gêneros a serem utilizados, conforme a necessidade do falante. Por exemplo, na esfera religiosa, jurídica ou literária a necessidade de comunicação será bem

diferente. É nesse sentido que verificamos quando Bakhtin (2015, p. 262) afirma que existem “tipos relativamente estáveis de enunciados”. O mesmo autor é categórico em lembrar que “a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo” Bakhtin (2015, p. 262). Fica, desta forma, impossível catalogar todos os gêneros discursivos existentes.

Bakhtin (2015) ressalta também a diferença dos gêneros do discurso, classificando-os em primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros primários se formam em situações comunicativas verbais imediatas (espontâneas), tais como cumprimentos, elogios, bate-papos informais, conversas telefônicas, etc.

Os gêneros secundários se formam em situações comunicativas culturais mais complexas e de maior exigência organizacional, tais como pesquisas científicas, romances, dramas e outras situações que envolvem a escrita.

Necessitamos entender que esta classificação feita por Bakhtin não coloca os gêneros em situação imutável, uma vez que os gêneros primários podem tornar-se secundários, ocasionando a perda da sua relação imediata com a realidade.

Ao analisar um enunciado, sob a perspectiva de gênero discursivo apresentado por Bakhtin, é interessante perceber como ele apresenta os seus elementos necessários que compõem os gêneros discursivos que são o conteúdo temático, o estilo da linguagem e sua construção composicional. Os gêneros discursivos trazem, de acordo com Bakhtin (2015), uma ideia centrada no objeto a ser dito. É o conteúdo principal que molda e chama atenção ao que o falante procura transmitir. Este é o primeiro elemento do enunciado.

Rojo; Barbosa (2015) retratam muito bem o que vem a ser o tema, quando afirmam:

O tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema. O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87-88).

Em um segundo elemento, temos o estilo que o autor considera como “elemento expressivo”, isto é, “a relação subjetiva emocional valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” Bakhtin (2015, p. 289).

Cada gênero possui um estilo individual, aquele estilo que o classifica em determinada tipologia de linguagem e o diferencia um do outro. As autoras Rojo e Barbosa (2015) esclarecem que:

O estilo são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas pode ser de léxicos (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. todos os aspectos da gramática estão envolvidos. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92).

Por último, somado aos elementos anteriores, temos a terceira caracterização que é a construção composicional necessária para que todo gênero exista.

Trazemos mais uma vez a fala de Rojo; Barbosa (2015) quando dizem:

E o que é a forma de composição? É a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “(macro/super) estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto. Como vimos, essas formas de acabamento servem para marcar a fronteira do enunciado e passar a palavra ao outro. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94).

Assim, os gêneros discursivos trazem formatos e estruturas gramaticais que fazem com que essa composição identifique os gêneros de outros diversos. Esses três elementos estão imbrincados de forma que torna deficitário analisá-los separadamente, pois segundo Rojo; Barbosa (2015, p. 87) “fazemos a separação entre os três elementos apenas para efeito de análise dos textos nos gêneros”.

Ainda mencionando as teorias bakhtinianas, é importante dominar os gêneros discursivos para que seu uso e emprego ocorram de forma livre. Atentemos quando Bakhtin (2015) se refere neste sentido:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amíúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gêneros de dadas esferas.

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em

suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2015, p. 284- 285)

Este pensamento de Bakhtin é relevante no que se refere ao domínio dos gêneros discursivos em determinado contexto de comunicação. Existe uma infinidade de gêneros em nosso meio e, por vezes, dominá-los torna-se uma tarefa árdua. Entretanto, o professor pode apresentar ao educando a possibilidade de conhecê-los, principalmente aqueles gêneros que estão próximos do cotidiano do aluno ou aqueles necessários para um determinado objetivo de ensino. Neste sentido, esse processo só tem a contribuir para o grau de letramento que se busca no aprendiz. Por esta razão, a seção seguinte faz um panorama de como esses gêneros foram trabalhados levando-se em consideração o ensino do FLE e as metodologias adotadas.

2.1.2 Gêneros discursivos e o ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE)

Implementamos aqui uma reflexão do ensino-aprendizagem de FLE e os gêneros discursivos inseridos nesse processo de conhecimento. Para desenvolver esta reflexão, relembramos que as aulas de FLE no curso de Letras Português-Francês da UNIFAP estão atualmente embasadas na perspectiva acional, o que pode não ocorrer necessariamente nas demais modalidades de ensino da LF, a saber: curso livres, curso de francês instrumental e cursos de língua estrangeira na educação básica de ensino. Embora saibamos da prioridade do ensino numa perspectiva acional, esclarecemos que nem sempre foi assim, pois, no decorrer do tempo houve um processo de mudança nas metodologias que influenciaram o ensino-aprendizagem da LE para chegar no estágio que hoje estamos.

Pelas experiências que passamos durante nossa vida estudantil na educação básica, percebemos que na sala de aula existe, geralmente, uma atitude passiva dos educandos referente à ministração de certos conteúdos. Apenas ouvir, repetir e reproduzir a fala do professor são práticas perpetuadas em nosso ensino. Isso ocorre muito na educação infantil, o que causa certo desconforto quando os educandos chegam à vida acadêmica. Pensar e falar nem sempre é fácil, porém mais difícil ainda é quando nos referimos ao ensino de uma LE, pois quebrar as barreiras de uma metodologia tradicional clássica torna-se um grande desafio.

Na metodologia tradicional, Germain (1993) situa muito bem a posição das pessoas envolvidas, quando diz que o professor assumia um papel central na sala

de aula, utilizava-se de frases soltas e superficiais, sem contextualização e sem uso de documentos autênticos da língua estudada, que de nada representava a realidade dos educandos. A memorização das regras linguísticas e morfossintáticas era suficiente para o aprendizado e domínio da língua. As atividades eram apenas responsivas e demandadas pelo professor.

Quando desenvolvemos um trabalho em campo, é comum perceber o costume dos educandos em buscar um ensino mais gramatiquero que, nas palavras de Almeida Filho (2007, p. 69) reflete na postura de um “ser passivo e receptivo nos trilhos produzidos pelo professor” além de “desenvolver linguagem por procedimentos mecânicos ou repetitivos”. Por falar em procedimentos mecânicos e repetitivos, precisamos também entender a falsa concepção que para aprender uma LE bastaria usar a língua-alvo na sala de aula de forma que os educandos “se acostuariam” automaticamente com o idioma. Isso até ocorreu na metodologia direta e, posteriormente na metodologia áudio-oral. Germain (1993) diz que na metodologia direta, a postura do professor era utilizar táticas, a saber: mímicas, diversas gravuras, objetos para que não usasse a língua materna (LM) como canal para o aluno compreender a LE. O aluno era obrigado a formular frases completas e a associar o nome à coisa estudada. Já na metodologia áudio-oral o professor utilizava instrumentos como gravadores, por exemplo, para desenvolver exercícios estruturais construídos numa sistemática gramatical não tão consistente, mas que possibilitava tomar por base para formulação de outras estruturas semelhantes e reforçar o automatismo sintático. Essas metodologias funcionaram ao seu tempo, porque o momento histórico exigia certos padrões, mas hoje, com a abordagem comunicativa e acional, averiguamos que o foco estava distante da realidade dos educandos, se compararmos ao contexto atual de ensino.

Trazer o ensino-aprendizagem no seu contexto mais real da língua, começou a fazer sentido com a metodologia Structuro-Global-Audio-Visuelle (SGAV) que, segundo Germain (1993), o professor ainda sendo detentor do saber, usava mecanismo de elaboração de projeções de filmes fixos para que os alunos identificassem e diferenciassem os personagens nas situações linguísticas apresentadas. Entretanto, todas essas metodologias ainda não satisfizeram a contento as necessidades do educador e do educando em relação ao ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

Consentimos com a análise de Almeida Filho (2007, p. 66), quando afirma “o que acontece numa aula de língua dentro da ordem do ensinar é muito mais do que

só a implementação de um método particular ou de técnicas específicas de ensino”. Assim, segundo este autor, seria necessário “mudar o foco”, pois as metodologias ou adoção de manuais não surtirão efeito se centrarem-se apenas numa educação hierarquizada e vertical.

Cumprido mencionar, que a partir da década de 70 surge a abordagem comunicativa com a proposta de trazer a interação social capaz de desencadear uma mudança na relação tricotômica professor-ensino-aluno.

Almeida Filho (2007, p. 80) pontua que a abordagem comunicativa dá “menor ênfase no ensino e mais força naquilo que tem sentido para o aluno, o que o faz crescer como pessoa e cidadão”. A relação entre os envolvidos passa a ser horizontal de tal forma que o aprendiz toma mais consciência do seu papel de buscar o conhecimento e direcionar seu estudo em LE por meio de um processo ativo interior capaz de torná-lo responsável por sua própria aprendizagem. Germain corrobora com esta afirmação (1993, p. 204) quando diz que “a aprendizagem é vista como um processo ativo que ocorre no interior do indivíduo e que é susceptível de ser influenciado principalmente por essa pessoa”^{3/4}

Portela (2006) traz a importância da abordagem comunicativa, sendo capaz de motivar o educando a ser o próprio direcionador de seus estudos, tomando por base o professor que o conduz nesse caminho, conforme observamos em sua fala

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula, o professor deixa de exercer seu papel de orientador devendo subordinar seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os a participação e aceitando sugestões. O aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e técnicas de trabalho em grupo são muito encorajadoras para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os alunos sem a participação direta do professor (PORTELA, 2006, p. 52).

Robert *et al* (2011) sinalizam que a abordagem comunicativa utiliza como suporte documentos autênticos e atividades de expressões, por exemplo, simulações, jogos de ideias rápidas, bem como utiliza exercícios de compreensão que se aproximem mais da realidade comunicativa dos educandos. É bastante comum nas atividades comunicativas utilizar-se também de projetos gráficos,

³ Do original: L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu.

⁴ As traduções presentes neste trabalho foram feitas pelas autoras.

imagens visuais, verbo-visuais, auditivos que colaboram para o campo semântico do educando, conforme preceitua Brait (2005).

Por outro lado, se escolhermos textos visuais ou verbos-visuais (foto e sua legenda; a pintura e seu título; composições visuais em jornais; filmes etc), assumindo sua textualidade, sua discursividade, também é possível lançar mão de muito desses aspectos, respeitando as particularidades da construção textual e discursiva da imagem. Esse cuidado com a dimensão específica da visualidade nos obriga, também, a reformular construtos teóricos e metodológicos, uma vez que não se trata de testar determinados conceitos ou determinada teoria, mas discutir a construção de sentidos, a produção de sentido desses discursos. (BRAIT, 2005, p. 97).

Germain (1993, p. 211) corrobora com as ideias dos autores citados, ao concluir que esse tipo de atividade “em geral, fornece apenas um ambiente linguístico rico e variado, de sugerir situações de comunicação estimulantes, etc”⁵.

As situações reais da fala e a possibilidade de utilizar documentos autênticos contribuem para aperfeiçoar a língua(gem) do aprendiz de LE. A interação professor-ensino-aluno torna-se mais dinâmica e produtiva. O professor é aquele que desperta no seu educando a vontade de buscar novos conhecimentos, independente da condução de sua aula.

Robert *et al* (2011) esclarecem que no ano de 2000, com a publicação do *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR), surgiu uma nova perspectiva chamada acional. Essa abordagem possibilita a continuidade da abordagem comunicativa, pois por meio dela, as ações estarão fundamentadas em situações concretas que os educandos desenvolverão para se comunicarem e assumirem uma postura eficaz diante da língua estudada. Beacco (2007) *apud* Puren (2011) esclarece:

O Quadro Europeu de Referência para as Línguas, instrumento de organização de ensino inevitável, não se destina a oferecer uma nova metodologia. Mas a ênfase na interação está na recepção e na produção escrita/oral de seus atores, na frente da cena desta abordagem e ensinando estratégia que está no centro da abordagem comunicativa. (BEACCO 2007 *apud* PUREN 2011, p. 02).⁶

⁵ Do original: Mais, en règle générale, il se contente de fournir un environnement linguistique riche et varié, de suggérer des situations de communication stimulantes, etc.

⁶ Do original: Le Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues, instrument d'organisation de ces enseignements désormais incontournable, n'a pas pour objet de proposer une nouvelle méthodologie. Mais la place accordée à l'interaction, à la réception et à la production écrite/orale dans ses descripteurs, remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au coeur de l'approche communicative.

O próprio CECR traz a atuação da abordagem acional considerando a importância do educando em desenvolver tarefas práticas que ajudarão na compreensão cognitiva da língua alvo, já que:

Considera antes de tudo o usuário e o estudante de uma língua como os atores sociais os quais tem que realizar tarefas (que não são somente de linguagem) numa circunstância e num ambiente dado, no interior de um domínio de ação particular (CECR, 1991, p. 15).⁷

Mesmo diante de uma abordagem comunicativa e acional, cujos modelos buscam situações de contextos mais reais no desenvolvimento de tarefas, capazes de fazer o educando um agente da sua própria aprendizagem e o professor o mediador deste processo, inferimos algumas crenças que permeiam o processo de ensino-aprendizagem principalmente no que se refere ao estudo de uma LE. Por esta razão, na seção seguinte vamos discorrer sobre as crenças.

2.2 Algumas reflexões sobre crenças e o papel do erro no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).

Neste tópico, serão demonstradas algumas reflexões sobre crenças que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, bem como, uma abordagem sobre as questões do erro neste contexto de análise. Para isso, tomamos por base as concepções de Barcelos (2006), Almeida Filho (2007), Santos (2005), Couto (2016) e outros autores como principais teóricos desta temática.

2.2.1 A influência das crenças nas aulas de LE

Barcelos (2006) preceitua que as crenças são recorrentes tanto nos estudantes como nos professores em suas atividades laborais. Esta autora, diz que é muito complexo conceituar o termo crença, mas mesmo assim, faz uma definição para que a entendamos melhor.

Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos co-construídas em

⁷ Do original: considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais, paradoxais. (BARCELOS, 2006 p.18).

Essa forma de pensamento, maneira de ver e perceber o mundo, citado pela autora, faz parte, no contexto escolar, de todos que compõe a rede de ensino. Dessa forma, Barcelos (2006) esclarece que os professores carregam e transmitem certas crenças que, por sua vez, internalizam nos seus educandos. Modificá-las seria um processo necessário e consciente, mas nem sempre fácil.

Na mesma linha de pensamento, Almeida Filho pontua que:

Os professores de línguas precisam, entre outras causas, produzir o seu ensino e buscar explicar porque procedem das maneiras como o fazem. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos à posição mais alta o nível de abstração das crenças e pressupostos guias (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 93).

Desta maneira, abstraírem-se das crenças, principalmente aquelas que não somam no aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem, permitirá uma produção mais segura dos atores envolvidos. Pelo menos, assim se espera numa abordagem comunicativa e acional. Entretanto, propor apenas o empenho do professor, desenvolver uma abordagem comunicativa, propor atividades através de fichas pedagógicas em sala de aula, sem desenvolver um trabalho de desmistificação de certas crenças, não surtirá o efeito que se espera se formos analisar numa concepção pragmática de resultados.

Um exemplo prático de concepção pragmática é exposto por Moita Lopes (2002) quando chama atenção ao se referir à exigência de domínio da LE de forma diferenciada do que ocorre em outras disciplinas propostas nos currículos escolares.

Por outro lado, ninguém exige o mesmo domínio de história ou de matemática, por exemplo. Da mesma forma que ninguém termina o segundo grau sendo um historiador ou matemático, ninguém precisa, ao fim do segundo grau, ter domínio completo de uma LE, o que quer que isso seja. Na verdade, ninguém conclui o segundo grau com o mesmo nível de domínio de outras matérias que se exige das LEs (MOITA LOPES, 2002, p. 127- 128).

Por este viés, buscamos mais uma vez a fala de Barcelos (2006, p. 116) quando diz que as modificações das crenças não precisam centrar-se no ramo “da

ação, mas sim, da consciência do que se faz”. O que deve ser feito para mudança dessa consciência é oportunizar novos desafios e criar um “clima favorável à mudança, tendo coragem de quebrar algumas regras de vez em quando, mostrando aos alunos e esses professores que é bom se arriscar a fazer algo diferente” (Barcellos, 2006, p. 131).

Couto (2016) ao fazer um estudo sobre as crenças dos alunos do curso de Letras Português-Francês PARFOR⁸ de uma Universidade Pública considera que:

Algumas dessas crenças podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem, no entanto, algumas podem ser um obstáculo para que não aconteça, além de vincularem ideologias que contribuem para que o conhecimento de LE seja instrumento de manutenção de classes dominantes (COUTO, 2016, p. 13).

Esse arriscar e fazer algo diferente proposto por Barcelos e esse obstáculo apresentado por Couto, fazem com que muitos professores e alunos tenham medo de mudar suas práticas. O medo de errar pode simbolizar o fracasso, o que significaria algo extremamente prejudicial ao crescimento intelectual dos envolvidos na prática de ensino. A partir dessas considerações é que traçamos algumas reflexões acerca do papel do erro no ensino-aprendizado da LF.

2.2.2 A visão do erro no aprendizado da língua francesa (LF)

Santos (2005) considera que os “erros” são motivos de atenção e são extremamente reveladores da complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

Interessante observar que este autor trata a palavra “erro” utilizando-se das aspas. Isso se deve ao fato de como o analisamos e o aceitamos nesse processo.

Não é de admirar que muitos estudantes de LE enxerguem o erro de forma negativa, pois se o aluno errou é porque ainda não aprendeu, nem domina a língua.

Mastrella-de-Andrade (2002) *apud* Couto (2016) diz:

Muitas vezes os alunos consideram que errar é algo inaceitável, especialmente porque imputa, sobre o sujeito que comete o erro, a ideia de não saber ou de não ser capaz, uma avaliação que constrói

⁸ Adotamos a exposição de Couto (2016, p.07) quando esclarece que o PARFOR “é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica do país”.

uma identidade negativa do aprendiz diante do grupo. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2002 *apud* COUTO, 2016, p. 09).

Santos (2005, p. 44) chama atenção para a seguinte reflexão quando diz que os erros “não estão diretamente relacionados ao que se desconhece”. Ainda o mesmo autor compara que, mesmo na língua materna, ainda cometemos erros e deslizes, vez por outra. E por que o aluno não se culpa tanto por isso? Segundo Santos (2005), pelo fato da língua materna ser um processo natural de aquisição da linguagem, considerada aprendida de berço, sempre presente, e por isso, os erros são poucos observados. Entretanto, projetamos os erros na língua estrangeira de forma visível e, por vezes, imperdoáveis, já que não nascemos com ela.

Desmitificar o ensino de língua estrangeira com a gramática já é um grande passo, pois segundo Santos (2005) o domínio gramatical não garantirá a naturalidade da língua. Veja-se:

Contudo, o que observamos é que por mais explicações sobre o funcionamento da gramática da língua estrangeira que se deem, por mais exercícios estruturais que se façam, por mais vocabulário que se estude, por mais regra que se memorize; tudo isso ainda parece não ser suficiente para proteger a fala dos “erros”, para garantir a tão almejada naturalidade. (SANTOS, 2005, p. 43).

Cumprir mencionar que encontramos uma heterogeneidade muito grande em sala de aula, assim, torna-se difícil acreditar que o histórico de erros que os alunos trazem são os mesmos. Apesar de Santos (2005) corroborar com a tese de que alguns erros semelhantes que aparecem em sala têm a ver com o processo indutivo que os conduzem para o mesmo tipo de pensamento, não devemos descartar uma análise mais individualizada de cada situação.

De acordo com Larruy (2003, p. 81) “seria ilusório acreditar que podemos intervir nos erros ou que podemos compreendê-los sem termos que nos preocupar em analisá-los”.⁹ O autor corrobora com a ideia de fazer uma análise pontual, e até mesmo sistemática, para que o professor compreenda o erro e que possa corrigi-lo.

Dessa forma Larruy (2003) propõe um *feedback*, constituído dos seguintes passos: 1- identificar as lacunas 2- Analisar as lacunas 3- Fazer hipóteses sobre a

⁹ Do original: il serait illusoire de croire que l'on peut intervenir sur des erreurs ou que l'on peut les comprendre sans avoir pris la peine de les analyser.

causa 4- Interrogar o aprendiz 5- Pedir uma autocorreção 6- Correção/reflexão e outros procedimentos pedagógicos diversos.¹⁰

A proposta apresentada por Larruy (2003) é interessante para dar um direcionamento ao professor de como entender os erros e não partir de uma correção precipitada que, segundo Santos (2005), pode trazer um efeito mais negativo do que positivo ao estudante.

Parece-me razoável que comecemos por abandonar as fórmulas prontas a que estamos submetidos e o condicionamento a uma correção insistente da fala do estudante, e que iniciemos uma busca por outras interpretações teóricas e uma prática de sala de aula menos tensa e menos pautada pela diferença entre “certo” e “errado”. Além de ter um efeito duvidoso, a correção insistente pode chegar a ter um efeito mais negativo que positivo, pois atua na lógica do “se eu expliquei você tem que saber”, do estímulo-resposta, do “se o erro foi corrigido não deve mais aparecer”, e, no limite, do “só fale aquilo que sabe se não, fique de boca fechada”. (SANTOS, 2005, p. 49)

Para finalizar, ressaltamos o pensamento de Senatore (2014), a qual considera a importância do professor dar uma certa autonomia para que o aluno possa adquirir confiança e veja o erro como um processo necessário no aprendizado de língua estrangeira. Segundo a autora, essa autonomia “significa dar responsabilidade para arriscar, errar, sair dos passos seguros da língua materna”. (Senatore, 2014, p. 03). Isso ocorre porque muitos professores, visando a facilidade e querendo que os alunos errem menos, utilizam materiais restritos, por exemplo, livros e CD’s com cunho didáticos, que geralmente não trazem documentos autênticos, expressões idiomáticas, que são importantes nas aulas de língua estrangeira.

Dessa forma, pode-se entender que a autonomia citada pela autora permite que o estudante de LE esteja aberto a não ver o erro de forma negativa. Os materiais utilizados em sala de aula, muitas vezes gêneros discursivos autênticos, não devem causar insegurança e desconforto, já que são formas reais de comunicação e que contribuem para o conhecimento do aluno.

A utilização de mídias na sala de aula, por exemplo, é um mecanismo que permite a utilização desses documentos e, ao mesmo tempo, oportuniza o estudante ampliar seu horizonte no que concerne aos aspectos lexicais, idiomáticos, culturais e

¹⁰ Do original: 1-Repérer les écarts 2- Analyser l'écart 3- Faire des hypothèses sur la cause 4- Interroger l'apprenant 5- Demander une autocorrection 6- Correction/réflexion/prolongements pédagogiques selon des modalités diversifiées.

historiográficos da língua-alvo. Na seção seguinte discorre-se a respeito dessas mídias no que tange ao ensino da LE.

2.3 Gêneros discursivos, mídias e recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).

Esta seção está dividida em duas partes, nas quais evidenciamos os gêneros discursivos música e entrevista em aulas de FLE e, também, mostramos a utilização das mídias como instrumento facilitador do ensino-aprendizagem de uma LE. Utilizamos como embasamento teórico as seguintes autoras, Rojo; Barbosa (2015), Dionísio; Vasconcelos (2013) e Pinto (2007).

2.3.1 Gêneros multimodais: Música e entrevista nas aulas de língua estrangeira (LE)

Como mencionado anteriormente, os gêneros discursivos estão presentes nas nossas práticas cotidianas. Rojo; Barbosa (2015) são categóricas em dizer que não existe linguagem pensadas ou escritas que não estejam inseridas em um enunciado pertencente a um determinado gênero.

Ao abordarmos música e entrevista no ensino de LE, traremos para esta reflexão dois gêneros bastante presentes no dia a dia, principalmente porque são voltados para um público que, estão ligados nas informações verbais e visuais deste mundo moderno. Mas, para tanto retomamos o pensamento de Bakhtin (2015, p. 261) ao considerar “que o emprego da língua efetuam-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos”. Esses enunciados podem muito bem aparecer na forma multimodal e se fazem presentes nos gêneros música e entrevista. As autoras Dionísio; Vasconcelos (2013) conceituam muito bem a multimodalidade quando dizem:

O termo “multimodal” tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 21).

Nesta mesma linha de pensamento, Rojo; Barbosa (2015) também esclarecem o que vem a ser texto multimodal:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performance, vestimentas-modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõe hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Com base nas explanações das autoras, o ensino de LF centra-se cada vez mais nesses gêneros multimodais. A música, por exemplo, na sua grande maioria é constituída de melodia (canção em si) e sua parte poética (letra da canção). É possível trabalhar a intertextualidade como forma de ativar o conhecimento prévio do educando e relacionar seus sentidos com o gênero discursivo trabalhado. Também com música, há um leque para o professor desenvolver a oralidade a partir do momento que o educando tem o interesse de cantar a canção, bem como pode aperfeiçoar a escrita através da transposição da letra para a língua materna, se houver necessidade. Cabe lembrar que a música possui algumas marcas composicionais características que abrangem letra, harmonia, ritmo, partitura que podem ser exploradas pelo professor.

Em relação ao gênero entrevista, consideramos que é um gênero rotineiro, mas pouco presente em sala de aula, principalmente no que se refere à LE. É possível desenvolvê-la em sala, pois temos diversos tipos de entrevista que podem ser exploradas, por exemplo, de emprego, jornalística, profissional, médica, etc.

A composição do gênero entrevista permite um acompanhamento detalhado do professor se assim preferir desenvolvê-la nas aulas de FLE, pois será possível abordar desde a escolha do tema, elaboração das perguntas, gravação da entrevista, transcrição, retextualização e até a conclusão da entrevista.

Pinto (2007) esclarece que este gênero apresenta alguns itens próprios de sua estrutura composicional, a saber:

[...] 1) sua estrutura será sempre caracterizada por perguntas e respostas, envolvendo pelo menos dois indivíduos – o entrevistador e o entrevistado; 2) o papel desempenhado pelo entrevistador caracteriza-se por abrir e fechar a entrevista, fazer perguntas, suscitar a palavra ao outro, incitar a transmissão de informações, introduzir novos assuntos, orientar e reorientar a interação; 3) já o entrevistado responde e fornece as informações pedidas; 4) gênero primordialmente oral, podendo ser transcrito para ser publicado em revistas, jornais, *sítes* da Internet. (PINTO, 2007, p. 188)

Assim, este gênero abre um leque de possibilidades de trabalhar as competências comunicativas nas aulas de FLE, a partir do momento que abrange a habilidade da escrita, bem como a oralidade na execução da entrevista. Como gênero discursivo, também pode circular em diversas esferas de comunicação, principalmente se seu objetivo for atingir um público muito grande, os recursos midiáticos são seu principal suporte.

2.3.2 Recursos tecnológicos e mídias como instrumento facilitador para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE)

O ensino de gêneros discursivos em sala de aula requer, na sua grande maioria, o uso de determinados recursos tecnológicos que estão presentes no nosso dia a dia. Ao elaborar um plano de aula, o professor tem o papel primordial no processo de planejamento com as utilizações destes recursos tecnológicos, como bem descrevem Soffa; Torres (2009, p. 02) “o docente é o agente fundamental neste processo, pois é ele quem faz os planejamentos com as diversas utilizações das tecnologias da informação e comunicação”.

Apesar de nem todos os professores dominarem o uso dessas tecnologias é importante que, nos dias atuais, os docentes saibam manusear, ao menos o mínimo, desses recursos tecnológicos, pois as atividades que envolvem o uso dessas tecnologias chamam a atenção dos alunos e os fazem sentirem-se prazerosos em aprender, pode-se perceber isso na fala de Canal (2014):

No processo de ensino aprendizagem, as atividades midiáticas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. Se torna perceptível o quão proveitoso e facilitador é trabalhar o lúdico no ensino. (CANAL, 2014, p. 02).

Couto¹¹ (2015) corrobora com o mesmo pensamento, ao dizer da necessidade de introduzir essas tecnologias no ensino-aprendizagem em sala de aula:

Em se tratando de tecnologia é impressionante como eles são ágeis com essa técnica, pois nem bem desliguei a câmera que utilizei para

¹¹ Couto relata sua experiência na sua dissertação de mestrado ao investigar a conduta de futuros professores em formação de LE.

registrar a entrevista oral, dentro de alguns minutos todos já continham o áudio da entrevista em seus celulares. Senti-me incomodada em vê-los manuseando o aparelho celular em sala de aula, no entanto comecei a refletir sobre minha postura e me conscientizei que poderia, sobretudo naquele momento utilizar os recursos digitais com fins pedagógicos, e formá-los para as novas tecnologias. (COUTO, 2015 p. 123).

A partir das falas dessas duas autoras, percebe-se o quanto é válido propor atividades nas aulas de LE que contemplem o uso de novas tecnologias, pois cada vez mais os alunos estão inseridos nesse mundo virtual/digital, e desejam aprender também com o apoio desses avanços tecnológicos, visto que os aprendizes passam boa parte do seu tempo, envolvidos com esses recursos digitais. Dessa forma, são aconselháveis aos professores que busquem capacitação nessa área, as autoras Soffa; Torres (2009) escrevem a respeito dessa inserção dos docentes no mundo digital para uso no processo de ensino-aprendizagem, nos quais não devem manusear estes recursos sem conhecer a respeito. De acordo com as referidas autoras “A entrada destes recursos na Educação deve ser acompanhada de uma concreta formação dos professores para que eles possam utilizá-las de uma forma responsável e com potencialidades pedagógicas adequadas.”. (Soffa; Torres, 2009 p. 02).

Atualmente, é comum observarmos o uso de aparelhos tecnológicos como mp3, mp4, *smartphone*, *tablets*, computadores capazes de estimular os sentidos dos educandos, sejam referentes ao lazer ou estudo. A utilização dessas mídias na sala de aula precisa ser direcionada, pois não basta apenas ter acesso a elas se não houver um planejamento focado nas metas que se desejam alcançar.

Pinheiro (2013) considera que

Entender os mecanismos que envolvem o uso da tecnologia, do computador e da internet para utilizá-lo na sala de aula não é tarefa fácil, aliás, nada fácil! [é preciso] utilizarmos o meio e nos apropriarmos de suas potencialidades e das possibilidades geradas por suas ferramentas para atualizar a abordagem dos conteúdos e experienciar outras possibilidades de atividade. (PINHEIRO, 2013 p. 223).

Diante disso, a Educação precisa acompanhar essa modernidade e oferecer, por intermédio desses instrumentos, um ensino condizente com a realidade que vivenciamos.

3. METODOLOGIA

Este capítulo está dividido em seis seções. A primeira aborda sobre o método de pesquisa qualitativa, no qual tomamos como referência os autores Teixeira (2010) e Flick (2009). A segunda descreve a P-A como modalidade da pesquisa qualitativa, no qual utilizamos Barbier (2007) e Dionne (2007) como principais referências desta temática. Na terceira discorremos sobre as fichas pedagógicas embasadas nos teóricos Duret (s/a) e Duplessis (2016). Na quarta, apresentamos o contexto de pesquisa e na quinta seção fora feita a referida descrição dos participantes envolvidos na P-A, por último descrevemos os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de registros.

3.1 Pesquisa qualitativa

Nesta investigação, empregamos a pesquisa qualitativa como método, visto que esta se preocupa com a compreensão dos dados analisáveis de um grupo social. Pois de acordo com Teixeira:

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação [...]. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa. (TEIXEIRA, 2010, p. 140).

A pesquisa qualitativa tem como suas características: objetivação, o fenômeno de descrever, compreender, explicar, mostrar precisão nas relações entre o global e o local; observância das diferenças entre o mundo natural e o mundo social; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores.

Nesse sentido, FLICK (2009, p. 37) diz que: “A pesquisa qualitativa, dirige-se à análise de casos concretos, em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Logo, o método qualitativo permitiu nos envolvermos diretamente na investigação como coparticipantes, pois neste método, o cientista é ao mesmo tempo sujeito e objeto de seu estudo, o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado, conforme ressalta Teixeira (2010):

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. (TEIXEIRA, 2010, p. 137)

Assim, a abordagem qualitativa permite a proximidade do pesquisador com o objeto de investigação, levando-o a interpretar, descrever e também envolver-se como participante da pesquisa.

A Pesquisa qualitativa engloba diversos métodos, tais como a participativa, a etnográfica, o estudo de caso, a pesquisa-ação, dentre outros. Dentre os métodos citados, optamos pela Pesquisa-Ação, por aproximar o pesquisador do objeto pesquisado, permitindo a participação direta do investigador dentro do contexto de pesquisa.

3.2 Pesquisa-ação (P-A)

Conforme as concepções de Barbier (2007), a P-A surgiu há mais de 50 anos como uma abordagem específica em Ciências Sociais e a partir do seu surgimento foi desenvolvida no mundo, a começar pelos Estados Unidos.

Segundo Hess, (1983) *apud* Barbier (2007) não se pode compreender a totalidade dessa pesquisa sem se aprofundar nos seus fundamentos históricos.

Entre esses fundamentos, destaca-se o período mais americano - vivenciado antes da Segunda Guerra Mundial até os anos 60; bem como o período de radicalização política e existencial, com particularidades europeias e canadenses - desde o fim dos anos 60 aos dias atuais. Neste sentido, pode-se afirmar que a P-A não surgiu espontaneamente, pois conforme Barbier (2007, p. 25) “como toda disciplina científica, a pesquisa-ação não nasce espontaneamente. Ela tem suas raízes num passado mais ou menos distante”.

Ressalta-se ainda que, Barbier (2007) afirma que a P-A teve sua origem com Kurt Lewin, psicólogo alemão, naturalizado americano, que desenvolveu a *Action-Research*, numa tentativa de trazer soluções para os problemas norte-americanos recorrentes naquele período.

Dionne (2007) salienta o projeto apresentado por Lewin, quando diz que “um dos projetos clássicos de *action research* de Lewin visava modificar os hábitos alimentares dos consumidores americanos. Diante da escassez de certos alimentos em situação de guerra [...]” (Dionne, 2007, p. 26-27).

A partir dessa breve explanação sobre o surgimento da P-A, podemos trazer à tona a definição sobre esse tipo de pesquisa.

Tal definição surgiu em 1986, por pesquisadores em um colóquio no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), afirmando que a P-A:

trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade, pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (Hugon, Seibel, 1988, p. 13 *apud* Barbier, 2007 p. 16)

Barbier, pontua que por meio dessa definição, surge a ideia de que a P-A, trata-se somente de um prolongamento da pesquisa tradicional ou clássica, assim como também surge uma concepção mais radical, que dá lugar a uma revolução epistemológica, que converge para um novo olhar no ramo da pesquisa qualitativa.

Entretanto, Dionne (2007) discorre um pouco sobre essa diferença existente entre a pesquisa clássica e a P-A, e prova que de fato elas não acarretam a mesma definição, pois, é geralmente admitido que a pesquisa clássica é centrada na produção de conhecimentos, ao passo que a P-A busca produzir conhecimentos para um fim particular, ou seja, o de modificar uma situação particular (Dionne, 2007, p. 48).

Esse mesmo autor também cita os objetivos das duas pesquisas, dizendo que “a pesquisa clássica deve produzir saberes e também contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos (Dionne, 2007, p. 49)”, bem como cita o objetivo da P-A “a pesquisa-ação é centrada na produção de um saber específico para facilitar uma ação eficaz de mudança. (Dionne, 2007, p. 49- 50)”. Assim, Dionne afirma que a P-A não é somente um prolongamento da pesquisa clássica e partindo desse princípio, Barbier (2007) corrobora com o mesmo pensamento ao mostrar os avanços desse tipo de pesquisa, desse modo o autor diz que, a pesquisa-ação não é uma simples transfiguração metodológica da sociologia clássica. Ao contrário, ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas (Barbier, 2007, p.16).

Nesse sentido, constatamos que a P-A tem por finalidade mudar uma realidade social, como bem afirma Barbier (2007, p. 53) “a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social”, assim como Dionne (2007, p. 34) também fala que “o objetivo primeiro da pesquisa-ação é um objetivo de mudança, o de modificar uma situação particular”.

Nessa conjuntura, sentimos a necessidade de mudança de uma realidade social vivenciada por nós, enquanto acadêmicas do curso de Letras Português-Francês, na UNIFAP. Essa realidade ficou perceptível após constatarmos que uma significativa parte dos acadêmicos concluiu sua graduação e não se sente confortável para utilizar a LF, em sua futura prática de sala de aula. Assim, tomamos a decisão de escolher a P-A, a fim de desenvolver um trabalho com outros acadêmicos dessa mesma instituição de ensino para que pudéssemos diagnosticar se através desta investigação contribuiríamos na aprendizagem da LF desses educandos. Dessa maneira, inserimos os participantes da pesquisa como íntimos colaboradores, termo usado por Barbier (2007), dando-os autonomia para participar ativamente na P-A.

Assim, reforçamos que os participantes tornaram-se íntimos colaboradores, e nós, enquanto pesquisadoras, assumimos diferentes papéis no decorrer da pesquisa para que verdadeiramente estivéssemos implicadas como afirma Barbier (2007, p.14) “a pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros”.

Embora haja diversos tipos de pesquisa, como mencionado acima, optamos pela P-A como metodologia para este trabalho a fim de que pudéssemos amenizar nossas angústias. Sabemos que a P-A permitirá chegarmos ao menos próximo de uma solução ou transformação, pois seguindo os postulados de Barbier (2007 p.16) “ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências humanas.”

Utilizamos também diversos instrumentos que a P-A oferece, tais como: diário de itinerância do participante, do pesquisador e questionários, a fim de coletarmos registros para nossa análise. Barbier (2007, p. 60) nos chama atenção aos instrumentos que possibilitam desenvolver um trabalho em campo, quando diz que “uma nova pesquisa-ação utiliza múltiplas técnicas de implicação (diário, registros audiovisuais, análise de conteúdo)”.

Para a realização da referida investigação, optamos desenvolver atividades por meio de fichas pedagógicas, por serem condizentes com o contexto de pesquisa. Por esta razão, na seção seguinte, algumas reflexões acerca das fichas pedagógicas serão evidenciadas.

3.3 Fichas pedagógicas

O trabalho realizado com as fichas pedagógicas¹² permitiu aos participantes desta investigação trabalhar dois gêneros discursivos, os quais os próprios acadêmicos escolheram através do preenchimento do Questionário Inicial¹³. Assim, este tópico refere-se a algumas reflexões concernentes às fichas pedagógicas as quais são concebidas por Duplessis (2016) como representação formalizada daquilo que se espera na situação real do trabalho em sala de aula. Essas fichas possibilitam ao professor refletir sobre a estratégia que ele planeja pôr em prática na sala de aula, como bem ressalta Duplessis (2016, p.01)¹⁴ “é o pensar concreto, num quadro restrito de espaço e tempo à articulação entre os três principais atores de toda a situação pedagógica: os alunos, o professor e os saberes escolares de referência.”

Este mesmo autor, ainda aponta que apesar de todo o planejamento feito pelo professor na elaboração das fichas, este planejamento, de forma alguma, o impedirá de ter diversos contratempos que sempre existem na prática de sala de aula, por exemplo, de lidar com as incertezas diante de determinados momentos, de adaptar-se aos riscos que houver, e de improvisar quando houver necessidade. Sobre isso, ele considera que, se por acaso esses imprevistos acontecerem, o professor que preparou a aula por meio das fichas pedagógicas saberá lidar com o problema de forma eficiente, já que:

O rigor e a reflexão que ela favorece a priori não impedirão que o professor, durante o curso, não tenha incertezas, de se adaptar aos riscos que houver ou improvisar quando necessário. Muito pelo contrário! Melhor é conhecer o caminho assim sendo mais fácil de mantê-lo. A formatação é um excesso, mas a formalização é uma necessidade para aqueles que querem dominar a situação didática e levar os alunos à aprendizagem desejada.(DUPLESSIS, 2016, p. 02)¹⁵

¹² As fichas pedagógicas aqui utilizadas foram elaboradas e algumas adaptadas pelas pesquisadoras deste trabalho.

¹³ Ver apêndice 1

¹⁴Do original: Il s'agit de penser concrètement, dans les cadres contraints de l'espace et du temps, à l'articulation entre les trois actants de toute situation pédagogique : les élèves, l'enseignant et les savoirs scolaires de référence.

¹⁵ Do original: La rigueur de la réflexion qu'elle favorise a priori n'empêchera pas l'enseignant, pendant le cours, de parer à l'incertitude, de s'adapter aux aléas qui ne manqueront pas, voire d'improviser quand il le faut. Bien au contraire! Mieux on connaît son cap et plus il est facile de le garder. Le formatage est un excès, mais la formalisation est une nécessité pour qui veut maîtriser la situation didactique et conduire les élèves vers les apprentissages prévus.

Portanto, o autor afirma, que trabalhar com fichas pedagógicas tem infinitas vantagens, pois possibilita ao professor uma previsão da aula, não impedindo qualquer contratempo, mas antecipando os possíveis problemas e tendo soluções mais rápidas para tais.

Duret (s/a), em seu artigo *Concevoir une fiche pédagogique* assevera que, preparar fichas pedagógicas não é um hábito comum entre os professores de língua francesa. É muito comum os professores de FLE, ao prepararem um curso ou aula de francês, usarem os manuais, guias pedagógicos, etc. Mas o autor salienta que, também é possível usar a própria criatividade, inventar ou reinventar atividades e redigi-las nas fichas para posteriormente aplicá-las. Apesar de dar mais trabalho na sua elaboração, elas permitem um universo amplo de possibilidades positivas no que tange ao ensino-aprendizagem dos alunos, a saber:

- 1-Ter certeza que sua ficha pedagógica está devidamente planejada e organizada;
- 2-Manter o interesse e a motivação dos alunos;
- 3-Constituir uma base de atividades reutilizáveis ao longo dos anos;
- 4-Compartilhar suas atividades com colegas e desfrutar em troca de seu trabalho.(DURET, s/a)¹⁶

Duret (s/a) expõe ainda, que as fichas possibilitam aos educandos verem a língua estrangeira de uma forma mais envolvente e agradável, de forma não exaustiva tanto para o professor quanto para o aluno:

Variar as atividades, encontrar documentos autênticos de interesse dos alunos, surpreendê-los, fazê-los rir ou reagir, tudo isso promove a espontaneidade da fala, comunicação (incluindo língua materna, quando os alunos buscam juntos a resposta de uma atividade), propor aos estudantes a realização de tarefas projetos concretos,.. Existem tantos caminhos a explorar para dar novamente aos alunos um gosto ao aprender francês e tornar o curso prazeroso.(DURET, s/a)¹⁷

Como adotamos em nossa P-A o uso de fichas pedagógicas, concordamos inteiramente com as vantagens descritas por Duret (s/a) e Duplessis (2016) já que

¹⁶ Do original: 1. D'être sur que sa séquence pédagogique est correctement planifiée et organisée, 2. De maintenir l'intérêt et la motivation des élèves, 3. De se constituer une base d'activités réutilisables au fil des années, 4. De partager ses activités avec celles des collègues... et de profiter en échange de leur travail.

¹⁷ Do original: Varier les activités, trouver des documents authentiques qui intéressent les élèves, les surprennent, les fassent rire ou réagir, favoriser la prise de parole, la communication (y compris en langue maternelle, lorsque les élèves recherchent ensemble les réponses à une activité), proposer aux élèves de réaliser des tâches, des projets concrets,... autant de pistes à explorer pour (re)donner aux élèves le goût du français et prendre soi-même du plaisir pendant son cours.

na prática vivenciamos sua dinamicidade na sala de aula. Assim, na construção das fichas, buscamos variar as atividades, trazer documentos autênticos para que os participantes pudessem vivenciar a língua francesa em seu contexto real de fala.

Optamos por desenvolver atividades que explorassem o visual, dentre outras que fizessem com que as aulas ficassem dinâmicas, atrativas e agradáveis para os acadêmicos. O sucesso de trabalhar com fichas pedagógicas pode ser constatado através dos diários de itinerância recolhidos após o término de cada encontro, nos quais muitos se mostraram satisfeitos em aprender a língua francesa de uma maneira diferente. No decorrer da análise de dados veremos as falas dos participantes a respeito do sucesso que foi trabalhar com fichas pedagógicas.

3.4 Contexto de pesquisa

Por este trabalho ser um estudo relacionado aos gêneros discursivos, ousamos¹⁸ desenvolvê-lo em uma turma de nível superior, a fim de trabalhar dois gêneros discursivos de livre escolha dos participantes, para que estes pudessem sentir-se à vontade em participar ativamente da pesquisa. Nossa intenção sempre foi proporcionar interação entre os participantes por meio das atividades propostas, e principalmente desenvolver maior capacidade de aprendizagem no que diz respeito às quatro competências comunicativas da língua francesa.

Iniciamos esta investigação no mês de novembro de 2016, em uma turma do 2º semestre do curso de Letras Português-Francês da UNIFAP¹⁹. Apresentamos primeiramente a teoria sobre o que vem a ser a P-A, em seguida perguntamos se a turma podia colaborar com a investigação, de forma atuante, para que pudéssemos coletar registros para nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A maioria da turma respondeu positivamente, com exceção de um acadêmico que não pôde participar por motivos particulares. Diante disso, entregamos o Termo de Consentimento Livre²⁰ para os participantes e, dessa forma nos deram permissão para desenvolvermos a referida investigação.

A coleta de registros e a permissão de horário para intervenção da P-A, foi possível porque a professora da turma é orientadora desta monografia e também desenvolve um trabalho constante com professores em processo de formação.

¹⁸ Escolhemos desenvolver esta pesquisa com alunos universitários e não alunos da educação básica, pelo interesse em contribuir no processo de ensino-aprendizagem de professores em formação.

¹⁹ A referida turma cursava o primeiro nível de língua francesa.

²⁰ Ver anexo 1

Assim, ressaltamos que todos os encontros com os participantes aconteceram de forma presencial, desde o primeiro momento até a culminância do projeto.

Desenvolvemos diversas atividades com os participantes, concernentes aos gêneros música e entrevista. A conclusão da coleta de registros se deu com uma entrevista, na qual os participantes executaram todas as etapas deste gênero culminando na apresentação da entrevista, dessa forma terminamos nosso período de coleta de registros em março de 2017.

3.5 Perfil dos participantes

A pesquisa contou com a participação de 25 acadêmicos²¹ que participaram ativamente da P-A, sendo 7 do gênero masculino e 18 do gênero feminino, com idades entre 18 e 40 anos. Esses acadêmicos iniciaram o curso na Universidade em 2016 e a previsão para conclusão é no segundo semestre de 2020.

Apresentamos a seguir um quadro resumo para melhor conhecermos os participantes desta investigação. Ressalta-se que os participantes foram instruídos a usarem pseudônimos, de modo a resguardar a identidade dos mesmos como bem esclarece a ética de uma pesquisa:

Tabela 1: Perfil dos Participantes

Participante	Gênero	Idade	Tempo que estuda a LF
1. Andy	Masculino	22	1 ano
2. Rafaely	Feminino	26	6 meses
3. Lenny	Feminino	24	2 meses
4. Fleur	Feminino	31	6 meses
5. Clark Kent	Masculino	21	4 anos
6. Filha do Rei J.C	Feminino	19	1 ano
7. Baby	Feminino	21	1 semana
8. Luca	Feminino	40	6 meses
9. Paul	Masculino	20	8 anos
10. Léo	Masculino	25	5 anos
11. Cissa	Feminino	21	6 meses
12. Fernanda	Feminino	18	2 anos

²¹ Dentre os 25 envolvidos na pesquisa, as participantes Rogéria, Lenita e Andressa não preencheram o questionário inicial, por este motivo não obtivemos informações completa dos seus perfis.

13. Maria	Feminino	20	4 anos
14. Kinho	Masculino	28	5 anos
15. Elis Capeletti	Feminino	19	2 anos
16. Violetta	Feminino	18	2 anos
17. Soupín	Feminino	31	1 mês
18. Mylu	Feminino	25	1 ano
19. Rappa	Masculino	32	3 anos
20. Van	Feminino	19	1 ½ ano
21. Dinho	Masculino	34	8 meses
22. Papillon	Feminino	22	6 meses
23. Rogéria	Feminino	-	-
24. Lenita	Feminino	-	-
25. Andressa	Feminino	-	-

Fonte: dados da pesquisa

Esse quadro possibilitou traçar uma noção geral dos participantes da pesquisa e, na análise dos dados mostraremos com mais precisão algumas características dos envolvidos, assim, conhecendo-os melhor por meio das suas manifestações expressas no Questionário Inicial (QI), produções e diários de itinerância. Porém, antes de discorrermos sobre a análise dos dados, apresentamos a seguir os instrumentos de coleta de registros utilizados nesta investigação.

3.6 Instrumentos de coleta de registros

Uma das características da Pesquisa qualitativa é a utilização das mais variadas formas de coleta de registros, assim, nesta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos:

- 1) Questionário inicial (QI)²² e questionário focalizado (QF)²³;
- 2) Diário de itinerância²⁴ dos participantes e dos pesquisadores;
- 3) Produções dos participantes.

Estes registros foram importantes, já que, através deles pudemos ter um direcionamento durante a investigação, pois a partir do momento que os

²² Ver apêndice 1

²³ Ver apêndice 4

²⁴ Ver apêndice 2

participantes respondiam os instrumentos, permitiam-nos um novo olhar a cada passo da pesquisa, aproximando-nos dos objetivos traçados neste trabalho.

A seguir, descrevemos cada instrumento utilizado nessa investigação.

3.6.1 O questionário

De acordo com Marconi; Lakatos, (2013, p. 203), “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Os questionários deram subsídios que fomentaram a pesquisa, sendo instrumentos que trouxeram questões esclarecedoras a respeito dos participantes, bem como opiniões dos mesmos relacionados às atividades propostas. Dois tipos de questionários foram utilizados, o QI, contendo questões subjetivas e objetivas as quais tinham por finalidade fazer uma sondagem da turma sobre os conhecimentos da LF e demais informações sobre o acadêmico. Este, na primeira parte trazia questões que tinham como finalidade fazer um levantamento sobre o conhecimento dos participantes antes de ingressar na universidade, sobre a língua francesa e, na segunda parte os questionamentos eram sobre a formação acadêmica e pretensões em relação ao estudo do FLE. Além de uma averiguação sobre alguns gêneros discursivos, a fim de sondarmos a preferência dos mesmos sobre qual gênero seria trabalhado.

O QI foi importante, pois nos possibilitou conhecer um pouco dos participantes da pesquisa, seus conhecimentos e perspectivas em relação à LE.

O segundo questionário que aplicamos foi o QF - composto por perguntas abertas e mais direcionadas às atividades do gênero música, objetivando sondar os participantes acerca dos exercícios trabalhados.

3.6.2 O diário de itinerância

Segundo Barbier,

O diário de itinerância é um bloco de apontamentos no qual os pesquisadores e os participantes poderão utilizar para anotar o que sentem, o que pensam, o que meditam, o que poetizam, o que retêm de uma teoria. (BARBIER, 2007, p.133)

Este instrumento foi de suma importância durante o desenvolvimento da pesquisa, pois nele os participantes registraram suas observações, as quais foram fundamentais para verificar e analisar como a investigação se desenvolvia.

3.6.3 As produções dos participantes

Outro instrumento muito importante para a análise da referida pesquisa foram as produções dos participantes. Das quais os acadêmicos participaram e demonstraram interesse pelo fato de serem atividades lúdicas, interativas e dinâmicas. Assim, pôde-se visualizar e perceber as perspectivas dos mesmos em relação aos gêneros trabalhados, através das contribuições destes na realização das atividades propostas. Ao final, essas produções forneceram dados para a análise, assunto este que será tratado no capítulo seguinte

4. ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo desta pesquisa foi apresentar aos participantes o estudo com gêneros discursivos orais e escritos, que pudessem contribuir de uma forma significativa e dinâmica no processo de ensino-aprendizagem da LE. Assim, este capítulo, destina-se em fazer uma análise dos registros coletados em campo, no qual faremos uma correlação com as abordagens teóricas mencionadas neste trabalho. As análises desses dados contemplam os seguintes tópicos: 1) gêneros discursivos: uma perspectiva comunicativa e suas implicações; 2) crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira; 3) diário de itinerância: instrumento de aprendizagem e reflexão.

Antes de adentrarmos na análise de dados, retomamos as perguntas de pesquisa que nos impulsionaram a iniciar esta investigação: 1) De que forma os gêneros discursivos escritos/orais contribuem para um aprendizado mais reflexivo nas aulas de FLE? 2) Qual/Quais a(s) contribuição(ões) da Pesquisa-ação para as aulas de FLE?.

Iniciaremos a análise de dados coletados através de diversos instrumentos utilizados na referida pesquisa. Esses instrumentos foram a base para a sistematização dos dados os quais podemos citar as produções realizadas pelos participantes, os questionários (inicial e focalizado) que nos direcionaram em certas implicações, bem como utilizamos trechos de fala retirados dos diários escritos dos participantes.

4.1 Gêneros discursivos: uma perspectiva comunicativa e suas implicações

Este tópico está dividido em duas seções. Abordamos na primeira seção sobre os gêneros discursivos e atividades dinâmicas elaboradas e aplicadas na prática da sala de aula. Nessa parte relatamos a atuação dos participantes na resolução das atividades e a reação que tiveram a cada tarefa proposta. Esses relatos foram fundamentais na P-A e nortearam as pesquisadoras na intervenção e obtenção dos resultados.

Na segunda seção, discorreremos sobre os gêneros discursivos, mídias e recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem do FLE e suas influências para uma formação crítico-reflexiva dos participantes.

4.1.1 Atividades dinâmicas através dos gêneros discursivos

Como foi mencionado no referencial teórico, Bakhtin (2015) traz a noção de que a língua(gem) é responsável por todos os campos de manifestação das atividades humanas. Essas manifestações ocorrem pelo uso dos enunciados, sejam eles orais, escritos ou multimodais e precisam estar condizentes com o momento histórico em que os indivíduos vivem e se relacionam. O ponto chave da corrente bakhtiniana é dizer que esses enunciados (também denominados gêneros discursivos) fazem parte do cotidiano das pessoas e por eles manifestam suas diversas formas de comunicação.

Para trabalhar os gêneros discursivos em sala de aula é necessário primeiramente lembrar a P-A como a metodologia de pesquisa capaz de envolver o professor-pesquisador e o aluno-participante num processo analítico necessário no planejamento de ensino que adotamos como proposta. Pontuamos, mais uma vez que a P-A baseia-se nas ideias de Barbier (2007) na qual todas as decisões tomadas na pesquisa surgem a partir da escolha dos participantes, pois se forem impostas pelo pesquisador, há uma ruptura dos princípios conceituais da P-A. Nesse sentido, a pergunta (respondida através do Questionário Inicial) que possibilitou a turma escolher os gêneros foi: “Dentre os gêneros discursivos sugeridos abaixo, qual (quais) você sugeriria para serem trabalhados durante esta investigação? Você pode indicar até dois gêneros:”. Como sugestões foram apresentados os gêneros: músicas, poemas, entrevistas, e-mails, entre outros. Os participantes optaram por trabalhar dois gêneros discursivos, sendo eles: música e entrevista.

Com base na escolha dos participantes, foi importante indagar mais uma vez através do Questionário Inicial (QI) a seguinte pergunta: “De que maneira os gêneros escolhidos contribuiriam para o aprendizado da língua francesa?”. Por meio da leitura dos questionários, constatamos que as respostas dos participantes foram praticamente unânimes em considerar os dois gêneros escolhidos uma boa oportunidade para aperfeiçoar principalmente a oralidade, já que esses gêneros fazem parte do seu uso cotidiano. Vejamos algumas respostas,

Soupin: São os que presenciamos mais em nosso cotidiano.²⁵

Elis Capeletti: Contato com a linguagem usada no dia a dia.

²⁵ Não corrigimos os excertos das falas retiradas dos diários dos participantes, a fim de preservar a originalidade da escrita.

Diante das falas, percebeu-se que a escolha dos gêneros (música e entrevista) agradou os participantes que reafirmaram o mesmo discurso ao escreverem no seu diário de itinerância os seguintes posicionamentos:

Cissa: Foi uma atividade diferente e interessante por ter usado uma música como recurso sonoro de ensino. Poderiam usar recursos como dessa aula, nas próximas. As atividades nos ajudaram na compreensão oral e também na escrita.

Dinho: Gostei da apresentação e da metodologia aplicada, pois acredito que para toda a turma, trabalhar a língua francesa em forma de música foi muito bom, e até surpreendeu de forma positiva.

Rappa: As atividades da aula de hoje (as entrevistas) foram mais agradáveis e úteis para meu aprendizado, porque diálogos são mais reais, isto é, transmitem informações de um modo mais comum ao utilizado no uso da linguagem ao contrário, por exemplo, de uma música.

Após a aplicação do QI, o passo seguinte foi elaborar as fichas pedagógicas²⁶ para criação de atividades que abordassem esses gêneros. É pertinente afirmar que a praticidade e o tempo exíguo fizeram com que as fichas pedagógicas fossem utilizadas.

Segundo Duplessis (2016), mesmo que o professor planeje sua aula por intermédio de fichas, ainda pode sujeitar-se a situações imprevistas em sala de aula.

Desse modo, ao desenvolver as fichas pedagógicas, existe a certeza de uma organização didática que permite a utilização de atividades dinâmicas e de documentos autênticos, bem como o compartilhamento de materiais entre professores, segundo a visão de Duret (s/a). Assim, essa proposta de usar fichas pedagógicas nos permitiu trazer exercícios dinâmicos com utilização de imagens, documentos autênticos, atividades interacionais, dentre outras, capazes de proporcionar motivação no participante de acordo com o que preceitua a abordagem comunicativa e acional, conforme assevera Portela (2006, p. 52) ao afirmar que a abordagem comunicativa se centra no aluno ao ponto de fazê-lo responsável pela condução dos seus estudos.

No decorrer desta investigação, foram trabalhadas as músicas *Andalouse* de Kendji Girac, e *Soulman* de Ben l'Oncle Soul²⁷, as quais permitiram, posteriormente

²⁶ Ver apêndice 3, 5 e 6

²⁷ Conferir ficha pedagógica 1 e 2

a aplicação do Questionário Focalizado (QF)²⁸ com a finalidade de avaliar as atividades propostas, bem como averiguar se os exercícios proporcionaram interação por meio destes gêneros. Nesse sentido, os participantes foram objetivos ao responder:

Rafaely: Sim, gosto de atividades dinâmicas, e com certeza o fato das atividades terem sido trabalhadas em cima de músicas, facilitou o entrosamento, o trabalho em grupo, em equipe com toda a turma participando foi muito interessante.

Violetta: Bastante, eu particularmente adorei a forma como trabalharam o francês, pois a partir da música ficou mais dinâmica e divertida de aprender essa língua.

Rogéria: Sim, a música é um meio fácil de ser usado para aproximar, para aprender, para entender, isso nos proporciona interação.

No decorrer do processo desenvolvido em sala, percebemos que os participantes mencionaram a interação e a dinamicidade a partir das atividades desenvolvidas com o gênero música. Essas atividades foram consideradas diferentes e os motivaram a participar ativamente da pesquisa. No diário de itinerância os participantes confirmam o que fora exposto:

Violetta: A atividade de hoje foi muito dinâmica, alegre e construtiva, o método utilizado pelo grupo de alunas facilitou com que eu pudesse aprender melhor as palavras do francês e entender a mensagem e o contexto de determinada situação. Apoio que continuem com essa didática, pois além de facilitar, interagimos mais.

Léo: A meu ver é bem mais dinâmico este projeto por causa da música, e faz os alunos aprenderem por meio dessa interação. É ainda difícil levando em conta que ainda estamos no segundo semestre do curso, mas está muito bom.

Outra atividade considerada dinâmica e que proporcionou uma interação entre os participantes e a prática real de uso da LE, foi o trabalho com o gênero entrevista, o qual nos permitiu apresentá-lo em etapas que abrangeram desde a escolha do tema, a elaboração das questões, a gravação da entrevista oral, a transcrição, a retextualização e a apresentação da entrevista.

No que se refere à gravação da entrevista, os participantes escolheram, dentre eles, dois entrevistadores e um entrevistado para encaminhar as perguntas

²⁸ Ver apêndice 4

elaboradas anteriormente. O local para o desenvolvimento da tarefa foi o auditório da Instituição, o que possibilitou a gravação de áudio e vídeo da entrevista produzida em língua francesa.

A seguir temos o posicionamento dos participantes em relação a essas atividades:

Dinho: Muito bom hoje! Aprovada a escolha da didática; o gênero entrevista nos abre mais possibilidades em relação a como agir nesse contexto. O falante tem por natureza perguntar, e as atividades nos permitem interagir com um colega de classe. É uma atividade diferente para mim, pois ainda não estudamos essa prática em língua francesa.

Mylu: A aula proposta foi bem interessante e produtiva, pois com a concretização da entrevista foi possível perceber a evolução da inserção da língua francesa na turma. Pode-se afirmar que a língua foi muito bem apresentada e ensinada”.

Rappa: Achei curioso poder ouvir minha fala. Pude perceber a diferença em várias partes. Diferenças entre aquilo que eu planejei falar e o que foi dito, principalmente no emprego de alguns artigos, colocações dos pronomes e organização das ideias. Aprendi muito com essa experiência.

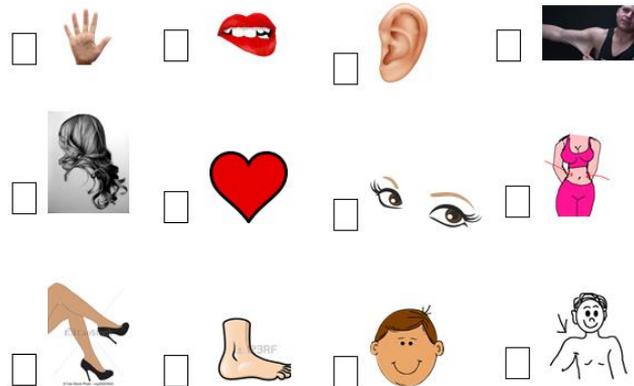
Cabe salientar, que na elaboração dessas atividades, os gêneros música e entrevista, por serem multimodais permitiram que usássemos as imagens para que os participantes pudessem associá-las aos resultados que esperávamos. Dessa forma, citamos como exemplo a exposição da música *Andalouse* de Kendji Girac, em que os participantes apenas visualizaram o vídeo, sem escutar do áudio e sem acesso à letra, com o objetivo de levantar hipóteses e posteriormente confirmá-las.

No segundo momento, já com o áudio, as informações se ampliaram, opiniões variadas surgiram e, no terceiro momento, com acesso à letra, outras hipóteses apareceram e algumas foram confirmadas.

De maneira semelhante ocorreu com a atividade escrita, na qual as imagens contribuíram bastante para que os participantes formassem seu entendimento sobre o assunto. Vejamos um exemplo nesta imagem:

Figura1:Exercício sobre a música Andalouse

2)- Indiquez les parties du corps de la femme que le chanteur décrit dans la chanson:



Fonte: Dados da pesquisa

A finalidade do exercício era associar a fala do cantor às sequências das imagens, e os gestos com as partes do corpo humano apresentadas na atividade. Como eles não haviam estudado detalhadamente essa temática, as imagens os ajudaram a chegar no resultado.

Brait (2005) postula que certos projetos gráficos contribuem para que possamos esmiuçar nossos campos semânticos, a fim de que entendamos os enunciados, levando-se em consideração as imagens visuais, verbo-visuais, auditivas que os gêneros assumem. Conforme a autora, esses textos apresentados por vezes em forma de imagens, auxiliam o educando na construção dos sentidos transmitidos pelo discurso.

Ainda referente às atividades, os participantes, como já dissemos, as consideraram diferenciadas e, desta forma sentiram-se à vontade para escrever nos seus diários de itinerância três quesitos que nos chamaram bastante atenção. O primeiro refere-se à tentativa de escrever em LF a partir das palavras já adquiridas. Apesar de muitos serem iniciantes no estudo da LE e alguns se considerarem sem o domínio da escrita, ainda assim procuraram mesclar a Língua Materna (LM) com a Língua Estrangeira (LE). Conforme pode ser visto, nas falas a seguir:

Fleur: Gostei bastante da atividade com la musique, onde tivemos que identificar alguns nom”. “Não teve nenhuma activité que je n’ai pas aimé”. “Oui. Je pense en faire novamente la activité.

Papillon: J’ai aimé l’activité, “as moças” trouxeram uma música e através dela tínhamos que ficar com os ouvidos bem atentos para la compréhension orale.

Van: J'ai adoré la classe aujourd'hui, nous avons continuer a analizar la musique Andalouse. E identificamos algumas palavras nela, as partes do corpo humano. Também relembramos como fazer pequenos diálogos. Espero que na próxima aula seja ainda melhor.

Entretanto, houve um participante que conseguiu desenvolver a escrita em francês no seu diário de itinerância. Isso se deu ao fato deste buscar o conhecimento independente das propostas curriculares ou metodologias que lhe são apresentadas na academia. Como veremos a seguir:

Paul: J'ai beaucoup aimé regarder la vidéo sans écouter la musique, ça fait l'étudiant voir le contexte, c'est intéressant. Je propose aux étudiants de parler plus fort parce que quelques uns ne les entendent pas. Ce serait super de faire à nouveau ce type d'activité, mais si possible, une chanson un peu plus lente, pas beaucoup, mais si moderne aussi.²⁹

O segundo quesito que nos chamou atenção, foi referente à leitura dos diários de itinerância, pois a partir dessa leitura, percebemos que não houve críticas em relação às atividades elaboradas nas fichas pedagógicas. Uma contribuição bastante pertinente que os participantes apresentaram, foi em relação às aulas ministradas pelas acadêmicas pesquisadoras, no que se referia ao baixo tom de voz repercutida na sala, a qual dificultava o entendimento das palavras que queriam ouvir com mais firmeza.

Dinho: Quero pedir que falem mais alto, por favor, pois ficou um pouco difícil a compreensão em certos momentos.

Paul: Je sugère que vous parlez plus fort, surtout pendant les activités.³⁰

Rafaely: Les activités, contribuïram para minha aprendizagem, e como uma opinião pessoal acredito que para ficar ainda melhor essa atividade as acadêmicas poderiam falar um pouco mais alto para estabelecermos uma comunicação mais clara, no geral, gostei e achei produtiva a aula.

Cabe esclarecer que o tempo para resolução dos exercícios elaborados nas fichas pedagógicas constituiu o terceiro quesito em relação às sugestões que apresentaram nos diários de itinerância. Como qualquer planejamento didático, nem

²⁹ Tradução nossa: Eu gostei muito de ver o vídeo sem escutar a música, isso fez o estudante ver o contexto, é interessante. Eu proponho as estudantes em falar mais alto porque alguns não entendem. Será interessante fazer esse tipo de atividade novamente, mas se possível, com uma canção um pouco mais lenta, não muito, e moderna também.

³⁰ Tradução nossa: Eu sugiro que vocês falem mais alto, principalmente durante as atividades.

sempre o tempo projetado nas fichas condizia com o andamento prático na sala de aula. Os participantes, em alguns momentos durante a realização dos exercícios sentiram-se pressionados a resolvê-los rapidamente ou em receber as respostas sem que pudessem analisá-las.

Lenita: Tinham que deixar mais a critério da turma supor o significado de algumas palavras e não as revelarem de imediato.

Rafaely: Em relação a l'activité d'aujourd'hui achei um pouco confusa, fiquei meio perdida para entender algumas coisas, como associar frases negativas, porém, o tempo é curto e estavam correndo um pouco com as explicações. No geral continuo achando l'activité diferente, dynamique e produtivas para mon apprentissage du français.

Léo: A aula está produtiva, entretanto percebemos uma queda dessa produção, acredito eu, por causa do tempo que não está sendo o suficiente.

Os gêneros música e entrevista, trabalhados na pesquisa, exigiram a utilização de recursos tecnológicos na sala de aula como o uso de computadores, retroprojetor, celulares, caixas de som, etc, no qual o objetivo era propor atividades mais dinâmicas. Também foi fundamental na elaboração das atividades a utilização das mídias digitais como site de pesquisa, blogs, canais do *youtube*, redes sociais, que foram importantes para pesquisa e na informação que precisávamos. Por esta razão, passaremos a falar no tópico seguinte sobre estes recursos.

4.1.2 Gêneros discursivos, mídias digitais e recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem do FLE

Não houve oposição dos participantes em relação aos instrumentos tecnológicos utilizados na sala de aula no decorrer da realização da investigação. Ao contrário, os participantes consideraram que o uso dessas tecnologias tornou algumas atividades interessantes e condizentes com nossa modernidade, bem como necessárias no contexto de sala de aula. Essas tecnologias permitem o acesso do professor e do educando no mundo tecnológico/midiático, que podem colaborar no seu conhecimento. Muitos materiais de pesquisa utilizados nas atividades foram retirados da internet, por exemplo, os clipes e letras das músicas, as entrevistas e as imagens. Nos filiamos as concepções de Marcuschi (2015, p. 198) quando preconiza que “mais do que em qualquer época, hoje proliferam os gêneros novos dentro de

novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital)”, o qual cita alguns exemplos de gêneros digitais: e-mail, blog, aulas virtuais, sala de bate-papo e todo e qualquer ambiente que envolva o espaço da internet.

Vinculado ao uso das mídias digitais, trazemos novamente o pensamento de Pinheiro (2013), já mencionado na fundamentação teórica deste trabalho, que esclarece sobre a utilização da tecnologia em sala de aula não ser uma tarefa fácil, pois considera a necessidade de saber utilizar dessas ferramentas para potencializar, de forma efetiva, o que se quer alcançar. Dionísio (2011) corrobora com a mesma ideia ao esclarecer a importância do uso desses recursos tecnológicos, pois apresenta o seguinte questionamento:

Diante de tal cenário, uma questão se apresenta como fundamental: o professor consciente de que uma aula ministrada com auxílio de *slides*, *power point*, vídeo ou um simples gráfico na velha conhecida transparência requer do aluno uma atividade bastante complexa, pois, além de coordenar diversas práticas de letramento, de copiar gêneros específicos processados por modos de representação diferentes (visão e audição, por exemplo), o aluno está diante de um complexo sistema de atividades no qual deverá se integrar, buscando construir sentidos para o texto verbal oral (fala do professor, narração do vídeo), para o texto verbal escrito (texto na transparência, na tela do computador ou da TV), para o texto visual (esquemas, gráficos, fórmulas matemáticas, químicas), bem como para o seu próprio texto (anotações verbais e/ou visuais)? (DIONÍSIO, 2011, p. 149).

A própria autora ressalta a importância de se utilizar esses recursos, mas para isso acontecer é necessário ter uma organização, principalmente no que se refere a esses gêneros multimodais, para que assim não se diga que houve muita informação e pouco sentido na compreensão do discurso.

Nesse sentido, os participantes da P-A perceberam o quanto a utilização destes recursos contextualizou a prática do professor. Vejamos:

Léo: A quinta questão foi mais fácil de responder. Talvez por causa das imagens. Inclusive percebi que desde o começo do projeto, as atividades com o uso de recursos visuais e com áudios fazem muito efeito para entender.

Cissa: É sempre mais divertido quando as atividades envolvem mídias.

Rafaely: Foi uma atividade diferente ainda não tínhamos trabalhado em sala assistindo a um vídeo de *musique* e analisar o contexto da mesma.

Diante da fala da participante Rafaely Mendes, percebemos a importância de entender uma música em LE a partir do seu contexto e não necessariamente fazer da tradução um mecanismo de compreensão. Entretanto, sabemos que esse não é o comportamento de muitos professores e alunos de LE, pois a existência de crenças negativas contribui para uma estagnação do aprendizado, assim como as crenças positivas proporcionam o efeito inverso no que se refere ao ensino aprendizagem em LE. Além das crenças, a visão do erro também pode proporcionar duas visões, positiva ou negativa, dependendo do tipo de concepção elaborada pelo professor e aluno. Diante disto, discorreremos mais a respeito deste assunto, no tópico a seguir.

4.2 Crenças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE)

Conforme mencionado na fundamentação teórica, as crenças, segundo Barcelos (2006) são formas de pensar, ver e construir a realidade a partir de nossas experiências, social ou individual. O tópico a seguir evidencia algumas crenças constatadas no decorrer da pesquisa, sobretudo nos questionários e diários de itinerância dos participantes

4.2.1 Crenças relacionadas aos exercícios propostos

Percebemos que, na concepção dos participantes, é necessário primeiramente que o professor trabalhe atividades fáceis e básicas como prioridade, já que o grau de conhecimento que trazem ainda não permite trabalhar exercícios considerados complexos por eles. Os excertos a seguir evidenciam melhor a afirmação:

Lenny: Bom, a aula de hoje foi um pouco difícil e fiquei bem perdida. Ao fazer a interpretação do diálogo não compreendi bem a conversa, mas por minha má compreensão mesmo, pois não tenho domínio do francês.

Lenita: A atividade seria melhor se tivesse a legenda, pois somos iniciantes e não conhecemos muito bem o vocabulário.

Soupin: Gostei da atividade musical, porém achei a música com letra um pouco difícil, pois eu sei bem pouquinho o francês.

Alguns participantes entenderam a necessidade de trabalhar a língua francesa, por intermédio de exercícios que não os direcionavam de uma forma mecânica em busca de um resultado imediato. Entender o contexto e confiar em situações diferenciadas que algumas atividades exigiram, causou desconforto, mas constituiu-se um desafio para alguns:

Cissa: Eu gostei da atividade, apesar de tê-la considerada um pouco difícil por não compreender tão bem o francês. Mas entendo que esse tipo de atividade é importante para nos fazer compreender ou tentar entender o idioma. Se não forçarmos nossa mente ao analisar esse tipo de situação, será difícil aprender a língua francesa.

Dinho: Essa atividade de hoje, pra mim foi a melhor que tivemos, na minha humilde opinião gostaria de mais atividades nesse mesmo contexto.

Percebemos nas falas acima, que as atividades apresentadas requereram certa atenção para que os participantes pudessem resolvê-las. O diferencial desses exercícios não era o domínio da LF em si, mas fazer com que as observações das informações escritas, das imagens visuais e audiovisuais levassem o participante ao resultado proposto. No decorrer desses exercícios, muitos sentiram dificuldade no início, porém, quando se acostumaram com a didática utilizada, observamos uma melhora, pois estavam mais atentos e logo compreendiam os objetivos das atividades.

4.2.2 Crenças relacionadas à necessidade de tradução

Relembramos o pensamento de Germain (1993) que dizia que, na metodologia tradicional, as atividades propostas eram sempre responsivas e demandadas pelo professor, baseadas nas memorizações das regras linguísticas e morfosintáticas, refletindo uma atitude passiva e mecânica dos educandos ao resolver esses exercícios. Muitos participantes da P-A, talvez passaram por esse tipo de metodologia na educação básica, o que é muito comum pensar que na Universidade teriam esse mesmo tipo de educação, porém nas aulas de FLE da instituição onde esses participantes aprendem a LE, se prioriza a metodologia comunicativa e acional, com a requisição de tarefas a serem realizadas.

As atividades utilizadas nesta P-A não foram diferentes do que lhes é requisitado nas aulas de FLE, pois priorizamos trazer documentos autênticos como

forma de trabalhar o aprendizado de maneira mais real e, ainda assim, ocorreu no imaginário dos participantes a necessidade de traduzir os textos propostos, como pode observar nas falas retiradas do QF:

Lenita: Com certeza! Como posso compreender algo que nem bem conheço? Sou iniciante e isso me ajuda muito.

Maria: Sim, porque podemos lembrar com facilidade alguma parte da música se soubermos sua tradução.

Filha do Rei J.C: Sim, porque é uma boa maneira de entender o contexto apresentado na canção. É uma ótima forma de fixar algumas palavras novas.

Entretanto, a maioria da turma entendeu que a tradução detalhada do texto acaba sendo prejudicial para um entendimento geral do contexto, a seguir os fragmentos do diário:

Andressa: Acho que não há necessidade de tradução detalhada, pois certas palavras ou expressões traduzidas “ao pé da letra” perdem seu sentido dentro do contexto.

Rafaely: Não necessariamente, acredito que a tradução detalhada da música age mais de forma negativa do que positiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua francesa, pois nos prendemos muito a nossa língua materna e o avanço da aprendizagem fica prejudicado.

Léo: A atividade de hoje foi bem interativa. Gostei de rever a música, mas não cantamos. Agora entendi porque não era pra pesquisar a tradução (quase eu pesquiso, mas pensei muito e não fiz isso). Aprender sobre as partes do corpo fez sentido com a letra.

Notamos uma unanimidade nos participantes, em considerar desnecessário traduzir a letra das músicas. Apesar de eles sentirem dificuldade em alguns trechos, conseguiram captar a importância da compreensão global, pois assim, houve o interesse de pesquisarem algumas palavras que no contexto geral da música trazem outro sentido, além de compreenderem as expressões idiomáticas presentes nestes textos orais e escritos.

4.2.3 Crença de dominar a gramática normativa para obter o domínio da língua estrangeira

Ao entrar na academia, é comum perceber em alguns estudantes de Letras, o pensamento de que o curso proporciona apenas o domínio das regras da língua

portuguesa, a tão conhecida norma culta. Essa crença é muito mais refletida na sociedade, que espera destes estudantes uma formação mais voltada para o domínio da gramática. Observa-se que essa realidade vem mudando dentro das Universidades, uma vez que o estudo dos gêneros apresenta a gramática na sua estrutura composicional inserida nos textos orais e escritos, deixando de ser trabalhada de forma isolada.

No desenvolvimento das atividades da P-A, percebemos que apenas uma participante considerou que o domínio da gramática estrangeira proporcionaria o domínio comunicativo. Vejamos:

Rogéria: Acho que as duas músicas poderiam ser mais aproveitadas para trabalhar a parte gramatical

Diante da fala desta participante, podemos concluir que este pensamento representa uma minoria dos que ainda trazem essa crença, pois numa avaliação geral da concepção dos demais participantes, as gramáticas normativas encontram-se inseridos no contexto do ensino de gêneros orais e escritos, tanto na língua portuguesa quanto na LE.

4.2.4 Crença da necessidade de contato com o falante nativo para aprender uma língua estrangeira

Segundo Barcelos (2006, p. 112), muitos estudantes acreditam que para aprender uma LE é preciso ir para o exterior, como bem enfatiza na fala dos aprendizes quando dizem: “é preciso ir para o exterior para se aprender inglês” ou “é preciso falar como o falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira”. Alguns participantes ao responderem à pergunta aplicada no QI: “O que os motiva a aprender a língua francesa?”, confirmaram a ideia citada:

Léo: “Por ser uma LE de mais fácil compreensão, gostaria de atuar na área tanto aqui no Estado como em áreas que são falantes do idioma pra melhorar meu modo de falar. Também quero ajudar outros com isso”.

Kinho: “As viagens para a França e o contato com os nativos/falantes da língua”.

Interessante observar a forma como essa crença age no imaginário do estudante, na medida de acreditar que aprender uma LE requer, automaticamente,

domínio perfeito da fala. Nessa forma de dominar perfeitamente a LE, o estudante espera conhecer todos os vocábulos, pronúncias, concordâncias, grafias, no qual acaba exigindo de si, a plenitude do conhecimento. Pontuamos, mais uma vez, a fala de Moita Lopes (2002) quando aduz que é comum exigir do aluno de segundo grau o domínio completo de uma LE, mas que isso não ocorre se compararmos à exigência do domínio de outras disciplinas existentes no currículo da educação básica de ensino. A observação de Moita Lopes (2002) acaba refletindo na crença dos alunos universitários, pois, ao ingressarem na instituição, acreditam que a experiência no exterior aperfeiçoará o seu domínio em uma LE, desacreditando que o curso superior pode lhe proporcionar este domínio.

No desenvolvimento da P-A, muitos participantes sentiram-se inseguros com as atividades comunicativas propostas, considerando que aprender de uma forma mais metódica, como outrora trabalhada na sua vida estudantil, seria o passo correto a ser seguido. Entendemos que o conhecimento de uma LE é construído todos os dias por meio de leituras diversas, viagens (não descartamos aqui a possibilidade de contato com falantes nativos), técnicas de ensino adequadas e, ainda assim, correr o risco de cometer erros, mas que em nada significa a não assimilação da língua alvo.

4.2.5 Crença de que o estudo de certos gêneros pode motivar os alunos na aprendizagem de LE

Segundo Portela:

[...], o aluno motivado é aquele que participa ativamente da tarefa proposta pelo professor e que mantém esse grau de participação sem necessidade de estímulos e incentivos contínuos por parte do docente.(PORTELA, 2006,p.62)

A mesma autora considera que a realização de uma tarefa exigida pelo professor será concretizada com êxito se houver essa motivação intrínseca, capaz de despertar o interesse em resolvê-la. Ao trabalhar música e entrevista com os participantes, percebemos que a escolha desses gêneros os motivou para o estudo da LE.

Paul: O projeto foi super. Foram trabalhados gêneros diferentes (música e entrevista), de maneira bem didática e inclusiva. Os efeitos foram positivos, pois a meu ver, foi mais que alfabetização, antes, um letramento, visto que não se ensinou apenas gramática/vocabulário,

mas a reconhecer um gênero textual no FLE, que, embora seja presente em LP, possui suas especificidades. Assim também a música, por meio da qual pode-se aprender expressões idiomáticas correntes.

Cissa: O projeto de vocês foi tão maravilhoso! Parabéns! Vocês foram criativas! Eu gostei das atividades que utilizavam vídeos com música como recurso de ensino. Foi um ótimo método para chamar a nossa atenção. As atividades também estavam boas e de fácil compreensão [...]. Seria uma ótima ideia usar recursos áudio visuais como mecanismo de ensino. Atualmente o ensino é tão arcaico, que esse tipo de método torna-se muito importante.

A partir dessas falas, percebemos o quanto é importante trabalhar com estratégias capazes de gerar essa motivação. Logo, podemos afirmar que o trabalho com gêneros proporciona realmente uma interação capaz de envolver os participantes não somente entre si, mas uma comunicação mais segura com o professor e uma confiança maior no desenvolvimento das atividades.

4.2.6 Crença de que o erro simboliza um tipo de reflexão positiva ou negativa de acordo com o contexto linguístico que cada estudante traz

De acordo com Santos (2005, p.44) é pertinente quando relata que existem erros “mesmo nos falantes que atingiram um grau de domínio da língua estrangeira” e que também “na língua materna cometemos ‘erros’ e deslizos, mas eles não são nem da mesma natureza e nem ocorrem com a mesma frequência dos da língua estrangeira”. O referido autor sempre utiliza a palavra erro entre aspas como uma forma de reflexão sobre esse termo. Concordamos com a sua concepção de que os erros estarão presentes no processo de aprendizagem uma vez que fazem parte da condição humana.

Couto (2015) apresenta a visão de problematizar o erro, para que o professor crie um clima de confiança favorável com o aprendiz em relação à aceitação do erro.

A meu ver, problematizar seria a solução para tratar a questão do erro na sala de aula, pois se o professor adota a prática de uma pedagogia, na qual o erro seja considerado como um elemento natural da aprendizagem, tal atitude possibilitaria instalar, progressivamente, na sala de aula, não somente um clima de aprendizagem favorável, mas, sobretudo, uma abertura ao respeito e à tolerância para com a diversidade e a diferença. (COUTO, 2015, p.178).

No QF aplicado aos participantes da P-A, diante da pergunta se eles teriam medo de cometer erros nas atividades realizadas em sala de aula, a maioria deles avaliou o erro de forma positiva, ou seja, constituindo-se um processo necessário para a evolução do conhecimento na LE, como podemos observar a seguir:

Andressa: É algo normal quando se está aprendendo uma LE. O erro sempre ocorre tanto na pronúncia quanto na escrita. O indispensável mesmo é não deixar estes erros “passar em branco”, pois a correção é necessária para o desenvolvimento e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Léo: Me senti a vontade. Não tive vergonha de cometer erros. Estamos todos no início, então errar faz parte.

Luca: Não senti medo, eu acredito que o erro é válido no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Entretanto, ainda alguns participantes sentiram-se inseguros e com medo de errar ao executarem algumas tarefas que apresentamos.

Filha do Rei JC: Senti muito medo de ler em francês. Ainda tenho algumas dificuldades.

Lenita: Não muito bem, pois sou iniciante na língua estrangeira.

Contudo, é satisfatório perceber que uma grande maioria da turma vê o erro como elemento positivo e necessário para o aprendizado. Aqueles que não tiveram esse mesmo posicionamento relatam que seria necessário desenvolver um trabalho no qual possam sentir-se mais à vontade e mais confiantes no ensino de uma LE.

4.3 Diário de itinerância: instrumento de aprendizagem e reflexão

Discorreremos sobre os gêneros discursivos orais e escritos, sua importância na comunicação entre os indivíduos e sua evolução de acordo com o contexto rotineiro e histórico que vivenciamos. Mesmo não mencionando na fundamentação teórica deste trabalho, achamos importante neste tópico fazer uma abordagem que nos chamou atenção, pois percebemos no decorrer de nossa P-A que, além das atividades específicas para o estudo dos gêneros (música e entrevista) nas quais proporcionaram o aprendizado em LE, surgiu também um instrumento complementar no processo de ensino-aprendizagem. Esse instrumento foi o diário de itinerância, escrito pelos participantes a cada encontro realizado durante a P-A. Dessa forma, percebemos que, mesmo não intencionalmente, o diário de itinerância, também

considerado um gênero discursivo, colaborou para o aprendizado dos participantes e para reflexão das pesquisadoras.

Constatamos que durante a investigação, o gênero diário foi de suma importância na evolução da habilidade escrita dos participantes, ao observarmos três momentos distintos: 1) houve alunos que não conseguiam escrever em francês no início da pesquisa; 2) com o passar das aulas, alguns conseguiram mesclar a LM com a LE; 3) No final das atividades alguns acadêmicos escreveram seus diários em LF.

Cumprе mencionar que, Milanez (2008) aborda sobre esse tema quando diz que:

O gênero discursivo diário, é um instrumento que pode servir para o desenvolvimento das diferentes habilidades em sala de aula com os alunos, como também para uma reflexão do professor sobre sua prática pedagógica. (MILANEZ, 2008, p. 01).

Nós, enquanto pesquisadoras, utilizamos, também, o diário dos participantes como instrumento de reflexão, pois com a leitura que fizemos dos mesmos percebemos o que faltava para melhorar, recebemos sugestões, críticas positivas, tal como negativas, mas que em nada nos incentivou a recuar, muito pelo contrário, usamos as críticas negativas também para crescer positivamente em relação a nossa prática pedagógica.

Dentre diversas características desse gênero, podemos citar com exatidão, a espontaneidade em que esses diários foram escritos. Por se constituir um gênero mais informal, os acadêmicos se sentiram inteiramente à vontade ao partilharem conosco suas opiniões, ideias, críticas e elogios a respeito das aulas. Milanez (2008, p. 01) salienta em seu artigo a respeito dessa espontaneidade quando pontua que “Dentro dessa perspectiva o professor pode fazer uso do gênero “diário” para desenvolver a habilidade escrita explorando um registro mais informal onde o aluno tem a liberdade de expressar-se de maneira mais espontânea”.

Acreditamos que é através dos diários que pudemos obter um *feedback* (professor/aluno) da prática de sala de aula. Pode-se dizer que é por meio do gênero diário, que passamos a conhecer individualmente cada participante, e com isso criamos possibilidades de estabelecer laços afetivos entre professor e aluno, no qual permite ao educando ter a liberdade de escrever sobre as aulas ministradas. Stover (1986, *apud* Liberari 1999, p. 27) contempla em seu artigo, ao dizer que o diário

“ajuda a tornar a instrução mais pessoal e individualizada, levando o instrutor a conhecer cada participante separadamente.”.

Para melhor entendermos as vantagens e características do gênero diário como instrumento de ensino, Stover (1986) *apud* Liberari (1999) afirmam que:

Leva o educador a uma auto avaliação e percepção de suas mudanças e crescimento; auxilia a maior compreensão do material estudado; prepara os educadores para a discussão sobre o assunto, levando-os a assumirem posições; fornece uma visão ampla do desenvolvimento do educador após algum tempo de utilização constante; leva os educadores a níveis superiores de pensamento; auxilia os educadores a tomarem decisões informadas pois podem questionar melhor aquilo que escrevem sobre suas práticas. (STOVER, 1986, *apud* LIBERARI, 1999 p. 27).

Diante disso, concordamos com o pensamento de Liberali (1999) ao pontuar a importância do diário de itinerância como instrumento de auxílio dos educadores nas suas práticas de sala de aula.

Milanez (2008, p. 02) ressalta que “as questões identificadas pelos professores a partir dos relatos dos alunos nos diários podem contribuir positivamente, fazendo com que se busque soluções para os problemas detectados”. Consideramos também que o uso dos diários nos levou a uma reflexão da nossa prática pedagógica, visando sempre o aperfeiçoamento das nossas aulas, afim de atender as propostas dadas pelos participantes.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optamos em desenvolver esta investigação com uma turma iniciante do curso de Letras Português-Francês da UNIFAP. Nossa escolha se justificou na necessidade de verificar *in loco* a influência do gênero discursivo no ensino-aprendizagem desses estudantes em processo de formação para professor de LE. A técnica de pesquisa utilizada foi a P-A, de acordo com as teorias inspiradoras de Barbier (2007), a qual se enquadra principalmente nos moldes de uma abordagem qualitativa, visto que a finalidade foi detectar os problemas levantados para, posteriormente, o pesquisador intervir, modificar e aprimorar as relações vigentes, conforme salienta o autor.

Apresentar aos participantes a oportunidade de desenvolver uma P-A e, por meio dela, dar a liberdade de escolha do gênero que desejariam trabalhar em sala de aula, pareceu-nos um grande desafio. Usamos como um dos instrumentos de coleta de registro o Questionário Inicial que permitiu aos participantes a escolha de dois gêneros discursivos para o desenvolvimento da P-A que foram música e entrevista. No decorrer da investigação, também utilizamos o Questionário Focalizado para sondar a opinião dos participantes no que se refere à implementação das atividades sobre o gênero música. As pesquisadoras escolheram trabalhar com ficha pedagógica, já que se constitui um instrumento prático e adequado ao tempo e ao contexto da turma.

Relembramos que as perguntas de pesquisa as quais nos motivaram a desenvolver este trabalho foram: 1) De que forma os gêneros discursivos escritos/orais contribuem para um aprendizado mais reflexivo nas aulas de FLE? 2) Qual/Quais a(s) contribuição(ões) da Pesquisa-ação para as aulas de FLE?

A partir desses questionamentos, foi possível traçar o objetivo geral o qual consistiu em analisar de que forma os gêneros discursivos escritos/orais contribuem para um aprendizado significativo da LF em uma turma de Letras Português-Francês. Assim, como traçamos os objetivos específicos voltados para aprofundar o processo de letramento dos participantes em LE, proporcionando um conhecimento crítico-reflexivo, bem como apresentar a P-A como agente transformador de uma realidade social. Consideramos que esses objetivos foram bem executados levando em consideração o envolvimento dos participantes na P-A. Foi gratificante perceber o quanto eles sentiram-se envolvidos em fazer parte de um projeto que somou aos seus conhecimentos, e por este motivo, aceitaram de bom grado.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, constatamos que o trabalho com os gêneros discursivos foi uma oportunidade interessante para os participantes ampliarem seu universo de conhecimento da LF. Esclarecemos que a P-A não trouxe novidade no trabalho com os gêneros discursivos, até mesmo porque, esses já são trabalhados nas aulas de FLE (cartas, e-mails, poemas, bilhetes e outros). O diferencial foi apresentar a possibilidade de explorar outros gêneros, neste caso a música e a entrevista, gêneros multimodais que despertaram bastante interesse em sala de aula, de forma a readaptar atividades, encenações, ensaios, produções que englobaram as competências necessárias em LE.

Os dois gêneros explorados na pesquisa, proporcionaram aos participantes o desenvolvimento de tarefas concretas e criativas, fator importante para o futuro professor de LE, uma vez que não se trabalhou a estrutura desses gêneros de forma desconexa dos conceitos que auxiliam no processo cognitivo do educando. Citamos o exemplo da música, pois não bastou apresentá-la pelo simples fato dos participantes gostarem de ouvi-la, por trás desse “ouvir”, foi necessário um trabalho bem elaborado que viesse facilitar suas competências comunicativas na língua-alvo. O mesmo ocorreu na elaboração, transcrição e retextualização da entrevista em relação ao estudo da gramática, pois reforçamos a ideia que a coesão, coerência e normas podem ser contempladas num contexto integrado das atividades com gêneros.

Ainda em relação aos gêneros discursivos, é pertinente trazer uma reflexão sobre o diário de itinerância. Segundo as ideias de Barbier (2007), este gênero é típico da P-A e teve grande importância no processo de ensino-aprendizagem dos participantes, uma vez que foi possível descrever os sentimentos e opiniões sobre as atividades desenvolvidas. Os integrantes da pesquisa relataram em seus diários os pontos que precisavam modificar na condução da pesquisa para que obtivéssemos resultados mais satisfatórios. Cabe ressaltar que o uso do diário abriu horizontes para que esses participantes considerassem a possibilidade de utilizá-lo em sua prática de sala de aula, seja em língua portuguesa/literatura ou em LE. Com isso podemos concluir que o uso do gênero diário foi de extrema importância para esta pesquisa, pois permitiu aos participantes evoluírem na habilidade escrita da LF, bem como na prática crítico-reflexiva do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, escolhemos a P-A por adequar-se à necessidade que precisávamos, pois, por meio dela desenvolvemos atividades e estratégias pedagógicas, de cunho crítico-reflexivo voltadas para estudantes de

nível superior. Percebemos que a condução das aulas foi construída em um constante *feedback*, pois a turma, ao se sentir envolvida no processo, tomou a liberdade de sugerir e relatar suas principais dificuldades, que muito nos deixaram seguras a seguir em frente nesta investigação.

Este estudo voltou-se especificamente para uma turma de acadêmicos do curso de Letras Português-Francês da UNIFAP, mas pode servir como fonte de pesquisa, reflexão e inspiração para trabalhos científicos mais abrangentes, uma vez que observamos muitas pesquisas com conteúdos direcionados aos alunos do ensino fundamental e médio da educação básica. Assim, desejamos com este trabalho abrir um leque de possibilidades em trabalhar com futuros professores, principalmente no que se refere à experiência de aplicar uma P-A que aborde a LF por meio dos gêneros discursivos e possibilite um ensino mais crítico-reflexivo capaz de mudar significativamente a realidade social de quem se dispõe a desenvolvê-la.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO.J.C.P. **Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e comunicação**, Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2ª edição, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6º ed. 2ª triagem - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- BARBIER, Rener. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. – Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- BARCELOS, A.M.F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Mariana, MG, p. 109-131, 2006.
- BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**, 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares nacionais do ensino médio para Língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- Cadre Européen Commun de Référence**. Paris: Éditions Didier, 2001.
- CANAL, Mônica. **As Mídias na Educação como suporte metodológico colaborando para os avanços tecnológicos no ensino de língua portuguesa e inglesa**. Horizontina, RS, 2014. Artigo. Acesso em 30 ago. 2017.
- Colegiado do Curso de Letras Português-Francês, UNIFAP. **Projeto Pedagógico**. Macapá, AP. [2008?]. Disponível em <http://www2.unifap.br/letras/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-letras/>. Acesso em 1 set. 2017.
- COUTO, A. A. **Formação Inicial crítico - reflexiva de professores de Língua estrangeira em um contexto de fronteira**. Tese. Mestrado Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, UNB - Brasília 2015.
- _____. A. **Crenças de professores em formação sobre ensino – aprendizagem da língua francesa**. Revista Desempenho, n.25, v 1.2016.
- DIONÍSIO A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A GAYDECZKA, B; BRITO, K. (orgs.) **Gêneros Textuais reflexões e ensino** 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- DIONÍSIO A. P.; L.J. VASCONCELOS. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs). **Múltiplas linguagens para o Ensino médio**: São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- DIONNE H., **A Pesquisa – Ação para o Desenvolvimento Local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B; **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

DUPLESSIS, P. **La fiche pédagogique en information-documentation**, p. 1-2, 2016. Disponível em <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/la-fiche-pedagogique-en-information-documentation>. Acesso em 13 jun. 2017.

DURET. A. **Concevoir une fiche pédagogique**. Disponível em <http://www.institutfrancais.pl/fr/concevoir-une-fiche-pedagogique>. Acesso em 13 jun. 2017.

FEMKE VAN DER SCHOOT. **Interview avec les jeunes français**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=n78B95FBFig>. Acesso em 05 jan. 2017.

FICHES PÉDAGOGIQUES GÉNÉRATION. Disponível em <http://www.leplaisirdapprendre.com/generation-francaise-8/>. Acesso em 23 ago. 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement de langues: 500 ans d'histoire**. Paris, France: CLE Internacional, 1993.

LAINÉ, Emmanuel *et al.* **Latitude 2 – Méthode de français A2/B1**. Paris: Les Éditions Didier, 2009.

LARRUY, M. M. **L'interprétation de l'erreur**. Paris : CLE International/ VUEF 2003.

LE FIGARO. **Qui est Indila, le phénomène musical du moment ?** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eVIPb3P-C34>. Acesso em 05 jan. 2017.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão Crítica**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LOISEAU, Yves; MÉRIEUX, Régine. **Latitude 1 – Méthode de français A1/A2**. Paris: Les Éditions Didier, 2008.

MARCONI M. de A. ; E. M. LAKATOS, **Técnicas de Pesquisa**. 7ª ed. – reimpr. - São Paulo: Atlas, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. 1ª ed. – 8ª reimpr. , São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MILANEZ, M. S. **Diário**. p. 1-2, 2008. Artigo. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 18 ago. 2017

MOITA LOPES. L.P., **Oficina de Linguística Aplicada**, Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 4ª reimpr. 2002.

PINHEIRO, N.F. Para além da Escola: O Blog como ferramenta de Ensino-aprendizagem. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs). **Múltiplas linguagens para o Ensino médio**: São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PINTO, C.M; **Gênero Entrevista: Conceito e Aplicação no Ensino de Português para estrangeiros**. Revista da ABRALIN, v. 6, n. 1, p. 183-203, jan./jun. 2007.

PORTELA, K.C.A. **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira**. Revista expectativa, V.5, n.5, 2006.

PUREN, C. **Mise Au point de / sur la Perspective Actionnelle**, p. 25, 2011. Disponível em <<http://www.Christiampureza.com>>. Acesso em 20 ago. 2017.

ROBERT, J. P. *et al.* **Faire Classe en FLE** Grenelle, Paris : Hachette, 2011.

ROJO R.; BARBOSA. J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, H.S *et al.* **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: Reflexão e prática**. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SENATORE, M. C. **O papel do aluno nas aulas de Língua estrangeira**. Publicado em NOVA ESCOLA edição 268, Dez. 2013/Jan. 2014. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental>. Acesso em 20 ago. 2017.

SOFFA, M. M.; TORRES, P. L. **O Processo Ensino-Aprendizagem mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores On-Line**, 2009. Acesso em 30 de Ago. 2017.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO INICIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/FRANCÊS

QUESTIONÁRIO INICIAL

Este questionário tem por finalidade fazer um levantamento de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa na turma 2016.1 de Letras Português/Francês, para contribuição da nossa pesquisa concernente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse sentido, gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo às questões propostas. Os dados e as respostas são confidenciais, portanto, sua identidade e opinião serão preservadas de qualquer tipo de identificação. Agradecemos antecipadamente sua colaboração na realização deste estudo.

Sexo: () Masculino () Feminino **Idade:** _____ anos

Pseudônimo pretendido: _____

1. Qual foi seu primeiro contato com a língua francesa?

- () Ensino fundamental
() Ensino Médio
() Universidade
() Cursos Livres
()

Outros : _____

2. Há quanto tempo você estuda a língua francesa? _____

3. Das competências a seguir qual (quais) você sente mais dificuldade nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE)?

- () Compreensão oral
() Compreensão escrita
() Produção oral
() Produção escrita

4. Você está satisfeito(a) com a metodologia utilizada nas aulas de FLE?

- () Sim
() Não

Justifique: _____

5. O que o/a motiva a aprender a língua francesa?

6. Além do Manual Latitudes utilizado na universidade, você utiliza outros instrumentos para reforçar seu aprendizado (livros, revistas, Canais de TV, internet, aplicativos, outros)

Não

Sim

Qual (quais)? _____

7. Após a conclusão do Curso de Letras Português/Francês você pretende atuar como professor(a) em:

Apenas em língua portuguesa/literatura

Apenas em língua francesa

Qualquer das duas conforme a oferta de emprego

Não pretendo atuar como professor

Justifique: _____

8. Você tem perspectiva de continuar em contato com a língua francesa após o término da graduação em Letras?

Sim

Não

Justifique: _____

9. Dentre os gêneros discursivos sugeridos abaixo, qual (quais) você sugeriria para ser trabalhado durante a nossa investigação? Você pode indicar até dois gêneros:

Músicas

Poemas

Entrevistas

E-mails

Outros _____

10. De que maneira os gêneros acima escolhidos contribuiriam para seu aprendizado na língua francesa?

Justifique: _____

Gratas! Acadêmicas do Curso de Letras Português/Francês da turma 2012.1.

APÊNDICE 2 – DIÁRIO DE ITINERÂNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/FRANCÊS

JOURNAL D'ITINÉRANCE

SURNOM:

Date: ____/03/2017

1. L'activité que j'ai plus aimée:
2. L'activité que je n'ai pas aimé :
3. C'est une activité différente pour moi :
4. L'activité que je pense faire à nouveau :
5. Les activités d'aujourd'hui ont contribué pour mon apprentissage en langue française:
6. Pour améliorer mon apprentissage du français je propose :
7. Mes commentaires libres



APÊNDICE 3 – FICHA PEDAGÓGICA 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/FRANCÊS

THÈME: L'amour et l'admiration pour une femme

NIVEAU: A1

POUR EXPLORER L'IMAGE:

- 1) Les apprenants vont visionner l'image de la video sans écouter l'audio et voir la parole.
- 2) Le professeur demande:
 - a) Savez-vous le nom du chanteur et le nom de la parole?
 - b) Il y a combien des personnes dans la scène?
 - c) Qui sont les personnagens principaux ?
 - d) La musique est agitée, calme, joyeuse ?
 - e) Que pensez-vous du rythme musical de cette musique ? C'est une musique romantique, pop, rap, reggae ?



La vidéo - 3:24 minutes (sans audio)

DECOUVERTE DE LA CHANSON

- 1) Les apprenants écouteront la vidéo en accompagnant l'audio. Ils ne regarderont pas la parole.
 - 2) Le professeur demande (Compréhension orale):
 - a) Et alors, la musique est-elle agitée, calme, joyeuse, moderne?
 - b) Que pensez-vous du genre style de la musique: dance, romantique, pop, rap, reggae, hip-hop, techno, classique, électro, jazz
 - c) Quels mots vous êtes familiers? Quels mots vous connaissez? la situation se passe dans une ambiance ouverte ou fermée?
 - d)- Quel est le nom et la nationalité de la femme qui apparaît dans la musique?
- PS : Les étudiants feront l'activité de compréhension orale

La vidéo - 3:24 minutes (avec audio)

- Ensuite les apprenants regarderont la vidéo accompagnée de la parole.
Le professeur demande de nouveau: (pour ne pas rester des doutes)
- a) Savez-vous le nom du chanteur et le titre de la parole?
 - b) Quels mots vous êtes familiers?
 - c) Quel est le nom et la nationalité de la femme qui apparaît dans la musique?
 - d) Est-ce que le style de la musique est de votre préférence? Pourquoi ?
- Après, le professeur fera une lecture de la parole et parlera un peu de la biographie d'auteur.

Étudiant(e): _____ Classe 2016.1

Andalouse - Kendji Girac

Tu viens le soir
 Danser sur des airs de guitares
 Et puis tu bouges
 Tes cheveux noirs, tes lèvres rouges
 Tu te balances
 Le reste n'a pas d'importance
 Comme un soleil
 Tu me brûles et me réveille
 Tu as dans les yeux
 Le sud et le feu
 Je t'ai dans la peau
 Baila baila, oh!



Toi, toi, ma belle Andalouse
 Aussi belle que jalouse
 Quand tu dances le temps s'arrête
 Je perds le nord, je perds la tête
 Toi ma belle espagnole
 Quand tu bouges tes épaules
 Je ne vois plus le monde autour
 C'est peut être ça l'amour

Des airs d'Orient
 Le sourire et le coeur brûlant
 Regarde hében
 Oui j'aime te voir bouger comme une reine
 Ton corps ondule
 Déjà mes pensées se bousculent
 Comme la lumière
 Oui il n'y a que toi qui m'éclaire
 Tu as dans la voix
 Le chaud et le froid
 Je t'ai dans la peau
 Baila baila, oh!

Refrain

BIOGRAPHIE

Kendji Maillé, dit **Kendji Girac** est un chanteur français, né le 3 juillet 1996 à Périgueux (Dordogne). Il s'est fait connaître du grand public en remportant la saison 3 de *The Voice: La Plus Belle Voix*.

Son genre musical: pop latino, flamenco et rumba.

Étudiant(e): _____ Classe 2016.1 Date: ___/___/2016

COMPRÉHENSION ORALE

1) Écoutez le refrain de la chanson puis complétez les espaces lacunaires.

Toi, _____ ma belle Andalouse
 Aussi _____ que jalouse
 Quand tu _____ le temps s'arrête
 Je perds le nord, je perds la _____
 Toi ma belle _____
 Quand tu bouges _____ épaules
 Je ne vois plus le _____ autour
 C'est peut être ça l' _____

2) Le chanteur aime voir la femme quand elle bouge comme :

- () une reine
 () une princesse
 () un enfant
 () une fée

3)- Quel message transmet la parole de la musique?

- L'espoir L'amour La souffrance La solitude

4)- Quelles sont les caractéristiques de la femme ?

- Belle Horrible Sensuelle Calme Jalouse

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1) Pour exprimer ses sentiments à la femme le chanteur utilise des comparaisons. Indiquez la comparaison pour chaque phrase :

« Tu me brules et me réveilles » : _____

« Oui il n'y a que toi qui m'éclaire » : _____

Étudiant(e): _____ Classe 2016.1 Date: ___/___/2016

2)- Indiquez les parties du corps de la femme que le chanteur décrit dans la chanson:

<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

1) Associez les mots aux dessins suivants:

- (1) Le froid
- (2) Le chaud
- (3) Le soir
- (4) Le soleil



4)- Cochez les verbes que vous associez au mot danser.

- | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Rire | <input type="checkbox"/> Dormir | <input type="checkbox"/> Crier |
| <input type="checkbox"/> Sauter | <input type="checkbox"/> Chanter | <input type="checkbox"/> Bouger |
| <input type="checkbox"/> Se reposer | <input type="checkbox"/> Manger | <input type="checkbox"/> Parler |
| <input type="checkbox"/> Conduire | <input type="checkbox"/> Rencontrer | <input type="checkbox"/> Courir |
| <input type="checkbox"/> Pleurer | <input type="checkbox"/> Téléphoner | <input type="checkbox"/> Arrêter |

5)- Trouvez le mots intrus. Relevez le mot qui ne va pas avec les deux autres.

- 1- Le genou, la jambe, les yeux : _____
- 2- La bouche, le doigt, la main: _____
- 3- La bouche, l'oreille, le pied: _____
- 4- Le bras, le cou, la gorge: _____
- 5- Les dents, la main, le visage: _____

EXPRESSION ORALE

1) Par deux, créez un petit dialogue pour parler des activités que vous aimez faire comme: danser, jouer un instrument de musique, chanter, etc.

Exemple :

A salue **B**.

B répond et demande à **A** s'il/elle va bien.

A répond et demande à **B** ce qu'il/elle aime faire.

B répond et pose la même question à **A**.

B s'excuse et dit qu'il/elle va à la cantine maintenant.

A est d'accord.

A et B prennent congé.

EXPRESSION ÉCRITE

1) En cinq lignes, décrivez une personne que vous admirez le plus.

Exemple : La personne que j'admire le plus est mon fils Jonathan. Il a seulement 11 ans.....

SUPPORT

Utilisation de slide sur le corps humain

Photocopie du contenu sur le corps humain

Photocopie sur les adjectifs

RÉFÉRENCE

✓ Fiches pédagogiques génération-

<http://www.leplaisirdapprendre.com/generation-francaise-8/>

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO FOCALIZADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/FRANCÊS

1) Qual/quais atividades você mais gostou de realizar na música “Andalouse” de Kendji Girac et “Soulman” de Ben l’Ongle Soul? Justifique.

Andalouse - Kendji Girac	Soulman - Ben l’Ongle Soul

2) Você considera que a tradução detalhada da música é necessária para uma melhor compreensão? Justifique.

3) Os exercícios propostos ajudaram a compreender o contexto geral das músicas? Justifique.

4) Durante as atividades realizadas em sala de aula, como você se sentiu? Você teve medo de cometer erros? Justifique a sua resposta, sendo negativa ou positiva.

5) Você acha que “cometer erros” é indispensável à aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE)? Por quê?

6) Comparando as duas músicas trabalhadas em sala de aula, você acha que as atividades propostas foram diferenciadas? Justifique.

7) Você acha que faltou trabalhar outra(s) atividade(s). Caso responda positivamente, qual/quais seria(m) essas atividades?

8) As atividades realizadas em sala de aula por meio do gênero música proporcionou interação? Justifique.

APÊNDICE 5 – FICHA PEDAGÓGICA 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/FRANCÊS

THÉME: Personnes exceptionnelles.

NIVEAU: A1/A2

DECOUVERTE DE LA CHANSON

3) Les apprenants écouteront la vidéo en accompagnant l'audio. Ils ne regarderont pas la parole.

a) Le professeur demande

b) Savez-vous le nom du chanteur et le titre de la parole?

c) Quels mots vous êtes familiers? Quels mots vous connaissez?

d) Comment qualifiez-vous l'atmosphère de la chanson : Est-ce qu'elle est joyeuse, triste, dynamique, moderne?

d) Que pensez-vous du genre et style de la musique: dance, romantique, pop, rap, reggae, hip-hop, techno, classique, électro, jazz

e) Quels instruments reconnaissez-vous ?

f) Est-ce qu'elle vous donne envie de danser ?

g) La chanson parle des personnes très connues ? Est-ce que vous identifiez ces personnes ?

Étudiant(e): _____ Classe 2016.1 Date: ___/___/2016

COMPRÉHENSION ORALE

1- Soulignez les adjectifs qui correspondent à la chanson :

Joyeuse triste rythmée lente
moderne rétro drôle lyrique

2- Cochez les noms que vous entendez dans la chanson :

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> De Vinci | <input type="checkbox"/> Michel-Ange | <input type="checkbox"/> Gandhi |
| <input type="checkbox"/> Mère Teresa | <input type="checkbox"/> Abbé Pierre | <input type="checkbox"/> Charlie Chaplin |
| <input type="checkbox"/> Oliver Hardy | <input type="checkbox"/> Bocuse | <input type="checkbox"/> Ducasse |
| <input type="checkbox"/> Neil Armstrong | <input type="checkbox"/> Louis Armstrong | <input type="checkbox"/> Angela Davis |
| <input type="checkbox"/> Rosa Parks | <input type="checkbox"/> Martin Luther King | <input type="checkbox"/> Nelson Mandela |

3- Quel est le thème principal de la chanson?

- a- () Les personnes qui sont simples.
- b- () Les personnes qui sont exceptionnelles.
- c- () Les personnes qui sont pauvres.
- d- () Les personnes qui sont nées en France.

Soulman- Ben l'Oncle Soul

J'ai pas le regard de Spike Lee*
 J'ai pas le génie de De Vinci*
 J'ai pas les pieds sur terre
 La patience de ma banquière
 J'ai pas ces choses-là.

J'ai pas la sagesse de Gandhi*
 L'assurance de Mohamed Ali*
 J'ai pas l'âme d'un gangster
 La bonté de l'Abbé Pierre*
 Ni l'aura de Guevara*.

Refrain

Je ne suis qu'un soulman
 Écoute ça baby.
 Je suis pas un superman
 Loin de là.
 Juste moi, mes délires
 Je n'ai rien d'autre à offrir
 Mais je sais qu'en vrai c'est déjà ça.

J'ai pas le physique des magazines
 J'ai pas l'humour de Charlie Chaplin*
 J'ai pas la science infuse
 Le savoir-faire de Bocuse*
 Non je n'ai pas ces choses-là.

J'ai pas la chance de Neil Armstrong*
 J'ai pas la carrure de King Kong*
 Plusieurs cordes à mon arc
 La ferveur de Rosa Parks*
 Ni le courage de Mandela*.

Refrain (x2)

Moi j'aurais aimé être comme eux,
 Être hors du commun.
 J'ai bien essayé
 J'ai fait de mon mieux,
 Mais quoi que je fasse
 À la fin :

Refrain (x2)

Non, non, non, non
 Juste moi,
 Mes délires.
 Mais je sais qu'en vrai c'est déjà ça.



BIOGRAPHIE

Ben l'Oncle Soul (Benjamin Duterde) est un chanteur français né à Tours en 1984.

Après un diplôme aux Beaux-arts, il a commencé sa carrière professionnelle musicale en 2004 avec un groupe de gospel.

Il connaît son premier succès avec la reprise de « Seven Nation Army » des White Stripes.

En 2009, il sort son premier maxi, « Soul Wash ». Son premier album, « Ben l'Oncle Soul », sort un an plus tard.

Il a remporté la Victoire de la musique de la « Révélation scène » en 2011.

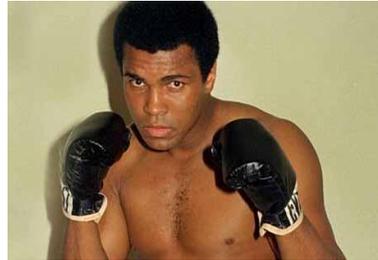
COMPRÉHENSION ÉCRITE

1- Associez les images à la biographie de chaque personnalité :

(1)



(2)



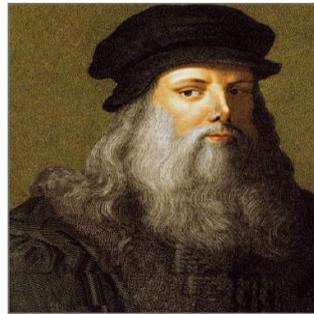
(3)



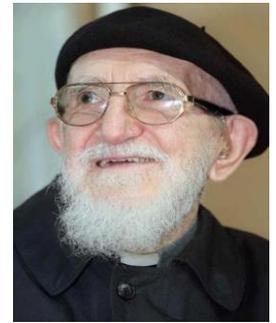
(4)



(5)



(6)



(7)



(8)



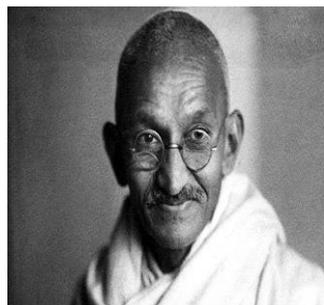
(9)



(10)



(11)



(12)



a- () **Spike Lee** (né le 20 mars 1957) est un acteur, réalisateur et producteur américain.

b- () **Léonard de Vinci** (1452 – 1519) était un peintre, inventeur et scientifique italien.

c- () **Le Mahatma Gandhi** (1869 – 1948) était un philosophe et homme politique indien, reconnu comme le « père de la nation indienne », adepte de la non-violence.

d- () **Mohamed Ali** (né le 17 janvier 1942) est un boxeur américain, plusieurs fois champion du monde poids lourds entre 1964 et 1978.

e- () **L'Abbé Pierre** (1912 – 2007) était un prêtre catholique français, fondateur de l'association Emmaüs. Personnage très populaire en France, il s'est battu pour aider les sans-abris.

f- () **Ernesto Che Guevara** (1928 – 1967) était un révolutionnaire et homme politique argentin. Il a notamment lutté aux côtés de Fidel Castro à Cuba.

g- () **Charlie Chaplin**, dit « Charlot » (1880 – 1977) était un acteur, réalisateur et producteur britannique.

h- () **Paul Bocuse** (né le 11 février 1926) est un grand chef cuisinier français. Il a été désigné « cuisinier du siècle » en 1989.

i- () **Neil Armstrong** (né le 5 août 1930) est un pilote d'essai et astronaute américain. Il est le premier homme à avoir marché sur la lune, le 21 juillet 1969.

j- () **King Kong** est un gigantesque gorille, personnage de cinéma.

k- () **Rosa Parks** (1913 – 2005) était une figure emblématique de la lutte contre la ségrégation raciale aux États-Unis. Elle est devenue célèbre en refusant de laisser sa place à un Blanc dans un bus.

l- () **Nelson Mandela** (né le 18 juillet 1918) est un homme politique d'Afrique du Sud. Il a lutté contre l'Apartheid et a été emprisonné pendant 28 ans, avant de devenir le premier président noir du pays.

2- Quelle personnalité est associée à chacune de ces « qualités »?

Le génie :

Le savoir-faire :

La sagesse :

La chance :

La bonté :

La ferveur :

L'humour :

Le courage :

3-Indiquez la définition du mot « soulman »

- a- () L'homme qui a une importance très connus comme Nelson Mandela.
 b- () L'homme qui a une grande âme, généralement d'origine blanche.
 c- () L'homme qui joue de la musique soul, musique populaire, noire, issue du rhythm and blues.

4- Associez la phrase de la chanson, avec sa définition familière :

- a- « J'ai pas les pieds sur terre » → Avoir les pieds sur terre
 b- « J'ai pas la science infuse » → Avoir la science infuse
 c- « Plusieurs cordes à mon arc » → Avoir plusieurs cordes à son arc

() Être compétent dans plusieurs domaines

() Être réaliste

() Savoir beaucoup de choses sans avoir étudié

5- Quels mots se rapportent au dessin :

() Banquière

() Carrure

() Gangster

() Magazines

a)



b)



c)



d)



En ce moment, les étudiants feront l'activité de production orale, ils recevront des dessins des personnalités célèbres pour faire des descriptions sur ces personnes.



À la fin les étudiants feront l'activité de production écrite.

PRODUCTION ORALE

1- Par deux, créez un petit dialogue pour parler de quelques personnalités que vous aimez les plus.

A e **B** regardent plusieurs photos de personnalités très connues au Brésil.

A demande a **B** qui est la personnalité qu'elle plus aimé.

B répond, et demande à **A** qui est la personnalité qu'elle aime.

A répond et après demande a **B** pourquoi elle aime cette personne.

B répond en utilisant les informations comme : nom, profession, nationalité, caractéristiques physiques et les adjectifs comme : drôle, gentil, intelligent, etc.

B demande la même chose à **A**.

A répond en utilisant les informations comme : nom, profession, nationalité, caractéristiques physiques et les adjectifs comme : drôle, gentil, intelligent, etc.

PRODUCTION ÉCRITE

1- Parlez comment vous êtes, ensuite dites quelle personnalité vous souhaitez être et pourquoi. Utilisez l'exemple ci-dessous:

Exemple: Moi, je suis une personne serieuse et je voudrais être comme Charlie Chaplin parce qu'il est drôle.

APÊNDICE 6 – FICHA PEDAGÓGICA 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/FRANCÊS

COMPRÉHENSION ORALE

1- Visionnez les deux vidéos puis répondez aux questions suivantes:

VIDÉO 1



<https://www.youtube.com/watch?v=eVIPb3P-C34>

VIDÉO 2



<https://www.youtube.com/watch?v=n78B95FBFig>

QUESTIONS	VIDÉO 1	VIDÉO 2
1- Quel est l'objectif de ce genre? Informer? Divertir? Raconter?		
2- Qui sont les interviewées?		
3- Quel est le lieu où les personnes donnent l'interview?		
4- Quel est le type de langage employé? Formel? Informel?		
5- De quel sujet parle l'interview?		

2- Dans la vidéo 1

2.1- La femme *interviewée* est une:

- a- () journaliste
- b- () étudiante
- c- () chanteuse

2.2- Elle s'appelle comment ?

- a- () Mirelle
- b- () Indila
- c- () Jandira

2.3- Elle est née où ?

- a- () À Paris
- b- () À Baris
- c- () À Lusaka

2.4- Au-delà de parisienne, quelles sont les autres origines de cette fille ?

- a- () brésilienne, italienne, espagnole et africaine
- b- () algérienne, cambodgienne, égyptienne et indienne.
- c- () anglaise, américaine, chinoise et bolivienne

2.5- L'intervieweur dit que la femme...

- a- () Donne beaucoup d'interview pour être très célèbre.
- b- () Donne peu d'interview pour garder ses informations personnelles.
- c- () Donne assez d'interview pour que les personnes la connaissent bien.

2.6- La femme dit que dans le contexte de la musique l'important est

- a- () Le message qui véhicule.
- b- () Le message n'a pas d'importance.
- c- () La chanson sans importance

2.7- Le clip de la chanson « La dernière danse » a été regardé combien de fois ?

- a- () six millions
- b- () huit millions
- c- () Dix millions

2.8- Qu'est-ce que la chanteuse répond lorsque l'intervieweur lui demande « mais est-ce que vous dites que vous avez du talent ? »

- a- () « C'est exact... je fais ce que j'aime. »
- b- () « C'est délicat... je fais ce que j'aime. »
- c- () « C'est sur.... je fais ce que j'aime. »

3- Dans la vidéo 2

3.1- Qui sont les *interviewées* ?

- a- () deux garçons
- b- () deux jeunes filles
- c- () deux vieilles dames

3.2- Qu'est-ce que les filles pensent de l'internet ?

- a- () C'est bien
- b- () C'est pas bien
- c- () c'est inutile

3.3- Combien de temps les deux jeunes utilisent l'internet par semaine?

- a- () Elles utilisent en fréquences différentes
- b- () Elles utilisent beaucoup l'internet.
- c- () Les deux jeunes n'utilisent pas l'internet

3.4 Quels sont les réseaux sociaux que les jeunes utilisent?

()



()



()



()



()



()



()



()



3.5- Les parents des jeunes filles ont "source médias"?

- a- () Leur père a le *Istagram*.
- b- () Leur mère a le *Facebook*.
- c- () Ils ont le *Twitter*.

3.6- Cette interview est pour:

- a- () la télévision locale
- b- () le magazine scolaire
- c- () la radio communautaire

COMPRÉHENSION ÉCRITE

L'interview : la B.D –

L'animateur radio : Bonjour, chers auditeurs , ici radio Angoulême; aujourd'hui nous sommes en direct du festival de la bande dessinée. Nous allons essayer de définir la BD avec un célèbre dessinateur.

Le dessinateur : La BD, c'est le mot français utilisé pour désigner un livre illustré , comme, par exemple, Spirou ou Astérix. Nous disons aussi la BD américaine (Superman), italienne (Corto Maltèse), belge (Tintin), ou espagnole (Mafalda).

L'animateur radio : Est-ce que la BD est populaire en France?

Le dessinateur : Oui, elle est très populaire. Les adultes sont, dans notre pays, les premiers lecteurs de bande dessinée. Les Français lisent des BD de 7 à 77 ans.

L'animateur radio : À votre avis, on lit de la BD comme on lit de la littérature classique ?

Le dessinateur : Oui, car nous considérons la bande dessinée comme de la littérature, mais aussi comme un art. De nos jours, le cinéma prend des images de la BD pour faire des films de science-fiction, par exemple.

L'animateur radio : Pourquoi y a-t-il beaucoup de festivals de BD en France?

Le dessinateur : Parce que la BD est aussi une industrie et, pour vendre, il faut faire connaître chaque année les albums et leurs auteurs.

In: <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/2/comprehension/77.html>

1- Indiquez l'image qui mieux définit une Bande Dessinée (BD)

()



()



()



()



2- La BD, c'est le mot français utilisé pour désigner :

- a- () un page illustrée
- b- () un livre illustré
- c- () une feuille illustrée

3- Selon l'interview, en France, les publics principaux de BD sont:

- a- () Les enfants
- b- () Tout le monde
- c- () Les adultes
- d- () Les anciens

4- Pourquoi il y a beaucoup de festivals de BD en France?

- a- () Pour détendre les personnes qui aiment la BD.
- b- () Pour vendre la BD.
- c- () Pour faire une échange

5- L'interview dit que: "le cinéma prend des images de la BD pour faire des films de science-fiction". Est-ce que vous connaissez les films qui sont d'origine d'une BD? Si oui, citez-les :

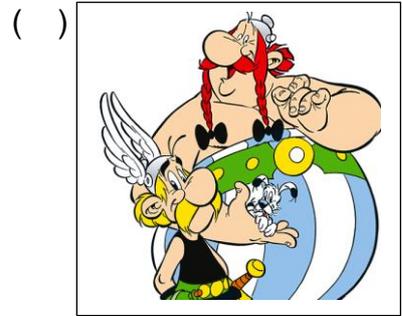
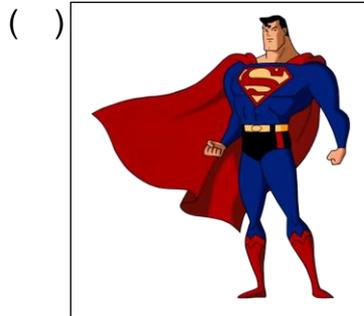
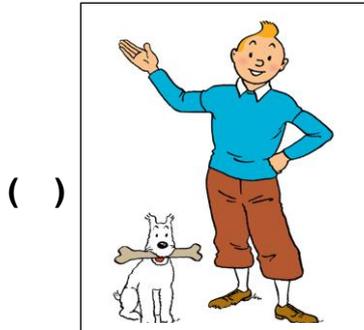
- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

6- Associez les noms des personnages de la BD aux images:

- a- Tintin
- b- Superman

- c- Spirou
- d- Mafalda

- e- Astérix
- f- Corto Maltèse



APÊNDICE 7 – GÊNERO ENTREVISTA (PERGUNTAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/FRANCÊS

Genre Interview - Questions elaborées par les étudiants

- 1) Vous êtes né quand et où?
- 2) Pourquoi avez -vous choisi Macapá pour travailler?
- 3) Qu'est que vous aimez faire dans la ville?
- 4) Vous travaillez en Amapá comme commissaire de police depuis quand?
- 5) Vous avez aussi une formation en Philosophie, mais vous travaillez dans le domaine du Droit. Expliquez-nous ce choix.
- 6) Parlez de votre parcours professionnel.
(Quelle est votre spécialité dans votre travail?)
- 7) Vous aimez votre profession?
- 8) Quels sont les aspects positifs et négatifs de votre métier?
- 9) Vous avez pensé à quitter votre travail pour suivre une autre carrière?
- 10) En Amapá, spécialement à Macapá, il y a de bonnes perspectives pour améliorer les conditions de travail de la police?
- 11) Pour ceux qui souhaitent travailler dans ce domaine, quel est votre conseil?

APÊNDICE 8 – GÊNERO ENTREVISTA: TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/FRANCÊS

TRANSCRIPTION DE L'ENTREVUE

Luan: Monsieur Luiz Carlos Júnior Bonjour!

Luiz: Bonjour!

Luan: Merci de cette entretien, votre vie, votre carrière et votre...et la securité de la région, c'est de ça qu'on va parler.

Vanessa: Vous êtes né quando et où?

Luiz: Bon, je suis né le 30 avril 1984 (mil neuf cent quatre vingt dix quatre) donc, j'ai 32 ans. Je suis né vrai...vraiment àaaa Brasília, maaa...mais je dit à tous que je suis né à Aracaju, parce que je me suis deplacé la là quando j'étais très jeune. À Aracaju je fait tous mes études et ma famille habite là donc, ééééé...ma certificade de naissaance dit que je suis "brasiliense", mais pour moi, ma identité culturelle est Aracaju, Oui?

Luan: Ah bon!

Luiz: C'est un secret (tá bom?)

Luan: Ah, ok! Alors, pourquoi avez-vous choisi Macapá pour travailler?

Luiz: Bon..... je n'ai....je n'ai pas choisi Macapá, Macapá ma choisi (rires). Non, non ce n'est pas vrai, vrai....la verité est que Macapá , Amapá est....., c'est le premier État que j'ai fait concurs public dehors de Sergipe après j'ai fini mes études universitaires, donc est.... je....je veux être comissaire de police et si le... mes salaire était attractive donc, pourquoi non?

Luan: Oui

Vanessa: Et qu'est-ce que vous aimez faire dans la ville?

Luiz: Bon, je...j'aime la nuit de Macapá, oui. Allez boire de nuit, boire avec mes amis au restaurant, mais aujourd'hui je... je ne sors pas beaucoup parce que j'ai marié, donc est...., je je reste est....avec mes filles, ma femme chez nous, eeet et.....je vais aller au restaurant, au shopping, au cinéma avec eux.

Luan: Ah bon! Vous avez dit que vous travaillez ici comme comissaire de police, et.... depuis quand vous y travaillez?

Luiz: Est.....2011, je... j'ai eu 26 ans, quand je suis arrivé ici.

Vanessa: Vous avez aussi une formation en philosophie, mais vous travaillez dans le domaine du droit. Explique-nous ce choix.

Luiz: Bon, est.... j'ai une formation juridique, une formation philosophique, (n'eeest?) je dit que le droit m'a permis devenir commissaire de police et la philosophie m'a permis étudier le droit, et je crois..et je crois réussir une formation meilleure. J'explique, c'est, c'est très compliqué, c'est difficile (rires) donc, est... j'ai, j'ai etu, j'ai etu...j'ai étudié la philosophie dans une université publique et le droit dans une université privée. À la université publique je...j'étais étudiant boursier, je recevais une aide financière pour acheter mes livres, paer payer, est... mes... ma alimentation, mes photocopies et mes transports dans ma vie universitaire. Est.. c'est bourse, est... que je recevé ..je recevais est.... une aide financière pour faire un recherche du domaine de philosophie avec un professeur, et ça était très important pour moi. Donc, aujourd'hui, je un relation très speciale ave ces deux domaines des...des études, est, je ne sait si vous connaissez la cronique d'un écrivain brésilien Arnaldo Jabor, qui s'appelle: l'amour est prose et le sexe est poesie, oui? Il a aussi la, la, la musique de la chanteuse Rita Lee "Sexe et l'amour, bon...., est..... pour moi, est... la philosophie est le sexe et le droit est le amour, si je peux faire une comparaison avec le deux dans la chanson, ...parce que la philosophie est critique, audacieuse et très libertaire. Le droit, il est dogmatique, mecanique et conservateur. La chanson dit qui le sexe, ou l'amour sans sexe est amitié et je dis que le droit sans la philosophie est stupide, donc actuellement le droit paye mes de....dépenses, alimente mon ventre (rires), mais la philosophie nutre mon esprit. C'est ça.

Luan: La philosophie c'est vraiment une passion, je pense...pour vous

Luiz: oui, une passion. Le droit et l'amour, mon amour

Luan: Vous avez um parcours professionele vraiment riche, vraiment complexe comme vous avez dit et vous avez une specialité dans, dans votre métier?

Luiz: Bon....est au cours da... de ma vie universitaire, comme j'avais déjà dit, j'vais étudiant boursier, est..., à l'Univiersité Fédérale de Sergipe, où je travaille comme chercheur, est... au troisième année de l'université je, je...je j'ai réussi une autre bourse d'étude mais pour travailler est... dans un secteur juridique de la Banque de Nord-est, qui est une institution financière publique . Est... au dernier année de l'université j'ai travaillé dans un, est..., à le Centre Federal d'Éducation où ma fonction est... était administrative, et quand j'ai fini mes études au droit, je, je suis me démis au Centre Fédéral et j'ai commencé travailler comme avocat. J'ai travaillé comme avocat pendant 2 ans jusque ce que je viens à Macapá où je suis maintenant, commissaire de police.

Vanessa: Bien! Et vous aimez votre profession?

Luiz: Oui! Oui! Oui! (rires) J'aime ma profession, mais je suis un peu desacredité à propos de la police judiciaire. Euh.... Je crois que la police judiciaire, civile est très lâche lâche, parce que... ele est très puissance avec les misérables et très complaisance avec les autres, par exemple, les elites, les elites financières, politiques, donc, ma.... mais je... j'aime ma profession, j'aime ma profession.

Luan: Je pense qu'on, qu'il y aura toujours des points positifs et points négatifs dans tous les métiers et selon vous, alors le point négatif c'est ça, mais les points positifs qu'est-ce que vous trouvez come de point positifs dans vos métier dans votre métier, votre métier?

Luiz: Le aspect positif est... la possibilité de combattre la criminalité dans un pays qui est très injuste, et..., il n'y a... aucune importance qui sont les criminels. Et... l'aspect négatif est... vous avez beaucoup d'ennemis.

Luan: Malheureusement (rires)

Vanessa: Vous avez pensé à quitter votre travail pour suivre une autre carrière?

Luiz: Non! Non! Je...J'aime ma profession et je travaille pour améliorer la police.

Luan: Ah bon! Euh.... En Amapá, spécialement à Macapá où vous travaillez, il y a de bonnes... il y a des bonnes perspectives pour améliorer les conditions de travail de la police?

Luiz: Je suis un peu pessimiste, parce que je... je crois que c'est très difficile. Est... améliorer les conditions de travail de la police judiciaire signifie améliorer la condition de combattre, par exemple, la corruption, le délit financier, le délit tributaire, et aujourd'hui à Macapá, je ne vois aucune préoccupation en améliorant le travail de la police judiciaire.

Luan: Ah..ok!

Vanessa: Pour ceux qui souhaitent travailler dans ce domaine, quel est votre conseil?

Luiz: Bon, est... il faut aimer...il faut étudier et aimer le droit qu'il est né et je crois qu'il faut aussi...est est courage et la sensibilité humaine de la justice. C'est très important!

Luan: Voilà

Vanessa: Bien monsieur Júnior, merci pour votre disponibilité de cette interview. Bonne journée!

Luiz: Bonne journée. Je vous remercie

APÊNDICE 9 – GÊNERO ENTREVISTA – PRODUÇÃO FINAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/FRANCÊS

L'interview



La Philosophie et le Droit : deux domaines qui se complètent

Monsieur Luiz Carlos Gomes Júnior, brésilien d'Aracaju, 32 ans, marié et père de deux enfants. Aujourd'hui Commissaire de Police à Macapá depuis 2011.

Luan: Bonjour Monsieur Luiz Carlos Júnior

Luiz: Bonjour!

Luan: Merci de nous accorder cet entretien sur votre vie, votre carrière et la sécurité de la région de Macapá. Nous allons développer tous ces thèmes avec vous.

Vanessa: Ou êtes vous né et à quelle date?

Luiz: Je suis né le 30 avril 1984 dans la ville de Brasília et j'ai 32 ans. Mais je préfère très souvent annoncer que je suis né à Aracaju, parce que j'y ai passé toute ma jeunesse. J'ai effectué toute mes études à Aracaju et c'est dans cette ville que réside mes parents. Mon extrait d'acte de naissance dit que je suis "brasiliense" mais pour moi, mon identité culturelle c'est profondément Aracaju. C'est un secret.

Luan: Alors, pourquoi avez-vous choisi de travailler à Macapá ?

Luiz: Je n'ai pas choisi Macapá, c'est Macapá qui m'a choisi. Non, ce n'est pas vrai, la vérité est que l'Amapá étant le premier État où j'ai été admis un concours public en dehors de Sergipe, ceci tout de suite après mes études universitaires, car je voulais être commissaire de police, le salaire étant attractif.

Luan: Oui

Vanessa: Quels sont vos loisirs et vos centres d'intérêts dans cette ville?

Luiz: J'aime la nuit à Macapá, aller en boîte de nuit pour prendre un verre avec mes amis, manger au restaurant. Mais aujourd'hui je ne sors pas beaucoup car je suis marié, donc je reste avec mes fils et ma femme. Maintenant, je vais au restaurant, faire du shopping et aller au cinéma avec eux.

Luan: Vous avez dit que vous travaillez ici comme commissaire de police, depuis quand vous y travaillez?

Luiz: Depuis 2011, j'avais 26 ans quand je suis arrivé ici.

Vanessa: Vous avez aussi une formation en philosophie, mais vous travaillez dans le domaine du droit. Explique-nous ce choix.

Luiz: J'ai une formation juridique ainsi qu'une formation philosophique. Avec le droit j'ai pu acquérir les compétences nécessaires pour devenir commissaire de police et la Philosophie m'a permis de mieux comprendre les principes des règles du droit, et je crois mieux réussir grâce à ces formations complémentaires. J'ai étudié la Philosophie dans une université publique et le Droit dans une université privée. Dans le public, j'étais étudiant boursier, je recevais une aide financière pour acheter mes livres, payer mon alimentation, mes photocopies et le transport pour mes déplacements. Cette bourse que je recevais, c'était une aide financière pour faire de la recherche dans le domaine Philosophique en collaboration avec un professeur, et cette période recherche était très importante pour moi. Donc, aujourd'hui, j'ai une relation avec ces deux domaines d'études achevés. Je ne sais pas si vous connaissez la chronique d'un écrivain brésilien Arnaldo Jabor, qui s'appelle « L'amour est prose et le sexe est poésie ». Il y a aussi la musique de la chanteuse Rita Lee «Sexe et l'amour», pour moi, la Philosophie est le sexe et le Droit est l'amour, si je peux faire une comparaison avec les deux dans la chanson, parce que la Philosophie est critique, audacieuse et très libertaire. Le Droit, il est dogmatique, mécanique et conservateur. La chanson dit que l'amour sans sexe est amitié et je dis que le Droit sans la Philosophie est stupide. Donc actuellement, le Droit paye mes dépenses et alimente mon ventre (rires), mais la Philosophie nourrit mon esprit.

Luan: La philosophie c'est vraiment une passion pour vous, je pense.

Luiz: Oui, une passion. Le Droit est l'amour, mon amour.

Luan: Vous avez un parcours professionnel vraiment riche, vraiment complexe comme vous avez dit et avez-vous une spécialité dans votre métier?

Luiz: Au cours de ma vie universitaire, comme j'avais déjà dit, j'étais étudiant boursier à l'Université Fédérale de Sergipe, où je travaillais comme chercheur en troisième année d'étude. J'ai bénéficié d'une autre bourse d'études afin de travailler dans le secteur juridique de la Banque de Nord-est, qui est une institution financière publique. Durant ma dernière année d'étude j'ai travaillé au Centre Fédéral d'Éducation, où ma fonction était administrative. Quand j'ai terminé mes études de Droit, j'ai démissionné du Centre Fédéral et j'ai commencé à travailler comme avocat. Ceci pendant deux ans jusqu'au moment où je suis venu à Macapá. Et maintenant je suis commissaire de police.

Vanessa: Aimez-vous votre profession?

Luiz: Oui! Oui! Oui! J'aime ma profession, mais je suis un peu déconcerté par certain dysfonctionnement de la police judiciaire. Je crois que la police civile abuse de façon détestable et montre qu'elle est très puissante avec les misérables, part contre elle très complaisante avec certains, par exemple, les élites financières et politiques. Mais j'aime ma profession.

Luan: Je pense qu'il y aura toujours des points positifs et des points négatifs dans tous les métiers. Donc selon vous le point négatif c'est ça, mais alors qu'est-ce que vous trouvez comme points positifs dans votre métier?

Luiz: L'aspect positif est la possibilité de combattre la criminalité dans un pays qui est très injuste. Et l'aspect négatif c'est que vous, vous faites beaucoup des ennemis.

Luan: Malheureusement.

Vanessa: Avez-vous déjà pensé à quitter votre travail pour suivre une autre carrière?

Luiz: Non! Non! J'aime ma profession et je travaille pour améliorer la police.

Luan: En Amapá, spécialement à Macapá où vous travaillez, y a-t-il de bonnes perspectives pour améliorer les conditions de travail de la police?

Luiz: Je suis un peu pessimiste, parce que je crois que c'est très difficile. Améliorer les conditions de travail de la police judiciaire signifie améliorer les conditions pour combattre, par exemple, la corruption, le délit financier, le délit tributaire, et aujourd'hui à Macapá, je ne vois aucun signe annonçant la volonté d'améliorer le travail de la police judiciaire.

Vanessa: Pour ceux qui souhaitent travailler dans ce domaine, quel conseil voulez-vous leur donner ?

Luiz: Il faut aimer, il faut étudier et aimer le droit criminel, et je crois qu'il faut aussi avoir du courage et de la sensibilité humaine de justice. C'est très important!

Luan: Voilà.

Vanessa: Bien monsieur Júnior, merci pour votre disponibilité de cette interview. Bonne journée!

Luiz: Bonne journée. Je vous remercie.

Entretien réalisé le 09/03/2017 à Macapá-AP à la classe de Lettres/Français 2016.2

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/FRANCÊS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS-FRANCÊS (UNIFAP)

Convidamos você para participar da Pesquisa “Formação Inicial Crítico-Reflexiva de Professores de Língua Estrangeira em um Contexto de Fronteira”, sob a responsabilidade da pesquisadora Aldenice de Andrade Couto, a qual pretende analisar o uso de gêneros discursivos escritos/orais como propiciador do engajamento discursivo dos alunos na língua francesa, visando ao desenvolvimento de uma interação crítico-reflexiva.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de preenchimento de questionários , elaboração de diário de bordo e de produção de textos.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são constrangimentos em não falar a língua francesa durante as atividades orais propostas, visto que você participante pode se sentir inibido em “cometer erros” na língua estrangeira respondendo as perguntas feitas pela pesquisadora bem como constrangimento na realização das atividades escritas por se achar incapaz ou ainda trazer à memória experiências ou situações vividas que poderão causar danos psíquicos. No entanto, para este último risco assegura-se que todas as respostas dos participantes, orais ou escritas, permanecerão anônimas, e suas identidades serão totalmente resguardadas, sendo apenas identificadas por pseudônimos. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria do Curso de Letras Português/Francês visto que o referido estudo objetiva desenvolver um processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo que possibilite ao aluno, futuro profissional de Língua Estrangeira, agenciar ações de intervenção na língua estrangeira.

Se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico nicecouto@unifap.br, pelo telefone (96) 3251-4023, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIFAP, no endereço eletrônico cep@unifap.br ou pelo telefone 4009-2804.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar “nada” e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Macapá-AP, _____/_____/_____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável