

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA FALA :
ESTUDO DE CASO DE APRENDIZES BRASILEIROS DE FRANCÊS
DE NÍVEL UNIVERSITÁRIO

Clémence Marie Chantal Jouët-Pastré

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por *Clémence Marie*

Chantal Jouët - Pastré

e aprovada pela Comissão Julgadora em

16, 12, 1993.

Orientador :

Prof. Dr. John Robert Schmitz

J. R. Schmitz

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Departamento de Lingüística Aplicada do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Lingüística Aplicada na área de
ensino/aprendizagem de segunda língua e língua
estrangeira.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
Departamento de Lingüística Aplicada
UNICAMP
Campinas - 1993

CANDIDATA : Clémence Marie Chantal Jouët-Pastré

J. Jouët-Pastré

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Ernica R. Henriques

W. S.

PARA

*Paul Marie Aimé Jouët-Pastré
Luc Marie Robert Jouët-Pastré*

AGRADECIMENTOS

Ao professor John Robert Schmitz pela orientação segura e dedicada sem a qual esta dissertação não poderia ter sido realizada.

Aos sujeitos que participaram desta pesquisa pela prontidão e apoio.

Aos amigos Milton Arruda e Angela Begnami pelos comentários, sugestões e revisões.

À professora e amiga Celene Cruz pelo constante apoio.

À professora Marilda Cavalcanti por suas valiosíssimas sugestões sobretudo no tocante às questões metodológicas.

Ao "Carlinhos" pelo apoio técnico, amizade e boa vontade.

Ao Marcos César pelo apoio constante e incansável em todas as etapas deste trabalho.

Ao Luis Gimeno y Latre pela amizade e apoio na arte final.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar o porquê de alguns aprendizes de línguas estrangeiras terem um melhor desempenho que outros em sua tarefa de produzir a fala. Tomamos como hipótese direcionadora a colocação de Rubin (1975) e Stern (1975) as quais acreditam que o sucesso de determinados aprendizes poderia ser explicado pelo fato de utilizarem estratégias apropriadas para cada tarefa de aprendizagem.

Trata-se de um estudo de caso com dois aprendizes de francês de nível intermediário (240 hora/aula) : um considerado bom aprendiz e o outro aprendiz sem sucesso. Investigamos as estratégias por eles empregadas durante a preparação e a apresentação de um seminário ao grupo-classe. A fim de coletar e analisar os dados embasamo-nos em uma metodologia de pesquisa interpretativista de cunho etnográfico (Erickson, 1986).

O resultado da análise dos dados aponta no sentido de confirmar nossa hipótese direcionadora. Ficou patente que o aluno considerado bom aprendiz, além de dispor de um número maior de estratégias que o aluno sem sucesso, ainda soube empregá-las de modo adequado às tarefas propostas.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

CAPÍTULO I - Do Bom Aprendiz Aos Estudos Sobre Estratégias

1 - Um dilema não tão novo assim	5
2 - As estratégias	7
2.1 - Dividindo estratégias	11
2.2 - Subdividindo estratégias	12
3 - Conclusão	16

CAPÍTULO II - A PRODUÇÃO DA FALA

1 - Introdução	17
2 - Do paradigma estrutural ao conceito de competência comunicativa	18
3 - A produção da fala dentro da perspectiva da competência comunicativa	22
3.1 - O falante enquanto processador de informações	22
3.2 - O falante enquanto interlocutor	28
3.3 - Uma adaptação do modelo de produção da fala de Levelt	29

CAPÍTULO III - SEMINÁRIOS DENTRO DO CONTEXTO DA SALA DE AULA

1 - Discurso real ou discurso da sala de aula	31
1.2 - Instrumento de análise X objeto de estudo	33
2 - O Seminário enquanto "evento de fala"	34
3 - Seminários e estruturas de expectativa	36
3.1 - Esquema, moldura, roteiro, cenário	37
3.2 - Seminários e molduras	39

CAPÍTULO IV - O DESENHO DA PESQUISA

1 - Metodologia	40
2 - A hipótese direcionadora	42
3 - O estudo exploratório	43
4 - O estudo definitivo	45

CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS DADOS

1 - Procedimento analítico	48
2.1 - Análise panorâmica do contexto pesquisado	50
2.2 - Perfil dos alunos	57
2.2.1 - Questionário estruturado	58
2.2.2 - Teste de proficiência	60
3.1 - Análise dos seminários de A1 e A2	62
3.1.2 - Respostas para a primeira questão	62
3.1.3 - Respostas para a segunda questão	71
4 - Conclusão da Dissertação	79
5 - Encaminhamento da questão na prática	80

BIBLIOGRAFIA	81
--------------------	----

ANEXO I Teste de Proficiência

ANEXO II Diário Dialogado

ANEXO III Diário da professora-pesquisadora

ANEXO IV Transcrição dos Seminários

ANEXO V Transcrição das Entrevistas

ANEXO VI Questionários

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu na esteira de pesquisas que, pelo menos desde o início dos anos 70, são realizadas com o intuito de explicar o porquê de alguns alunos terem um desempenho excepcionalmente bom em sua tarefa de aprender línguas estrangeiras enquanto outros deixam muito a desejar, apresentando enormes dificuldades.

Na década acima citada criou-se, principalmente a partir dos artigos de Rubin (1975) e Stern (1975), uma espécie de aura em torno da figura do "bom aprendiz". No entanto, na década de 80 estes mesmos autores (Stern 1980 e Rubin 1982) repensaram esta figura e admitiram que fora criada a partir do contraste, um pouco simplificado, com a imagem do aprendiz sem sucesso. Estes dois autores passaram a postular que na realidade não existem estereótipos do bom aprendiz e do aprendiz sem sucesso. O que há são aprendizes com características de ambos.

Apesar de concordarmos com o referido postulado, acreditamos que, ainda assim, alguns aprendizes concentram mais traços de um estereótipo do que do outro. Este fato fica, ao nosso ver, evidente quando observamos o desempenho dos estudantes em sala de aula, bem como seus resultados nos exames.

Com esta idéia em mente resolvemos investigar por que alguns aprendizes têm um desempenho melhor que outros em sua tarefa de produzir a fala.

Tomamos como hipótese direcionadora de nosso trabalho a colocação de Rubin (1975) e Stern (1975) os quais acreditam que o sucesso de determinados aprendizes de línguas estrangeiras poderia ser explicado pelo fato destes utilizarem estratégias apropriadas para cada tarefa de aprendizagem.

Selecionamos dois estudantes, um considerado bom aprendiz e outro aprendiz sem sucesso, a partir de suas notas nos semestres anteriores e de um exame de proficiência. A fim de avaliar se havia diferenças no emprego de estratégias por parte dos dois estudantes em questão

elaboramos, calcados em uma metodologia interpretativista de cunho etnográfico¹, a pesquisa abaixo relatada.

Pedimos que preparassem um seminário sobre tema de seu interesse a ser apresentado ao grupo-classe durante mais ou menos quinze minutos. Também os instruímos a manter, durante a preparação desta tarefa, uma correspondência com a professora-pesquisadora na qual narrariam como esta se dava. Tal seminário foi filmado e, em seguida houve uma entrevista, gravada em áudio, com a professora-pesquisadora. Além disso os alunos responderam, por escrito, um questionário passado no início do semestre letivo.

Partindo de nossa hipótese direcionadora colocamo-nos duas perguntas para orientar a análise dos registros coletados.

1- Quais as estratégias utilizadas pelo Aluno 1 e pelo Aluno 2 durante a preparação do seminário ? Quais as diferenças e semelhanças entre os dois ?

2- Quais as estratégias utilizadas pelo Aluno 1 e pelo Aluno 2 durante a apresentação do seminário ? Quais as diferenças e semelhanças entre os dois ?

¹Esta metodologia será explicada no Capítulo IV desta dissertação.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação será dividida em cinco capítulos e seis anexos, além da bibliografia.

O primeiro capítulo está dividido em duas partes. A primeira faz um pequeno histórico de como surgiu a problemática tratada nessa dissertação. Na segunda parte, há uma tentativa de se entender melhor o termo "Estratégia" bem como uma proposta de tipologia elencando as diversas estratégias levantadas na literatura especializada.

O segundo capítulo está dividido em três partes. Na primeira há um levantamento de como a questão da produção da fala foi abordada durante séculos de tradição no ensino de línguas estrangeiras. A segunda parte detém-se no século XX e apresenta as revoluções ocorridas com as idéias de Fries e depois as de Hymes. Finalmente, na terceira parte apresenta-se o modelo de produção da fala de Levelt (1989).

O terceiro capítulo está dividido em três partes. Na primeira discutem-se maneiras de deixar o ambiente da sala de aula de LE menos artificial. Na segunda parte discute-se a técnica de seminários embasados nos trabalhos de Gomes & Pozzebon (1991) e Vanoye (1973). Finalmente, na terceira parte aborda-se a técnica do seminário embasada no conceito de moldura como este foi definido por Tannen & Wallat (1982).

O capítulo IV está dividido em quatro partes . A primeira apresenta a metodologia utilizada na coleta e análise dos dados. A segunda coloca a hipótese direcionadora e o corpus a ser analisado. Na terceira parte temos a explanação do estudo exploratório feito com o intuito de calibrar os instrumentos utilizados. Finalmente, na última parte encontramos os procedimentos seguidos na coleta dos registros do estudo definitivo.

O capítulo V está dividido em quatro partes. Na primeira coloca-se o procedimento analítico utilizado. Na segunda faz-se uma análise panorâmica do contexto em questão e traça o perfil de A1 e A2. Na terceira parte analisam-se os seminários de A1 e A2 numa tentativa de se encontrar respostas para as perguntas de pesquisa. Na quarta parte faz-se uma discussão geral onde todos os resultados obtidos anteriormente são cruzados. Finalmente, haverá uma conclusão geral da tese e sugestões para o encaminhamento da questão na prática.

O Anexo I contém o teste de proficiência, por nós adaptado, Module Préparatoire - Français (1987). O Anexo II contém diários-dialogados dos Alunos 1 e 2. O Anexo III trata-se do diário da professora-pesquisadora. O Anexo IV contém as transcrições dos seminários gravados em vídeo dos Alunos 1 e 2. No Anexo V há a transcrição das entrevistas dos Alunos 1 e 2. Finalmente, o Anexo VI contém os questionários dos Alunos 1 e 2.

CAPÍTULO I

Do Bom Aprendiz Aos Estudos Sobre Estratégias

Este capítulo está dividido em duas partes. A primeira faz um pequeno histórico de como surgiu a problemática tratada nessa dissertação. Na segunda parte há uma tentativa de se entender melhor o termo "Estratégia" bem como uma proposição de tipologia elencando as diversas estratégias levantadas na literatura especializada.

1 - Um dilema não tão novo assim

Este trabalho nasceu de reflexões que remontam há cinco anos. Tratam-se de reflexões que se formaram a partir de questionamentos surgidos desde as primeiras aulas por nós ministradas enquanto professora de frances como língua estrangeira.

Desde o princípio de nossa carreira, até os dias de hoje, estamos trabalhando com uma metodologia de cunho comunicativo¹, procurando privilegiar ao máximo a comunicação oral

¹ Segundo o LONGMAN DICTIONARY OF APPLIED LINGUISTICS " Abordagem comunicativa também ensino de língua comunicativo é uma abordagem de ensino de língua estrangeira ou de segunda língua que enfatiza que o objetivo do aprendizado de uma língua é a Competencia Comunicativa.

A abordagem comunicativa foi particularmente desenvolvida por lingüistas aplicados ingleses como uma reação às abordagens baseadas no ensino da gramática tais como a abordagem aural-oral. Os materiais usados na abordagem comunicativa :

(a) ensinam a língua que se necessita para expressar e entender tipos diferentes de funções, como fazer um pedido, descrever, expressar gosto e desgosto, etc .

(b) são baseados em currículos nocionais ou outros tipos de currículos organizados comunicativamente.

(c) enfatizam o processo de comunicação, como por exemplo usando a língua de modo apropriado nos diferentes tipos de situações ; usando a língua para desempenhar diferentes tipos de tarefa (ex: resolver quebra-caeças, pedir informações, etc), usar a língua para interação social com outras pessoas.

em sala de aula. Entretanto, ficamos muito chocados ao perceber, em nossos primeiros alunos, diferenças gritantes em suas tarefas de produzir a fala. Era muito difícil entender o motivo que levava certos aprendizes a darem-se tão bem em sua tarefa de falar ou tentar falar a língua estrangeira, enquanto outros iam tão mal, apesar de fazerem grandes esforços. Acrescentado ao esforço feito por esses aprendizes sem sucesso, havia ainda o fato de que pareciam pessoas com um nível intelectual absolutamente normal. Tratavam-se na maioria das vezes de estudantes universitários e profissionais liberais.

Lançamo-nos então à tarefa de rastrear pesquisas na área de Linguística Aplicada a fim de procurar, se não soluções imediatas para nossas dúvidas, mas ao menos caminhos que apontassem para reflexões mais sólidas.

Nesta tarefa descobrimos que nossos questionamentos já haviam sido feitos por vários pesquisadores como Rubin (1975), Stern (1975) e Wong-Fillmore (1979). Descobrimos também que vários caminhos já tinham sido traçados.

Tanto Rubin (1975) quanto Stern (1975) iniciam seus artigos perguntando-se quais seriam as causas que levam alguns aprendizes de línguas ao sucesso e outros a uma situação menos privilegiada. Ambos os autores são muito realistas na medida em que colocam que esta questão é bastante complexa, sendo que para ela não existe uma resposta simples, que possa elucidar em poucas palavras toda uma gama de questionamentos.

No entanto, os dois autores concordam que se examinarem o bom aprendiz mais de perto, comparando-o ao aprendiz de menos sucesso, poderão ter boas pistas no que diz respeito ao modo pelo qual lida com a língua estrangeira.

Rubin e Stern (op. cit), acreditando que uma das explicações para o sucesso de uns e os problemas de outros na aquisição da língua estrangeira estaria nas diferentes estratégias empregadas pelos aprendizes, procuraram levantar em seus artigos de 1975 e depois no livro escrito por Rubin em 1982 com a colaboração de Thompson, algumas características e estratégias do bom aprendiz.

Estes autores postulam que na medida em que se descubram as estratégias² utilizadas pelo

² Para Rubin (1975:43) as estratégias seriam as "técnicas ou estratagemas que o aprendiz pode utilizar para adquirir conhecimento".

bom aprendiz, um grande passo terá sido dado no sentido de se poder ajudar os aprendizes de menos sucesso. Isto se daria na medida em que as estratégias utilizadas pelos bons aprendizes poderiam ser, de alguma forma, ensinadas aos aprendizes de menos sucesso.

É importante lembrar, neste ponto de nossa discussão, que tanto Rubin quanto Stern (e depois mais tarde Thompson), apesar de falarem claramente sobre as diferenças entre bons aprendizes e aprendizes sem sucesso, admitiam que contrastavam estes dois aprendizes de uma maneira simplificada. Estes dois autores acreditam que na vida real os aprendizes tem características tanto do bom quanto do aprendiz sem sucesso.

Embora concordando com as autoras supra citadas, acreditamos que existem aprendizes que concentram mais ou menos características desses aprendizes estereotipados, ou seja, o bom e o sem sucesso. Neste trabalho, como colocamos no capítulo IV, faremos um estudo de dois indivíduos que alcançaram, em um mesmo espaço de tempo, níveis de proficiência bem diferentes na língua francesa e isto sobretudo no que tange à questão da produção da fala. Enfocaremos, como Rubin e Stern (op. cit) as estratégias utilizadas pelo bom aprendiz, contrapondo-as com as do aprendiz sem sucesso. Mas, antes de lançarmo-nos à esta tarefa, tentaremos entender um pouco melhor o próprio termo "estratégia".

2 - AS ESTRATÉGIAS

Rubin (1975) isolou algumas estratégias que, segundo ela, seriam particulares dos bons aprendizes. Tais estratégias são :

- 1- O bom aprendiz é um bom adivinhador.
- 2- O bom aprendiz faz esforços para comunicar ou para aprender através da comunicação.
- 3- O bom aprendiz não é inibido.
- 4- O bom aprendiz, além de focalizar a comunicação, está preparado para lidar com a forma.
- 5- O bom aprendiz pratica.

6- O bom aprendiz monitora sua própria fala e a dos outros.

7- O bom aprendiz presta atenção no significado.

Após a publicação desta lista de estratégias o interesse sobre este assunto continuou a crescer muito e diversos estudos foram feitos nesta área.

A questão da caracterização das estratégias específicas do bom aprendiz deixou, nos últimos anos, de ser central e passou-se a dar maior importância ao estudo das estratégias em geral. Estratégias estas que podem aparecer tanto nos bons aprendizes quanto nos aprendizes sem sucesso. Atualmente está mesmo sendo pesquisado se o aparecimento das estratégias nos bons aprendizes estaria mais ligado a uma questão quantitativa ou qualitativa.

Abraham e Vann (1987) procuram identificar os motivos que levam certos aprendizes de L.E. a obterem sucesso enquanto outros tem insucesso. Investigando dois sujeitos, ambos com algumas características em comum - mesma língua materna, atitudes positivas em relação ao país onde se fala a língua alvo em questão etc - mas com notas diferentes no exame TOEFL, ou seja, uma nota alta e a outra baixa.

As autoras observaram que o aluno que obteve sucesso usou não somente um número bem maior de estratégias que o aluno sem sucesso como também usou uma maior variedade das mesmas, isto no que diz respeito tanto às estratégias de aprendizagem, quanto as de comunicação³.

Concluíram também que os dois sujeitos investigados possuíam visões muito diferentes no que diz respeito ao que vem a ser uma língua, como ela funciona e conseqtentemente como é aprendida. O aluno de sucesso tinha uma visão do funcionamento da linguagem muito mais sofisticada do que a do aluno sem sucesso o que provavelmente levou o primeiro a lançar mão de uma gama de recursos muito mais variada a fim de aprender a língua em questão. As autoras também apontaram que há dados que levam a crer que o aprendiz de sucesso teve uma maior capacidade de escolher estratégias adaptadas ao que era demandado pelas tarefas a serem realizadas do que o aprendiz sem sucesso.

³

Na seção 2.1 deste capítulo tratamos dos diferentes tipos de estratégias, suas definições e tipologia.

As mesmas autoras supra-citadas continuaram a realizar pesquisas no sentido de investigar de que maneira os aprendizes de sucesso e insucesso diferem na quantidade, qualidade e/ou na variedade de estratégias que utilizam em diferentes situações bem como o modo pelo qual diferentes antecedentes tais como a escolaridade e a personalidade podem influenciar estas estratégias. Em 1990 lançam um artigo no qual tomam um rumo diferente do de 1987.

Relatam neste novo artigo um trabalho que fizeram com dois aprendizes sem sucesso, os quais tiveram - como os do artigo de 87- notas baixas no exame de TOEFL. Entretanto, estes dois aprendizes, contrariamente ao do primeiro artigo, mostraram empregar estratégias não somente em grande quantidade como também em grande variedade. Tal fato segundo as autoras vem colocar em questão algumas suposições correntes no campo da investigação em estratégias, como por exemplo as articuladas por Wenden (1985) que dizem que "aprendizes ineficazes são aprendizes inativos" que "sua aparente inaptidão para aprender é, de fato, devida a sua falta de um repertório apropriado de estratégias de aprendizagem.

Segundo as autoras, estas duas aprendizes assemelham-se muito aos aprendizes de sucesso no que tange ao repertório de estratégias de que dispõem além de serem usuárias ativas do mesmo. Entretanto, a pesquisa evidenciou que não tem a habilidade de aplicar estratégias apropriadas para cada tipo de tarefa. De acordo com as autoras os aprendizes sem sucesso carecem de estratégias metacognitivas (Wenden 1987) as quais permitem que se aborde uma determinada tarefa lançando-se mão de estratégias apropriadas com o intuito de resolvê-la.

No entanto, o próprio termo "estratégia", que tem sua origem na palavra grega "stratēgia" e seu primeiro sentido relacionado à arte de fazer a guerra⁴, é bastante complicado no que tange à sua definição e portanto muitos cuidados devem ser tomados neste campo de investigação.

Stevick (1990) faz um estudo aprofundado sobre a confusão terminológica com o termo "estratégia". Coloca que "...as estratégias tem sido centrais em uma série promissora de pesquisas recentes" e diz que "...muitos escritores já observaram a dificuldade de se usar a

⁴ De acordo com o Dictionnaire Grec-Français (1950 :1798-1799) de A. Bailly a palavra grega stratēgia (estratégia) significa : I- comando de um exército, II- aptidão para se comandar um exército, qualidades de um general, III- manobra ou ardil de guerra. (tradução minha).

palavra estratégia". Cita Baker e Derwing (1982) quando estes dizem que "...quanto mais se persegue [estratégia' e outros] termos na literatura, ... mais se fica impressionado com a possibilidade de um desastre terminológico". Aponta também que, ao fazer diversas leituras de trabalhos sobre estratégias, constatou que quase nenhum se deu ao trabalho de classificar o termo, tomando-o como pressuposto.

O autor supracitado analisa ainda o trabalho de Rubin (op. cit.) que considera "...muito influente neste assunto" e critica-o no sentido de que traz uma discrepância. Tal discrepância se daria na medida em que a autora considera "estratégias" como "técnicas e estratagemas" e no entanto quando faz sua descrição sobre estratégias específicas diz, por exemplo, que o bom aprendiz "é um bom adivinhador" ou "não é inibido". Ora, conclui Stevick, ser ou deixar de ser alguma coisa "não são certamente técnicas ou estratagemas".

Entretanto, apesar de toda essa crítica a Rubin, Stevick (op. cit.) tenta mostrar que esta discrepância não consiste em um defeito, no sentido negativo do termo, mas aponta antes para uma dificuldade. Esta dificuldade, que chama de Problema Fora-Dentro (Outside-Inside Problem) seria o fato de "não existir uma relação clara entre os atos externos e os construtos mentais aos quais são atribuídos"(tradução nossa). O Problema Fora-Dentro é, segundo Stevick (op. cit.), encontrado, além de no trabalho de Rubin (op. cit.), em dezenas de outros que lidam com a questão das estratégias.

Stevick (op. cit.) não aponta nenhuma pista no sentido de se caminhar para alguma elucidção do Problema Fora-Dentro. Entretanto, deixa claro que apesar de toda a dificuldade - advinda em grande parte da falta de resolução para o problema acima mencionado - para se definir "estratégias", estas são muito úteis no ensino como ele próprio diz "...acredito ser encorajador o fato dos pesquisadores reconhecerem que o "ensino" deste tipo de coisa [no caso estratégias] , mais do que o "ensino" de estruturas, ou de vocabulário, ou de contrastes fonológicos ... exigem que o professor - e também o pesquisador - compreenda e trabalhe com o que está disponível em cada aprendiz individualmente".

Schmitz (1992) também tece considerações a cerca da problemática no que diz respeito ao termo "estratégia" e conclui que este "somente terá utilidade para a Lingüística Aplicada se for rigorosamente controlado a sua definição e os resultados das pesquisas forem baseados em

dados empíricos".

Portanto, tendo em vista as dificuldades acima apontadas, faz-se necessário deixar claro que tomamos o termo "estratégia" de acordo com Keef (1979) que define "...estratégia ou estilo de aprendizagem como postura individual identificável com a situação de aprendizagem. São traços cognitivos, afetivos ou fisiológicos que indicam de maneira relativamente estável, como os aprendizes percebem, interagem com e respondem à situação de aprendizagem".

2.1 - DIVIDINDO ESTRATÉGIAS

Assim como o termo "estratégia" é problemático quanto a sua definição devido a vasta gama de conceituações que lhe é atribuída, também é muito complicado traçar uma tipologia das estratégias existentes, isto em decorrência da fartura das que existem pululando na literatura. Neste ponto podemos mencionar ainda uma vez a opinião de Stevick (op. cit.) que se diz chocado ao constatar que apesar da dificuldade em se definir o termo "estratégia", há uma série de outros termos gerados a partir deste.

Rubin (1987) divide as estratégias em :

- 1) Estratégias de Aprendizagem
- 2) Estratégias Sociais
- 3) Estratégias de Comunicação

Tal autora classifica as estratégias de aprendizagem como sendo as que "contribuem para o desenvolvimento do sistema de linguagem que o aprendiz constroi e que afetam diretamente a aprendizagem"(tradução nossa) e divide-as em metacognitivas e cognitivas.

As estratégias metacognitivas servem para todos os tipos de aprendizagem, dizendo respeito ao processo de como se pensa a aprendizagem da língua e ao planejamento da aprendizagem. Concernem ainda ao monitoramento da aprendizagem que se dá e à auto-avaliação da aprendizagem depois da atividade de aprendizagem.

As estratégias cognitivas, por sua vez, estão ligadas mais especificamente à uma

determinada tarefa. Envolve manipulação ou transformação do material a ser aprendido, sendo que o aprendiz integra-se diretamente como o que está aprendendo.

Para Rubin (op. cit.) as estratégias sociais estão relacionadas às atividades nas quais o aluno engaja-se a fim de obter oportunidades para expor-se à LE e praticar seus conhecimentos sobre esta língua.

Finalmente, as estratégias de comunicação estariam relacionadas menos diretamente com a aprendizagem da língua do que as estratégias de aprendizagem. O maior foco das estratégias de comunicação estaria no processo de participação na conversação.

Ao nosso ver, apesar de acharmos utilíssimas as distinções estabelecidas por Rubin (op. cit.), sobretudo do ponto de vista da heurística⁵, acreditamos bastante complicada esta cisão entre estratégias de aprendizagem, sociais e de comunicação.

Ao nosso ver, a aprendizagem de uma LE ocorre principalmente através da comunicação. Portanto acreditamos, ao contrário de Rubin (1987), que as estratégias de comunicação contribuem tão diretamente para a aprendizagem quanto as próprias estratégias de aprendizagem. Este fato fica ainda mais evidente quando consideramos a aquisição da habilidade oral, sendo aqui muito apropriadas as palavras de Wells (1981) :

"Language learning occurs in and through participation in speech events that is talking to others and making conversation".

2. 2. - SUBDIVIDINDO ESTRATÉGIAS

Com o objetivo de analisar (no capítulo V, como já mencionamos) os desempenhos de A1 e A2 resolvemos optar, no que diz respeito a estratégias de aprendizagem e sociais, por uma tipologia calcada nas de Oxford (1987), Rubin (op. cit.) e Chamot (1987). Quanto às estratégias de comunicação, preferimos embasar-nos na tipologia proposta por Poulisse et al.

⁵ Segundo o dicionário WEBSTER'S (1952) : heurística [Gr heuriskein descobrir] Serve para descobrir ou revelar - aplicada em argumentos e métodos de demonstração que são mais persuasivos que convincentes pela lógica ou que levam o indivíduo a descobrir por si só.

(1987) traduzida do inglês por Telles (1991), isto porque foi a que achamos mais completa na literatura da área.

Como já vimos na seção anterior, Rubin (op. cit.) divide as estratégias de aprendizagem em Cognitivas e Metacognitivas.

As ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COGNITIVAS mais conhecidas são as de :

↳ Esclarecimento : Pedir para o professor ou um falante nativo repetir, esclarecer, parafrasear, explicar ou dar exemplos sobre um item específico da língua alvo (daqui por diante L2).

↳ Verificação : Pedir para verificarem um item, perguntar se uma expressão específica é correta, perguntar se uma determinada regra encaixa-se a um caso particular, parafrasear ou repetir a sentença para verificar o que foi dito.

↳ Inferência : Usar toda informação disponível para supor sentido para os novos itens, prever resultados, ou preencher informações que faltam.

↳ Repetição : Imitar um modelo de língua, incluindo prática manifesta e ensaio silencioso.

↳ Agrupamento : Re-ordenando ou reclassificando e talvez dando etiquetas para o material a ser aprendido, baseando-se em atributos comuns.

↳ Tomar notas : Escrever a idéia principal, pontos importantes, sublinhar, fazer sumários da informação apresentada oralmente ou por escrito.

↳ Dedução : Aplicar regras conscientemente para produzir ou compreender a L2.

↳ Recombinação : Construção de uma sentença ou grande sentença lingüística através de uma nova combinação de elementos conhecidos.

↳ Imagens : Relacionar novas informações com conceitos visuais na memória através de visualizações familiares e facilmente recuperáveis.

↳ Representação auditiva : Retenção do som ou de um som similar de uma palavra, frase ou longa sentença lingüística.

↳ Palavra-chave : Lembrar-se de uma nova palavra da L2 através de (1) identificação de uma palavra familiar na L1 que pareça com a nova palavra (2) gerar imagens facilmente recuperáveis com alguma relação com a nova palavra.

↳ Contextualização : Colocar a palavra ou a frase numa sentença lingüística significativa.

- ↳ Elaboração : Relacionar novas informações com outros conceitos na memória.
- ↳ Transferência : Usar conhecimentos lingüísticos previamente adquiridos e/ou conhecimento conceitual para facilitar a nova tarefa de aprendizagem.

Por sua vez as ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM METACOGNITIVAS mais conhecidas são :

- ↳ Organização prévia : Traçar um panorama geral mas compreensível do conceito ou princípio em uma atividade de aprendizagem antecipada.
- ↳ Atenção dirigida : Decidir, de antemão, prestar a atenção de modo global em uma determinada tarefa de aprendizagem ou ignorar desvios irrelevantes.
- ↳ Atenção seletiva : Decidir , de antemão, prestar a atenção em aspectos específicos do insumo lingüístico ou em detalhes situacionais que possibilitarão a retenção do insumo lingüístico.
- ↳ Auto-gerência : Entender as condições que ajudam um determinado aprendiz a organizar-se para que haja a presença destas condições.
- ↳ Preparação prévia : Preparar e ensaiar componentes lingüísticos necessários a cumprimentos de tarefas de linguagem.
- ↳ Auto-monitoração : Corrigir a própria precisão da fala na pronuncia, gramática, vocabulário, ou adequar-se ao conjunto ou às pessoas presentes.
- ↳ Produção adiada : Decidir conscientemente retardar a fala para aprender inicialmente através da compreensão auditiva.
- ↳ Auto-avaliação : Conferir o resultado da própria aprendizagem com o projeto interno de completude e precisão.

Ainda no que diz respeito às ESTRATÉGIAS SOCIAIS temos as de :

- ↳ Cooperação : Trabalhar com um ou mais pares para obter feedback.
- ↳ Criar oportunidades para praticar : Procurar falantes nativos, assistir filmes, ler, escutar

músicas, etc.

Finalmente, no que concerne às ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO, Poulisse et al. dividem-nas em dois tipos :

ESTRATÉGIAS REDUTIVAS : o aluno abandona parcial ou completamente sua mensagem (substitui o significado ou desiste do que quer dizer).

ESTRATÉGIAS DE EFETUAÇÃO : o aluno parte para comunicar sua mensagem usando recursos verbais e paralinguísticos alternativos para atingir seus objetivos de comunicação. Esse segundo tipo de estratégias ainda se subdivide em :

A. Estratégias de Resgate, as quais o aluno usa quando tem dificuldade em recuperar um ítem específico ; e

B. Estratégias Compensatórias, tais como :

- troca de código : uso de uma palavra ou expressão da L1 ou da L3 (quando o elocutor falar uma terceira língua). ;

- estrangeiramento : ex: "parquear o carro" - do inglês "to park the car", ou "borbolet tie" - do português "gravata borboleta", quando não sabe dizer "bow tie" em inglês ; e

-tradução literal : ex : "Don't cry over spilled milk." - para "Não chore sobre leite derramado" em português, quando a estratégia funciona ; e "Leave me in peace" - para "Leave me alone", quando ela não funciona.

Essas estratégias de comunicação se originam na L1 ou L3 e podem ou não efetivar o processo de comunicação, isto é, solucionar o impasse linguístico. Exemplos de estratégias compensatórias usadas tanto por falantes da L1 como da L2 são :

- aproximação : uso de uma palavra geral no lugar de uma específica. Ex: "ferramenta" no lugar de "chave de fenda" ;

- descrição : o aluno descreve as propriedades físicas ou funcionais do objeto ; e por fim,

- cunhagem de palavra : uso de duas palavras da L2 para formação de uma terceira palavra não lexicalizada. Exemplo : "pratinho de cinza" para "cinzeiro" em português. As

estratégias compensatórias ainda se subdividem em :

C. ESTRATÉGIAS COOPERATIVAS : o aluno pede ajuda ao interlocutor. Ex: "Como se diz...? ; Está certo sizer...? ; e

D. ESTRATÉGIAS PARALINGTÍSTICAS : mímica, desenho.

3 - CONCLUSÃO

Tendo colocado em linhas gerais a problemática a ser tratada nesta dissertação bem como tendo feito um primeiro levantamento do arcabouço teórico a ser utilizado, passemos agora à segunda etapa. No próximo capítulo faremos considerações a cerca da produção da fala e discutiremos o modelo de Levelt (1989).

CAPÍTULO II

A PRODUÇÃO DA FALA

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira há um levantamento de como a questão da produção da fala foi abordada durante séculos de tradição no ensino de línguas estrangeiras. A segunda parte detém-se no século XX e apresenta as revoluções ocorridas com as idéias de Fries e depois as de Hymes. Finalmente, na terceira parte apresenta-se o modelo de produção da fala de Levelt (1989).

1- Introdução

Até bem pouco tempo o ensino da produção da fala gozava de um status muito menos privilegiado que o ensino da escrita no domínio do ensino de línguas estrangeiras (doravante LE). Segundo Brown e Yule (1983) a língua alvo era ensinada através de textos escritos de grandes autores literários que, assim acreditava-se, proporcionavam modelos de grande qualidade aos aprendizes de LE.

É claro que não podemos nos esquecer, como nos coloca Kelly (1969), de grandes nomes isolados na história que se preocuparam essencialmente com o ensino da produção da fala. Podemos citar como exemplo Vittorino da Feltre que fundou em 1424 na cidade de Veneza a CASA GIOCOSA onde se ensinava o grego e o latim através da leitura, da fala e da imitação. Ainda outro exemplo seria Montaigne no século XVI que por iniciativa de seu pai aprendeu latim na mais tenra infância com um tutor alemão que só se dirigia a ele nesta língua. Devemos também nos lembrar do Método Direto e do Reform Movement que adotando princípios do ensino monolingual e pregando a primazia do ensino da língua oral travaram, em fins do século

XIX, embates históricos contra os princípios do Método de Gramática-Tradução que valorizava unicamente a língua escrita. Entretanto mesmo considerando estes movimentos ocorridos no passado percebemos, ao analisar as obras de autores como Kelly (1969) e Howatt (1984) os quais tiveram o cuidado de levantar a história sobre o ensino de LE, que o ensino da fala só começou a desempenhar um papel mais importante na segunda metade do século XX.

Podemos, sem dúvida alguma, atribuir este aumento de prestígio do ensino da produção da fala ao, entre outros fatores, é claro, atual desenvolvimento da tecnologia. Esse desenvolvimento traduz-se no campo do ensino de LE tanto no que diz respeito a um incentivo para que se ensine a língua oral quanto ao próprio aumento dos recursos técnicos para um ensino mais eficiente da mesma.

As pessoas na atualidade têm uma necessidade e possibilidade muito maior do que no passado de viajar de um país para o outro fazendo negócios e turismo, além do que o fato de saber falar fluentemente uma língua estrangeira pode muitas vezes ser sinônimo de se obter um bom emprego. O século XX foi pródigo no que diz respeito a invenções e melhorias de recursos técnicos que podem, ao menos teoricamente, colaborar para uma melhor aprendizagem da língua oral. Exemplos disso seriam o gramofone, o rádio, o gravador, os laboratórios de línguas, os slides, os aparelhos de vídeo-cassete, o cinema e a televisão.

Não resta dúvida, no entanto, que este grande desenvolvimento do ensino da língua oral em nosso século conheceu etapas muito diferentes. Segundo Quintanilha (1985:270) passou-se "de exercícios de repetição e treino estrutural para atividades e estratégias comunicativas".

2 - Do Paradigma Estrutural ao conceito de Competência Comunicativa

O livro de Fries intitulado TEACHING AND LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (1945) pode ser considerado como um grande marco no moderno ensino de línguas estrangeiras. Fortemente influenciado pelas idéias de lingüistas estruturais como Bloomfield e Sapir e pelos postulados da psicologia behaviorista de aprendizagem, elabora uma

série de princípios que encontram eco em práticas de ensino de LE até os nossos dias. Acreditando na primazia do ensino da língua oral, leva os avanços dos estudos de Fonética e Fonologia para o campo do ensino e prega que o primeiro problema a ser resolvido pelos estudantes é o domínio do sistema fonético e fonológico da língua alvo. Para adquirir este sistema o pesquisador acredita que os alunos devam fazer uma série infindável de exercícios de repetição com o intuito de criar automatismos, novos hábitos lingüísticos.

Fries acredita que a gramática deve ser ensinada de forma dedutiva e aqui também há lugar para uma série de exercícios de repetição, os exercícios estruturais. Tais exercícios conheceram seu apogeu com o surgimento dos laboratórios de línguas onde os estudantes, em certos casos, passavam horas a fio repetindo palavras descontextualizadas, unicamente preocupados em pronunciar corretamente os fonemas rebeldes¹ (Renard:1965).

Neste tipo de tratamento dado ao ensino da produção da fala está-se muito mais preocupado com a língua enquanto código, enquanto um sistema estruturado e fechado do que com a comunicação real.

A partir dos anos 70, sob a influência do conceito de Competência Comunicativa cunhado por Hymes (1972) o panorama estabelecido em conformidade com as considerações teóricas tecidas por Fries começa a sofrer mudanças drásticas.

Hymes crítica e redefine a dicotomia Competência/Desempenho de Chomsky (1965) construindo então o conceito de Competência Comunicativa. De acordo com ele, Chomsky é passível de muitas críticas na medida em que cria um falante-ouvinte ideal para elaborar o conceito de Competência, não levando em conta as implicações acarretadas pelos fatores sócio-culturais. A Competência fica desse modo restrita ao simples conhecimento sobre o sistema lingüístico, ou seja, um conhecimento gramatical. Portanto, nesta perspectiva, questões como por exemplo a apropriação ao contexto e "condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou

¹Rivers (1975) insiste que deve haver uma prática constante das formas e seqüências lingüísticas através de exercícios de repetição. No entanto tal autora deixa claro que se deve sempre procurar modos para que o aluno tenha consciência de que está repetindo. Segundo ela "Deve o professor estar constantemente alerta ao perigo de desenvolver reações mecânicas sem que o aluno absorva a finalidade e a função de determinadas práticas de sala de aula" (191)

como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) " (Chomsky 1975:83) são banidas para o domínio do Desempenho, que segundo tal autor, não diz respeito à Lingüística, na medida em que quer fazer desta uma "disciplina séria" (Chomsky op. cit.).

Hymes (op. cit.) define a noção de Competência Comunicativa como sendo toda habilidade e conhecimento subjacente para o uso da língua que o falante/ouvinte possui. Esta noção não exclui a competência gramatical de Chomsky, no entanto inclui muitos outros fatores como por exemplo a competência para o uso. Segundo ele, um falante deve ser capaz de produzir sentenças gramaticais e apropriadas ao contexto em questão , ou seja, citando sua famosa frase "Existem regras de uso sem as quais as regras de gramática não servem para nada" (1972:278).

Em nossa opinião Widdowson (1989) resume muito bem as diferenças entre as posições teóricas de Hymes e Chomsky . Para ele, este último não nega a existência de regras de uso, no entanto, não está interessado no uso da língua e , arrisca a dizer, que nem mesmo na língua. De acordo com Widdowson, o que realmente lhe interessa é a gramática "a língua é um derivado e talvez não seja um conceito muito interessante" (Chomsky 1980:90). Hymes, em contrapartida, estaria interessado no uso efetivo da língua, colocando a competência enquanto uma habilidade para se fazer algo, ou seja , usar a língua.

Devemos deixar claro que ao cunhar o conceito de Competência Comunicativa Hymes não estava dirigindo-se especificamente à comunidade de professores de LE ou aos lingüistas aplicados. No entanto, na base deste seu conceito nasceram muitas pesquisas na área de aquisição de LE. Vários pesquisadores como por exemplo Coison (1989) e Freire (1989) apontam um estudo realizado por Savignon (1972) como sendo um dos primeiros a trazer este novo conceito à área de Lingüística Aplicada (doravante LA). Mas, sem dúvida alguma, este ganhou enorme prestígio quando o Conselho da Europa (1973,1976) incorporou-o ao elaborar um programa de aprendizagem de LE embasado em um nível de conhecimentos mínimos. Enfim, sua influência foi tão grande e decisiva na área de LA que em 1988 as associações de LA dos Estados Unidos e Inglaterra promoveram um grande seminário sobre o tema intitulado

"Communicative Competence Revisited" (A Competência Comunicativa Revisitada)².

Como já colocamos o conceito de Competência Comunicativa foi utilizado em vários trabalhos na área de LA. Freire (op. cit) discorre sobre o modo pelo qual alguns pesquisadores retomaram este conceito e enfatiza os trabalhos de Savignon (1971, 1972), Canale e Swain (1980) e Canale (1983). Em nosso presente trabalho abordaremos mais especificamente a teoria desenvolvida por Canale (op. cit), que segundo Freire tem como "objetivo transformar o conceito de Hymes em unidades menores e pedagogicamente mais facilmente utilizáveis que podem servir como base para elaboração de curriculum e práticas de sala de aula" (1989 : 8). Fizemos esta escolha porque acreditamos que as idéias do referido autor têm pontos em comum com o modelo de produção da fala descrito na próxima seção deste capítulo. Ainda antes de passar a um brevíssimo resumo do modelo desenvolvido por Canale, cremos ser necessário deixar claro como o fez Freire (op. cit) que este envolve apenas uma parte do conceito de Hymes que é muito mais amplo e toca em questões não abordadas no referido modelo.

O conceito de Competência Comunicativa é retomado por Canale (1981) que também a pensa tanto em termos de conhecimento quanto em termos de habilidades "... conhecimento se refere aqui ao que se conhece (consciente e inconscientemente) sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua; habilidade refere-se à maneira pela qual este conhecimento é colocado em prática na comunicação real" (tradução nossa). Este pesquisador divide-a em quatro componentes. O primeiro seria o componente da competência gramatical, ou seja, o conhecimento de itens lexicais, regras de morfologia, sintaxe, semântica frasal e fonologia. O segundo componente seria o da competência sócio-lingüística que inclui as regras sócio-culturais de uso pragmático, tópicos, funções, cenários e papéis sociais. O terceiro componente seria o da competência discursiva que abarca as regras do discurso, incluindo coesão e coerência. Finalmente o quarto e último componente seria o da competência estratégica que engloba as estratégias comunicativas verbais e não-verbais que compensam os colapsos na comunicação causados por variáveis ou por competência insuficiente.

²A revista APPLIED LINGUISTICS organizou um número (junho de 1989) especialmente dedicado ao tema, reunindo algumas das conferências pronunciadas neste seminário além de um posfácio do próprio Hymes.

colapsos na comunicação causados por variáveis ou por competência insuficiente.

Desse modo, ao se levar em consideração a teoria de Competência Comunicativa, o ensino da produção da fala não pôde mais restringir-se ao trabalho com o sistema fonológico da língua alvo e aos exercícios estruturais. Teve que se repensar e reformular o ensino, partindo-se para um trabalho com noções e funções baseadas em atos de fala, exercícios em que se favorecem projetos conversacionais de negociação (Cicurel:1990) ou seja passou-se a dar mais valor para a comunicação, colocando-se em seu devido lugar os estudos das formas lingüísticas.

3- A Produção da fala dentro da perspectiva da competência comunicativa

Como vimos acima a noção de habilidade é fundamental no conceito de Competência Comunicativa proposto por Hymes e retomado por Canale. É nossa impressão que foi a partir desta noção que Levelt (1989) construiu um estudo sobre a produção da fala.

Este autor vê o falante basicamente de duas maneiras. O primeiro modo seria o falante enquanto processador de informações que pode "de uma forma misteriosa, transformar intenções, pensamentos, sentimentos em fala fluente e articulada" (1989 : 1). O segundo modo seria o falante enquanto interlocutor, sendo esta visão fundamental, interdependente da primeira pois que " muitos aspectos do processamento da informação pelo falante não podem ser corretamente avaliados se esquecermos o lado do contexto ecológico da fala : a participação do falante na conversa" (1989: 2).

3.1. O falante enquanto processador de informação

Levelt (op. cit.) aborda primeiramente a questão do falante enquanto processador de informação. Para isso desenvolve uma teoria da produção da fala que envolve vários componentes de processamento, ou seja, disseca o sistema em subsistemas.

megabloco. O primeiro diz respeito aos processos conceituais e o segundo aos processos mais especificamente lingüísticos.

Um falante, desejando expressar-se, precisa vencer várias etapas. Inicialmente escolhe a intenção a ser comunicada e seleciona os significados que farão com que sua intenção torne-se aparente para o interlocutor. Desse modo, através de processos conceituais, cria a mensagem a ser expressa. É claro que não se pode esquecer que os processos conceituais dependem do estado de motivação do falante, do conhecimento partilhado com os interlocutores e sobretudo do arquivo de discurso³.

Em seguida, o falante precisa trabalhar com os processos mais especificamente lingüísticos. É necessário acessar palavras, construir formas sintáticas que mapeiam conceitos e suas relações em uma estrutura de superfície gramatical. Estas estruturas de superfície, por sua vez, devem desenvolver-se em planos fonéticos que servem para instruir o aparato articulatório do falante.

Finalmente, coloca-se que o falante, pelo menos aparentemente, monitora todo esse processo e quando necessário, melhora o que está fazendo.

Levelt (op. cit) elabora um esquema do falante (transcrito na página seguinte) que propõe uma divisão dos vários processos envolvidos na geração da fala fluente.

Este esquema é construído por componentes processuais que recebem certos tipos de insumo e produzem certos tipos de output sendo que o output de um componente pode tornar-se o insumo de outro e assim sucessivamente.

O primeiro componente de processamento proposto no esquema é o Conceitualizador. Nele é concebida a intenção a ser comunicada e as informações relevantes a serem expressas e a fim de que esta intenção concretize-se são aqui selecionadas e organizadas. Além disso, neste componente encontra-se registrada a trajetória do que foi dito anteriormente. O produto do Conceitualizador é designado "Mensagem Preverbal".

³Arquivo de discurso: arquivo da trajetória do que o falante e seus interlocutores disseram no decorrer da interação.

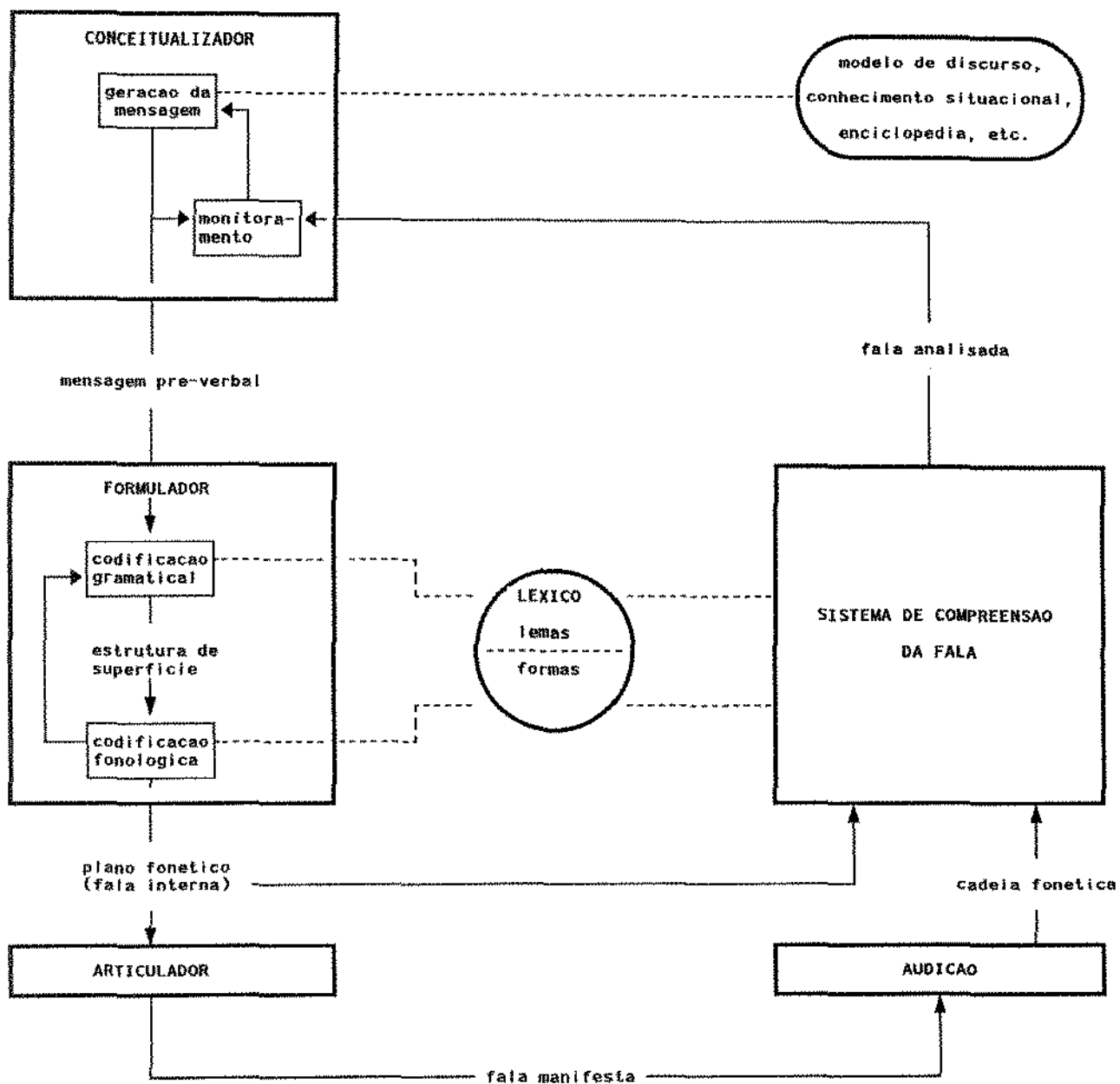


Figura 1 : Modelo de producao da fala de Levelt (Levelt 1989 : Fig. 1.1)

A fim de codificar a mensagem o falante precisa acessar dois tipos de conhecimento. O primeiro é um conhecimento de procedimentos do tipo "Se X então Y". O segundo conhecimento é do tipo declarativo e é tanto um conhecimento estruturado ao longo da vida do falante (conhecimento enciclopédico) quanto um conhecimento sobre a situação do discurso em questão. O esquema de Levelt representa o conhecimento declarativo em círculos, mas não representa o conhecimento de procedimentos independentemente, colocando-o como parte dos próprios processadores que estão representados em retângulos.

Há ainda dois estágios no planejamento da mensagem preverbal que seriam o Macroplanejamento e o Microplanejamento. O Macroplanejamento envolve a elaboração de um objetivo comunicativo em uma série de sub-objetivos e o resgate de informações a serem expressas a fim de realizar cada um destes sub-objetivos. O Microplanejamento atribui a forma proposicional correta a cada um destes "pedaços" de informação, bem como a perspectiva informacional (o foco e o tópico particular) que guiará a distribuição da atenção do destinatário.

O output do Conceitualizador, ou seja, a mensagem preverbal, trata-se de uma estrutura conceitual aceita como insumo pelo Formulador.

O Formulador aceita fragmentos de mensagem como insumo e produz o plano fonético ou articulatorio enquanto output. Em outras palavras, o Formulador traduz estrutura conceitual em estrutura lingüística. Esta tradução ocorre em duas etapas.

A primeira diz respeito à codificação gramatical da mensagem. O Codificador Gramatical consiste de procedimentos para acessar lemas e de procedimentos de construção sintática. As informações que o falante tem sobre os lemas faz parte do conhecimento declarativo o qual está armazenado em seu léxico mental. A informação fornecida pelo lema de um item lexical contém o sentido do item lexical, ou seja, o conceito ligado à palavra. A sintaxe da palavra também faz parte da informação fornecida pelo lema, sendo que este será ativado quando seu sentido corresponder à mensagem preverbal. Em se acessando um determinado lema está-se automaticamente acessando sua sintaxe o que ativará certos procedimentos de construção sintática. Estes conhecimentos de procedimento são armazenados no Codificador Gramatical e usados para construir frases verbais, nominais, proposicionais, etc.

Quando todos os lemas relevantes tiverem sido acessados e todos os procedimentos de construção sintática tiverem realizado seu trabalho teremos o produto final do Codificador Gramatical, ou seja, a estrutura de superfície. Tal estrutura trata-se de uma cadeia ordenada de lemas agrupados em frases e subfrases de vários tipos. O Codificador Gramatical pode depositar seus resultados em um armazenador chamado Armazenador Sintático.

A segunda etapa do Formulador trata-se do Codificador Fonológico. Este tem por função resgatar ou construir um plano fonético ou articulatório para cada lema e para o enunciado. A maior fonte de informação a ser acessada pelo Codificador Fonológico é a forma lexical, a informação lexical sobre a composição interna de um item. No léxico, além da informação a nível de lema, um item ainda tem informação sobre sua morfologia e fonologia.

O resultado do Codificador Fonológico é um plano articulatório ou fonético. Este ainda não é fala manifesta; trata-se de uma representação interna de como o enunciado planejado deve ser articulado - um programa para a articulação. Levelt (op. cit) faz uma distinção sutil neste produto final colocando que o falante, no decorrer de sua fala fluente⁴, muitas vezes não está consciente de seu plano fonético, o autor o chama de fala interna.

O produto final do Formulador torna-se o insumo do Articulador. Este é a execução do plano fonético através da musculatura dos sistemas respiratório, laríngeo e supra-laríngeo. Não é nada óbvio que o Formulador emita o plano fonético na mesma velocidade da articulação. Na verdade, a geração da fala interna acontece bem antes da execução articulatória. Para regular estas assincronias é necessário que o plano fonético seja temporariamente armazenado. Este dispositivo de armazenamento é chamado de Armazenador Articulatório. O Articulador recupera sucessivos pedaços de fala interna do Armazenador e desdobra-os para a execução. A execução motora envolve o uso coordenado de conjuntos de músculos. O produto da articulação é a fala manifesta.

Um falante é também seu próprio ouvinte, tendo acesso tanto à fala manifesta, quanto à fala interna e à fala de seus interlocutores. Para ter acesso aos dois últimos tipos de fala mencionados é necessária a ação da Audição sendo que os três tipos de fala são analisados no

⁴Schmidt (1992) discute as implicações e problemática do uso do termo "Fluência".

Sistema de Fala-Compreensão. Com o intuito de reconhecer palavras e recuperar seus respectivos significados, o referido sistema pode recorrer tanto aos lemas quanto às formas contidas no léxico. O output deste sistema é a fala analisada, a qual é na verdade uma representação do insumo de fala em termos de sua compreensão fonológica, morfológica, sintática e semântica.

Tendo em vista que o Sistema de Fala-Compreensão analisa a fala interna, o falante pode detectar problemas antes mesmo de articular a fala. O falante pode monitorar problemas tanto a nível de sentido quanto a nível de formas lingüísticas. Além disso, o falante pode monitorar as mensagens antes mesmo de serem enviadas ao Formulador bem como descobrir erros na fala de outros.

Levelt (op. cit) argumenta que dividiu um sistema tão complexo como o é o da produção da fala baseado na idéia de que cada componente de processo que o forma é relativamente autônomo no sistema, além de ser um especialista.

Observamos a especialização dos componentes de processo na medida em que cada um deles é alimentado por insumos particulares e que o modo de operação de um componente é minimamente afetado pelo output de outro. O único feedback ocorrido no sistema se dá através do componente de Fala-Compreensão o que torna possível o auto-monitoramento.

Finalmente julgamos importante colocar que Levelt (op. cit) aplicou a distinção feita entre processamento automático e controlado⁵ aos componentes acima descritos. A geração de mensagens e o monitoramento são descritos como atividades controladas que requerem a atenção continua do falante. Entretanto, a codificação gramatical, a codificação da forma e a articulação são vistas como automáticas em grande parte.

⁵De acordo com Levelt os processos automáticos são executados sem intenção ou consciência. Em contra partida, os processos controlados requerem um certo grau de consciência do que está sendo feito.

3.2. O falante enquanto interlocutor

Levelt (op. cit.) acredita que o cenário mais universal e primordial para a fala é a interação livre e conversacional entre dois ou mais interlocutores. Para ele a conversação é uma forma altamente contextualizada de uso da linguagem : o falante precisa afinar sua conversa com os turnos e contribuições das outras pessoas envolvidas. Além disso há um cenário espacial e temporal partilhado pelos interlocutores que serve como fonte de conhecimento mútuo. A conversação é ainda, segundo ele, uma atividade intencional onde as pessoas falam com o propósito mais ou menos explícito de informar algo aos outros, de partilhar sentimentos de alegria, de pesar ou indignação, etc.

Os falantes podem expressar suas intenções comunicativas de maneiras mais ou menos diretas, dependendo do nível de formalidade e dos limites do conhecimento partilhado.

Há regras de conduta as quais regulam o modo pelo qual os falantes distribuem seus turnos na conversação. Estas regras minimizam a chance de fala simultânea e maximizam a ocasião para que todos os interlocutores contribuam na interação. Existem também regras que regulam o caráter cooperativo das contribuições que seriam os modos pelos quais uma contribuição relaciona-se ao que é conhecido mutuamente e pretendido por todas os sujeitos envolvidos na conversação. São conhecidas como as máximas de Grice.

Os participantes de uma conversação também partilham de um contexto espaço-temporal não lingüístico no qual ancoram deiticamente seus enunciados. Em particular, há referências dêiticas às pessoas, status sociais, lugares, tempo e local do discurso em questão no momento da enunciação.

Como podemos depreender desta breve descrição feita nesta seção, o modelo de Levelt (op. cit) encontra-se dentro de uma perspectiva em que o sujeito falante não é apenas um "falante-ouvinte ideal" ao qual bastaria dominar regras de gramática e de fonologia para dominar uma língua. no modelo do referido autor, o falante é visto dentro de uma perspectiva de linguagem complexa, na qual o contexto tem um papel fundamental.

Concordamos inteiramente com o modelo de produção da fala proposto por Levelt. No entanto, tendo em vista que este foi traçado em moldes essencialmente monolíngües,

acreditamos que seriam necessários alguns "ajustes" a fim de adaptá-lo à uma versão bilingüe.

3.3 - Uma adaptação do Modelo de Produção da Fala de Levelt

Bot (1992) propôs uma adaptação do modelo de Levelt com a qual nos identificamos. Bot (op. cit) levantou pontos a serem ajustados no modelo adaptado .

Em primeiro lugar o modelo precisa considerar o fato de que os dois sistemas de linguagem podem ser usados inteiramente separados ou hibridamente, dependendo da situação. A literatura sobre "code-switching" mostra os vários graus em que este fato ocorre : da completa separação ao grande entrelaçamento dos dois sistemas.

O modelo deve também considerar o fato de que não há uma desaceleração significativa no processo de produção de um bilingüe que usa mais de uma língua. Deve ainda ser capaz de adaptar-se a um número potencialmente ilimitado de línguas, devendo ser capaz de representar interações entre estas diferentes línguas.

Tendo em mente estes ajustes a serem feitos, Bot (op. cit) pergunta-se se haveria necessidade de proceder a mudanças fundamentais para cada um dos componentes do modelo de Levelt, representados na Figura 1. O referido autor procura deixar o modelo de Levelt o mais intacto possível, fazendo o mínimo de adaptações. Estas são consideradas logo abaixo.

No que tange ao Conceitualizador, Bot (op. cit) considera que a fase do macroplanejamento não é específica de cada língua como ocorre no microplanejamento. No Conceitualizador dá-se forma às intenções comunicativas através das mensagens pré-verbais as quais contém informações sobre a língua na qual o enunciado será produzido. Através destas informações ativar-se-á o Formulador específico da língua em questão. No Formulador a mensagem pré-verbal é transformada em um plano de fala muito semelhante ao processo ocorrido no modelo de Levelt. Há um léxico onde os elementos lexicais de diferentes línguas são armazenados em conjunto. O referido autor sugere que a relação entre lema e formas características nos bilingües não é de uma para uma como no caso dos monolingües : o lema pode estar ligado a várias formas características, dependendo da língua ou línguas envolvidas. Dentro do lema, significado e informação sintática podem não estar ligados inextrincavelmente.

Os diferentes formuladores submetem seu plano de fala a um articulador que não é específico de um língua e que armazena os possíveis sons e modelos prosódicos das línguas.

Considerando estas adaptações feitas ao modelo de Levelt, passaremos a abordar, no capítulo III, a questão da produção da fala dentro da perspectiva da sala de aula.

CAPÍTULO III

SEMINÁRIOS DENTRO DO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira discutem-se maneiras de deixar o ambiente da sala de aula de LE menos artificial. Na segunda parte, discute-se a técnica de seminários embasados nos trabalhos de Gomes & Pozzebon (1991) e Vanoye (1973). Finalmente, na terceira parte aborda-se a técnica do seminário embasada no conceito de moldura como este foi definido por Tannen & Wallat (1982).

1 - Discurso real ou discurso de sala de aula ?

Assistiu-se nos anos 70 ao nascimento da Abordagem Comunicativa na pedagogia de línguas¹. Tal abordagem trouxe em seu bojo teórico a concepção de que se deve proporcionar o máximo de naturalidade possível em sala de aula a fim de que haja interações na língua estrangeira menos artificiais, objetivando-se mesmo que estas cheguem a ser próximas das que ocorrem na vida real.

Entretanto, não podemos nos esquecer que a sala de aula tem um funcionamento próprio e por mais que queiramos nunca será como no mundo real. Existem, para corroborar esta afirmação, as mais diversas evidências, tais como a problemática da limitação de horário, o fato de alunos e professores não se escolherem uns aos outros na maioria das vezes, a disposição

¹Verificamos que esta abordagem não está necessariamente ligada ao ensino de L2, podendo ser trabalhada também em língua materna (L1) como observamos em THE CAMBRIDGE ENCILOPEDIA OF LANGUAGE "1- durante os anos 70, houve uma reação generalizada, tanto no ensino de L1 quanto no de L2, contra os métodos que aprofundavam-se no ensino das formas gramaticais e davam pouca ou nenhuma atenção ao modo pelo qual a língua é usada nas situações cotidianas" (tradução minha).

de alunos e professores não se escolherem uns aos outros na maioria das vezes, a disposição física dos indivíduos e do material escolar, etc.

Cicurel (1985) desenvolve um trabalho no sentido de demonstrar que a sala de aula tem leis que lhe são muito próprias, diferentes do exterior, não deixando porém de ser um lugar de comunicação :

... a sala de aula não é um lugar artificial que quer a todo custo imitar o exterior para poder tornar-se um lugar de comunicação autêntico. Ela é sempre (grifo de Cicurel) um lugar de comunicação que possui leis de funcionamento próprias.

Devemos nos lembrar também do fato de que, como colocou a própria Cicurel, o exterior tem regras tão ou mais rígidas que a sala de aula "O exterior não oferece mais liberdade do que a sala de aula ."

Na verdade, esta busca pela naturalidade na interação em sala de aula é muito relativa, pois até que ponto podemos dizer que, mesmo em nossas vidas quotidianas, estamos sendo originais. Aqui tomamos, como nosso, o postulado teórico da Análise do Discurso que refuta "toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso" (Pêcheux 1988).

Foucault (1980) coloca em seu ensaio A ORDEM DO DISCURSO que " a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e e redistribuída por um certo número de procedimentos". Os procedimentos mais difundidos em nossa sociedade seriam, de acordo com este filósofo, os de exclusão e dentre estes, por sua vez, o mais conhecido seria o da proibição.

Ora, nós como educadores, ao pararmos para analisar um pouco mais criticamente a instituição escolar, logo constatamos que a "proibição" se faz presente o tempo todo. A máxima de Foucault, abaixo transcrita, cai perfeitamente bem quando pensamos em nossas escolas e universidades : " Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que não importa quem não pode falar de não importa o quê".

Vê-se em uma sala de aula, talvez mais claramente do que em qualquer ambiente, a assimetria dos discursos, pois que o professor tem o seu legalizado pela instituição. Em uma aula de L 2 o poço que separa os dois discursos é ainda maior, pois que a competência lingüística dos alunos é nitidamente inferior à do mestre, como sublinha Cicurel (1987) :

" Eis uma situação de comunicação onde um dos sujeitos é sempre o que sabe - também ocorre na vida não escolar que um saiba ou creia saber mais que o outro - mas em uma sala de aula é sistematicamente admitido, e ainda mais quando se trata de um curso de línguas onde a disparidade dos status é acentuada devido à distância entre as competências."

Apesar de se saber que o discurso em sala de aula é muito controlado e tentado a cair o tempo todo na artificialidade extrema, pode-se evitar de se cair em absurdos tão grandes como este citado por Grandcolas (1987) :

*P: Some people drink, other take drugs. They become drug addicts, they can't get away from drugs any more. It can take an extreme form. What can happen ?
A: They can die.
P: Very good.*

Chega-se em sala de aula a exemplos com perguntas e respostas totalmente absurdas ou impossíveis em qualquer conversa real, mas que infelizmente são muito freqüentes, porque nem o aluno, nem o professor crêem na realidade da comunicação que se instaurou.

1.2 - Instrumento de análise x objeto de estudo

Em um curso de línguas está-se sempre procurando pretextos para falar e portanto muitas vezes o professor, que tem o poder de dar e retirar as palavras dos alunos (Porquier 1984), vê-se criando situações para que os alunos se comuniquem, ainda que não tenham a mínima

encontrarmos aí o instrumento e o objeto de estudo largamente confundidos : fala-se uma língua para aprendê-la. No entanto pode-se, ainda assim, propor situações em que haja menos artificialidade. Seriam atividades, como aponta Cicurel (1987), que envolvam projetos, pesquisas, sondagens de opinião, confrontações de pontos de vista que favorecem procedimentos conversacionais de negociação, conceito-chave de uma didática da comunicação. Atualmente sabe-se que o processo de aquisição de uma língua estrangeira é muito mais rico quando há negociação, quando os indivíduos estão verdadeiramente engajados, produzindo enunciados interacionais².

Há vários tipos de atividades, de técnicas de dinâmica de grupo, que podem favorecer a negociação como por exemplo o trabalho em duplas, em mini-grupos, as entrevistas, a tempestade cerebral, o seminário, etc.

2 - O Seminário enquanto "evento de fala"

Tendo em vista que nosso objetivo nesta dissertação é o de analisar o desempenho de um aluno de sucesso e de um sem sucesso no que diz respeito à produção da fala, poderíamos ter escolhido para a coleta de dados qualquer uma das técnicas acima mencionadas, pois que todas elas podem vir a provocar a fala em sala de aula. No entanto, acabamos optando pela técnica do seminário por acreditarmos que em se tratando de um trabalho mais personalizado, no qual deve haver uma preparação prévia mais elaborada, poderíamos analisar mais de perto os sujeitos escolhidos.

A aplicação da técnica do seminário pode apresentar alguns perigos como apontam Gomes & Pozzebon (1991 : 143) "... a aplicação indiscriminada da técnica de seminário, por ser uma forma bastante prática, mas nem sempre conveniente, resultando muitas vezes num conjunto

²Lembramos que estes enunciados não devem ser confundidos com os transacionais. De acordo com Grandcolas (1987) os enunciados transacionais seriam destinados a transmitir informações, sendo centrados no conteúdo das mensagens, ao passo que os interacionais visam o estabelecimento e a manutenção das relações sociais, estando centrados no interlocutor.

de aulas expositivas elaboradas pelos alunos".

Entretanto, apesar dos riscos, acreditamos que se esta técnica for usada com parcimônia ela pode ser muito proveitosa, sobretudo na aula de língua estrangeira.

Ao fazer um levantamento na literatura especializada sobre a técnica do seminário, surpreendemo-nos com o fato de encontrarmos, quase que exclusivamente, um material em forma de "manuais", "dicas" e "receitas" para professores³. Devido a esta falta de embasamento teórico, decidimos incluir aqui a tipologia de seminários feita por Vanoye (1973). Temos consciência de que o autor acima referido fez um trabalho mais ligado ao domínio da vulgarização de idéias, no entanto, acreditamos que este ainda tem um maior respaldo teórico que os demais levantados.

De acordo com Vanoye (op. cit) há basicamente dois tipos de seminário que seriam a exposição oral e a exposição-participação. O primeiro tipo "caracteriza-se por uma espécie de compromisso entre a língua falada e a escrita". Ele deve ser cuidadosamente preparado através da reunião de documentos pertinentes ao tema e da elaboração de um esquema. No entanto, em sua realização, a exposição oral deve ficar muito próxima da comunicação oral. Ela não deve, por exemplo, ser lida, mas sim ser apresentada oralmente. Um texto lido não pode ser devidamente acompanhado pelo auditório pois que as informações trazidas por um texto escrito são muito numerosas ao passo que as informações trazidas por um texto falado são diluídas pelas redundâncias, repetições e pausas. Além disso a leitura pode "apagar" a personalidade do orador, que não olha seu público, afastando-se do grupo. Finalmente a leitura tende a excluir os modos de comunicação não-verbais que são indispensáveis para manter o contato.

O segundo tipo é um modo muito mais vivo de exposição que pode ser feito para "temas gerais que não necessitam de uma erudição especializada ou precisa" (Vanoye 1973 :167). Neste tipo de exposição o seminarista deve conhecer muito bem, além do tema é claro, seu auditório. Em um primeiro tempo, o tema deve ser apresentado em poucos minutos, sendo que o seminarista deve sublinhar a importância do mesmo suscitando o interesse e as primeiras

³Encontramos até mesmo em uma revista de relativa circulação nos meios acadêmicos como SYSTEM um artigo sobre o uso do seminário na aula de língua estrangeira, no qual não havia uma única referência bibliográfica. (SYSTEM, vol 16, No 2, 1988).

participações do auditório. Em um segundo momento, o seminarista deve abrir o diálogo através de uma questão cuidadosamente escolhida. Num terceiro momento, deve estar sempre orientando as intervenções no sentido de trazê-las de volta ao tema sempre que estiverem muito distantes. Finalmente, na conclusão, deverá recapitular os pontos principais e, se necessário, completará alguns pontos sempre sublinhando que o tema foi basicamente tratado pelo auditório.

Os seminários podem ainda, segundo Gomes & Pozzebon (op. cit) serem seminários de texto ou seminários de tema.

Em um seminário de texto fixa-se um texto para ser trabalhado e este é atribuído a um indivíduo, ou pequeno grupo (seminarista), que, vai aprofundar-se em pesquisas (bibliográficas, de campo, em laboratório...) e na problematização do texto. Ainda de acordo com Gomes & Pozzebon (op. cit) para facilitar o acompanhamento da apresentação dos resultados, o apresentador do seminário confeccionará um texto-roteiro que deve conter, além de informações sobre o texto, algumas informações complementares e bibliográficas, bem como um roteiro de discussão. A função do seminarista na apresentação é, primeiramente, expor as principais idéias do texto, sua estrutura lógica, suas premissas, suas lacunas, algumas idéias secundárias. Em seguida, trata-se de criticar e problematizar as teses contidas no texto, abrindo a palavra para as considerações dos colegas. Por outro lado, no seminário de temas o objeto da discussão não é fixado pelas idéias de um determinado texto, mas é o conjunto de aspectos de um tema, escolhido pelo seminarista.

3 - Seminários e estruturas de expectativa

Nesta seção do capítulo tentarei abordar a técnica do seminário embasada no conceito de moldura como este foi definido por Tannen & Wallat (1982). No entanto, antes de mais nada, procurarei calcar-me em uma "varredura", realizada por Cavalcanti (1989) e Ribeiro (1988) na literatura que trata dos termos *esquema*, *moldura*, *roteiro* e *cenário*. Isto será feito porque, apesar de estar interessada principalmente nos termos *roteiro* e *cenário*, estes últimos aparecem

literatura que trata dos termos **esquema, moldura, roteiro e cenário**. Isto será feito porque, apesar de estar interessada principalmente nos termos **roteiro e cenário**, estes últimos aparecem muitas vezes ligados a **esquema e moldura**.

3.1 - Esquema, moldura, roteiro, cenário

Ao rastrear diversas áreas do conhecimento como **lingüística, inteligência artificial, antropologia e psicologia** encontramos termos tais como **esquema, moldura, roteiro e cenário** que muitas vezes delimitam o mesmo conceito com nomes diferentes ou inversamente existe um mesmo nome para conceitos as vezes até mesmo opostos.

Cavalcanti (1989) e Ribeiro (1988) fazem um levantamento exaustivo destes termos indo buscar suas origens e diversos empregos em uma vasta gama de domínios da ciência. Calcada nos trabalhos das autoras acima mencionadas, e é claro indo às fontes por elas citadas quando a necessidade apresentar-se, darei algumas pinceladas nos termos **esquema, moldura, roteiro e cenário** tanto no que tange às suas origens históricas quanto no que diz respeito às suas diferentes conceituações teóricas. Em seguida, retomarei as noções de **esquema e de moldura**, desta vez embasada mais especificamente no trabalho de Tannen & Wallat (op. cit.).

Segundo Cavalcanti (op. cit.), destes quatro termos acima mencionados, **esquema** é o mais antigo, tendo sido introduzido em psicologia por Bartlett (1932). **Esquema** foi utilizado por educadores como Piaget (1969) e teóricos da memória como Spiro (1977). Muitas vezes encontramos na literatura este termo usado da mesma maneira que o termo **moldura** como por exemplo nos trabalhos de Minsky (1975) e Rumelhart & Ortony (1977) quando o primeiro pesquisador coloca **moldura** e o segundo coloca **esquema** como referindo-se à "organização hierárquica do conhecimento" (Cavalcanti, op. cit.).

O termo **moldura**, de acordo com Ribeiro (op. cit.), foi introduzido nas ciências sociais por Bateson (1975). Este termo é muitas vezes dado como sinônimo de **roteiro**. Este fato pode ser constatado até mesmo no LONGMAN DICTIONARY OF APPLIED LINGUISTICS que define ambos como sendo "unidades de significado que consistem de seqüências de eventos e

definem como "...estrutura que descreve seqüências apropriadas de eventos em um contexto particular." e o vêem como "... uma seqüência estereotipada e pré-determinada de ações que define uma situação well-know" . Finalmente, cenário é definido, de acordo com Sanford & Garrod (1981 : 127), como "uma rede de informações evocada da memória a longo prazo por uma entrada lingüística específica". Um cenário pode ser, ainda de acordo com os autores mencionados, tanto "... muito simples, contendo apenas informações mínimas sobre uma entidade ou evento" quanto "... incorporar detalhes pragmáticos sobre seqüências de eventos previsíveis, falta de especificações em entidades previsíveis, etc" .

Como pudemos ver os termos **esquema e moldura** são, muitas vezes, tomados como delimitadores do mesmo conceito teórico. No entanto, há trabalhos que colocam estes dois termos referindo-se a níveis diferentes de fenômenos. Um exemplo desses trabalhos que usam esses dois termos propondo uma distinção muito clara entre eles seria o de Tannen & Wallat (op. cit.). Queria, ainda antes de passar a explanar a distinção entre **esquema e moldura**, ressaltar que essas noções são antes de mais nada estruturas de expectativa como sublinha a própria Tannen (1979).

Tannen & Wallat (op. cit.) colocam moldura como uma noção interativa que se refere a uma "definição superordenada do que se está fazendo através da fala; qual atividade está aí sendo engajada; como o falante significa o que ele/a diz" . Desse modo, a noção de moldura torna-se fundamental e até mesmo imprescindível para se interpretar o que se passa durante uma interação, ou seja, enunciados, gestos ou movimentos. Estas autoras colocam ainda que "as pessoas identificam molduras na interação usando e reconhecendo artifícios lingüísticos e para-lingüísticos - a maneira pela qual as palavras são ditas - além do que é escolhido para ser dito".

De acordo com as autoras supracitadas o termo **esquema**, por sua vez, refere-se "às estruturas de conhecimento na mente dos participantes de uma interação - um conjunto de expectativas baseado na experiência prévia sobre objetos, eventos e cenários". Este termo parece-me fundamental para qualquer indivíduo que tenha interesse em estudar fenômenos relacionados com a linguagem na medida em que, como colocam Tannen & Wallat (op. cit.), "...observou-se que o sentido literal de um enunciado pode ser entendido apenas por referência

relacionados com a linguagem na medida em que, como colocam Tannen & Wallat (op. cit.), "...observou-se que o sentido literal de um enunciado pode ser entendido apenas por referência a um padrão de conhecimento prévio".

Ainda no sentido de tornar mais clara a distinção entre moldura e esquema retomarei o trabalho de Cavalcanti (op. cit). Tal autora coloca que um modo de distinguir estes dois termos seria "deixar a representação de objetos, situações, acontecimentos, seqüência de acontecimentos, ações e seqüências de ações para molduras" e "deixar a representação de conceitos subjacentes a objetos, situações, acontecimentos, seqüência de acontecimentos, ações e seqüências de ações para esquema". Finalmente, para fechar esta parte da discussão, acho válido mencionar a visão muito ilustrativa de Ribeiro (op. cit.) quando esta autora situa moldura no eixo sintagmático e esquema no eixo paradigmático.

3.2- Seminários e molduras

Quando se pede a um estudante, que esteja em um nível intermediário de um curso de LE, que prepare um seminário sobre um tema de seu interesse para apresentar aos colegas e professor em sala de aula, podemos imaginar que ativa algumas estruturas superordenadas (molduras) como guias. Estas estruturas poderiam, por exemplo, ser "seminário-em-LE", "Seminário-do-tipo-participação", "seminário-de-tema", etc. Essas estruturas superordenadas podem ser descritas, seguindo Gumperz & Tannen (1979. apud. Cavalcanti op. cit.) "...como as restrições (iniciais) de significado que canalizam a interpretação, colocando em evidência certos aspectos do conhecimento prévio. e ignorando outros aspectos".

Portando, tendo em vista a importância da noção de moldura, esta será retomada quando for analisar, no capítulo V desta dissertação, os seminários do aluno de sucesso e o do sem sucesso.

CAPÍTULO IV

O DESENHO DA PESQUISA

Este capítulo está dividido em quatro partes. A primeira apresenta a metodologia utilizada na coleta e análise dos dados. A segunda coloca a hipótese direcionadora e o corpus a ser analisado. Na terceira parte temos a explanação do estudo exploratório feito com o intuito de calibrar os instrumentos utilizados. Finalmente na última parte encontramos os procedimentos seguidos na coleta dos registros do estudo definitivo.

1- Metodologia

Como já dissemos anteriormente, no presente trabalho procuramos investigar o motivo pelo qual um aluno de Francês L.E. sai-se tão bem em sua tarefa de produzir a fala em sala de aula enquanto outro tem resultados que deixam muito a desejar.

A fim de realizarmos esta investigação procuramos nos respaldar em uma metodologia de pesquisa Interpretativista de cunho etnográfico. Em pesquisas deste tipo - ao contrário de pesquisas feitas nos moldes Positivistas¹ - não se buscam generalizações. O que se quer é trabalhar com contextos específicos, analisando-os em profundidade, como coloca Erickson (1986:120) "meu trabalho é uma tentativa de combinar a análise cuidadosa de pequenos detalhes de comportamento e sentido nas interações sociais cotidianas com a análise de um contexto societal amplo no qual a interação face a face ocorre [...] é uma tentativa de ser empírico sem ser positivista; ser rigoroso e sistemático na investigação de fenômenos escorregadios da interação cotidiana e suas conexões, através de um meio de sentido subjetivo com o mundo social amplo" (tradução minha). Entretanto, evidentemente não se descarta a possibilidade de se estabelecer um continuum entre diversas etnografias e a partir daí esboçar

¹O termo "Positivismo" vem sendo empregado das mais variadas maneiras em múltiplos contextos. Para uma discussão mais detalhada consultar Hammersley e Atkinson (1983).

generalizações.

O contexto específico a ser aqui analisado trata-se de uma sala de aula de Francês como LE. O ambiente da sala de aula, como verificamos, por exemplo, nos trabalhos de Cazden (1989) e Cicurel (1990), começa a despertar um crescente interesse em fins dos anos 80. Segundo Cavalcanti e Moita lopes (1991) existe na pesquisa em sala de aula um desvio do foco de atenção. Passa-se de uma preocupação que objetiva apenas verificar os fatores existentes antes e depois do que ocorre em uma aula de LE, para os processos ocorridos durante a mesma, ou seja, aqui se está mais preocupado com os processos e menos com os produtos.

Tendo em vista que a pesquisadora aqui envolvida na análise da sala de aula está muito habituada com este ambiente, faz-se necessário trabalhar a questão da familiaridade/estranhamento. Segundo Erickson (1984) o etnógrafo, no caso de estar profundamente envolvido com a comunidade que estuda, deve adotar a técnica filosófica que consiste em tornar o familiar estranho. Esta técnica fornece ao pesquisador elementos para que haja um maior distanciamento em relação ao ambiente estudado. Desse modo, aspectos importantes que poderiam passar despercebidos, por ocorrerem rotineiramente, são melhor identificados.

Ao lançar-nos em uma pesquisa de campo, aqui no caso a sala de aula, podemos adotar, como coloca Erickson (1986), duas posições em relação à coleta de dados. Na primeira posição, há a concepção de que o etnógrafo deve ir ao campo fazer uma coleta de dados "...tão intuitiva - ou tão radicalmente indutiva - quanto possível" (Erickson 1986). Deste ponto de vista o pesquisador deve agir como se fivesse uma mente tabula rasa, sem nenhuma expectativa conceitual anterior. Na segunda posição, que parece ser a mais plausível, Erickson (op. cit.) argumenta que não existem induções puras, colocando que "Sempre trazemos para a experiência molduras² de interpretação ou esquemas". Argumenta ainda a favor de que se façam hipótese direcionadoras e perguntas de pesquisa que segundo ele "...capacitam e fortalecem a intuição em vez de sufocá-la".

²Os termos moldura e esquema vêm sendo empregados das mais variadas maneiras. Para uma discussão mais detalhada vide Cavalcanti 1989.

2- A Hipótese direcionadora

Tomamos como hipótese direcionadora de nosso trabalho a colocação de Rubin (1975) e Stern (1975) as que acreditam que o sucesso de determinados aprendizes de línguas estrangeiras poderia ser explicado pelo fato de utilizarem estratégias apropriadas para cada tarefa de aprendizagem.

Com esta hipótese decidimos analisar uma atividade freqüentemente desenvolvida junto a alunos, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), cursando estágios intermediários de Francês enquanto língua estrangeira, ou seja, alunos que tenham tido ao menos 240 horas de aula. Tal atividade consiste na apresentação de seminários individuais. Pede-se que o estudante escolha um tema e durante o semestre letivo o desenvolva pesquisando em bibliotecas, no setor de apoio de audio-visual da Universidade, nas escolas de língua da região, no Consulado Francês, em filmes que passam no circuito oficial e/ou alternativo, em vídeo locadoras, etc. Terminada a pesquisa o estudante deve apresentá-la, em um tempo médio de vinte minutos, aos colegas e professor durante a aula.

Erickson (1987) coloca que em pesquisas Interpretativistas de cunho etnogáfico há propositadamente uma grande dose de subjetividade o que justamente as torna bem diferente das pesquisas quantitativas. A fim de aumentar a confiabilidade deste tipo de pesquisa, o próprio Erickson (op. cit.) sugere que se use uma ampla gama de instrumentos de modo a se poder observar o mesmo objeto de diferentes maneiras, triangulando-se os resultados.

Tendo em vista esta questão optamos por coletar um corpus razoavelmente extenso. Este será constituído por um teste de proficiência (Anexo I), diário dialogado (Anexo II), diário da professora-pesquisadora (Anexo III), gravação de um seminário em vídeo (Anexo IV), entrevistas gravadas em áudio (Anexo V), um questionário (Anexo VI). Creio ser importante a conjugação de métodos de observação (aqui no caso videotape do seminário) com métodos introspectivos (questionário e entrevistas) pois que acredito, tal como Oxford (1986), na existência de estratégias puramente internas e portanto difíceis de serem capturadas apenas com a observação.

3-Um estudo exploratório

Com o intuito de "calibrar" tais instrumentos, à exceção do teste de proficiência que ainda não chegara da Alemanha (país no qual foi elaborado), fizemos no segundo semestre de 1990 um estudo com um grupo de Francês V. Explicamos ao grupo classe que estávamos desenvolvendo uma pesquisa, sem, é claro, revelar seu teor, e solicitamos a colaboração de cada um deles. Tendo em vista o pronto aceite da turma, pedimos que os alunos respondessem em casa o questionário (Anexo 2) e que entregassem uma vez por semana um diário no qual narrariam a preparação de seus respectivos seminários. Foi ainda dito aos alunos que o pesquisador-professor leria o diário, colocaria observações e perguntas e o devolveria. O aluno por sua vez responderia às perguntas, faria outras se desejasse e prosseguiria narrando o que havia se passado na semana no que diz respeito a sua pesquisa. É importante lembrar que ficou exposto de um modo claro que os alunos deveriam colocar francamente em seus diários o que haviam e o que não haviam feito, pois como dissemos no começo não seriam de modo algum sancionados pelo fato de por exemplo não terem trabalhado. Portanto vimos o aparecimento de vários diários onde havia, semanas a fio, frases do tipo "Esta semana não fiz nada", "Não tive tempo para trabalhar esta semana", "Ainda nem comecei a pensar no assunto do seminário". Nossa avaliação no que diz respeito a estes dois instrumentos foi bem positiva uma vez que os alunos aceitaram prontamente responder às perguntas do questionário, bem como confeccionar o diário, tendo sido fiéis até o final do semestre no que tange esta última tarefa.

No tocante às filmagens dos seminários muitos fatos interessantes ocorreram. Em primeiro lugar notamos que os alunos ficaram muito apreensivos tanto com a câmera como com o técnico que a manuseava. Entretanto, na medida em que os seminários foram acontecendo e sendo filmados, a classe como um todo foi desinibindo-se. Mas ainda assim, mesmo quando vários seminários já haviam sido gravados, o aluno que ia expor ficava extremamente tenso no início de sua apresentação. Com estas evidências em mãos decidimos que para o estudo definitivo iríamos, como realmente o fizemos, procurar colocar, o maior número de vezes possível, o técnico e sua câmera (mesmo sem filme) em sala de aula a fim de que os estudantes tornassem-se mais confiantes ou pelo menos não tão apreensivos.

Outro fato interessante ocorrido durante as filmagens foi que o técnico insistia sempre em focalizar a figura da professora-pesquisadora, mesmo quando (e há que se salientar que foi o que ocorreu na maioria das vezes) a interação estava ocorrendo entre o aluno-expositor e o grupo-classe, ou entre o próprio grupo-classe. Objetivando resolver este problema da melhor maneira possível, analisamos os vídeos anotando toda vez a ocorrência deste fato bem como o número indicado pelo contador do aparelho. Em seguida marcamos uma entrevista com o técnico, assistimos juntamente a fita parando nos momentos previamente seleccionados, e o instruímos no sentido de que estávamos interessados nas interações em geral e não somente nas interações aluno-professor.

Logo após a apresentação do seminário, isto é, no mesmo dia, pedimos ao aluno-expositor que fizesse uma entrevista com a professora-pesquisadora. Tal entrevista não era do tipo estruturada, com questões fixas pré-estabelecidas. O que se pediu ao aluno foi que desse sua impressão geral tanto no que dissesse respeito à apresentação do seminário, recepção dos colegas, expectativas, quanto sobre a preparação, do mesmo. De uma maneira estratégica usadas pelos alunos para preparar (muitas delas já haviam sido apontadas nos diários) os seminários além de evidenciar outras que haviam sido utilizadas na apresentação do mesmo. No entanto observamos que aqui também faz-se necessário um trabalho no sentido de "quebrar o gelo" entre o aluno entrevistado e o professor pesquisador. Este fato foi deveras surpreendente pois que acreditávamos que não se daria no momento da entrevista, pois a ela não era atribuída nota alguma como aliás a nenhuma parte do trabalho envolvendo o seminário. Além disso esta foi feita em português, que no caso era a língua materna dos estudantes entrevistados. Concluimos, portanto, a partir destas experiências que um trabalho prévio que vise a criação de uma atmosfera menos ameaçadora faz-se extremamente necessário. Pudemos observar na prática a pertinência das observações de Cavalcanti (1989: 139) "O elicitador é potencialmente visto como uma ameaça, uma vez que os sujeitos geralmente têm desconfianças do propósito real de uma sessão de protocolo".

Finalmente, no que diz respeito ao diário elaborado pela pesquisadora-professora, notamos que sua escrita deve ser feita sempre o mais próximo possível do tempo em que as notas de campo foram tomadas. Chegamos à esta conclusão após constatarmos que muitos detalhes

importantes eram esquecidos em decorrência da ação do tempo.

4- O estudo definitivo

Terminada a etapa do estudo exploratório e com o teste de proficiência em mãos decidimos passar para a coleta de dados definitiva.

Optamos por fazer um trabalho que estudasse em detalhes dois sujeitos, um aprendiz de sucesso (doravante A 1) e outro sem sucesso (doravante A 2), usando para tanto uma etnografia micro-analítica a qual como propõe Erickson (a sair) visa "...identificar como os processos rotineiros de interação são organizados, descrevendo as interações que ocorrem". É ainda importante salientar que ao longo do semestre trabalhamos com quatro sujeitos, tendo em vista a necessidade de sempre se ter "back up". Pretendemos analisar em maior profundidade A 1 pelo fato de estarmos interessados principalmente nas estratégias utilizadas pelo bom aprendiz em sua tarefa de produzir a fala. Os resultados da análise da produção de A 2 serão utilizados principalmente com o intuito de se fazer um contraponto com a produção de A 1.

Para selecionarmos os sujeitos utilizamos, além do teste de proficiência, as notas a eles atribuídas pelos professores dos semestres anteriores. Tal teste, intitulado "Certificat de Français - Module Préparatoire", foi preparado em uma universidade alemã e portanto elaborado em princípio para um público europeu. Levando em conta este fato fizemos algumas alterações que são apontadas no Apêndice 1.

O "Certificat de Français", baseado no movimento nocional-funcional³, compreende basicamente três partes que seriam a compreensão e a expressão orais e a compreensão escrita.

As partes que dizem respeito às compreensões escrita e oral foram aplicadas pela própria pesquisadora-professora. Isto foi feito levando-se em conta que sua intervenção deveria ser mínima pois que bastava que os alunos lessem sozinhos as instruções da parte escrita e

³De acordo com o CAMBRIDGE ENCYCLOPEDIA OF LANGUAGE num currículo nocional-funcional o conteúdo é organizado nos termos dos sentidos (noções) demandados pelos aprendizes com o objetivo de se comunicarem em contextos funcionais particulares. As principais noções incluem a expressão lingüística de tempo, duração, frequência, seqüência, quantidade, espaço e movimento. As principais funções comunicativas incluem avaliação, persuasão, expressão emocional e a marca das relações sociais.

ouvíssem uma fita previamente elaborada para a compreensão oral. Para realizar a parte das entrevistas decidimos não envolver a professora-pesquisadora e para tanto solicitamos a vinda de dois professores de língua francesa de fora da Universidade. Portanto, estes professores nunca haviam entrado em contato com o grupo classe em questão.

Tais professores trabalham na Aliança Francesa da cidade de Campinas e têm ambos mais de cinco anos de experiência. Fizemos um encontro individual com cada um deles e um outro em grupo onde discutimos o teste e o que se pretendia com ele, ou seja classificar os alunos com notas. Frisamos também que nosso interesse maior concentrava-se na questão da produção da fala e portanto daí decorria a necessidade de avaliações o mais rigorosas possíveis nesta área. Após a aplicação do teste fizemos uma reunião com estes dois professores na qual relataram suas impressões gerais, as quais por sua vez foram registradas.

No primeiro dia de aula a professora-pesquisadora procurou trabalhar no sentido de conquistar a simpatia do grupo-classe e assim obter o aval para iniciar sua pesquisa. Este fato fica claro em seu diário quando diz "...fiz tudo o que pude para ganhar a simpatia dos alunos". Portanto, colocou-se logo na primeira aula à classe se esta estaria disposta a colaborar em uma pesquisa. Os estudantes pediram maiores esclarecimentos. A pesquisadora explicou-lhes, é claro que sem revelar o teor do trabalho, o que esperava deles, ou seja, que passassem por um teste de proficiência ao qual não seria atribuído nota, fizessem diários semanalmente, apresentassem um seminário que seria gravado em vídeo e respondessem um questionário. Os alunos responderam muito gentilmente que estavam de acordo.

Na aula seguinte fizemos a parte da compreensão oral e escrita e na posterior a parte de expressão oral foi aplicada pelas duas professoras convidadas. Com o resultado destes exames em mãos e as notas dos alunos fornecidas pelos professores dos semestres anteriores escolhemos 4 sujeitos (dois seriam back-up). Destes quatro, dois obtiveram notas excelentes e os outros dois notas muito ruins.

Entretanto, mesmo tendo em mente os sujeitos que seriam analisados, resolvemos não deixar isto claro para o grupo classe e portanto pedimos que todos os alunos escrevessem os diários, apresentassem os seminários (que foram todos filmados) e respondessem o questionário.

diários, apresentassem os seminários (que foram todos filmados) e respondessem o questionário.

No final do semestre escolhemos nossos dois sujeitos dentre os quatro por motivos de natureza essencialmente objetiva. Um dos alunos considerados sem sucesso não pode fazer a entrevista por motivo de viagem e um dos alunos considerados bom aprendiz teve a filmagem do seminário prejudicada devido a um mau contato da câmera.

A 1 fez um seminário sobre o machismo e A 2 escolheu a vida de Joana D'Arc para expor à classe.

No próximo capítulo passaremos à análise dos registros coletados, ou seja, o diário da professora-pesquisadora, os diários dialogados de A1 e A2, os áudios das entrevistas, os seminários, os testes de proficiência e finalmente os questionários.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está dividido em quatro partes. A primeira coloca o procedimento analítico utilizado. A segunda faz uma análise panorâmica do contexto em questão e traça o perfil de A1 e A2. Na terceira parte analisam-se os seminários de A1 e A2 numa tentativa de se encontrar respostas para as perguntas de pesquisa. Finalmente, na quarta parte faz-se uma discussão geral onde todos os resultados obtidos anteriormente são cruzados.

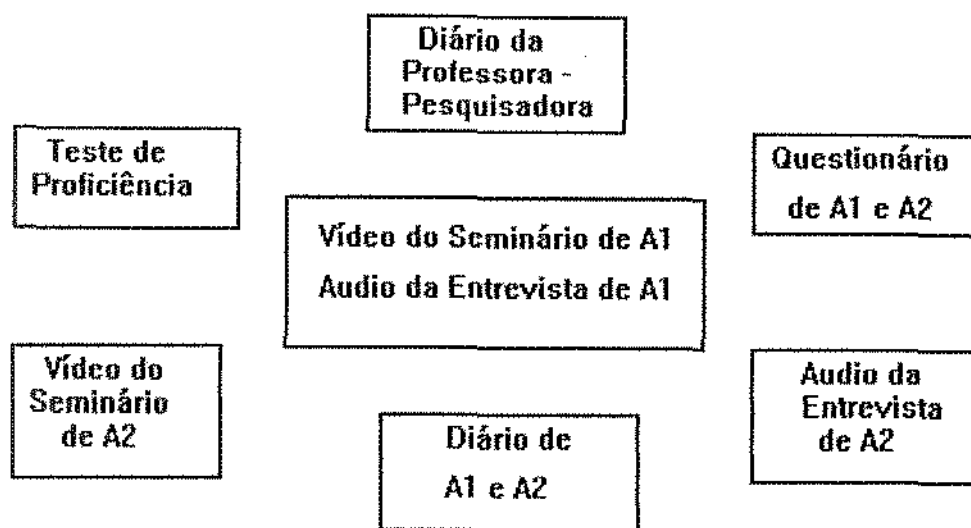
1 - Procedimento analítico

Como já colocamos no capítulo IV, utilizamos como hipótese direcionadora de nosso trabalho a colocação de Rubin (1975) e Stern (1975). Tais autoras acreditam que o sucesso de determinados aprendizes de línguas estrangeiras poderia ser explicado pelo fato destes utilizarem estratégias apropriadas para cada tarefa de aprendizagem. Partindo desta hipótese direcionadora colocamo-nos as duas perguntas abaixo, a partir das quais empreendemo-nos na tarefa de analisar os registros por nós coletados :

- 1) Quais as estratégias utilizadas pelo Aluno 1 e pelo Aluno 2 durante a preparação do seminário ? Quais as diferenças e semelhanças entre os dois?
- 2) Quais as estratégias utilizadas pelo Aluno 1 e pelo Aluno 2 durante a apresentação do seminário ? Quais as diferenças e semelhanças entre os dois ?

Os registros, que foram sendo paulatinamente analisados e transformaram-se em dados, são os colocados no quadro abaixo :

Quadro 1 Registros : foco no Seminário e Entrevista de A 1



Estes registros abrangem os dados primários e secundários, sendo dados primários o vídeo do seminário de A 1 e o áudio da entrevista de A 1.

Tendo em vista que, como já dissemos anteriormente, o nosso objetivo era explicar o sucesso de determinados aprendizes de línguas estrangeiras ao produzir a fala, dividimos o estudo em 3 momentos principais.

Em um primeiro momento, fizemos uma análise panorâmica do contexto da sala de aula e traçamos o perfil de A 1 e A 2. Para analisar o contexto da sala de aula utilizamos o diário da professora-pesquisadora e vídeos de seminários realizados na classe por nós estudada, ou seja, não somente os de A1 e A2, mas também os de seus colegas. Por outro lado, com o intuito de traçarmos o perfil de A1 e A2, utilizamos o questionário estruturado e o teste de proficiência.

Em um segundo momento, passamos a análise dos seminários de A1 e A2 com o objetivo de responder às duas questões colocadas. Para tanto, além de analisarmos em profundidade os vídeos dos seminários, também nos valemos dos diários dialogados e das entrevistas não-estruturadas feitas imediatamente após a apresentação do seminário.

Finalmente, em um terceiro momento, procuramos discutir possíveis respostas para as questões colocadas através do cruzamento dos resultados obtidos nos dois momentos anteriores.

2.1- Análise panorâmica do contexto pesquisado

Como já foi mencionado anteriormente, este estudo foi desenvolvido em uma universidade pública paulista, em um curso de língua francesa de nível intermediário, ou seja, pressupondo um trabalho anterior de no mínimo 240 horas de aula. Tal curso foi freqüentado por 20 alunos sendo que deles 16 tinham esta matéria como extra-curricular e apenas 4 como eletiva. Os alunos eram oriundos dos mais diversos cursos da universidade indo da Matemática à Medicina, passando pela Química, Biologia, Pedagogia, Letras, Filosofia, etc.

A idade e experiência acadêmica dos estudantes também eram bem variadas, havia alunos da graduação, pós-graduação, além de uma professora, de outra universidade paulista, doutoranda em educação na universidade por nós estudada. A professora-pesquisadora é bilingüe francês-português e na época da coleta de dados tinha quatro anos de experiência em escolas de primeiro grau e escolas particulares de línguas bem como dois anos de experiência no terceiro grau.

O curso por nós estudado fazia na época parte de um programa com a duração de seis semestres o qual era oferecido a todos os alunos da universidade, havendo no entanto uma reserva maior de vagas para os alunos da graduação. A língua francesa não era, como ainda não o é, obrigatória para nenhum curso da universidade, sendo eletiva apenas para os cursos de Letras, Linguística, Música, História e Filosofia. Existe também neste programa a possibilidade de optar-se por dois semestres de curso de leitura e/ou fazer um sétimo semestre de tradução francês-português.

Acreditamos ser muito positivo o fato deste curso não ser obrigatório. Isto porque, pelo menos teoricamente, tem-se mais oportunidades de formar turmas com alunos interessados, motivados, dispostos realmente a aprender. Os alunos não têm os cursos de francês como mais uma matéria qualquer a ser cursada para atingir-se um objetivo maior que seria a obtenção de um diploma de Médico, Engenheiro, Dentista, Professor, etc. O francês, apesar de não ser

obrigatório para faculdade alguma de nossa universidade, é uma das línguas mais procuradas. Prova desse fato, seria por exemplo o caso de uma turma de primeiro estágio para a qual houve uma demanda de duzentas vagas enquanto só eram oferecidas vinte.

A turma aqui em questão estava com seu número de vagas completo, ou seja, vinte alunos. Quanto ao programa desenvolvido, observamos no diário da professora-pesquisadora (Anexo III) :

- "...tracerei em linhas gerais o programa destes semestre :*
- 1 - Leitura e discussão de um livro de contos de Guy de Maupassant (previamente lido em casa). Um conto por quinta feira.*
 - 2 - Unidade 11 do método ARCHIPÉL*
 - 3 - Textos de revistas e jornais (2 textos sobre a moda; 1 entrevista; 2 textos sobre franceses)*
 - 4 - Músicas*
 - 5- Entrevistas gravadas em vídeo*
 - 6- Gramática : Subjuntivo - Hipóteses.*
 - 7- Seminários*
 - 8- Filmes "*

Pivilegiou-se o tempo todo a compreensão e expressão oral. Não foram feitos, em momento algum do curso, exercícios escritos ou composições durante as aulas.

O trabalho em sala de aula era quase sempre feito com um movimento de decréscimo/crescimento, ou seja, subdividia-se a turma, trabalhava-se em pequenos grupos e finalmente fazia-se uma síntese geral no grande grupo-classe. Este andamento das aulas pode ser verificado em trechos do diário da professora pesquisadora (Anexo III) :

" O aluno 4 não falou quase nada na discussão em grupo, os outros falaram bem mais. Na discussão com o grupo-classe só o aluno 4 (dos alunos investigado, é claro) expos alguns pontos de vista."

Nossas observações em sala de aula nos levam a crer que o trabalho em pequenos grupos, apesar de poder apresentar problemas de diversas naturezas¹, sempre cria maiores oportunidades para que os alunos interajam mais intensamente, tenham mais espaço de fala e

¹Ver Abrahão, 1992 que analisa vários mini-grupos e aponta problemas como por exemplo casos de indivíduos que, mesmo nestes contextos, mantêm-se reservados, não cooperando com o grupo.

aprendizagem.

Como colocamos no capítulo III, temos consciência de que a sala de aula tem um discurso com um funcionamento próprio, diferente do usado em outras situações da vida cotidiana. Entretanto, consideramos que apesar deste discurso ser diferente, ele não precisa ser aberrantemente artificial, chegando a absurdos como o exemplo citado à página X desta dissertação.

Neste ponto cremos que o programa e a dinâmica acima colocados, ao menos, tentam fugir às normas por demais estritas e ritualizadas² que regem o cotidiano das aulas de línguas estrangeiras.

Houve um intuito de privilegiar-se atividades que favorecem, como aponta Cicurel (1987), procedimentos conversacionais de negociação. Estes procedimentos - que devem envolver (como já dissemos no capítulo III) projetos, pesquisas, sondagens de opinião e confrontações de pontos de vista - traduzem-se no curso aqui em questão, nos trabalhos em pares e/ou pequenos grupos, nos trabalhos com as entrevistas em vídeo, na discussão do livro de contos e principalmente nos seminários preparados e apresentados pelos alunos.

Na preparação e apresentação de um seminário existe maior oportunidade de haver uma diminuição da assimetria entre os discursos do professor e alunos. Como já foi dito no capítulo III, esta assimetria é muito gritante em uma aula de L2, uma vez que a competência lingüística dos alunos é nitidamente inferior ao do professor. No entanto, na medida em que o aluno tem a oportunidade de preparar em casa um tema de sua escolha, as chances de diminuir o fosso lingüístico existente entre ele e o professor serão muito maiores. Isto porque o estudante poderá recorrer à gramáticas, dicionários, etc para fazer sua preparação. Além do mais, o aluno passará a dominar um tema que o professor não conhece necessariamente, o que faz que haja uma certa inversão da assimetria acima mencionada, ou seja, apesar do professor ter inegavelmente um domínio maior da LE em questão, o aluno tem mais informações a respeito do tema que escolheu tratar. Desse modo cria-se, um ambiente favorável para que, por

²Ver Cicurel et alii, 1990 sobre a questão dos "ritos" em sala de aula.

respeito do tema que escolheu tratar. Desse modo cria-se, um ambiente favorável para que, por um lado, os alunos tomem a frente no cenário da sala de aula e o professor, por sua vez, passe a fazer parte do grupo como um colaborador com mais conhecimentos para resolver questões de ordem lingüística.

O professor passa a não ser mais, como também já colocamos no capítulo III, o único a ter o poder de dar e retirar as palavras dos alunos, além de não precisar ficar criando o tempo todo situações para que os mesmos se comuniquem, ainda que não tenham a mínima necessidade de fazê-lo.

Os seminários apresentados no curso por nós analisado, obtiveram muito sucesso no sentido colocado acima. Como pudemos observar através do visionamento de vários seminários gravados em vídeo, a figura do professor enquanto dominador e centro máximo das aulas, "apagou-se" em um certo sentido. Este professor, a nível das idéias discutidas, deu lugar a um colaborador como qualquer outro aluno da classe. A única diferença entre ele e os demais membros do grupo-classe é que continuou, é claro, tendo um domínio maior da língua francesa.

Acreditamos que esta diminuição da assimetria entre alunos e professores e o fato dos estudantes terem tido a oportunidade de escolher os temas a serem debatidos, levou à intensa interação ocorrida durante a apresentação dos seminários.

Tomemos como exemplo o seminário da aluna AG. Depois de fazer uma rápida exposição sobre a vida dos golfinhos, na qual inclusive pediu a ajuda do grupo-classe para resolver um problema de pronúncia :

*"AG: Queeeee ?
AP: Non, queue."*

Foi indagada do porquê há golfinhos que se suicidam :

"AP: Pourquoi les dauphins se suicident ?"

Imediatamente, uma das alunas da classe, mestrande em Biologia, interviu e ajudou a

colega a dar uma resposta à esta pergunta :

"AM: Il y a beaucoup d'hypothèses pour ce phénomène. Il y a des chercheurs qui ne sont pas d'accord avec ce mot "suicide" parce que c'est un mot de la nature humaine. Il y a beaucoup de phénomènes comme ça avec autres animaux aussi et pas seulement avec les dauphins."

Ao final o tema suscitou tanto interesse, havendo inúmeras perguntas dos alunos, que a estudante de biologia aproveitou para fazer uma propaganda convidando seus colegas a assistirem a uma defesa de tese:

"AM: Le mois prochain il y aura une 'défense' de doctorat au institut de Biologie hum Un des étudiants a fait une thèse sur les dauphins. Il a étudié les dauphins du Vale do Ribeira".

Verificamos neste seminário que a imagem do professor "apagou-se" de tal maneira que mesmo perguntas de ordem lingüísticas foram feitas ao grupo-classe em geral e não especificamente a ele.

Quanto ao tema, a professora ficou totalmente esquecida, pois que além de desconhecê-lo totalmente, ainda havia uma pessoa da área na sala de aula que ocupou um lugar de destaque.

Neste seminário os alunos puderam falar sobre um assunto que realmente os interessou e motivou. O que nos leva a fazer estas afirmações seria a ocorrência de intensas disputas pelos turnos de fala além de afirmações como a abaixo, as quais demonstram que os alunos aprenderam algo de novo e não ficaram apenas procurando uma "desculpa" qualquer para falarem a língua estrangeira :

"AP: Je ne savais pas que les dauphins vivaient aussi dans l'eau douce".

Outro exemplo de seminário onde houve grande interação na classe e de certo modo um "apagamento" da figura do professor, foi o da aluna CY. Esta aluna apresentou um seminário sobre a importância do trabalho na vida cotidiana. Os estudantes ficaram muito

envolvidos com este tema. Após uma breve explanação de CY, houve um debate muito intenso onde os turnos foram disputadíssimos. Neste debate discutiu-se a questão do trabalho enquanto realização pessoal em oposição ao trabalho como único meio de se ganhar a vida. Esta discussão caminhou de modo extremamente espontâneo, sendo que ao final vários alunos expuseram angústias e problemas muito pessoais. Uma estudante de medicina confessou o quanto sentia-se cansada com o fato de ter que trabalhar duramente durante o dia todo e dar plantões frequentemente :

"AC: Je fais un stage et il y a beaucoup de gardes. Maintenant non, mais autrefois j'ai travaillé de sept heures et demie du matin jusqu'à cinq heures de l'après midi et une garde chaque quatre cinq jours."

Em seguida alguns estudantes de pós-graduação que já eram professores travaram o diálogo, transcrito abaixo, no qual discutiram a dificuldade para se exercer esta profissão :

"AP: Je n'aime pas être professeur ni mon salaire ni mes élèves ni mon travail RIEN.

AC: Vous aimeriez faire quoi ?

AP: Voyager. Je n'aime pas travailler avec (1,0) travailler (1,0) Jamais je ser sera serais professeur (1,0) de nouveau. Jamais. C'est terrible.

ACy: Je travaille travaillé comme profeseur particulier privé et très melhor pour dineir le salaire est très intéressant mais les enfants (1,0) muito trabalho.

APL: Je travaille avec sixante élèves.

AH: J'ai donné une classe une foi. J'avais dans la classe quatre-vingt-dix élèves pour travailler la Philosophie. A la fin de l'année j'étais folle.

AP: Il vaut mieux aujourd'hui être une vendeuse peut-être une une pardon une prostitute au lieu d'être professeur.

APL: C'est un type de prostitution aussi.

AP: Peut-être. "

Vemos aqui os estudantes debatendo um assunto que os concerne de muito perto, com

o qual convivem diariamente, ou seja, a questão de suas escolhas profissionais e as conseqüências acarretadas por elas. Este tema parece ser doloroso, como para o aluno AP que arrepende-se de ter escolhido a profissão de professor a qual chega a comparar com a prostituição. Mas, mesmo o assunto sendo delicado, os estudantes não se esquivam dele e, como observamos acima, chegam até mesmo a dar exemplos pessoais.

O modo pelo qual os estudantes envolveram-se neste tema, nos leva a crer que o debate ocorrido no seminário de CY poderia ter se passado em qualquer roda de amigos que estivessem preocupados unicamente em partilhar seus sentimentos sem estarem de forma alguma mantendo um diálogo com o intuito de praticar uma língua estrangeira.

Entretanto, apesar da esmagadora maioria dos seminários ter alcançado grande sucesso, principalmente no que tange à produção da fala por parte dos alunos do curso, houve um pequeno número que deixou muito a desejar.

Podemos citar como exemplo de um seminário mal sucedido o do aluno AMr. Este seminário foi certamente preparado com muito cuidado, além do estudante ter bom conhecimento do tema escolhido. Tratava-se da obra de um poeta francês, extremamente hermético, do final do século XIX. AMr, na época estudante de Teoria Literária, fez uma apresentação panorâmica da obra de Mallarmé e distribuiu à classe um poema deste autor. Em seguida, analisou o poema tanto do ponto de vista lingüístico como literário.

No entanto, apesar de AMr ter se esforçado para fazer um trabalho de bom nível, não conseguiu despertar a atenção de seu colegas como observa A1 no Anexo V :

"A1: Por exemplo o seminário de AMr. Ele ficou... tinha o pessoal, você tava reparando. Porque eu gosto muito de reparar as pessoas. Eu tava reparando o povo, o povo tava assim... olhando pra cá. Você via que estava desligado. E se o cara do seminário percebe que o povo tá desligado, é pior ainda. Porque aí ele vai querer recuperar isso, vai ficar meio assim, chocadinho. Então porque ele ficou olhando um negócio e depois não gerou debate. As pessoas faziam algumas perguntas ... não foi que nem o da como é o nome dela ?"

Na medida em que os alunos não se interessaram pelo tema, não houve interação e portanto, não se produziu fala.

A figura do professor também sobressaiu-se demasiadamente. Isto ocorreu porque

como os estudantes não mostraram interesse pelo tema, o professor tentou chamar a atenção para o fato da influência do trabalho de Mallarmé na obra dos poetas concretistas Augusto e Haroldo de Campos. Desse modo, acabou falando por muito mais tempo que os demais presentes.

Outro exemplo de insucesso, foi o seminário de A2 o qual será analisado detalhadamente na terceira seção deste capítulo.

A partir da análise panorâmica do contexto por nós pesquisado, podemos concluir que havia sempre uma preocupação em se criar uma atmosfera propícia às interações, à produção da fala. Neste sentido tal objetivo foi inúmeras vezes atingido na medida em que, como vimos acima, foram propostas atividades adequadas para atingir-se este fim.

Na subseção abaixo traçaremos o perfil de A 1 e A 2.

2.2- Perfil dos alunos pesquisados

Esta seção, como dissemos no início deste capítulo, esboça o perfil dos sujeitos através da interpretação :

- (a) do questionário estruturado ;
- (b) do teste de proficiência.

Tratam-se de dois brasileiros estudantes de graduação da Universidade Estadual de Campinas. Na época da coleta de dados, A 1 tinha 23 anos e fazia o curso de Física Aplicada. A 2, por sua vez, tinha 20 anos e cursava Letras.

2.2.1- Questionário estruturado

Ambos os sujeitos haviam estudado inglês como língua estrangeira na escola de primeiro e segundo graus. Entretanto, A1 também estudou em uma escola particular de línguas e demonstrou uma visão bem crítica ao comparar o ensino desta escola com o da escola de primeiro e segundo graus. O estudante se disse totalmente decepcionado como o ensino recebido nos cursos ginásial e colegial :

"A1: Tive uma decepção total. O nível de ensino era (é!) absurdamente baixo, o que me levou ao descaso."³

Nestes cursos :

"A1: Era difícil falar. O esquema, no Estado, era baseado em exercícios de gramática e de leitura. Eram raros os diálogos entre alunos."

A1 teve ainda a oportunidade de ter contato fora da sala de aula como falantes de inglês e disse que a partir disso percebeu que a língua "era muito mais simples do que aqueles exercícios de gramática".

Além desses contatos com falantes de inglês, A1 teve a oportunidade de conviver com pessoas que usam o francês, o alemão e o inglês em sua vizinhança e local de trabalho. Teve também oportunidade de ouvir rádio, fitas e vídeos em inglês, ainda que o tenha feito na maioria das vezes "fora da sala de aula, sobre temas que eu escolhi".

A1, quando indagado sobre o fato de ter desenvolvido alguma técnica ou hábito de estudo que o ajuda na aprendizagem do francês, disse não se fixar no estudo da gramática, preferindo ler textos diversos e/ou ouvir diálogos sobre a vida cotidiana. Considera a gramática muito mais "chata do que difícil" optando sempre por "usar a língua ao invés de analisá-la".

³As aspas na seção 2.2.1 indicam que o texto foi retirado do Anexo VI.

O aluno A1 disse ainda ter escolhido estudar a língua francesa por sua "beleza e simpatia" e por precisar dela em sua vida profissional. Acredita também que "hoje tem mais facilidade para o francês" em relação ao inglês e considera seu nível na língua francesa como "regular". Vê a produção da fala "falar na língua estrangeira" como o ponto mais difícil na aquisição de uma LE. Disse ainda que "gostaria de ser mais constante nos estudos" pois acredita que "a continuidade faz com que as idéias se fixem mais naturalmente". Finalmente disse acreditar que seu maior defeito em relação à aprendizagem de línguas é sua falta de constância nos estudos :

"A1: Sou um tanto quanto inconstante. Considero este o meu maior defeito no estudo de línguas. Eu posso passar uma semana inteira sem tocar no francês e de repente dá aquela vontade de ler, de falar. As vezes eu me cobro quando estou estudando, pois é nessa hora que dá para sentir o quanto é bom dominar uma outra língua, invadir uma outra cultura. Só que depois destes estalos, volto ao "relaxo". É um ciclo..."

A2, bem como A1, vê na produção da fala o ponto mais problemático da aquisição de uma LE. Mas, ao contrário de seu colega, diz não ter desenvolvido nenhuma técnica ou hábito de estudo para ajudá-lo na aprendizagem do francês. Disse ainda que ninguém, em sua vizinhança ou local de trabalho, usa línguas estrangeiras. Esta última afirmação parece-nos um tanto quanto estranha pois que A2 estuda em uma universidade que recebe constantemente visitas de professores e pesquisadores estrangeiros os quais fazem, na maioria das vezes, conferências em suas línguas nativas. Além disso, A2 faz o curso de Letras em um instituto onde são ministradas aulas de dez idiomas diferentes bem como um curso de português para estrangeiros o qual é freqüentado por indivíduos de diversas nacionalidades. Acreditamos que uma explicação possível para uma afirmação tão bizarra, seria o fato desta estudante não estar realmente envolvida com a aprendizagem de línguas estrangeiras e portanto não procurar ocasiões onde possa praticá-las.

A 2 disse ter optado pelo estudo da língua francesa por considerá-la "bonita e útil para os estudos". Acredita que atualmente seu nível de conhecimentos em francês é "mau" e "gostaria de ter mais facilidade para falar".

Outro ponto que marcou uma diferença significativa nos perfis de A1 e A2 foram as respostas dadas à uma questão que lhes indagava se já haviam se sentido envergonhados ao ter que usar o francês. A1 foi categórico em negar dizendo-se "muito cara de pau para sentir isso" enquanto A2 disse que as vezes sentia-se envergonhada.

2.2.2- Teste de proficiência

Como já dissemos no capítulo IV, utilizamos dois instrumentos a fim de escolher os sujeitos a serem analisados.

O primeiro instrumento que utilizamos foram as notas obtidas pelos alunos no semestre anterior, ou seja, no curso de Francês IV. O aluno A1 teve como média final 9,5 sobre 10 ao passo que A2 obteve 6,5.

O segundo instrumento utilizado foi o teste de proficiência em língua francesa "Certificat de Français - Module Préparatoire" elaborado pela Universidade alemã Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. para ser aplicado em alunos de nível intermediário . Este teste é constituído de três partes e vale um total de 50 pontos. A primeira avalia a compreensão oral (C.O.) e perfaz 25 pontos. A segunda parte avalia a compreensão escrita (C.E.) e vale 15 pontos. Finalmente, a última parte, que vale 10 pontos, avalia a expressão oral (E.O).

Depois de aplicarmos este teste conforme a metodologia explanada no capítulo IV, escolhemos os casos mais díspares da classe e a partir daí, combinados com as notas do semestre precedente, chegamos a A1 e A2 que tiveram o desempenho conforme consta no quadro abaixo :

Quadro 2 : Desempenho de A1 e A2 no teste de proficiência

	C.O	C.E.	E.O.	Total
Teste	25	15	10	50
A1	22	14	10	46
A2	16	14	03	33

Observamos que o desempenho de A1 foi, mesmo a nível global, nitidamente melhor que o de A2. Entretanto, o que mais nos salta aos olhos é a grande diferença existente no que tange à expressão oral. Portanto, tendo em vista o fato de visarmos o estudo de questões relacionadas à problemática da produção da fala, escolhemos estes sujeitos e consideramos A1 como um aprendiz de sucesso e A2 um aprendiz sem sucesso.

Evidentemente sabemos que a questão da escolha destes dois sujeitos é extremamente delicada. Não queremos de modo algum rotular definitivamente estes indivíduos, nem tampouco termos a ingenuidade de acreditar que os instrumentos por nós utilizados dão totalmente conta de fazer uma escolha tão complicada. No entanto, além de levarmos em consideração a extensão e profundidade do trabalho aqui proposto, acreditamos que, ao menos a grosso modo, esses instrumentos têm a capacidade de fazer uma limpeza de terreno e levar-nos a um porto relativamente seguro.

A partir da análise do desempenho de A1 e A2 frente ao questionário estruturado e ao teste de proficiência podemos concluir que estes estudantes têm perfis bastante diferenciados.

No que concerne ao questionário estruturado A1 mostrou-se bastante participante em seu processo de aprender línguas estrangeiras chegando a desenvolver técnicas pessoais de aprendizagem e procurando material extra-classe. Demonstrou-se também preocupado com o uso efetivo da L.E. na medida em que presta atenção quando indivíduos, ao seu redor, fazem uso dela. A2, por sua vez, mostrou-se bem menos participante. Disse não ter desenvolvido técnica alguma para ajudá-lo na aprendizagem além de ter desenvolvido interesse tardio pela busca de material extra-classe. Demonstrou bem menos interesse que A1 no uso efetivo da LE pois que nem se deu conta que ao seu redor havia pessoas que utilizavam diferentes idiomas estrangeiros.

No que tange ao teste de proficiência, A1 teve um desempenho nitidamente melhor que A3 sendo que na expressão oral o mesmo foi esmagadoramente melhor.

Estes dados levam-nos a concluir que, ao menos na época em que fizemos a coleta dos registros, A1 tinha um perfil mais propenso à aquisição de L.E. que A2. Esta discussão será feita sempre levando em conta os perfis destes alunos e o contexto pesquisado.

Na seção abaixo passaremos ao ponto fulcral desta dissertação onde discutiremos os desempenhos de A1 e A2 antes, durante e após a apresentação dos seminários.

3.1 - Análise dos seminários de A1 e A2

A fim de analisar estes dois seminários utilizaremos como guia nossa hipótese direcionadora e as duas perguntas de pesquisa.

Iniciaremos nossa análise numa tentativa de responder à primeira pergunta de pesquisa :

1) Quais as estratégias utilizadas pelo Aluno 1 e pelo Aluno 2 durante a preparação do seminário. Quais as diferenças e semelhanças entre os dois ?

3.1.2- Respostas para a primeira questão

Para respondermos à primeira questão valemo-nos dos diários dialogados e das entrevistas de A1 e A2.

Os diários dialogados não puderam, infelizmente, ser muito extensos, pois no semestre em que realizamos nossa coleta de registros houve uma greve denominada "Pipoca" em nossa Universidade, ou seja, havia toda semana uma paralização de um, dois e até três dias. No entanto, mesmo com este problema acima mencionado, tivemos a oportunidade de coletar dados que, apesar de insignificantes do ponto de vista quantitativo, consideramos importantes sob um prisma qualitativo. Tais dados estão quantificados no quadro abaixo :

Quadro 3: Estratégias de A1 e A2 nos diários dialogados.

Estratégias Metacognitivas	Atenção Dirigida	Organização Prévia	Auto Gerência	Total de Estratégias
A1	2	1	3	6
A2	0	1	1	2

Tendo em vista que os diários dialogados tratam da preparação dos seminários, está dentro das expectativas o aparecimento de estratégias unicamente de aprendizagem. Entretanto, pelo menos à primeira vista parece estranho o aparecimento de apenas estratégias de aprendizagem metacognitivas, não havendo uma única estratégia de aprendizagem cognitiva. Mas, acreditamos que podemos achar uma explicação plausível para tal fato, na medida em que levamos em conta que tais diálogos não cobriram exaustivamente o período de elaboração dos seminários. Felizmente, estas lacunas foram supridas, pelo menos no nosso entender, no momento da entrevista.

Como podemos observar no quadro acima, A1 empregou um número bem maior e mais variado de estratégias de aprendizagem metacognitivas que A2. É claro que não podemos levar em conta unicamente dados de ordem quantitativa, mesmo porque não os temos aqui em número suficiente. Contudo o fato de tratar-se do emprego de estratégias metacognitivas, parece-nos significativo pois que acreditamos como Abraham & Vann (1990), citadas no Capítulo I, que os aprendizes sem sucesso carecem de estratégias metacognitivas as quais permitem que se aborde uma determinada tarefa lançando-se mão de estratégias apropriadas como o intuito de resolvê-la. Neste ponto de nosso trabalho poderíamos fazer uma primeira asserção no sentido de dizer que A1 seria um aprendiz de LE mais eficaz que A2, pelo menos segundo os padrões ditados pela instituição escolar, na medida em que utiliza um maior número de estratégias metacognitivas de aprendizagem.

Por ora, deixando de lado esta constatação respaldada em dados puramente numéricos, passemos a considerar os fatos sob um prisma de ordem mais qualitativa.

Ao analisarmos o diário de A1, percebemos que este ativa imediatamente a moldura "seminário-em-LE" decidindo aproveitar o tema utilizado no semestre anterior, valendo-se desse modo de uma estratégia de aprendizagem metacognitiva :

"A1: Pensei no seminário que apresentei no Francês IV, foi bom e gerou a maior discussão."

A2, por sua vez, demorou muito para escolher seu tema. Ficou "patinando", perdida

nos inúmeros livros em francês da biblioteca do IEL (Instituto de Estudos da Linguagem). Pareceu não ativar nenhuma moldura específica sobre a montagem de um seminário, ficando apenas em busca da temática.

Esta diferença entre os dois estudantes parece-nos fundamental. Enquanto um ativa imediatamente conhecimentos prévios para solucionar um problema o outro parece completamente perdido, enredando-se logo na primeira fase de resolução do problema que seria a questão da escolha da temática.

Os dados levam-nos a constatar que A1 esteve o tempo todo preocupado em fazer uma apresentação clara e sucinta a qual pudesse ainda gerar discussão :

"Concentrei-me somente no artigo da Le Point para não complicar a coisa e tornar a apresentação extensa demais".

A2, por seu turno, esbarrou o tempo todo em seu medo de não ser suficientemente proficiente na língua francesa para dar conta de preparar e apresentar um seminário neste idioma :

"A2: Eu gostaria de levar minha idéia adiante mas tenho medo de ter muita dificuldade na leitura e o trabalho ficar muito cansativo".

"Eu disse que o trabalho poderia ficar cansativo por causa das dificuldades como o francês."

Entretanto, apesar dessas diferenças entre os dois estudantes em questão, o fato de ambos terem escolhido os textos-base na língua alvo, parece-nos bastante significativo. Acreditamos que esta escolha, além de lhes facilitar a tarefa, ainda faz com que ampliem seus conhecimentos na língua francesa segundo as próprias palavras de A2:

"...sendo o livro em francês eu aprenderia mais francês além do assunto."

Estas palavras de A2 evidenciam que este estudante está pelo menos razoavelmente interessado em aprender a língua francesa além de preocupar-se em adquirir uma cultura geral, assuntos diferentes.

Neste ponto poderíamos perguntar-nos se nossa primeira asserção feita mais acima, não estaria um pouco abalada. Isto porque A2, apesar de enfrentar problemas, procurou um novo tema, tendo contato com textos diferentes e portanto tendo aprendido um pouco mais sobre a língua francesa, ao passo que A1 repetiu o mesmo tema do semestre anterior e portanto, teoricamente, não alargou seus horizontes.

No entanto, acreditamos que este fato não é suficientemente forte para abalar nossa asserção na medida em que consideramos que apesar de A1 ter se valido de um tema antigo, tentou utilizar novos textos e até mesmo estabelecer relações com o material usado em sala de aula :

"A1: Estive fuçando artigos/textos/etc para completar o artigo da Le Point. O texto 'La beauté féminine à travers les âges' dado em aula tem a ver e será utilizado".

Mas, deixemos por ora a análise dos diários e passemos às entrevistas a fim de encontrar maiores subsídios para responder à nossa primeira questão.

Como já dissemos anteriormente, acreditamos que as entrevistas supriram muitas lacunas, do ponto de vista do levantamento de estratégias, deixadas pelos diários. As estratégias levantadas nestas entrevistas encontram-se quantificadas no quadro abaixo :

Quadro 4 : Estratégias de A1 e A2 nas entrevistas

	A1	A2
Estratégias Metacognitivas:		
1) Organização prévia	7	2
2) Atenção seletiva	2	1
3) Atenção dirigida	3	1
4) Autogerência	2	1
5) Preparação prévia	0	2
Estratégias Cognitivas:		
1) Repetição	1	0
2) Contextualização	1	0
3) Elaboração	2	0
4) Inferência	2	0
Estratégia de Comunicação Redutiva	1	0
Total de Estratégias	21	7

Obs: A estratégia de comunicação redutiva não será levada em consideração nesta seção por tratar-se de uma reflexão que concerne muito mais à apresentação que à preparação do seminário.

Este quadro, bem como o de número três, mostra uma utilização muito mais intensa de estratégias por parte de A1 em relação a A2. Tal utilização é feita tanto do ponto de vista da quantidade como da variedade.

É interessante observar que A1 utilizou um número bem elevado de estratégias metacognitivas (14) em relação a A2 (7). Portanto, desse modo teríamos mais um indício que viria a confirmar nossa primeira asserção.

No entanto, ao continuarmos nossa observação do Quadro 4 ficamos chocados ao perceber que não há o aparecimento de nenhuma estratégia de aprendizagem cognitiva utilizada por A2. Ora, pensamos com razão que tal fato parece ser quase impossível pois que para realizar a tarefa de se preparar um seminário haveria a necessidade de se utilizar estratégias

cognitivas ainda que em número extremamente reduzido. Logo, somos levados a acreditar que a pesquisadora não conseguiu que A2 mencionasse as estratégias cognitivas das quais lançou mão. Neste ponto podemos concluir que se as estratégias cognitivas não puderam ser levantadas, então haveria outras estratégias metacognitivas não reveladas e conseqüentemente nossa asserção estaria completamente falseada.

Contudo, antes de chegarmos a estas supostas conclusões acima mencionadas, faz-se necessário tecer algumas considerações. Em primeiro lugar devemos dizer que se não foram elicitadas todas as estratégias utilizadas por A2 o mesmo também seria válido para A1. Assim sendo, poderíamos concluir que A1 utilizou um número ainda maior de estratégias metacognitivas, o que reforçaria nossa hipótese de que A1 é um aprendiz eficaz de LE muito em função da grande utilização deste tipo de estratégias.

Devemos também considerar os outros instrumentos utilizados nesta pesquisa e cruzar os resultados obtidos através deles. Como já vimos na análise dos diários e como veremos na próxima seção com a análise das gravações dos seminários, A2 sempre lança mão de um número de estratégias nitidamente inferior. Portanto, acreditamos que nossa primeira asserção continua válida.

A1 utilizou um grande número de estratégias de organização prévia as quais como dissemos no primeiro capítulo desta dissertação, "traçam um programa geral mas compreensível do conceito ou princípio em uma atividade de aprendizagem antecipada". Notamos que este aluno pensou detalhadamente no aspecto macro-organizacional de seu seminário, chegando até mesmo a ler um livro sobre como preparar seminários, tal como podemos observar na passagem abaixo retirada de sua entrevista :

"A1: Tem um livro do... é... sobre falar assim prá seminários que eu tenho em casa, é muito bom" (Anexo V)

Este aluno observou cuidadosamente os seminários de seus colegas, procurando extrair deles lições para evitar fracassos e obter êxitos como vemos no exemplo abaixo :

"A1: Dai eu aproveitei. Porque você sabe o seminário de AMr. Ele ficou ... tinha o pessoal, você tava reparando. Porque eu gosto muito de reparar as pessoas. Eu tava reparando o povo, o povo tava assim olhando prá cá. Você via que estava desligado. E se o cara do seminário percebe que o povo tá desligado é pior ainda porque ai ele vai querer recuperar isso vai ficar meio assim, chocadinho. Então porque ele ficou olhando um negócio e depois não gerou debate. As pessoas faziam algumas perguntas. Não foi que nem o da... como é o nome dela ?

P : A H

A1: da AH, porque o tema era interessante e ela soube colocar. Tinha muitas questões tal ... Ai ..." (Anexo V).

Analisando a entrevista de A1 percebemos que ele soube organizar seu seminário pois que além de ter feito um roteiro prévio ainda tentou imaginar situações inusitadas que poderiam ocorrer durante a apresentação, prevendo possíveis soluções.

A1 também se valcu de estratégias de atenção seletiva as quais, como colocamos no capítulo I, dizem respeito ao fato de "decidir de antemão, prestar a atenção em aspectos específicos do insumo lingüístico ou em detalhes situacionais que possibilitarão a retenção do insumo lingüístico". Este aluno tentou compreender as idéias centrais de seu texto base e ensaiou dizê-las de algum modo em francês. Disse também ter procurado em dicionários somente palavras que realmente desconhecia e que não podiam ter seu sentido depreendido a partir da análise do contexto no qual estavam inseridas.

As estratégias de atenção dirigida também foram utilizadas por A1. Estas estratégias, como colocamos no capítulo I, abordam a questão de se "decidir de antemão prestar a atenção de modo global em uma tarefa de aprendizagem ou ignorar desvios irrelevantes". A1 disse, na entrevista, que durante a preparação de seu seminário, não se ateve a detalhes de ordem gramatical preferindo ler o texto base inúmeras vezes procurando sempre extrair o sentido geral.

Finalmente, A1 utilizou estratégias de auto-gerência que consistem em "entender as condições que ajudam um determinado aprendizado e organizar-se para que haja a presença destas condições". Este aluno disse ter ficado, durante todo o tempo da preparação do

seminário, tentando pensar em francês, evitando pensar em francês e depois traduzir. Procurou ainda ter o texto-base constantemente sob os olhos a fim de poder realmente apropriar-se dele.

No que tange às estratégias de aprendizagem cognitivas, A1 utilizou uma considerável variedade delas. Observamos que sempre tentou apreender o sentido geral e associar idéias como vemos nos exemplos abaixo :

"A1: Eu pegava a idéia na cabeça e fechava o dicionário. Fazia uma frase besta ou fazia ligação com alguma coisa. ... associar idéias é muito mais fácil do que sei lá uma coisa mais quantitativa..." (Anexo V).

O Aluno 2, por sua vez, utilizou um número bem mais reduzido de estratégias de aprendizagem metacognitivas, apesar de ter lançado mão de uma variedade a mais que A1.

A2 valeu-se de estratégias de organização prévia muito interessantes como por exemplo o fato de ter eleando previamente alguns temas e em seguida ter ido perguntar a várias pessoas de seu conhecimento qual seria o que suscitaria mais interesse do grupo-classe. No entanto, valeu-se de estratégias que no fundo revelam sua grande insegurança em relação à LE e as quais podemos até mesmo colocar em dúvida se realmente contribuem para a aprendizagem da LE, ao menos em relação a tarefa proposta. Um exemplo deste fato seria a utilização da estratégia de organização prévia abaixo transcrita :

"A2: Ai eu dei uma olhada num livro em português só assim pra eu me situar melhor.

P: O livro em francês já não bastaria pra você ?

A2: Não. Eu não sabia selecionar o que eu falava ou deixava de falar entendeu ?

P: Hum, hum.

A2: em francês é mais difícil pra mim. Mesmo que eu entenda tudo é mais complicado eu escolher o que eu vou falar". (Anexo V)

Acreditamos que neste ponto de nossa análise, podemos tentar esboçar algumas possíveis respostas à nossa primeira questão. Há semelhanças entre A1 e A2 na medida em que ambos utilizaram uma relativa variedade de estratégias de aprendizagem. No entanto, A1 utilizou um número de estratégias significativamente maior que A2 para preparar seu seminário. Mas o que nos chamou mais a atenção foi o fato de A1 ter empregado um número

relativamente grande de estratégias de aprendizagem metacognitivas as quais como colocamos no capítulo I "servem para todo os tipos de aprendizagem, dizendo respeito ao processo de como se pensa a aprendizagem da língua e ao planejamento da aprendizagem. Concernem ainda ao monitoramento da aprendizagem que se dá e à auto-avaliação da aprendizagem depois da atividade de aprendizagem". Deste modo, concordando com Abraham & Vann (1990), podemos concluir que A1 é um aprendiz mais eficaz de LE que A2 na medida em que lança mão de um grande número de estratégias as quais organizam a aprendizagem. Este fato viria a confirmar nossa hipótese direcionadora no sentido de dizer que A1 utilizou estratégias apropriadas para a tarefa de preparar seu seminário.

3.1.3 - Respostas para a segunda questão

A fim de respondermos nossa segunda pergunta de pesquisa, abaixo transcrita, utilizaremos as gravações em vídeo dos seminários de A1 e A2 :

2) Quais as estratégias utilizadas pelo Aluno 1 e pelo Aluno 2 durante a apresentação do seminário ? Quais as diferenças e semelhanças entre os dois ?

Quadro 5 : Estratégias de A1 e A2 na apresentação dos seminários

	A1	A2
Estratégias de Comunicação:		
1) Paralingüística	12	0
2) Cooperativa	13	0
3) Redutiva	9	1
4) Compensatória:		
a-) troca de código	5	2
b-) tradução literal	0	3
c-) estrangeiramento	9	0
Estratégias Cognitivas:		
1) Verificação	3	0
2) Transferência	0	1
Estratégia Metacognitiva :		
Auto-monitoração	9	1
Total de Estratégias	50	10

Em uma primeira observação do quadro acima, salta-nos aos olhos o número largamente superior de estratégias empregadas por A1 em relação a A2. Poderíamos ingênua e

precipitadamente afirmar que A1 é um aprendiz de LE de mais sucesso que A2, principalmente no que tange a produção da fala, pelo fato de empregar um maior número e variedade de estratégias. Este fato poderia ainda ser comprovado através da leitura dos quadros três e quatro deste capítulo. No entanto, estamos levando em consideração a pesquisa de Abrahan & Vann (1990) a qual levantou, como relatamos no capítulo I, que alunos sem sucesso utilizaram estratégias não somente em grande quantidade como também em grande variedade. Logo, somos levados a acreditar que dados puramente numéricos não poderiam dar conta de explicar o motivo pelo qual A1 obtém êxito em sua tarefa de aprender a língua francesa, ao passo que A2 encontra inúmeras dificuldades. Devido a este fato passaremos abaixo a fazer considerações de ordem qualitativa e para tanto analisaremos as estratégias utilizadas pelos aprendizes por nós estudados. Mas, antes de mais nada faz-se necessário analisar a natureza do próprio evento de fala no qual nossos sujeitos tomam parte, ou seja, o "seminário".

Como colocamos no capítulo III há, de acordo com Vanoye (1973), basicamente dois tipos de seminário que seriam a exposição oral e a exposição-participação. O primeiro tipo é caracterizado por um compromisso entre a língua falada e a escrita, sendo que o segundo trata-se de um modo mais vivo de exposição a ser utilizado para "temas gerais que não necessitam de uma erudição especializada ou precisa" (Vanoye 1973 : 167). Faz-se necessário ressaltar que o próprio Vanoye (op. cit) considera que apesar do primeiro tipo de seminário estar intimamente ligado à língua escrita, sua exposição oral deve ficar muito próxima à comunicação oral, evitando-se por exemplo ler para o público. Portanto, poderíamos arriscar-nos a dizer que as estruturas superordenadas (tais como as definimos no capítulo III deste trabalho) que alcançam êxito dentro do contexto da atividade de apresentação do seminário são as que eliminam o sujeito "preso" à leitura de um texto quando de sua exposição. Este êxito estaria, é claro, intrinsecamente ligado ao que a instituição escolar, e conseqüentemente a professora em questão, esperam de um aluno de LE durante a apresentação de um seminário, ou seja, que a partir de uma preparação prévia fale o mais possível e isto livre de apoio escrito.

Voltando à análise dos seminários de A1 e A2, percebemos que o primeiro ativou uma moldura do tipo "exposição-participação" enquanto o segundo ativou uma moldura de

seminário que poderia ser considerada como pendendo para o tipo "exposição oral".

Observamos que A1 seguiu quase que passo a passo o molde de seminário "exposição-participação" tal como o descreve Vanoye (op. cit). Em primeiro lugar lançou o tema a ser discutido e imediatamente colocou a seguinte questão ao grupo-classe : "Etes-vous machiste ?" (Anexo IV). Tal questão gerou toda a discussão que norteou o desenrolar do seminário. A1 ficou o tempo todo orientando as intervenções de seus colegas e procurou sempre trazê-las de volta ao tema quando dele distanceavam-se. Ao final fez uma pequena conclusão lançando a idéia de que houve mudanças de costumes em nossa sociedade e que os homens precisam adaptar-se a elas.

Verificamos que A1 procurou o tempo todo polemizar, lançando questões e dando exemplos para que o grupo pudesse discutir. procurou ajudar seus colegas, quando estes não entendiam algum ponto do seminário, como por exemplo itens do vocabulário. Com este fim valeu-se de várias estratégias como a paralingüística transcrita abaixo :

"A1: Vous croyez que la femme est libre actuellement? Plus libre qu'avant ou elle est soumise à l'homme ?

AC: Soumise ? Qu'est-ce que c'est soumise ?

A1: (faz um desenho no quadro para explicar a palavra)." (Anexo IV)

Em muitos momentos A1 demonstrou ter tomado para si o papel do professor enquanto "auxiliador" no sentido de suprir lacunas lingüísticas como verificamos abaixo :

"AV: Beaucoup d'occupation d'hommes sont é d'autorité oui et il ne veut pas per /perder (olha para A1 que a corrige) per/

A1: perdre

AV: Perdre sa position." (Anexo IV)

Mas, em outros momentos A1 tomou o grupo-classe como professor para preencher suas lacunas lingüísticas, lançando mão de estratégias de comunicação cooperativa :

A1: Pour prendre un homme japo japoni (olha para a turma).

A's: Japonais

A1: Japonais. (Anexo IV)

Em muitos trechos do seminário fica claro que A1 utilizou este espaço para aprender um pouco mais sobre a língua francesa. Notamos, no extrato abaixo, que o estudante aprende um novo item lexical "briser" através de uma estratégia cognitiva de verificação :

"A1: Nous devons brouiller é quebrar ? (olha para a professora).

P: Briser

A1: Brise é beaucoup de tabous". (Anexo IV)

Este item é retomado, bem mais adiante, mostrando que foi assimilado :

A1: Il y a des chose que ma mère a fait qui [2,4] sont très bonnes parce que é j'ai brisé beaucoup de tabous" (Anexo IV)

A1 também aproveitou este espaço para testar hipóteses sobre a utilização do subjuntivo. Para isto valeu-se de estratégias de auto-monitoração :

"A1: Parce qu'il a peur que les femmes est [0,6] soyez supérieur à l'homme.

A1: Ce n'est pas facile rencontrer un homme que queira que veule" (Anexo IV).

Como vimos acima, A1 sai-se bem do ponto de vista do emprego do subjuntivo no contexto demandado. No entanto, confunde-se e no primeiro caso emprega a segunda pessoa do plural no lugar da terceira e no segundo caso apresenta problemas do ponto de vista da pronúncia. Mas, apesar destes "erros", testou suas hipóteses e teve a oportunidade de ser corrigido.

Em sua entrevista, feita logo após a apresentação de seu seminário, A1 diz ter consciência de ter feito erros com verbos, principalmente o subjuntivo, e acrescenta que decidiu não estudar verbos para não se confundir :

"A1: ... eu errei em verbo prá caramba. Eu não procurei estudar verbo, prá não sei o quê. Eu procurei pegar a idéia e ver se eu conseguia falar a idéia, de alguma maneira em francês ... só que quando você vai querer dizer alguma coisa mais complicada, geralmente o subjuntivo ... você se perde ... muito

porque você fica desconfiado ... aí você trava eu preferi nem estudar. Eu falei assim ó : O que eu souber eu sei. É da minha fluência e boas." (Anexo IV)

Observamos em seu depoimento que apesar de ter dito que não estudou "verbos", e sobretudo o subjuntivo, para a apresentação de seu seminário, estava perfeitamente consciente da utilidade do mesmo para expressar idéias mais complexas. Optou por treinar a expressão da idéia geral na língua alvo, mas sempre sabendo que poderia contar com um conhecimento pré adquirido que estava integrado à fluência.

Não obstante, não foi apenas em relação à dificuldades com "verbos" que A1 demonstrou estar consciente no tocante ao seu seminário. Ele soube desviar-se de problemas mesmo quando surgiam durante a apresentação do seminário e isto de modo totalmente consciente, como podemos verificar em seu depoimento na entrevista :

"A1: ...porque no começo, você começa a se enrolar, assim, as palavras não saem aí você começa a se enrolar e quando você se enrola, você joga pro pessoal aí o pessoal começa a falar... aí o pessoal falava daí eu colocava as minhas idéias em ordem, prestava atenção no que falavam e debatiam" (Anexo V)

Aqui A1 confessa ter utilizado deliberadamente estratégias de comunicação redutivas colocando o problema para o grupo e assim ganhando tempo para se organizar melhor.

Portanto, após esta análise, acreditamos ter respaldo suficiente para fazer a seguinte asserção : A1 obtém êxito em sua tarefa de produzir uma "fala planejada" na LE porque além de ativar molduras que são consideradas apropriadas ao contexto escolar, tem plena consciência de suas dificuldades e utiliza estratégias adequadas para superá-las e aprender mais sobre a língua alvo.

Passemos agora a fazer um contraponto do seminário de A1 com o seminário de A2 a fim de confirmarmos ou desconfirmarmos nossa asserção.

Como já dissemos neste mesmo capítulo, A2 ativou uma moldura que podia ser considerada pendendo para o tipo "exposição oral". no entanto, durante a exposição do seminário, consumiu cerca de 80% do tempo lendo. Ora, este fato vai contra os princípios de um seminário verdadeiramente nos moldes da "exposição oral". Isto, como está apontado no

terceiro capítulo deste trabalho, se dá em virtude de diversas razões como por exemplo a questão de que um texto lido não dá chances ao auditório de acompanhá-lo devidamente, tendo em vista que as informações trazidas por um texto escrito são muito numerosas.

No entanto, poderíamos justificar este problema no seminário de A2 e isto fazendo de tal modo que o defeito passaria a ser uma virtude. De acordo com nosso levantamento do perfil de A2, este aluno é extremamente inseguro no que diz respeito ao seu desempenho na língua francesa, tendo consciência de suas dificuldades no campo da produção da fala. Portanto, quando declara no início de sua apresentação que lerá porque tem medo de confundir-se, acreditamos que lança mão de uma mega estratégia de comunicação redutiva :

"A2: Je vais parler un petit peu sur Jeanne d'Arc. Je vas lire le texte que j'ai écrit parce que j'ai [0,5] peur de me confondre" (Anexo IV)

A utilização desta estratégia redutiva indicaria, neste contexto, a consciência que o estudante tem de suas dificuldades e o recurso que utilizou para superá-las. Assim sendo, nossa asserção feita no sentido de dizer que A1 alcançou sucesso por ter consciência de seus problemas e em decorrência disto encontrar estratégias para superá-los estaria abalada, pois que o mesmo se dá com A2, que no entanto fica longe de obter êxito.

Mas, antes de chegarmos a conclusões definitivas, continuemos a analisar os fatos. Se nos remetermos à nossa hipótese direcionadora encontraremos um elemento interessante para fundamentar nossa análise dos dados que seria a questão da "apropriação" das estratégias para cada tarefa específica. Sob o prisma desta questão, a utilização da estratégia acima mencionada estaria totalmente inadequada. Isto se daria porque o objetivo central da tarefa "apresentação de seminário" seria usufruir de um espaço para praticar a língua estrangeira, tendo tido a oportunidade de preparar a fala. Ora, na medida em que o objetivo central não foi atingido, a tarefa ficou prejudicada. Portanto, acreditamos que nossa asserção feita acima, permanece inabalada tendo em vista o fato de que A2 não sabe lidar com suas dificuldades na LE, mesmo tendo consciência das mesmas.

Ainda no que diz respeito às estratégias de comunicação redutiva, observamos uma grande diferença de utilização entre os dois estudantes. Quando A1 emprega esta estratégia,

procura continuar a conversação na língua alvo, apenas reformulando o que ia dizer, como vemos no exemplo abaixo :

"A1: C'est difficile rencontrer une femme que [1,0] une femme respectée par la société [0,5] oui par la société ." (Anexo IV)

Observamos neste exemplo a astúcia do estudante que evitou o uso do subjuntivo através de uma reformulação sintática. Devemos nos lembrar novamente do fato deste aluno ter admitido na entrevista que tem dificuldades com o uso deste modo verbal.

A2, por sua vez, emprega esta estratégia de modo muito diferente como em :

"A2: Guillaume (xxx) a exercé une influence déterminant sur l'enfance de Jeanne. On ne sait que peu sur l'enfance de de é [1,0] de sa enfance" (Anexo IV)

Neste exemplo, A2 desiste de dizer "l'enfance de Jeanne" e diz "sa enfance". No entanto, em vez de simplificar sua frase, acabou complicando-a, cometendo um erro gramatical, ou seja, "sa" no lugar de "son".

Existem ainda diferenças entre os estudantes no que diz respeito às próprias estratégias de que se valem. Percebemos que A1 evita o máximo possível a língua materna, procurando sempre manter a conversação na LE. Com este objetivo lança mão de várias estratégias como as paralingüísticas exemplificadas abaixo :

"AC: Soumise ? Qu'est-ce que c'est soumise ?

A1: (faz um desenho no quadro para explicar a palavra" (Anexo IV).

"A1: L'homme é [1,3] il doit aller là parler avec elle et (imita um chute) ou non." (Anexo IV)

No primeiro exemplo A1 é indagado, durante uma interação com um colega, sobre o sentido da palavra "soumise". O estudante evita a tradução utilizando a estratégia paralingüística que consiste em ilustrar a palavra através de um desenho. No segundo exemplo,

A1 desconhece a palavra "chute" na LE e para não precisar recorrer à tradução, vale-se da estratégia paralingüística que consiste em fazer um gesto.

Esta preocupação de A1 com a questão de evitar ao máximo a tradução não se nota, pelo menos de modo tão claro, em A2. Observamos que este último recorre com muito mais rapidez à língua materna, antes de tentar o uso de estratégias para superar suas dificuldades. Temos um exemplo deste fato em :

"A2: Elle était é [1,6] muito [1,6] metida" (Anexo IV)

A fim de superar a falta de conhecimento da palavra "metida" em francês, A2 poderia, por exemplo, ter lançado mão de uma estratégia paralingüística, fazendo o gesto de "impinar o nariz".

Após termos analisado as transcrições dos seminários de A1 e A2, acreditamos ter respaldo suficiente para esboçarmos algumas respostas à nossa segunda questão.

Os dados apontam no sentido de que A1, além de ter utilizado um número maior e mais variado de estratégias, ainda soube valer-se delas da melhor maneira possível, procurando adequá-las à tarefa em questão. A2, por sua vez, empregou um número e variedade bem menor que A1, tendo lançado mão de estratégias consideradas, por nós, inadequadas à tarefa proposta.

4- Conclusão da Dissertação

Acreditamos que nossa hipótese de trabalho, colocada no início de nossa investigação, foi confirmada.

A análise dos dados levou-nos a concluir que A1 utilizou, tanto na fase de apresentação quanto durante a apresentação do seminário, estratégias mais adequadas à tarefa proposta, que A2. Verificamos que o próprio tipo de seminário escolhido por A1, no caso a "exposição-participação", é mais apropriado à instituição escolar que o seminário "exposição-oral" de A2.

O bom aprendiz procurou não somente cumprir bem a tarefa proposta, mas também aproveitou a ocasião da apresentação do seminário para testar hipóteses sobre a língua alvo e deste modo aumentar seus conhecimentos.

O aluno sem sucesso pareceu-nos não se envolver de modo tão intenso quanto A1 na tarefa de apresentação do seminário. A2 tentou esconder-se atrás de uma mega-estratégia de comunicação redutiva e desse modo não aproveitou a ocasião para aprender e praticar a língua estrangeira.

Nosso trabalho propôs-se a investigar os motivos pelos quais certos aprendizes de L.E. obtém maior êxito que os outros em sua tarefa de produzir a fala. Esta questão foi abordada do ponto de vista da adequação das estratégias às tarefas propostas. No entanto, limitamo-nos a analisar a utilização das estratégias por parte de A1 e A2, sem nos perguntar os motivos que levaram os mesmos a manipular estas estratégias de modo tão diverso. Acreditamos existir razões diversas que explicariam este fato. Poderíamos pensar, por exemplo, que estas estratégias foram de certa forma aprendidas em casa, na escola, em ambas. Poderíamos ainda levantar a hipótese de que são estilos cognitivos inatos ... Enfim, cremos ter aí um campo de investigação extremamente fértil.

5- Encaminhamento da questão na prática

A questão de se "ensinar" estratégias tem mostrado-se possível como verificamos nos trabalhos de O'Malley (1987) e Rubin (1987).

No entanto, acreditamos ser necessário tomarmos muito cuidado com esta questão para não incorreremos no erro de transformar as aulas de línguas estrangeiras em treinamentos de estratégias massantes e inócuos. As estratégias, assim como os exercícios de gramática por exemplo, devem fazer parte da aula de L. E. sem, porém, ocupar lugar central. O professor pode e deve conscientizar seus alunos, ao longo do curso, da existência dos diversos tipos de estratégias. Este trabalho poderia ser feito através de exemplos concretos do tipo "para a tarefa X existem as estratégias x,y,z que são mais adequadas que as estratégias a,b,c" evitando-se um bombardeamento de listas de estratégias.

BIBLIOGRAFIA

- ↳ BARTLETT, F REMEMBERING: A STUDY IN EXPERIMENTAL AND SOCIAL PSYCHOLOGY, Cambridge University Press, Londres, 1932.
- ↳ BATESON, G "A theory of play and fantasy". Reproduzido em STEPS TO AN ECOLOGY OF MIND, Ballantine Books, 1955.
- ↳ BIALYSTOK, E "The role of conscious strategies in second language proficiency" in MODERN LANGUAGE JOURNAL, 1981.
- ↳ BOT, K " A bilingual production model : Levelt's speaking model adapted" in APPLIED LINGUISTICS, 1992.
- ↳ CANALE, M & SWAIN, M "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" in APPLIED LINGUISTICS, 1980.
- ↳ CAVALCANTI, M INTERAÇÃO LEITOR-TEXTO ASPECTOS DE INTERPRETAÇÃO PRAGMÁTICA , Campinas, Editora da Unicamp, 1989.
- & MOITA LOPES, P "Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro" in TRABALHOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 1991.
- ↳ CAZDEN, C CLASSROOM DISCOURSE. London : HEINEMANN, 1988.
- ↳ CHAMOT, A "The learning strategies of ESL students" in LEARNER STRATEGIES IN LANGUAGE LEARNING, Rubin, J e Wenden, A (orgs), Prentice-Hall International (UK) Ltd, 1987.
- ↳ CHOMSKY, N ASPECTS OF THE THEORY OF SYNTAX, Cambridge, The MIT PRESS, 1965.
- SELECT READINGS, Oxford University Press, Londres, 1971.
- LANGUAGE AND MIND, Harcourt Brace Javanovich, New York, 1972.
- REFLECTIONS ON LANGUAGE, Pantheon Books, New York, 1975.
- ↳ CICUREL, F. "Approche communicative et types de discours produits dans une situation institutionnelle d'apprentissage" in THE ADVANCED LANGUAGE LEARNER, Londres, 1987.
- PAROLE SUR PAROLE OU LE METALANGAGE DANS LA CLASSE DE LANGUE, Clé International, Paris, 1985.
- ↳ COHEN, A "Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada : Mudanças e perspectivas" in TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 1989.

- ↳ERICKSON, F "Ethnographic microanalysis of interaction" in HANDBOOK OF ETHNOGRAPHY IN EDUCATION, Le Compte, M.C Goetz, J et al (in press).
- "Qualitative Methods in Research on Teaching" HANDBOOK OF RESEARCH IN TEACHING. New York, Macmillan, 1986.
- "What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?" in ANTHROPOLOGY AND EDUCATION QUARTELY, 1984.
- ↳FAERCH, C e KASPER, G INTROSPECTION IN SECOND LANGUAGE RESEARCH, Multilingual Matters, 1987.
- ↳FOUCAULT, M EL ORDEM DEL DISCURSO. Barcelona, Tusquets Editores, 1980.
- ↳FREIRE, A COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE GOAL OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING, Dissertação de Mestrado, University of Pennsylvania, 1989.
- ↳GOMES, P. & POZZEBON, P. "Técnicas de Dinâmica de grupo" in CONSTRUINDO O SABER: METODOLOGIA CIENTÍFICA, FUNDAMENTOS E TÉCNICAS. org. Maria Cecília M. de Carvalho. 3a edição Campinas, SP : Papyrus, 1991.
- ↳GRANDCOLAS, D. "Interaction et Correction" in RPA, 1981.
- ↳HITCHCOCK, G e HUGHES, D RESEARCH AND THE TEACHER, Routledge, London and New York, 1989.
- ↳HOWATT, A A HISTORY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING. Oxford : Oxford University Press, 1984.
- ↳KEEF, J STUDENT LEARNING STYLES : DIAGNOSING AND PRESCRIBING PROGRAMS. Reston, Va. : National Association of Secondary School Principals, 1979.
- ↳KELLY, L. 25 CENTURIES OF LANGUAGE TEACHING. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1969.
- ↳LEVELT, W. J. M SPEAKING - FROM INTENTION TO ARTICULATION, Cambridge, Mass. : The MIT Press, 1989.
- ↳MICCOLI, L "Journal writing as a feedback and an EFL - Related-Issue discussion tool" in TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 13, 1989.
- ↳MINSKY, M "A framework for representing knowledge" in THE PSYCHOLOGY OF COMPUTER VISION, Winston, P (org), MacGraw-Hill, 1975.
- ↳OXFORD, R "Use of language learning strategies : a synthesis of studies with implications for strategy training" in SYSTEM , 17 número 2, 1986.

- ☞ PECHEUX, M SEMÂNTICA E DISCURSO. UMA CRÍTICA À AFIRMAÇÃO DO ÓBVIO. Campinas, Pontes, 1988.
- ☞ PIAGET, J THE PSYCHOLOGY OF INTELLIGENCE, Littlefield Adams, 1969.
- ☞ PORQUIER, R & BESSE, H. GRAMMAIRE ET DIDACTIQUES DES LANGUES, Hatier-Crédif, Paris, 1984.
- ☞ POULISSE, N., T. BOGAERTS, KELLERMAN "The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies" in Faerch C. & G. Kasper (eds) INTROSPECTION IN SECOND LANGUAGE RESEARCH. Multilingual Matters Ltd, 1987.
- ☞ QUINTANILHA, T "Fluência Oral" in TÓPICOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS organizado por Hilário Bohn e Paulino Vandresen, Florianópolis. Ed da UFSC, 1988.
- ☞ RIBEIRO, B COHERENCE IN PSYCHOTIC DISCOURSE : FRAME AND TOPIC, Tese de Doutorado em Filosofia da Linguagem, Washington, julho , 1988.
- ☞ RIVERS, W A METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. São Paulo: Pioneira, 1975.
- ☞ RUBIN, J "What the good language learner can teach us" TESOL QUARTELY, 9, 1975.
- & TOMPSON, BE A MORE SUCCESSFUL LANGUAGE LEARNER, Boston : Heinle, 1982.
- ☞ RUMELHART, D & ORTONY, A "The representation of knowledge in memory" in RC, 1977.
- ☞ SANFORD, A. J. & GARROD, S. C. UNDERSTANDING WRITTEN LANGUAGE : EXPLORATIONS OF COMPREHENSION BEYOND THE SENTENCE. John Wiley & Sons, 1981.
- ☞ SAVIGNON, S COMMUNICATIVE COMPETENCE: AN EXPERIMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING, Center for Curriculum Development, Philadelphia, 1972.
- ☞ SCHANK, R. C & ABELSON, R. P. SCRIPTS, PLANS, GOALS AND UNDERSTANDING : AN INQUIRY INTO HUMAN KNOWLEDGE STRUCTURES. Lawrence Erlbaum, 1977.
- ☞ SCHMIDT, R "Psychological mechanisms underlying second language fluency" in SSLA, 1992.
- ☞ SCHMITZ, J "O termo 'estratégia' : um conceito útil para a Lingüística Aplicada?", mimeo, 1992.

- ↳SPIRO,R "Remembering information from text : 'the state of schema' approach" in RC, 1977.
- ↳STEVICK, W. E. "Research on What ? Some Terminology" in Modern Language Journal, 74, 1990.
- ↳STERN, H "What we can learn from the good language learner" in CANADIAN MODERN LANGUAGE REVIEW, 1975.
- ↳TANNEN, D, "Whats in a frame ? Surface evidence for underlying expectation" in RO, 1979.
- & WALLAT, C. "Interactive frames and knowledge structure schemas in interaction : examples from a pediatric examination". Comunicação preparada para apresentação no US-France Joint Seminar on Natural Language Comprehension, junho-julho, 1982. Saint-Paul les Durances, França.
- ↳TELLES,J O TEATRO IMPROVISACIONAL E DESEMPENHO ESTRATÉGICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA, Dissertação de mestrado, PUC, 1991.
- ↳VAN NAEREN, M e HUANG, X-H. "Learning strategies for oral communication" in APPLIED LINGUISTICS, vol 8, número 3, 1987.
- ↳VANOYE, F EXPRESSION COMMUNICATION. Librairie Armand Colin, Paris 1973.
- ↳WONG-FILLMORE "Individual differences in second language acquisition" in INDIVIDUAL DIFFERENCES IN LANGUAGE ABILITY AND LANGUAGE BEHAVIOR, Academic Press, Inc, New York, 1979.

ANEXO I

TESTE DE PROFICIÊNCIA

Este anexo contém o teste de proficiência utilizado para selecionar os sujeitos com os quais trabalhamos.

O teste "Module Préparatoire- Français" foi elaborado por uma universidade alemã, tendo europeus como público-alvo. Consideramos que aplicamos este teste em um curso no Brasil, foram necessárias algumas modificações as quais encontram-se listadas ao final do Teste Individual.

PARTE I: Parte aplicada pela professora-pesquisadora

Test de Groupe

S - Fr - G / Mod 1

Module préparatoire

Français

JEU D'ÉPREUVES TEMOIN N° 1



*Ecoutez ce que dit la personne que vous allez entendre maintenant:
Qu'est-ce que vous lui répondez?
Indiquez la réponse correcte (a, b ou c) sur votre feuille de réponse.*

1. a) Non, il est bon.
b) Non, il fait beau.
c) Non, il va bien.
2. a) Ce n'est rien.
b) Excusez-vous.
c) Il n'a rien.
3. a) Je n'en sais rien.
b) Je suis contre.
c) Je vous en prie.
4. a) Oui, il est malheureux.
b) Oui, il est meilleur.
c) Oui, il va mieux aujourd'hui.
5. a) Partout.
b) Toujours.
c) Tout le monde.
6. a) Après deux semaines.
b) Dans quatre mois.
c) Oui, trois ans.
7. a) De rien.
b) Merci.
c) Toi non plus.
8. a) Ce n'est rien.
b) Il n'y a pas de mal.
c) Oui, un peu.
9. a) Je t'en prie.
b) Merci, toi aussi.
c) Pourquoi pas?
10. a) A point.
b) Je vous en prie.
c) Mais si.
11. a) Non, elle est réservée.
b) Oui, elle est prise.
c) Oui, je suis désolé.
12. a) Moi aussi.
b) Moi non plus.
c) Pas moi.
13. a) Oui, c'était très bien.
b) Oui, il était beau.
c) Pendant trois semaines.
14. a) Ça va, merci.
b) Je ne suis pas d'ici.
c) Le garage est en face.
15. a) Oui, dans trois semaines.
b) Oui, il y a trois semaines.
c) Oui, pendant trois semaines.



Maintenant, vous allez entendre 3 textes très courts. Ecoutez d'abord ces textes. Lisez ensuite les phrases proposées sur votre feuille de réponse. Ecoutez de nouveau ces textes et indiquez sur la feuille de réponse si les informations données dans ces phrases sont vraies (+) ou fausses (-).

Et maintenant, commençons.

Texte n° 1.

En France, vous écoutez la radio. Vous entendez une émission sur la circulation dans la ville de Bordeaux.

Ecoutez maintenant:



Lisez maintenant les phrases du numéro 16 au numéro 19:

16. Ce monsieur prend le bus parce qu'il n'a pas de voiture.
17. L'arrêt d'autobus n'est pas loin de chez lui.
18. Il y a un bus toutes les 5 minutes.
19. Ses amis prennent tous la voiture pour aller au travail.

Ecoutez encore une fois le texte n° 1.



Indiquez maintenant sur la feuille de réponse si les informations données dans les phrases du numéro 16 au numéro 19 sont vraies (+) ou fausses (-).



Texte n° 2.

Dans la même émission, une dame de Bordeaux parle de son quartier et de son appartement.

Ecoutez maintenant:



Lisez maintenant les phrases du numéro 20 au numéro 23:

- 20. Cette dame aime le quartier où elle habite.
- 21. Elle a trouvé l'appartement sans problèmes.
- 22. Elle a trouvé un appartement de 2 pièces.
- 23. L'appartement qu'elle habite est cher.

Ecoutez encore une fois le texte n° 2.



Indiquez maintenant sur la feuille de réponse si les informations données dans les phrases du numéro 20 au numéro 23 sont vraies (+) ou fausses (-).

Texte n° 3.

Les premiers jours de janvier, vous êtes en France. Vous êtes en voiture et vous entendez ceci à la radio:



Lisez maintenant les phrases numéros 24 et 25.

- 24. Il neige sur toute la France.
- 25. Il est conseillé de faire attention sur les routes.

Ecoutez encore une fois le texte n° 3.



Indiquez maintenant sur la feuille de réponse si les informations données dans les phrases numéros 24 et 25 sont vraies (+) ou fausses (-).

Lisez bien ces textes. Lisez ensuite les phrases. Est-ce que, d'après le texte, ces phrases sont vraies (+) ou fausses (—)?

Texte n° 1.

Situation:

Vous passez deux semaines à Paris. Vous voulez visiter non seulement Paris, mais aussi quelques châteaux de la Loire. Dans un journal, vous trouvez cette annonce:

⑥ CHATEAUX DE LA LOIRE

20 avril
20 juillet
21 septembre
217 F
tout compris
sauf boissons
(entrées comprises)

**Chaumont - Chenonceaux -
Amboise**

Départ de Paris Austerlitz* vers 7 h 05.
Arrivée à Tours vers 9 h 30. Départ en autocar
pour Chenonceaux (visite et déjeuner),
Amboise (visite), Chaumont (visite) et Tours.
Dîner libre. Départ vers 18 h 20. Arrivée à
Paris Austerlitz vers 20 h 30.

* Paris Austerlitz: une gare de Paris

Est-ce que, d'après le texte, les phrases du numéro 26 au numéro 29 sont vraies (+) ou fausses (—)?

26. Les billets d'entrée sont compris dans le prix du voyage.
27. A midi, on mange à Chenonceaux.
28. Tout le monde dîne dans le même restaurant.
29. L'excursion dure une journée.

Texte n° 2.

Situation:

Dans un journal français, vous lisez l'article suivant:

les Parisiennes et leurs week-ends

Pour le week-end, elles quittent souvent la région parisienne:

Parmi les femmes qui habitent

Paris même	la banlieue	
14%	9%	quittent la région parisienne presque chaque week-end

Est-ce que, d'après le texte, la phrase n° 30 est vraie (+) ou fausse (-)?

30. Les femmes qui habitent Paris même partent plus souvent en week-end que les femmes qui habitent la banlieue.

Et lorsqu'elles ne partent pas

Les femmes qui préfèrent rester chez elles ont pour activité principale:

regarder la télévision _____	60 %
s'occuper du ménage _____	35 %
lire _____	30 %
recevoir la famille _____	25 %
recevoir des amis _____	21 %
profiter des enfants _____	20 %
faire la cuisine _____	19 %
travailler _____	8 %

(Plusieurs réponses sont possibles, le total est donc supérieur à 100)

Est-ce que, d'après le texte, la phrase n° 31 est vraie (+) ou fausse (-)?

31. Plus de la moitié des femmes qui restent chez elles le week-end passent leur temps surtout à lire.

Promenades, visites et cinéma

Les femmes qui sortent vont de préférence:

se promener _____	64%
chez des parents, des amis _____	53%
au cinéma _____	45%
faire du shopping _____	24%
voir une exposition _____	18%
au théâtre _____	13%
dans un musée _____	12%
faire du sport _____	11%
écouter un concert _____	7%
voir une rencontre sportive _____	4%
dans une bibliothèque _____	3%

Est-ce que, d'après le texte, la phrase n° 32 est vraie (+) ou fausse (-)?

32. Ces femmes préfèrent le cinéma au sport.

Texte n° 3.

Situation:

Vos amis vous écrivent une lettre:

Paris, le 28 août 1985

Chers amis,

Nous ne sommes rentrés chez nous qu'hier. En effet, nous avons eu une panne peu après Strasbourg. Nous avons trouvé un garage dans un petit village où nous avons fait réparer la voiture. La réparation a duré trois heures et comme il était déjà tard, nous avons décidé de passer la nuit à l'hôtel. Ainsi, nous avons pu visiter ce petit village typiquement alsacien et manger quelques spécialités: nous n'avons pas été déçus. Nous ne sommes donc rentrés qu'hier après-midi chez nous.

Encore une fois, nous voudrions vous remercier de ces deux semaines merveilleuses passées chez vous. Nous gardons un excellent souvenir de votre pays que nous avons trouvé très beau.

A notre retour, nous avons trouvé une lettre de notre tante qui habite à Tours: elle nous invite à passer le week-end prochain chez elle. Donc, à peine rentrés, nous voilà reparties.

A bientôt de vos nouvelles. Bien amicalement.

Marie-Pierre et Michel

Est-ce que, d'après le texte, les phrases du numéro 33 au numéro 37 sont vraies (+) ou fausses (-) ?

33. Vos amis ont eu des problèmes avec leur voiture pendant leur voyage de retour.
34. Vos amis n'ont trouvé une chambre d'hôtel qu'à trois heures du matin.
35. Vos amis n'ont pas aimé la cuisine alsacienne.
36. Votre pays a plu à vos amis.
37. Vos amis vous invitent à passer un week-end à Tours.

Texte n° 4.

Situation:

Dans un journal, vous trouvez cette annonce:

LES MARCHÉS DE CUNAUTL

Créations artistiques et artisanat
Produits biologiques garantis
Produits de la région

Toute la
journée
à partir
de 10 h.

Les dimanches

- 6 avril
- 11 mai
- 1^{er} juin
- 6 juillet
- 3 août
- 7 sept.
- 1986

A chaque marché, une ANIMATION DE RUE différente
(saltimbanques, danseurs, musiciens, folklore, cirque, troubadours)
LA RENAISSANCE DES TRADITIONS POPULAIRES
dans un des cadres les plus prestigieux de l'Anjou
Renseignements à l'association « Le bien-être » à 49350 CUNAUTL

Est-ce que, d'après le texte, les phrases du numéro 38 au numéro 40 sont vraies (+) ou fausses (-)?

- 38. On visite le marché de Cunault toute l'année.
- 39. Le marché commence à dix heures du matin.
- 40. On peut y trouver des produits de la région.

MEMBER ORGANIZATIONS OF THE INTERNATIONAL CERTIFICATE CONFERENCE (ICC)

DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E.V. (Federal Republic of Germany)

VERBAND ÖSTERREICHISCHER VOLKSHOCHSCHULEN (Austria)

ASSOCIATION DES UNIVERSITES POPULAIRES SUISSES (Switzerland)

BOND VAN NEDERLANDSE VOLKSUNIVERSITEITEN (The Netherlands)

FOLKELIGT OPLYSNINGS FORBUND (Denmark)

FÖRENINGEN TYSKA I SVENSK VUXENUTBILDNING (Sweden)

DEUTSCH-MALTESISCHER ZIRKEL (Malta)

LANCASHIRE COUNTY COUNCIL (Great Britain)

ASSEMBLEE PERMANENTE DES CHAMBRES DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE (France)

KLUBSCHULEN MIGROS · ECOLES-CLUBS MIGROS · SCUOLE CLUB MIGROS (Switzerland)

ACCADEMIA ITALIANA DI LINGUA (Italy)

BEDRIFTSUNIVERSITETET (Norway)

PARTE II: Parte aplicada pelos 2 professores convidados

Test Individuel

M-Fr-G/Mod 1

Module préparatoire

Français

JEU D'ÉPREUVES TEMOIN N° 1

POUR L'EXAMINATEUR SEULEMENT !

Introduction (les réponses des candidats n'interviennent pas pour la notation)

Remarques pour l'examineur:

Avant le début de l'examen individuel proprement dit, un bref entretien doit contribuer à détendre l'atmosphère tout en accoutumant le participant à l'élocution de l'examineur. Bien entendu, il ne faut pas que cette introduction soit trop longue, compte tenu du peu de temps dont on dispose. Les questions ci-dessous constituent de simples indications que l'examineur pourra adapter selon les cas.

Certaines questions peuvent s'avérer inutiles si le candidat a déjà répondu à la question au cours de l'entretien. L'épreuve elle-même commence à la suite de cette conversation.

- Je m'appelle, et vous êtes Madame/Monsieur ? *(Le candidat donne son nom.)*
- Vous venez de quel pays?
- Vous habitez ici à *(lieu de l'examen)?*
- Vous avez appris le français pendant combien de temps?
- Est-ce que vous êtes déjà allé(e) en France?
- Pourquoi voulez-vous passer cet examen?
- Surtout, s'il y a quelque chose que vous ne comprenez pas, dites-le. Je peux répéter chaque question une fois.

Evaluation

Le ou les examinateurs vérifieront si la réponse fournie est suffisamment compréhensible et assure la communication; à cet effet, ils devront se poser, pour chaque item, les questions suivantes:

- La réponse fournie correspond-elle, quant à son contenu, à la question posée?

et

- Est-elle comprise — malgré d'éventuelles fautes lexicales et grammaticales — dans le sens que l'entend l'élocuteur?

S'ils peuvent répondre par l'affirmative à ces deux questions, ils attribueront *3 points* au candidat; s'ils doivent répondre par la négative à ces deux questions ou à l'une d'entre elles, ils attribueront *0 point* au candidat. Aucune note intermédiaire ne pourra être attribuée.

Le résultat obtenu sera reporté sur la feuille de réponse S3 dans les colonnes réservées aux tests 4 et 5, ceci à l'aide d'un crayon à mine tendre. A cet effet, veuillez vous conformer aux consignes de marquage des feuilles de réponse! Outre les marques indiquées au crayon dans les champs ellipsoïdaux, l'emplacement réservé au marquage des points ne devra comporter ni commentaire, ni question, etc. . .

Et maintenant nous voudrions savoir ce que vous dites dans des situations de tous les jours en France.

Exemple:

Au restaurant, le garçon ne vous rend pas la monnaie juste.
Qu'est-ce que vous lui dites?

(Pardon, Monsieur, je crois qu'il y a une erreur. / Pardon, Monsieur, je crois que vous vous êtes trompé.)

41. Dans le train, vos enfants dérangent une vieille dame. Qu'est-ce que vous dites à la dame?
42. Vous avez oublié un sac dans le train. Qu'est-ce que vous demandez à un employé?
43. Dans la rue, quelqu'un vous parle, mais vous ne pouvez pas le comprendre. Qu'est-ce que vous dites?
44. Pendant une réunion, quelqu'un, près de vous, fume. Vous n'aimez pas cela. Qu'est-ce que vous lui dites?

*Nous venons de nous rencontrer en France. Nous avons une petite conversation.
J'ai quelques questions:*

45. Vous venez de quel pays? Et de quelle région?
46. Comment est cette région?
47. Vous parlez bien le français. Où est-ce que vous l'avez appris?
48. C'est la première fois que vous passez vos vacances en France?
(si oui: et avant, où êtes-vous allé(e)?
si non: et où est-ce que vous êtes déjà allé(e) en France?)
49. Moi, j'aime faire du sport pendant les vacances. Et vous, qu'est-ce que vous aimez faire?
50. J'aimerais bien passer mes vacances dans votre pays. Qu'est-ce que vous me conseillez comme région?

Alors, au revoir, et peut-être à bientôt, dans votre pays.

MEMBER ORGANIZATIONS OF THE INTERNATIONAL CERTIFICATE CONFERENCE (ICC)

DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E.V. (Federal Republic of Germany)

VERBAND ÖSTERREICHISCHER VOLKSHOCHSCHULEN (Austria)

ASSOCIATION DES UNIVERSITES POPULAIRES SUISSES (Switzerland)

BOND VAN NEDERLANDSE VOLKSUNIVERSITEITEN (The Netherlands)

FOLKELIGT OPLYSNINGS FORBUND (Denmark)

FÖRENINGEN TYSKA I SVENSK VUXENUTBILDNING (Sweden)

DEUTSCH-MALTESISCHER ZIRKEL (Malta)

LANCASHIRE COUNTY COUNCIL (Great Britain)

ASSEMBLEE PERMANENTE DES CHAMBRES DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE (France)

KLUBSCHULEN MIGROS · ECOLES-CLUBS MIGROS · SCUOLE CLUB MIGROS (Switzerland)

ACCADEMIA ITALIANA DI LINGUA (Italy)

BEDRIFTSUNIVERSITETET (Norway)

Estas questões foram adaptadas por nós e transformaram-se nas abaixo transcritas :

45- Où êtes-vous né ?

46- Est-ce que vous aimez la ville où vous êtes né ? Pourquoi ?

47- Où avez-vous appris le français ?

48- Où avez-vous passé vos vacances ?

49- Esta questão não foi modificada.

50- Qu'est-ce que vous conseillerez à un étranger en vacances au Brésil comme région à être visitée ?

ANEXO II

DIÁRIO DIALOGADO

Neste anexo encontramos os diários mantidos entre a professora-pesquisadora e o Aluno 1 e a professora-pesquisadora e o Aluno 2.

Estes diários contém a trajetória percorrida por nossos sujeitos de pesquisa durante a preparação dos seminários. O presente material é analisado no capítulo V deste trabalho.

I - Diário 1 : ALUNO 1

21.03.91

Pensei no seminário que apresentei no Francês IV(Prof. X). Era um artigo da Le Point sobre a vida das mulheres, machismo, casamento. Foi bom e gerou a maior discussão.

RESPOSTA : 21.03.91

Não entendi muito bem o que quiz dizer. Você estaria pensando em repetir o mesmo seminário ?

18.04.91

O que acontece é o seguinte : a base deste seminário é que será repeteco. Eu vou modificá-lo adendando outros textos...

Estive fuçando artigos/textos/etc para completar o artigo da le Point. O texto "La beauté féminine à travers les âges" dado em aula tem a ver e será utilizado.

Estou tentando não deixar tudo para a última hora e nem pra penúltima...

RESPOSTA : 30.04.91

Tudo Aluno 1. Acho que agora eu entendi o espírito da coisa. Gostaria de saber onde você anda fuçando e em que língua está o material.

Um beijo.

14.05.91

Todo o material do seminário está em francês. A apresentação é hoje se não me engano.

A idéia inicial de acrescentar outros textos e de variar um pouco a coisa acabou não vingando. Concentrei-me somente no artigo da Le Point prá não complicar a coisa e não tornar a apresentação extensa demais - parece até desculpa...

Sinto que o tema está na minha cabeça. O problema é carecer de fluência para associar idéias em francês, ligando as frases, ligando as frases de forma rápida, sem pensar em português para depois traduzir.

gosto desta expectativa e considero um bom método (complementar) de aprender uma língua.

II - Diário 2 : ALUNO 2

21.03.91

A minha idéia inicial para o seminário é ler algum livro da biblioteca (em francês) e falar sobre ele. Mas não tenho nada bem decidido porque a biblioteca está fechada e não pude procurar algo que me interessasse mais.

RESPOSTA : 21.03.91

Acho sua idéia ótima. Há livros bem interessantes em nossa biblioteca. Infelizmente muitas pessoas não sabem disso.

Espero que a greve dos funcionários acabe em breve.

Outra idéia seria você ir à biblioteca da Aliança Francesa.

04.04.91

A única coisa que fiz esta semana foi localizar os livros na biblioteca e dar uma olhada muito superficial. Eu gostaria de levar a minha idéia adiante mas tenho medo de ter muita dificuldade na leitura e o trabalho ficar muito cansativo.

RESPOSTA : 04.04.91

Aluno 2,

Gostaria de te fazer três perguntas.

Em primeiro lugar em que língua os livros estão, depois por que realmente quer levar esta idéia adiante. (acha o tema interessante ? vai aprender algo com ele ? etc). Finalmente gostaria de saber se quando diz que o trabalho vai ficar cansativo é por que você vai ter que pesquisar muito.

11.04.91

Eu gostaria de ler um livro em francês e gostaria de levar a idéia adiante porque sendo o livro em francês eu aprenderia mais francês além do assunto (que eu não escolhi). Eu disse que o trabalho poderia ficar cansativo por causa das dificuldades com o francês.

18.04.91

Professora,

Eu tenho ido à biblioteca, achei bastante coisas que me interessam mas nada para o seminário. Eu achei um livro sobre pronúncia francesa e um livro de fábulas do La Fontaine, que estou gostando de ler.

Você poderia me sugerir algo? Uma leitura em francês relativamente fácil e que eu possa utilizar no seminário ?

RESPOSTA : 30.04.91

Aluno 2,

Parece que vocês anda se esforçando para fazer um bom trabalho.

Gostaria de saber em primeiro lugar por que é que você acredita que os temas que achou não servem para o seminário apesar de ter gostado das fábulas por exemplo.

Quanto a sugestões, preferiria não dá-las. Acho que você pode escolher algo que tenha mais interesse do que eu. A única coisa que posso te dizer é que tente ler revistas além de livros ou até mesmo jornais (Existem jornais francese no centro de Estratégias do IFCH).

Um abraço.

ANEXO III

DIÁRIO DE PROFESSORA - PESQUISADORA

Este anexo contém o diário da professora pesquisadora o qual foi escrito a partir das notas de campo tomadas ao longo de todo o semestre letivo no qual desenrolou-se a fase da coleta de dados.

Encontramos, no capítulo V do presente trabalho, uma análise de pontos deste diário considerados relevantes para nossa pesquisa.

12.03.91

Hoje foi o primeiro dia de aula. A classe estava cheia - 17 alunos. Pensei que no horário de 10-12 haveria menos alunos.

Não conhecia a maior parte dos alunos. Pude notar que a maioria fez o curso IV com a prof X e com a Y.

Fiz no começo da aula brincadeira de um aluno apresentar o colega para a classe sendo que os que eram desconhecidos para a turma, pedi que os outros tentassem adivinhar o nome, curso na Unicamp, ano em que estavam, etc. O aluno em questão só podia confirmar ou negar as suposições dos colegas.

Acho que esta brincadeira quebrou o gelo inicial, tanto para os alunos entre si, quanto a eles em relação a mim e é claro eu em relação a eles.

Em seguida tracei, em linhas gerais, o programa deste semestre.

1- Leitura e discussão de um livro de contos de Guy de Maupassant (previamente lido em casa). Um conto por quinta-feira.

2- Unidade 11 do método ARCHIPEL.

3- Textos de revistas e jornais (2 textos sobre a moda ; 1 entrevista; 2 textos sobre os franceses.)

4- Músicas

5- Entrevistas gravadas em vídeo.

6- Gramática: Subjuntivo - Hipóteses.

7- Seminários

8- Filmes.

Terminada esta parte trabalhamos a música "Les Grenouilles". Parece que os alunos gostaram. eles riram muito da música que é realmente extremamente divertida.

Em seguida perguntei a classe se poderia colaborar em minha dissertação de mestrado. Expliquei o que seria preciso fazer caso a proposta fosse aceita:

1- Um teste de proficiência.

2- Uma entrevista

3- Aceitar que gravasse os seminários

4- Responder um questionário.

Em princípio os alunos "toparam". Passei uma lista no final da aula com as datas dos seminários.

Como a professora X tinha me avisado que um dos alunos daquele grupo gostava de gramática eu dei uma regrinha (a do "age" masculino e suas exceções) para agradá-lo.

Enfim, fiz tudo que pude para ganhar a simpatia dos alunos a fim de que concordassem em colaborar com meu trabalho de mestrado.

Marquei as datas dos seminários somente a partir do dia 7 de maio pois assim terei mais de um mês de diário de cada aluno.

14.03.91

A classe estava cheia. Expliquei o teste de compreensão oral e assei a fita. Durou 30 minutos, o tempo previsto pela duração da própria cassete. Os alunos ficaram meio assustados no começo, pelo menos alguns. O teste de compreensão escrita foi rapidíssimo (20 minutos) ao contrário do 35 previstos pelo manual.

No final da aula comecei o conto "Le pot d'or".

19.03.91

As professoras K e L vieram passar o teste. A aula foi uma loucura. Enquanto corrigia e comentava as perguntas da aula passada os alunos saíam um por um da sala de aula.

21.03.91

Terminei o "Pot d'or". A aula foi muito divertida havendo uma intensa interação.

O aluno 1 não falou muito no começo, talvez porque tenha chegado atrasado. A aluna 3 falou bastante e muito bem. Quanto à aluna X, foi surpreendente : falava o tempo todo, disputando intensamente os turnos de fala. No que diz respeito a aluna 2, foi um terror, ela não abriu a boca.

no final da aula um aluno comentou que achou a aula ótima. Que bom !!

26.03.91

Hoje faltaram muitos alunos. Acho que é por causa dos feriados da quinta-feira.

Trabalhei o texto "Vêtements, mode et look". houve muito debate sobre este. Eu gostei da aula. Infelizmente nem o aluno 1 nem o 2 vieram a aula. O aluno 3 não participou muito ativamente e o aluno 4 não abriu a boca.

02.04.91

Em primeiro lugar trabalhamos "La bécasse". Em seguida retomamos "Vêtements, mode et look" e fizemos uma leitura em voz alta. As alunas 2 e 4 saíram-se pessimamente. Os alunos 1 e 3 saíram-se bem.

No final da aula distribuí e expliquei o questionário (Anexo 6) pedindo que me trouxessem na próxima terça-feira.

04.04.91

A aula começou pela leitura do rapport do aluno X.

Em seguida formaram-se grupos para a preparação da "mise-en-scène" com os 4 tipos do texto "Vêtements mode et look".

O aluno 1 e o aluno 4 faltaram. O aluno 3 trabalhou com o aluno X e a aluna Y. A aluna Z, com a aluna K, o aluno 2 e a aluna M.

9.04.91

A aula começou com o trabalho do diálogo 1 da unidade 11 do Archipel.

Em seguida fizemos uma revisão do subjuntivo e passei exercícios para casa.

Lemos e discutimos em grupo o texto "Prêt-à-porter social".

O aluno 2 ficou como sempre muito quieto e só falou em seu grupo. O aluno 1 também não falou muito durante o debate em grupos.

11.04.91

Comecei a aula com a correção dos exercícios do subjuntivo. O aluno 3, o aluno 2 e o aluno 4 tinham feito tudo menos o aluno 1.

Passsei mais exercícios de subjuntivo para a próxima aula. Passamos em seguida a discutir o conto de "La bécasse". Todos os alunos investigados tinham lido . O aluno 4 não falou quase nada na discussão em grupo, os outros falaram bem mais. Na discussão com o grupo classe só o aluno 4 (dos alunos investigados é claro) expos alguns pontos de vista.

O aluno J apresentou um seminário sobre Rimbaud. Falou sobre a vida do poeta e trouxe fragmentos de sua obra que distribuiu aos colegas, leu e analisou.

Deu pra ver que ele preparou no entanto não despertou muito interesse para a turma. Acredito que o problema tenha sido o modo de expor o assunto, "muito parado". A aluna H e o aluno F fizeram algumas perguntas e foi só.

16.04.91

Avisei os alunos que a Unicamp estava prevendo fazer uma greve pipoca. Acho tudo isso muito desagradável e fico ansiosíssima com a possibilidade de ter todo o meu trabalho prejudicado.

Corrigi os exercícios do subjuntivo. O aluno 1 e o aluno 3 tinham feito e o aluno 2 e 4 não. Em seguida, trabalhamos o diálogo 2 do Archipel/ O aluno 1 mostrou-se bem participante no trabalho em pequenos grupos e depois no grupo-classe. O aluno 3 um pouco menos e os alunos 2 e 4 completamente nulos.

A aluna Q apresentou seu seminário. Foi um grande sucesso. Ela foi muito clara em sua apresentação e o tema parece ter sido bem palpitante aos olhos da classe. Todo mundo queria falar ao mesmo tempo.

O aluno 1 fez muitas perguntas e observações. O aluno 3 mostrou-se muito participativo. No entanto os alunos 2 e 4, para variar, não falaram nada.

25.04.91

Começamos com a discussão do conto "La Bécasse".

Os alunos 2 e 4 faltaram e o aluno 1 chegou atrasado.

A aluna I fez um seminário muito interessante sobre a "Vida do bebê". Aparentemente o tema não pareceu muito palpitante mas da maneira como expôs acabou chamando a atenção do grupo-classe que fez muitas perguntas e observações. Acho que um dos fatores que levou seu seminário a ter sucesso foi o fato de que ela é estudante de medicina e além disso tem uma filhinha bem pequena.

Trabalhamos o texto "La beauté féminine à travers les âges".

07.05.91

Trabalhamos a situação 3 da unidade 11.

Em seguida discutimos os diferentes empregos das expressões de oposição. Passei exercícios para casa.

O aluno K fez um seminário sobre as regiões da França. No começo estava bem interessante. Os alunos estavam até fazendo algumas perguntas. No entanto, em um determinado momento ele "destampou" a falar e a dar detalhes de pouco interesse. As pessoas começaram a desligar, foi um horror.

A aluna M fez em seguida um seminário sobre ecologia. Foi excelente. Ela soube expor muito bem o tema e surgiram muitas perguntas do grupo-classe.

Os alunos 2 e 4 não abriram a boca. Os alunos 1 e 3 falaram razoavelmente.

09.05.91

Trabalhamos o Conte de la Bécasse. Os alunos 1, 2 e 3 tinham lido em casa, a aluna 4 não.

Corrigimos os exercícios sobre as expressões de oposição. Todos os alunos observados fizeram, com a exceção do aluno 4.

A aluna A apresentou seu seminário cujo tema era A pena de morte. Houve muita discussão. O aluno 1 participou ativamente, o aluno 3 um pouco menos e os alunos 2 e 4 não abriram a boca.

14.05.91

Trabalhamos a situação 4 da unidade 11 do Archipel.

O aluno 1 fez seu seminário. Foi muito interessante. Houve um debate muito grande na classe. Os alunos fizeram muitas perguntas. O aluno 1 também perguntou muitas coisas aos alunos. Aliás começou o seminário com a seguinte questão : "Etes-vous machiste ?" (Você é machista?).

Os alunos 2, 3 e 4 não falaram nada, mas riram muito. Parecia que estavam gostando do seminário.

Ao final da aula expliquei a hipótese número 1 e passei exercícios.

16.06.91

Corrigi o exercício da primeira hipótese. Os alunos 2, 3 e 4 o fizeram. O aluno 1 faltou.

Discutimos "La bécasse". O aluno 2 não leu o conto pedido. Durante o debate nenhum dos alunos observados falou.

A aluna E fez um seminário sobre os golfinhos. O tema gerou um interesse médio. A exposição foi um pouco monótona. Nenhum dos três alunos pesquisados fez perguntas à aluna E.

Ao final da aula expliquei a segunda hipótese e passei exercícios.

28.05.91

Corrigi os exercícios. O aluno 4 faltou, o aluno 1 não os fez, tampouco o aluno 2. Desta vez só o aluno 3 trabalhou.

Trabalhamos a situação 5 da unidade 11 e a música "La Maritza".

O aluno 3 apresentou seu seminário. Dava para notar que havia sido bem preparado, apesar de não ter sido muito apreciado pela classe. Não se pode dizer que foi propriamente chato, foi médio. Confesso que esperava mais.

30.05.91

Trabalhamos La Bécasse. Os quatro alunos pesquisados leram o conto, na discussão com o grupo-classe nenhum deles emitiu opinião.

O aluno R apresentou seu seminário. Não foi nada do outro mundo, mas também não foi chato. Nenhum dos quatro fez perguntas.

A aluna S também apresentou seu seminário. O tema dela também era sobre ecologia como o da aluna M. Confesso que achei o seminário anterior mais interessante do que este. O aluno 1 fez uma pergunta, os outros 3 não.

Trabalhei a hipótese número 3 e dei exercícios para casa.

11.06.91

Corrigi os exercícios da aula anterior. Dos alunos observados só o número 1 não trabalhou em casa.

O aluno 2 apresentou seu seminário. Foi muito monótono e poucas pessoas fizeram perguntas. quem mais falou para variar foi o tagarela do aluno K. O aluno 2 não parecia nervoso, mas antes um pouco distante do que estava fazendo.

Em seguida foi a vez do aluno 4 apresentar seu seminário. foi bem mais movimentado do que o do aluno 2. O aluno parecia estar mais presente na aula. Seu seminário não gerou uma discussão lá muito intensa, mas em todo caso gerou mais que o do aluno 2.

13.06.91

Fizemos a situação 6 da unidade 11. Trabalhamos um conto de La Bécasse. O aluno 1 e o 2 leram. O aluno 4 não leu e o aluno 3 faltou.

A aluna R apresentou seu seminário que foi muito interessante. Houve intensa participação da classe, inclusive do aluno 1. Os alunos 2 e 4 não abriram a boca.

14.06.91

Hoje foi aula de reposição porque vou faltar na última semana de junho.

Quase toda a classe veio. Fizemos exercícios orais e trabalhamos uma música. Terminamos com um canecas.

18.06.91

Fizemos exercícios de revisão. O aluno 2 faltou.

Trabalhamos um conto de La Bécasse. Dos três alunos observados só o número 3 leu o conto.

Fizemos o "Test de la femme infidèle". O aluno 1 debateu muito. A discussão foi acirradíssima. Muitas vezes tive que entrar no meio pois todos falavam ao mesmo tempo.

O aluno 3 não deu muitas opiniões. O aluno 4, apesar de poder se observar que seguia atentamente a discussão, tendo até um sorrizinho malicioso nos lábios, não abriu a boca.

19.06.91

Hoje fizemos mais uma aula de reposição. A aluna Q fez seu seminário. Não foi dos mais palpitantes. O aluno 1 e o aluno 3 disseram alguma coisinha. Os alunos 2 e 4 não abriram a boca.

A aluna L também apresentou seu seminário. Dava para perceber que tinha preparado melhor que a aluna Q. No entanto, acredito que na hora da exposição ela fez de uma maneira mais monótona que a colega e portanto chamou menos a atenção.

É claro que o aluno e a aluna L fizeram perguntas. Ele são sempre os mais tagarelas da turma.

20.06.91

Hoje foi o último dia de aula.

Estava agitadíssima pensando em minha viagem e ao mesmo tempo ainda no que tinha que trabalhar.

Fizemos um balanço geral do curso.

No que diz respeito ao livro CONTES DE LA BÉCASSE, os alunos disseram que gostaram,

uns mais outros menos. Mas enfim, foram

unânicos em reconhecer que o fato de ler um conto em casa e depois trabalhá-lo em classe foi muito proveitoso para "desembaraçar a língua.

Quanto aos seminários, a aluna L disse que talvez fosse mais proveitoso se eu os corrigisse mais enquanto expusessem. Eu não sei, não acho muito bom interromper as pessoas enquanto falam. Prefiro continuar com o sistema de anotar erros durante a fala dos alunos e depois, o assunto terminado, fazer comentários gerais na lousa.

O aluno K, é claro, disse que gostaria de ter tido mais gramática. Nisto alguns dos alunos o vaiaram e no final todos começaram a rir.

Em seguida entreguei-lhes os trabalhos corrigidos. Fiz alguns comentários no quadro e tirei dúvidas.

Trabalhamos uma música e na final da aula o aluno K pediu para ler uma poesia que tinha feito para mim. ele realmente é uma peça.

ANEXO IV

TRANSCRIÇÃO DO SEMINÁRIO GRAVADO EM VÍDEO

Encontramos neste anexo a transcrição dos seminários do Aluno 1 e do Aluno 2.

Estes seminários foram analisados detalhadamente, sobretudo no que tange às estratégias empregadas pelos sujeitos de nosso estudo. Os resultados desta análise encontram-se no capítulo V desta dissertação.

I - Convenção para a transcrição

- 1- { } falas sobrepostas
- 2- engatamentos
- 3- () comentários da analista
- 4- [] pausa (segundos)
- 5- (xxx) ininteligível
- 6- ::: prolongamento da vogal
- (-P professora
- 8- A's alunos em coro
- 9- A e a inicial do aluno da classe que estiver com o turno
- 10- A 1 bom aluno estudado
- 11- A 2 aluno sem sucesso estudado

II- Transcrição do seminário de A 1 :

A 1 : Je vais parler sur le machisme. Je vais me baser sur un article paru dans la revue Le Point, mais d'abord je voudrais savoir votre opinion. Etes-vous machiste ?

Risos da classe

Aluno P : Je ne sais pas

A 1 : Vous croyez que la femme est libre actuellement ? Plus libre qu'avant ou elle est soumise à l'homme ?

Aluno C : Soumise ? Qu'est-ce que c'est soumise ?

A 1 : (faz um desenho no quadro para explicar a palavra) Parce que dans cet article on dit que les femmes sont plus libres actuellement, elles travaillent à l'extérieur.

Aluno 1 : Hum, hum.

Aluna H : Et aujourd'hui je pense que la liberté hum que nous pouvons regarder la femme aujourd'hui [1,0] c'est seulement une chose hum de fachada (Olha para a professora com um ar

interrogativo).

Prof : façade

Aluna S: Façade hum.

Aluna H : Extérieur parce que la liberté même qui moi [1,6] que j'ai défini à mon séminaire. J'ai dit Liberté c'est l'autonomie de la volonté. C'est faire quoi je veux faire. Bien, ça dans un État je dois pouvoir faire la loi [1,0] en pensons que dans un État représentatif que nous éléons notre représentant, député enfin. mais je pense la liberté d'aujourd'hui c'est la liberté d'apparence, parce que hum la femme elle n'est pas libre quand il doit, il doit travailler pour gagner un peu d'argent, pour aider la [1,0] les revenus mensuels de la famille. Elle ne travaille pas par option. Elle ne travaille pas par hum sa réalisation personnelle. Elle travaille où elle peut. La même chose c'est avec l'homme. Il travaille parce qu'il est nécessaire.

Aluna C : Mais quand les deux travaillent parce que ça c'est nécessaire. comme ils ont chez [1,5] chez/

Aluna H : /Chez lui

Aluna C : Chez lui. Seulement elle travaille non les deux.

Aluno P : Monsieur le séminariste.

A 1 : É ce que je parle dans le passé c'est que dans le passé les femmes ne travaillaient pas.

A's : Non non non

Al 1 : Dehors chez soi.

Al 's : { Non non non }

Al 1 : { Chez soi oui } Né ? Mais non, elles n'avaient pas conquis les [1,0] les autres choses.

Aluna H : J'ai

Aluna M : Je pense qu'il y a des différences entre les classes sociales la les femmes de la des classes plus pauvres a toujours travaillé [0,5] toujours. Dans les industries dans la cas [1,0] dans

Aluna C : C'est vrai campagne

Aluna M : la maison d'autres femmes toujours

A 1 : oui mais j'ai parlé sur les l'émancipation du [3,0] elle

Aluna H : je pense qu'il ya une transformation de l'attitude de de la femme et de l'homme né ? Même transformation politique. La femme maintenant peut voter né ? Une chose qui

A 1 : Mais il y a autre question. Si [1,2] si l'homme veut sa transformation s'il est tranquille si

Aluna H : Je crois

A 1 : s'il accompagne é [0,5] Dans mon [0,5] mon opinion ma opinion (olha em direção à prof com ar interrogativo. A professora e o aluno P confirmam ao mesmo tempo Mon opinion) Dans mon opinion é [0,5] je n'aime pas les femmes soumises que ne fait rien que sabe parmi un [0,5] Como é que fala criança ? (Pergunta olhando em direção à professora).

P : Un enfant

A 1 : Un enfant et autre é vous parlez avec sa [0,5] c'est une compagnère de sa vie non é [1,0] une chose que vous que vous usez.

A V : Que vous utilisez (corrige uma aluna da classe).

A 1 : Que vous utilisez et il y a beaucoup de mes amis que pensent comme ça qui il veut une femme qui ne pense, ne parle (risos, um aluno tenta interromper) qui fait la cuisine, c'est une absurde mes amis de 23, 24 ans (muito barulho e risos). Aujourd'hui, des gens d'aujourd'hui. Il veut sabe. Si Si je présente pour lui une [2,0] une ami et je parle : elle fait de la maitrise elle travaille (Faz não com a cabeça). Je ne veux pas (muitos risos). Parce que

A P: Seule ment une bonne. Une bonne ? (olha em direção à professora)

P : Domestique

A 1 : Domestique

A H : Oh. Je vois cela. les hommes ont peur des femmes.

A's : (xxx)

A C : Parce qu'elle est plus poderosa (fala especificamente olhando a aluna H)

A 1 : Parce qu'il a peur que les femmes est [0,6] soyez (...) supérieur à l'homme [1,5] J'ai { un }

A V : { Au }fond on peut é veut [2,0] é [1,0] domination sur au [1,0] époque [1,5] hum Beaucoup d'occupation d'hommes sont é d'autorité oui et il ne veut pas per perdre (olha para o aluno A 1 que a corrige) per

A 1 : perdre

A V : Perdre sa position

A 1 : Il y a des choses très petites qui sont très importants. Par exemple les [1,0] hum n'est pas facile rencontrer aujourd'hui un homme que que queira que veule (olha para a professora com ar interrogativo)

P : qui veuille

A 1 : é aller à la cuisine pour faire de { la }

A H : { c'est } pas facile?

A 1 : É je parle dans sur mes amis très ::: machistes.

A V : Non ce n'est pas facile.

A's : (xxx)

A 1 : Oui (xxx) facile. Peut-être il faut que (muito barulho)

A S : Comme je (novamente muito barulho)

A 1 : J'ai beaucoup des amis{ }

A's : { (xxx) }

A H : Pour que la femme dit bon : moi, je fais pour toi.

A 1 : Non

A's : (xxx)

A H : S'il faisait avant le mariage, il ne fait pas après. Bien, si les deux travaillent ou si la femme ne travaille pas, n'étudie pas, elle est toujours à la maison. Bien, elle fait. Mais, s'il si elle sort aussi. je crois que les deux doit hum diviser la les trefas ? les trefas ? (olha para a professora com ar interrogativo)

P : les tâches

A H : les tâches de la maison.

A C : Ça peut être les affaires de la maison (pergunta olhando para a professora)

P : Hum.

A S : j'ai vu un programme autrefois. Ils parlent que la mère italienne c'est le plus ennemi de le féminisme C'est la

A C : Je suis d'accord

A's: Risos

A S : C'est la mère qui fait tout, tout, tout, tout pour ses fils et (ri) fait tout [2,0] la foo né comida fait lava roupa fait tudo pour lui. Et le fils cherche une femme comme sa mère, oui qui fait tout pour lui.

A P : C'est latin. L'idée latine.

A S : oui

A P : Idée masculin (olha para a professora)

P : Féminin.

A P: Féminin

A 1 : Ah, vous voyez les femmes de de pays du du do oriente médio ? (olha para a professora)

P : Proche orient

A 1 : Ils sont très

A's ; soumises

A 1 : soumises. C'est le problème culturel. Aussi. C'est différent de les femmes du [0,8] il y a une femme ici (aponta para a revista) qu'elle parle que é [0,5] c'était é tant difficile ? (olha para a professora)

P : Si difficile

A 1 : Tão difícil ?

P : Tellement difficile

A 1 : Tellement difficile de rencontrer un mari pour vivre avec elle, qu'elle est allée au Japão pour prendre un homme japo japoni (olha para a turma)

A's : Japonais

A 1 : Japonais. Pour [0,69] parce que ils elle pensait qu'ils ont des [0,9] de la conscience é sur qu'est-ce que c'est une famille.

A P : Elle était laide ? (A 1 o olha interrogativamente . Então A P repete) laide. Elle était laide ? Horrible.

A's : risos

A 1 : Non, non.

A 1 : não. Mais

A P : Si lointain. Au Japon pour pour pour chercher pour

A V : chercher un mari.

A P : chercher un mari, un homme.

A 1 : C'est { un problème. (Elle croyait)

A P : { é } (elle est laide)

A S : (xxx) famille qui a beaucoup d'hommes

A's : (xxx)

A V : Mais ici l'homme n'est pas préparé

A's : Risos

A V : Ici ici l'homme n'esta préparé pour dividir, pour accepter l'autonomie de la femme. Et quand hum une femme pense ah que je vas marier seulement avec un homme qui [0,8] fait tout les choses dans chez chez nous né ? et quand elle parle ela elle ela namora. Como é que chama ? (olha para a professora)

P : Elle sort avec. Elle est fiancée.

A V : É. mais quand elle parle vraiment hum avec [2,0] avec sérieuse, sérieuse. (olha para a professora) Il ne veut pas. Il ne veut pas [1,0] Toujours. Ah { non }

A 1 : { mais } c'est ça. Ils ont beaucoup de de de peur de la femme, même de peur de de de être [1,0] d'avoir des conditions égales [1,7] dans sa vie [1,3] Parce qu'il y a une chose très curieux dans dans les hommes, dans les jeunes dans mes amis que [1,9] un [1,0] jeune aujourd'hui un homme [1,3] ils ont des [0,6]. Nous avons des [1,3] des plaisirs (faz gestos de entre aspas) pour [2,0] nous montrer à notre ami. C'est une cose c'est une chose, très difficile de parler [0,7] parce qu'il serait nécessaire de vivre la situation. É

A S : une affirmation.

A 1 : C'est une affirmation de la condition [2,2] (bate palmas em ar interrogativo)

P : masculine

A 1 : masculine. Non Alors [0,5] Si un ami [1,2] é [1,0] s'il sort avec une femme que ses amis pensent qu'elle est pas belle (faz gestos, requebros, a classe ri). Qu'est-ce qui se passe ?

A P : (xxx)

A 1 : hum ?

A P : (xxx)

A 1 : Elle est belle

A P : Ah ! Elle est belle. (Faz os mesmos gestos de A 1)

A's : Risos

A 1 : É. Leurs amis [1,0] ils vont [1,5] é parler

A S : se moquer

A 1 : bavarder sur é

A S : Se moquer

A 1 : Se moquer

A's : risos da classe

A 1 : (xxx) Je ne sais pas si

A V : Et l'amour? Et l'amour ?

A 1 : hum ?

A V : Et l'amour ? N'est pas important ?

A P : { l'amour }

A 1 : { l'amour } c'est important mais

A's : (xxx)

A H : C'est très différent la modrle [1,0] né ? Et la femme de de tous les jours.

A P : (xxx)

A C : Je n'ai pas de temps pour aller au (xxx)

A's : (xxx)

A S : Gymnastique

A H : Gymnastique, sauna.

A's : (xxx)

A P : (xxx)

A's : (xxx)

A P : Vous avez choi choisi un [1,0] sujet (olha interrogativamente para a professora)

P : Un sujet.

A P : très difficile parce que c'est pour ça

A 1 : Mais j'aime beaucoup ce

A P : Mais mais si la l'amour existe. L'homme ni [0,5] ni les hommes ni les la femme (olha interrogativamente para a professora mas continua) hum vont penser si l'homme si l'homme est plus iportant que la les femmes si les femmes [0,5] a [0,5] le maitrise, si la femme plus [0,() beau

A S : Au commence parce que

A P : Au com ? L'amour

A S : Après dix ans { (xxx) }

A's : { (xxx) }

A P : L'amour, l'amour gagne toujours.

A H : l'amour n'est pas une chose éterne.

A's : Oui.

A H : C'est une chose à construire chaque jour.

A P : Lequel ?

A's : Risos

A P : L'argent n'est pas très important.

A 1 : É. L'argent et l'amour.

A's : (xxx)

A 1 : L'argent et l'amour. Parce que vous voyez si si un homme s'il parle hum pour vous. É [1,0] j'ai beaucoup d'amour pour vous. Mais je n'ai pas d'argent.

A's : Risos

A 1 : Qu'est-ce que vous pensez ? Vous pensez deux, trois, quatre fois dans ce marier avec lui.

A's : Non.

A H : Aujourd'hui comme faire pour vivre ?

A 1 : Comme faire é [0,5] montrer monter une famille. C'est une décision de [2,0] de (muito barulho na classe) responsabilidade.

P : de responsabilité.

A 1 : de responsabilité. Parce que é [0,5] mettre des enfants dans le monde. Vous avez [0,5] vous devez avoir de l'argent pour ça.

A P : Vous croyez

A's : (xxx)

A 1 : pas une question de [0,5]

A H : Je crois mais c'est nécessaire beaucoup d'argent.

A 1 : Beaucoup d'argent. { Mais }

A H : { mais pour voir [7,0]

(seguem-se dez segundos de silêncio. A 1 vai à mesa e olha um papel)

A 1 : Autre chose. É Vous rappelez é les bals d'autrefois oi les personnes dansaient (imita um casal dansando) Aujourd'hui

A P : les bals d'autrefois ?

A 1 : les bals d'autrefois (faz um sinal apontando para traz)

A P : Bal ? Bal ?

A's : baile

A 1 : (escreve a palavra "bal" no quadro)

A P : bal

A 1 : les bals d'autrefois.

A P : Oui.

A 1 : Les personnes dansaient très ensemble.

A P : Hum. Plusieurs, plusieurs époques [3,0] les personnes

A C : le film ?

A P : non, non, non. J'ai pensé

A 1 : É

A P : J'ai pensé sur un fil Non, non, non.

A 1 : É les gens (0,5) les gens é (0,5) dansaient (0,5) très ensemble. aujourd'hui non. É (1,0) sauf dans les bals (1,3) sauf dans les bals (1,3).

A's : (xxx)

A 1 : Très très très ensemble

A : (xxx)

A 1 : Vous voyez dans la discothèque dans les clubs. Les personnes dansent (faz um gesto indicando separação). C'est très difficile. Ils parlent sur [1,6] é [1,0] arranger [0,5] (faz como se estivesse procurando em sua memória e em seguida olha para a professora) sur prendre un un un moyen de de de faire les personnes se rencontrer plus (olha para a classe como se quizesse passar o turno) dans les autobus dans les dans les dans les musées. Il y a un cours (pega um papel na mesa e olha) c'est absurde il y a des cours, mais [1,0] à New York aussi (olha um papel na mesa e lê algo para si) É [5,0] comment prendre un homme é [1,0] Les hommes diffi difficile comment faire une rencontre dans un musée [1,5] é

A's : risos

A 1 : Comme flirter [0,5] Il y a de tout. C'est 50 dollars.

A's : (xxx)

A V : (olha em direção à professora) Prof, comment se dit receita ? Il y a beaucoup de formes

A P : { Recette)

P : { Recette)

A V : Recettes . pour être heureux. Pour { (xxx)}

A P : { (xxx)}

A V : Je ne comprends pas. Je ne comprends pas. Parce parce que les formes é [1,5] né n'est pas é important ni [3,0] é les mêmes pour tout le monde. Hum. Il y a

A P : (xxx)

A V : Oui dez dix

A S : Chaque personne avait un forme

A V : Oui. Mais si tu si tu si tu [1,5] é vê si tu

A P : Veux

A V: in revista magasin avec la forme dix dix é [1,5] choses que vous pouvez faire pour [0,5] gagner son homme.

A's : risos

A I : Mais. Oui, mais quand vous êtes

A's : risos

A I : Quand vous êtes é [0,5] dans une place é [0,5] plein de gens cheio de gente (olha para a professora) plein de gens et un homme et vous s'intéresse s'intéresse pour un homme. Qu'est-ce que vous faites ? Vous allez vous allez là parler avec lui ? Ou vous arrêtez ? (senta-se e olha para o alto como se estivesse esperando)

A's : risos

A P : en attendant

A I : en attendant

A's : (xxx)

A : (xxx) Nous pouvons faire (xxx)

A I : Mais c'est très difficile

A V : Mais si tout le monde est fermé é dans é lui même, il n' y a pas de communication, il n' y a de

A's: (xxx)

A H : C'est la convention sociale.

A : oui

A I : Parce que

A V: Non mais

A I : la convention c'est c'est [1,3] que l'homme é [1,3] il doit aller là parler avec elle. Et (imita um chute) ou non

A's: risos

A I : Oui { C'est très)

A V : { Mais }

A I : difficile rencontrer une femme que [1,0] une femme respectée par la société

[0,5] oui par la société qui aller parler ou qui va parler avec les hommes qui (xxx) c'est très difficile.

A T : mais tu crois que les hommes acceptent ça ?

A 1 : É ::: Non.

A's : Risos (xxx)

A 1 : C'est C'est très difficile pour (xxx) ce genre de chose parce que [1,0] é [3,0] nos ficamos (olha para a professora)

A's : restons

A 1 : desconfiados desconfiés desconfiés

P : méfiés

A 1 : Téfiés

P : méfiés

A 1 : méfiés méfiés de de de ces femmes-ci

A P : (xxx)

A 1 : É [1,0] é [0,5] il faut que nous connaissons é [0,5]

A P : connaissions

A 1 : connaissions (fala cochichando)

A's : risos

A 1 : Parce que [0,5] si nous [1,0] Sauf si elle est une femme très belle vous êtes

A's: (xxx) risos

A P : une question. La femme { (xxx) }

A's : { risos }

A P : pour elle même pour elle pour lui ? (olha para a professora)

P : Pour elle

A P : Pour elle même ou pour l'homme ? Elle existe, elle travaille, elle est belle pour pour elle même pour elle même ou pour l'homme ? En en [1,2]

A 1 : je ne crois pas que la femme est belle é (1,5) seule elle est belle (l'homme)

A P : { (xxx) }

A 1 : parce que (quand)

A P : ((xxx))

A 1 : une un homme une femme ils vont sortir sortir chez lui chez elle

A's : (xxx)

A L : je pense que non parce que é [1,5] cada (olha em direção à professora)

A's : chaque

A L : Chaque chaque homme il y a une un goutte goutte

A's : Gout

A L : Une gout si [1,3] si les femmes si [0,5] s'arranger pour pour les hommes. Il peut il elle ne savez pas comme si

A S : Mais il y a un gout général. shopping center qui est agréable tous les hommes. Si la femme si femme est très belle pour si só né pour ça sans ses vêtements ah oui si elle se [1,2] produz

A P : C'est pour un homme.

A S : Oui.

A's : (xxx)

A 1 : (xxx) soyez bien avec elle même

A P : La femme dépend des hommes

A's : Risos

A 1 : les hommes dépend de la de la femme

A's : (xxx)

A V : L'homme é [1,6] peut croire

A P : Vous êtes mariée ?

A V : (confirma com a cabeça)

A 1 : être des choses

A V : Tous les choses payer

A 1 : Alors vous acceptez vous acceptez que [1,4] é d'accord avec votre pensement vous acceptez que les femmes doit [1,2] é rester dans chez elles ?

A V : Non

A 1 : Si vous êtes {machiste}

A V : { non }

A 1 : Vous pensez que les hommes

A V : Je je pense que je suis machiste pourquoi je défends que que si si une femme veut rester chez elle. Elle va chez elle, elle a le droit de choisir

A H : mais ce n'est pas machisme.

A V : Non non

A H : C'est liberté

A V : C'est liberté oui.

A H : Quelqu'un

A V : mais la les les femmes qui qui défendent la le féminisme é [0,6] pensent qui non les femmes doit [2,0] faire tout [1,5] faire le travail le même travail que l'homme. Je ne pense comme ça. Je pense qu'il y a un travail qui sont mieux pour la femme et il travail travail qui son mieux pour l'homme.

A 1 : Je pense que

A V : Chacun a son lieu.

A 1 : Chacun a son lieu? Je ne crois pas.

A V : ri

A 1 : je connais un couple que l'homme il reste chez chez lui avec les enfeants. Il fait de [1,0] de la cuisine et les autres choses choses chose et la femme travaille.

A's :(xxx)

A 1 : Ils sont très heureux

A T : Je connais un homme qui fait ça

A's : (xxx)

A H : (xxx) une chose très hum distinct de l'autre

A I : je ne pense pas que chacun

A H : Non. Je ne crois pas qu'il y a des lieux fixes pour chacun. Mais je crois qu'il y a l'option de { chercher }

A V : {de chercher}

A H : son lieu propre. Je peux chercher pour moi faire cette chose. Une autre femme peut chercher pour elle faire une autre chose.

A I : (xxx) Nous devons brouiller é quebrar ? (olha para a prof)

P : Oui. Briser

A I : Briser é beaucoup de (0,8) tabous. tabous ? (olha para a prof)

P : Oui

A I : des tabous dans la vie. Les hommes devez et les femmes vous/

A V :/Tu tu penses il y a femmes qui ne veut pas que son mari cuide (olha para a professora)

P : S'occupe

A V : S'occupe des enfants des affaires de chez chez chez lui

A I :Mais c'est une option ?

A V : Non, parce que elle elle elle [1,7] elle veut [3,0]
{ devenir }

A P : { tout faire}

A V : Tout faire et acquérir un papel très important é [2,0] { alors oui }

A I : { de l'éducation }

A V : Alors il j'ai j'ai j'ai quelques é deux amis qui parlent sur cette même chose. La femme ne permette [0,8] pas qui lui fait quelque chose avec les { enfants }

A I : { je pense} que elle doit faire ça elle si elle veut faire ça. Mais é [1,0] faire avec de la conscience de que elle elle elle fait ce genre de chose. mais elle peut faire (autre chose } autre chose (xxx)

A V : { autre chose }

A Z : Vous avez une soeur ?

A 1 : Une ?

A Z : Soeur. Soeur (olha para a professora)

P : Hum

A 1 : Soeur ?

A Z : É . Faites une comparaison entre l'éducation [1,0] sa éducation et l'éducation de lui.

A 1 : Ma soeur.

A P : Entre lui

A's : (xxx)

A 1 : Ma éducation. Moi avec [1,9] douze ou treize ans Je lavar a louça (olha para a professora)

P : Je faisais la vaisselle.

A's : vaisselle

A 1 : La vaisselle et tous les choses Je (faz como se estivesse varrendo algo) Parce que chez moi il y a six (mostra com os dedos) six enfants (imita uma escadinha)

A's : risos

A 1 : Et chacun escadinha oui alors é quand je je j'étais hum [1,9] quinze ans je voulais sortir chez moi hum prendre de la de les bals au garage (xxx) Et ma mère elle parlait moi é Non attendez . Vous allez sortir quand vous [1,5] vous finis ton tes ton cours. vous devez étudier (cruza os braços imitando uma criança contrariada) Ah non. Mais fica reste c'est une chose dans ma tête si elle é [2,0]

A P : Correcte

A 1 : Correcte ou non, Elle fait elle elle fazia non elle a fait ce même genre de chose avec tous mes soeurs mes [2,0] avec les quatre chiens.

A's : Risos

A 1 : Et je pense que pour moi aujourd'hui. É il y a les choses que ma mère a fait qui [2,4] sont très bonnes parce que é j'ai brisé beaucoup de tabous que é [1,5] que beaucoup d'amis de mes amis ils ont ce genre de de de [2,5] bloqueio (olha para a professora)

A P : Problèmes dans (xxx)

A I : (xxx)

A P : Non le problème Ce n'est pas un problème.

A I : Je pense que c'est c'est problème.

A P : Si vous avez ce type de problème. Moi aussi. Mais je ne suis pas d'accord que { (xxx) }

A I : { (xxx) }

A P : Ce genre de chose constitue un problème.

A I : Quel problème ?

A P : Un problème Mon père, ma frère, ma mère.

A I : Non, mais

A P : { (xxx) }

A V : { (xxx) } sont toujours problème.

A I : Un ami il habite [0,5] avec moi ici à Campinas il y a quatre ans. sa mère elle é [1,0] quand il a passé dans l' UNICAMP sa mère elle a [1,0] faire sa bagage avec tous les les chemises dobradinha passadinha. Alors é aujourd'hui é il n'a pas ses ses des préoccupations. Il ne save pas Il ne sait Il ne sait pas faire beaucoup de choses comme choisir un pantalon dans um shop shopping

A P : Il va apprendre

A I : Il va apprendre mais é Vous êtes d'accord avec moi? Il [1,0] il il perd il perd beaucoup de choses maintenant. Il va apprendre parce qu'il a [1,5] beaucoup de temps à vivre non ? Mais il perd beaucoup de choses.

A P : A cause de cela

A I : (xxx) faire hum

A V : Protectionisme protectionisme c'est en conséquence de grandes cités parce que é les dangers perigo (olha para a professora) les dangers existent il y a é [1,0] autour de nous nous et nous nous pen pensons que nous avons le devoir é de [2,0] de protéger les enfants mais ce n'est pas un bonne chose é une bonne chose parce que si si les enfants ne ne pas l'opportunité de choisir de bater a cara na parede

A I : Et Et la tendance la tendance naturelle de, Je pense, de tous les les mères elle [1,5] sauf si elles ont un un un tête très ouvert é la tendance c'est de de [3,0] de abriter son son enfant sur (faz um gesto imitando uma saia)

A V : la jupe

A 1 : la jupe parce que c'est un problème de psychologie . Il y a un livre, je ne sais pas si vous avez lu é O CORPO FALA . C'est très [1,5] large il démontre que [1,7] la femme elle ne peut pas é laisser son fils dans le monde. J'ai que donné les études des j'ai lavé son bumbum j'ai fait beaucoup de choses pour lui et je ne vais é [0,5] laisser dans le monde pour

A C :É mais c'est difficile parce que

A 1 :C'est difficile

A C : Il nous do do donne beaucoup de travail et [1,0] j'ai et nous ne dormons pas nous nous n'achrte de vêtements pour nous né ? notre argent c'est seulement pour acheter des vêtements pour pour lui Nous nous fait tout pour elle pour les enfants { et c'est difficile }

A 1 : { (xxx) }

A C : é é laisser les enfants au monde je crois que c'est nécessaire mais c'est difficile

A 1 :Mais c'est un grand problème de tous les femmes parce que

A C : et et nous voyons ça seulement quand nous nous nous ont notre propre enfant.

A 1 : hum

A C : Avant c'est impossible. Nous nous chingamos nossos pais (olha para a professora mas continua) mais seulement quand quand nous ont notre propre enfant c'est que nous voyons ça.

A : (xxx)

A 1 : Parce que les les enfants et les jeunes quand ils commencent à penser à sortir à con connaître ses amis à vivre dehors chez [1,5] chez lui ils pensaient je n'aime pas rester chez moi j'aime beaucoup vivre dans la rue et mes amis sont plus [1,5]

A's : intéressants

A 1 : intéressants que ma mère qu'est-ce que je vais parler avec ma mère ?

A's : risos

A 1 : Qu'es-ce qu'il y a pour manger ? C'est ça.

A C : (xxx) à voir de notre manière.

A's : (xxx)

A C : Et après quand vous sont mariés vous ont des enfants vous (xxx) notre parents comme (xxx) nous étions enfants

A C : Vous compreni comrendrions comprenerions

A 1 : Alors je pense que dans la création de d'une enfant c'est très de faire ça mais [3,0] je pense que c'est mieux si vous si la mère (xxx) il parle é tout qu'il veut parler avec les femmes qu'il ne esconder (olha para a professora)

A's : Cache

A 1 : Qu'il ne cache rien de la vie il doit parler du sexe du la mudance de porque le monde est [1,0] est comme ça non ? Je pense que que il il ne doit pas cacher quelque chose pour protéger ses enfants.

A C : Nous sommes (xxx) manière façon né ? Peut-être que nous [2,0] poderemos (olha para a professora)

A P : Pourrons

A C : Pourrons élever notre enfant (1,0) d'une autre façon. Peut-être.

A 1 : Non é chez moi je je ma famille habite à Sorocaba 100 km d'ici, une heure de voyage. Mais je reste ici un mois deux mois parce que et ma mère elle elle ne pelo menos elle elle ne démontre pas qu'elle est qu'elle veut [2,0] ma présence là non fale vous avez ce problème pour [1,0] pour resolver pour resolver (olha para a professora)

A's : Résoudre

A 1 : Résoudre Décide vous avez sa vie oui [1,0] et les mères de mes amis (xxx) Mais les mères de mes amis ils elles exigent que les fils même quand ils ont vingt-cinq ans de

A P : tous les weekends

A 1 : tous les weekends aller pour pour donner quelque type de é [1,6] explication pour faire [2,0]

A's : risos

A P : Tout le monde est [2,0]

A 1 : (xxx)

A P : C'est vrai

A 1 : Alors é [1,0] il faut l'homme s'ent s'entendre à [0,5] une [1,0] il faut que l'homme (olha a folha em cima da mesa) donne une réponse de de nous [3,0] attendons une réponse de l'homme par cette nouvelle situation parce que [0,5] il y aura beaucoup de problèmes si [1,0] si nous n'aurions pas une évolution [0,5] machiste

A's : risos

A P : qui gagnera l'histoire ? l'homme ou la femme ?

A's : Les deux

DURAÇÃO : 35 MINUTOS

III - Transcrição do seminário de A 2 :

A 2 : Je vais parler un petit peu sur Jeanne d'Arc. Je vas lire le texte que j'ai écrit parce que j'ai [0,5] peur de me confondre.

((começa a ler)) : Au Moyen Age pendant la guerre de Cent Ans entre France et Angleterre à Dom Rémy (xxx) de la Champagne et de et de la Lorraine vivait un méné/ un ménage de cultivateurs. Le six janvier 1412 Jacques D'Arc venait d'avoir son quatrime enfant : Jeanne D'Arc.

A Dom Rémy le sentiment français était très vivace. On (xxx) extrême de l'obligeance valloise. On y professait la fidélité au Dauphin.

((olha para a classe, pára de ler e diz)) : Dauphin ici [1,0] ce n'est pas le mammiphère.

A's : risos

A 2 : É [0,5] le fil aîné de du roi de France

((continua a ler)) : Personne a aucun prix n'a n'aura (xxx) parler de la coopération avec les anglais (xxx) le progrs de l'ennemi. L'ombre de la double monarchie s'allongait de proche en proche. Les événements ébranlaient chaque jour davantage le destin des Vallois. La guerre civile, la guerre étrangère [1,5], les nouvelles étaient très inquiétantes. La conquête de da de la Normandie par Henri V, la catastrophe militaire d'Azancour la chute du roi, le traité de Troyes, la mort de Charles VI, la misère et la impuissance du roi de Bourg/ Bourges. C'est dans cette atmosphère qui grandissait Jeanne D'Arc. Très jeune, elle avait reçu [1,0] l'empreinte. (xxx) entraîné par le mouvement mystique qui portait vers Dieu les âmes dévotes. La France était surtout la fille aînée de l'Eglise et ne voyait plus que dans l'intervention divine non é [0,5] surnaturelle le moyen d' d'échapper à les anglais.

É [1,0] Guillaume (xxx) qui était de la paroisse de dont faisait partie Dom Rémy a exercé une influence déterminant sur l'enfance de Jeanne. On ne sait [0,69] on ne sait que peu sur l'enfance de de é [1,0] de sa enfance. Elle ne saura ni lire ni ni écrire, mais elle (xxx) aux/ aux besoins ménagères. Elle était expert au coudre, à filer et emmenait les bêtes aux pâturages. Jeanne pratiquait exclusivement les vertues chrétiennes. Elle avait treize ans lorsque la première fois dans le jardin dans le jardin de son père une voix surnaturelle se fait entendre à elle. La voix était accompagnée d'un lumirre. Peu à peu les les visions ont ont devenus plus fréquentes, plus fréquentes. Elle sentait plus petite.

Saint Michel apparut à Jeanne é [0,8]. Il était un chevalier entouré d'anges et entouré aussi des saintes : Sainte Margarite et Sainte Catherine. Saint Michel était le premier chevalier

chevalier et aussi le patron du roi.

[0,8] Ces voix (xxx) Jeanne à partir pour la France. Ça signifiait signifiait aller dans la direction é intérieure du royaume. Pendant cinq ans les voix ont continué à dicter le devoir. Finalement Jeanne s'a rendu compte que la volonté de Dieu était formelle et qu'elle devrait [1,0] et qu'elle devait être accomplie. Elle a présenté à ces saintes un anneau ils ont touché et aussi Jeanne a fait vœux de virginité Depuis la bataille de Verneuil le roi (xxx) est menacé de tous côtés et Jeanne est allée voir le capitaine royal (xxx) l'officier le plus le plus proche de Dom Rémy et se résoud à diriger vers Charles VII à Chignon. Charles VII était le roi [1,0] de de la France.

((dá uma pequena olhada para o público e continua a ler)) : Hum il lui fait cadeau d'un épée (xxx) oi il achte habits d'homme et un cheval. Après Jeanne va au château de Charles VII oi on a essayé de (xxx) en lui désignant qu'elle (xxx) un homme comme étant le roi. Le roi (xxx). Elle a aperçu et (xxx) avec assurance (xxx) le gentil au dauphin. Elle était devant le roi et a dit : Je suis venue avec mission de part Dieu de donner secours secours au roi et au royaume et vous (xxx) roi (xxx) sacré et couronné à Reims à Reims.

(xxx) héritier de France et fils du roi. En (xxx) déclaration déclaration Jeanne avait montré un signe de sa mission. En peu de temps Jeanne a convaincu tout tout le monde sur la véracité de sa mission et par par pour elle.

Avant de continuer l'histoire de Jeanne ((olha para a classe e diz :)) Je vais ex/ expliquer ça. Je vais parler rapidement sur l'histoire de Charles VI euh VII. Charles VI é [2,0] a été fou mais il avait un héritier : Charles VII et et une fille : Catherine. La reine a convaincu le ré roi à [1,0] ceder la couronne et donner Catherine en mariage au roi d'Angleterre Henri V. Ah [1,2] ils ont un fils : Henri VI et [0,5] quand Charles VII est mort et [3,0] il est déclaré souverain et roi da de France et d'Angleterre.

É (...) ((recomeça a ler)). La la question sur qui était réellement le roi se faisait pourquoi on disait que Charles VII n'était pas fils de [1,0] Charles VI et si fils d'un personne déconnu. Hum après le duc d'Alençon avait été chargé de préparer le corpe expéditionnaire qui devait, sous les or/ sous les ordres de Jeanne, accomplir la premirre partie de la tâche (xxx) aller à Orléans. La délivrance d'Orléans. Orléans a été délivrée et ce fat apparaissait à tous les les yeux comme la preuve la mission divine de Jeanne.

Hum [2,0] Dès lors la véra/ la véracité de tout ce que la mensagrré annonçait (xxx). Après la de [2,0] la la délivrance d'Orléans, les troupes [0,5] de les troupes destinées à prendre par (xxx) commençons commence son voyage.

Le dix le dix-sept juillet 1429 dans la cathédra/ dans la cathédrale de Reims Charles VII fut donc et coron et couronné.

Il semble il semble bien que Jeanne au est considérée sa mission achevée à Reims.

Elle avait dit de des des le debout assigné à sa tâche ces deux des objectifs bien définis : la libération d'Orléans et le sacre de Charles VII. Mais elle se décida à rester au service du roi du roi parce que Paris continuait gouvernée [1,5] par les gens anglais.

Il (xxx) marcher droit sur Paris persister dans l'attaque dans l'attaque immédiat de son inten/ intensité et ne pas laisser à l'ennemi le temps de se ressaisir.

Le roi Charles VII [1,5] (xxx) la bataille mais Jeanne persiste à professer la victoire finale finale. Charles VII (xxx) conseillé avec les ennemis. Il ordonne il ordonne Jeanne d'évacuer la campagne oi elle était prise accidentalement par Jean de Luxembourg (xxx) qu'elle avait dirigé. Le roi ne fait pour ne fait pas pour sa libération. Jean de Luxembourg avait (xxx) à son suzerin le duc de Bourgogne et celui-ci (xxx) le roi d'Angleterre pour une énorme somme. A partir de ça sa vie se transforme en une séquence de disgrâces. Elle est livrée à Saint-Enquête, le

plus élevé tribunal de l'Eglise en France.

L'évêque Pierre le Couchon, allié d'Angleterre, a choisi plus de (0 conseillers tous liés par le même intérêt, pour faire partie de le jour. Il y avait seulement témoins [1,0] témoins contre elle. L'interrogatoire était fait pour la confondre.

((olha para a classe e diz :)) Au Moyen Age [0,5] les droits des gens é [1,8] étaient divine ou ou [1,5] satanique et le jour optait per la pour la [1,5] pour la [1,55] pour les invocations sataniques des actes de ses faits.

((recomeça a ler :)) Elle est déclarée sorcirre, devineresse, pro profetesse, invocatrice et conjuratrice des [0,9] des esprits mauvais, hérétiques et bien plus autres choses. Les inquisiteurs promet con conserver vive sur la condition de Jeanne faire l'abjuration de ses actes. Elle passe pour [1,6] elle passe pour [1,8] ah ! pour beaucoup de tortures pen pendant quatre mois [1,(] et [1,8] ah par ça même ainsi ils n'accompliait ne accomplimes pas la promesse et Jeanne est executée à Rouen dans la place principale.

Elle est mort à l'été le mercredi quin quin mai 1431. Puis, au printemps les accu les accusations à Jeanne sont retirées et à 1450 les anglais sont évacués de la France et la guerre de Cent ans est terminée.

[2,2]

((olha para a classe e diz)) : C'est tout. Vous [0,5] il y a des questions ?

(4,8)

A P : Et elle a été pardonnée après sa mort ?

A's : risos

A P : mille quatre cent cinquante n'est-ce pas?

A 2 : Non { mille quatre cent cinquante }

A P : { mille quatre cent cinquante }

A 2 : les anglais ont été évacués de la France.

A P : Et et elle est elle a été pardonnée.

A's : Non, non .

A H : Beaucoup d'ans après beaucoup d'ans apès. Aujourd'hui elle est sainte.

A P : Elle est sainte ?

A H : Oui.

[3,5]

P : Mais, tu sais la date où l'on a pardonné ?

A 2 : Non.

[6,0]

A 2 : Ici dans ce map il y a la la trajectoire de Jeanne (xxx)
((dá o mapa para a classe))

A C : C'était la peine de mort au Moyen Age.

A's : Risos

P : C'est bien dommage que A L ne soit pas là, non ?

A 's : Risos

A P : Charles hum Charles VII ne serait pas le fils légitime de Char de (0,5) Charles VI ?

A 2 : On disait, mais elle, mais Jeanne [1,8] é disait é [1,3] qu'il était le roi [3,5] (xxx) on dit.

[3,4]

A P : légitime

A S : Vous pouvez répéter tout ce qu'elle est accusée ?

A 2 : Oui, il y a beaucoup de choses.

A P : Sorcir Sorci Sorcière

A 2 : Eu vou pegar ((vai pegar um livro em sua carteira)).

A P : Conjurer quelque chose beaucoup de choses.

A's : (xxx)

A 2 : ((volta à mesa e procura um pouco no livro para finalmente ler:)) Ah ! (xxx) en demandant au tribunal de dé déclarer l'accusée : sorcirre, devineresse, fausse profétesse, invocatrice et conjuratrice des esprits mauvais. Mal (xxx) en tout ce qui rapporte à la fois catholique. (xxx) sacrilège, apostate, idolatre, maldisante et malveillante

A's : Risos

A 2 : Excitatrice de la guerre excitatrice de la guerre (xxx)

A P : Hum

A 2 : Non excitatrice de la guerre (xxx) cruellement de (xxx) un provoquant (xxx) et des convenances de son sexe (xxx) des gens de guerre. Hérétique (xxx) suspecte d'hérésie.
((olha para a classe)) :

A's : Hum

A P : Devinateur Devinatrice Devi Advinhador Devinateur Devinatrice.

A 2 : ((balança a cabeça em tom afirmativo))

A P : O que ela falou do sexo, o que ela fazia

A's : Risos

A P : Provocadora, como é que é ?

A 2 : Non, non. ((lê)) : Oubl oublié de la descence et des convenances de son sexe. ((Fala olhando para A P)) : é [1,0] elle était é [1,6] muito [1,6] metida. Não tinha que fazer. Isso não é coisa para mulher.

A's : Risos

[6,3]

P : Qu'est-ce que tu penses de cette histoire et de l'illumination divine ?

A 2 : ((ri)) Je pense que c'est des légendes mais je ne sais pas.

A T : Des légendes, les catholiques croient à ça, non ?

A P : Vous croyez qu'elle était comme elle est une sainte aujourd'hui [1,0] c'était vrai qui la voix divine a apparu si si tout cela [3,0] a été vrai.

A 2 : L'Eglise pense qui est vrai

A P : Vous croyez ?

A 2 : Hum

A P : Vous croyez qu'elle était une

A 2 : Ah ! Je ne sais pas je ne sais pas

A P : Si cette chose-là était une [0,9] légende

A 2 : ((faz um bico negando))

A P : Non ? C'est vrai qu'elle elle a vécu en { France }

A 2 : { (xxx) }

A P : qu'elle

A 2 : Si elle est (xxx) les voix, je ne sais pas mais elle est
{ (xxx) }

A P : { elle } vraiment

A 2 : Elle a marché dans [0,5] l'intérieur de la France. Ça c'est vrai.

A P : O K me deu um branco. Quelqu'un m'a dit [1,0] que [1,0] Jeanne d'Arc était [1,0] sur sur
sour

P : Sourde ? Sourde ?

A P : Sourde

P : C'est ça ?

A P : Oui et qui [2,0] les voix étaient [1,0]é ah [2,0] elle a melangé é [2,0] les sons parce qu'elle
était un peu sourde.

A's : (xxx)

A P : Je ne sais pas si si ce type de chose [2,6] si si si

A 2 : (xxx) j'ai li [2,0] hum

A P : quelque j'ai écouté quelque chose comme ça

A's : histoire

A P : histoire légende

A 2 : C'est légende

A P : Je ne sais pas

[12,0]

P : Merci bien

DURAÇÃO : 21 MINUTOS

ANEXO V

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS EM ÁUDIO

Este anexo contém as entrevistas feitas com os Alunos 1 e 2 logo após a apresentação de seus respectivos seminários. Nelas, a professora-pesquisadora procura elicitare estratégias empregadas durante a preparação e apresentação do seminário.

As entrevistas foram analisadas e seus resultados encontram-se no capítulo V deste trabalho.

I- Entrevista com o aluno 1 (de sucesso)

Professora: Você colocou em seu diário que se baseou num texto da revista LE POINT para preparar seu seminário. Eu gostaria que você me desse mais detalhes desta preparação.

Aluno : Eu peguei tipo assim... É que eu não falei tudo porque o povo falou, né ? As estatísticas feitas na revista. Eu separei as idéias.

Prof: Certo.

Aluno : Então se alguém perguntasse alguma coisa, tava nessa folha. Se eu quizesse fazer alguma pergunta, tinha umas perguntas interessantes aqui.

Prof: Hum, hum.

Aluno : E eu. E aquele programa que eu fiz.

Prof: Você fez um roteiro?

Aluno: Um roteiro que tá no caderno.

Prof: Para fazer a introdução ?

Aluno : Isso. Ver o que eu ia falar, que ponto eu ia tá, tal.

Prof: Certo, então basicamente você usou só a LE POINT ?

Aluno: Só a LE POINT. Então, eu pretendia adendar alguns textos. Sabe aquele dos cosméticos. Mas ia ficar muito complicado e eu pensei que fosse acontecer o que aconteceu, quer dizer o pessoal começou a falar muito ai foge do caminho que você quer levar. E então quando você retoma a palavra, o que você tem que fazer ? Tem que continuar o que o povo tava falando. Porque se você for partir para outro tema, já, entendeu ? Perde a, o fio da meadam então ficou assim. Então chegou uma hora que eu já nem olhava para a folha. Ficava só continuando a idéia que o povo tava falando.

Prof: Hum. E o texto, bom tá em francês é claro. E você, pelo o que eu estou vendo, escreveu tudo em francês.

Aluno: Tudo em francês.

Prof: E eu queria saber se em algum momento você procurou alguma coisa no dicionário.

Aluno : Procurei, procurei. Palavras realmente desconhecidas. Eu procurei no dicionário. Só que eu anotava. Eu pegava a idéia na cabeça e fechava o dicionário. E uma outra coisa que eu não trouxe, eu tentava montar alguma frase com a palavra para eu poder acostumar. Porque eu não consigo decorar a palavra do dicionário. E essa palavra é isso, não é isso, é isso, é isso. Eu não consigo.

Prof: Então você fazia uma frase.

Aluno: É fazia uma frase besta, assim. Ou fazia ligação com alguma coisa. Porque eu acho assim, se eu estudar fazendo...Se a palavra é nova. Um determinado número de palavras num tempo. Você não guarda. Entendeu ?

Prof: Hum, hum.

Aluno: Você não tem mais capacidade para guardar. Então se você fizer...Associar idéias. É muito mais fácil você guardar idéias do que sei lá, uma coisa mais quantitativa. Então eu fiz assim. Ai quando eu ia ler no texto via ela de novo. Fica mais fácil. Ai você pega a noção geral. Dai fica muito mais fácil para você inferir sobre o que significa a palavra.

Prof : Certo.

Aluno: Não o real sentido num dicionário. Porque muitas o dicionário não tinha ou tava num sentido lá que você tinha que, pô será que é isso ?

Prof : E você usou um dicionário português-francês ou um...

Aluno: É um português-francês.

Prof: Português-Francês. Tá, e o que mais você usou ? Alguma gramática ?

Aluno: Gramática nenhuma. Assim, pode ver eu errei em verbo pra caramba. Eu não procurei estudar verbo, pra n,º sei o que. Eu procurei pegar a idéia e ver se eu conseguia falar a idéia, de alguma maneira em francês, tal. Falar o menos de português possível.

Prof: Certo. Então você acha que fez erro com verbo.

Aluno: É porque. Você sempre assim. Você. Porque eu estou tentando pensar em francês. Para não ficar pensando em português para poder traduzir. Só que quando você vai querer dizer alguma coisa mais complicada. Geralmente o subjuntivo. Não, porque não sei o que que talvez eu faça, que eu fizesse, não sei o que. Você se perde. Muito porque você fica desconfiado. Por exemplo assim : Je parle, tu parles, il parle. É tudo igual.

Prof: Hum, hum.

Aluno: Entendeu? Então você fica desconfiado. Se o que você tá falando não tá certo. Se não é da outra pessoa. Se a conjugação não é de outra pessoa. Ai você trava e quando você trava, você já perde um pouco a...

Prof: Ai você preferiu nem estudar pra não...

Aluno: É eu preferi nem estudar. Eu falei assim ó. O que eu souber eu sei. É da minha fluência. E boas, entendeu ?

Prof: Hum, hum.

Aluno: O que eu procurei realmente é palavra que eu não conhecia. Porque não dava para entender o sentido de uma pergunta de uma frase.

Prof: Hum, hum.

Aluno: Dai eu preferi fazer assim. Mesmo porque já é de mim que eu não gosto de estudar gramática. Eu prefiro ler e ler de novo e ligar e levar, a revista é de meu irmão, então eu trago. E levar para um monte de lugares e ler para ver se eu consigo entender o contexto. Do que ficar...mesmo treinando verbo, eu não gosto muito.

Prof: Tá certo. então você trabalhou mais com o vocabulário mesmo?

Aluno : Vocabulário e o texto.

Prof: Tá. E fez estes esquemas, tal. mas você não resumiu, assim , digamos...

Aluno: Não, não foi resumo. Eu pegava umas idéias daqui e dali. E fazia um roteiro mesmo. Como você levaria se o povo não correspondesse, quer dizer, não perguntasse, não ficasse aquele debate que ficou, né ? Porque daí é você que ia ter que falar o máximo. Mas eu procurei jogar questões daí o povo debater. Porque é duro você fazer um seminário e que... tipo assim... eu faço seminário lá na física... porque a pior coisa pro seminarista é o povo tá... hum...

Prof: Não fala nada.

Aluno: Não fala nada. Porque o nível de atenção é bem menor. Então se durante o seminário você faz, quem me deu este toque foi meu pai que fez uns cursos aí, você então faz umas gracinhas, ou mexe com este, mexe com aquele, o povo se liga. E o interessante num seminário é que o povo fique ligado. Se não não tem sentido. Eu vou falar isso pra mim mesmo, eu já sei. Entendeu ? Então eu procurei pegar a atenção um pouquinho do pessoal. Fazer ligação com a tese da ..., aliás foi bom o seminário dela né ?

Prof: Foi ótimo.

Aluno: Muito bom. Ai assim, né.

Prof: É legal. Então você achou que você atingiu seu objetivo ?

Aluno: Eu achei que eu atingi. Porque eu queria...é... Eu fiquei, porque no começo, você

começa a se enrolar assim as palavras não saem. Aí você começa a se enrolar e quando você se enrola, você joga pro pessoal. Aí o pessoal começa a falar. E é engraçado porque o pessoal que...que nos seminários fica falando...difícil, devagar, fica enrolando, quando está sentado já fala melhor. Porque é um nível de tensão menor. Aí o pessoal flava daí eu colocava as minhas idéias em ordem, prestava a atenção mo que falavam e debatia. Chegou uma hora que virou debate, né ?

Prof: Ah! Tá, então foi uma estratégia mesmo que você usou. No começo você ficou meio enrolado, você passou o abacaxi.

Aluno: É no começo você fica meio enrolado, você anda pra cá, você vai prá lá, vai ali e joga a pergunta pra alguém. Entendeu ? Dai enquanto a pessoa fala você se recompõe, ai, tipo assim... vou fazer isso, isso, isso e aquilo. Ah beleza. Tem um livro do... é... sobre falar assim, pra seminários, que eu tenho em casa, é muito bom. Sobre como você se comportar, como você faz. Eu li uma vez, faz um ano mais ou menos.

Prof: Mas você não leu pra fazer este seminário ?

Aluno: Não eu li faz tempo já.

Prof: Tá. Mas dai você aproveitou.

Aluno: Dai eu aproveitei. Porque você sabe. Por exemplo o seminário do Marco. Ele ficou... tinha o pessoal, você tava reparando. Porque eu gosto muito de reparar as pessoas. Eu tava reparando o povo, o povo tava assim... olhando pra cá. Você via que estava desligado. E se o carfã do seminário percebe que o povo tá desligado, é pior ainda. Porque ai ele vai querer recuperar osso, vai ficar meio assim, chocadinho. Então porque ele ficou olhando um negócio e depois não gerou debate. As pessoas faziam algumas perguntas... não foi que nem o da...como é o nome dela?

Prof: Helena.

Aluno: da Helena, Porque o tema era interessante e ela soube colocar. Tinha muitas questões tal... Ai...

Prof: Ah! Tá legal. Então quer dizer que você pensou em como montar a sua fala.

Aluno: Pensei em com montar e o que fazer se acontecesse tal coisa. Se bem que você tem que, que porque assim, num seminário pode acontecer qualquer coisa. Pode acontecer que nem no seminário da Helena que o Paulo ficou enchedo o saco dela, aquele negócio lá. que ele falou um monte de coisa que não fica bem. mas foi idéia dele. Então eu penso assim, quando você monta um seminário, você tem que analisar tudo o que pode ocorrer pra que se ocorrer isso você faz isso. se ocorrer isso você faz aquilo. Porque na hora, você está num nível de tensão grande, pra quem não está acostumado, então se uma pessoa te dá um xeque assim. Então você fala assim, e agora. Só que, enquanto você fala "e agora?", tem vinte te olhando, né ? Então o "e agora?" fica mais pesado ainda. Ai que eu procuro amenizar com essas coisinhas, fica muito

mais solto.

Prof: Muito interessante.

Aluno: Faz tempo que eu gosto de psicologia e isto ajuda bastante.

Prof: Hum, obrigada. Valeu.

II- Entrevista com o aluno 2 (sem sucesso)

Prof: Bom X eu queria saber.. Eu já tive algumas informações, naquele diário, que a gente ficou conversando sobre o seminário. Então eu queria ter umas informações suplementares. Que me parece que você muitas vezes de tema né ?

Aluno: Hum.

Prof: me parece não. Você mudou, então...

Aluno: Não eu demorei para escolher mesmo, mas não é que eu mu7dei. Eu li o texto que eu ia ler, foi agora, que eu li mais foi agora. Que eu li sobre a História de Pris, sobre a Joana D'Arc e sobre o Brasil segundo os franceses.

Prof: E tudo naquela coleção "Que sais-je"? Por que assim... você ficou procurando ?

Aluno: É.

Prof: E isso aí você achou ?

Aluno: É.

Prof: Mais antes...

Aluna: É que esses livrinhos ... dá pra ler bem, não são difíceis.

Prof: mas antes você tinha consultado em outros livros, não é ?

Aluno: Ah! MUÍto por cima. Assim chegar a ler alguma coisa, não. Só agora eu li.

Prof: É. Mais a semana passada que você começou a ler ?

Aluno: Não, não. Há uns 20 dias.

Prof: Ah ! Tá. E esse.. e para preparar este texto que você falou ?

Aluno: É, ah !

Prof: E para preparar esse texto que você disse na aula. O seu seminário.

Aluno: Ah. Tá.

Prof: Quando que você começou a ler especificamente.

Aluno: Ah. Há uns 15 dias.

Prof: E como é que foi ? Você leu o texto todo ?

Aluno: Li tudo.

Prof: Hum.

Aluno: Ai, procurei tudo que eu não sabia. Ai depois eu peguei um em português, pra ter... Porque tinha muito fato no livro, contava muita coisa. E eu não sabia exatamente o que era mais importante. Ai eu dei uma olhada num livro em português, só assim pra eu me situar melhor. Dai eu escrevi.

Prof: Mas por que você olhou nesse livro em português ? Por que em francês estava meio difícil?

Aluno: Não porque tinha muito fato e eu não sabia o que eu deveria colocar. Porque se eu fosse colocar tudo é impossível, era muita coisa. Ai eu peguei em português, para ver melhor.

Prof: Ah ! Mas é engraçado isso. Porque o livro em francês já não bastaria pra você ?

Aluno: Não. Eu não sabia selecionar o que eualaria ou o que deixava de falar, entendeu ?

Prof: Hum, hum.

Aluno: Lógico que em português fica mais claro. Porque em francês é mais difícil pra mim. Mesmo que eu entenda tudo... é ...mais complicado... eu escolher o que eu vou falar. Ai eu peguei em português porque.....

Prof: Hum, hum.

Aluno: Porque era bem resumido também, também. O livro em português.

Prof: Em francês é mais extenso ?

Aluno: E ai eu peguei...

Prof: Hum, hum. E dai você ... Então quer dizer que você leu, assim... e tal... E como você fez ? Você escreveu um texto depois ?

Aluno: Depois que eu li ?

Prof: É.

Aluno: Ah ! Depois que eu li eu fui ver... Eu li uma vez.

Prof: Hum.

Aluno: Ai depois eu peguei tudo o que eu não sabia o que era. Entendi. Depois que eu escrevi.

Prof: Hum, hum. Mas como é que...

Aluno: Eu escrevi com a ajuda do livro. Eu lia um trecho e dava assim... uma adaptada.

Prof: Hum. Mas foi assim na primeira vez que você leu ? Você ia lendo e marcando o que você não entendia ?

Aluno: Não, não. Eu li sem marcar nada, primeiro. Ai depois eu dei... eu li de novo pra ver o que eu não sabia. Depois eu li tudo de novo, depois de ter procurado. Ai que eu escrevi.

Prof: E como... Assim quando você estava escrevendo, você pensava que ia falar isso pra outras pessoas, né ?

Aluno: Eu escrevi como se estivesse falando.

Prof: Como se você estivesse falando pra outras pessoas.

Aluno: É, esse era o objetivo deste texto. Agora vai ter um outro que eu vou entregar pra você que vai ser diferente. Um pouco diferente. Eu vou fazer um resumo.

Prof: Hum, hum. E o que você acha que você fez de diferente num texto e no outro que hum, não sei. Qual que é a diferença assim que mostra que você fez um pra falar e o outro por escrito ?

Aluno: Hum.

Prof: O que você colocou de diferente ?

Aluno: A disposição. que nem que ver. Acho que num texto escrito....

Prof: Você mudou a disposição. Hum. Porque você sempre, você ia fazendo e pensando que ia falar pra alguém. E você ficou assim observando os outros seminários ?

Aluno: Ah! Eu tentava, mas assim. É eu prestava a atenção no jeito que o pessoal falava... Porque assim que nem eu escrevi aqui tudo. Desde o que eu ia falar pra começar... Tudo que eu ia falar. eu escrevi aqui. Num texto que, num resumo, eu não vou.

Prof: Tá. E você, assim por exemplo, que teve seminários. Teve vários tipos de seminários, em que as pessoas não escreveram, né ? Muita coisa. Elas só olharam as notas, tal.

Aluno: É.

Prof: Agora o seu seminário, você preferiu falar...

Aluno: É porque eu... Eu preferi porque eu tenho dificuldade, né. Eu não tenho muito

vocabulário. Se eu, aí eu achei melhor escrever pra ter... um apoio.

Prof: Hum, hum.

Aluno: Na hora que eu estava escrevendo é... como se eu estivesse falando, entendeu ? Aí na hora de falar aqui mesmo, eu achei melhor ter...

Prof: Ah! Você acha assim, que o seu problema maior pra falar seria o vocabulário ?

Aluno: É.

Prof: Não tanto a gramática...assim outras coisas?

Aluno: Ah! A gramática também. Mas você... eu acho mais fácil de você... resolver, né ?

Prof: Hum.

Aluno: Do que o vocabulário.

Prof: Mas você acha que você... quando você justamente você preparou...você não podia ter feito uma lista... e assim meio memorizado estas palavras? ...E depois falar sem o texto ?

Aluno: Acho que eu não conseguiria.

Prof: Não? Mas por que ? Por que tem muito fato ? Por que você não gosta mesmo ?

Aluno: Não, por tudo. Não. Porque eu sou assim. Tanto que eu sabia tudo. Mas pelo... Porque eu tenho... eu não sei mesmo. Eu não sabia estruturar tudo.

Prof: Hum, hum.

Aluno: Eu não sei o vocabulário e... eu não saberia estruturar tudo.

Prof: Hum. Então você achou mais fácil fazer isso. E depois as perguntas que surgiram... tudo. O que você achou?

Aluno: Não...hum. Eu queria também saber o que você achou. Se ficou claro. Se ficou alguma coisa assim...mal explicada.

Prof: Não. Deu pra entender.

Aluno: Se foi adequado o jeito que eu falei ?

Prof: Sim... hum. E, é... e esse tema aí. Você escolheu por que ?

Aluno: Ah! A toa. Eu estava na biblioteca procurando. Olhei. Me interessei.

Prof: Por que te interessou ? Você achou legal ?

Aluno: É.

Prof: Você não pensou se podia interessar para os outros ou não?

Aluno: É wu achei interessante para mim. Ai li pra ver se as outras pessoas poderiam achar também. Achei que poderia ser interessante de... Não interesse... uma curiosidade pra todo mundo.

Prof: Mas você pensou nisto ?

Aluno: Pensei.

Prof: Será que vai interessar pros outros ou não?

Aluno: Pensei.

Prof: Hum, hum.

Aluno: Eu até pedi opinião...antes de decidir. Eu pedi opinião pra... em casa... pros amigos. Você acha que eu faço isso ? Isso e isso aí ?

Prof: É por que você tinha outras opções ?

Aluno: Tinha.

Prof: Quais eram mesmo ?

Aluno: A história de Paris e sobre... o Brasil segundo os franceses. O que os franceses sabem do Brasil. Também porque eu achei mais fácil faalr de uma pessoa só do que por exemplo falar da história de Paris.

Prof: Ê. Dai você não usou tanto o critério se vai interessar ou não.

Aluno: É.

Prof: Mais o que você achou mais fácil .

Aluno: É também eu perguntei pra outras pessoas e a maioria falou que achava mais interessante a história da Joana D'arc.

Prof: Do que por exemplo como os franceses vêem o Brasil ?

Aluno: É e do que a história de Paris.

Prof: E quando você leu, você fez um esquema ou você já redigiu direto...assim ?

Aluno: Pra redigir eu ia lendo, assim... as partes. Eu sabia por exemplo que no livro tinha uma

parte importante... um pedaço. Ai eu dava uma lida e escrevia.

Prof: Tá.

Aluno: Porque para mim é super difícil eu pegar...chegar aqui e...se u não tiver nenhum texto pra ler, pra dar uma lida. Eu não consigo escrever.

Prof: Hum, hum.

Aluno: Agora eu estou começando a consegui escreverf assim... tipo meia página seguida sem precisar olhar no dicionário. Sem recorrer a gramática. Ai agora dá. Porque não dava. Eu não estava acostumada a escrever, nem a falar. Não estou, né ?

Prof: Mas por que você não estava acostumada ?

Aluno: Ah! Nos outros semestres eu não falava, não escrevia também. Sempre que eu escrevia... Eu nunca tive que pegar... assim numa aula... escreve um negócio e entrega. Sempre coisa pra casa. Esntão você tem apoio de gramática, de dicionário.

Prof: Ah!. Mas aqui continua sendo assim, né ? O que tem pra escrever é pra ser feito em casa, né ?

Aluno: É. mas que nem, uma coisa que ajuda é essa... é... são os contos. Acho que ajuda. Você... eu saber que eu tenho que saber a história, porque sei lá... Pode ser que alguém.. Que você me pergunte... Ai eu vou ter que saber contar... dai eu treino um pouco isso aí... de falar. As vezes eu pego um conto e escrevo... faço um resumo do conto...

Prof: Tá. Prá. Você lê em casa, faz resumo pra poder falar ?

Aluno: Pra poder escrever também.

Prof: Tá legal. Então foi desse jeito que você pensou o seminário ? Assim, você leu, pensou um pouco no que os outros iam achar

Aluno: Li, perguntei a opiniáo dos outros. Ai depois na hora de escrever, pegava o livro nas partes mais importantes, relia de novo e escrevia.

Prof: Tá. Mas você não pensou em por exemplo fazer perguntas pros alunos assim... na dinâmica?

Aluno: Não.

Prof: Não. Você pensou mais em falar...em expor o assunto ? Você não pensou tanto se geraria ou não discussão ?

Aluno: Não...Não pensei assim que pudesse... Eles pudessem ficar curiosos e perguntar alguma coisa fora do que eu falei... Isso eu pensei.

Prof: Tá legal. Obrigada então.

ANEXO VI

QUESTIONÁRIO

Neste anexo encontramos os questionários sobre estratégias respondidos pelos Alunos 1 e 2. Trata-se de um questionário baseado nos de Abraham & Van (1987) e Reves (1987) o qual foi distribuído a todo o grupo-classe e respondido, individualmente, fora do ambiente de sala de aula.

Os questionários de A1 e A2 foram analisados e os resultados desta análise encontram-se no capítulo V do presente trabalho.

Nome: Aluno 1

Idade: 23

RA:

Curso na Unicamp : Física Aplicada

1) Qual foi a primeira língua estrangeira aprendida por você ?

R: Inglês.

2) Quando você começou e por quanto tempo a estudou ?

R: 1979- 5a. série - Colégio do Estado. Tive uma decepção total. O nível de ensino era (é!) absurdamente baixo, o que me levou ao descaso.

3) Quando você estudava ...(na escola, em casa, etc.) o que trabalhava principalmente ? (por exemplo : exercícios gramaticais, leitura de textos, etc.) ?

R: Leitura de textos. É mais interessante.

4) Que tipo de livro você usou em seu aprendizado ?

R: Livro-texto baseado em diálogos (acompanhados de vídeo) com exercícios gramaticais.

5) Seus antigos professores falavam a maior parte do tempo na língua estrangeira durante as aulas ?

R: No C.C.A.A. falavam 100% do tempo na língua estrangeira.

No Estado, só quando liam textos.

6) Você acha que falava bastante durante as aulas ou acredita que fazia mais atividades de leitura, exercícios, traduções, etc ?

R: Era difícil falar. O esquema, no Estado, era baseado em exercícios de gramática e leitura. Eram raros os diálogos entre alunos.

7) Que tipo de tarefas era pedido para casa ?

R: Em geral, exercícios gramaticais tirados dos livros e redações, mais raramente.

8) O que realmente era difícil para você, o que tinha que praticar na língua estrangeira ?

R: Falar na língua estrangeira. Fluência na construção de frases.

9) Você teve algum contato fora da sala de aula com falantes desta língua ?

R: Sim, e percebi que era muito mais simples do que aqueles exercícios de gramática.

10) Você teve a chance de ouvir rádio/ fitas/ vídeo nesta língua estrangeira ? Especificar se foi dentro ou fora da sala de aula.

R: Sim, a maioria fora da sala de aula, sobre temas que eu escolhia.

11) Que outras línguas você já estudou ou tentou estudar ?

R: Inicialmente o inglês. Hoje francês.

12) Quais destas línguas você ainda fala/usa ?

Hoje há mais facilidade para o francês.

13) Você está contente com seu desempenho nas línguas que estudou ou você quer saber mais ?

Língua 1 :

satisfeito quer saber mais Outros -----

Língua 2 :

satisfeito quer saber mais Outros -----

Língua 3 :

satisfeito quer saber mais Outros -----

Língua 4 :

satisfeito quer saber mais Outros -----

14) Algumas pessoas dizem que têm dom para línguas outras dizem que não têm. Você se acha forte ou fraco em línguas ?

Forte Fraco Médio

a) Você acha que tem bom ouvido para línguas ?

sim não Outros: Médio

b) Acha que tem boa memória ?

sim não Outros _____

c) Você gosta de analisar a língua ?

sim não Outros: Gosto de usá-la.

15) Por que você estuda Francês ?

R: O francês me agrada muito, tanto escrita como oralmente. E pronto !
Também pela necessidade de comunicação.

16) Qual seu conhecimento de Francês hoje ?

nulo mau regular bom ótimo

17) Além do Português, você fala outra língua ?

sim não Qual(ais) ?

18) Na sua vizinhança, ou local de trabalho, alguém usa outra língua ?

sim não Qual(ais) ? Inglês, francês e alemão.

19) Você acha Francês uma língua bonita ?

sim não

20) É mais bonito do que :

Português sim não

Inglês sim não

Japonês sim não

Espanhol sim não

Italiano sim não Igual

Alemão sim não

21) Você gostaria de viver para sempre em um país de língua francesa ?

sim não

22) Mencione três coisas que você levaria do Brasil se fosse morar em um país de língua estrangeira.

R: Fitas e fitas com M.P.B. , fotos do Brasil, um dicionário bilingüe, minha namorada.

23) Se você gosta de aprender Francês, que motivo o leva a isso ?

R: Eu queria mais uma língua estrangeira por necessidade (profissional, abertura cultural, etc). Escolhi o francês pela beleza e simpatia. Hoje prefiro ler um texto em francês a lê-lo em inglês.

24) Você já esteve em um país de língua francesa ?

- a) sim não
- b) Por quanto tempo ?
- c) Em que ano ?

25) Para você é importante :

a) ler em francês ?

sim não

Por que ?

b) falar Francês ?

sim não

Por que ?

c) escrever em Francês ?

sim não

Por que ?

d) entender o francês falado ?

sim não

Por que ?

26) Você acha que tem alguma habilidade especial que o ajuda na aprendizagem de Francês ? Se tiver, qual é (são) ? Você carece de certas habilidades que poderiam ajudá-lo a ser um melhor aprendiz de francês ? Em outras palavras, que habilidade gostaria de ter ?
R: Gostaria de ser mais constante no estudo. Acho que a continuidade faz com que as idéias se fixem mais naturalmente. Esse hábito evita a obrigatoriedade desgastante do estudo de véspera.

27) Você desenvolveu alguma técnica ou hábito de estudo que o ajuda na aprendizagem de francês ?

R: Não me fixo no estudo da gramática. Prefiro ler textos diversos com a ajuda não muito frequente de um dicionário bilingüe. Também me agradam os diálogos sobre a vida cotidiana.

28) Que partes da gramática francesa considera difícil ? Que partes considera fácil ?

Difíceis são as conjugações verbais, o que é masculino ou feminino, suas exceções e toda essa chatice. Enquanto eu aprendia o português, minha mãe não ficava dizendo "Olha filho, quando quiser dizer tal coisa use o presente do subjuntivo..." Aprendi com exemplos e mais exemplos.

29) Você tem alguma idéia do porque estas partes são fáceis ou difíceis para você ?

R: Não é que a gramática seja difícil. Ela é chata.

30) Quando você aprende um novo ponto de gramática você prefere que a regra seja dada em francês, em português, ou prefere que não sejam dadas regras (somente exemplos) ?

R: Em francês, com 50% do tempo para os exemplos.

31) Quando o professor introduz uma nova palavra, você a aprende melhor se a vê escrita ou quando ouve ?

R: Quando a ouço em vários contextos, em francês.

32) Quando o professor introduz uma nova palavra você prefere ter uma tradução ou ouvir uma explicação sobre o seu significado em francês ?

R: Ouvir uma explicação em francês.

33) Quando você está falando e esquece uma palavra ou expressão em francês você :

acha outras palavras para expressar sua idéia em francês ?

diz a palavra ou idéia em sua própria língua ?

olha a palavra em um dicionário bilingüe ?

desiste de tentar expressar sua idéia ?

b) Quando está escrevendo...

acha outras palavras para expressar sua idéias em francês ?

diz a palavra ou idéia em sua própria língua ?

olha a palavra em um dicionário bilingüe ?

desiste de tentar expressar sua idéia ?

34) Você participa freqtentemente da aula ? Por que ?

R: Sou um tanto quanto inconstante. Considero este o meu maior defeito no estudo de linguas. Eu posso passar uma semana inteira sem tocar no francês e de repente dá aquela vontade de ler, de falar. As vezes eu me cobro quando estou estudando, pois é nessa hora que dá pra sentir o quanto é bom dominar uma outra língua, invadir uma outra cultura. Só que depois destes estalos, volto ao "relaxo". É um ciclo...

35) Quando você não entende algo na sala de aula, o que faz na maioria das vezes ?

Pede ao professor ajuda ou esclarecimento

Pede ajuda a um colega

Tenta buscar soluções em livros ou dicionários.

Não se preocupa com o problema.

36) Você se incomoda quando é corrigido ? Há circunstâncias em que prefere que seu francês não seja corrigido ?

R: Um aluno que se incomoda quando é corrigido não tem a mínima idéia do que esteja fazendo numa sala de aula. Prefiro ser corrigido sempre.

37) Quando você comete um erro prefere que:

seja imediatamente interrompido ?

esperem que termine seu raciocínio ?

38) O que faz quando é corrigido ? (repete a correção por exemplo) ?

R: Repito, penso e repito. Que é pra eu largar a mão de ser relaxado.

39) Em sala de aula, você corrige seus colegas ? Quando isto ocorre o faz em voz alta ou silenciosamente, para você mesmo ?

R: Geralmente não os corrijo por respeito ao professor.

40) Muitos aprendizes de línguas dizem que têm experiências muito negativas no que concerne suas experiências de aprendizagem . dizem que se sentem (a) Desencorajados, (b) frustrados, (c) impacientes ou (d) confusos com as dificuldades apresentadas pela tarefa de aprender uma língua. você já apresentou algum destes sentimentos ?

R: O sentimento de impaciência eu o senti principalmente no início, pois fiquei meio frustrado ao tentar ler textos e não conseguir.

41) Outros aprendizes de línguas dizem que a nova língua lhes parece (e) engraçada ou louca e que se sentem (f) ridículos expressando-se nesta língua. Você já se sentiu alguma vez deste modo no que diz respeito ao francês ?

R: Acho que me sentiria assim com o japonês, nunca com o francês.

42) Algumas pessoas sentem-se muito (g) envergonhadas e (h) ameaçadas quando tem que realmente usar a nova língua. Esta experiência lhe é familiar quando usa o francês ?

R: Acho que sou muito cara de pau pra sentir isso. Tenho plena consciência de que sou aluno, e mais... que não sou um ótimo aluno.

43) Se você já experimentou alguns destes sentimentos no passado, mas agora não os têm mais, o que o ajudou a superá-los ?

R: Penso que não perder o contato com os estudos foi essencial para que eu perdesse alguns "medos", mesmo sem estudar muito.

44) Logo acima falamos sobre o modo pelo qual você gosta de aprender. Como você faria para realizar esta tarefa e o modo pelo qual sua língua materna influencia seu aprendizado de outras línguas. Considerando tudo isto, diga se desenvolveu algum hábito de estudo (truques, artimanhas, técnicas) que acha útil em sua aprendizagem de novas línguas.

a) Aprendendo o sistema de sons (ex: lendo em voz alta diante do espelho, repetindo palavras em silêncio depois do professor, etc)

R: Leio em voz alta, mas sem espelho - não me aguentaria de tanto rir...

b) Aprendendo a gramática (ex: memorizando regras através de rimas engraçadas).

R: Nunca. Penso que esta prática torna o aprendizado muito chato; vira uma bitola geral. É preferível que o aluno diga "vou estudar francês" a dizer "tenho que estudar francês".

c) aprendendo vocabulário (ex: repetição constante, achando relações entre as palavras, escrevendo as palavras).

R: Fazer relações entre as palavras é muito bom. Recordam-se umas e aprendem-se

outras.

d) desenvolvendo a compreensão oral (ex: ouvindo fitas).

R: Gosto de ouvir diálogos de situações do cotidiano da vida francesa.

e) Aprendendo a falar (ex: imaginado diálogos, contato com nativos).

R: "Ah! Que bom...você fala francês...?"

f) aprendendo a ler (ex: lendo revistas, livros).

R: Importantíssimo, pois dá exemplo do emprego das palavras em vários significados e funções gramaticais, além de ser de caráter informativo.

45 Você gostaria de fazer algum comentário em particular ?

R: Aluno a gente não prende. Cativa.

O jeito que eu gosto de aprender francês - e de ensinar física - envolve a troca da obrigatoriedade pelo prazer. Sem essa de "decorem isso porque é importante e vai cair na prova...". Decorar é absurdo e prova mais ainda. Veja só quanta pobreza numa prova que vale nota : enquanto o professor pensa estar avaliando o desempenho do aluno no seu curso, este estuda só de véspera pra passar, tratando a coisa friamente, sem vontade nem emoção. Ele aprende rápido, faz a prova e esquece mais rápido ainda. Não houve amadurecimento.

OBRIGADA

Está sendo um prazer (observação colocada pelo aluno).

Nome: Aluno 2

Idade: 20

RA:

Curso na Unicamp : Letras

1) Qual foi a primeira língua estrangeira aprendida por você ?

R: Inglês

2) Quando você começou e por quanto tempo a estudou ?

R: Com 11 anos eu comecei e estudei até os 19.

3) Quando você estudava ...(na escola, em casa, etc.) o que trabalhava principalmente ? (por exemplo : exercícios gramaticais, leitura de textos, etc.) ?

R: Exercícios gramaticais até começar o colegial onde comecei com mais leituras.

4) Que tipo de livro você usou em seu aprendizado ?

R: Livro didático.

5) Seus antigos professores falavam a maior parte do tempo na língua estrangeira durante as aulas ?

R: Não.

6) Você acha que falava bastante durante as aulas ou acredita que fazia mais atividades de leitura, exercícios, traduções, etc ?

R: Falava pouco e fazia mais exercícios.

7) Que tipo de tarefas era pedido para casa ?

R: Exercícios gramaticais.

8) O que realmente era difícil para você, o que tinha que praticar na língua estrangeira ?

R: A fala.

9) Você teve algum contato fora da sala de aula com falantes desta língua ?

R: Não.

10) Você teve a chance de ouvir rádio/ fitas/ vídeo nesta língua estrangeira ? Especificar se foi dentro ou fora da sala de aula.

R: Não, tanto na sala de aula como fora.

11) Que outras línguas você já estudou ou tentou estudar ?

R: Mais nenhuma.

12) Quais destas línguas você ainda fala/usa ?

13) Você está contente com seu desempenho nas línguas que estudou ou você quer saber

mais ?

Língua 1 :

satisfeito quer saber mais Outros -----

Língua 2 :

satisfeito quer saber mais Outros -----

Língua 3 :

satisfeito quer saber mais Outros -----

Língua 4 :

satisfeito quer saber mais Outros -----

14) Algumas pessoas dizem que têm dom para línguas outras dizem que não têm. Você se acha forte ou fraco em línguas ?

Forte Fraco Médio

a) Você acha que tem bom ouvido para línguas ?

sim não Outros -----

b) Acha que tem boa memória ?

sim não Outros -----

c) Você gosta de analisar a língua ?

sim não Outros -----

15) Por que você estuda Francês ?

R: Porque considero bonita e me será útil para os meus estudos.

16) Qual seu conhecimento de Francês hoje ?

nulo mau regular bom ótimo

17) Além do Português, você fala outra língua ?

sim não Qual(ais) ? -----

18) Na sua vizinhança, ou local de trabalho, alguém usa outra língua ?

sim não Qual(ais) ? -----

19) Você acha Francês uma língua bonita ?

sim não

20) É mais bonito do que :
Português (/)sim ()não
Inglês (/)sim ()não
Japonês (/)sim ()não
Espanhol (/)sim ()não
Italiano (/)sim ()não
Alemão (/)sim ()não

21) Você gostaria de viver para sempre em um país de língua francesa ?
()sim (/)não

22) Mencione três coisas que você levaria do Brasil se fosse morar em um país de língua estrangeira.

23) Se você gosta de aprender Francês, que motivo o leva a isso ?

R: Principalmente eu gosto de aprender francês porque aumentam-se as minhas possibilidades profissionais através de uma língua que eu acho agradável.

24) Você já esteve em um país de língua francesa ?

- a) ()sim (/)não
- b) Por quanto tempo ?
- c) Em que ano ?

25) Para você é importante :

a) ler em francês ?

(/)sim ()não

Por que ?

R: Porque há muita bibliografia de interesse para minha área.

b) falar Francês ?

(/)sim ()não

Por que ?

R: Por uma eventual possibilidade de ir para um país de língua francesa.

c) escrever em Francês ?

(/)sim ()não

Por que ?

R: Se eu resolver estudar em um país de língua francesa.

d) entender o francês falado ?

(/)sim... ()não

Por que ?

R: Para possíveis viagens a países de língua estrangeira.

26) Você acha que tem alguma habilidade especial que o ajuda na aprendizagem de Francês ? Se tiver, qual é (são) ? Você carece de certas habilidades que poderiam ajudá-lo a ser um melhor aprendiz de francês ? Em outras palavras, que habilidade gostaria de ter ?

R: Acredito que não tenho nenhuma habilidade especial e gostaria de ter mais facilidade para falar.

27) Você desenvolveu alguma técnica ou hábito de estudo que o ajuda na aprendizagem de francês ?

R: Não .

28) Que partes da gramática francesa considera difícil ? Que partes considera fácil ?

R: Conheço muito pouco da gramática, mas o emprego de verbos é difícil para mim porque não há equivalentes franceses para todos os tempos verbais portugueses.

29) Você tem alguma idéia do porque estas partes são fáceis ou difíceis para você ?

R: Acho que o pouco conhecimento é um fator muito forte.

30) Quando você aprende um novo ponto de gramática você prefere que a regra seja dada em francês, em português, ou prefere que não sejam dadas regras (somente exemplos) ?

R: Em português.

31) Quando o professor introduz uma nova palavra, você a aprende melhor se a vê escrita ou quando ouve ?

R: Aprendo melhor quando a vejo escrita.

32) Quando o professor introduz uma nova palavra você prefere ter uma tradução ou ouvir uma explicação sobre o seu significado em francês ?

R: Ouvir uma explicação em francês.

33) Quando você está falando e esquece uma palavra ou expressão em francês você :

acha outras palavras para expressar sua idéia em francês ?

diz a palavra ou idéia em sua própria língua ?

olha a palavra em um dicionário bilingüe ?

desiste de tentar expressar sua idéia ?

b) Quando está escrevendo...

acha outras palavras para expressar suas idéias em francês ?

diz a palavra ou idéia em sua própria língua ?

olha a palavra em um dicionário bilingüe ?

desiste de tentar expressar sua idéia ?

34) Você participa freqtentemente da aula ? Por que ?

R: Participo porque estou fraca no francês e preciso aprender muito.

35) Quando você não entende algo na sala de aula, o que faz na maioria das vezes ?

- Pede ao professor ajuda ou esclarecimento
- Pede ajuda a um colega
- Tenta buscar soluções em livros ou dicionários.
- Não se preocupa com o problema.

36) Você se incomoda quando é corrigido ? Há circunstâncias em que prefere que seu francês não seja corrigido ?

R: Não. Não.

37) Quando você comete um erro prefere que:

- seja imediatamente interrompido ?
- esperem que termine seu raciocínio ?

38) O que faz quando é corrigido ? (repete a correção por exemplo)?

R: Presto atenção nela e repito a correção.

39) Em sala de aula, você corrige seus colegas ? Quando isto ocorre o faz em voz alta ou silenciosamente, para você mesmo ?

R: Faço pouco mas quando faço é pra mim mesmo.

40) Muitos aprendizes de línguas dizem que têm experiências muito negativas no que concerne suas experiências de aprendizagem . Dizem que se sentem (a)Desencorajados, (b)frustrados, (c) impacientes ou (d) confusos com as dificuldades apresentadas pela tarefa de aprender uma língua. você já apresentou algum destes sentimentos ?

R: Sim, desencorajada e impaciente.

41) Outros aprendizes de línguas dizem que a nova língua lhes parece (e) engraçada ou louca e que se sentem (f) ridículos expressando-se nesta língua. Você já se sentiu alguma vez deste modo no que diz respeito ao francês ?

R: Só no princípio.

42) Algumas pessoas sentem-se muito (g) envergonhadas e (h) ameaçadas quando tem que realmente usar a nova língua. Esta experiência lhe é familiar quando usa o francês ?

R: As vezes me sinto envergonhada.

43) Se você já experimentou alguns destes sentimentos no passado, mas agora não os têm mais, o que o ajudou a superá-los ?

R: Eu já experimentei e ainda sinto estas coisas mas a prática da língua, o estudo melhoraram muito isso.

44) Logo acima falamos sobre o modo pelo qual você gosta de aprender. Como você faria para realizar esta tarefa e o modo pelo qual sua língua materna influencia seu aprendizado de outras línguas. Considerando tudo isto, diga se desenvolveu algum hábito de estudo

(truques, artimanhas, técnicas) que acha útil em sua aprendizagem de novas línguas.

Só agora estou ampliando minhas formas de estudo lendo, ouvindo fitas e aulas pela T.V.

a) Aprendendo o sistema de sons (ex: lendo em voz alta diante do espelho, repetindo palavras em silêncio depois do professor, etc)

b) Aprendendo a gramática (ex: memorizando regras através de rimas engraçadas).

c) aprendendo vocabulário (ex: repetição constante, achando relações entre as palavras, escrevendo as palavras).

d) desenvolvendo a compreensão oral (ex: ouvindo fitas).

e) Aprendendo a falar (ex: imaginado diálogos, contato com nativos).

f) aprendendo a ler (ex: lendo revistas, livros).

45 Você gostaria de fazer algum comentário em particular ?

OBRIGADA

Questionário adaptado para o francês por Clémence JOUËT-PASTRÉ UNICAMP - CEL/DLA das obras :

ABRAHAM, R. e VANN, R. "Strategies of two language learners" in LEARNER STRATEGIES IN LANGUAGE LEARNING, (orgs) Wenden, A e Rubin, J., Prentice-hall International UK0 Ltd, 1987.

REVES, T "Individual differences in Language learning : The initial stages" in TRABALHOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 10, 1987.