INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sandra Helena G. D. de Medeiros
Rosalina Maria Sales Chianca

Editora UFPB

INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
motivação à oralidade em língua francesa

CAPA SUMÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Diretora da CCHLA MÔNICA NÓBREGA
Vice-Diretor da CCHLA RODRIGO FREIRE DE CARVALHO E SILVA

EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial CCHLA
Bartolomeu Leite da Silva (Filosofia)
Carla Lynn Reichmann (Línguas Estrangeiras Modernas)
Carla Mary da Silva Oliveira (História)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Língua Portuguesa e Linguística)
Hermano de França Rodrigues (Literaturas de Língua Portuguesa)
Karina Chianca Venâncio (Línguas Estrangeiras Modernas)
Lúcia Fátima Fernandes Nobre (Línguas Estrangeiras Modernas)
Luziana Ramalho Ribeiro (Serviço Social)
Marcela Zamboni Lucena (Ciências Sociais)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Sociais)
Teresa Cristina Furtado Matos (Ciências Sociais)
Willy Paredes Soares (Letras Clássicas)

Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros
Rosalina Maria Sales Chianca

INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
motivação à oralidade em língua francesa

Editora da UFPB
João Pessoa-PB
2017

CAPA SUMÁRIO

Copyright © 2017- Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros e
Rosalina Maria Sales Chianca

Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional,
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Projeto Gráfico	EDITORA DA UFPB
Editoração Eletrônica	CLEMENTE RICARDO SILVA
Design de Capa	CLEMENTE RICARDO SILVA
Ilustração de Capa	WWW.FREEPIK.COM.BR
Revisão Linguística	MARCOS VINÍCIUS FERNANDES

Catalogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

I61 Interculturalidade e ensino de língua estrangeira: motivação à oralidade em língua francesa / Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros, Rosalina Maria Sales Chianca. - João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
204 p. : il. -
Recurso digital (2,2 MB)
Formato ePDF
Requisito do sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN: 978-85-237-1275-4
1. Língua Estrangeira - Ensino. 2. Língua Francesa - Oralidade e motivação. 3. Língua e Cultura. I. Medeiros, Sandra Helena Gurgel Dantas de. II. Chianca, Rosalina Maria Sales. III. Título.

UFPB/BC CDU: 81'243:37

EDITORA DA UFPB
Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa - PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 08

CAPÍTULO I

QUADRO SOCIOCULTURAL FRANCÊS E BRASILEIRO 17
1 A França no final do século XIX e no início do século XX 17
2 O imigrante e as diversidades socioculturais: o intercultural na França 20
3 O Brasil das várias etnias 25

CAPÍTULO II

O INTERCULTURAL E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS 33
1 A motivação à oralidade e o "fazer" metodológico no ensino-aprendizagem de FLE: um percurso metodológico 38
2 O ensino de FLE numa perspectiva intercultural: uma proposta de motivação à oralidade 45

CAPÍTULO III

O INTERCULTURAL E OS LIVROS DIDÁTICOS EM PESQUISA 63
1 O papel do professor-pesquisador na perspectiva intercultural 64

CAPA SUMÁRIO

2 Os livros didáticos:
Connexions e Panorama 66
3 A pesquisa em sala de aula e
seu percurso metodológico..... 83

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 185

REFERÊNCIAS..... 191

INTRODUÇÃO

"Descobrir os outros é abrir-se a uma relação
e não ir de encontro a uma barreira"[1]

Claude Lévi-Strauss

O mundo globalizado em que se insere o aluno de língua estrangeira gera um crescente fluxo de contato de populações de diversas origens culturais, religiosas e étnicas conduzindo a didática das línguas estrangeiras a redefinir os recursos de ensino-aprendizagem assim como o papel do professor e dos alunos na construção dos seus objetivos. Nesse sentido, um dos papéis do professor, como principal representante da língua-cultura estrangeira em sala de aula, é o de assegurar no aluno, o desenvolvimento de competências linguístico-culturais na língua estrangeira alvo. O aluno, por sua vez, tem como um dos objetivos principais comunicar-se nessa língua.

Segundo o que observamos, nas nossas práticas de sala de aula, a oralidade em língua estrangeira (francês, doravante FLE) acontece muito raramente. Essa escassez se deve a inúmeras razões, entre elas, o receio de que alguns alunos têm de se exporem aos demais membros do grupo-classe, a desmotivação e/ou a falta de interesse na descoberta da língua-cultura do *outro*.

O termo oralidade é definido por Marcuschi (2001, p. 25), como uma

> Prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais formal a mais informal, nos mais variados contextos de uso.

1 "Découvrir les autres, c´est s´ouvrir à une relation et non se heurter à une barrière". Todas as traduções são de reponsabilidade das autoras.

De acordo com estudos recentes, baseados na participação de falantes em uma troca conversacional, a motivação está diretamente ligada ao engajamento, à participação e à persistência do aluno nas atividades da sala de aula. Tardif (1992, p. 94) concorda que a motivação à fala favorece a evolução individual e coletiva do aluno e que o professor, consequentemente, voluntária ou involuntariamente, direta ou indiretamente, exerce aí uma forte influência.

No âmbito dessa discussão, parece-nos que a descoberta de fatores socioculturais nas aulas de língua estrangeira, através de uma análise contrastiva entre esses fatores e os fatores socioculturais inerentes à língua-cultura materna, numa perspectiva intercultural, leva o aprendente à motivação à oralidade.

A relação língua e cultura implica na capacidade de se comunicar obtendo ampla participação tanto nos aspectos linguísticos quanto nos aspectos culturais da língua estrangeira e materna. Nesse sentido, o ensino de língua deve enfocar os vários outros componentes que asseguram a compreensão entre interlocutores. Conhecer um povo no seu *modus vivendi*, na sua concepção da realidade enquanto representação sócio-histórica nacional e regional e, também, na inserção do aprendente a um contexto cultural, é uma das orientações do *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CECR) que regulamenta didaticamente o ensino de línguas não apenas na União Europeia, mas também em todo contexto transnacional, no que se refere ao FLE.

Nesse processo, observam-se as características da comunicação, seus contextos e como esses se desenvolvem ou não, mostrando, assim, a diversidade das performances dos eventos de fala, eventos esses ligados à cultura daquele que participa de uma troca conversacional e que caracteriza o elo existente entre língua, cultura e sociedade.

Segundo Tylor (1871), *apud* Bonte e Izard (1991, p. 190), "cultura é um conjunto complexo incluindo os saberes, as

crenças, a arte, os modos, o direito, os costumes, assim como toda disposição ou uso adquiridos pelo homem vivendo em sociedade"[2]. Sabemos que esses fatores culturais podem ser diferentes em cada sociedade, em cada micro-sociedade e estão relacionados ao nível socioprofissional, socioeconômico e ainda à personalidade dos interlocutores envolvidos na interação (CHIANCA, 2007). Chauí acrescenta que

> [...] a religião, a culinária, o vestuário, o mobiliário, as formas de habitações, os hábitos à mesa, as cerimônias, o modo de relacionar-se com os mais velhos e com os mais jovens, com os animais e com a terra, os utensílios, as técnicas, as instituições sociais, políticas, os costumes diante da morte, a guerra, o trabalho, as ciências, a filosofia, as artes, os jogos, as festas, os tribunais, as relações amorosas, as diferenças sexuais e étnicas, tudo isso constitui a Cultura, como invenção da relação com o Outro (CHAUÍ, 1999, p. 288).

Assim, a pluralidade cultural ligada a cada sociedade é representada por fatores socioculturais, como, por exemplo, os elementos não verbais, os modos de vida, os costumes, entre outros, necessários aos alunos no processo do desenvolvimento da competência comunicativa na língua-cultura estrangeira em estudo. Nessa perspectiva, para Philips (1976), *apud* Ribeiro & Garcez (1998, p. 16), "é importante a abordagem etnográfica na determinação do que é universal e do que é culturalmente variável na organização da interação face a face". Portanto, entre os inúmeros fatores culturais inerentes a um povo, podemos citar, entre outros, os códigos sociais

2 "Selon Tylor (1871) la culture est un ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l´art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l´homme vivant en société".

que emergem, durante uma conversação, perfazendo todo o ato da comunicação face a face. Assim,

> A conversa é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala, para quem, em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social (Ibid., p. 15).

Sabemos que o receptor deve também produzir sinais de escuta e de participação efetiva nessa troca comunicativa. Seu engajamento na conversação será demonstrado, por exemplo, através dos "reguladores", tais como as realizações não verbais (olhar, balançado de cabeça, franzimento da testa, breve sorriso, leve mudança corporal, entre outros), as realizações vocais ("mmh" e outras vocalizações), ou ainda verbais" (CHIANCA, 1999, p. 70). Desse modo, através de um trabalho sistemático e consciente do professor, o contato do aprendente com a língua-cultura estrangeira poderia desencadear a análise e o conhecimento desses códigos sociais facilitando-lhe o contato com falantes da língua-cultura dita estrangeira e, também, nas suas trocas "locais", com falantes em língua materna.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da língua estrangeira passa a ser indissociável da competência comunicativa, que Legendre define como

> Competência cultural ou sociocultural ou o conhecimento relativo dos modos de vida, dos esquemas, dos valores e das crenças diversas da comunidade linguística[3] (LEGENDRE, 1993, p. 224).

3 "Compétence culturelle ou socioculturelle ou le savoir relatif aux modes de vie, aux shémas, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique".

Assim, segundo Chianca (2007, p. 54), comunicar-se com o outro é ser capaz de perceber culturalmente seu parceiro linguístico na troca conversacional[4]. O conhecimento da língua-cultura estrangeira proporciona ao aprendente novas formas de pensar, agir e compreender o mundo, transcendendo as barreiras existentes em cada cultura. Essa inserção na cultura do outro permite-lhe desenvolver sua identidade sociocultural que evolui cotidianamente, construindo-se e reconstruindo-se ao contato do falante com outras culturas e modos de viver, possibilitando a socialização permanente do aprendente face à sua adaptação a novos contextos situacionais.

A capacidade do aluno de apreender o que lhe é "estranho" é de responsabilidade também do professor de língua, por quem são veiculadas não somente a língua, mas também a cultura estrangeira alvo. Para este fim, o professor dispõe de vários recursos em sala de aula. Um desses recursos é o livro didático que, como sabemos, constitui-se em um dos potenciais no desenvolvimento das dimensões linguísticas e extra-linguísticas que constroem o *savoir-faire* do aprendente-falante no que diz respeito aos aspectos verbal e não-verbal que intervém no ato de fala, assim como também o conhecimento prático dos códigos e das regras psicológicas, sociológicas e culturais que permitem o emprego da língua estrangeira como meio propiciador de trocas conversacionais.

Os textos das lições do livro didático trazem um panorama dos principais aspectos culturais da língua estrangeira em estudo. Esse panorama é apresentado ao aluno pelo professor que, através de uma análise contrastiva dos aspectos socioculturais introduzidos no contexto da sala de aula, numa perspectiva intercultural, leva o

4 Dans ce sens alors, communiquer avec autrui c´est être capable de percevoir culturellement son partenaire linguistique dans l´échange conversacionnel.

aprendente a descobrir o *outro* e a se re-descobrir. Nessa concepção, ao entrar em contato com os diferentes aspectos culturais inerentes à língua estrangeira e aos de sua própria cultura (nacional, regional e/ou local), introduzidos e trabalhados pelo professor, no contexto da sala de aula, o aprendente vê-se motivado a tomar a palavra. Dentro de um trabalho sistemático nesse sentido, os alunos tomam consciência da diversidade cultural existente nas línguas-culturas em presença, desmistificando aspectos ligados às culturas presentes e em confrontação.

Sabemos que as diversidades culturais geram representações, preconceitos, estereótipos, entre outros, em relação a essas diferentes culturas. Desse modo, uma vez que, segundo Clanet (1993, p. 22), o intercultural "é um modo particular de interações e de inter-relações que se produzem quando culturas diferentes entram em contato, assim como pelo conjunto das trocas e das transformações que dele resultam"[5], esse tema atual nas práticas didático-pedagógicas da sala de aula de língua estrangeira aparece como um projeto, uma perspectiva, visando levar o aluno a se conscientizar das diferenças culturais e delas construir relações de reciprocidades, de tolerância e, assim, de abertura ao *outro*. É importante salientar que essas diferenças estão presentes não somente entre as duas línguas-culturas nacionais em presença, mas também na própria sala de aula onde há o encontro das pluriculturas locais representadas pelos próprios alunos.

Neste sentido, para Zarate (1986), a aula de língua estrangeira pode favorecer uma tomada de consciência dos mecanismos da identidade individual e pelo viés da confrontação com o *outro*, uma percepção de si se elabora. Enquanto que para Cuq (2003), dentro de uma perspectiva mais coletiva, afirma: "o intercultural nasce

5 L´interculturel est une façon particulière d´interactions et d´inter-relations qui se produisent lorsque des cultures différentes sont en contact ainsi que par l´ensemble des échanges et des transformations qui en résultent.

de uma necessidade de gerir os encontros culturais, permitindo a abertura para a realidade internacional e uma educação aberta sobre o mundo"[6]. Para este fim, o professor, num trabalho progressivo, pode começar mostrando aos aprendentes aspectos culturais observáveis assim como também os implícitos culturais, como, por exemplo, os gestos, a gestão do espaço e do tempo, as relações e os sentimentos, entre outros. Em seguida, como proposta de motivação à oralidade em FLE, numa perspectiva intercultural, o próprio aprendente é levado a pôr em evidência, por meio da relativização desses aspectos culturais maternos e estrangeiros, a dimensão cultural dos seus próprios valores, expressando-se verbalmente em FLE.

Observamos que a descoberta de fatores socioculturais da língua-cultura estrangeira e, consequentemente, daqueles da língua-cultura materna, suscitam muitas vezes no aluno um interesse e um engajamento que ocasionam uma maior tomada de fala e, assim, uma maior participação nos projetos do processo de ensino-aprendizagem. Há uma motivação do aprendente para se posicionar a respeito dos fatores culturais e exteriorizar o que pensa desse novo mundo que está descobrindo.

Para Zarate (1986, p. 62) "a aula de língua pode ser definida como o lugar em que as representações da cultura nacional estrangeira vêm à tona"[7] (p. 62). Nessa perspectiva, Chianca complementa que:

> [...] os aprendentes são convocados a desempenhar um papel ativo numa pedagogia intercultural na qual os protagonistas são levados a se interrogar tanto sobre eles mesmos, como sobre os outros, tanto sobre os comportamentos dos "dominantes"

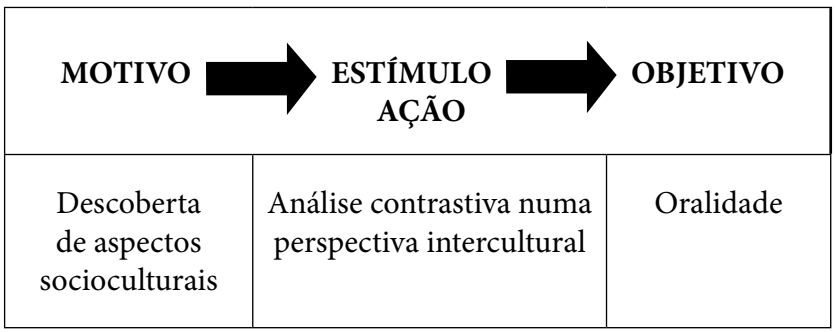
6 "L´interculturel naît d´une nécessité de gérer la mixité culturelle permettant l´ouverture sur la réalité internationale et une éducation ouverte sur le monde".

7 "La classe de langue peut être définie comme le lieu où les représentations de la culture nationale étrangère sont mises à jour".

> quanto sobre os comportamentos dos "dominados", numa verdadeira reciprocidade das perspectivas[8] (CHIANCA, 2007, p. 52).

A figura abaixo esquematiza o processo de motivação à oralidade que propomos:

FIGURA 01: Esquema do processo de motivação.



FONTE: Elaborada pelas pesquisadoras.

Portanto, tendo a sala de aula como campo de pesquisa e, logo, dentro de uma curiosidade científica, constatamos, a princípio empiricamente, que a descoberta de fatores que constituem a cultura da língua estrangeira nos textos das lições do livro didático e a análise contrastiva desses fatores e daqueles equivalentes ou não presentes na língua-cultura materna, por meio da perspectiva intercultural, podem motivar o aluno à expressão oral em aulas de FLE.

8 "[...] les enseignés sont appelés à avoir un rôle actif dans une pédagogie interculturelle où les protagonistes sont amenés à s´interroger autant sur eux-mêmes que sur les autres, autant sur les comportements des "dominants" que sur ceux des "dominés", dans une véritable réciprocité des perspectives".

Para Steele,

> É assim que hoje, na aula de língua, situações correntes da vida cotidiana como, por exemplo, as saudações, a vida caseira, as refeições, as compras, os lazeres etc., fornecem o contexto de diálogos onde estudantes treinam para se exprimir oralmente (1999, p. 34)[9].

Visando uma tomada da fala mais espontânea em aulas de língua estrangeira, Chianca (2007) propõe que o professor deveria abordar com mais frequência temas cotidianos socioculturias e econômicos ligados à realidade do alunado, trazendo o concreto à sala de aula, envolvendo os aprendentes no ato da fala, provocando assim uma discussão mais frequente e, também, mais próxima do real.

Segundo as "Orientações Curriculares para o Ensino Médio", no seu capítulo 3 dedicado ao ensino de línguas estrangeiras, o ensino da língua deve, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os alunos como o de favorecer sua socialização. Assim, resumindo Chianca (1999), no momento em que os alunos descobrem uma cultura estrangeira e a confrontam com sua cultura materna, por meio da perspectiva intercultural, além de suscitar a motivação à oralidade, a interação entre a cultura estrangeira e sua própria cultura leva-os a uma redefinição da identidade materna e ao reconhecimento das diferenças. Portanto, através dos procedimentos de relação entre a cultura de origem e a cultura alvo, uma reflexão sobre a identidade estabelecer-se-á nas aulas de língua dita estrangeira.

---

9 "C´est ainsi qu´aujourd´hui, dans les cours de langue, des situations courantes de la vie quotidienne comme les salutations, la vie à la maison, les repas, les achats, les loisirs, etc., fournissent le contexte de dialogues où les étudiants s´entrainent à s´exprimer oralement".

CAPÍTULO I

Quadro sociocultural francês e brasileiro

> Como não existem culturas em contato mas homens "portadores da cultura", é o próprio indivíduo que se torna o "portador" de significações particulares.[1]
>
> *Rosalina M. S. Chianca*

1 A França no final do século XIX e no início do século XX

Optamos por começar este quadro a partir do final do século XIX e início do século XX, primeiramente por este ser um período em que houve uma verdadeira consciência nacional francesa (BALMAND, 1992, p. 15). Em seguida, por ser uma época fértil de contatos socioculturais em razão de imigrações frequentes e abundantes neste período, fator incontestável para a origem do intercultural neste país enquanto campo de observação e de estudos. Comecemos, portanto, a mostrar um pouco desse quadro sociocultural francês[2] com uma sociedade industrial e urbana que abre caminho para a cultura de massa oriunda da

1 Puisqu'il n´y a pas de cultures en contact mais des hommes "porteurs de la culture", c'est l'individu qui se trouve être le "porteur" des sens particuliers (2007, p. 40).

2 Se voltarmos no tempo e na história francesa, teremos uma França dividida entre uma França meridional largamente romanizada e uma França setentrional dos Gauleses e, posteriormente, dos Francos. Esta divisão "cultural" continua até nossos dias, pois ainda há aí múltiplos particularismos que, por meio da linguagem, das tradições culinárias ou vestimentárias, das práticas culturais e dos mil gestos do quotidiano, alimentaram e alimentam os sentimentos de "pertença" local ou regional.

extensão do sistema escolar, obrigatório em cada comunidade, e de uma escola normal assegurando a formação de professores em cada departamento francês (divisão administrativa daquele país).

Por outro lado, nas guerras de 1914/1945, a França presencia uma crise econômica, política e social, mas se registra, mesmo assim, uma emancipação das mulheres (com a ausência dos homens combatentes na guerra). É a idade de ouro de *Montparnasse*, bairro de vanguarda artística, assim como do desenvolvimento de uma cultura de massa que descobre a "arte negra", o *jazz*, os *dancings* e o cinema. A Europa, principalmente a França, que é, há muito tempo, um país de imigração, registrara, durante todo o século XIX, devido a razões históricas e à necessidade de mão-de-obra, a chegada de imigrantes oriundos de culturas que são "desconhecidas" (CAMILLERI & EMERIQUE, 1989).

Neste contexto, a França, como a maioria dos países europeus, está longe de ser homogênea. Segundo o que registra o *Ministère des Affaires Etrangères* (2004), após a Primeira Guerra Mundial, belgas, poloneses, italianos, indochineses vieram aumentar a população ativa francesa tocada pela perda de milhões de homens jovens e por um considerável número de inválidos. Em seguida, a partir de 1945, foi a vez dos portugueses, espanhóis, africanos e principalmente dos magrebinos a virem compor a mão de obra e a suprir as necessidades da economia em plena expansão. Estes imigrantes vão trabalhar na construção, na indústria automobilística e nos serviços, nas empresas. O quadro de pessoal do serviço privado é composto de um bom número de mulheres. Consoante Kristeva (2007), esses imigrantes, oriundos de outros continentes e com vocação para se fixarem no país estrangeiro, trazem consigo hábitos e costumes ligados à vestimenta, à culinária, trazem também seus idiomas e escritas, assim como suas religiões.

O desenvolvimento econômico da França pós-guerra culminou no crescimento, também, da população francesa, fenômeno

denominado *baby boom*, ou crescimento avançado da natalidade. Além desse fenômeno, explica Balmand (1992), a cada ano, vinham para o território francês, apoiados pelo ONI (*Office National de l´Immigration*) organização criada em 1945 pelo governo provisório daquele país, mais ou menos 50.000 imigrantes para a mão-de-obra. Esses acontecimentos gerariam várias mudanças no que diz respeito ao aumento na demanda de moradia, infraestruturas coletivas, têxtil, mobília, alimentação, entre outros fatores, levando o país a implantar uma política de modernização na tentativa de melhorar e atender às demandas sociais.

A paisagem urbana foi marcada pela proliferação de *banlieues* (periferias) e de grandes conjuntos de habitação coletiva (HLM - *Habitation à loyer modéré*). O automóvel começou a se popularizar, o turismo se desenvolveu rapidamente, ao mesmo tempo que o universo do lazer e da cultura de massa. O imigrante e sua cultura, assim como suas diversas maneiras de ver o mundo, contribuíram de maneira sensível, nos anos 50, para uma modificação do perfil da sociedade francesa. A economia daquele país continuou em ascensão até o início dos anos 60, marcado por uma abertura em direção ao mercado econômico internacional (BALMAND, 1992).

Em março de 1957, com o tratado de Roma, a França abre suas fronteiras aos seus parceiros europeus, havendo consequentemente a chegada de mais trabalhadores imigrantes, além do desenvolvimento de atividades profissionais das mulheres e a chegada, ao mercado do trabalho, das primeiras gerações do *baby boom.* A sociedade de crescimento vê, no início dos anos 60, com efeito, emergir uma nação jovem. No entanto, ainda segundo Balmand (1992), já no início dos anos 70, há uma diminuição no crescimento da população, os citadinos sendo tradicionalmente menos "férteis" do que os rurais. Essa diminuição poderia também estar ligada ao ingresso das mulheres no mundo do trabalho. A iminente crise econômica,

que já acontece no ano de 1970, anuncia o fim do *baby boom* e abre as portas ao fenômeno do *baby krach*[3].

Atualmente, podemos observar uma política de diminuição quanto às entradas dos imigrantes na Franca. O perfil acolhedor do país dá lugar a uma postura rígida e muitas vezes "preconceituosa", segundo diversas instituições de direitos humanos. Segundo Celina e Letícia (2007), a imigração legalizada ainda é volumosa, porém num ritmo menor, em razão da diminuição de títulos de permanência requisitados em decorrência da política adotada pelo governo francês. De acordo com essas autoras, paralelamente, os imigrantes clandestinos continuam entrando no país, o número de expulsões destes chegando a dobrar, no período entre 2000 e 2007, passando de 10 mil para 20 mil pessoas deportadas ao ano. Porém, essa mudança na política de imigração na França não apagou a grande contribuição que essa parcela da população deu a este país, em todos os aspectos.

2 O imigrante e as diversidades socioculturais: o intercultural na França

Abordademos inicialmente algumas diversidades socioculturais inerentes aos imigrantes e à necessidade de se pensar numa política intercultural para facilitar a adaptação dos mesmos, primeiramente na França[4] para, em seguida, tratarmos do mesmo

3 Ao contrário do baby boom, baby krach é uma expressão que designa uma baixa importante da taxa de natalidade nos países europeus, a partir da metade dos anos 60. Essa diminuição da natalidade foi expressiva na Alemanha e na França, fazendo com que as projeções demográficas tendessem a um envelhecimento da população europeia, assim como uma diminuição importante nas gerações futuras.

4 É válido salientar que os aspectos aqui tratados dizem respeito à França hexagonal, ou seja, à França europeia.

tema no Brasil onde também houve, como nos conta a história desse país, uma importante mestiçagem de línguas-culturas de diversas etnias que compuseram o povo brasileiro. Sabemos que ao chegar a um país de língua e cultura diferentes das suas, o imigrante se vê "obrigado" a "se lançar", a "mergulhar" naquela nova realidade, encontrando barreiras, não somente nas diferenças gramaticais, mas também fonéticas e culturais, como já o afirmamos. As diversidades socioculturais estão ligadas, entre outros, ao sotaque com o qual o imigrante fala a língua estrangeira. Nesse sentido, explicam Camilleri e Emerique que pronúncias "errôneas" (se é que existem)[5] levam geralmente a troças. Estes autores explicam ainda que "um diagnóstico médico pode vir a ser difícil face à dificuldade que tem o imigrante em verbalizar, com precisão, na língua do país de acolhida, o que o está fazendo sofrer"[6] (CAMILLERI & EMERIQUE, 1989, p. 172).

Um outro fator que pode dificultar a compreensão de uma língua-cultura estrangeira é o desconhecimento dos implícitos. Este aspecto deve ser levado em consideração pelo imigrante. Resumindo o que explica Zarate (1986), por trás da insignificância aparente das interações sociais, por trás da rotina, da trivialidade do quotidiano, circula o implícito, símbolo de uma experiência silenciosa do mundo. Ainda sobre esse aspecto, outros fatores que podem causar estranhamento ao imigrante são também ligados à alimentação e à expressão corporal, entre outros. Numa cultura estrangeira, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 15), "a postura corporal faz parte das regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas e que variam amplamente segundo as sociedades e as culturas". Para Camilleri e Emerique (1989), as representações, definidas por

5 Comentário das autoras.

6 "Le diagnostic est rendu difficile par la difficulté que le migrant éprouve à verbaliser en français son ressenti corporel, Il peine à trouver les mots justes, susceptibles de décrire avec précision ses souffrances".

Benadava (1982, p. 37) como uma série de imagens de origem cultural ligadas ao referente, imagens concernindo à forma, à função, aos componentes, à distribuição, aos atributos (bom, bonito, longe, frio, necessário, caro, precioso etc.) do referente em questão[7], podem, por sua vez, causar várias disfunções da comunicação.

Neste sentido, a implantação de uma política intercultural é uma necessidade, não somente devido aos problemas de cunho educativos sofridos pelas crianças de origem estrangeira, ou aos problemas oriundos de suas diversidades socioculturais, mas também devido às diferenças culturais dentro do próprio país. A França conta com um grande número de pessoas que mudam do interior para a capital, de uma região para outra, etc. Sendo de mesma nacionalidade, trazem, no entanto, consigo, seus costumes regionais, suas crenças, suas maneiras de ver o mundo. Sabemos também que entre a França hexagonal e a França dos Dom-Tom[8] existem inúmeras diversidades linguístico-culturais e, no entanto, todos os dali oriundos são de nacionalidade francesa.

Diante dessa realidade, a partir dos anos 60, alguns problemas de convivência social sofridos pelos imigrantes, no país estrangeiro, levaram alguns países europeus (dentre eles a França) a darem início a programas educativos voltados para a adaptação de crianças imigrantes, no sentido de inseri-las na cultura estrangeira, preservando sua cultura de origem.

No entanto, é nos anos 70 que o intercultural implanta-se na Europa na área da educação, como um projeto do Conselho

---

7 Para S. Benadava as "représentations sont comprises comme une série d'images d'origine culturelle rattachées au référent; images concernant la forme, la fonction, les composantes, le réseau relationnel, la distribution, les attributs (bon, beau, loin, froid, nécessaire, cher, précieux, etc.) du référant en question" (1982, p. 37).

8 DOM: Départements d'Outre-Mer - Departamentos de Além-Mar ; TOM: Territoires d'Outre-Mer - Território de Além-Mar.

da Europa. Inicialmente, este termo assume o significado de "entre as culturas" para posteriormente apresentar um conceito mais amplo, como veremos a seguir. Segundo o que nos afirma o *Dictionnaire de didactique du Français* (CUQ, 2003, p. 136), "a palavra intercultural foi criada no início dos anos 70, numa época em que a massificação escolar, enfim oficial, tornava a escola mais sensível aos problemas educativos próprios às crianças de origem estrangeira"[9]. Assim, o intercultural apresenta-se, primeiramente, sob o aspecto de política de integração que nasce da necessidade de integrar grupos minoritários para, em seguida, passar a ser um meio de educar grupos majoritários para viver numa sociedade pluriétnica e, finalmente, ser resgatado por professores e didáticos das línguas estrangeiras para dar-lhe a devida acepção na área da Didática das Línguas Estrangeiras (DDL).

Consoante De Carlo,

> As estratégias postas em prática na tentativa de gerir essa diversidade sociocultural foram classificadas em três grandes modelos: o modelo de assimilação, o modelo de integração e o modelo que é chamado ora de multicultural ora de pluricultural, ora de intercultural[10] (DE CARLO, 1998, p. 36).

Segundo o que nos explica a autora, na assimilação, o grupo minoritário tende a ser englobado na sociedade de acolhida com a

9 "Le mot d´interculturel a été forgé au début des années 1970 en une époque où la massification scolaire, enfin officielle, rendait l´école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d´origine étrangère".

10 "Les stratégies mises em œuvre dans les différents pays pour gérer l´heterogéneité de l´espace socio-culturel peuvent être classées en trois grands modèles : le modèle assimilationniste, le modèle integrationniste, et un troisième modèle qui est appelé tantôt multiculturel ou pluriculturel, tantôt interculturel".

condição de que este abandone toda vontade de distinção e aceite em sua totalidade os modos de vida e os valores do grupo dominante. Já o modelo de integração, oposto ao precedente, visa a proteger cada identidade étnico-cultural. Neste sentido, "na França aparece a expressão "cultura dos imigrantes": as instituições públicas devem trabalhar para promover a tomada de consciência dos imigrantes de sua própria cultura, para valorizá-la e para mostrá-la à população francesa"[11] (DE CARLO, 1998, p. 36). O modelo multicultural ou pluricultural, ou ainda, intercultural, ultrapassa os modelos apresentados, está no centro de um grande debate e apresenta, citando ainda De Carlo, diferentes acepções, até mesmo contraditórias (Ibid.). Nesse sentido, o intercultural tem como finalidade evitar toda homogeneização de ideias e das formas de ver o mundo em detrimento de um universalismo abstrato.

Entendemos assim que a situação do imigrante na França, dentro de suas diferenças culturais e linguísticas, e as reflexões teóricas oriundas, podem apoiar um trabalho didático-pedagógico no âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no que diz respeito "[...] à troca entre diferentes culturas, à articulação, às conexões, aos enriquecimentos mútuos"[12], como o afirma Cuq (2003, p. 63). Com relação à nossa temática objeto, vemos que o intercultural trabalhará como elemento que buscará a compreensão dos fatores socioculturais, integrando as duas visões sobre as culturas nacionais em presença, sem reduzir uma à outra, sem impor uma à outra.

---

11 "En France apparaît l´expression "culture des immigrés": les institutions publiques doivent oeuvrer pour faire prendre conscience aux immigrés de leur propre culture, pour la valoriser et pour la faire connaître à la population française".

12 "[...] l´échange entre les différentes cultures, l´articulation, les connexions, les enrichissements mutuels".

Como vimos, a França, de um lado com suas diversidades culturais oriundas de um passado histórico marcado pelo encontro de várias culturas, de outro lado, o imigrante, que vem se juntar a esta realidade trazendo consigo suas diversidades culturais ao ponto de se formar, neste país, o conceito intercultural que visa, como vimos, a troca entre as diferenças culturais, a articulação, as conexões, os enriquecimentos mútuos. Assim, consideramos que, na perspectiva intercultural para o ensino-aprendizagem da língua dita estrangeira, devemos tentar conhecer os povos que originaram, constroem e reconstroem cotidianamente essa língua-cultura, no passado e no presente, o que nos permite compreender alguns dos seus fatores socioculturais para entendermos que o cerne da cultura é constituído, também, de ideias tradicionais e de valores que lhes são atribuídos.

3 O Brasil das várias etnias

Traçar um quadro geral dos fatores socioculturais inerentes à língua-cultura do Brasil é tarefa difícil de realizar, pois, assim como a França, esse país também vai contar com inúmeros acontecimentos histórico-sociais, dentre eles a imigração de variadas etnias que contribuem, consequentemente, na formação de sua diversidade cultural. Faz-se importante destacarmos também alguns dos inúmeros fatos históricos que contribuíram para a formação de aspectos inerentes à língua e à cultura brasileira. Nesse sentido, segundo nossa experiência no ensino-aprendizagem de FLE, estes fatos históricos são a origem de algumas representações, crenças, estereótipos, entre outros, que nossos alunos manifestam ao contato com a língua-cultura estrangeira.

Como sabemos, os primeiros autóctones, encontrados pelo colono português, foram nomeados por estes de "indígenas". Em seguida, em 1531, chegam os primeiros escravos e, para completar

este quadro étnico-brasileiro, temos o "mulato", que congrega e especializa em direção ambiental as qualidades do branco e do negro e, ainda, o "caboclo" do sertão[13]. Somem-se a estes povos os colonos que para cá vieram, trazendo seus contos, seus provérbios, suas crenças. Portanto, no século XIX, o Brasil contará mais uma vez com a presença de um grande número de imigrantes, oriundos de diversas etnias compostas principalmente por italianos, alemães, japoneses e poloneses, instalando-se principalmente nas regiões Sul e Sudeste (LOPES, 2007). Neste sentido, no Brasil, o pluralismo étnico e cultural formado inicialmente por autóctones, portugueses e africanos de diferentes origens, continua, devido ao contato entre estes imigrantes italianos, alemães, japoneses, espanhóis e poloneses. Os poloneses fixam-se em áreas rurais, enquanto espanhóis e portugueses instalam-se mais em zonas urbanas. Os imigrantes que chegavam ao Brasil se instalavam para trabalhar nas plantações, substituindo o trabalho escravo, bem como a garantia da ocupação do espaço geográfico, principalmente da região Sul[14].

O Brasil, do final do século XIX e início do século XX, ao contrário da realidade francesa, apresentava altos índices de analfabetismo, com um sistema escolar deficitário. Devido a esta realidade, alguns grupos de imigrantes pressionaram o Estado a construir escolas públicas, enquanto outros grupos investiram em

13 O índio puro, de volta à selva, retorna, assim, à sua nudez e individualidade míticas. Na literatura, torna-se símbolo para os românticos, de uma liberdade não domada e, ao mesmo tempo, de qualidades primogenias e abstratas como as que o arcadismo europeu resumira no pastor. Qualidades que entre outros aspectos diferenciam o brasileiro do português, criando-lhe um passado autóctone, um álibi racial, uma pátria (PICCHIO, 1997, p. 33).

14 Vários autores apontam também motivos de ordem racial na opção do governo imperial pela imigração. Dava-se preferência à imigração de europeus, que "foram escolhidos a dedo para branquear o país" (LOPES, 2007, p. 349).

escolas étnicas, ou seja, escolas especializadas em receber crianças de outras etnias. Lopes explica ainda que:

> A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo ao mesmo tempo um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos. [...] o aluno, independentemente de origem social e cultural, era simplesmente aluno, retratando pouco a diversidade. O que para algumas etnias pôde ser um percurso de afirmação, para outras foi um processo problemático e, por vezes, traumático (LOPES, 2007, p. 351-352).

Portanto, sem o apoio da escola, tanto os negros, vindos da África, com língua e cultura totalmente diferentes das encontradas por eles aqui, tanto os imigrantes do início do século XIX, tiveram que se "adaptar" a essa nova realidade através de recursos próprios. Nesse sentido, o intercultural, como veremos mais adiante, envolve toda uma dimensão de ensino-aprendizagem baseada na relação de aspectos socioculturais entre duas línguas-culturas estrangeiras. Para tanto, é preciso desconstruir, pluralizar, significar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentidos.

Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo (CANDAU & KOFF, 2006). Por outro lado, os imigrantes europeus no Brasil, segundo Lopes (2007, p. 354), procuravam professar suas nacionalidades concomitantemente com a cidadania brasileira, processo difícil, por exemplo, para a tradição latina "não sendo fácil entender como alguém poderia dizer-se cidadão brasileiro e, no entanto, insistir simultaneamente na tradição étnico-alemã, isto é, ser cidadão brasileiro de nacionalidade alemã". A realidade é que os descendentes de africanos eram tratados como escravos, não

tendo direito nem a um nome ou moradia digna, viviam em condições desumanas; por outro lado, os imigrantes europeus, estes, indagavam sobre uma identidade impregnada de hábitos da pátria de origem e tendo que viver segundo os objetivos de unificação/homogeneização nacional impostos pela escola.

Somente na década de 60 floresceram inúmeros trabalhos e propostas educacionais valorizando a cultura popular. Um dos autores dessas propostas é Paulo Freire cuja teoria visava promover a educação de adultos com base na sua cultura. No entanto, segundo Fleuri (2001), o golpe militar de 64 submeteu esses trabalhos a rígidos controles e censura, somente retomando suas atividades nos anos 70, época em que movimentos sociais surgiram articulando-se principalmente na luta para o reconhecimento das identidades étnicas representadas por movimentos dos indígenas, dos negros, entre outros.

Assim,

> É nessa perspectiva da diversidade das relações culturais emergentes nos movimentos sociais que se encontra possivelmente o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil (IDEM, 2001, p. 47).

A partir dos anos 90, no Brasil, há uma decisão consciente de promover esta educação intercultural através de um trabalho multicultural na escola, com o objetivo de obter um equilíbrio entre a cultura local, a cultura regional, a cultura própria de um grupo social e uma cultura universal. Segundo Gadotti,

> A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e interdependente (GADOTTI 1992, p. 21).

O trabalho multicultural visa a levar em consideração, na sala de aula, a diversidade cultural e social dos alunos, através do respeito à cultura de origem dos mesmos e superando os preconceitos de etnia e de pobreza. Oficialmente, um dos primeiros textos a propor os conceitos fundadores da educação intercultural foi um documento da UNESCO, denominado "Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais", de 1978. Esta Declaração afirma, segundo Fleuri que

> Todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade (FLEURI, 2001, p. 15).

Neste sentido, pode-se dizer que no Brasil, onde podemos verificar problemas relacionados ao racismo, à discriminação étnica e social, há propostas de uma educação baseada no intercultural como instrumento de uma prática educativa que propõe estimular a consciência das diferenças neste país. Podemos afirmar, também, que esta educação baseada no intercultural é confiada a educadores-pesquisadores que procuram, em suas salas de aula, "propagar" a igualdade entre as várias culturas nacionais e o respeito às diferenças socioculturais. Para Chianca (2007, p. 100), "as aulas de língua estrangeira podem ter um papel importante na socialização dos jovens no Brasil, se são preparadas dentro de uma perspectiva intercultural, em um trabalho interdisciplinar"[15].

Nesta perspectiva, a escola pode trabalhar levando em consideração as diferentes culturas que estão em contato na sala

15 "Les cours de langue étrangère peuvent jouer un rôle important dans la socialisation des jeunes au Brésil, s´ils sont assurés dans une perspective interculturelle et dans um travail interdisciplinaire".

de aula. Uma das maneiras de trabalhar com esta perspectiva da diversidade cultural é começar pela adoção do livro didático com o qual o professor apresentará, ao aluno, a língua estrangeira em estudo. Neste sentido, devem ser evitados, por exemplo, livros didáticos que tendem a ser niveladores, impondo a língua[16] nacional, desencorajando qualquer manifestação de expressão regional e de dialetos[17], não admitindo nem respeitando as diferenças. Nogueira *et al* (2008, p. 05), afirmam que:

> Na educação escolar, trabalhar na perspectiva da diversidade cultural significa uma ação pedagógica que vai além do reconhecimento de que os alunos sentados nas cadeiras de uma sala de aula são diferentes, por terem suas características individuais e pertencentes a um grupo social, mas é preciso efetivar uma pedagogia da valorização das diferenças. Entendemos que o primeiro passo para isso é defender uma educação questionadora dos conceitos essencialistas e tratá-los como categorias socialmente constituídas no decorrer dos discursos históricos.

É válido salientar que no Brasil houve, além da imigração, o fenômeno da migração. Podemos citar, por exemplo, o caso de inúmeros nordestinos indo em busca de centros urbanos como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, entre outros, que pudessem lhes oferecer melhores condições de vida. Portanto, com o objetivo de levar em consideração os filhos desses migrantes, que eram "estrangeiros" em seu próprio país, trabalhos baseados no intercultural

16 Aqui, o termo língua é definido em seu sentido mais corrente, ou seja, um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade.

17 Entendemos por "dialeto" uma forma de língua que tem o seu próprio sistema léxico, sintático e fonético, e que é usada num ambiente mais restrito que o de uso da língua nacional.

são desenvolvidos também na aula de língua estrangeira no Brasil. É nesse aspecto que a perspectiva intercultural se apresenta, uma vez que a mesma pretende trazer para a sala de aula um panorama da cultura da língua estrangeira e, uma vez confrontado à cultura materna, proporcionar ao aprendente "[...] verdadeiras trocas culturais engajando diferentes micro-culturas, unificadas em torno de um consenso de valores" [18] (CHIANCA, 1999, p. 67).

Portanto, o quadro sociocultural brasileiro apresenta, desde os seus primórdios até os nossos dias, o Nordeste, com seus escravos, os quais, como vimos, tentam viver com suas religiões, com suas línguas e costumes, entre outros, cultivando a cana-de-açúcar, o cacau e o café. O sertão, com sua lei e suas castas, é também o berço de variadas culturas. Tivemos ali o ciclo dos cangaceiros e o dos beatos, sem esquecer o ciclo das secas. No Sudeste, devido às bandeiras setecentistas, a descoberta das minas de ouro torna-se a base da economia, exercendo grande influência na vida sociocultural do país. Não podemos esquecer a mística floresta Amazônica, matriz de lendas que vive a exploração das suas matas e riquezas naturais pelo homem através da vida dolorosa do seringueiro, procurador de borracha, ou do pescador de pirarucu. Vem também ilustrar este quadro cultural brasileiro os arranha-céus e favelas das metrópoles brasileiras. Este quadro nos leva a imaginar o Brasil como sendo um país cuja base é a diversidade cultural. No entanto, atualmente, no Brasil, há dois discursos em relação a esta diversidade: o discurso que vê o povo brasileiro como uma só nação, singular, com indivíduos culturalmente diversificados e há, concomitantemente a este discurso, aqueles que são permeados de preconceitos, de discriminação racista em relação a algumas camadas da população, como, por

18 "[...] de véritables échanges culturels engageant différents micro-cultures, unifiées autour d´un consensus de valeurs".

exemplo: as mulheres, os "indígenas", os afro-descendentes, entre outros (PICCHIO, 1997).

No âmbito de nosso trabalho, o aluno de FLE será portador de todo este legado cultural, pois "[...] todo ser está enraizado num passado histórico" [19] (CHIANCA, 2007, p. 40) e o manifestará no ato da fala, por meio de estereótipos e representações, no momento em que entra em contato com os falantes da língua-cultura estrangeira, assim como pelas diferentes culturas das quais os outros alunos da sala de aula são portadores. Neste sentido, o aprendente, mesmo fazendo parte da mesma língua-cultura materna, deixará transparecer o meio em que vive, de acordo com a sua filiação, através de atitudes, representações e comportamentos compartilhados ou não pelos membros de sua comunidade.

Ao entrar em sala de aula, o aluno de língua francesa depara-se com um sistema linguístico diferente do seu no que diz respeito à fonética, à pronuncia e ao emprego deste sistema além dos implícitos linguístico-culturais inerentes a esta nova língua. Portanto, o intercultural na sala de aula de FLE implicará na realização da interação, da comunicação recíproca entre membros de diferentes grupos culturais.

19 "[...] tout être est enraciné dans un vécu historique".

CAPÍTULO II

O intercultural e o ensino de línguas estrangeiras

"Ensinar, não é tornar cheio um vaso, é acender um fogo" [20]

Michel de Montaigne

Definimos inicialmente o intercultural como uma forma de interações e de inter-relações que se realizam quando culturas diferentes entram em contato, assim como pelo conjunto das trocas e das transformações que delas resultam (CLANET, 1993). Em seguida, com o fato da escola tornar-se sensível aos problemas educativos próprios às crianças dos imigrantes, é a educação intercultural que vai agir como uma política de integração cujo principal objetivo é o de favorecer a compreensão dos problemas sociais e educativos decorrentes da diversidade cultural inerente aos imigrantes e aos filhos dos imigrantes. No âmbito de nosso trabalho, o intercultural passa a ser uma ferramenta didático-pedagógica no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Assim, o intercultural, como já o dissemos, é uma perspectiva, um projeto que visa levar o aluno a se conscientizar das diferenças culturais e, a partir daí, construir relações de reciprocidades, de abertura ao *outro* e de tolerância. Nossa proposta de motivação à oralidade através da análise contrastiva entre as duas línguas-culturas em presença, numa perspectiva intercultural, visa não somente a favorecer ao aluno a aquisição da oralidade em FLE, mas também a tomada de consciência das diferentes culturas inerentes à língua

20 "Enseigner, ce n´est pas remplir un vase, c´est allumer un feu."

estrangeira em estudo, bem como as culturas inerentes à sua cultura materna. Neste sentido, o prefixo INTER exprime "uma relação ou uma reciprocidade" (CHIANCA, 2007, p. 42), em que cada aluno, ao descobrir a cultura do *outro*, poderia ser levado a se (re) descobrir, enquanto identidade individual, e à sua própria cultura. Para Porcher (2004), é o prefixo **inter** que dá significância ao termo intercultural. Para a nossa pesquisa, é o espaço **entre** culturas que possibilitaria ao professor desenvolver estratégias que permitam e facilitem a motivação à oralidade em aulas de FLE, uma vez que esse prefixo está ligado também à troca, à abertura, à revelação do olhar, à reciprocidade e à solidariedade objetiva. Essa oralidade será trabalhada para renunciar a toda perspectiva unilateral, sob pena de esvaziar o conceito intercultural do seu conteúdo e de perder-se no etnocentrismo.

Levando em consideração o exposto acima, o intercultural pode se constituir em um suporte pedagógico na didática das línguas estrangeiras (DDL) e propiciar uma entrada importante às modalidades de acesso à cultura do *outro*. Segundo De Carlo (1998), o intercultural será um suporte para o aluno, face à insegurança causada pelo "desconhecido". Nesse sentido, propomos uma real aplicação desta perspectiva intercultural em aulas de língua estrangeira sabendo que esta atenderá às necessidades e aos objetivos dos aprendentes, respeitando suas origens e crenças, encaminhando-os não somente ao desenvolvimento de uma competência comunicativa, mas também intercultural.

Em nossa realidade de sala de aula de FLE, encontramos alunos oriundos de diferentes microculturas, mesmo que todos sejam de nacionalidade brasileira. Estas micro-culturas encontrarão fatores culturais diversos, não somente, inerentes à língua-cultura estrangeira, mas também na própria sala de aula, veiculados pelos alunos pertencentes, por exemplo, a diferentes bairros da mesma cidade, com seus diferentes costumes, diferentes valores

e diferentes modos de ver o mundo. Nossa experiência nos deixa afirmar que o aluno não é desprovido de conhecimentos sobre a língua-cultura estrangeira da qual forma imagens, por vezes estereotipadas, mas estes estereótipos, definidos como "imagens fabricadas pelo senso comum" (BOURQUIN, 2003, p. 03), tomam seus lugares na aula de língua-cultura estrangeira. É através do ato de fala, das trocas conversacionais, que algumas imagens vêm à tona, assim como alguns estereótipos. Por exemplo, a maioria dos alunos que ainda não foi à França, ou mesmo aqueles que lá já estiveram, formam uma imagem em relação a este país, seja quanto aos seus costumes alimentares ou outros, ao tecerem comentários do tipo: "Os franceses gostam de comer *escargots*", os quais geralmente comparam ao nosso "caramujo", ou ainda, "Os franceses, na hora das refeições, passam duas horas à mesa, aqui no Brasil passa-se menos tempo à mesa", entre outras análises contrastivas. Portanto, temas como esses podem suscitar vários posicionamentos, levando os aprendentes a se pronunciarem de acordo com suas visões de mundo, isto gerando, ao mesmo tempo, a oralidade na sala de aula e a construção de sua identidade individual, pois conforme Tápias-Oliveira:

> Não só o professor universitário (mediador) é agente em sala de aula, mas os alunos também o são, porque eles estão no processo de construção de suas próprias identidades, seja acadêmica, seja profissional. Entretanto, essa prática da construção identitária não se faz somente com o ensino e a aprendizagem do conteúdo; é necessário voltar o olhar para si próprio e perceber-se como uma pessoa em construção (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p. 167).

A estrutura linguística da língua estrangeira também pode ser um objeto suscetível de formação de estereótipos.

Vários alunos comentam sobre a dificuldade na pronúncia da língua francesa, por exemplo. Neste sentido, será por meio da perspectiva intercultural, em sala de aula de FLE, que o aluno, orientado pelo professor, terá a possibilidade de conhecer essas diferenças da paisagem sonora do falar em francês e, através de um trabalho de relativização, ser levado a conscientizar-se da subjetividade inerente a cada falante, reconhecendo, também, que os estereótipos são redutores e que representam apenas uma das imagens do objeto em questão, seja em relação aos temas nacionais ou transnacionais. Assim, o trabalho na sala de aula, nesta perspectiva, comprova que o contato com a língua-cultura estrangeira, por meio da compreensão desta, pode conduzir o aluno a re-pensar e a entender seus conceitos formados, até então, sobre a sua própria cultura materna. É nesse processo de reciprocidade, através de um trabalho de confrontação entre a cultura estrangeira e a cultura materna, que vários aspectos socioculturais, até então, desconhecidos ou não percebidos podem vir à tona. Este trabalho, que deve ser constante em sala de aula, de motivação à oralidade, através da análise contrastiva entre as duas culturas nacionais em presença, refletirá no aluno, que é um ser social, como uma descoberta não somente de aspectos temáticos franceses, mas também contribuirá para mais um aprendizado, aquele que se refere à sua cultura nacional, que é plural, à sua cultura regional e/ou local (todas plurais). Nesta perspectiva, o ensino da língua estrangeira não se limita a objetivos conteudísticos mas também aos de preparação para a oralidade, para a vida em uma comunidade de pertença. Para Bourquin,

> As diferenças podem nos obrigar a "estender nossa linguagem das possibilidades humanas". Esta abertura para o outro implica não somente numa descentralização em relação às nossas

> maneiras de ver e de nos definir, mas nos engaja diretamente numa abertura para a humanidade[1] (BOURQUIN 2003, p. 11).

A análise dos estereótipos e a tomada de consciência destes podem vir a ser um importante material didático-pedagógico, não somente no conhecimento da cultura do *outro*, mas também como um meio de discernir, na sua própria cultura materna, o que pertence à subjetividade e o que é verdadeiramente uma composição semântica previamente pronta, além de favorecer a incitação à fala e ao posicionamento do aluno, sobre diferentes temas, na aula de língua dita estrangeira.

No âmbito da nossa pesquisa, o termo intercultural é empregado como um projeto de trabalho didático-pedagógico levando em consideração a descoberta e a compreensão dos fatos socioculturais inerentes às duas línguas-culturas em presença. Neste sentido, a perspectiva intercultural proposta é uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que favorece ao aprendente, além do direito à palavra, o direito ao exercício da cidadania, por meio dos vários sentidos da palavra; agindo assim estamos contribuindo para a formação do nosso aprendente. Este projeto de trabalho baseado no intercultural, em sala de aula de FLE, pode ser uma prática quotidiana pois, segundo Chianca,

> A perspectiva intercultural representa uma alternativa metodológica interessante e rica em potencialidades educativas [...] ela considera o indivíduo como parte do "todo" no qual está

1 "Les différences peuvent nous obliger à "étendre notre langage des possibilités humaines". Cette ouverture aux autres implique non seulement une décentration par rapport à nos manières de voir et de nous définir, mais nous engage directement dans une ouverture à l´humanité".

> inserido, isto é, a família, a escola e os outros sub-grupos (sub-sistemas) nos quais ele evolui[2] (CHIANCA, 2007, p. 39-40).

1 A motivação à oralidade e o "fazer" metodológico no ensino-aprendizagem de FLE: um percurso metodológico

É importante salientarmos que nosso objetivo não é analisar todas as metodologias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas fazermos uma rápida retrospectiva da evolução das metodologias empregadas, com ênfase no ensino de língua francesa, enfocando alguns aspectos relevantes de sua trajetória.

Este estudo é importante uma vez que conheceremos alguns processos de ensino-aprendizagem adotados, principalmente no que dizem respeito à motivação da oralidade. É importante, antes de passarmos a este estudo, definirmos os termos método e metodologia. Puren (1988) denomina método, dentre outras definições, como sendo o próprio material de ensino, enquanto a metodologia encontra-se num nível superior, englobando os objetivos gerais, os conteúdos linguísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e subentende a elaboração de um método.

Sabemos que as metodologias rompem umas com as outras para se adaptarem às novas necessidades da sociedade. Estas mesmas metodologias apresentam diferenças no que dizem respeito às suas propostas de aquisição da língua estrangeira. Quanto a este aspecto, Germain (1993) traça toda a trajetória do ensino de línguas estrangeiras desde Sumer (Bagdá, no Iraque), no ano 3.000 antes da

2 "La perspective interculturelle représente pour nous une alternative méthodologique intéressante et riche en potentialités éducatives [...] elle considère le sujet comme partie du "tout" dans lequel Il est inséré, c´est-à-dire, la famille, l´école et les autres sous-groupes (systèmes) dans lesquels il évolue".

nossa era, em seguida, com os Egípcios, com os Gregos, até chegar ao ensino de uma língua estrangeira no meio escolar.

O intercultural e o ensino de línguas estrangeiras

Primeiramente, no século XVI e até o século XIX, temos o método da gramática-tradução o qual permeou quase toda a metodologia tradicional. Ainda segundo Germain (1993), seu objetivo essencial era a leitura e a tradução de textos literários, deixando a competência da oralidade em segundo plano, assim como não admitia nenhuma variação criativa por parte do aluno. O professor tinha como função dominar a aula, era o detentor do saber e da autoridade resultando, segundo Seara (2001), na concessão do título de "mestre". É interessante salientar que a oralidade era sempre em sentido único, ou seja, a fala do professor em direção aos alunos; a língua empregada era a língua materna. Ao contrário da nossa proposta, essa metodologia de ensino não levava em consideração a língua como um veículo portador da cultura. O contato que o aluno tinha com a língua estrangeira era através de textos literários explorados somente no aspecto erudito, quando sabemos que os textos literários podem ser instrumentos de motivação à oralidade uma vez que são fontes de várias informações concernentes à cultura, ao modo de viver de uma sociedade. Cabe ao professor levar o aluno a descobrir estes aspectos culturais promovendo assim a motivação à oralidade, o que não constituia o objetivo do ensino na referida época.

Por outro lado, teremos no final do século XIX, tentativas de reforma contra as insuficiências apresentadas na metodologia precedente. Tentativas estas cujos autores serão precursores da era científica que caracteriza o século XX. Assim, no final do século XIX, surge o método das séries de Gouin, em 1880, no qual a oralidade apresenta-se precedendo sempre a escrita. Esta metodologia baseia-

se numa analogia entre a aprendizagem de língua estrangeira e a aprendizagem da língua materna. Este processo não é uma questão de dom ou de instinto, nem uma questão de milagre, mas de princípio de ordem. A língua era valorizada na sua forma oral e seu aprendizado estaria relacionado a reflexos condicionados; a mecânica de imitar, repetir, memorizar e exercitar palavras e frases seria instrumental para se alcançar a habilidade comunicativa. Neste sentido, língua e cultura ainda andavam distantes uma da outra. Procurava-se aprender a língua decorando formas linguísticas sem se preocupar com sua relação em um determinado contexto sociocultural.

Em seguida, temos, ainda no final do século XIX, o metódo direto cujo objetivo é o de "aprender a empregar a língua para se comunicar [...] prioridade para a oralidade"[3] (GERMAIN, 1993, p. 127). No início do século XX, por meio do método direto, o professor tinha a função de favorecer um ambiente propício à motivação do aprendente, fator considerado um elemento-chave no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Em seguida, com o método áudio-oral, fruto do encontro da psicologia behaviorista com o estruturalismo linguístico, nota-se, também, uma prioridade reservada à oralidade, no sentido de que esse método visa as quatro habilidades fundamentais: compreensão oral e escrita, e expressão oral e escrita, como auxiliares na comunicação do dia-a-dia. O professor propunha aos alunos exercícios de repetição ou de imitação. Sabemos que a imitação, as situações estereotipadas, os personagens e o caráter automático e descontextualizado dos diálogos podem levar o aluno, na maioria das vezes, a desistir da língua estrangeira. Neste sentido, propomos um trabalho buscando, entre outros, a motivação do aluno à expressão oral, não através de exercícios repetitivos ou de reprodução da fala dos nativos da língua estrangeira, mas levá-los

3 "Le but général de la méthode directe est d´apprendre à utiliser la langue pour communiquer [...] la priorité est accordée à l´oral".

a uma oralidade que exija a sua participação no que diz respeito à elaboração do pensamento, segundo seu conhecimento de mundo e, será dessa forma que o aluno, além de desenvolver a competência comunicativa na língua estrangeira, estará também em construção e reconstrução permanentes de sua identidade individual.

Nos anos 50, foi a vez das metodologias ativas, áudio visuais (MAV), de Guberina. Para Bérard (1991), estudiosa também dos métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, essas metodologias priorizavam a oralidade, retardando a aprendizagem da escrita. Segundo Santos (2007), esta metodologia mostra que a aprendizagem da segunda língua acontece através da formação de hábitos, por isso as aulas eram ministradas na língua estrangeira e havia o uso constante de exercícios mecânicos e de práticas contínuas e controladas. O conteúdo cultural não refletia satisfatoriamente a realidade, ou seja, a diversidade cultural dos grupos sociais não era enfatizada pelas orientações metodológicas contidas nos manuais, nem pelo professor. Na nossa concepção, qualquer texto, inclusive um texto escrito, por mais neutro que seja (se a neutralidade fosse possível), apresenta traços socioculturais que devem ser explorados pelo professor.

Finalmente, fundadores das metodologias da aprendizagem de língua estrangeira, como por exemplo o método SGAV (Méthode structuro-globale-audio-visuelle), nos anos 60, reconheceram a importância do aspecto comunicativo da linguagem. Neste sentido, as progressões foram libertadas dos constrangimentos excessivos gramaticais, alguns "metodologistas" preocuparam-se com a aquisição de uma competência comunicativa, isto é, a capacidade de utilizar o discurso em função dos aspectos socioculturais da situação (SEARA, 2001).

Nessa lógica, trabalhos importantes no campo da sociolinguística representada por Goffman (1998), Labov (1972), Hymes (1984) e da semântica com Philips (2002), Fillmore (1977), entre

outros, tentam mostrar a dimensão comunicativa da linguagem, a organização do discurso e da interação social, levando em conta a complexidade inerente a qualquer tipo de encontro face a face. Goffman (1998), por exemplo, pede enfaticamente aos pesquisadores, linguístas, sociolinguistas, antropólogos, sociólogos que "observem um fenômeno pouco estudado até então: a situação social engendrada na comunicação face a face" (GOFFMAN, 1964, *apud* GARCEZ & RIBEIRO, 1998).

A descoberta dos aspectos socioculturais inerentes, não somente, à língua estrangeira, mas também à língua materna, leva também à sensibilização do aluno quanto às regras sociais de emprego da língua estrangeira assim como a utilização de enunciados adequados a uma dada situação. O professor de língua estrangeira deve estar consciente da importância de levar o aluno a conhecer essas regras sociais às vezes aparentes, às vezes implícitas. Despertar a curiosidade do aluno quanto a esses aspectos incita-o à participação oral na sala de aula, uma vez que o mesmo sentirá a necessidade de se exprimir verbalmente quanto à reprodução ou não dos mesmos em sua comunidade social de origem. Assim, consideramos que desenvolver uma competência visando à comunicação na língua estrangeira está relacionada ao emprego da língua em suas diversas formas, assim como a compreender o discurso em sua dimensão global e privilegiar o sentido. Bérard (1991) afirma que estas são as linhas de força liberadas pelos trabalhos realizados no âmbito da DDL para o ensino-aprendizagem da língua dita estrangeira[4].

É, portanto, a partir dos anos 70 que os *Méthodes audio-visuelles* (MAV), passam a apresentar um novo aspecto dentro do que se denomina abordagem comunicativa (*approche communicative*)

4 "Il reste vrai que certaines lignes de force se dégagent par rapport à ces apports théoriques: enseigner une compétence de communication, apréhender le discours dans sa dimension globale, privilégier le sens".

visando uma competência comunicativa na língua estrangeira. Esta competência de comunicação, termo criado por Hymes através de seus estudos etnográficos, leva em consideração o conhecimento do código verbal e do não-verbal, das regras psicológicas, sociológicas e culturais que podem permitir a constituição do *savoir-faire* na língua estrangeira.

A abordagem comunicativa, metodologia na qual nos inscrevemos, apresenta algumas modificações em certas etapas do fazer didático-pedagógico cotidiano da sala de aula. Citaremos alguns desses aspectos:

a) **O professor:** O professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de "orientador", "facilitador", "organizador" das atividades de classe. Portanto, além de mediador/transmissor da língua-cultura estrangeira, o professor torna-se um "conselheiro". É ele quem promove e favorece a aprendizagem inspirando a confiança através da tolerância, sensibilidade, paciência.

b) **O aluno:** É importante o fato de que nos anos 70 o alunado vai apresentar um novo perfil, composto de adultos e principalmente de imigrantes na França, necessitando de um ensino pluridisciplinar. Nesta abordagem, consideram-se os objetivos do aluno e um de seus principais objetivos é o de chegar a uma comunicação eficaz na língua estrangeira. Portanto, o aluno torna-se mais ativo nesta abordagem e é o ensino da língua estrangeira que procura se moldar às suas necessidades. Na realidade este é percebido enquanto falante que precisa se comunicar na sociedade e, neste sentido, o aluno da Língua Estrangeira (LE) reveste-se também deste papel: o ser falante , o interlocutor.

Este breve percurso metodológico com ênfase no espaço ocupado pela oralidade, nos mostra que várias perspectivas foram

utilizadas, uma sobrepujando a outra ou se apoiando em alguns aspectos da metodologia precedente e indo mais longe. No âmbito de nosso trabalho, deve-se levar em consideração a proposta de um modelo interculturalista para o planejamento de cursos de línguas (materna ou estrangeira) cuja premissa norteadora parta sempre da cultura de origem dos estudantes, considerando suas heterogeneidades. Por outro lado, sabemos que há atualmente uma grande lacuna no que diz respeito a um trabalho voltado para o intercultural nos livros didáticos. Observa-se, na maioria dos mesmos, que a cultura e as abordagens dos fatores culturais resumem-se às últimas páginas da lição. Cortazzi e Jin (1999) *apud* OLIVEIRA (2007, p. 88) acrescentam "[...] observa-se que as questões sobre cultura, quando presentes, estão sempre colocadas no final das *checklists,* quase como um apêndice".

Portanto, o professor deve assumir, além do papel de mediador cultural, como já o dissemos, o de mediador intercultural entre as línguas-culturas em presença, por todo o decorrer do processo de ensino-aprendizagem da língua dita estrangeira. Nessa perspectiva, o trabalho com o intercultural não se limita a contatos culturais diferentes entre a língua-cultura materna e a língua-cultura estrangeira, uma vez que o mesmo pode também estar inscrito numa mesma zona geo-linguística na qual os aprendentes são portadores de culturas diferentes, de origens individuais diferentes, com experiências de vida diferentes, frequentando diferentes micro sociedades. O professor deve favorecer, portanto, a tomada de consciência dessas diferenças e fazê-las vir à tona, o que pode propiciar uma motivação à oralidade, através da análise contrastiva entre esses aspectos inerentes à língua-cultura estrangeira e aqueles inerentes à língua-cultura materna.

2 **O ensino de FLE numa perspectiva intercultural:** uma proposta de motivação à oralidade

A abordagem comunicativa, como vimos, chama a atenção para o fato de que a aprendizagem de uma língua não consiste apenas em criar hábitos ou reflexos, mas deve acontecer dentro de enunciados naturais de comunicação. Nesta abordagem, a aprendizagem de uma língua é considerada um processo ativo. No entanto, o que percebemos, na maioria das vezes, na sala de aula, é que o professor ocupa uma posição privilegiada, uma vez que domina tanto a língua quanto a cultura estrangeira e que os aprendentes se encontram limitados ao emprego de algumas frases prontas, a uma realidade que nem sempre é a deles, o que distancia toda possibilidade de negociação conversacional seja entre eles próprios, seja entre eles e o professor (CHIANCA, 2007). Neste sentido, apresentamos em seguida alguns elementos que, segundo nossa concepção, são importantes para a aquisição de uma língua estrangeira na qual o aprendente é também protagonista de sua própria aprendizagem.

No âmbito de nosso trabalho, o termo motivação se refere ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, de maneira empírica, segundo nossa ótica como professores-pesquisadores de FLE. Sabemos que a motivação, na aprendizagem, desempenha um importante papel pois é ela quem favorece as condutas e direciona as atividades. A noção de motivação está ligada não somente a elementos cognitivos ou ao desejo de conhecer uma outra língua que conduzem o aprendente a dar sentido àquilo que aprende, ela também está relacionada a fatores externos nos quais diferentes elementos desempenham um papel, estimulando ou bloqueando a motivação do aprendente, e a fatores internos. Estes fatores internos podem ser a necessidade e o interesse que mantêm a atenção e a curiosidade, apesar das dificuldades cognitivas que possam surgir (CUQ, 2003). Motivar o aprendente,

portanto, significa, para o professor, encorajá-lo a perseverar e a descobrir sua própria motivação. Para isto, o professor deve favorecer o aumento do interesse pelo projeto afetivo que direcionou à motivação inicial, levando o aprendente a confiar no seu potencial intelectual.

Assim, como se apresenta a motivação à oralidade nas aulas de FLE? Quais são as principais razões pelas quais o aluno é levado a procurar a língua francesa? O que fazer para que a motivação à oralidade seja uma constante nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE)? Como prosseguir, após os primeiros contatos com a língua estrangeira? Qual o papel do professor neste percurso? Qual o espaço do livro didático, do "fazer" do professor, do ambiente institucional? Parece-nos que respostas a questões como estas nos ajudam a projetar nossos objetivos de ensino-aprendizagem de FLE e, consequentemente, a desenvolver estratégias que nos permitam atingir tais objetivos.

Nossa experiência em sala de aula de FLE e, através dos contatos com nossos alunos, nos deixa afirmar, empiricamente, que alguns alunos, do curso de Letras, habilitação Língua Francesa, não têm a intenção de atuar como professores. Portanto, muitas vezes procuram aprender a língua e várias são as razões[5] dessa opção. Por outro lado, observamos que diferentes elementos ligados ao papel do aluno na sociedade influenciam na motivação do mesmo na aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentre eles podemos citar a idade, o trabalho, as condições econômicas, o tempo disponível, logo, o que fazer para que o aluno se (re) motive e prossiga seu percurso na aprendizagem da língua estrangeira?

---

5 Salientamos que este não é o tema central desse trabalho, no entanto, devido a nossa experiência em sala de aula, detectamos algumas razões pelas quais os aprendentes são levados a estudar francês. Citar algumas dessas razões poderá nos orientar no sentido de analisarmos a importância que esta língua pode representar para a maioria desses aprendentes assim como o grau de motivação para adquirí-la.

Sabemos[6] que muitos desistem após os primeiros contatos com a língua, porém os que perseveram encontram uma certa motivação para continuar, seja por gostar de ler em francês, seja por gostar da "melodia" da língua francesa ou ainda para conhecer a cultura daquele país, visando trabalhar ou ali estudar. O aprendente é motivado, também, pelo desejo de ser socialmente integrado à cultura estrangeira ou pelo desejo de uma promoção profissional. Portanto, tem seus propósitos e metas que o direcionam a aprender a língua-alvo e, assim, chega à sala de aula motivado a prosseguir nos seus projetos de aprendizagem.

É válido salientar que as variáveis afetivas influenciam mais do que as variáveis socioculturais, ou seja, o aprendente pode adquirir uma língua estrangeira com sucesso, não importam as condições socioeconômicas e culturais em que vive. No entanto, nada assegura que a motivação inicial perdure, várias são as vezes em que o aluno se desmotiva pondo um ponto final no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Trabalhos de autores como Dweck e Elliott (1983), Boruchovitch (2008) e Maximiano (2004), entre outros, mostram, em linhas gerais, a integração entre os diferentes fatores que compõem a motivação escolar e permitem uma organização mais completa e uma gestão mais eficaz das intervenções do professor nesta parte tão importante do ensino-aprendizagem em geral. Neste sentido, a motivação apresenta-se sob dois aspectos, o intrínseco, partindo do interior do aluno e o aspecto extrínseco, dizendo respeito a algo que vem do seu exterior e que o influencia por meio, por exemplo, das recompensas que recebe, do contexto da sala de aula, entre outros.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o aluno de FLE apresenta uma motivação tanto intrínseca como extrínseca. Registramos o

6 Estas razões elencadas são respostas a nossas questões que lhes colocamos ao longo de semestres e de anos.

primeiro tipo de motivação quando o aluno procura aprender a língua para responder a necessidades, interesses, ou ainda, preferências que lhes são peculiares. Podemos citar, como exemplo do que acabamos de afirmar, o aluno de FLE que muitas vezes ingressa no curso por achar que o francês é uma bela língua, por puro interesse na cultura deste idioma ou ainda com o objetivo de continuar os estudos na França. Este aluno intrinsecamente motivado aprecia a tarefa pela atividade que lhe for interessante, envolvente e geradora de satisfação.

O segundo tipo, a motivação extrínseca, é quando o aluno é influenciado pelos estímulos e reforços do exterior (TARDIF, 1992, p. 91). Na sala de aula de FLE, podemos destacar, como exemplo, o aprendente que recebe uma boa nota em língua francesa, ou ainda, aquele que recebe uma bolsa para concluir seus estudos naquele país, entre outros. É importante salientar que, tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca, na realidade do ensino-aprendizagem de FLE, estão muitas vezes diretamente relacionadas também e sobretudo, à estratégia empregada pelo professor.

Motivação: uma estratégia de ensino-aprendizagem de FLE numa perspectiva intercultural

Para atingir seus objetivos, o ser humano aciona todos os dispositivos que lhe permitam chegar aos mesmos. Pesquisas demonstraram que o homem é motivado tanto pela alegria, pelo prazer, quanto pelo medo e pelo sofrimento que causa sua atitude. Assim, tudo o que leve à autonomia, à liberdade, é considerado um elemento que pode proporcionar motivação. No âmbito do ensino-aprendizagem de FLE, a motivação, no professor, apresenta-se sob um aspecto duplo, ou seja, ele não somente deve se motivar, mas também motivar o aprendente, daí a importância do seu papel na adoção da estratégia de ensino-aprendizagem. O professor deve

favorecer ao aluno a descoberta da língua-cultura estrangeira, de suas regras e códigos sociais e levá-lo à motivação à oralidade. Este processo contribuirá para o desenvolvimento da autonomia no aluno, levando-o a se posicionar socialmente, não somente na língua estrangeira, mas também na sua língua materna.

O contato permanente com o aprendente leva o professor a exercer uma influência incontestável sobre sua motivação, a qual será constante durante todo o decorrer do curso, a nosso ver, se houver um engajamento do professor em relação ao encorajamento deste aprendente na sua criatividade, na sua reflexão e na busca de sua autonomia. Neste sentido, a motivação será um dos elementos principais para o desenvolvimento da capacidade de se comunicar em FLE. Para isto, uma vez conhecendo os motivos que levaram o aprendente a optar pela aquisição da língua-alvo e como também, os seus objetivos, o professor poderá delinear qual ou quais estratégias adotar para promover a perseverança ou a motivação desse aprendente, no decorrer das aulas. Em linhas gerais, entende-se por estratégia de ensino-aprendizagem a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis visando à efetivação do processo de ensino (ANASTASIOU & ALVES, 2004). Então, estratégias de ensino-aprendizagem são acionadas levando em consideração a organização das aulas e em função do programa exigido pela instituição, do material pedagógico, e, principalmente, o tempo, que, na maioria das vezes, é exíguo. Cabe-nos, então, situar a nossa proposta de ensino-aprendizagem de FLE por meio da perspectiva intercultural, como uma estratégia de ensino-aprendizagem de tipo cognitivo por apresentar, como veremos, passos ou operações específicas. Nesse sentido, tendo como uma das prioridades desenvolver a competência comunicativa do aprendente na língua-cultura estrangeira, em situação intercultural, a saber, "competência, *savoir-faire*, aptidões, capacidades, habilidades" (AUGER & VINCENT, 2009), o professor deve transformar a sala

de aula (elemento de motivação extrínseca) num ambiente propício à aprendizagem, sabendo-se que, na maioria das vezes, é ali que o aluno tem o maior contato com a língua-cultura em aprendizagem e, desse modo, fazer com que as aulas sejam o espaço onde este aluno sinta-se motivado a adquirir não somente a competência linguística, mas também o *savoir-faire*, o *savoir-être,* entre outros, na língua-cultura dita estrangeira.

Podemos comparar a motivação à aprendizagem ao movimento boomerang, no sentido em que, parece-nos, é a motivação do professor para ensinar que acionará a do aluno para aprender e vice-versa. Portanto, como dissemos acima, cabe ao professor "animar" sua sala de aula e promover a participação dos alunos, indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Porcher (2004, p. 40) acrescenta que "é necessário (aos alunos) encontrar modalidades de cooperação que permitam aliar aprendizagem, trabalho e prazer"[7].

Podemos afirmar que a motivação está diretamente ligada a uma estratégia de ensino-aprendizagem empreendida pelo professor visando, principalmente, à oralidade do aprendente. Neste sentido, esta oralidade é a consequência, entre outros, de todo um trabalho intercultural realizado na sala de aula, tendo como atores principais os próprios alunos, portadores de culturas diferentes, confrontados às línguas-culturas estrangeira e materna. A partir dessa realidade, realizar-se-á, na sala de aula, o encontro entre as culturas nacionais e a estrangeira na expectativa de que os aprendentes se posicionem quanto a esta nova realidade (ou não), numa troca de conhecimentos e, consequentemente, numa interação na qual o professor não será o único a "conduzir" a conversação, uma vez que os próprios alunos se sentirão "seguros" para tomar a palavra. De acordo com nossa

7 "Il leur faut à eux tous trouver des modalités de coopération qui permettent d´allier apprentissage et agrément".

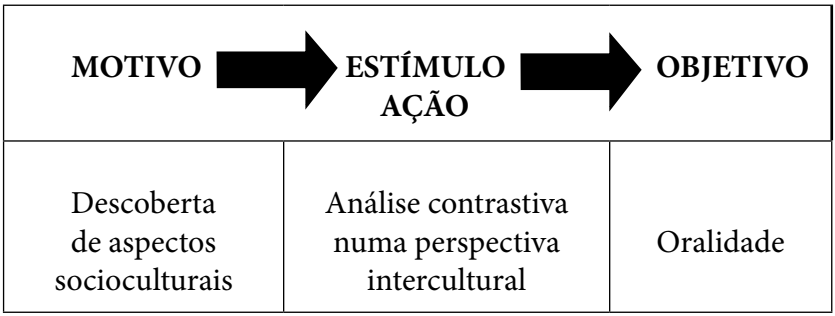
experiência, esta segurança nasce do fato de que, na sala de aula, temas suscitados pelo professor (ou pelo livro didático, entre outros), fazem parte, também, do universo sociocultural do aprendente o qual, numa troca mútua, "lança-se" numa conversação livre e motivadora. Para Chianca (2007),

> A abordagem desses aspectos culturais na aula de língua estrangeira (em FLE) conduzirá os aprendentes a relativizar a maneira como se comportam uns com os outros, uma vez que são todos oriundos de meios socioculturais e socioeconômicos heterogêneos, o que favorecerá uma melhor abordagem e uma aceitação das culturas envolvidas[8] (CHIANCA, 2007, p. 81).

Portanto, retomando o esquema do processo de motivação apresentado anteriormente: A motivação está relacionada à estratégia do professor de fazer vir à tona, através da confrontação das culturas presentes, os diferentes aspectos culturais, tanto os veiculados pelo livro didático, quanto os aspectos culturais dos quais os próprios aprendentes são portadores. Este processo de motivação à oralidade é realizado dentro de uma perspectiva intercultural, a qual, como já o dissemos, visa à descoberta de fatores socioculturais das línguas em presença, considerando suas diferenças. Ao professor, em seu papel de mediador das culturas em presença, cabe direcionar a oralidade decorrente desse processo e nesta perspectiva.

8 "Aborder ces aspeces culturels en classe de langue étrangère (en l´occurrence en FLE) va conduire les apprenants à relativiser la façon dont ils se comportent les uns envers les autres, issus qu´ils sont tous de milieux socioculturels et socioéconomiques hétérogènes, ce qui favorisera par la suite une meilleure approche et une acceptation des cultures concernées".

FIGURA 01: Esquema do processo de motivação



FONTE: Elaborada pelas pesquisadoras.

O termo oralidade é frequentemente relacionado para diferenciar aquilo que se refere ao escrito. Nessa acepção, é importante lembrarmos que este termo assumirá um sentido relacionado à interação, à conversação, na aula de FLE, e não à modalidade oral em oposição à modalidade escrita. A oralidade que observamos e que levamos em consideração é a tomada da fala pelo aluno, seus comentários e posições/opiniões sobre aspectos socioculturais presentes nos textos do livro didático.

É válido salientar que são também levadas em conta as interações dos alunos, seja em língua francesa, seja em língua materna. Diante de tais considerações, pode-se reservar um lugar ao emprego da língua materna na sala de aula de língua estrangeira. Autores como, por exemplo, Chianca (2007), acreditam que o emprego da língua materna é necessário até que os alunos venham a adquirir meios linguísticos para se comunicarem na língua estrangeira e cita 8 (oito) casos em que a língua materna tem seu espaço nas aulas de língua-cultura estrangeira. Vejamos alguns desses casos[9]:

9 "Elle serait perçue comme véhicule de toute communication véritable et/ou de transmission de messages importants [...]. Son emploi permettrait aux apprenants un « retour à eux-mêmes », après un exercice quelconque

> a) Como veículo de toda comunicação verdadeira e/ou de transmissão de mensagens importantes;
>
> b) Seu emprego permitiria aos alunos um "retorno a si próprio" após um exercício como, por exemplo, uma encenação (representação de uma situação) (*jeu de rôles*) na língua estrangeira e que lhes tenha exigido uma mudança de "personalidade";
>
> c) No momento da interdisciplinaridade: conhecimento, não somente, de elementos linguísticos, mas também de outros temas como por exemplo a geografia, a história, a música, a dança, a atualidade política, a economia, entre outros;
>
> d) Na interação bloqueada devido à falta de vocabulário na língua estrangeira (CHIANCA, 2007, p. 90-91).

Ainda, segundo a autora "impedir os alunos de se servirem de sua língua e cultura maternas na sala de aula significaria proibi-los de se comunicar" (CHIANCA, 2007, p. 89)[10] e, consequentemente, de construir e reconstruir sua identidade através do uso da fala, das trocas estabelecidas entre pares pertencendo a culturas diferentes. É importante que a língua estrangeira se faça presente desde os primeiros contatos em sala de aula; no entanto, o professor deve se preocupar em entremear as duas línguas, de acordo com as necessidades do aprendente. Este procedimento impede que o professor se transforme no

---

(jeu de rôles, par exemple) en langue étrangère, ayant exigé d´eux-même un changement de personnalité [...]. Il peut y avoir évolution progressive des connaissances non seulement linguistiques, dans le domaine de la langue maternelle, mais aussi dans d´autres domaines (tels que la géographie, l´histoire, la musique, la danse, l´actualité politique, économique [...].) Dans le cas où l´interaction est bloquée suite à un manque de lexique [...]".

10 "Les empêcher de se servir en salle de classe de leur langue-culture maternelle reviendrait ainsi à leur interdire de communiquer".

único ator no processo de ensino-aprendizagem, relegando o aluno à não participação e, consequentemente, desmotivando-o a prosseguir seu percurso na aprendizagem da língua estrangeira. O emprego da língua materna, com moderação, na aula de língua dita estrangeira, deve favorecer também a autonomia do aluno no sentido em que este será consciente dos momentos em que deve ou não empregar sua língua materna. O próprio aluno estabelece os limites de seu emprego. Essa liberdade de escolha adquire maturação e permite a autonomia, à medida em que o aluno progride na aprendizagem.

Elementos motivadores da oralidade em FLE, numa perspectiva intercultural

Sabemos que tanto o *savoir-faire* quanto o *savoir être* estão relacionados à comunicação intercultural definida por Porcher (1986), *apud* Chianca (2007, p. 128) como "a atitude que consiste em construir entre culturas diferentes relações de reciprocidade, isto é, de conhecimento[11] mútuo" [12]. Portanto, a perspectiva intercultural que propomos consite em relacionar os aspectos socioculturais sugeridos nas lições do livro didático de FLE aos temas "equivalentes" regionais: por exemplo, um dia escolar na França e no Brasil, os esportes preferidos nestes dois países, os projetos para as férias dos franceses e dos brasileiros, um "*méchoui*" e um "churrasco", entre muitos outros.

11 "Conhecimento sendo entendido aqui no sentido de compreensão das leis de funcionamento organizando cada uma das culturas consideradas". (PORCHER, 1986, apud CHIANCA, 2007, p. 47). "Connaissance étant prise ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées"

12 "L´attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité, c´est-à-dire de connaissance mutuelle".

Tentaremos, portanto, elencar, empiricamente, alguns dos elementos que, levados em consideração por meio do professor e dos recursos didático-pedagógicos (no nosso caso, o livro didático), favorecem comentários gerando discussões e interações, na sala de aula, no ensino-aprendizagem de FLE.

É incontestável a importância de uma **competência gramatical** a qual também faz parte da competência comunicativa. Ela representa o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e empregá-las para formar palavras e frases (CANALE & SWAIN, 1980). Neste sentido, o 'ato da fala' na língua do *outro* estaria ligado a um saber se posicionar dentro desta que, aliás, tem sua expressão cultural própria e plural, uma vez que, sabemos, a língua é uma das expressões da cultura. Poderíamos assim pensar que falar em LE significaria 'traduzir' o seu falar e o seu pensar na sua própria língua para dizê-lo na língua do *outro*. Tratar-se-ia, de uma certa maneira, de um **ato tradutório**, visando adaptação e tomada de consciência das diferenças e das semelhanças que se encontram na intersecção das línguas-culturas em contato. O falante-tradutor torna-se desta maneira um pesquisador da língua-cultura do *outro* e da sua própria, na tentativa de objetivar as suas relações com ambas, procurando dar ao texto 'traduzido' uma equivalência ao texto 1. Necessita, então, ter uma **competência tradutória-comunicativa intercultural** que lhe permita sentir e respeitar as diferenças e colocá-las no texto escrito e/ou oral, dentro dos padrões linguístico-culturais da mensagem 2, recriando o texto e redizendo na 'sua' língua a língua-cultura do *outro*. Desse modo, para redizermos o dito na língua do *outro*, precisaríamos entender o sentido semântico, histórico-econômico e sociocultural do texto e, para tal, faz-se necessária uma adaptação de modos e de tempos verbais (entre outros aspectos) presentes, a fim de ter êxito no ato de fala e no ato tradutório.

Partindo do pressuposto de que existe então uma **cultura gramatical** inerente a cada língua, uma gramática que reflete a dinâmica das transformações histórico-sociais econômicas e culturais de uma sociedade, a descoberta e a relativização de aspectos verbais, por exemplo, da língua-cultura estrangeira com os da língua-cultura materna, podem favorecer o entendimento destas além de "provocar" a oralidade em sala de aula. Uma discussão pode acontecer, também, dentro da análise reflexiva destes aspectos indispensáveis ao entendimento recíproco e, logo, à participação efetiva em trocas conversacionais.

Levando então em conta a cultura gramatical das línguas em contato e em presença nas aulas de LE, podemos citar, o **passé simple**. Em francês, esse tempo verbal é utilizado quase que exclusivamente em textos escritos, como por exemplo, narrativas, contos, biografias, textos históricos e muito raramente (ou nunca) na linguagem falada. Este tempo verbal, em português do Brasil, é equivalente ao pretérito perfeito, utilizado, tanto na literatura, quanto na linguagem falada.

Citamos também, o **passé composé**, tempo verbal que apresenta, em português do Brasil, um sentido de repetição ou de continuidade de uma ação ou de um estado em relação ao momento presente ("*J´ai chanté*" – tenho cantado), portanto, esse tempo verbal não tem o mesmo sentido que em francês. Nesta língua, o *passe composé* marca uma ação passada e é traduzido para o pretérito perfeito, em português. Encontramos, dentro desse tempo verbal, várias construções particulares à língua francesa, citemos por exemplo a frase: "*Je l´ai vu, ce film*" (Eu o vi, este filme) em que o uso do pronome complemento de objeto direto vem antes do mesmo.

Teriamos muito a dizer a respeito dos tempos verbais; elencamos aqui apenas alguns aspectos relevantes para demonstrar o quanto é importante levarmos em conta a **cultura gramatical** das

línguas materna e daquela dita estrangeira, visando o 'ato da fala', tanto na expressão e compreensão oral da sala de aula, quanto nas conversas entre falantes, estejam eles em contexto 'materno' ou 'fora dele'. A título de exemplo, mencionamos ainda o caso do **imperfeito do indicativo**. Em francês, quando é precedido pela conjunção "se", introduzindo uma oração subordinada, é sempre utilizado no modo indicativo, enquanto que passa para o imperfeito do subjuntivo, em português do Brasil. Cabe-nos ressaltar que, na língua francesa, nas construções em que normalmente se usa o subjuntivo (no caso citado acima ou em outros), este permanece no presente do subjuntivo, mesmo quando exprime uma ação do passado, uma vez que, normalmente, na linguagem falada, o imperfeito do subjuntivo em francês não é empregado atualmente, nem na norma culta, nem na familiar.

Citamos agora os **pronomes franceses "y", "en"** (GREVISSE, 1993) que não encontram equivalentes na gramática portuguesa, e que podem ser, também, temas de discussão, provocando possivelmente interesse e, logo, **motivação à oralidade**. Estes pronomes "en" e "y" designam coisas ou animais e raramente, pessoas, no caso de "en". O primeiro é obrigatório quando há um valor *partitif* com valor impreciso em várias construções. O *"y"* é empregado quando o antecedente, designando uma pessoa, é precedido de uma preposição de lugar (Ibid.). Construções do tipo: « *Tu veux du café? Oui, j´en veux*" (Quer café ? Sim, quero) ou "*Tu vas à Paris? Oui, j´y vais*". (Você vai a Paris? Sim, vou.), despertam a curiosidade do aluno, levando-o a uma reflexão e, consequentemente, a compartilhar esta reflexão com o grupo classe, sobre a forma como este aspecto gramatical pode ser traduzido, ou reproduzido em sua língua materna, suscitando uma discussão objetiva na sala de aula. Esta análise contrastiva, através da perspectiva intercultural, favorece ao aluno a descoberta de vários fatores culturais que estão também por trás da gramática de uma língua estrangeira. Esta conscientização pode facilitar o processo de aprendizagem, uma vez que o aluno poderá se apoiar

nestas particularidades para se distanciar do sistema linguístico gramatical de sua língua materna.

Os **estereótipos** e sua análise, como já afirmamos anteriormente, podem também servir de ferramenta na motivação à interação em FLE, e para a aprendizagem de uma língua-cultura dita estrangeira. Neste sentido, consciente ou inconscientemente, falantes emitem estereótipos sobre vários aspectos que são veiculados no 'ato da fala', em sala de aula. À medida que os alunos vão descobrindo fatores culturais inerentes à língua estrangeira, estes podem se conscientizar da relatividade própria à cada imagem que é veiculada, o que pode favorecer uma reflexão acerca das mesmas, evitando generalizações sobre diferentes aspectos ligados às línguas-culturas em presença, em busca de uma certa objetividade na fala. Por exemplo, para alguns alunos, o Francês é um povo "frio", "antipático"; para outros, o povo francês é "culto", gosta de ler, entre outros aspectos. O professor, a partir dessas "imagens", deve aproveitar tais colocações para provocar a fala, favorecendo a discussão e diferentes pontos de vista, levando os aprendentes à participação efetiva da tomada da fala, propiciando a motivação à oralidade, uma vez que, como sabemos, esse tema suscita várias concepções, revelando a subjetividade de cada aluno. Cabe ainda ao professor levar os alunos-falantes a uma tomada de consciência desta subjetividade, em busca de uma relativização necessária para objetivarem suas relações interpessoais e intergrupais, seja em relação à língua-cultura materna ou a do *outro*.

Além dos estereótipos ligados a variados aspectos tanto franceses quanto brasileiros, temos também algumas **representações** como, por exemplo, as representações relacionadas aos alimentos e aquelas ligadas à **paisagem sonora da língua francesa**. Quanto a esta última, sabemos que a fonética de uma língua estrangeira constitui um fenômeno cultural. Segundo Lauret (2007, p. 17) "a percepção de um sotaque estrangeiro e o julgamento associado ao sotaque é

também um fenômeno cultural"[13]. Podemos ouvir vários comentários do aprendente a respeito da pronúncia de alguns fonemas franceses, como por exemplo: "Os lábios em forma de "biquinho" ou "é muito feminino para mim", entre outros. É, portanto, nessas ocasiões em que estes aspectos emergem, que podemos também provocar a oralidade na sala de aula.

Como elemento motivador da oralidade em aulas de FLE, citamos ainda os **implícito**s e os **implícitos culturais** que estão relacionados à maioria dos enunciados produzidos por um locutor nativo, mas cujas regras lhes são impossíveis de descrever ou de explicar espontaneamente. A distinção do que é explícito e do que é implícito está ligada, portanto, em primeiro lugar, do ponto de vista da psicolinguística da aquisição, à natureza da competência linguajeira de um indivíduo e dos dois modos de conhecimento que a constituem Bialystok (1978) *apud* CUQ (2003). Doudoulacaci (1992) acrescenta que há os implícitos conscientes e os inconscientes. O implícito consciente indica a intenção do locutor em deixar entender algo sem, no entanto, explicitá-lo literalmente, e se situa no campo do não-dito. Na maioria das vezes, os implícitos podem ser geradores de mal entendidos na comunicação entre pessoas de culturas diferentes, razão pela qual é de grande importância a tomada de consciência desta dimensão no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Neste sentido, Camilleri e Emerique (1989), afirmam que muitos problemas de comunicação são oriundos do desconhecimento das representações e dos valores essenciais a algumas culturas e com os quais estamos frequentemente em contato, o que pode gerar vários mal-entendidos ligados à conduta do estrangeiro e, também, do nativo.

13 "La perception d´un accent étranger et le jugement associé à l´accent est aussi un phénomène culturel".

CAPA SUMÁRIO

Observamos que os textos das lições dos **livros didáticos** de língua estrangeira FLE estão permeados de implícitos culturais que são importantes para a aquisição do *savoir-faire* na língua-cultura estrangeira, cujo funcionamento, segundo Zarate (1986), está ligado ao consenso social: os diferentes membros de um grupo, quaisquer que sejam, reconhecem-se porque frequentemente aderem a representações do mundo e a interesses comuns.

Outros aspectos que podem, também, suscitar a motivação à oralidade na aula de FLE são os elementos que entram na **interação face a face em FLE**. A tomada de consciência desses diferentes fatores na sala de aula está relacionada à constante construção e reconstrução da identidade do aprendente assim como, também, ao seu processo de socialização, não somente no âmbito da língua-cultura estrangeira, mas também da sua própria língua-cultura.

Hymes (1984) publica um artigo em que expõe sua própria crença e funda a Etnografia da Comunicação. Ele afirma que:

> Saber falar não é somente, como pretende Chomsky, ser capaz de produzir e de interpretar um número infinito de frases bem formuladas, mas é também dominar as condições de uso adequado das possibilidades oferecidas pela língua (HYMES, 1984, p. 19).

Neste sentido, a etnografia da comunicação trabalha bem o conceito **de competência comunicativa do falante**, compreendida como o conjunto de regras sociais que consideram elementos como quem, onde, quando e para quem se fala e que permitem utilizar de maneira apropriada a competência linguística. Portanto, na nossa realidade da sala de aula de FLE, o aprendente deve levar em consideração, para se comunicar com o outro, elementos como:

a) os comportamentos vocais ou para-verbais;

b) a dimensão gestual;

c) o olhar;

d) a organização dos turnos da fala, entre outros.

Todos esses elementos são denominados por Gumperz (2002) de **pistas de contextualização** que são as pistas verbais e não-verbais que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais que o falante utiliza para indicar suas intenções comunicativas ou para interpretar as intenções conversacionais do interlocutor. Logo, a conversação, segundo Koch (2001), tem de ser localmente planejada; as mudanças de posição e as negociações se sucedem ininterruptamente e os parceiros precisam ter "jogo de cintura" para levar a interação a bom termo. A cada mudança de cena ou de posição, exigem-se mudanças correspondentes na linguagem (Ibid, p. 109).

Além dos fatores que elencamos, outros traços característicos da cultura francesa podem ser "confrontados" com os traços equivalentes (ou não) na cultura brasileira objetivando a oralidade em FLE:

a) a vida quotidiana: as horas das refeições, os costumes à mesa;

b) as condições de vida: moradia, cobertura social, planos de saúde;

c) as relações entre os sexos (homem e mulher), a estrutura familiar;

d) os valores, crenças e comportamentos;

e) o vestir-se, a maneira de andar;

f) a duração de uma visita;

g) a pontualidade;

h) o despedir-se;

i) os comportamentos ritualísticos: as práticas religiosas, o nascimento, o casamento, as festas, etc.

Estes temas, entre vários outros, permitem ao professor sugerir diferentes descobertas pelo viés do intercultural que seria a reflexão entre estes aspectos e os aspectos socioculturais inerentes também à língua materna e às pluriculturas existentes no próprio grupo da sala de aula. Neste sentido, os termos "motivação" e "oralidade" caminham juntos. Pretende-se mostrar, principalmente, como a relativização dos fatores inerentes à cultura das duas línguas-culturas em presença, a brasileira e a francesa, numa perspectiva intercultural, interfere na motivação à oralidade.

Nesta perspectiva, acreditamos que o enfoque de temas interessantes aos alunos favorece e lhes demanda uma maior participação oral mais frequente e indispensável em aulas de língua. Os elementos suscetíveis de promover a motivação à oralidade que acabamos de ver podem ter um caráter cultural observável nas diferentes línguas-culturas como também podem ser exclusivos de uma língua-cultura. Neste sentido, é na sala de aula que estes aspectos se fazem presentes, veiculados pelo professor, por meio dos diferentes documentos pedagógicos utilizados. Assim, o intercultural não se limita ao que há em comum, mas também ao que existe de diferente, portanto, os pontos comuns e os divergentes que podem emergir através de uma oralidade.

CAPÍTULO III

O intercultural e os livros didáticos em pesquisa

"Quand je parle c'est ma culture qui parle en moi qui parle"[14]

Louis Porcher

Este capítulo trata especificamente do processo metodológico dado à pesquisa realizada, visando verificar os aspectos que propiciam a motivação em aulas de língua estrangeira, dentro de uma perspectiva intercultural. Descrevemos inicialmente e, brevemente, o papel da professora/observadora atuando em sala de aula de LE, dentro de uma perspectiva intercultural, observadora de seu *savoir-faire* didactico-pedagógico e de seu *savoir-être* enquanto atora de uma processo de ensino-aprendizagem e de pesquisadora visando teorizar uma prática de sala de aula e transformar em prática uma teoria (específica) da didática das línguas ditas estrangeiras (DDL). Caracterizaremos, em seguida, os elementos com os quais construímos nosso *corpus*. Dentre estes elementos temos os livros didáticos utilizados no momento da realização desta pesquisa, o público participante: os alunos da UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e da AF (Aliança Francesa de João Pessoa) observados. Procuramos caracterizar o que os motivou a fazer FLE, assim como suas origens regionais, levando em consideração os aspectos inerentes a estes participantes que possam contribuir para a análise do nosso tema objeto de pesquisa. Em seguida, situaremos o espaço onde foram realizadas as observações para mostrarmos os passos de nossa metodologia ou a maneira como procedemos nas observações, nas análises,

14 "Quando eu falo é a minha cultura que fala em mim que fala".

e na coleta de dados do nosso *corpus*. Apresentaremos enfim os resultados alcançados e nossas considerações finais.

1 O papel do professor-pesquisador na perspectiva intercultural

No âmbito desta pesquisa, a qual propõe a motivação à oralidade do aprendente numa perspectiva intercultural, o papel do professor é de grande importância. Ele deve estar engajado neste processo de ensino-aprendizagem baseado na descoberta e na compreensão dos aspectos socioculturais inerentes à língua-cultura estrangeira, levando em consideração o pluriculturalismo existente na própria sala de aula.

Como já o afirmamos, o professor é o mediador da língua-cultura estrangeira, por meio do material didático-pedagógico empregado e por seus conhecimentos relativos à cultura do país alvo. Neste sentido, ele tem como papel principal o de promotor da descoberta do conhecimento da realidade sociocultural estrangeira e da redescoberta da realidade sociocultural materna, ao mesmo tempo em que os aprendentes se sentirão envolvidos e motivados a uma interação na sala de aula.

A realidade da língua-cultura estrangeira, como sabemos, pode ser apresentada e trazida para o aluno através dos "documentos autênticos" ou "fabricados", como também por meio dos documentos ditos "didatizados" presentes nos livros didáticos. De fato, através das "imagens", veículos dos aspectos culturais da língua-cultura estrangeira, o professor leva ao aprendente a realidade desta, explorando não apenas os aspectos linguísticos dos textos das lições mas também as "imagens", os personagens quanto aos seus gestos, sua maneira de se vestir, de organizar os turnos da fala, quanto aos implícitos, entre outros.

É importante salientar que o trabalho na sala de aula, baseado na perspectiva intercultural, não tem por objetivo

desenvolver a competência cultural no aprendente tal qual a de um nativo, mas fazer com que este possa enfrentar, com menos dificuldades, a insegurança gerada pelo desconhecido. Neste sentido, cabe ao professor fazer uma sensibilização desta realidade pluricultural inerente tanto à língua-cultura estrangeira quanto à língua-cultura materna e à pluricultura representada pelos alunos do grupo-classe. Portanto, o professor, nesta perspectiva, apresenta ao aprendente os seguintes caminhos propostos pelo intercultural, segundo Chianca (1996):

a) A compreensão das culturas, sem julgamento de valores;

b) O reconhecimento das diferenças culturais;

c) A conscientização da subjetividade de cada um, visando a busca de uma relativa objetividade que permita descobrir a particularidade dos valores próprios às culturas materna e aos da língua-cultura alvo;

d) A abertura ao *outro* condicionada pela abertura de si mesmo, entre outros.

Na nossa pesquisa mais especificamente, veremos como o professor/observador procede nas suas atividades objetivando promover a motivação à oralidade em FLE, numa perspectiva intercultural. Como veremos, o professor/pesquisador além de desempenhar o papel de observador, também orienta e "provoca" as discussões por meio de um trabalho de análise contrastiva dos aspectos culturais da língua-cultura francesa veiculados pelas lições, e as visões de mundo particulares dos aprendentes. Como transmissor/mediador da cultura plural francesa, o professor/observador procura desconstruir possíveis estereótipos e generalizações, orienta as discussões, quando se faz necessário, entre outros aspectos.

Um trabalho dentro da perspectiva intercultural não se limita à sala de aula, podendo também objetivar um trabalho etnográfico, fora da sala de aula, por parte do aprendente. O professor deve ser consciente de que este é um trabalho que ultrapassa os muros da instituição e deve alcançar as famílias, as comunidades, enfim, os espaços ocupados pelo aluno na sociedade. Pois, uma vez que este aluno é orientado na aula de língua estrangeira a respeito das diferenças entre as duas línguas-culturas em presença, ele deve também levar esta realidade consigo e aplicá-la nos diferentes contextos sociais em que se insere fora da sala de aula.

2 Os livros didáticos[1]**:** Connexions e Panorama

O ensino-aprendizagem de FLE numa perspectiva intercultural implica principalmente numa clara e objetiva intenção de favorecer ao aluno a motivação à oralidade, levando-o, ao mesmo tempo, ao encontro do *outro* e à troca entre diferentes grupos de indivíduos, o que favorece o seu processo de socialização permanente e a construção da sua identidade cultural. É incontestável, portanto, a importância da escolha do material didático-pedagógico, visto que ele é um dos pontos cruciais do processo de ensino-aprendizagem, delineando a perspectiva pedagógica adotada.

No âmbito da nossa pesquisa, o professor dispõe de material suscetível de favorecer a descoberta dos fatores que compõem a cultura da língua estrangeira, presentes no livro didático.

Apresentamos primeiramente os livros didáticos empregados no nosso trabalho de sala de aula, buscando a motivação à oralidade em FLE numa perspectiva intercultural, salientando, no entanto, que

1 Analisamos os livros didáticos Connnexions e Panorama, mas, as observações teóricas e práticas podem se aplicar a qualquer LD utilizado.

utilizamos outros documentos pedagógicos, tanto os documentos "fabricados", quanto os "autênticos".

Segundo Galisson e Coste, "autêntico" em didática do FLE é:

> Todo documento, sonoro ou escrito, que não tenha sido elaborado expressamente para a classe ou para o estudo da língua, mas para responder a uma função de comunicação, de informação, ou de expressão linguística real (...). Um fragmento gravado de conversação, um artigo de jornal, uma página de Balzac, um poema... são documentos autênticos[2] (GALISSON & COSTE, 1976, p. 56).

Dentre os **documentos "autênticos"**, citamos por exemplo folders de hotel, de viagem, horários de trem, mapa da cidade, letras de músicas, publicidades, texto de jornal, texto literário, entre outros. Estes documentos "autênticos" possibilitam, a nosso ver, motivar e surpreender os aprendentes, pois constituem um "olhar" sobre a França, sobre a vida na França, sobre seus costumes e sua atualidade, uma vez que os mesmos permitem ao aprendente uma entrada no país do *outro* sem que tenha havido um deslocamento geofísico.

Cabe-nos apresentar aqui a distinção entre documentos pedagógicos "fabricados" e os documentos ditos "autênticos". Segundo Cuq (2003), os documentos "fabricados" são textos elaborados para serem utilizados na sala de aula, numa perspectiva basicamente pedagógica, isto é, com finalidades precisas, produzidos por autores de livros didáticos ou professores para suprir as

2 "Tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle. (…). Un extrait de conversation enregistré, un article de journal, une page de Balzac, un poème… sont des documents authentiques".

necessidades da aprendizagem. Temos também os documentos "didatizados", ou seja, originalmente "autênticos", mas sofrendo modificações e adaptações para uso em sala de aula como, por exemplo, uma publicidade, cuja finalidade inicial é promover e vender um produto qualquer, sem nenhum objetivo didático-pedagógico, podendo aparecer "didatizada" no livro didático, ou seja, com fins totalmente voltados para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Numa perspectiva intercultural, o discurso publicitário pode delinear uma sociedade sob vários aspectos. Neste sentido, o aprendente pode vir a descobrir vários fatores socioculturais próprios à língua-cultura veiculada. Citamos, por exemplo, aspectos socioeconômicos, uma vez que, como afirma De Luna (2009, p. 62) "a publicidade origina-se de um contexto socioeconômico de produção, comercialização e consumo de bens (imóveis e móveis) e serviços, vinculando-se a um circuito de trocas com vários participantes", estes podem conter, também, aspectos sócio-históricos e psicológicos além de aspectos sociolinguísticos representados nas figuras de linguagem, nas técnicas argumentativas que transmitem a cultura do meio social daquele que a elaborou.

Portanto, os documentos "autênticos", "didatizados" e "fabricados" representados no livro didático são recursos para a descoberta de fatores culturais inerentes àquela língua-cultura estrangeira. Por meio desses documentos, o professor pode "guiar" o aluno, por exemplo, a se informar sobre a cultura da língua estrangeira em estudo, a conhecer como as pessoas vivem, trabalham, divertem-se, entre outros.

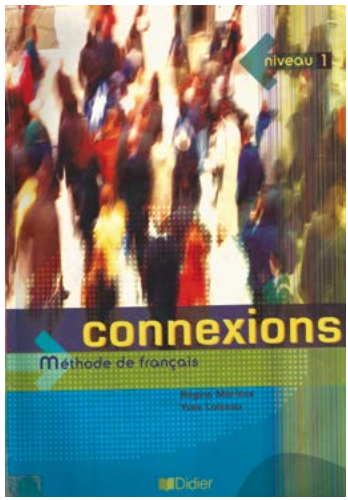
Por outro lado, não apenas o livro didático e seus documentos didático-pedagógicos podem favorecer o encontro entre culturas, mas também os fatos corriqueiros da própria sala de aula que podem revelar diferentes aspectos inerentes à cultura de um determinado grupo de aprendentes, uma vez que a sala

de aula é formada por pluriculturas, como já o afirmamos. O próprio cotidiano de cada pessoa, seja por meio das notícias de jornal, de um filme estrangeiro, da Internet, da mídia em geral, gera encontros interculturais os quais estão sempre ocorrendo, espontaneamente, sendo ou não percebidos pelos interactantes envolvidos nos "encontros", pelas "pessoas totais" imersas em seus cotidianos. Cabe ao professor levar o aluno a perceber tanto as similitudes quanto as divergências contidas nas diversidades culturais inerentes às línguas-culturas estrangeira e materna, dentro de uma análise contrastiva intercultural.

No âmbito da nossa pesquisa, devido à nossa realidade institucional na qual temos uma carga horária limitada e todo um programa a cumprir, utilizamos, na maioria das aulas, as lições e os próprios documentos representativos da realidade sociocultural francesa e, de maneira geral, francófona, que se encontram didatizados nos livros *Connexions*, adotado na Aliança Francesa e *Panorama,* adotado na UFPB.

Poderíamos induzir, a partir do título ***Connexions***, que o mesmo, remetendo-nos ao termo comunicação, adota a abordagem comunicativa, além de já deixar transparecer a preocupação no sentido de promover o encontro intercultural ou conexão (comunicação) entre os aprendentes e as várias culturas representadas pela imagem das pessoas, na ilustração de sua capa (cf. abaixo). Segundo seus autores, Régine Mérieux e Yves Loiseau (2004), o livro didático *Connexions* é um conjunto pedagógico, para os três primeiros estágios de língua francesa. É utilizado com adultos e jovens adultos debutantes e cobre de 100 a 120 horas de ensino-aprendizagem. Na sua organização, apresenta quadros de sínteses sistemáticas com 5 módulos de 2 unidades. Testes de revisão também acompanham cada módulo bem como um trabalho de preparação para o DELF (Diploma Elementar de Língua Francesa).

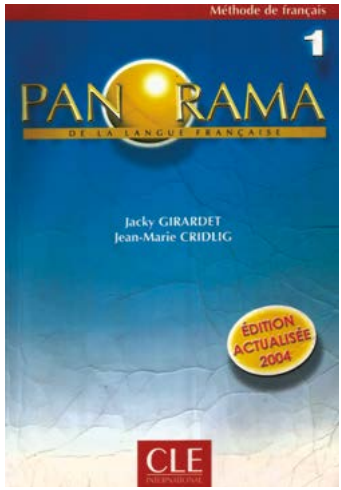
FIGURA 01: Capa do Livro Didático ***Connexions***.



FONTE: Mérieux e Loiseau, 2004.

A capa do Livro Didático (cf. abaixo) cujo título é ***Panorama*** sugere ao professor e ao aprendente um conhecimento geral (uma visão panorâmica) tanto dos elementos linguísticos, quanto da cultura francesa e/ou francófona, numa perspectiva que traga inovações. Seria, a nosso ver, um novo "amanhecer" ao ensino-aprendizagem de FLE representado pela ilustração do sol (Cf. figura 02). O ***Panorama*** (2004), destinado a adolescentes e adultos debutantes, propõe de 120 a 150 horas de aula. Composto de 18 lições, reagrupadas em 6 unidades de 3 lições, cada uma com um teste de revisão do assunto estudado. Acompanham 3 CDs para trabalhar a compreensão oral, com exercícios de treino de gramática, de pronunciação, além de um caderno de exercícios. Este livro também propõe uma preparação para o DELF.

FIGURA 02: Capa do Livro Didático ***Panorama***.



FONTE: Girardet e Cridlig, 2004.

Os dois livros didáticos utilizados nesta pesquisa apresentam basicamente os mesmos objetivos de aprendizagem de FLE, ou seja, os dois visam à aquisição de uma competência de comunicação geral e especificam: compreensão e expressão orais e escritas. Como objetivos específicos, os livros didáticos ***Connexions e Panorama*** visam, entre outros, levar o aprendente a descrever ou apresentar uma pessoa, conhecer suas condições de vida, suas atividades cotidianas, o que gosta e o que não aprecia, através de expressões ou frases articuladas.

Os autores do ***Panorama*** livro 1, Jacky Girardet e Jean-Marie Cridlig, por exemplo, propõem levar ao conhecimento do aprendente um panorama das realidades francesas atuais de um determinado momento sócio-político econômico e cultural; no caso, o Livro didático foi publicado em 2004. Os autores tentam cobrir aspectos do cotidiano, evidenciando sobretudo aqueles que não são passíveis de mudanças rápidas, objetivando dar atualidade ao LD. Seguindo o Conselho Europeu (1995), o ***Connexions*** se

preocupa com a pluralidade das línguas e das culturas. Assim, o aluno pode, desde que o professor saiba desenvolver estes aspectos socioculturais, descobrir aspectos específicos à francofonia, aos gestos que interferem no ato da comunicação, aos diversos costumes em matéria da alimentação ou dos lazeres, além de serem sensibilizados à pluralidade da França, entre outros aspectos.

Os dois livros didáticos trabalham com a abordagem comunicativa, pois oferecem elementos que levam o aprendente a desenvolver a competência comunicativa em FLE. O ***Connexions*** divide seus conteúdos nas seguintes seções: *Communication & savoir-faire, Oral, Écrit, Grammaire & Vocabulaire, Phonétique, Civilisation*s. Enquanto o ***Panorama*** apresenta os itens *Grammaire, Vocabulaire, Situations orales, Situations écrites, Civilisation, Prononciation*. Percebemos, então, que os dois livros apresentam temas equivalentes dentro dos itens de estudo propostos. No entanto, há diferenças quanto a seus conteúdos.

Neste sentido, o ***Connexions*** livro 1, em seus itens *Communication, savoir-faire,* e *Oral*, apresenta aspectos socioculturais inerentes à língua-cultura francesa relacionados às maneiras de se entrar em contato com alguém, de cumprimentar, de desculpar-se, de compreender e reutilizar alguns gestos, entre outros, enquanto no ***Panorama***, situações equivalentes às que acabamos de ver fazem parte dos itens *Civilisation et Situations orales*. Este livro didático apresenta alguns elementos ligados ao não-verbal, por exemplo, no item *Civilisation,* personagens se apresentando e apertando as mãos, cumprimentando-se com um aceno, despedindo-se com um beijinho ou um adeus. No ***Connexions***, estes aspectos socioculturais (por exemplo: os gestos) são encontrados nas imagens que acompanham a lição nas quais podemos observar pessoas se apresentando com um gesto, despedindo-se com um beijinho, pessoas acenando, entre outros. Portanto, os dois livros já determinam que vários aspectos intervêm na comunicação, não se limitando ao verbal.

Outro aspecto que difere nos dois livros didáticos é a classificação de aspectos que fazem parte do item *Civilisation*. A partir da Lição 1, podemos afirmar que o ***Connexions*** relaciona à civilização os aspectos geográficos, enquanto o ***Panorama***, nesta primeira lição, relaciona a este item, os modos e rituais de cumprimento e de apresentação. Observamos, portanto, uma preocupação em mostrar os aspectos sociolinguísticos e pragmáticos da comunicação cujas variações sociais e culturais, constituem um de seus elementos.

Sabemos que a arquitetura é um dos aspectos culturais específicos de cada país. É incontestável a importância que se deve dar aos monumentos históricos os quais fazem parte da consciência e da memória sociocultural inerente à língua-cultura estrangeira. A partir de imagens arquitetônicas, o professor já poderá sensibilizar o aprendente quanto a vários aspectos ligados ao capital histórico-cultural da língua estrangeira em estudo, assim como favorecer a descoberta de vários aspectos ligados também aos monumentos históricos inerentes à língua-cultura materna. Um trabalho de sensibilização à língua-cultura francesa, a partir do conhecimento que o aprendente tem sobre os monumentos históricos, favorece a curiosidade, o que pode levar ao uso da fala em sala de aula.

Podemos afirmar que a gramática do ***Connexions*** vem acompanhada do item *Vocabulaire (Grammaire, vocabulaire)*. No ***Panorama***, estes itens encontram-se separados. Temos, portanto, *Vocabulaire*: profissões, nacionalidades, data; e o item *Grammaire*: presente do verbo être, presente dos verbos em *–er*, masculino/feminino, complemento determinativo.

Esses dois livros, nos seus primeiros volumes, apresentam, ainda, como documentos didático-pedagógicos, diálogos, letras de músicas, entrevistas, *micro-trottoir* (entrevistas realizadas na rua), além de diferentes gêneros textuais como, por exemplo, cartas, artigos de imprensa, mensagens eletrônicas, entre outros, visando desenvolver a expressão e a compreensão escritas do aprendente. O professor,

objetivando o conhecimento das maneiras de abordar pessoas, pode propor uma atividade na qual o aprendente observa imagens e as analisa fazendo um paralelo com as mesmas situações na sua cultura materna, na sua comunidade de origem. Em algumas páginas, encontramos diálogos que indicam comportamentos particulares a realidades da língua-cultura do ***outro,*** em oposição a posturas situacionais locais, por exemplo, perguntas do tipo: "*Combien je gagne? Je ne sais pas. On ne pose pas cette question, monsieur!*"[3] Neste diálogo, podemos descobrir a informação de que o francês não gosta de falar sobre quanto ganha, e o brasileiro? Como nos comportamos quanto a este aspecto? Sabemos que os temas de conversação também são culturais.

Esta descoberta terá por resultado didático-pedagógico, primeiramente, a motivação e o interesse em sala de aula, se o professor não levar em consideração apenas o aspecto linguístico, como orientam a maioria dos guias pedagógicos (Livros do professor), mas também o aspecto cultural. Assim, através da análise contrastiva entre os aspectos das duas culturas em presença (a francesa e a brasileira), além das pluriculturas nacionais presentes na sala de aula, este pode promover a motivação à oralidade.

Uma vez que o ensino-aprendizagem de FLE acontece num contexto no qual o francês não é a língua do país, o **livro didático** passa a ser um dos recursos didático-pedagógicos que favorece o ensino-aprendizagem da língua-cultura estrangeira. Portanto, segundo o conteúdo proposto nos livros didáticos, podemos afirmar que existe a tentativa de levar ao aluno aspectos socioculturais inerentes à língua estrangeira em estudo, pois como afirma Oliveira, "não existe livro-texto neutro, em relação aos valores e crenças dos falantes de L2, e não há como ensinar língua sem lidar com o conteúdo cultural" (OLIVEIRA, 2007, p. 96). Ao professor, cabe a acuidade de fazer com que o aprendente descubra tais aspectos socioculturais.

3 "Quanto ganho? Não sei. Não se faz este tipo de pergunta, senhor!".

Vale salientar ainda que enfocar também o conteúdo cultural não requer somente transmitir ao aprendente informações aleatórias sobre a língua-cultura estrangeira, mas transmiti-las numa perspectiva intercultural, na qual, como já o explicamos, o professor deve "provocar" no aprendente uma reflexão sobre sua própria cultura materna tanto em relação à cultura estrangeira em estudo, quanto em relação às pluriculturas existentes na própria sala de aula. Portanto, o ensino-aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira, a partir da perspectiva intercultural, não significa a comparação das culturas em presença mas a possibilidade de fazer paralelismos entre as culturas em contato, sejam elas nacionais ou transnacionais, com análises contrastivas entre as mesmas, despertando no alunado uma prática sistemática dessas análises e uma frequente tomada de consciência das diferenças e similitudes que permeiam o conhecimento e a percepção do *outro*, como ponto de apoio do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva cada um se percebe dentro de seu espaço individual, interindividual e intergrupal, dentro de reciprocidades e de respeito ao *outro*, lembando-se que para o *outro* eu sou o *outro*.

Agindo nesta perspectiva, o professor favorece a percepção das diferenças culturais e objetiva a relação cultura materna/cultura estrangeira por meio da motivação a uma oralidade constante em sala de aula de FLE.

Temas das unidades dos livros didáticos *Connexions e Panorama* e os aspectos socioculturais

O ***Connexions*** apresenta 12 (doze) unidades divididas em 4 (quatro) módulos. Esses Módulos apresentam temas como por exemplo "Falar de si", "Trocar informações", "Agir num dado contexto", "Situar-se no tempo"; e 12 sub temas: "Bom dia", "Encontros", "à Mesa"! "Convites", "As Férias", "No dia-a-dia", entre outros. A fim de

apresentarmos este Livro Didático, focando os fatores socioculturais que podem ser trabalhados em sala de aula e assim descobertos pelo aprendente, veremos aqui o Módulo 1 e alguns dos seus sub-temas.

Este módulo do *Connexions,* cujo tema é *Parler de soi* (Falar de si), dividide-se em 3 (três) Unidades cada uma com seus sub temas. A primeira Unidade intitula-se *Bonjour* (Bom dia), a segunda, *Rencontres* (Encontros), e a terceira é a intitulada *100% questions (*100% questões).

FIGURA 03: Unidade 1 – Texto inicial *Bonjour!*

FONTE: Mérieux e Loiseau
Livro Didático Connexions.

Na primeira unidade, *Bonjour,* conforme figura 03, o aprendente entra em contato com diversas maneiras de cumprimentar, de abordar uma pessoa em língua francesa. Esta unidade apresenta 6 (seis) diálogos nos quais os personagens se cumprimentam demonstrando algumas maneiras formais e informais empregadas no ato de cumprimentar uma pessoa em francês. Nesta unidade, assim como nas duas outras que compõem o Módulo 1, o aprendente descobre como se apresentar

e falar de si mesmo, assim como sobre sua origem nacional, suas preferências, entre outros. Os diálogos, registrados em áudio, podem ser escutados pelo aprendente favorecendo-lhe um primeiro contato com a **paisagem sonora** específica desta língua-cultura, como por exemplo, sua entonação e ritmo, além de conhecer alguns fonemas peculiares dentre os quais, podemos citar, o [y] de *rue* [Ry]. Ainda nesta Unidade, já se pode ter uma ideia de alguns gestos e mímicas, principalmente aqueles que fazem parte do ato de cumprimentar alguém. O aprendente já vê também os números[4] em francês e a maneira como os franceses "contam" empregando diferentemente os dedos das mãos, conforme figura 04.

FIGURA 04: Unidade 1 – Ilustração de alguns gestos empregados na língua-cultura francesa

FONTE: Mérieux e Loiseau
Livro Didático Connexions.

4 No âmbito da nossa pesquisa, observamos que a abordagem dos números é um fator que favorece a oralidade na aula de FLE uma vez que a maioria dos aprendentes tem algo a falar sobre este tema.

CAPA SUMÁRIO

Portanto, o aprendente já entra em contato com vários aspectos inerentes à língua-cultura francesa, dentre os quais podemos citar: alguns aspectos verbais, não-verbais, a própria fonética e a geografia da França, na parte reservada à Civilização em que apresenta a França e sua situação geográfica em relação ao continente europeu (a França hexágona), os países com os quais faz fronteira, além de mostrar também a França de além-mar, conforme figura 05.

FIGURA 05: Unidade 1 – A França e suas fronteiras

FONTE: Mérieux e Loiseau
Livro Didático Connexions.

O aprendente descobre, além dos aspectos geográficos acima citados, a superfície deste país, bem menor que o Brasil. O professor pode convidá-lo a analisar e a relativizar este aspecto com o seu conhecimento sobre a realidade geográfica do Brasil, também em relação a outros países, envolvendo outros temas, econômicos, culturais..., possibilitando, assim, uma discussão na sala de aula de FLE.

O **Panorama** apresenta 18 (dezoito) lições distribuídas em 6 (seis) unidades também com temas variados que tratam desde a relação entre um homem e uma mulher, como podemos verificar na Unidade 1, lição 1 cujo título é *Les hommes sont difficiles* (Os homens são difíceis) até a abordagem de temas que mostram a relação entre a publicidade e os sonhos de consumo, como é o caso na Unidade 6, lição 16: *La publicité et nos rêves* (A publicidade e nossos sonhos). Não podemos deixar de lembrar que os 'atos de fala' identificam o interactante enquando falante mas também como membro de comunidades de pertença, e que o seu falar o identifica como pertencente a esses grupos; a fala é marcada por "visões de mundo", por um "capital cultural" e "social", por suas culturas de pertença. O falar sendo assim culturalmente marcado, pode também, por vezes, criar ou reforçar estereóticos. O mesmo acontece nos temas das lições de diferentes livros didáticos. A título de exemplo, salientamos o tema *Les hommes sont difficiles* (Os homens são difíceis), dentre outros, tema que por si só pode induzir a imagens estereotipadas. Cabe ao professor provocar uma tomada de consciência da subjetividade de cada um, expressa também no 'ato de fala', tentando uma relativização das posições tomadas nas discussões que permeiam o discurso em sala de aula. Esta perspectiva pode levar os participantes a uma tomada de consciência destes aspectos, na tentativa de um trabalho semelhante na "vida real" dos aprendentes, em suas comunidades de pertença. Esta posssibilidade de tomada de consciência dos estereótipos que veiculamos, na maioria das vezes de forma inconsciente, nos implícitos ou nos explícitos dos 'atos de fala', leva a uma oralidade mais frequente e "real", dentro deste espaço de sala de aula, tornando-o propício à fala e à motivação à oralildade.

A unidade 1, por exemplo, com suas três lições, apresenta 4 (quatro) jovens franceses e suas relações com outras pessoas

representadas em temas das lições. Temos, por exemplo, a lição 1 cujo título é *Tout nouveau, tout beau* (Tudo novo, tudo belo) na qual temos os personagens Renaud e Margot, no *Salon de l´auto* (Salão do automóvel), em Paris. Margot conhece o jovem Renaud e este último apresenta-lhe um terceiro personagem, seu amigo Vincent. Estes estabelecem, de imediato, uma troca conversacional onde podemos perceber os aspectos não-verbais na construção de sentido dos 'atos de fala', conforme figuras 06 e 07.

FIGURAS 06 e 07: Unidade 1 – Texto inicial **Tout nouveau, tout beau.**

FONTE: Girardet e Cridlig, 2004.
Livro Didático Panorama.

Cabe ao professor estar atento e "explorar", a contento, seja os aspectos verbais e não-verbais contidos nos enunciados, seja as "pistas de contextualização explícitas e/ou implícitas nos 'atos de fala'.

Em seguida, nesta mesma lição, o aprendente, assim como é proposto no *Connexions*, conhece as maneiras formais e informais de cumprimentar uma pessoa em língua francesa, o emprego de fórmulas de polidez, como proceder ao convidar e responder a um convite, como falar dos gostos e preferências. Apresenta também ilustrações referentes a alguns hábitos, como por exemplo, o passeio com o cachorro no parque, o registro do bilhete de passagem antes de entrar no trem, ou seja, a obliteração ou o carimbo (*l´oblitération)*. Temos também a imagem de pessoas num *bistrot* (café, restaurante), além de outras imagens que podem ser trabalhadas numa perspectiva intercultural, em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE), e que possibilitam ao aprendente descobrir vários aspectos relativos à cultura francesa, mesmo nunca tendo ido ao país da língua em estudo.

Todos os diálogos são também gravados e, no momento da escuta, procede-se, também, à descoberta de alguns sons peculiares à fonética francesa, como por exemplo o [e] e suas várias representações gráficas como *ai* [e] em *aimer* [eme].

Seja no ***Connexions*** ou no ***Panorama*** temos uma parte reservada à civilização, no final da lição (Unidade), na qual temos representados alguns hábitos, além de percebermos também alguns gestos inerentes à língua-cultura francesa. Há uma certa tendência, nesse Livro Didático, para orientar o ensino-aprendizagem de FLE numa perspectiva intercultural ao intitular o item *Civilisation* com a questão: *Les Français vous ressemblent-ils ?*[5], conforme figuras 08 e 09.

5 "Os franceses se parecem com vocês?"

FIGURAS 08 e 09: Unidade 3 – Lição 09 – *Seção Civilisation.*

CIVILISATION

LES FRANÇAIS VOUS RESSEMBLENT-ILS ?

1 Lisez les informations des rubriques « Les prix » et « Les habitudes ». Observez les photos.
Donnez votre opinion sur ces informations. Faites des comparaisons avec votre pays.

■ Exprimer la surprise – Comparer

• La surprise
être étonné – surpris < choqué < indigné
c'est étonnant < surprenant < choquant

• La ressemblance et la différence
• c'est pareil – c'est la même chose
Ici, c'est comme à Marseille.
Pierre ressemble à Luc.
Pierre et Luc se ressemblent.
• ce n'est pas pareil – ce n'est pas la même chose – c'est différent
Pierre et Adrien sont différents.

• Les habitudes

Salutations
Les Français peuvent se dire « bonjour » à 7 heures du soir s'ils se voient pour la première fois de la journée. Les amis et les jeunes se font la bise facilement (entre hommes, entre hommes et femmes). On peut faire deux, trois, quatre bises…

• Les prix

Le prix des choses
• une baguette ..... 0,60 €
• un journal ..... de 0,76 à 1,22 €
• un livre de poche ..... de 4,50 à 7,60 €
• un repas dans un petit restaurant ..... 15 €
• une nuit dans un hôtel deux étoiles :
à Paris ..... 60 €
en Province ..... 33 €
• un studio à Paris (quartier Saint-Germain) ..... 92 000 €
• un studio dans une ville moyenne ..... 39 000 €

Salaire net par mois avant impôt à 26 ans
• un ouvrier qualifié ..... 1 219 €
• un instituteur ..... 1 219 €
• une infirmière dans un hôpital ..... 1 372 €
• une secrétaire bilingue ..... 1 219 €
• un technicien supérieur ..... 1 676 €
• une hôtesse de l'air ..... 2 058 €
NB : Salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC) = 805 €. 2 210 €

Petits déjeuners
Café noir, café au lait, chocolat au lait avec tartines de pain, un peu de beurre et de confiture, c'est tout.

La nourriture
• Beaucoup de français mangent du pain à tous les repas mais en petite quantité (630 grammes en 1920– 120 grammes en 1991).
• Très peu de Français mangent des escargots, des grenouilles ou de la viande de cheval.
• Les vrais plats de fête du Français moyen sont aujourd'hui le foie gras et la langouste.
• Un quart des Français aime boire régulièrement un peu de vin aux repas (consommation moyenne :

Mon chien et moi
25 millions de chiens, chats et oiseaux en France. 36 % des Français ont un chien.

• Les gens

2 Dans quelles situations les phrases suivantes peuvent-elles être prononcées ? Quel type de caractère montrent-elles ?
hurrah ! discret – poli ! stupéfi

• « Coiffeur, je gagne ? Je ne sais pas. On ne pose pas cette question, monsieur ! »
• « Eh, dis donc ! [...] c'est à moi de parler. »
• « Après vous, madame, je vous en prie. »
• « Vous savez, la dame du premier étage. Eh bien, son mari, ce n'est pas son mari ! »

ÉTAPE 4 DU PROJET
• Rédigez la suite de votre journal de voyage ou une troisième lettre.
• Dans votre récit, présentez ce qui vous a surpris, choqué, etc.
• Donnez des détails sur les habitudes et les modes de vie.

Quatre-vingt-cinq • 85

FONTE: Girardet e Cridlig, 2004.
Livro Didático Panorama.

Nos dois livros empregados na pesquisa, o item *Civilisation* está relacionado à cultura francesa, portanto não há uma distinção entre civilização e cultura nos mesmos.

O Panorama, diferentemente do *Connexions*, encabeça sua unidade 1 com uma Lição Zero, cujo tema é *Premiers mots en français* (Primeiras palavras em francês) e tem por objetivo, entre outros, sensibilizar o aprendente para a descoberta dessa nova língua-cultura.

À guisa de exemplificação, na Lição 1 do *Panorama*, vemos 4 (quatro) personagens em diferentes contextos: no salão internacional do livro, na Universidade e numa festa onde conhecem outras pessoas. Esta lição nos mostra vários 'atos de fala' formais e informais assim como vários gestos e maneiras de se vestir. Podemos também perceber as várias características físicas dos personagens nos deixando entrever que são estudantes oriundos, talvez, de diferentes países.

Os livros didáticos apresentados acima constituem, portanto, um dos nossos recursos didático-pedagógicos. Com os mesmos, trabalhamos na aula de FLE objetivando a motivação à oralidade numa perspectiva intercultural. Neste sentido, exploramos cada lição, cada imagem, procurando levar o aprendente a descobrir os vários aspectos socioculturais apresentados nos textos e imagens das lições. Ao adotarmos a perspectiva intercultural, vemos que o trabalho torna-se cada vez mais interessante e que evolui satisfatoriamente à medida em que os aprendentes analisam os diferentes aspectos socioculturais presentes e os confrontam aos aspectos inerentes à língua-cultura materna.

3 A pesquisa em sala de aula e seu percurso metodológico

No âmbito da nossa pesquisa, em que o ensino de língua francesa acontece num contexto que não é aquele onde se fala a língua estrangeira em estudo e, uma vez que o intercultural implica na troca entre várias culturas num enriquecimento mútuo, concedemos um lugar de relevância à relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de FLE. Como já o afirmamos, este enriquecimento mútuo devido às trocas culturais não se realiza somente no sentido unilateral, ou no sentido do conhecimento da cultura francesa, mas também em relação ao conhecimento de aspectos culturais inerentes à língua-cultura brasileira.

Neste sentido, a perspectiva intercultural aqui proposta não acontece unicamente em termos de inter-relação entre a língua francesa e a língua materna. As salas de aula do país estão repletas de alunos oriundos de diferentes regiões brasileiras, de diferentes cidades do Brasil e, também, oriundos da mesma cidade, portadores da cultura de diferentes bairros, e microcosmos plurais cujas características culturais emergirão a partir do momento em que haja trocas interpessoais e intergrupais.

Perfil sociocultural e objetivos dos alunos da UFPB: participantes da pesquisa.

É válido salientarmos que conhecer o perfil cultural dos aprendentes, no que concerne sua origem natal, sua profissão, seus objetivos, entre outros, são de grande importância para a realização de um trabalho numa perspectiva intercultural, uma vez que todos esses legados socioculturais, que fazem parte da "cultura individual" dos aprendentes, constituem aspectos importantes a serem levados em conta no momento em que estes entram em contato com a língua-cultura do *outro*, aspectos estes que permitem ao professor/pesquisador uma análise etnográfica indispensável para o conhecimento gradativo dos membros do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, desde os primeiros contatos com os aprendentes, na expectativa de "quebrar o gelo" do primeiro dia de aula, procuramos indagar-lhes sobre estes aspectos[6]. Segundo o que conseguimos registrar, por meio de conversas informais e como veremos em algumas respostas ao questionário aplicado e à entrevista, os alunos da UFPB observados são brasileiros, a maioria, nordestinos, nascidos em João Pessoa e no interior do Estado da Paraíba. No entanto, três desses alunos vinham de São Paulo, Curitiba e Salvador, que, por razões não citadas, vieram morar em João Pessoa. Duas das alunas haviam morado na Inglaterra e uma terceira na Holanda, a primeira, fora morar em Londres para estudar a língua inglesa (língua que fala fluentemente e leciona num estabelecimento de língua inglesa de João Pessoa); a segunda morou na Holanda, em Amsterdam, numa residência de uma família holandesa onde trabalhou e estudou por algum tempo.

6 Alguns desses aspectos estão registrados nas entrevistas e questionários aplicados e se encontram em nossos arquivos, à disposição dos leitores.

A maioria dos participantes era professor de língua portuguesa, inglesa, italiana e francesa; havia um aluno bancário e pouquíssimos sem profissão. Em conversas informais, não registradas nos questionários, pudemos constatar que poucos eram casados e a religião da grande maioria era a católica mas havia também evangélicos e ateus. Seus objetivos variavam entre aprender a língua francesa no intuito de viajar e conhecer mais de perto sua cultura e lecionar esta língua estrangeira. Estes alunos são graduandos do curso de Letras, habilitação Língua Francesa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB-João Pessoa), mais precisamente do 1º, 2º e 7º estágios. Podemos caracterizá-los como um público heterogêneo, ou seja, de faixas etárias variadas, assim como suas profissões e estados civis. Como poderemos constatar nas entrevistas, a maioria desses alunos tem por objetivo, entre outros, desenvolver a oralidade em FLE e eliminar a barreira da timidez oriunda do medo que muitos têm de cometer erros.

À guisa de exemplificação do que acabamos de afirmar, podemos citar o depoimento da aluna S**:**

> A minha maior dificuldade sempre foi e ainda é [...] falar [...] porque eu tive grande facilidade de ler [...] de entender as pessoas falando [...] mas a fluência eu ainda não consegui pegar a fluência [...] eu não sei se é algum bloqueio [...] alguma coisa [...] minha timidez [...] mas é o que eu preciso melhorar e sempre tive muita dificuldade [...]

Assim, podemos afirmar que alunos como S são conscientes, portanto, das suas necessidades e dificuldades na aprendizagem de FLE e isto faz com que, a cada aula, uma reflexão e um diálogo sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira se mantenha na sala de aula, essa era a situação do grupo-classe.

Perfil sociocultural e objetivos dos alunos da Aliança Francesa (AF): participantes da pesquisa.

Os alunos da AF observados são do 4º e 5º estágios com idades variando entre 14 e 16 anos, portanto não exercem ainda uma profissão. Ao longo das aulas, constatamos que são filhos de profissionais liberais e donas de casa. Todos nordestinos e paraibanos e a grande maioria morando em João Pessoa, Paraíba; somente dois alunos residiam em Santa Rita. A grande maioria desses alunos tem familiares no interior do Estado da Paraíba (Santa Rita, Bananeiras, Santa Luzia), para onde se dirigem na época das férias do mês de dezembro.

Alguns desses alunos estão concluindo o ensino médio nos colégios Lyceu Paraibano e no Olivina Olívia, situados em João Pessoa. Estes alunos, diferentemente da maioria do quadro discente da Aliança Francesa, fazem parte do Convênio N 0293/2008 firmado entre a Associação de Cultura Franco-Brasileira – Aliança Francesa – e a Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba.

Os objetivos dos alunos da AF, no que concerne a aprendizagem de FLE, variam entre adquirir proficiência nessa língua, uma vez que a escolheram como língua estrangeira para o exame de acesso à Universidade Pública Brasileira, ou ainda aprender mais uma língua-cultura estrangeira para poder conversar com franceses por meio da Internet, entre outros.

A observação em aulas de FLE

Empregamos a metodologia da observação tanto na UFPB quanto na AF. Segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 79) este instrumento de pesquisa pode "ajudar o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos

não têm consciência, mas que orientam seu comportamento". Para não haver influência ou vieses na coleta e na análise dos dados almejados, não revelávamos com detalhes os objetivos pelos quais os participantes estavam sendo observados, no entanto, foram informados e autorizaram as observações conscientes de que se tratava de uma pesquisa de cunho científico cujos resultados poderiam ser investigados por eles posteriormente[7].

Esta metodologia nos demandou certo espaço de tempo, ou seja, as observações foram iniciadas com os participantes observados da UFPB no segundo semestre de 2006 e concluídas no segundo semestre de 2007, enquanto que na AF as observações aconteceram durante os dois semestres letivos do ano de 2008. Este espaço de tempo nos possibilitou a coleta de dados suficientes e esclarecedores, uma vez que, segundo Vianna (2008, p. 12), "a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência".

Durante as observações, tomávamos o devido cuidado em fazer anotações sistemáticas e detalhadas dos dados, identificando e descrevendo os acontecimentos mais pertinentes à nossa pesquisa. Como se trata de uma observação de campo, na qual há a presença do observador, além de descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações em um determinado contexto, o que pode comprometer o trabalho de pesquisa, procurávamos planejar nossas observações segundo os nossos objetivos e já prevendo soluções para eventuais "problemas" no decorrer daquelas.

Procedíamos de maneira distanciada, ou seja, à medida em que os aprendentes descobriam fatores socioculturais inerentes à língua-cultura francesa, eram as suas reações que nos chamavam a

7 A referida pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética da UFPB, tendo sido autorizada.

atenção, interferíamos somente no momento em que apresentávamos outros aspectos inerentes à realidade dos próprios alunos para "provocar", através deste viés, a oralidade na sala de aula. Como mostra Patton (1997 *apud* VIANNA, 2008), é importante que, no seu trabalho de campo, o observador possua suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar a sua tarefa (p. 12).

Para a nossa pesquisa, procuramos realizar a observação aberta na qual os participantes sabiam que estavam sendo observados, no entanto, isto geralmente não significava um problema, pois as observações aconteciam no próprio desenrolar das aulas, nas quais a professora/pesquisadora era a observadora tornando-se, na grande maioria das vezes, parte ativa do campo observado. Sabemos que as observações podem ser registradas, também, em vídeo e, posteriormente, transformadas em quadros interpretativos. Sabemos também que esta forma de registro é de grande importância na demonstração dos dados coletados, no entanto, no âmbito da nossa pesquisa, percebemos que vários fatores impediram o registro por meio da filmagem[8]. Por exemplo, percebemos que a câmera tornou-se um elemento perturbador à tomada da fala, prejudicando, assim, nosso foco principal: a participação efetiva da fala. Tentando reparar a falta deste recurso, e sabendo que, segundo Vianna (2008, p. 62) "o emprego da filmagem por si não vai resolver a complexidade do problema, que é a coleta

8 Tentamos registrar as aulas por meio da filmagem durante duas semanas para habituar os alunos a este tipo de registro, no entanto, percebemos que os participantes observados demonstravam uma certa timidez ao falar em francês, sabendo que estavam sendo filmados. Preocupavam-se com a luzinha da câmera sempre a piscar, perguntas surgiam sobre a fita que podia estar terminando ou se estava mesmo filmando, entre outros aspectos. Por outro lado, nós também dividíamos nossas atenções entre o ato de observar e o de filmar, o que nos fazia perder momentos significativos para os nossos objetivos de pesquisa e de docência.

de dados de uma forma sistemática e objetiva", desenvolvemos um método para fazer nossos registros e não sermos traídos por nossa memória, optamos pois pelo registro narrativo de todas as aulas observadas.

Assim, prosseguíamos fazendo anotações, na medida do possível, imediatamente após as aulas, de todos os aspectos relevantes na sala de aula para o nosso objeto de pesquisa, procurando sempre sermos objetivos. Relatamos o máximo de observações possíveis, ou seja, de acordo com Bailey (1994), aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem ocorreu, quem disse, o que foi dito e que mudanças ocorreram no contexto.

As fichas de observação

Nesta perspectiva, fazíamos o registro do que ocorreu durante nossas observações; elaboramos "fichas de observação", contendo a data da aula observada, o horário, o nível de língua dos alunos, o título da lição trabalhada, o nome dos participantes (inicial maiúscula do primeiro nome), os temas gramaticais e culturais da lição, os temas mais suscitados pelo(a)s aluno(a)s, a língua empregada tanto pela professora quanto pelo alunado. Podemos comparar a funcionalidade destas fichas com o diário institucional da linha de Remi Hess, de Alain Coulon e de Georges Lapassade. Para Hess (1981), esse método é uma "técnica que consiste em escrever diariamente, como num diário íntimo, pequenos fatos organizados em torno de uma vivência numa instituição" (p. 81).

Portanto, para a realização desta pesquisa, empregamos a estratégia de abordagem qualitativa, do tipo exploratória que, por intermédio da observação, "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]" (MINAYO, 1994, p. 21).

Como afirmamos, procedíamos com o preenchimento das fichas de observação de todas as aulas, cada uma com a duração de 50 minutos. Anotávamos o essencial durante as mesmas e continuávamos o registro em fichas após o término da aula, isto ocorrendo pois não podíamos registrar alguns aspectos no momento de sua realização. Por exemplo, muitas vezes o aluno dirigia-se à professora/observadora, interagindo com a mesma, discutindo sobre alguns dos temas socioculturais da aula, como se quisesse que esta dedicasse mais atenção à sua fala ou que interferisse se estivesse cometendo algum "erro" gramatical; nesse caso, os registros eram feitos minutos após o término da aula. Convém salientar que o nosso objetivo sendo a participação efetiva de todos, atentamos para que a nossa observação não interferisse nas diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem e que a fala tivesse o seu espaço de prioridade nesse processo. As anotações e o preenchimentos das fichas eram realizadas imediatamente após as aulas.

A análise das fichas de observação

A escolha das lições que compõem o nosso corpus de análise descritiva visando nossa proposta de motivação à oralidade, numa perspectiva intercultural, objeto dessa pesquisa, obedece a alguns critérios. Primeiramente, como veremos, elas apresentam temas semelhantes tanto nas lições do *Connexions*, da Aliança Francesa, quanto nas lições do *Panorama*, da UFPB. São temas variados, representando aspectos socioculturais equivalentes na língua-cultura materna ou específicos da língua-cultura francesa e que, a nosso ver, poderiam desencadear a oralidade na sala de aula. Evitando a repetição, ou seja, a exaustão demonstrando todas as fichas preparadas, teremos, portanto, como amostra, três fichas de observação da aula de FLE, dos níveis 1 e 2 com os participantes

observados da UFPB, e em seguida, procederemos apresentando duas fichas de observação da participação oral dos participantes da Aliança francesa referentes a duas aulas no 4º e no 5º estágios.

A análise da observação referente à Leçon Zéro

Com os participantes da UFPB, optamos por analisar a ficha de observação da aula referente à *Leçon Zero* cujo título é *Premiers mots en français* (Primeiras palavras em francês). Optamos por começar com esta lição pois, além de ser, efetivamente, o primeiro contato institucional oficial que o aprendente tem com a língua francesa, ela apresenta, através de algumas imagens veiculando informações, inclusive apoiando-se em aspectos não-verbais do ato da fala, realidades e/ou ícones da cultura francesa, por vezes facilmente identificáveis e reconhecidos pelos aprendentes da AF, como por exemplo, a arquitetura de Paris, pontos turísticos franceses nos quais podemos ver a Torre Eiffel, um teatro francês, o cinema Le Concorde, entre outros. Os aprendentes já entram em contato, também, através da escuta dos diálogos, com alguns sons peculiares ao francês. Neste sentido, a Lição *Zero* traz diferentes aspectos socioculturais pertencentes à cultura francesa e que fazem parte, na sua maioria, do conhecimento de mundo dos aprendentes.

Visando iniciar nossa "descoberta"/nosso conhecimento dos membros do processo de ensino-aprendizagem, iniciamos este trabalho propiciando aos alunos uma tomada de consciência do que eles já sabem acerca da língua-cultura alvo, através da descoberta de palavras transparentes, apoiando-nos em um vocábulo reconhecível por eles, lembrando que a nossa língua também é de origem latina, o que facilita a compreensão da nova língua-cultura a descobrir. Após participação espontânea dos alunos nesse sentido, sugerindo palavras que acreditavam

serem francesas, apresentamos-lhes uma lista de no mínimo 20 palavras que circulam no nosso falar tendo origens francesas. O trabalho apoiado no Livro Didático associado à participação oral dos alunos nesta etapa nos fez constatar que os mesmos chegam à sala de aula conhecendo várias palavras do vocabulário francês, tendo também imagens previamente formadas a respeito de alguns aspectos da língua-cultura objeto. Percebemos assim que, apesar de iniciantes, estes têm informações, contatos e diferentes representações acerca da língua alvo que estão prestes a "descobrir". Desse modo, o aluno traz consigo algumas imagens, por vezes estereotipadas, é claro, tanto com relação a esta língua-cultura, quanto também a algumas imagens relativas às culturas regionais e nacionais presentes na sala de aula.

Para constatarmos o que acabamos de afirmar, neste primeiro dia de aula, após mostrarmos algumas palavras francesas que entraram para o nosso vocabulário, como por exemplo, *boutique, abat-jour,* entre outras, fazemos algumas perguntas principalmente sobre:

a) Motivo(s)/razões/necessidades/objetivos para estudar a língua francesa;

b) Opiniões, ideias, imagens relativas à França e aos Franceses;

c) Sentimentos que têm quanto à cultura francesa.

Temos, portanto, nessa *Leçon zéro*, cujo título é *Premiers mots en français* (Primeiras palavras em francês), alguns personagens no Salão Internacional do Livro, em Paris. Estes personagens são também mostrados em várias outras situações sociais: na universidade, numa festa, visitando alguns monumentos históricos, entre outros contextos situacionais.

Segundo nossas observações, vários foram os aspectos socioculturais que chamaram a atenção dos alunos, os quais serão citados a seguir:

a) **Características físicas e a maneira de se vestir dos personagens:** Um dos aspectos que chamaram a atenção dos aprendentes, nos primeiros minutos de abertura do livro didático, foi a maneira como os personagens estavam vestidos. Segundo os aprendentes, aqueles personagens estavam vestidos como os brasileiros e pareciam brasileiros. Alguns alunos revelaram imaginar que, na França, as pessoas só se vestiam com roupas adequadas para o frio, de mangas longas e sempre de calça comprida. Este aspecto desencadeou uma discussão na sala de aula por intermédio de uma relativização entre este aspecto e as maneiras como são vistos pelos aprendentes, segundo suas concepções pluriculturais. A professora/observadora, por sua vez, chamou a atenção dos aprendentes para o fato de que, na França, há outras estações climáticas não sendo somente o frio que se instala o ano inteiro, portanto, os franceses, durante as estações mais quentes, se vestem com roupas bem mais leves.

Os aprendentes prosseguiam descobrindo outros aspectos que pudessem possibilitar o conhecimento sobre aquela nova língua-cultura. Neste sentido, as características físicas dos personagens também geraram discussões e debates quanto à variedade da cor da pele, do cabelo; a professora/observadora interveio no intuito de mostrar que nem sempre uma personagem morena, de cabelos pretos, como é o caso da personagem Maria (uma das personagens da primeira lição) é de origem espanhola, ou brasileira, entre outras nacionalidades; como constatamos em seguida, essa personagem revela ser de origem italiana mas poderia, ser francesa. Explicou ainda que, devido aos inúmeros processos de imigração, entre outros fatores, o povo francês tende a uma miscigenação étnica constante, o que resulta em várias características físicas. Este aspecto favoreceu uma interação entre os aprendentes quanto às várias características físicas dos brasileiros, dos nordestinos e, até mesmo, dos membros

da sala de aula; cada aprendente participou, citando exemplos na família, de pessoas loiras de olhos verdes ou de pessoas "morenas", entre outros.

É importante levar em consideração que, nos primeiros dias de aula, devido à falta de domínio da língua, todas as discussões foram em língua materna; somente a professora/observadora, nas suas intervenções, por vezes falava em língua francesa, procurando empregar um vocabulário o mais transparente possível para que houvesse compreensão por parte dos aprendentes.

b) **Gestos:** Desde já, o aprendente entra em contato com várias maneiras de se apresentar em FLE e de cumprimentar o *outro*. Neste sentido, os aprendentes observaram os vários gestos que aparecem nesta lição como, por exemplo, o aperto de mão e o aceno. Comentaram e discutiram as várias maneiras de se cumprimentar entre os brasileiros nordestinos e de outras regiões. A professora/observadora fez observar as diferentes maneiras de se cumprimentar, ilustradas nas imagens da lição, quando se trata de um cumprimento entre pessoas que já se conhecem, seja na Universidade, ou na visita a um ponto turístico, ou de um cumprimento entre pessoas que estão se conhecendo numa festa ou na recepção de um hotel, entre outros. Nesta perspectiva, cabe ao professor mostrar, através das imagens, as maneiras pelas quais as pessoas abordam o *outro* e, ao mesmo tempo, levar o aprendente a relativizar com a sua cultura, no sentido de provocar a oralidade em sala de aula.

É importante lembrar que, durante o trabalho de ensino-aprendizagem de FLE numa perspectiva intercultural, procuramos proceder, sem julgamentos de valor. Procuramos levar o aluno ao fato de que não existe uma cultura superior à outra, mas que cada uma representa um aspecto socioeconômico, histórico, um estilo e códigos específicos.

c) **Monumentos históricos:** Este aspecto cultural também chamou a atenção dos alunos no sentido de que sabiam que os franceses preservavam seus monumentos históricos. Uma discussão sobre a realidade dos monumentos históricos no Brasil, no Nordeste e, principalmente, em João Pessoa, possibilitou a interação entre os participantes observados os quais relatavam a importância ou o descaso do Brasileiro em relação aos monumentos históricos. A professora/observadora tentando evitar que se criem estereótipos, sugeriu que cada aprendente pesquisasse e apresentasse um monumento histórico brasileiro e francês enfocando a idade dos mesmos e o que está sendo feito ou proposto para a sua preservação. Neste sentido, os alunos discutiram sobre as dificuldades e os custos na preservação de um monumento histórico, as conversações surgiram também sobre a importância de se preservar estes monumentos que contam a nossa história.

d) **Paisagem sonora e o sotaque:** Os aprendentes escutaram alguns diálogos e logo perceberam peculiaridades. Sobre este aspecto, afirmaram que era difícil compreender os franceses, pois falam rápido e que, em sua pronúncia, há muitas "liaisons phonétiques". Pudemos observar que os aprendentes se interessaram bastante pelo aspecto fonético, principalmente no que diz respeito à pronúncia dos fonemas [y] de *rue* e [oe] de *fleur*, alguns disseram que a pronúncia desses fonemas causam rugas ao redor dos lábios ou que é muito feminino, pois requer que façamos um certo "biquinho".

A professora/observadora, percebendo que alguns aprendentes demonstraram dificuldades na pronúncia de palavras com esses sons, explicou que a motivação e o treino frequente são importantes para adquirir uma boa performance na fonética de qualquer língua. Este aspecto levou os aprendentes a discutirem sobre os diferentes sotaques de aprendentes nacionais e o quanto

estes poderiam influenciar na pronúncia dos sons da língua alvo. Neste sentido, as interações evoluíram na sala de aula, todos desejavam analisar seus sotaques, suas maneiras de falar e o que varia de acordo com o contexto em que a fala se realiza.

A professora/observadora, percebendo que alguns aprendentes demonstravam dificuldades na pronúncia de palavras com os sons citados acima, explicou que a motivação à fala e à escuta, assim como a prática sistemática da língua oral, propiciam uma certa adaptação do sistema fonador brasileiro àquele da nova língua, aliadas à aprendizagem de uma escuta intercultural, preparando o aprendente para a descoberta da paisagem sonora da língua-cultura alvo e para o seu uso em contextos de fala. Convém também ressaltar que cada falante tem a sua marca identitária, inclusive no que se refere à expressão oral. Os alunos interessaram-se por este tema. Foi-lhes lembrado que a percepção de um sotaque estrangeiro e o julgamento associado a este sotaque são um aspecto cultural, sendo interligados à imagem que temos de nosso falar e do falar do *outro*, fato a ser levado em conta desde os primeiros contatos com a língua cultura alvo, desde as primeiras lições. Sabemos que, de acordo com Laroy (1995) apud Lauret (2007, p. 21):

> A forma como os alunos falam é uma expressão de suas identidades. Pode-se respeitar a sua escolha por um sotaque não padronizado, mas, deve-se chamar-lhes a atenção para o fato de que o sotaque pode trazer inconveniências (como o risco de ser mal compreendido) assim como reais vantagens pessoais[9].

9 "La façon dont les élèves parlent est une expression de leur identité. On peut respecter leur choix d´un accent non standard mais on doit attirer leur attention sur le fait que l´accent peut amener des inconvenients (comme le risque d´être mal compris), aussi bien que de réels avantages personnels".

Não apenas nesta lição mas durante todas as aulas, nos nossos objetivos de ensino-aprendizagem, numa perspectiva intercultural, também priorizamos os elementos linguísticos, além dos para-linguísticos. Portanto, alguns verbos do primeiro grupo como s´appeler (chamar-se), parler (falar), habiter (morar/habitar), aller (ir) (irregular), além de alguns outros verbos como comprendre (terceiro grupo) (compreender), ou ainda o auxiliar être (ser/estar), fazem parte desta aula. Ressaltamos no entanto que os mesmos são trabalhados enquanto 'atos de fala' dentro de uma abordagem comunicativa e de uma perspectiva intercultural. Assim, utilizando adjetivos de nacionalidade e de algumas profissões introduzidos gradativamente, os aprendentes formam algumas frases, apresentando-se (Je suis brésilienne. J'habite à João Pessoa, [...] Sou brasileira. Moro em João Pessoa [...]). A professora privilegia 'atos de fala' (jeux de rôle) inerentes à abordagem alvo do Livro Didático.

Nessa primeira aula, as imagens que ilustram cada situação de diálogo favorecem a compreensão do contexto e a oralidade. Mesmo sabendo que nessa primeira aula, denominada Lição Zero, a maioria dos alunos não iria se pronunciar em língua francesa ou, até mesmo, em língua materna, procuramos criar um clima de confiança sempre no intuito de levá-los à motivação à oralidade.

A análise da observação referente à Lição Vive la liberté!

Nesta lição, encontramos os personagens Patrick, Vincent e Renaud em suas residências onde cada um escreve um convite endereçado a Margot, convidando-a a acompanhá-los nas férias, conforme as figuras 10 e 11.

Vive la liberté

FIGURAS 10 e 11: Unidade 1 – Lição 03 – Texto inicial
Vive la liberté!

FONTE: Girardet e Cridlig, 2004.
Livro Didático Panorama.

Cada um dos personagens apresenta um estilo diferente de vida que é percebido tanto na decoração de seus quartos quanto no estilo de suas escritas. Nesta lição, vários foram os aspectos culturais que levaram a discussões na sala de aula:

a) **Gosto pelo esporte:** Os participantes observam as imagens, os objetos que compõem cada residência e discutem sobre as várias características de personalidades sugeridas por estas imagens, para cada um dos personagens. Por exemplo, discutiram sobre os esportes preferidos por estes personagens representados pela imagem dos esquis, da bicicleta, entre outros. As discussões avançavam à medida em

CAPA SUMÁRIO

que se analisava os aspectos socioculturais veiculados pelas imagens. Comentaram que a maioria dos franceses prefere o esqui, já que neva muito neste país. Este comentário gerou uma discussão interessante, provocando a participação oral da maioria dos membros do grupo-classe que procurou relativizar seus conhecimentos. Neste sentido, afirmaram que nem todos os brasileiros gostam de futebol, muito menos de nadar. A professora/observadora chamou a atenção dos aprendentes para o fato de que alguns jovens franceses, além de gostarem de esquiar, gostam, também, de pedalar, de fazer caminhadas, podendo-se constatar isto nas imagens da lição, onde há equipamentos de esqui, também, uma bicicleta, um par de tênis, entre outros. Foi-lhes lembrado que alguns não praticam esportes, outros preferem ler ou ouvir música, por exemplo, além de que alguns optam por passeios a pé, no campo ou na montanha, outros ficam horas diante da televisão, no computador, na internet, nos jogos de vídeo-game, etc. Cabe aos professores tentar evitar generalizações que podem se transformar em estereótipos, reduzindo as informações e induzindo a interpretações errôneas.

Os aprendentes aproveitam para comentar e discutir sobre a relação entre os brasileiros e o esporte, enfocam o fato de que hoje em dia muitos brasileiros praticam esportes e citam como exemplo as pessoas que vão para a "calçadinha" da orla de João Pessoa, onde muito cedo homens, mulheres, crianças e cachorros fazem seu *jogging* matinal. A lição também mostra duas personagens numa sala de ginástica, trata-se de Margot e Carine.

Através destas imagens-textos, os aprendentes descobrem que as francesas também preocupam-se com a forma e levantam a questão de como é vista a estética pela brasileira, o que favorece a discussão sobre o ideal de beleza, não somente, da mulher brasileira, mas também do homem. Esta discussão evoluiu e tomou vários aspectos da estética como sub temas, como por exemplo, a tendência atual nos homens em procurarem, cada vez mais, as academias de ginástica, os salões de beleza, na busca de cuidados estéticos.

Nas interações, enfocavam a mulher francesa como dona de uma silhueta um tanto magra em relação às brasileiras.

Para os aprendentes, a brasileira se submete a quantas cirurgias plásticas forem possíveis e comentam que o índice de cirurgias plásticas no Brasil deve ser bem maior do que em qualquer país. A professora/observadora faz alusão ao fato de que, atualmente, há uma forte tendência à obesidade na França, principalmente, com a presença de vários *fast food* e devido à falta de tempo da maioria dos franceses para fazerem suas refeições calmamente, em suas residências. Os aprendentes discutiram sobre este aspecto, relativizando-o com o que conhecem sobre a realidade no Sul e no Sudeste do Brasil. Relatam que, antigamente, isto acontecia em São Paulo por exemplo, onde a maioria das pessoas fazia suas refeições nos restaurantes, ou em estabelecimentos onde se serve uma refeição mais rápida, no entanto, ultimamente, pode-se ver que esta realidade torna-se comum aqui no Nordeste também e relatam o que acontece com eles mesmos, pois vêm, muitas vezes, diretamente do trabalho para a Universidade, sendo obrigados a fazer suas refeições nas "barraquinhas" de comida da UFPB.

Voltando para o tema do esporte e da estética, houve participação e motivação à tomada da fala na discussão em torno da televisão como estando à frente e ditando o modelo ideal de beleza; neste aspecto, os participantes observados interagiram entre si, citando programas e artistas de televisão para embasar suas argumentações.

b) **Maneira de se vestir:** Mais uma vez este aspecto é discutido e desencadeia a interação entre os aprendentes. A partir da forma como os personagens estão vestidos, os aprendentes imaginam suas maneiras de viver. Por exemplo, afirmam que Vincent se veste um tanto mais à vontade do que Patrick, revelando-lhe uma característica de alguém que gosta do contato com a natureza, da liberdade, e que

não pensa em compromisso sério, enquanto Patrick tem um ar mais compenetrado. A professora/observadora chama à atenção dos participantes para não generalizarem e que é preciso conscientizar-se de que não passam de hipóteses feitas sobre os personagens, a maneira de se vestir pode muitas vezes revelar várias características do *outro,* no entanto, é importante averiguar se estas hipóteses conferem ou não, antes de formar opiniões precipitadas e estereotipadas.

Prosseguindo com a descoberta dos fatores socioculturais existentes nesta lição, a leitura de cada cartinha que os personagens estão escrevendo, (cf. figuras 10 e 11), cujo tema é um convite a Margot para acompanhá-los em viagem de férias é motivo de comentários por parte dos alunos; neste momento, a professora/observadora orienta os aprendentes e lhes chama à atenção para os diferentes estilos de escrita de acordo com cada personagem. Os participantes observaram cada uma dessas cartinhas e passaram a discutir sobre esses diferentes aspectos, descobrindo alguns elementos da escrita que caracterizam, em língua-cultura francesa, um estilo mais formal ou um estilo informal. Assim os aspectos interculturais emergem através, também, de uma relativização dos mesmos, enfocando desta feita os estilos da escrita na língua-cultura materna. Este procedimento favoreceu a discussão também dos estilos de escrita que encontramos nas correspondências por meio da Internet; esta maneira de se corresponder despertou a curiosidade nos aprendentes sobre este mesmo aspecto na realidade cultural francesa. A professora/pesquisadora explicou que, igualmente ao que acontece na nossa realidade, na França também há um estilo peculiar de se escrever por meio da Internet, dependendo do assunto, dos objetivos e do grau de intimidade que se tem com o destinatário. No âmbito da nossa pesquisa, a professora/observadora deve sempre estar atenta para desconstruir os possíveis estereótipos que possam surgir durante as discussões, atenta também à sua fala.

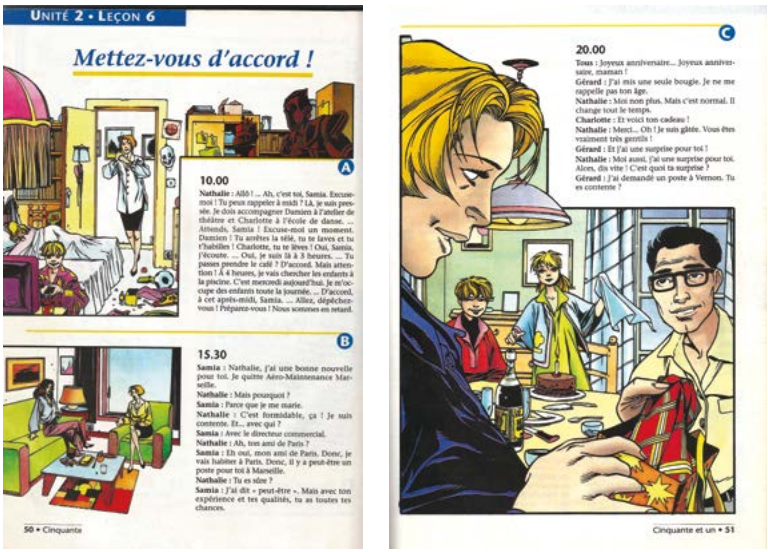
c) **Lazeres:** Como vimos, esta lição traz também o tema das férias, da liberdade que as férias significam para os 3 personagens: Vincent, Renaud e Patrick. A partir dos textos das cartinhas-convite que endereçam à Margot, pode-se ter uma ideia do tipo de férias ou de lazer dos jovens franceses. Os aprendentes destacaram este fator sociocultural o qual pode informar sobre o *outro*, sobre as suas preferências e projetos das férias. Observou-se, pelos primeiros comentários, que os aprendentes alimentavam algumas imagens estereotipadas sobre este aspecto. Acreditavam que os franceses, apesar de terem um bom poder aquisitivo, não gostavam de viajar como os brasileiros, além de preferirem esquiar durante as férias devido ao clima frio. À medida em que a lição avança e que um trabalho intercultural se instala, os aprendentes descobrem que os franceses, representados pelos 3 personagens da lição, também preferem outras atividades durante as férias como, por exemplo, constatam que, além do esqui, eles procuram fazer caminhadas em trilhas na *Provence*, como podemos ver no texto da cartinha escrita por Vincent. Neste momento, a professora/observadora explica que a região da Provence oferece paisagens pitorescas como, por exemplo, as baías acidentadas dos Calanques[10] na beira mar, ou as montanhas dos Alpilles, do Lubéron ou do Monte Ventoux. Os franceses procuram também lazeres como ir a um festival de revistas em quadrinhos, entre outros. A maioria dos aprendentes identifica-se com alguns desses personagens e revela, também, suas preferências nos momentos de lazer. Discutem sobre o tema das férias, o que gostam de fazer durante esse período e os lugares para onde vai a maioria dos brasileiros. Várias discussões tornaram a aula palco de debates sobre vários aspectos derivados do tema acima como, por exemplo, a relação entre o poder aquisitivo e a frequência em que os brasileiros vão ao cinema, ou compram um bom livro. Tendo em vista a grande variedade

10 Calanque (provençal. calanco). "Crique étroite et escarpée, aux parois rocheuses". Enseada estreita e escarpada com paredes rochosas.

de temas discutidos, a professora/observadora fez um *jeu de rôles* no qual os aprendentes eram os atores e desenvolviam diálogos com seus parceiros cujos temas eram seus lazeres preferidos. Nestes diálogos interrogaram os colegas de classe sobre o que faziam aos domingos, se iam ao teatro, ao cinema, entre outros.

Os aprendentes descobriram algumas preferências dos franceses quanto aos lazer. Observamos, quanto à língua de comunicação empregada nas interações e discussões, que 90% da participação oral foi mesclando a língua francesa com a materna, devido ao fato de estarmos com apenas um pouco mais de um mês de aula. A professora/observadora continuou se comunicando com os aprendentes em francês sem quase nenhum emprego da língua materna; notamos que houve uma importante evolução quanto à compreensão oral.

FIGURAS 12 e 13: Unidade 2 – Lição 06 – Texto inicial **Mettez-vous d'accord!**



FONTE: Livro Didático Panorama.

CAPA SUMÁRIO

A análise da observação referente à Lição *Mettez-vous d´accord!*

Podemos citar como aspectos que interessaram os aprendentes favorecendo a oralidade na sala de aula:

a) **Quartas-feiras (feriado escolar para as crianças):** Os aprendentes acham estranho as crianças ainda estarem no quarto às 10 horas da manhã. A professora/observadora explica que, na França, as crianças ficam na escola o dia inteiro, geralmente das 8 horas da manhã até as 16 horas; no entanto, nas quartas-feiras, não têm aula. Os aprendentes acham este aspecto cultural francês interessante e cada um quer discutir sobre o porquê da escolha do dia (quarta-feira) para não haver aula, quando poderia ser qualquer outro dia da semana. A professora/observadora complementa que nesse dia as crianças são levadas, pelos pais, familiares, amigos ou pelos professores, ao museu, ao parque, à natação ou para fazerem alguma atividade que não possam durante a semana devido ao horário escolar. A fala de Nathalie ("*C´est mercredi aujourd´hui. Je m´occupe des enfants toute la journée*"[11]) revela um implícito cultural, com a informação complementar da professora/observadora, no seu papel de mediadora/transmissora da cultura francesa; os aprendentes puderam compreender este trecho da fala da personagem, (Cf. figura 12).

b) **Sobrecarga de atividades das crianças:** A discussão sobre o tema das várias atividades impostas pelos pais às crianças surge quando os aprendentes observam a imagem em que mostra a personagem Nathalie na porta do quarto das crianças falando

11 "Hoje é quarta-feira. Vou cuidar das crianças o dia inteiro". Sabemos também que historicamente há outras razões para que seja este dia e que, anteriormente, o dia "livre" era a quinta-feira. Com a mudança para a quarta-feira prioriza-se uma parada no meio da semana, para repousar as crianças.

ao telefone com sua amiga Samia. Podemos perceber que uma das crianças ainda dorme, enquanto a outra, joga ou vê televisão. Nathalie pede desculpas à amiga e pede para que esta volte a ligar ao meio-dia, pois está ocupada, deverá levar as crianças à aula de dança e ao teatro "*Allo!...Ah, c´est toi, Samia. Excuse-moi! Tu peux rappeler à midi? Là, je suis pressée. Je dois accompagner Damien à l´atelier de théâtre et Charlotte à l´école de danse*". Os aprendentes, ao verem as imagens das crianças, levantam a hipótese de que estas estão à vontade, uma ainda está com roupas de dormir, estas imagens nos veiculam, através dos brinquedos no chão e das vestimentas dos personagens que lá estão, a falta de pressa dessas crianças por aquele ser um dia em que não precisam ir à escola.

No entanto, mesmo neste dia de folga, as crianças têm várias atividades, devem acordar relativamente cedo, devido a estas atividades, como, por exemplo, devem ir à aula de dança e à de teatro. Esta passagem levantou uma discussão a respeito da sobrecarga de atividades que as crianças brasileiras têm para fazer. A interação girou em torno também da falta de tempo para brincar e o quanto era diferente antigamente quando as crianças jogavam bola na rua, brincavam de pular corda, entre outras atividades prazerosas. Os aprendentes traziam para a discussão, não somente, o que viam nas imagens, mas o que conheciam e relativizavam fazendo uma relação com o que realmente acontece no seu próprio mundo. Neste sentido, trouxeram um pouco da realidade das crianças que moram no interior do estado, as quais ainda brincam na rua; portanto para estes aprendentes, há uma certa diferença entre os modos de vida de algumas crianças da cidade e do interior.

c) **Desemprego:** Encontramos, ainda, a mesma personagem, Nathalie, na sala de sua residência, conversando com a amiga Samia. Nathalie está desempregada, à procura de emprego. E sua amiga

Samia lhe revela que está se mudando, talvez se casará, e oferece sua vaga no emprego. Vejamos a fala de Samia: "*Eh, oui, mon ami de Paris. Donc, je vais habiter à Paris. Donc, Il y a peut-être un poste pour toi à Marseille*". (Sim, meu companheiro é de Paris. Logo, eu vou morar em Paris. Assim, vai ter talvez um emprego para ti em Marseille.).

A professora/observadora apresenta a situação do desemprego na França e o seguro desemprego, favorecendo uma discussão intercultural sobre este tema e subtemas, sobre a realidade do desemprego no Brasil, e as concepções dos aprendentes sobre esses aspectos. Houve interação também em torno do tema das profissões, sobre o mercado de trabalho para um professor de francês. Comentaram a respeito das qualificações/especializações que são exigidas para se obter um emprego. A tomada da fala foi direcionada também para a questão do salário de um professor, no Brasil e na França. Vários alunos se interessaram pelo valor que um professor recebia e quantas horas trabalhava, tanto nos colégios quanto nas Universidades. Relataram o aspecto do custo de vida brasileiro e francês, numa tentativa de melhor quantificar os salários desses profissionais nos dois países face ao custo de vida e ao poder aquisitivo.

d) **O quotidiano** de uma dona de casa: Os aprendentes logo percebem que a rotina de Nathalie, apesar de estar desempregada, é cheia de afazeres, por se ocupar de seus filhos, por suas relações de amizade, pela busca de emprego, [...] observam que as mulheres brasileiras, inclusive membros de suas famílias e de conhecimentos, também têm os dias preenchidos por diferentes afazeres, apesar de algumas diferenças quanto às atividades empreendidas por umas e outras. É o momento também em que a professora/pesquisadora leva-os a fazer um

paralelo entre os afazeres da Nathalie e os aspectos abordados na lição Vive la liberté! (Viva a liberdade!), em que os personagens estão preocupados com o projeto para as férias e como as duas personagens, Margot e Carine, têm tempo para frequentar uma sala de ginástica. Os aprendentes percebem que as mulheres podem ter diferentes quotidianos, diferentes preocupações (com a silhueta, em achar um emprego, entre outros). Como acabamos de ver, esta lição mostra o quotidiano de uma mãe de família, desempregada, diferentemente do contexto da lição anterior em que jovens preparam seus projetos de férias. O contexto desta lição despertou tanto o interesse de alunas casadas como de alunas que ainda não tiveram esta experiência. Elas se pronunciaram às vezes chamando a atenção para o fato da personagem não ter uma pessoa para ajudar nos afazeres domésticos, por exemplo, fazendo a relação com a nossa realidade.

e) **A idade:** Os aprendentes observam uma última imagem da lição e percebem a personagem Nathalie comemorando o seu aniversário com os dois filhos e o marido Gérard (Cf. figura 13). Nesta parte da lição, os aprendentes puderam observar todos os olhares dos personagens voltados para a aniversariante que demonstra satisfação ao receber o presente das mãos do marido. A fala do personagem Gérad: *"J´ai mis une seule bougie. Je ne me rappelle pas ton âge*[12]*"* gerou uma discussão em torno do tema da idade. Para os aprendentes, por trás do discurso do marido havia um certo cuidado para não revelar a verdadeira idade da esposa; levantaram a hipótese de que ele se lembrava, mas não queria pôr o número exato de velinhas para não constranger a esposa, por discreção e gentileza. Este comentário evoluiu para uma interação em sala de aula em torno do tema da mulher e a

12 "Pus somente uma vela. Não me lembro da sua idade."

idade. Relataram que conheciam várias pessoas, principalmente mulheres, que não gostam de revelar suas idades. Cabe-nos lembrar que os temas da fala também são culturais. Há temas tabus. Em certas sociedades não se pergunta a idade de alguém, seja a um homem ou a uma mulher, é o caso da França. Também temos temas tabus na nossa sociedade e devemos respeitar este aspecto cultural. É impossível sabermos tudo sobre a cultura do *outro* ou mesmo sobre a nossa [...] devemos aprender a observar e a testar nossas descobertas objetivando uma melhor competência nos nossos 'atos de fala'. E isto é válido tanto nos nossos contextos de pertença quanto nos dos outros. Saber se posicionar nos 'atos de pele nos demanda observação, teste de hipóteses quanto a diferentes aspectos (temas e subtemas de fala, significados de gestos, distância entre os interactantes, duração do olhar, etc.), ajustes e, sobretudo, respeito ao espaço do *outro* e ao seu. Podemos desenvolver estes aspectos em aulas de língua dita estrangeira, levando os alunos a observarem os mesmos aspectos em suas micro comunidades de pertença. Percebemos assim que houve uma motivação à oralidade graças ao tema de fala, havendo também participação da professora que atua como veículo de transmissão da cultura do *outro* e propiciadora das trocas conversacionais. As discussões aconteceram prioritariamente em língua materna devido à falta de maturidade linguístico-cultural na língua alvo mas o uso da língua dita estrangeira ocorreu em muitos momentos.

f) **Festas comemorativas:** As imagens anteriores também nos mostram uma das maneiras como os franceses festejam um acontecimento, como o aniversário de alguém, ou como podemos ver na parte da lição reservada à civilização em que imagens nos mostram a comemoração do Natal, do dia de Reis, da terça-feira de carnaval, do dia da música, do dia da festa nacional francesa ou como a França lembra o dia dos mortos (Cf. figura 14).

FIGURAS 14 e 15: Unidade 2 – Lição 06 – Seção *Civilisation*

FONTE: Mérieux e Loiseau
Livro Didático Panorama.

Festas comemorativas

A partir dessas imagens, os aprendentes podem tratar de aspectos socioculturais e/ou de festividades seja na cultura do outro seja na sua, ampliando seus conhecimentos socioculturais e repensando as festas de seu país e/ou região. Os aprendentes descobrem também que na França há um dia reservado para se comemorar a música e discutem entre eles a relação entre o brasileiro e a música, desconhecendo que na França havia um dia especial para a música. Nesse momento, a professora complementa esta informação. Neste dia inúmeras pessoas, profissionais e amadores, saem às ruas cantando, tocando um instrumento musical. Concertos musicais são organizados nas praças públicas em várias cidades. O tema da Festa da Música interessa aos aprendentes que

CAPA SUMÁRIO

o discutem com grande entusiasmo. Para estes, no Nordeste, não é preciso um dia especial para a música ou para se sair cantando, dançando nas ruas ; lembraram dos "shows" nas ruas e praças do Nordeste e de outras regiões do Brasil. A nosso ver, temos aqui uma imagem generalizada e, assim, precisamos relativizá-la para evitar a construção de um estereótipo ou a ênfase a uma imagem já cristalizada por alguns.

No momento em que observam a imagem em que há um enorme boneco num tapete (Aladin) e, em torno do mesmo, pessoas fantasiadas; logo fazem a analogia com o nosso carnaval e comentam que não sabiam que se festejava o carnaval na França. Nesta ocasião, as crianças se fantasiam e põem máscaras. A professora explica que a festa de *mardi gras* (terça-feira gorda) é comemorada em muitas cidades francesas e informa que, em algumas delas, festeja-se mais intensamente o carnaval, porém as festividades não são semelhantes àquelas do BrasiL. Cabe-nos lembrar que o carnaval não é festejado da mesma maneira nas diferentes regiões e cidades brasileiras tampouco. É também a ocasião de uma grande festa em algumas cidades francesas como, por exemplo, em Nice organiza-se um desfile, um concurso de carros floridos. Há também batalhas de flores e fogos de artifício. Nesse momento, os aprendentes, por meio dessa informação da professora/observadora e transmissora da cultura francesa, como já o afirmamos, passam a relativizar a maneira como se apresentam essas pessoas, suas fantasias, enfim, suas maneiras de festejar o carnaval, como a maneira como eles próprios comemoram este evento, segundo suas concepções. Descobrem, por exemplo, que, na França, também se comemora o carnaval e, por outro lado, há quem não aprecie esta festa aqui no Brasil, isto Chianca explica afirmando que

> Todo discurso sobre uma cultura aparece portanto, como já o dissemos, numa história individual e social, num contexto político e econômico e também num sistema mais ou menos

> equilibrado, e neste sentido sintomático de uma estrutura determinada a um dado momento[13] (CHIANCA, 2007, p. 82).

As participações orais aconteceram em sua maioria em francês, diferentemente das primeiras análises de textos, dos primeiros contatos com a língua. Observamos que, à medida que o trabalho contrastivo entre as línguas-culturas em contato avança, envolvendo temas franceses e brasileiros, mais os aprendentes se conscientizam das diferenças culturais, não somente entre as duas línguas-culturas francesa e materna mas entre as suas próprias maneiras de ver o mundo. É interessante salientar que os temas das lições citados aqui favoreciam não somente a oralidade em sala de aula, mas também uma interação constante entre os participantes até mesmo sobre temas que não eram do seu conhecimento de mundo. Nesse caso, formulavam hipóteses e pesquisavam sobre as mesmas, numa atitude de reflexão, procurando sempre a progressão no conhecimento da língua-cultura estrangeira em estudo.

A análise das fichas de observação dos participantes da AF

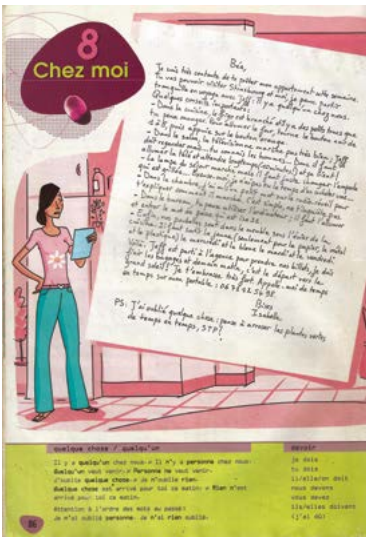
Apresentaremos a seguir as observações que fizemos na Aliança Francesa. Como já o explicamos, as lições apresentam praticamente os mesmos temas daquelas tratadas junto aos participantes da UFPB. Procedíamos da mesma maneira, ou seja, desempenhamos o mesmo papel de mediadora/transmissora da cultura dita estrangeira, procurando favorecer a oralidade.

13 "Tout discours sur une culture apparaît donc, nous le répétons, dans une histoire individuelle et sociale, dans un contexte politique et économique et aussi dans un système plus ou moins équilibré, et en ce sens symptomatique d´une structure déterminée à un moment donné."

As imagens das lições e a descoberta dos fatores socioculturais nelas veiculados, geraram comentários os quais eram discutidos e, à medida em que a discussão avançava, uma conscientização da existência de diferentes modos de ver o mundo progredia. A motivação a uma participação oral ativa se fazia cada vez mais presente.

A análise da observação referente à Lição *Chez moi*

FIGURAS 16 e 17: Unidade 8 – Texto inicial *Chez moi*



FONTE: MÉRIEUX e LOISEAU
Livro Didático Connexions.

Nesta lição, a professora/observadora deixou alguns minutos para os aprendentes lerem o texto silenciosamente e depreenderem seu sentido do mesmo. Ao longo da lição, surgiram vários aspectos que chamaram a atenção dos aprendentes, que foram:

a) **Hábitos alimentares:** Nesta lição, podemos observar imagens relacionadas aos objetos da casa como, por exemplo, aparecem alguns móveis e, também, sua disposição nos cômodos da casa, além de mostrar a imagem de uma geladeira com alguns produtos alimentícios. Ao observarem esta imagem, os aprendentes, logo percebem a presença de um recipiente, que, segundo eles, trata-se de uma saladeira (Cf. figura 17); a partir desse momento, discussões sobre os hábitos alimentares surgem.

Os aprendentes interagem e fazem um paralelo entre o que percebem na imagem-texto e suas realidades culturais. Para eles, a presença da saladeira está relacionada aos hábitos alimentares saudáveis e aos produtos não-calóricos consumidos pelos franceses. Neste momento, a professora, tentando desfazer a generalização acima, mostra um documento extra que favorece o conhecimento sobre alguns aspectos da gastronomia francesa. Portanto, os aprendentes tomam consciência da grande variedade da gastronomia neste país, percebem que os hábitos alimentares dos franceses variam entre pratos menos calóricos, uma salada, por exemplo, a um prato super calórico, a *raclette*, ou, o *crème brûlée*, entre outros.

b) **Estações climáticas:** Por intermédio da leitura da mensagem da personagem Isabelle (Cf. figura 16), podemos formular a hipótese de que a personagem vai viajar para um lugar mais quente do que a França, ou mais quente do que *Strasbourg*, cidade onde reside. Constatamos o que acabamos de dizer num trecho da mensagem: *"Jeff est parti à l´agence pour prendre nos billets, je dois finir les bagages et demain matin, c´est le départ vers le grand solei!"*[14] O ponto de exclamação, ao final da frase, denota a satisfação

14 "Jeff foi à agência pegar as passagens, tenho que terminar de fazer as valises e amanhã pela manhã, partimos em direção ao sol!"

da personagem em ir ao encontro de um clima mais quente. Este aspecto favoreceu a interação na sala de aula no sentido em que os aprendentes discutiram sobre o clima na França e no Brasil, enfocando que nem sempre faz calor no Brasil e nem sempre faz frio na França. Citam algumas cidades brasileiras que são muito frias, cuja maioria dos habitantes procura o Nordeste, por ser mais quente para passar suas férias de verão, assim como a personagem da lição, Isabelle.

FIGURAS 18 e 19: Unidade 8 – Seção *Civilisation*

FONTE: Mérieux e Loiseau
Livro Didático Connexions.

c) **Reciclagem do lixo:** Na mensagem de Isabelle, já se pode ter uma ideia de como a personagem organiza o lixo acumulado. Como podemos observar no trecho: *"Enfin, nos poubelles sont dans le meuble sous l´évier de la cuisine. Il faut*

CAPA SUMÁRIO

sortir la jaune (seulement pour le papier, le métal et le plastique) le mercredi et la bleue le mardi et le vendredi"[15]. Este tema gera várias discussões na sala de aula. Primeiramente, discutem sobre a maneira dos brasileiros selecionarem o lixo e, em seguida, a discussão evolui para a maneira como eles próprios lidam com este assunto. Este tema levou à discussão sobre o consumismo e o desperdício, tanto na França como no Brasil. Quanto à França, a professora complementava as informações e, tentando não criar estereótipos, explicava que este tema poderia estar relacionado com uma conscientização individual. Os aprendentes comentaram que os franceses não parecem ser muito consumistas enquanto o que se pode observar na realidade de João Pessoa, há um consumismo exorbitante e o desperdício de alimentos. Observa-se mais uma vez uma generalização quanto ao assunto em pauta o que viabiliza uma tomada de consciência do subjetivismo e da necessidade de objetividade. A professora, referindo-se à reciclagem do lixo na França, explicou que neste país houve um atraso em matéria de reciclagem do lixo e de sua triagem seletiva. Esta tomada de consciência tardia não impediu que os franceses fizessem parte do pelotão de frente dos países europeus, participando ativamente da reciclagem do lixo. Estima-se que entre 10 (dez) residências na França, 9 (nove) aderiram à triagem seletiva do lixo.

Reciclagem do lixo

Sobre o tema da reciclagem e outros, a discussão favorece aos aprendentes uma tomada de consciência dos aspectos abordados, levando-os a uma discussão progressiva sobre os

15 "Finalmente, nossas lixeiras estão no móvel sob a pia da cozinha. É preciso por para fora a amarela (somente para papel, metal e plástico) na quarta-feira e a azul na terça e na sexta-feira."

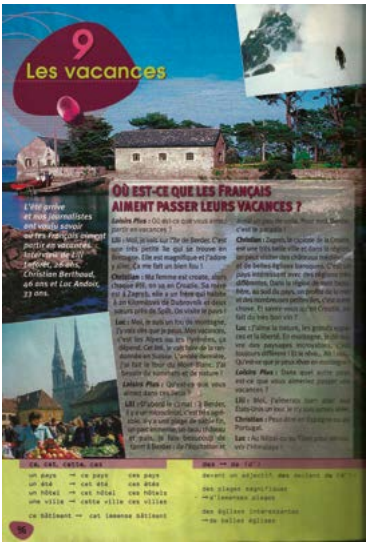
mesmos não somente na França, mas também nas suas concepções pluriculturais.

É válido salientar que esta lição foi a primeira do semestre e a primeira a ser trabalhada dentro da perspectiva intercultural proposta nesta pesquisa; portanto, a participação oral realizou-se em língua francesa com várias alternâncias em português.

A análise da observação referente à Lição *Où les Francais aiment passer leurs vacances?*

Les vacances

FIGURA 20: Unidade 9 - Texto inicial *Les vacances*



FONTE: Mérieux e Loiseau
Livro Didático Connexions.

Antes da leitura do texto da lição, a professora faz algumas perguntas aos alunos/participantes sobre seus lugares preferidos

CAPA SUMÁRIO

para passarem as férias, uma vez que o semestre estava começando e a maioria dos aprendentes voltava também de suas férias. Cada aprendente respondeu à questão, relatando o que havia feito durante este período; alguns responderam que foram passar suas férias no interior do estado, outros ficaram em casa e aproveitaram para ver televisão, ir à praia ou revisar as matérias para o PSS[16]. Em seguida, a professora passou para a atividade de "leitura" das imagens, ou seja, os aprendentes observam as imagens-textos e podem descobrir que elas apresentam três paisagens: a montanha, a praia e uma cidade em dia de feira. A partir das imagens, os aprendentes já fazem uma ideia dos diferentes lugares preferidos pelos franceses para passarem suas férias. Nesse momento, passa-se à discussão dos seguintes aspectos observados:

a) **Férias e poder aquisitivo:** neste aspecto suscitado pelos aprendentes, após leitura e análise do texto e das imagens da lição, a professora verificou os conhecimentos dos alunos quanto à localização dos lugares que aparecem na lição, perguntando-lhes sobre, por exemplo, o Mont Blanc, ou ainda, se sabiam o que queria dizer Baroque (Barroco), etc. Os aprendentes demonstraram não apresentarem problemas de compreensão e assim a professora complementou as informações falando sobre a ilha de Berder e o Zagreb.

Os aprendentes descobriram que as preferências dos franceses, quanto aos lugares para passarem as férias, são as mais variadas possíveis e fizeram uma análise contrastiva com o que conheciam na sua cultura materna. A partir das discussões, emergiram, na própria

16 A maioria desses alunos iria fazer as provas da primeira fase do vestibular (Hoje, ENEM) no final do ano de 2008. Este fato influenciou, como veremos mais adiante em algumas passagens da entrevista aplicada, no desempenho desses alunos em sala de aula.

sala de aula, relatos também de diferentes preferências sobre este tema. Portanto, essas discussões favoreceram uma conscientização desses aprendentes, no sentido de conhecerem os diferentes lugares preferidos pelos colegas, para passarem as férias como, por exemplo, a França, o Rio de Janeiro, entre outros. Alegaram porém que o poder aquisitivo não possibilitava esta escolha, passando a preferir lugares mais próximos a João Pessoa. Discutiram sobre o fato de que muitos brasileiros conheciam mais países estrangeiros do que o próprio país.

A professora, nesta aula, procurou desfazer os estereótipos que se formavam à medida em que as discussões progrediam, levando o aprendente a perceber que, assim como na França, no Nordeste, na Paraíba e em João Pessoa, também, há belos locais para se conhecer e para passar férias. No sentido de favorecer esse conhecimento, imagens dos diferentes pontos turísticos de João Pessoa, da Paraíba, do Nordeste, foram mostradas, com descrições de lugares turísticos, convidando o aprendente a descobrir vários lugares e culturas do seu lugar de origem. Os aprendentes mostraram-se bastante motivados à discussão desse tema.

A língua empregada mais frequente durante as interações foi o francês, o português aparecendo somente quando algum vocabulário lhes era desconhecido.

A análise contrastiva das observações dos participantes da UFPB e da AF

Os dois públicos que observamos, apesar de diferentes, como vimos, quanto à idade, quanto aos objetivos que os levaram a procurar a língua francesa, quanto aos seus conhecimentos de mundo, entre outros, apresentaram alguns resultados semelhantes. Neste sentido, é interessante fazermos uma breve análise contrastiva quanto aos diferentes aspectos socioculturais destacados por cada um dos grupos participantes.

Observamos que **os alunos da AF** mostravam-se mais tímidos em começar a falar sobre um tema sociocultural encontrado na lição. Geralmente faziam uma análise contrastiva entre os aspectos socioculturais em questão e sua realidade no Nordeste, raramente discutindo de maneira mais ampla, ou fora dessa região. Porém, uma vez que o tema suscitado era do seu conhecimento de mundo, as participações fluíam satisfatoriamente; isto acontecia tanto com esses alunos quanto com os alunos da UFPB. As interações e as discussões entre esses dois públicos nos mostravam as percepções no que se refere às expectativas, aos sentimentos, aos preconceitos e interpretações que tinham quanto a alguns aspectos inerentes à língua-cultura francesa e quanto à sua própria língua-cultura.

Por outro lado, à medida em que as discussões evoluíam, assim como as relativizações, as subjetividades e estereótipos que faziam parte de suas representações sobre a língua-cultura francesa e sobre a cultura dos demais participantes do grupo-classe, davam lugar a um olhar mais objetivo sobre a cultura do *outro*. Levando em conta a participação efetiva de todos os membros do grupo, podemos afirmar que houve, comprovadamente, motivação à oralidade dentro de uma perspectiva intercultural.

Desde os primeiros momentos de observação, a professora procurou trazer para a sala de aula um clima de confiança, resultando, nos dois públicos, constantes debates e conversações. Ainda que alguns alunos demonstrassem timidez para falar, no início da experiência, a curiosidade em saber mais sobre a cultura francesa gerava uma participação oral espontânea. Sempre trabalhando com a perspectiva intercultural, as relações que se faziam entre os temas socioculturais encontrados surgiam dos próprios alunos que, desde o início, perceberam que esta prática instaurava a oralidade na sala de aula.

Os alunos da UFPB, por sua vez, não somente formulavam perguntas sobre os aspectos socioculturais que lhes interessavam,

como também contribuiam, acrescentando informações e discutindo sobre os temas. A oralidade se realizava em forma de perguntas, de respostas a essas perguntas e de afirmações feitas pelos próprios alunos. Nossa intervenção oral se fazia nos momentos de muito silêncio, postura a ser analisada, uma vez que, em certos momentos, percebia-se que os alunos preferiam mais ouvir a participar oralmente.

A língua empregada pelos alunos era o português, nos primeiros estágios da UFPB, passando para o emprego do português e francês, para, em seguida, empregar quase em todos os momentos da oralidade a língua francesa. Quanto aos alunos da AF, houve uma mescla entre o português e o francês. É importante deixar claro que as participações orais que aconteciam em francês eram permeadas de pausas durante a fala, de fala truncada (às vezes até arrastada). O vocabulário empregado era o mais básico possível com muitas repetições de palavras. A auto correção também se fazia presente na oralidade desses alunos, pois, parece-nos, os mesmos sentiam sempre a necessidade de melhor formular suas falas para evitar as inúmeras auto-correções.

Durante as tomadas de fala, pudemos também perceber algumas estratégias empregadas tanto pelos alunos da UFPB como os da AF. Alguns, antes de falar, escreviam num pedaço de papel o que iriam dizer e, na hora da discussão, liam o que haviam escrito, outros empregavam o que conhecemos por estratégia de comunicação a qual seriam os empréstimos à língua materna, a paráfrase, as expressões pré-fabricadas (que ganham tempo ou preenchem as pausas); são portanto "planos conscientes utilizados pelo aluno afim de resolver um problema de comunicação resultante de uma falta de recursos linguísticos" (CYR, 1998, p. 61).

Os temas das lições estudadas na UFPB foram quase os mesmos dos estudados na AF, tornando mais fácil o nosso trabalho de análise comparativa.

O quadro a seguir resume os aspectos socioculturais que mais levaram à participação oral tanto dos alunos da UFPB quanto da AF

TABELA 01: Comparativo dos temas das lições estudadas na UFPB e AF

UFPB	AF
Gramática francesa X gramática do português/ brasileiro	Países francófonos X português brasileiro e de Portugal
Estudantes franceses X estudantes brasileiros	
Maneira de abordar alguém francesa X brasileira	
Arquitetura francesa X brasileira	
Maneira de se vestir francesa X brasileira	
O gosto pela leitura na França e no Brasil	Os franceses e a leitura
Estereótipos sobre os franceses e os brasileiros	Estereótipos entre franceses e italianos
Preferências esportivas franceses X brasileiros	Estereótipos entre franceses e italianos
Comportamento na aceitação a um convite na França e no Brasil	As atividades das férias dos franceses X brasileiros

Os lazeres franceses e brasileiros	Preferências dos franceses e dos brasileiros por lugares para passar as férias
Situação financeira francesa X brasileira	Os franceses são mais ricos do que os brasileiros
Comportamentos no restaurante na França e no Brasil (gastronomia)	O gosto do brasileiro pelas massas
O idoso na França e no Brasil	
Dias de férias na França e no Brasil	
O desemprego na França X desemprego no Brasil	Os franceses e o trabalho
O quotidiano da mulher na França X no Brasil	
O clima e o serviço de saúde na França X no Brasil	O clima na França

Vimos através da tabela acima, que os níveis de interesse pelos temas são basicamente os mesmos, tanto para os alunos observados na UFPB quanto para os alunos observados da AF.

Ao se posicionar na oralidade, o aluno apoia-se, inconscientemente, em estereótipos, representações e/ou comentários etnocêntricos, envolvendo temas das línguas-culturas estrangeira e materna. Nesta perspectiva, o papel do professor é o de promover discussões visando relativizar as diferentes imagens que veiculam na sala de aula, tentando evitar a formação de estereótipos ou,

ainda, evitando reforçar alguns já existentes. O seu papel é o de promotor da oralidade em sala de aula, preparando ao mesmo tempo o aprendente para a "vida real" nas suas sociedades de pertença.

Como vimos, a perspectiva intercultural leva em consideração aspectos da vida no seu dia-a-dia, ou seja, os lazeres, as refeições, as saudações, as compras, o gestual, os implícitos, entre outros, presentes tanto na língua-cultura estrangeira (francesa) como na língua-cultura materna, despertando a participação oral.

Faremos em seguida a análise das entrevistas feitas com alunos da UFPB e da AF. A importância das entrevistas reside no fato de que as mesmos mostram de maneira mais realista as consequências do trabalho de motivação à oralidade através da perspectiva intercultural. Pois, como vimos, as fichas são nossos comentários ou nossas análises sobre as observações, a partir do nosso ponto de vista, enquanto que as entrevistas são os comentários dos próprios alunos. Lembramos, no entanto, que realizamos as observações dentro de critérios científicos rigorosos.

A entrevista junto aos alunos participantes da pesquisa

O observador, por mais que se distancie, pode apresentar um viés pessoal nas suas observações e julgamentos. Nessa perspectiva, tentando evitar esta possibilidade optamos, também, pelo método da entrevista.

Assim, considerando que a entrevista é um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir em um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas respostas de poder (SZYMANSKI, 2008, p. 14), decidimos por realizar uma entrevista, tanto com os participantes observados da UFPB, quanto com os participantes da AF.

Entendemos que este método de coleta de dados é um registro de grande auxílio na compreensão do mundo dos entrevistados, principalmente por complementar as informações que tínhamos quanto ao nosso objeto de pesquisa. Neste sentido, a entrevista nos possibilita a coleta de dados importantes e confiáveis, uma vez que a participação ativa dos alunos observados, possibilita-lhes uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem no qual estão inseridos. Portanto, para o entrevistado, a situação também pode ser interpretada de inúmeras maneiras: uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação (Ibid, 2008). A entrevista foi elaborada e realizada pela própria professora/pesquisadora.

Devido às expectativas que todo entrevistador tem em relação ao seu entrevistado e às suas respostas, fez-se uma reflexão através de um distanciamento, procurando não ser influenciada pelas condições de aplicação e conteúdo da entrevista, e, assim, não criar vieses na análise e interpretação das respostas dos entrevistados.

A professora/pesquisadora/entrevistadora, por várias vezes, intervinha para confirmar a sua compreensão referente à fala do entrevistado, evitando "interpretações errôneas", conclusões precipitadas e/ou análises subjetivas apoiadas nas suas considerações e visões de mundo. Portanto, participou no sentido de elaborar sínteses, formular questões esclarecedoras, entre outras.

Assim, foram entrevistados 16 (dezesseis) alunos da graduação de Letras habilitação Francês da UFPB. Sendo 05 (cinco) do sétimo estágio, 03 (três) do segundo estágio e 02 (dois) do primeiro estágio, todos alunos da professora/pesquisadora. Optamos também por entrevistar 06 (seis) alunos de um outro professor, portanto, alunos do sétimo estágio da professora RM[17], considerando que a

17 É interessante salientar que os alunos da professora R.M. não foram observados pela professora/pesquisadora. Entendemos que optar por entrevistá-los nos dará respostas de outros alunos que vivem esta mesma experiência em sala de aula de FLE.

referida professora trabalha com enfoque na perspectiva intercultural, assim como teoriza o ensino-aprendizagem de FLE dentro dessa perspectiva. Além dos alunos da UFPB, foram também realizadas entrevistas com alunos participantes da AF, na qual tivemos 05 (cinco) alunos do 5º estágio entrevistados, todos componentes de uma das turmas da professora/pesquisadora.

Foram formuladas as questões norteadoras da entrevista considerando-se vários aspectos. Neste sentido, segundo Szymanski (2008), a pergunta desencadeadora não é uma tarefa tão fácil como se pensa de início. Portanto, deve-se levar em consideração a formulação desta questão, os objetivos da pesquisa, o cuidado em evitar indução de respostas, a escolha dos termos da pergunta que deverá fazer parte do universo linguístico do participante, além de possibilitar, por meio das questões, o desvelamento de informações pertinentes aos temas de pesquisa, entre outros.

Antes de iniciarmos a entrevista, passávamos à apresentação da professora e dos entrevistados e, em seguida, a uma explicação mínima dos objetivos da mesma, evitando ao máximo dar informações que enviesassem as respostas dos participantes. Após obtermos a autorização dos alunos/entrevistados, procedíamos com a realização da entrevista. É interessante salientar que estas foram realizadas ao término das observações, gravadas e transcritas imediatamente, para depois serem analisadas quanto ao seu conteúdo.

Na entrevista, os alunos expressaram, através das respostas às questões formuladas, seus sentimentos sobre os fenômenos que investigávamos, além de algumas considerações a respeito das metodologias adotadas por outros professores de FLE e de outras línguas estrangeiras (estudadas por alguns dos alunos entrevistados). Neste sentido, os entrevistados respondiam às questões e, ao mesmo tempo, faziam relatos das suas recordações das metodologias de ensino adotadas pelos professores nos semestres passados, nas duas instituições de ensino, de sua vida de estudante de língua estrangeira (FLE ou outra língua estrangeira).

Foram formuladas 05 (cinco) questões norteadoras da entrevista, tanto para os alunos entrevistados na UFPB, quanto na AF, salientando que, no decorrer da entrevista, outras questões e respostas surgiram.

Neste sentido, objetivando conhecer a importância de se estudar uma língua estrangeira e, ao mesmo tempo, o lugar que reservavam à língua francesa, formulamos, como questão desencadeadora da entrevista: **Qual a importância de se aprender uma língua estrangeira?**

Em seguida, a segunda questão (**Você estuda uma outra língua estrangeira além do francês?**), possibilitar-nos-ia fazer uma análise contrastiva entre o processo de aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s) estudada(s) assim como conhecer a realidade vivida em FLE.

Nossos objetivos na terceira questão (**Para você, existem dificuldades em se aprender a língua francesa? Se houver, qual (ais) seria (iam)?**) eram, não somente, o de averiguar se havia ou não dificuldades em se aprender uma língua estrangeira, mas também, detectar, no caso de resposta afirmativa, o que dificultava essa aprendizagem, revelando-se, portanto, nestas respostas, alguns fatores que desmotivavam esses alunos.

Na questão de número 04 (**Quais os momentos da aula de língua estrangeira, no nosso caso específico, francês, que você mais participa?**), buscávamos, por intermédio dessa questão, respostas que nos revelassem fatores relacionados à motivação à oralidade do entrevistado em FLE. Acreditamos que as respostas a essa questão seriam os pontos principais dessa entrevista, uma vez que faz parte do nosso objeto de pesquisa. A análise das respostas à quinta questão (**Você aprecia quando o professor de língua francesa trabalha os fatores socioculturais inerentes à língua francesa?**) nos revelaria, de maneira mais explícita, o que representava a abordagem de aspectos culturais na sala de aula para aqueles alunos. Prosseguimos cautelosamente para não

direcionar ou influenciar suas repostas quanto às nossas expectativas e tentarmos obter resultados "objetivos" às nossas perguntas de pesquisa.

A análise do conteúdo das entrevistas

A análise do conteúdo da entrevista foi realizada pela própria professora/entrevistadora por acreditarmos que "a análise do conteúdo (por exemplo, temática) efetuada por pessoas diferentes dá resultados diferentes e, por vezes, contraditórios" [18] (BLANCHET *apud* TROGNON, 1987, p. 115). Assim, para Bardin (2008), a análise de dados qualitativos é uma atividade de interpretação que consiste no desvelamento do oculto, do não-aparente, do potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Nesta perspectiva, orientamos nossa análise de dados qualitativos segundo o que Minayo (1996) define como tendência de análise de conteúdo.

Por outro lado, como, durante a entrevista, nos deparávamos, com várias falas, cujas significações também eram múltiplas, procurávamos proceder à análise do conteúdo da entrevista por meio de uma imersão no discurso do aluno participante, sempre levando em consideração o nosso foco de pesquisa. Portanto, uma vez que a análise de discurso não é uma proposta diferente da análise de conteúdo, Rey sugere a análise de conteúdo como uma conotação construtivo-interpretativa, como opção para a análise de discurso e análise da narrativa (1999, *apud* SKYMANSKI, 2008)

Objetivando trabalhar a partir de interpretações condizentes com a intenção da fala do participante da entrevista[19], escolhemos

18 "L´analyse de contenu (par exemple thématique) effectuée par des personnes différentes donne des résultats différents, voire contradictoires".

19 Salientamos que colocamos à disposição dos participantes as transcrições de suas falas e que, antes de iniciarmos as entrevistas bem como a aplicação dos questionários, uma autorização dos participantes bem como do Comitê de Ética da UFPB foi emitida.

a linha de investigação proposta por Giorgi (1985), segundo a qual, em linhas gerais:

a) Lemos, tantas vezes quantas foram necessárias, para captar a essência do que foi descrito;

b) Apreendido o sentido do todo, quebramos o todo em partes, voltando ao início do texto e passamos a pôr em evidência os significados em função do fenômeno investigado. É importante salientar que esses significados existem para o pesquisador que está interrogando e não são unidades rigidamente prescritas, são respostas para suas interrogações; dessa maneira, obtivemos elementos significativos que se relacionam uns com os outros, porém indicam momentos distinguíveis na totalidade de descrição.

c) Finalmente, sintetizamos todas os elementos de significado em uma descrição consistente, como afirmamos, referente à experiência do participante.

É interessante salientar que, para facilitar a leitura integral dos trechos citados durante a análise, bem como oferecer o total sigilo quanto à identidade dos entrevistados, citamos cada participante com a letra inicial do seu nome bem como classificamos a entrevista referente a cada participante com letras tanto para os alunos da UFPB quanto para os alunos da AF.

A análise do conteúdo das entrevistas: alunos participantes da UFPB

No decorrer de nossas leituras e releituras, da análise dos textos das falas dos alunos participantes dessa entrevista, observamos que o objeto de estudo é aos poucos aprofundado e que emergem

várias concepções dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. Devido a isto, decidimos organizar nossa análise em categorias. Para Szymanski (2008), a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Neste sentido, procuramos, nessa organização, não fugir do foco da pesquisa, ou seja, organizamos os assuntos em temas analisados nos dados das entrevistas: motivação, a oralidade na sala de aula, a análise contrastiva dos aspectos socioculturais.

Portanto, a partir da questão de número 1 (um), a qual, como já foi dito, norteou nossa entrevista desse modo, pudemos agrupar alguns dados importantes. Dentre esses dados, obtivemos a concepção dos participantes:

a) **Quanto à motivação:** A maioria dos entrevistados responde positivamente, ou seja, a aprendizagem de uma língua estrangeira é importante. Alguns participantes afirmam que essa aquisição não está ligada somente à aquisição da competência linguística da língua estrangeira, mas também ao conhecimento do *outro* e do que isto pode trazer como enriquecimento sociocultural. Vejamos o que diz a aluna **J**., a respeito do que acabamos de afirmar:

> Sempre achei que todo mundo deve saber uma língua estrangeira prin-ci-pal-mente porque não é só o saber falar mas poder participar de outras coisas, por exemplo você poder interagir... você conseguir comparar com a sua própria... éh...éh... vivência, com s...s..seu próprio organismo social... fazer comparações...éh... naquela história bem antropofágica tirAr o que é bom... aproveitar e isolar o que não lhe serve, eu tenho muito essa... essa visão... inclusive estimulo meus alunos a fazerem uma língua estrangeira..

É válido ressaltar que, segundo a fala da aluna **J**, e tentando explicitar seus vários significados, podemos afirmar que, para esta aluna aprender uma língua é importante, dentre outros aspectos, para interagir, para as relações inter-individuais. Há também a preocupação em passar essa experiência para outras pessoas, no caso, para os seus alunos. Nesse sentido, a aluna demonstra o que Lauret (2007) define como uma motivação integradora, ou seja, aprender uma língua estrangeira não somente com intenção de desenvolver uma competência linguística nesta língua, mas também para se integrar socialmente à cultura do *outro*.

Esta motivação inicial pode desaparecer segundo vários fatores. No caso da mesma aluna, que procurou aprender espanhol e inglês e, apesar da importância que a aprendizagem dessas duas línguas representava, não conseguiu prosseguir o seu processo, por falta de motivação decorrente da má escolha da metodologia por parte do seu professor na Universidade. Segundo a aluna acima, além do "método" do professor ser limitado, não abordava essas línguas enquanto expressão de uma cultura, principalmente o inglês. No entanto, chegou até a dar aula de inglês:

> [...] o que me frustrou na época que fiz por exemplo... eu já fiz inglês e espanhol... não consegui concluir nenhuma porque na metade eu me desestimulava... No inglês porque era muito preso à gramática - - eu sou apaixonada pela gramática da língua portuguesa - - mas com o tempo a gente vai percebendo que isso não é suficiente é preciso algo mais e aí na língua estrangeira no inglês principalmente - - eu acredito que era o método na época- - o já faz nahaa... nahaa... nahaa... nahaa... e aí o que é que acontece? A gente percebia que era uma coisa muito limitada... tinha outro agravante eu SÓ fazia inglês dentro da faculdade eu não fazia nenhuma escola de línguas que talvez me desse essa fundamentação eu não

> tinha Essa... consciência dessa necessidade e nem minha família... então depOis com o passar dos anos até dei aulas de inglês HORRÍVEIS que também eu não gostava de fazer...

Em outro momento de sua fala, quando a aluna é indagada sobre como eram suas aulas, ela responde que eram iguais às aulas que recebia daqueles professores:

> **ENT** e como eram suas aulas ?
> **J** exatamente o modelo do que eh.. aprendi...

Vejamos, também, o que a aluna **C** afirma quanto à importância de se aprender uma outra língua:

> Acho.. acho importante no sentido de... é bom pro mercado de trabalho.... hoje em dia... éh ... muitos dos empregos exigem uma língua estrangeira... e também é importante porque a gente conhece outra cultura...

A partir dessa fala, podemos observar que os fatores de motivação que impulsionam essa aluna abrangem os dois tipos de motivação, ou seja, a motivação extrínseca e a intrínseca. Assim, para a aluna **C**, o que a motiva nessa aprendizagem, além da possibilidade de conhecer a cultura da língua estrangeira, é também a motivação extrínseca, que segundo Lauret (2007), está relacionada à aprendizagem da língua estrangeira para um objetivo profissional.

Alguns alunos demonstraram que a motivação para aprender uma língua estrangeira também pode desaparecer se, ao longo do curso, não houver um engajamento também por parte do professor no sentido de aumentar a motivação inicial com a qual todo o aluno adentra à aula de língua estrangeira. Segundo a fala da aluna **JAN**, a motivação

que a levou a estudar a língua estrangeira (inglês) está relacionada ao conhecimento profissional. No entanto, não fora informada de que, para ingressar no curso, deveria ter um mínimo de conhecimento na língua, uma vez que as aulas seriam ministradas em inglês.

Portanto, os objetivos da aluna não condiziam com o que era oferecido pelo curso, gerando a desmotivação em vários aspectos, principalmente no momento em que tentava falar na língua inglesa, conforme o que afirma abaixo:

> [...] pela importância ... digamos assim... entre aspas... que o inglês tem na vida profissional e até na vida cotidiana das pessoas atualmente eu optei por fazer a língua inglesa no ato da matrícula... só que era pré-requisito que o aluno já dominasse a língua pelo menos na modalidade oral porque as aulas iriam ser todas ministradas em inglês.... bom... eu ainda tentei com outras colegas do curso... agente ainda tentou mas a gente viu que realmente era inviável pra gente continuar numa turma onde todo mundo tinha uma preparação prévia pra ta ali e a gente não... então a gente viu que o curso não tinha nenhum problema... que a
> priori a gente... eh ... se achou discriminado pelo professor porque a gente não conseguia falar direito.. e tal... mas... assim... num segundo momento de reflexão a gente viu que se aquelas pessoas estavam ali e estavam progredindo é porque elas tinham passado três... quatro.. até mais anos da vida delas se preparando pra ta naquele nível... então jamais a gente poderia chegar de uma hora pra outra e ta no mesmo nível... bom... desistimos de fazer língua estrangeira...

A partir do exposto acima, quando a aluna **JAN** afirma "que a priori a gente... eh ... se achou discriminado pelo professor porque a gente não conseguia falar direito.. e tal... mas... assim...", podemos

deduzir também que a aluna, ao comparar sua performance para produzir alguns sons do inglês, com a performance dos outros colegas, auto-avalia-se e chega à conclusão de que não estava no "bom curso", ou seja, os objetivos de ambos não convergiam. Neste sentido, tanto o professor como o aluno devem apresentar objetivos que os conduzam às melhores estratégias de ensino-aprendizagem, no nosso caso, à motivação. Assim, pode-se aprender uma língua estrangeira com sucesso, e mesmo em condições consideradas como desfavoráveis; entretanto, as variáveis afetivas parecem exercer mais peso na determinação do processo de aprendizagem da língua estrangeira pelo aluno (SCHUMANN, 1975, *apud* LAURET, 2007).

Ainda no âmbito da motivação, observamos que se espera que o professor tenha qualidades de relacionamento e profissionais impecáveis. Para Barbé e Courtillon (2005, p. 110), "o clima afetivo é citado em primeiro lugar. Em seguida, é preciso que ele (o professor) conheça bem a língua que ensina, que seja criativo e poupe do tédio seus alunos fazendo-lhes participar"[20]. É o que nos mostra a aluna **JAN**, no final do seu relato sobre o que faltava ao professor de inglês e que a fez desistir da língua inglesa:

> Faltava.... (metodologia) (ele) não foi sensível à nossa causa... ele podia muita bem explicar pra gente que a gente não ia acompanhar ou então sugerir que a gente fizesse uma monitoria... mas em nenhum momento... ele fazia questão mesmo de excluir...de... de... eu acho até de humilhar... ele tomava certas atitudes de humilhar a gente diante da turma...

20 "Le climat affectif est cité en premier. Pour le reste, l´essentiel est qu´il connaisse bien la langue qu´il enseigne, qu´il soit inventif et épargne l´ennui à ses élèves en les faisant participer."

Portanto, temos aí um caso em que o professor perde seu aluno por não fazer um esforço consciente e suficiente para motivá-lo a gostar da língua, pois, citando Chianca (1996)[21]:

> É preciso surpreender quase que diariamente os aprendentes, no intuito de motivá-los e de evitar que suas dificuldades cotidianas sociais e econômicas não os levem a abandonar as aulas. É necessário então que esses jovens estudantes entrem na sala de aula com esperança e descubram o prazer de aprender (CHIANCA, 1996, p. 182).

A motivação é, desse modo, uma questão crucial. O prazer de aprender é mais forte do que as condições sócio ecônomicas em que vive o aprendente. Neste sentido, dar ao aprendente o prazer de aprender, está relacionado ao papel do professor, o qual, como já o afirmamos, não é somente o de mestre, mas o de animador. Para Barbé e Courtillon, "não basta mais se conformar com um livro didático e seguir suas regras página por página, hora após hora, ano após ano" (BARBÉ & COURTILLON, 2005, p. 55)[22].

O aluno **F**, confirma o que acabamos de dizer quando é indagado sobre o livro didático empregado durante um certo período em que cursou FLE:

> Era... era muito ruim e o professor não estimulava fazia exatamente o contrário da Rosalina por exemplo que trabalha éh... essa questão da pipo-

21 Il fallait surprendre presque quotidiennement les apprenants, dans le but de les motiver et d'éviter que leurs difficultés quotidiennes sociales et économique ne les poussent à abandonner les cours de français. Il fallait donc que ces jeunes apprenants passent le seuil de la classe avec une attente positive et découvrent le plaisir d'apprendre. (CHIANCA, 1996, p. 182).

22 "Il ne suffit plus en effet de se conformer à un manuel, d´en suivre les consignes, page après page, heure après heure, année après année [...]" (BARBÉ & COURTILLON, 2005, p. 55).

> ca... de qualquer coisa se tornar um motivo pra se falar francês né?

Assim, entram nessa busca da motivação, elementos essenciais ao professor: a tomada de consciência dos interesses dos aprendentes, a animação da aula, o tratamento dos conteúdos linguísticos, pragmáticos e socioculturais, o seu *savoir-faire* didático-pedagógico, além da prática de estratégias de ensino como, por exemplo, interações professor/aprendentes, aprendentes/aprendentes, simulações e diálogos contextualizados, apresentação de documentos, atividades escritas, entre outros. Nesse aspecto, a aluna **T**, afirma que uma aula motivadora é:

> Eu penso assim é... trazer materiais novos... diferentes... não só ficar preso ao livro que aquilo que torna a aula cansativa... você ficar sempre dentro daquele livro... traz uma musica... traz um texto... traz atividades de... atividades... éh ... diferentes tipos jogos... tipo cruzadinhas que se trabalha muito em inglês... brincadeiras que a aula se torne... divertida... não sai do foco... não deixa de. - - o professor não vai fugir do assunto - - mas torna a aula divertida...

Ainda com relação ao que analisamos sobre a motivação para se aprender uma língua, alguns alunos, nas suas falas, citaram o fato do professor ter vivido no país da língua-cultura estrangeira. Este aspecto está relacionado, segundo o aluno, a uma maior vivência na língua-cultura. Portanto, para eles este fato traria mais interesse e prazer em aprender a língua estrangeira. Vejamos o que afirma a aluna **C**, quando é indagada sobre se ela acha que os aspectos culturais foram trabalhados na aula de FLE, no período das aulas com a professora/pesquisadora:

> Acho... acho...porque... éh ... a professora que trabalhou com a gente (que é S.) ela já teve uma vi-

> vência real na França... ela passou um tempo lá... não sei quanto direito... em Lyon... e em outros lugares também... (comparação... você ta na Europa e é a mesma coisa do Brasil) que é um país bem grande e você se movimenta dentro dos Estados e lá... você está num lugar e vai em outro país bem rapidinho... eu acho que a vivência real da professora lá... as experiências que ela trocou com a gente... do que eram os costumes... mostrar que eles gostam de chegar no horário... os hábitos cotidianos deles também faz a gente perceber bem melhor uma cultura que a gente não sabia antes...

Podemos afirmar que a postura do professor em trazer para a sala de aula aspectos inerentes à cultura da língua estrangeira alvo, contribui, além de favorecer a socialização do aprendente, na motivação do mesmo em vários aspectos. Neste sentido, a aluna **L**, afirma que o fato da professora ter vivido no país da língua-cultura estrangeira dinamizou e melhorou as aulas de FLE:

> Aconteceu... aconteceu melhor... assim... eu notei que... até pela espécie do professor né? Do primeiro que ele não passou tanto tempo na França como a professora do segundo semestre... ela morou mais tempo... então ela tinha um conhecimento mais amplo... então assim pra mim engrandeceu muito mais... o aspecto sociocultural era abordado então de uma forma bem mais intensa... bem melhor...

E, no momento em que esta mesma aluna é indagada sobre o que este aspecto, o professor ter vivido na França, trouxe para o seu aprendizado em FLE, ela nos respondeu:

> Acho que o interesse... eu estou mais empolgada pra estudar o francês do que antes... assim... eu já tinha vontade... eu sempre dizia... eu quero minha segunda língua depois do inglês que seja o francês

> mas eu não achei que eu fosse ficar tão empolgada como eu tô agora... porque assim... eu vi que me saí bem nos exercícios... nas notas até na própria pronúncia das palavras estou melhorando muito... estou com realmente mais vontade de aprender...

O professor de língua estrangeira deve transmitir ao aluno conhecimentos os quais não se reduzem a ensinar algumas coisas sobre a cultura estrangeira, mas, segundo Porcher (1986, p. 17): "[...] primeiramente e principalmente que ele seja capaz de se orientar nas práticas culturais na França, mesmo que este aluno não vá jamais ao país" [23]. Por outro lado, é importante salientar que, mesmo sem nunca ter ido ao país da língua-cultura alvo, esse professor tem a mesma capacidade de transmitir a língua-cultura estrangeira de maneira que atenda às necessidades linguístico-culturais do aluno que um professor nativo ou que já morou no país, dependendo de seu interesse e motivação em descobrir esta língua-cultura através de diferentes acessos impressos, audio-visuais, internet, etc.

Portanto, o que vai realmente favorecer a aprendizagem é a metodologia, o material didático-pedagógico escolhido, como já o afirmamos, além da conscientização do professor quanto à importância de se trazer para a sala de aula aspectos culturais inerentes à língua estrangeira juntamente com as várias formas que possibilitam o contato com o outro, como, por exemplo, a Internet e o próprio livro didático, entre outros. Em guisa de exemplo do que acabamos de afirmar, podemos ver na análise da fala da aluna **T**, cujo professor de língua francesa, um nativo, não conseguiu que a mesma mantivesse a motivação inicial, no processo de ensino-aprendizagem de FLE:

---

23 "[...] d´abord et surtout qu´il soit capable de s´orienter dans les pratiques culturelles en France, même s´il ne vient jamais dans le pays".

> Porque a gente não conseguia acompanhar o raciocínio... ele era francês [comentário ininteligível] mas ele... queria que a gente pensasse... escrevesse... agisse da forma que ele queria.... nossas redações eram cortadas ideias inteiras porque não eram compatíveis com as ideias dele... ele queria por exemplo que a gente escrevesse um parágrafo de uma forma x quando a gente só sabia vocabulário e sabia escrever de uma forma y... a mesma idéia mas de uma outra forma... então a gente tinha parágrafos inteiros cortados... éramos chamados de burros porque certos vocabulários... certas palavras em francês a gente não sabia e foi aos poucos desestimulando a turma...

É interessante acrescentar que alguns alunos fazem questão de apresentar, na elaboração da resposta à questão da importância de se aprender uma língua estrangeira, uma breve reflexão sobre seu processo de aprendizagem da língua estrangeira, principalmente sobre as experiências vividas ao longo do curso de FLE. Neste sentido, vejamos o que a aluna **J** nos revela a partir de sua fala:

> Por esse... esse longo período de francês por altos e baixos... comecei com a professora Guadalupe que é - - como V disse - - é uma professora que você mesmo (não) conhecendo nAda da língua você se sente... éh... contextualizado e com vontade de aprender... éh... no segundo período eu fui aluna sua e até aí ainda foi bom pra mim... depOis eu tive uma queda muito grande da... questão da aprendizagem... porque::e... toda - - eu tava assim num período de encantamento com a língua estrangeira - - e... [conversas paralelas] e... encontrei assim professores que não estimularam muito...

Como vimos, há sempre essa busca da motivação. Houve, na fala da aluna acima, "altos e baixos" na sua trajetória de aluna

de FLE, cuja motivação mais evidente para continuar, perseverar na aprendizagem dessa língua, foi tanto uma motivação de tipo intrínseco "(eu tava assim num período de encantamento com a língua estrangeira"), quanto uma motivação de tipo extrínseco em que o professor representou um papel de grande importância. É o que podemos constatar, também, na fala da aluna **J**:

> [...] tanto aqui quanto na Aliança... na Aliança Francesa eu tive Ótimos professores... alguns numa abordagem mais estruturalista outros mais conversacional... mas nenhum se perdeu e sempre houve essa ponte... essa ligação... ainda assim eu achei insuficiente porque eu comecei a me apaixonar pelo francês...

Reflexões e respostas dos participantes quanto à motivação à oralidade

O aluno **F** também acha importante que o professor estimule seu aluno no sentido de fazê-lo falar a língua estrangeira em estudo:

> Desde o francês 2 (dois)... eu tive um francês 1 (um), muito ruim... o professor era péssimo e aí teve um choque terrível assim do 1 (um) pra o 2 (dois) porque no 2 (dois) era Marta... era super-bacana... falava francês toda hora e teve gente que trancou... foi traumático... tinha uma aluna do (PEC) que fez esse francês um safado lá com o - - enfim... não interessa o professor...

Analisando algumas respostas, podemos, então detectar o que realmente motivou esses alunos a aprender francês, qual foi o principal "impulso" neste sentido. Vejamos, por exemplo, o que responde a aluna **J** à questão sobre o que a impulsionou para estudar a língua francesa:

> **J** pra eu lhe dizer foi a falta de amor da professora...
> **ENT** a falta de amor da professora? Como assim?
> **J** éh ... quando eu vi... ela está trabalhando com um material belíssimo... com textos maravilhosos e ela não está conseguindo - - eu já tava contaminada pelo espanhol- - então eu sabia que era possível a gente se apaixonar...

Quando indagada sobre a forma como esses textos poderiam ser abordados na sala de aula, a aluna **J** respondeu:

> Ela se limitava àquela informação do texto e ... e eu sabia que dali ela poderia tirar mais... eu já tava comparando com o estudo da nossa língua materna e eu sabia que se fosse em português eu teria muito a tirar dali e um dos estudos que ela fez - - a turma começou com sete e terminou com duas pessoas... o restante desistiu - - aí a menina que continuou estudando comigo dizia... "eu não sei quando é que você usa o *que* e o *qui*... ela tentou fazer mas não conseguiu... eu pensei... "se ela resolver pelo português... se ela buscar o português... ela resolve"... ela não conseguiu... aí eu pedi prá fazer isso e eu cOnsegui... pra fazer isso em francês... a partir desse momento eu disse... "eu sou capaz... eu posso... a língua francesa me permite isso"... aí... eu terminei o semestre com a professora... meio desencantada ... no terceiro período a professora que peguei foi mA::ravilhosa...

Portanto, segundo a aluna acima, o professor pode abordar um texto de língua estrangeira de diferentes maneiras, dentre elas, comparando vários aspectos, sejam gramaticais, sejam culturais, com a língua-cultura materna. É interessante comentar que a maioria dos alunos entrevistados fazia suas reflexões, seja sobre as suas experiências como alunos de língua estrangeira, seja como professores de língua,

mas também já apresentavam alguma opinião de como proceder na busca da motivação no ensino-aprendizagem de uma língua, estabelecendo análises comparativas com o que já experimentaram nos seus processos de ensino e de aprendizagem de FLE.

Segundo o que pudemos obter, entre outros aspectos, através das respostas dos alunos/participantes, a motivação é realmente a mola-mestre no processo de ensino-aprendizagem e é o professor o realizador desta motivação. No âmbito da nossa pesquisa, é ele quem deve promover esta motivação, despertando os aprendentes para a descoberta dos aspectos socioculturais da língua estrangeira e da língua materna.

Na questão de número 02 (**Você estudou ou estuda uma outra língua estrangeira além do francês?**), vários responderam que já estudaram espanhol, inglês, alemão, italiano; como por exemplo, a aluna **T**: "é mais fácil perguntar quais são as línguas que eu não faço... porque já falo inglês...estudo francês... alemão... italiano e espanhol...".

Obtivemos respostas que nos permitiram entrever também aspectos relacionados à motivação para aprender uma língua estrangeira. A aluna **C**, responde que fez inglês na escola, mas que era muito básico, era "um outro método". Quanto a este método, a aluna explica que lhe faltava motivação devido à tradução, o professor não dava margem ao conhecimento da língua partindo de um contexto sociocultural. Segundo Barbie e Courtillon, um professor de língua estrangeira não tem diante dele uma "página branca" mas um aprendente que já dispõe de conhecimentos[24] (2005, p. 44).

Neste sentido, o aluno não participa ativamente de sua aprendizagem, uma vez que seus conhecimentos prévios sobre a língua-cultura estrangeira não são levados em consideração; não

24 "Un enseignant en langue étrangère n´a pas devant lui une "page blanche" mais un aprenant qui dispose déjà de connaissances".

há lugar, portanto, para uma interação em sala de aula. Vejamos um trecho da fala da aluna acima citada, onde a mesma faz uma reflexão sobre o método da tradução empregado nas aulas de inglês vivenciado por ela e o que foi modificado pelo professor, nas aulas de FLE:

> Eu acho que antes - - eu não sei se é porque é na universidade que eu estou tendo um acesso diferente ou se o método realmente mudou... e nas escolas hoje em dia estão usando o mesmo método que estou vendo... estudando francês - - mas na época da escola a gente fazia como se fosse uma tradução da língua... da língua inglesa... e ficava bem difícil... eu odiava estudar língua... o inglês... odiava... eram minhas notas mais baixas... porque tinha que ter essa tradução eu achava chata era muito mais difícil porque toda hora que pegava tinha que traduzir ao pé da letra e agora na universidade o método que eu estou usando pra estudar língua que é o francês é um método que ao invés de fazer uma tradução ao pé da letra do português pra o francês penetra na língua francesa que é uma língua diferente da que eu domino (o português) e faz com que a gente entre no universo da língua e entenda como uma outra coisa... e não deixa de ter essas (relações)...

Portanto, a aluna **C** compara o método estudado no tempo em que fazia inglês com o método atual com o qual estuda a língua francesa na Universidade. Neste sentido, a aluna faz uma análise contrastiva entre a metodologia do professor de inglês e a do professor de francês quando diz que, no francês, utiliza-se uma metodologia diferente, ou seja, ao invés de traduzir literalmente, existe uma preocupação com o aspecto linguístico, com a forma escrita da língua, há um estudo mais aprofundado da língua, no caso, da língua francesa. Portanto, vê a língua estrangeira como um

código diferente e isso leva o aprendente a querer penetrar cada vez mais no "universo" dessa língua. Podemos afirmar que este "universo" é a cultura do país da língua estrangeira, assim como o enfoque na cultura gramatical da língua alvo. Desse modo, a referida aluna é consciente de que estudar uma língua estrangeira é também descobrir seus aspectos culturais contextualizados, ou seja, produzidos no interior da situação de comunicação.

A fala da aluna acima nos mostra o quanto é importante, para o prosseguimento do percurso do aluno na aprendizagem de língua estrangeira, a conscientização do professor quanto ao seu papel nesse processo. A partir dessa conscientização, o professor passará a refletir sobre o seu "fazer" metodológico e direcioná-lo, quase que exclusivamente, para o desenvolvimento, na sala de aula, de estratégias que o permitam favorecer ao aluno um constante interesse e motivação na aula de língua, principalmente no que diz respeito à oralidade.

Quanto à pergunta de número 03 (**Para você, existem dificuldades em se aprender a língua francesa? Se houver, qual (ais) seria (iam)?**), alguns alunos citaram a paisagem sonora da língua francesa como fator que pode dificultar a sua aprendizagem. Neste sentido, a dificuldade na pronúncia de alguns sons da língua estrangeira pode ser um fator de desmotivação. Ao professor cabe, portanto, convencer o aprendente quanto ao interesse pela pronúncia desses sons, principalmente nas oposições fonéticas que podem causar vários mal-entendidos quanto ao sentido das palavras. Para isto, o professor, sempre num trabalho dentro da perspectiva intercultural, deve convidar o aprendente a se abrir também para a diferença fonética e enfocar o fato de que aprender uma nova língua está relacionado também à adoção de uma nova "melodia" e, consequentemente, de novos sons. Como consequência dessa descoberta, teremos um aluno mais aberto também para a questão dos sotaques e pronuncias dentro de sua própria comunidade de origem. Analisando a fala da aluna

S, podemos perceber que uma de suas dificuldades está relacionada ao aspecto fonético da língua francesa:

> [...] eu me lembro que foi com a pronúncia... foi muito difícil pra mim a pronúncia... eu me lembro que na primeira aula a professora pediu para que a gente lesse e eu não consegui falar "restaurante"...*restaurant*... foi horrível... acho que ela me corrigiu umas cinco vezes... o [y]...

Para Lauret (2007),

> Adotar a diferença fonética de uma língua estrangeira não significa, geralmente, um problema para as crianças. Porém nos adolescentes e nos adultos, a diferença gera, frequentemente, medo, como se ela fragilizasse a personalidade (p. 21).

É neste momento que o professor atua trazendo confiança e motivando o aprendente no sentido de que a adoção de uma nova música e de novos sons não representa um risco de perda da identidade, pelo contrário, isto pode passar a ser prazeroso e enriquecedor.

Outros aspectos, quanto às dificuldades em se aprender uma língua estrangeira, foram citados como, por exemplo, aspectos gramaticais que não encontram equivalentes na língua materna e os quais se ligam à cultura da gramática da qual fizemos algumas reflexões anteriormente. É o que afirma a aluna **T**, quando indagada sobre as dificuldades encontradas em francês:

> [...]... tem... a dificuldade maior é na questão dos assuntos que nós não temos o correspondente em português... porque aprender uma língua estrangeira é inevitável a comparação... a relação da língua que você está estudando com a sua língua...

E a mesma aluna cita alguns aspectos gramaticais em que aparecem estas diferenças:

> "sim... éh ... no caso os conteúdos que a gente não teria o correspondente como os artigos partitivos... o uso do EN e o do Y... é bem mais difícil compreender também não era impossível (risos)...".

Alguns alunos veem a timidez, no receio de se expor aos colegas, como uma dificuldade no processo da aprendizagem de francês. A aluna **S** afirma o que acabamos de dizer:

> A minha maior dificuldade sempre foi e ainda é... falar... porque eu tive grande facilidade de ler.. de entender as pessoas falando... mas a fluência eu ainda não consegui pegar a fluência... eu não sei se é algum bloqueio... alguma coisa... minha timidez... mas é o que eu preciso melhorar e sempre tive muita dificuldade...

O aluno **J**, revela não se sentir à vontade para falar na aula de FLE, e nos explica:

> [...].. é porque a gente... eu... eu me sinto mais à vontade quando eu estou sem a presença de alguém que possa me corrigir.... exemplo... eu estou em casa... ninguém conhece que diabos é francês... eu estou na rua ninguém sabe o que diabos é francês... então eu começo a construir as frases... na parada de ônibus... eu começo a varrer a casa em francês... falar com minha mãe em francês se ela entender bem... se não... tchau... se estiver errado a gente tenta corrigir... tenta ir pra o professor... é isso que eu falo pra os meus alunos... boa sorte... mas saia de sala de aula... porque em sala de aula é meio complicado até porque exis-

> tem pessoas que sabem mais do que os outros e blá... blá... blá e o professor geralmente vai... lasca o pau pra corrigir...

Portanto, cabe ao professor, no seu papel de animador, trabalhando numa perspectiva intercultural, visando também à oralidade, instaurar um clima de confiança e de respeito propício à aprendizagem. Segundo Barbé e Courtillon (2005, p. 193), um clima que faça desaparecerem as inibições, pois ele garante ao aprendente a segurança necessária para correr o risco, otimizar suas chances de conquista e sua implicação na aprendizagem[25].

Alguns alunos revelam encontrar poucas dificuldades e atribuem isto à dinâmica das aulas, ao fato de já cursarem uma outra língua estrangeira ou aos temas abordados em sala de aula, por fazerem parte do seu conhecimento de mundo. É o que nos afirma a aluna **L**:

> Acho que a minha dificuldade era como a de todo mundo.... estudando a língua pela primeira vez... não tinha nenhum contato ainda... mas assim... pela primeira vez eu me saí bem porque as aulas eram bem dinâmicas... mais fáceis... de não sentir muita diferença principalmente porque eu já tenho a língua inglesa e... assim... pra mim foi bom... não tive muita dificuldade não...

Por outro lado, outros alunos atribuíam essa dificuldade à pressa que tinham em aprender a língua, tornando muito mais

25 "Un climat qui fasse tomber les inhibitions car il garantit à l´apprenant la sécurité nécessaire à la prise de risque, optimise ses chances de réussite et son implication dans l´apprentissage" (BARBÉ & COURTILLON, 2005, p. 193).

difícil o processo de aprendizagem da mesma. Isto nos afirma o aluno **J**:

> **J** meu maior problema era por causa da pressa de aprender...
> **ENT** pressa de aprender ?
> **J** de enfiar na cabeça outro idioma porque a gente... pelo fato de... de... já conhecer o inglês e o espanhol aí a gente mete na cabeça que deve ter um outro idioma na cachola...

As respostas à **questão de número 04 (quatro), sobre o momento em que o aluno mais participa**, possibilitaram-nos analisar os temas em que mais os alunos se motivavam para participar, principalmente, oralmente nas aulas de FLE. Nesse sentido, chegamos à questão cujas respostas enfocam o nosso objeto de pesquisa, a motivação à oralidade numa perspectiva intercultural. Desse modo, pudemos primeiramente destacar, em algumas falas, elementos desencadeadores da oralidade, ou que motivavam a oralidade na sala de aula.

As entrevistas revelaram que os momentos da aula de língua estrangeira, no nosso caso, de FLE, em que o professor, através das lições do livro didático, aborda temas que fazem parte do conhecimento de mundo ou da realidade do aluno, aumentam o seu interesse em interagir, motivando os aprendentes a tornarem-se falantes, participando de 'atos de fala'. Alguns entrevistados afirmam o que acabamos de constatar, é o caso da aluna **JAN**:

> [...] do mesmo jeito... do mesmo jeito... quando as aulas... era aquela parte do texto... que introduz né?... as lições são geralmente introduzidas por um texto... e o sétimo estágio pra cá parou de ser aqueles textos com... por exemplo... que falavam sobre comida... sobre horário... eram textos mais complexos que tinham uma situação... então eu sempre gostava de interferir até

> porque eu lembrava de algo do meu dia-a-dia e que eu podia relacionar e eu tinha de falar... certo ou errado eu tinha de dizer... então eu dizia de qualquer maneira e aí os professores iam corrigindo direitinho...

Podemos observar que a aluna sente vontade de "interferir", ou seja, de participar oralmente da aula; isto está relacionado também ao fato dos temas serem relacionados ao seu dia a dia, ao seu conhecimento de mundo. Ainda sobre esse aspecto, a aluna **J** afirma, quando indagada sobre como a professora a induziu a participar com mais frequência, e a aluna responde, com uma certa empolgação, que foi através da provocação, o professor provoca a oralidade na sala de aula, mas de que maneira?

> **ENT** Como eu a induzi a falar muito?
> **J** justamente pela provocação... falar em francês... o que eu não fazia antes... eu travava... travava de verdade me sentia pressionada e isso não me deixava à vontade e eu tinha medo de pagar mico e você não deixou isso acontecer...

Ainda com relação aos temas fazerem parte do conhecimento de mundo do aprendente, a aluna acima nos revela que estes temas abordados em sala de aula tornam a aula mais dinâmica e dá muito mais liberdade ao aluno para se expressar oralmente. Na fala da aluna **S**, podemos constatar que os temas que podem provocar a oralidade na aula de FLE são temas ligados à realidade cultural do país e que, muitas vezes, podem nem ser do conhecimento do aprendente, no entanto, a abordagem desses temas favorece o seu enriquecimento sociocultural, tanto na língua-cultura estrangeira em estudo, quanto na sua própria língua-cultura materna:

> [...] no Francês sete... éh ... os temas eram dentro da nossa realidade... temas políticos... culturais...

> então temas que é impossível você não comentar nada... deixar de falar... porque faz parte da sua realidade... quando não faz você questiona porque você quer conhecer... então a interação foi grande...

Portanto, temas ligados à cultura, tanto do país da língua estrangeira quanto aqueles que fazem parte do cotidiano dos aprendentes, dentro de uma análise contrastiva, constituem elementos que favorecem a participação dos aprendentes na aula de FLE. Chianca (1999) afirma que textos das lições do livro didático que tratam dos acontecimentos do dia a dia, da realidade da comunidade de origem do aluno, são essenciais para o mesmo, para a sua participação à oralidade. Portanto, devem ser levados em consideração textos que abordem os valores, os modos de vida e as representações simbólicas inseridas nas diferentes culturas às quais pertence o aluno. Parece-nos importante, também, trazer ao espaço da sala de aula temas relativos ao cotidiano da língua do *outro*, o que provoca curiosidade e interesse e, logo, a tomada da fala.

O que pode também possibilitar a motivação à oralidade, na aula de FLE, é a maneira como o professor trata o "erro"; portanto, não interferir para a correção dos "erros" gramaticais ou lexicais e deixar a conversação entre os aprendentes fluir. Nesse sentido, o professor deve levar em consideração que a sala de aula é o lugar onde "erros" podem ser cometidos. Vejamos o que revela a fala da aluna **J** a respeito do que acabamos de afirmar:

> [...] ma::s gostei muito mais desse último estágio o 7 porque você... ou você não entendia ou você fazia de conta que não entendia você acabou ignorando... eu me senti mais à vontade pra falar... eu digo... "se ela não me corrigiu é porque eu estou me fazendo entender... que bom... aí eu me senti mais encorajada porque você não corrigia durante... embora não deixasse passar os erros

> que eu nem digo que você diria que eram erros... você tem muito cuidado... muita delicadeza pra mostrar que a gente pode fazer melhor... mas o que eu achei mu::ito mais interessante nesse estágio... Sandra... foi que você induziu a gente a falar muito...

Como vimos, o aprendente adquire mais coragem para tomar iniciativas e participar do processo de aprendizagem da língua estrangeira. É válido salientar que o professor pode tomar nota dos eventuais "erros" e, ao término da fala do aprendente, uma reflexão, no sentido de esclarecê-los, poderá se estabelecer. Dentro da perspectiva intercultural, esse procedimento está relacionado ao fato de que, para Tardif (1992), o aluno constrói ativamente o saber e esta construção gradual se efetua a partir de seus conhecimentos anteriores. As novas informações são postas em relação com os conhecimentos precedentes, e estes últimos determinam o tipo de construção que o aluno vai poder realizar.

Pudemos constatar também que a abordagem de temas que fazem parte da cultura estrangeira e materna, numa perspectiva intercultural, favorece a oralidade, assim como a não-correção do "erro" durante a fala do aprendente, o que faz com que a barreira da timidez, o medo de se expor ao professor e aos colegas, desapareça. É o que nos relata a aluna **D**:

> Particularmente na nossa turma todos se esforçavam pra falar - - como V mesmo disse mesmo tendo dificuldade de vocabulário... de se expressar em língua francesa - - mas a gente tentava e ela ia auxiliando e isso estimula pra que a gente fale... não se sinta tão retraído... com medo "o que é que os outros vão pensar? O que é que a professora vai pensar de mim... que eu não sei utilizar tal palavra... ah... eu não uso ainda o *passé composé* tão bem... e... eu

> erro isso... eu erro aquilo"... então a professora sempre nos deixou...

Ainda com relação à **resposta à questão quatro**, alguns alunos deixam transparecer, nas suas respostas, suas representações sobre a língua-cultura francesa e sobre a língua-cultura deles próprios. Portanto, através dos relatos dos alunos/participantes, constatamos que, através da análise contrastiva dos aspectos socioculturais, esses alunos conseguiram desfazer várias representações e, até mesmo, estereótipos que tinham sobre a língua-cultura francesa e a brasileira.

Vejamos, por exemplo, o que relata a aluna **L,** ao responder sobre quais eram os momentos em que mais se interessava, quando ela mais participava:

> Ah... sempre no aspecto cultural... com música... quando traz alguma coisa assim da realidade deles pra nossa... apesar de não ter tido alguns vídeos lá na... na aula mas tinha música... o professor sempre mostrou a realidade da... do pessoal... dos franceses pra nossa realidade... né? Pra dos brasileiros... então sempre que tinha aquela comparação eu achava bem interessante... até porque melhora assim nossa visão tanto do povo de lá como do nosso... porque pra mim ficou mais claro alguns estilos deles... né? Tanto na fala... nos costumes... nos hábitos... comida... tudo... como pra olhar pra o meu povo mesmo... porque a gente critica muito o brasileiro e engrandece muito o europeu... e pra mim não... pra mim foi... assim... eu consegui ver o Brasil de uma forma melhor... tanto a França quanto o Brasil... né? Equilibrou bem...

As expressões empregadas pela aluna, por exemplo, "aspecto cultural", "realidade deles prá nossa", "um olhar pro meu povo", "consegui ver o Brasil de uma forma melhor" entre outras, vêm

confirmar um dos papéis do professor de língua estrangeira (e materna), a saber, de desconstruir discursos marginalizados, anti-hegemônicos. Portanto, a fala da aluna acima nos faz constatar o que já afirmamos anteriormente, ou seja, o ensino de língua estrangeira dentro de uma perspectiva intercultural propicia descobrir outras realidades e fazer vir à tona as representações que fazemos sobre a cultura do *outro*, sobre a não universalidade da nossa cultura. Promove também a tomada de consciência do caráter relativo ao que descobrimos e nos prepara para agir e para a comunicação com o *outro*. É essa, portanto, a nossa expectativa.

Podemos analisar o mesmo aspecto na resposta da aluna **D**. Segundo a mesma, a relação entre os fatores socioculturais das duas línguas-culturas em presença dinamizou as aulas, favorecendo uma análise dos temas e aspectos abordados numa análise contrastiva envolvendo diferentes culturas em contato, levando alguns alunos a fazerem uma análise contrastiva dos aspectos abordados. Nesse sentido, esta análise dos fatores socioculturais da língua estrangeira com os já conhecidos por eles em outras culturas, dinamizou uma interação na sala de aula. Vejamos o que ela nos afirma nesse sentido, quando indagada se havia oralidade na sala de aula:

> Havia... muito embora não fosse em francês... algumas vezes não era... até mesmo porque a conversa não fluía..né? Porque primeiro estágio...(...) é... sempre nessas horas (havia interação)... eu me lembro que tinha uma menina que ela morou um tempo na Itália... e também colocava como era na Itália... era sempre assim... mais entusiasmo... porque quando é questão só gramatical a aula fica chata... né? aquela coisa didática... muitas vezes de decoreba não vou negar...

No âmbito da nossa pesquisa, trabalhar na aula de FLE numa perspectiva intercultural significa favorecer a tomada da fala

ao aprendente, a partir da sua subjetividade, sobre aspectos que fazem parte da cultura das duas línguas em presença, a estrangeira e a materna, sem esquecer a pluralidade cultural existente no seio mesmo da sala de aula.

Em sessões anteriores desta pesquisa, pudemos analisar aulas de FLE, nas quais os alunos, por intermédio da professora, procediam à descoberta de fatores socioculturais nos textos e imagens das lições dos livros didáticos, numa perspectiva intercultural. Observamos como os aprendentes reagiam, ou seja, comentavam e discutiam entre si sobre aqueles aspectos, analisando-os na realidade da língua estrangeira mas, também, fazendo uma análise contrastiva entre estes aspectos e aqueles ligados à sua língua materna, em suas pluriculturas de origem.

Neste sentido, analisaremos as respostas à questão cinco (**Você aprecia quando o professor de língua francesa trabalha os fatores socioculturais inerentes à língua francesa?**), procurando demonstrar que trabalhar os aspectos culturais em sala de aula, além de motivar os aprendentes à oralidade, conduzirá também este aprendente a relativizar a maneira como se comporta uns com os outros, oriundos de meios socioculturais diferentes, o que favorecerá uma melhor aceitação não somente da cultura estrangeira, mas também da sua cultura de origem.

Assim, percebemos que as respostas a essa questão também nos deixaram analisar outros aspectos ligados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Assim, vejamos o que a aluna **C** afirma sobre o que acabamos de falar:

> [...] conhecer a cultura... saber o que come... saber o que veste... como se relacionam uns com os outros também ajuda a gente a entender um pouco melhor.... quando a gente começou o francês I (um) a maioria das pessoas faziam ideia de que os franceses eram chatos... que eram... que não

> falavam com ninguém... que durante o curso... algumas coisas podem ter ficado do mesmo jeito mas modificou no sentido que deu pra entender que também são seres humanos que moram na França... que têm outra língua... que têm outros costumes... que têm uma cultura que é diferente da que a gente tem no Brasil falando português...

Em guisa de exemplos, podemos citar que, além do aluno apreciar essa abordagem, ele também faz uma reflexão sobre os resultados aos quais pode levar um trabalho numa perspectiva intercultural. Nesse sentido, segundo a fala da aluna acima, trabalhar nesta perspectiva, além de proporcionar a motivação à oralidade, significa, também, a quebra de vários estereótipos: "... quando a gente começou o francês I (um) a maioria das pessoas faziam ideia de que os franceses eram chatos... que eram... que não falavam com ninguém..." e isto por meio de uma relativização "algumas coisas podem ter ficado do mesmo jeito mas modificou no sentido que deu pra entender que também são seres humanos que moram na França... que têm outra língua... que têm outros costumes..." esses alunos tomam consciência da heterogeneidade cultural "... que têm uma cultura que é diferente da que a gente tem no Brasil falando português...". Portanto, a perspectiva intercultural abrange um vasto campo de aplicação e se estende a todos os momentos da aprendizagem nos quais elementos semelhantes e diferentes se fazem presentes. Nessa perspectiva, de acordo com o Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - CECRL (1995), o ensino será enriquecido justamente pelo conhecimento dessas diferenças.

Um trabalho de relação entre língua e cultura, enfocando os aspectos culturais inerentes às línguas culturas em presença, numa perspectiva intercultural, leva em consideração, portanto, todo o legado cultural do qual o aluno é portador e que tende a

considerar a língua francesa como representante de uma língua de referência. Neste sentido, a aluna **D** enfoca as várias representações, quanto à língua-cultura francesa, e com as quais os alunos entram na sala de aula:

> Eu acho que quebra aquela barreira de que a língua... de que eles estão... de que a França está lá e que é uma coisa meio inacessível... era uma visão um pouco romântica... era assim amor inacessível... e a gente vê que não é bem assim... é uma língua como qualquer outra e a gente passa a relativizar as culturas também... o que pra eles é uma coisa boa pra gente pode não ser... então passar a respeitar também as diferenças... as nossas diferenças né? Do nosso país... e as diferenças que existem lá... não é apenas aquela imagem do chique... do belo... do elegante... do inteligente... do intelectual... existem também outras faces...

Portanto, através da "provocação" do professor mediador das duas línguas-culturas, em presença, comentários surgem fazendo também emergirem as pluriculturas existentes na sala de aula e, a partir desse momento, uma discussão se estabelece na sala de aula de FLE, por meio da análise contrastiva e da relativização desses aspectos, numa perspectiva intercultural. Nesse sentido, levar ao conhecimento do aprendente o componente sociocultural, que muda de uma cultura para outra, prevê o seu conhecimento das particularidades do comportamento social e verbal dos falantes nativos da língua que se estuda e seu uso adequado na comunicação, trabalho que deve ser efetuado em aulas de Língua Estrangeira (L.E.).

Ao ser entrevistada, a aluna **L** informa-nos que a descoberta de fatores socioculturais em aulas de FLE modificou o seu aprendizado; ela alega, ainda, que essa descoberta favorece a motivação da oralidade, a dinâmica das aulas, além de oferecer ao aluno o prazer de aprender a língua-cultura estrangeira:

> [...] acho que a dinâmica melhorava [...] tinha interação né? Do professor... do aluno e quando surgia um assunto... assim a gente até acabava esquecendo a gramática e ficava sempre conversando mais sobre aquilo... aí o assunto ía crescendo mais e mais (...) acho que o interesse... eu estou mais empolgada pra estudar o francês do que antes... assim... eu já tinha vontade... eu sempre dizia... eu quero minha segunda língua depois do inglês que seja o francês mas eu não achei que eu fosse ficar tão empolgada como eu estou agora... porque assim... eu vi que me saí bem nos exercícios... nas notas até na própria pronúncia das palavras tô melhorando muito... estou com realmente mais vontade de aprender...

A aluna acima demonstra que a motivação é algo intrínseco. Os elementos externos, podem aumentar o desejo de aprender, mas é necessário primeiramente que se queira aprender. Os psicólogos lembram que a motivação sempre tem origem numa necessidade e é o que determina a direção do comportamento para alvos apropriados à sua satisfação. Nesse sentido, a análise da fala da aluna acima nos permite afirmar que a sua motivação inicial foi de tipo intrínseco: "eu já tinha vontade... eu sempre dizia... eu quero minha segunda língua depois do inglês que seja o francês[...]". Por outro lado, a motivação do tipo extrínseca se faz presente em seu processo de aprendizagem do francês, quando afirma que se sai bem nos exercícios e nas notas, na pronúncia das palavras. Portanto, quando a aluna afirma: "Estou com realmente mais vontade de aprender.." nos mostra que o trabalho com a perspectiva intercultural proporcionou a esta aluna a continuidade e, até mesmo, o aumento de sua motivação inicial.

Neste sentido, alguns alunos, ao responderem a questão 5 (cinco), descreveram algumas aulas de outros professores, de outras línguas estrangeiras e, com isto, percebemos que estes professores

também enfocavam aspectos socioculturais inerentes às duas línguas em presença. A aluna **J** nos fala da maneira como o professor de língua espanhola abordava esses aspectos socioculturais:

> [...] inclusive ele trazia vídeos... como era uma situação rotineira como uma pessoa levando uma criança para a escola... éh... servindo o almoço numa refeição... quais eram os termos que eles usavam... o tratamento com os filhos... com os amigos... num clube... numa ginástica... num jogo... no trabalho... mostrava muito bem como era que isso acontecia... então ele dizia... "ele está fazendo isso por quê..." por exemplo... me lembro muito bem de um exemplo que era uma recepcionista de um hotel que era muito fácil ser recepcionista de hotel... mas quando ela recebia os estrangeiros ela não sabia como se comportar... então ele mostrou muito essa coisa da performance profissional lá na Espanha e depois perguntava como era que acontecia aqui no Brasil... um detalhe... ele não aceitava que a gente falasse em português... a gente tinha que ... forçar o espanhol... então isso também ajudou bastante...

A descrição da metodologia do professor de espanhol feita pela aluna J, permite-nos concluir que este professor também enfoca aspectos socioculturais da língua-cultura espanhola numa perspectiva intercultural: "então ele mostrou muito essa coisa da performance profissional lá na Espanha e depois perguntava como era que acontecia aqui no Brasil". A partir dos vídeos, o professor favorecia a descoberta de alguns aspectos ligados à cultura espanhola como, por exemplo, uma situação de rotina: "uma pessoa levando uma criança para a escola... éh... servindo o almoço numa refeição...".

Podemos afirmar que os implícitos exerceram um papel neste momento, pois, por meio da recepcionista de um hotel que "não

sabia se comportar" ao receber os hóspedes, o professor mostrou aos aprendentes como se procedia nessas ocasiões. Neste sentido, os aprendentes reagem, tentando falar na língua estrangeira em aprendizagem, ao serem "provocados" pelo professor a essa oralidade: "um detalhe... ele não aceitava que a gente falasse em português... a gente tinha que ... forçar o espanhol... então isso também ajudou bastante...".

Conforme o que já dissemos, a perspectiva intercultural como motivadora da oralidade, concede um lugar ao emprego da língua materna em sala de aula até que o aprendente adquira um vocabulário que possa sustentar a comunicação em língua estrangeira. Para Chianca:

> Na perspectiva intercultural, um lugar central é concedido, na aula de língua estrangeira, ao ato de fala e à competência de comunicação em língua materna, considerados como indispensáveis ao desenvolvimento da personalidade dos aprendentes, portanto indispensáveis ao desenvolvimento da criança e dos jovens, à sua preparação para a vida (CHIANCA, 2007, p. 43)[26].

Por outro lado, o constante emprego da língua-cultura estrangeira pelo professor pode vir a ser um fator motivador da oralidade, entre outros. Quanto ao que acabamos de afirmar, vejamos o que diz a aluna **JAN**:

> Olhe... o primeiro e segundo estágios foram maravilhosos porque o professor era bastante exi-

26 "Dans la perspective interculturelle, une place centrale est accordée, en cours de langue étrangère, à l´acte de langage et à la compétence de communication en langue maternelle, considérés comme indispensables au développement de la personnalité des apprenants, donc indispensables au développement de l´enfant et des jeunes, à leur préparation à la vie".

> gente... só falava em francês com a gente... até a explicação gramatical era em francês... claro... no nível alí num contexto que a gente podia tirar informação e isso ajudou bastante... no primeiro momento a gente ficava confusa mas à vontade...

É interessante ressaltar que, para a aluna acima, o professor exigente é, também, aquele que fala somente na língua estrangeira durante toda a aula: "o professor era bastante exigente... só falava em francês com a gente..." Constatamos que o professor pode perseverar no emprego da língua estrangeira levando os aprendentes a também se expressarem nesta língua, de acordo com suas possibilidades: "no nível alí num contexto que a gente podia tirar informação e isso ajudou bastante... no primeiro momento a gente ficava confusa mas à vontade...".

Nesse sentido, podemos afirmar, segundo o que afirmam os alunos participantes, que a língua francesa se fazia presente nas participações orais desses alunos. No entanto, pudemos observar que os alunos, quando indagados sobre qual língua empregava no momento das discussões, respondiam que, várias vezes, faziam uma mistura da língua francesa com a língua materna. A aluna **C** pode nos relatar o que se passava na sala de aula quanto ao emprego das línguas em presença:

> Era misturado.... todo mundo tentava.... a professora ficava falando em francês e fazia a gente entender pelas palavras que a gente conhecia aí a gente tentava falar em francês às vezes não conseguia aí ela ficava completando a gente e misturava às vezes usava umas palavras em português outras em francês...

Como acabamos de analisar, os alunos participantes ratificaram o que constatamos nas observações. Alguns relatando

o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras cursadas anteriormente e, ao mesmo tempo, fazendo uma análise contrastiva com o que estavam vivenciando nas aulas de FLE. Segundo suas respostas, pudemos conhecer o que, para estes participantes, significa uma metodologia que objetive a aprendizagem de uma língua estrangeira, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência de comunicação nessa língua. Conhecemos, através de suas falas, alguns dos seus objetivos e o que os motiva a aprender uma L.E. e o que os faz perseverar nesse processo de aprendizagem. No âmbito do nosso objeto de pesquisa, podemos afirmar que os participantes concedem um importante lugar ao conhecimento de elementos que fazem parte da cultura da língua estrangeira e, após análise, entendemos que o resultado dessa postura intercultural empreendida pelo professor é a motivação à oralidade.

A Análise do conteúdo das entrevistas: alunos participantes da AF

As entrevistas da Aliança Francesa foram realizadas com alunos do 5º estágio no final do semestre de 2008.2. Estes foram os mesmos participantes da pesquisa desde o 4º estágio. Decidimos, portanto, fazer a entrevista somente no final do 5º estágio, tendo um total de 08 (oito) alunos entrevistados.

Como vimos na descrição do público participante desta pesquisa, os alunos da AF apresentam perfis diferentes dos alunos participantes da UFPB. Primeiro, quanto à idade, os alunos da AF participantes são adolescentes, terminando o 3º ano do ensino Médio, logo, com objetivos e motivações diferentes dos alunos participantes da UFPB. Analisaremos o que significou para estes alunos, o trabalho em sala de aula dentro da perspectiva intercultural, investigando a motivação à fala, objeto de nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, procuramos orientar a entrevista segundo as 04 (quatro) questões abaixo:

1) Você estuda outra língua estrangeira além do francês?

2) Quais os momentos da aula de francês em que mais você participa?

3) Quando participa das aulas qual a língua empregada?

4) Você aprecia quando o professor de língua francesa trabalha os fatores socioculturais inerentes à língua francesa?

Como podemos observar, não formulamos a questão sobre a importância de se estudar uma língua estrangeira. Assim, a primeira questão nos permitiu constatar que a maioria dos participantes cursa, além da língua francesa, o inglês, como veremos nos gráficos da seção seguinte. Somente um dos participantes revelou ter estudado também a língua espanhola. É o que afirma, por exemplo, o aluno **T**: "é... já estudei espanhol no curso fundamental".

Observamos que alguns alunos, quando indagados sobre se cursavam uma outra língua estrangeira, a língua inglesa, respondiam que somente cursavam na escola, revelando, talvez, que o inglês cursado na escola não era o suficiente para se aprender essa língua estrangeira, diferente, talvez do que se vê numa escola de idiomas. Seria, portanto, uma disciplina igual a uma outra qualquer e que tinham de cursá-la, tão somente, com o objetivo de terminar mais uma etapa escolar. À guisa de exemplos, vejamos as respostas dos alunos **AJ**, **E**, **F**, entre outros:

> **AJ** fiz no Lyceu um curso de inglês, mas incompleto...
> **E** só o inglês na escola
> **F** só no colégio... inglês... mas o básico...

A análise das respostas acima nos permite, portanto, afirmar que os mesmos consideram importante a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente, o inglês, o espanhol e o francês.

Na entrevista aos alunos participantes da AF, também organizamos os temas em categorias. Assim, a primeira categoria de análise adotada foi a motivação para participar por intermédio da perspectiva intercultural, e teve como base a questão de número 02 (dois) cujas respostas quanto aos momentos da aula de francês em que mais participavam, revelaram-nos que aspectos ligados à cultura favorecem a motivação à participação. É o que nos revela a aluna **AJ**: "quando eu aprendo expressões novas e quando fala sobre os aspectos culturais da França...".

Alguns alunos responderam também que os aspectos culturais, quando enfocados pelo professor na sala de aula, favorecem a participação de modo que os alunos passam a fazer análises contrastivas entre os aspectos culturais estrangeiros e os equivalentes (ou não) na língua-cultura materna. A aluna **A** nos afirma este aspecto: "quando o professor fala sobre a cultura... Aspectos diferentes do Brasil e associa um ao outro da França.... É muito interessante". A aluna **A** diz ainda que: "sim... dá mais motivação prá o aluno saber mais sobre a cultura deles...". Desse modo, o aluno, a partir de sua curiosidade em saber mais sobre os aspectos culturais da língua francesa, interage com os outros colegas, na sala de aula, sobre esses aspectos e, assim, vai adquirindo conhecimentos sobre as maneiras de agir, não somente do francês, mas também sobre aspectos peculiares a sua própria cultura. A aluna **F**, afirma-nos que: "procurava entender antes e depois comentar sobre aquele assunto na sala de aula". O aluno **E** confirma o que falamos acima: "eu acho interessante... o aluno vê outras coisas... sai um pouco da gramática". O aluno **T** também enfatiza que participa mais quando o professor, nas lições do livro didático, os faz descobrir alguns aspectos culturais inerentes à

língua estrangeira: "...a cultura dos franceses... com a comparação daqui... também acho interessante...".

Portanto, os temas relacionados à cultura, quando vistos na sala de aula, levavam esses alunos a falar, a emitir suas opiniões, e uma discussão se realizava entre esses alunos, segundo seus conhecimentos e visões, segundo suas origens culturais. Nesse sentido, a análise de algumas respostas nos permitem afirmar que no momento em que o professor muda sua metodologia e adota uma forma de trabalho, numa perspectiva intercultural, há também um interesse do aluno em participar oralmente. No âmbito de nosso trabalho, consideramos que a postura intercultural do professor resulta, como acabamos de observar, na motivação do aluno para aprender a língua francesa. Nesse sentido, o aluno descobre aspectos sobre a cultura da língua estrangeira, associando-os aos de sua cultura.

As Reflexões e respostas dos participantes quanto à motivação à oralidade (AF)

Pudemos constatar, na análise da fala desses alunos, que demonstravam curiosidade face aos elementos culturais abordados e, ao mesmo tempo, esses mesmos alunos sentiam a necessidade de "comparar" aspectos culturais franceses com equivalentes em sua cultura materna. A entrevista da aluna **AJ**, quando indagada sobre como participava no momento em que o professor abordava aspectos culturais da língua francesa, podemos constatar o que afirmamos acima: "ficava curiosa... assim... vontade de perguntar... fazer comparações entre a França e o Brasil...".

Os alunos da AF descobriram vários aspectos da cultura francesa e, também, da sua própria cultura: esta é também uma das finalidades de um trabalho em sala de aula com a perspectiva intercultural. Uma vez que a identidade está em constante evolução, esses alunos vão construindo suas identidades ao contato com outras culturas. Assim,

a descoberta de fatores socioculturais na aula de FLE, pode permitir ao aluno uma maior liberdade para expressar as representações, das quais são portadores, sobre a língua-cultura estrangeira, num clima de confiança e de descoberta das diferenças culturais.

Segundo Abdallah-Pretceille e Porcher (1999), as representações sobre o estrangeiro são significativas. Elas podem gerar a oralidade na sala de aula. Alguns alunos chegaram à conclusão, através de uma análise contrastiva, que os franceses e os brasileiros são semelhantes em vários aspectos. É o que nos revela a aluna **F**: "que por exemplo os Franceses não são fedorentos (risos) como dizem... a gente pensava que não gostam de tomar banho... que não são tão mal educados... que... os Franceses se parecem muito com os Brasileiros...". Afirmação feita baseada em sua experiência de vida e em suas visões de mundo.

Vejamos o que responde o aluno **T**, quando indagado sobre se descobriu mais um pouco da cultura francesa: "...mais... muito mais... mais do que a minha própria cultura ... e eu acabo também conhecendo o que não sabia sobre os Brasileiros...". A aluna **AG**, afirma, quando a professora/entrevistadora pergunta sobre o que acontecia na sala de aula nos momentos em que o professor fazia essas análises contrastivas entre a língua-cultura francesa e a língua-cultura materna:

> [...] eu gosto porque é bom a gente poder ver o outro modo de vida... né? algumas coisas diferentes... eu procurava absorver tudo o que a professora falava... e também quando eu chego em casa... quando eu gosto do assunto eu acabo passando prá minha família... eu também... fazia algumas perguntas... às vezes tentava (perguntar) em francês...

Quanto à língua de comunicação empregada, podemos observar que estes alunos se esforçavam para falar em francês. Quando não conseguiam, se comunicavam em língua materna.

Vejamos a aluna A: "sempre eu tento me expressar em francês, mas quando não consigo, falo em português...".

A análise das entrevistas dos alunos da AF, que acabamos de realizar, permite-nos afirmar que os mesmos não se delongavam muito nas suas respostas. Neste sentido, respondiam com frases curtas e quase não faziam reflexões sobre o processo de aprendizagem da língua francesa, diferentemente dos alunos da UFPB que, como vimos, além de apresentarem respostas longas às questões formuladas, faziam análises sobre a abordagem empregada em sala de aula, pela professora/pesquisadora, mas também sobre aulas de outros professores. Lembramos, no entanto, que os entrevistados participantes da UFPB estão cursando uma Graduação, sendo professores ou futuros professores em formação. Assim, participam da entrevista também enquanto analistas de um fazer didático-pedagógico, tecendo comentários acerca do trabalho do professor e, também, dentro de uma percepção de aprendente. Por outro lado, deve-se levar em consideração a faixa etária dos alunos da AF, a maioria sendo adolescentes entre 14 e 17 anos.

No entanto, podemos afirmar que os dois públicos, pertencentes a formações distintas, com objetivos diferentes e de faixa etária variada, demonstraram em suas respostas que um trabalho de descoberta de fatores culturais inerentes à língua estrangeira, a partir da análise contrastiva entre estes e os fatores culturais pertencentes à língua-cultura nacional, favorece a oralidade na sala de aula de FLE. Através do relato desses alunos, constatamos que a descoberta de elementos culturais nas aulas de FLE permite desenvolver uma uma maior participação à oralidade.

O questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa

Após a fase qualitativa das entrevistas, decidimos verificar os resultados obtidos através da aplicação de um questionário ao

público-alvo envolvido na nossa pesquisa de campo. Foram assim questionados 50 alunos entre aqueles da UFPB e os da AF. Na UFPB, envolvemos alunos de três docentes (02 Professoras de Letras e 01 do Curso de Extensão), alunos estes em níveis diferentes no que se refere ao estágio de língua, tanto da UFPB, quanto do Curso de Extensão.

O motivo que nos levou à aplicação do questionário aos alunos da professora **RM** são os mesmos que apresentamos na entrevista, ou seja, por esta ser especialista em didática da língua estrangeira (DDL) e na perspectiva intercultural. Quanto à professora **ML**, docente da turma de Extensão, por esta fazer parte do grupo de pesquisa da professora citada acima e porque esta trabalha com alunos da Extensão da UFPB, formação que prioriza a oralidade. As turmas das duas Instituições envolvidas têm objetivos diferentes, a saber: com o público de Letras da UFPB, objetiva-se a formação profissional; com o da AF, os objetivos variam entre ensinar a língua para a comunição e preparar os alunos para fazer o Vestibular, exame/concurso de entrada na Universidade Pública Federal.

Antes de aplicarmos o questionário, tanto na UFPB (Letras e Extensão), quanto na Aliança Francesa, os alunos que se dispuseram a participar leram e assinaram um termo de consentimento para participar da entrevista. No que diz respeito aos princípios gerais adotados durante a coleta de dados, seguimos os passos indicados para um trabalho científico, explicando as razões do trabalho proposto, com cortesia, mas, mantendo o distanciamento necessário ao resultado sem vieses. Explicitamos também aos envolvidos que o Questionário não tinha caráter avaliativo, não influenciando na nota institucional, além de ser de caráter estritamente confidencial, garantindo a não identificação dos mesmos. É importante deixar claro que os alunos foram livres para participar ou não da pesquisa. O tempo gasto para o preenchimento de cada questionário variou entre 15 a 20 minutos.

A análise quantitativa e qualitativa do questionário

O teor dos questionários aplicados, tanto aos alunos da UFPB, quanto aos da AF, foi igual, no entanto, é válido salientar que o questionário aplicado aos alunos do nível mais avançado (7° estágio) da UFPB continha três questões a menos. São elas:

1) Você já teve algum contato com a língua francesa antes?

2) Ao final do estágio, você acha que participou oralmente e se sente capaz de se apresentar, apresentar alguém, de falar de suas preferências ou de contar um fato no passado, em língua francesa?

3) Ao final do estágio, você desenvolveu qual (quais) competência (s)?

A razão da supressão destas questões está ligada ao fato de que o aluno do 7º estágio da UFPB já está prestes a terminar a licenciatura e, consequentemente, preparado para lecionar a língua francesa, não cabendo mais, portanto, saber se o mesmo desenvolveu as quatro competências ligadas ao ensino-aprendizagem de FLE ou se já teve algum contato com esta língua antes do Curso.

Os questionários da AF

Aplicamos o questionário a 13 alunos da professora/pesquisadora, alunos do 4º e do 5º estágios, da AF, ao final de cada semestre, assim, os alunos teriam uma visão mais completa do que foi visto em sala de aula durante o período. Todos responderam ao questionário sem apresentar nenhum constrangimento nem recusa.

O questionário aplicado aos alunos da AF, participantes dessa pesquisa, apresenta, em sua maioria, questões fechadas. Pretendíamos por meio deste questionário mostrar, de maneira quantitativa, que

a descoberta de fatores socioculturais da língua-cultura francesa e a confrontação entre estes e os fatores socioculturais inerentes à língua-cultura materna, numa perspectiva intercultural, favorecem a motivação à oralidade no aluno de FLE.

É interessante salientar que, ao analisarmos as respostas a este questionário, identificamos outros aspectos ligados ao trabalho em sala de aula na perspectiva intercultural. Como veremos, a descoberta dos fatores socioculturais da língua-cultura estrangeira favorece a percepção de fatores socioculturais inerentes à língua-cultura materna, favorecendo inclusive a socialização do aluno, além de uma abertura ao *outro*.

a) **Classificação por estágios:** Os alunos envolvidos tinham 3h/a por semana de língua francesa num horário diferente do seu horário no colégio. A maioria cursava o 3º ano do Ensino Médio, portanto, preparando-se para o vestibular[27], mesmo assim, quase não houve desistência entre o 4º (46%) e o 5º (54%) estágios. O que significa que estes alunos perseveraram em sua motivação e continuaram o estágio.

b) **Classificação por faixa etária:** Lembramos que, durante as observações, nossa preocupação maior foi a de descrever, de maneira precisa e sistemática, a reação dos aprendentes quanto à motivação à oralidade mediante à atividade de descoberta da cultura francesa e o paralelo com a língua-cultura materna. Portanto, não descrevemos, com maiores detalhes, os alunos/participantes da pesquisa quanto à faixa etária, por exemplo. Nesse sentido, acreditamos que as informações que colhemos, quanto a este item, permitem-nos afirmar que os alunos/participantes da AF, tanto do 4º, quanto do 5º estágios eram adolescentes e, no contexto da AF, faziam parte do Convênio assinado entre a AF e o Governo do Estado da Paraíba (85% dos participantes tinham entre 14 e 25 anos, e 15%,

27 ENEM, atualmente.

entre 18 e 25 anos). Observamos que, esses alunos demonstravam um grande interesse principalmente no que se referia aos aspectos culturais franceses, revelando curiosidade, e vontade de aprender, como constatamos na entrevista.

c) **Classificação por sexo:** o público feminino (54%) é um pouco maior do que o masculino (46%).

d) **Já teve contato com a língua francesa antes da AF?:** A grande maioria desses alunos não teve contato com a língua francesa (8% dos participantes tiveram contato com a língua francesa, 15% um pouco e 77% nenhum). Portanto, o 4º e 5º estágios eram formados por alunos que iniciaram a língua francesa na própria AF, uma associação de língua e cultura francesas que tem também por objetivo principal a difusão da cultura francesa e seus valores fundamentais. Um trabalho de sensibilização à cultura francesa é realizado junto a esses alunos, em sala de aula e em eventos culturais promovidos pela AF.

Poucos alunos tiveram contato com a língua francesa antes de ingressarem na AF. Observamos que dois dos alunos apresentavam uma motivação de tipo extrínseco: "Colegas fizeram o curso e comentavam conosco (01 aluno), _Tenho amigos que falam francês" (01 aluno). Analisando essas respostas, podemos induzir que estes adolescentes são, por vezes, levados a aprender o francês pelo intermédio de outras pessoas, e não, por razões futuras ligadas ao mercado de trabalho. Esta "despreocupação" com o futuro profissional é uma atitude natural nos adolescentes, cabe a nós professores e, também, responsáveis pela formação e integração socioprofissional desses adolescentes, empreendermos estratégias de ensino-aprendizagem que ponham em evidência a importância, no aspecto profissional, do fato de se aprender uma língua estrangeira, desenvolvendo, na sala de aula, atividades que favoreçam a motivação à aprendizagem e ao uso da L.E.

e) **Estudou ou estuda outra língua estrangeira (se positivo, especificar a língua):** Nesta questão, podemos observar que a maioria não estudou uma língua estrangeira (57%), vindo a ser o inglês a segunda língua (36%) estudada no colégio (muitas vezes não oferecendo outra escolha), depois da língua materna (7% dos participantes não respondeu).

Não será, portanto, necessário pesquisar o porquê dessa escolha, visto não ser este o tema da nossa pesquisa. No entanto, podemos deduzir que essa escolha da língua inglesa é devido ao fato desta língua se fazer presente nas vidas desses adolescentes, seja através da música, de uma marca de roupa, da mídia, entre outros, exercendo, portanto, forte influência cultural. Lembremos que, em João Pessoa, poucas escolas possibilitam uma real escolha da L.E. a aprender.

f) **Prioridades que o professor deve adotar numa aula de língua estrangeira:** Pretendíamos, ao formular esta questão, colher junto aos alunos/participantes as suas concepções quanto à postura que deve ser adotada pelo professor e, de uma certa maneira, conhecer algumas de suas perspectivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. É válido explicar que optamos por formular uma questão fechada evitando assim que o aluno/participante se distanciasse do foco da questão. Portanto, obtivemos as seguintes respostas:

- Somente gramaticais: 0 aluno;
- Somente aspectos socioculturais: 0 aluno;
- Aspectos gramaticais e socioculturais: 13 alunos;
- Não sei, não refleti sobre o assunto: 0 aluno.

Como podemos verificar, 13 (treze) alunos responderam que o professor deve dar prioridade aos aspectos gramaticais e

aos socioculturais na aula de FLE. Isso nos permite afirmar que esses adolescentes são conscientes da importância do binômio língua e cultura na aula de língua estrangeira. É válido salientar que os aspectos culturais abordados pelo professor não devem se limitar a uma fotografia da Torre Eiffel ou do Arco do Triunfo como representantes da cultura francesa. Portanto, enfocar a cultura na aula de língua estrangeira, numa perspectiva intercultural, é levar em consideração outros elementos que também fazem parte da cultura e isto não somente em relação à cultura da língua estrangeira em estudo, mas, também, em relação à língua materna, uma vez que, apesar dos alunos pertencerem à mesma nacionalidade, brasileira, são portadores, também, da cultura de suas diferentes microcomunidades.

g) **Aspectos abordados nas aulas do estágio de língua francesa cursado:** Nesta questão, tentamos verificar se efetivamente os alunos/participantes trabalharam os aspectos socioculturais nas aulas de FLE com a professora/pesquisadora.

h) **Se os aspectos socioculturais foram abordados em conjunto, fazia-se um paralelismo entre os aspectos da língua francesa e os da língua materna:** A motivação à oralidade por meio da perspectiva intercultural se complementa através de um paralelismo entre a cultura francesa e a cultura materna sem esquecer de mencionar as pluriculturas veiculadas pelos próprios aprendentes (em 54% dos casos, houve um paralelo entre a língua francesa e a língua materna, em 38%, às vezes, e em 8%, nunca).

Este paralelismo era realizado, na maioria das vezes, pelos aprendentes. O importante, nesta perspectiva, não é apenas apresentar aspectos inerentes à língua-cultura francesa com o único objetivo

de enriquecer nosso aluno culturalmente, mas também levá-lo a descobrir, nos livros didáticos, por exemplo, fatores particulares daquela língua-cultura que, postos em paralelo e relativizados com os da sua língua-cultura materna, sejam desencadeadores de uma reflexão sobre sua identidade cultural.

i) **Se a resposta à questão anterior foi SIM ou ÀS VEZES, nestes momentos da aula de francês você demonstrava:** Como constatamos, a maioria dos alunos/participantes respondeu que houve um paralelismo na abordagem das duas culturas em presença. Nesse sentido, resta-nos verificar se este paralelismo favoreceu ao aprendente o interesse e o prazer de descobrir a língua-cultura alvo.

A realização de um paralelismo entre os aspectos culturais das línguas-culturais francesa e materna resulta no prazer em aprender e num esforço para perseverar nesta aprendizagem (39% dos participantes demonstraram prazer, 38%, esforço, 15% não responderam e 8% não escolheram nenhuma das alternativas, sendo que nenhum dos participantes demonstrou desinteresse). Nessa perspectiva, podemos afirmar que este prazer e esforço transformam-se na motivação em participar oralmente como veremos a seguir.

j) **A descoberta dos fatores socioculturais nas aulas de língua francesa, através do paralelismo entre a cultura materna e a francesa, dentro da perspectiva intercultural, permite proporcionar (várias respostas são possíveis):** Esta questão vem ratificar o que afirmamos na análise das respostas à questão precedente. Portanto, podemos observar que a grande maioria dos alunos respondeu que a descoberta de fatores socioculturais proporciona o dinamismo em sala de aula levando à motivaçãoà oralidade.

Vimos também que, além da motivação à oralidade, o trabalho de descoberta da cultura do *outro* contribui para a ampliação dos conhecimentos da maneira de viver do francês (31%); para a oralidade ou interação na sala de aula (22%), para a quebra da barreira da timidez (28%), principalmente se os temas culturais abordados fizerem parte do conhecimento de mundo do aprendente, como vimos em sessões anteriores, além de levar o aprendente à conscientização de aspectos socioculturais da sua própria língua-cultura materna (6%).

k) **Se a perspectiva intercultural na aula de FLE proporcionou a oralidade, expressava-se na sala em que língua:** Nas participações orais, os alunos empregavam as duas línguas, ou seja, mesclavam-nas em suas participações, expressando-se em português quando não conseguiam fazê-lo em francês. Como já o dissemos, um trabalho em sala de aula, numa perspectiva intercultural, reserva também um lugar ao emprego da língua materna, uma vez que o uso da mesma favorece a interação. Nesta perspectiva, o emprego desta significa, para o aprendente, um elemento fundamental, uma vez que é através de sua língua materna que se identifica como fazendo parte de uma cultura (54% dos aprendentes utilizam a língua materna e/ou francesa; 15% a língua francesa; 8% não se recordam e 23% não responderam) .

l) **Consequências, na vida do aluno, do ensino de FLE através da descoberta dos fatores socioculturais da língua francesa e materna dentro da perspectiva intercultural (Várias respostas são possíveis):** No momento da entrevista, vimos que os alunos/participantes revelaram que a cultura francesa em paralelo com a cultura da língua-cultura materna, levando em consideração a pluralidade existente na própria sala de aula, favorece a motivação à oralidade. Nessa perspectiva, percebemos também que esses alunos também vivenciaram outros fatores decorrentes dessa abordagem.

Segundo o questionário aplicado, 24% dos alunos responderam que a descoberta de fatores culturais lhes proporcionará a uma melhor preparação para entender alguns aspectos culturais, principalmente ao que diz respeito aos estereótipos, seja na sua cultura de origem, seja na cultura do outro. Nesse sentido, segundo Chianca:

> O ensino de língua estrangeira seria assim não apenas justificado no contexto sócio-econômico cultural brasileiro mas teria também um papel educativo voltado para uma abertura cultural, no respeito ao *outro* e na aceitação de uma igualdade de trocas culturais e sociais[28] (CHIANCA, 2007, p. 195).

Observamos também que 35% acreditam que terão uma melhor adaptação com menos dificuldades e mais aproveitamento no caso de uma eventual estadia na França, estando, também, melhor preparado para a vida social no seu país de origem. Esta resposta vem, assim, corroborar com a nossa concepção de que abordar elementos culturais da língua-cultura francesa na sala de aula significa também desenvolver no aprendente uma competência sociocultural necessária, nas interações em língua dita estrangeira, mas também e, sobretudo, na sua vida no seio das diferentes microcomunidades de pertença. Essa perspectiva vai, portanto, melhor prepará-lo para a vida, pois, citando ainda Chianca,

> Nosso objetivo primeiro não é mais o de ensinar a língua francesa mas de educar o jovem aprendiz para a vida social, favorecendo sua formação

28 "L´enseignement de la langue étrangère serait ainsi non seulement justifié dans le contexte socio-économique culturel brésilien mais retrouverait aussi un rôle éducatif axé sur une ouverture culturelle de fait, dans le respect de *l´autre* et dans l´acceptation d´une égalité d´échanges culturels et sociaux".

> pessoal e profissional em vista de uma realização pessoal e interpessoal presente e futura[29] (Ibid, p. 195).

E por fim, 24% dos alunos/participantes responderam que a descoberta de elementos da cultura francesa facilitaram a sua participação à oralidade durante as aulas e permitiram uma tomada de consciência do caráter redutor dos estereótipos.

Os questionários da UFPB

As questões aplicadas aos alunos da UFPB foram basicamente as mesmas aplicadas aos alunos da AF. Somente nos sétimos estágios, houve a supressão das questões já citadas anteriormente. Portanto, participaram 37 (trinta e sete) alunos da UFPB. Lembramos que os alunos da professora **ML**, inscritos no Curso de Extensão, não entram na análise como alunos da UFPB.

Neste questionário, temos questões fechadas e algumas questões abertas. A questão de número 3 (três) possibilita ao aluno explicitar que outra língua estrangeira estuda ou já estudou. Em uma outra questão aberta o aluno esclarece o que propiciou o seu primeiro contato com a língua francesa. Foi possível analisar os motivos que impulsionaram os alunos a se inscreverem para estudar-aprender a língua francesa; essa questão nos indica também se os mesmos, ao adentrarem à sala de aula, já tinham tido algum contato com a língua e nos aponta se alguma motivação os levou a aprender essa língua. Finalmente, na terceira questão aberta, o aluno é convidado, como já o dissemos, a refletir sobre as práticas

29 "Notre objectif premier n´est plus d´enseigner la langue française mais d´éduquer le jeune apprenti à la vie sociale, en favorisant sa formation personnelle et professionnelle en vue d´un accomplissement personnel et interpersonnel présent et futur".

de ensino-aprendizagem vivenciadas durante o estágio de língua francesa cursado.

Assim, passemos, portanto, à análise das respostas:

a) **Classificação por estágios:** 34% fazem o primeiro estágio; 14% o segundo; 19% o quarto; 3% do quinto e 30% o sétimo.

b) **Classificação por faixa etária:** As idades dos alunos participantes da UFPB mais representativas foram entre 18 e 25 anos (46%), e entre 26 e 33 anos (26%) geralmente para os primeiros estágios. Os alunos de idades de 34 a 50 anos são os do Curso de Extensão (27%), sendo que 3% tinham mais de 50 anos.

No âmbito da nossa pesquisa, estas diferenças de idade implicam também em diferentes concepções sobre diversos aspectos culturais, segundo seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, apesar dos alunos serem de mesma nacionalidade, de participarem, portanto, da mesma cultura nacional, eles são diferentes em vários outros aspectos e um deles é a faixa etária. Assim, numa sala de aula, onde há diferentes faixas etárias, haverá também diferentes concepções quanto aos aspectos culturais franceses e os ligados à língua-cultura materna. Nesse sentido, a motivação inicial persistirá, uma vez que o professor direcione a descoberta desses fatores de acordo com os interesses de aprendizagem de cada uma dessas faixas etárias.

c) **Classificação por sexo:** Percebemos uma grande presença feminina (70%) principalmente no turno da manhã dos primeiros estágios.

d) **Você já teve algum contato com o idioma francês, antes?:** 27 alunos responderam a esta questão. A maioria dos alunos não teve contato com o francês antes (33%). Podemos

perceber que 15% já tiveram algum contato; 22%, um pouco e 30% não responderam.

Nesta primeira pergunta aberta, procurava-se saber também o que propiciara esse contato. Os resultados nos levaram a constatar que as razões que levaram esses alunos a procurar a língua francesa são tanto de caráter intrínseco quanto extrínseco. Vejamos a tabela abaixo:

TABELA 02: Fatores motivacionais encontrados nas respostas

FATORES DE MOTIVAÇÃO	NÚMERO RESPOSTAS UFPB
Gostou do curso de extensão e resolveu fazer Letras/francês	01 (um)
Contato com amigo residindo em Bruxelas, o que a fez encantar-se pela língua	01 (um)
Amigos que falam francês	01 (um)
Conheceu franceses	01 (um)
Através de filmes franceses/ tele-jornais	02 (dois)
Avós estudaram francês	01 (um)
Viagem à Paris e à Aliança Francesa	01 (um)
Colegas fizeram francês e gostaram	01 (um)
Cursou um período no Centro de Línguas	01 (um)
Músicas francesas	01 (um)
Familiares moraram na França	01 (um)

e) **Estudou ou estuda outra língua estrangeira (se positivo, especificar a língua):** Para os alunos, a língua inglesa

também é a mais conhecida, com 61% de respostas; em seguida, o espanhol e o alemão com 18,2% e 6,8% respectivamente. No entanto 9% destes alunos não estudaram, nem estudam uma outra língua estrangeira.

f) **Prioridades que o professor deve adotar numa aula de língua estrangeira:** Os aspectos socioculturais e os gramaticais devem ser prioridades do professor numa aula de língua estrangeira**:**

- Somente gramaticais: 0 aluno;
- Somente aspectos socioculturais: 0 aluno;
- Aspectos gramaticais e socioculturais: 37 alunos;
- Não sei, não refleti sobre o assunto: 0 alunos.

Sobre esse aspecto, observamos, ainda, nas entrevistas, as várias reflexões feitas por estes alunos, principalmente, os alunos/participantes da UFPB. Como vimos, faziam análises do processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras estudadas e da língua francesa em estudo. Portanto, estas respostas vieram confirmar o que obtivemos durante a entrevista com estes alunos. Para a nossa pesquisa, este aspecto é de grande importância, uma vez que, como podemos verificar, a sala de aula é realmente o lugar propício para a descoberta da cultura do *outro*, bem como para a descoberta de si mesmo. É nesse ambiente, também, em que o aprendente voltará todas as suas atenções e, por que não dizer, suas expectativas e curiosidades na busca da redescoberta de sua identidade em formação permanente, a qual, como já o afirmamos, está em constante evolução (isso dentro de um trabalho consciente e sistemático estimulado pelo professor).

Nesse sentido, a abordagem dos aspectos socioculturais em sala de aula favorecem, como já o dissemos, o desenvolvimento da

competência linguística e a competência sociocultural, os diferentes *savoir-faire* na língua-cultura estrangeira e, por que não, na língua-cultura materna?

g) **Aspectos abordados nas aulas do estágio de língua francesa cursado:** No estágio cursado, na UFPB, nas aulas de língua francesa, segundo os alunos, constatamos que os aspectos socioculturais foram abordados em conjunto com os gramaticais (97% das respostas). Esses alunos têm consciência também da importância dos aspectos gramaticais da língua estrangeira para a comunicação, isto é, para que interajam e estabeleçam trocas conversacionais e construam o sentido das mesmas. O que criticam, como vimos em suas falas na entrevista, é o espaço exagerado dedicado à gramática, por alguns profissionais, deixando em segundo plano os aspectos socioculturais.

Nesta questão, demonstramos que, não somente, acreditamos na abordagem dos aspectos culturais, mas também fazemos dos mesmos uma constante em nossa prática de sala de aula. Como resultado, temos o aprendente que passa a ter consciência dos vários aspectos peculiares à língua-cultura estrangeira. Nesse sentido, o aprendente descobre, por exemplo, através dos textos das lições trabalhadas em sala de aula, que

> A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificados e ritualmente governados, em suma, um encontro social (RIBEIRO & GARCEZ, 2002, p. 19).

h) **Se os aspectos socioculturais foram abordados em conjunto, fazia-se um paralelismo entre os aspectos socioculturais da língua francesa e os da língua materna:** Segundo o que nos mostra

o resultado da análise dos questionários aplicados, 73% dos alunos responderam que, na descoberta dos aspectos socioculturais franceses, era realizado um paralelo entre estes aspectos e os da língua-cultura materna (22%, às vezes e 5%, nunca). Este paralelismo, realizado várias vezes pelos próprios alunos, dava lugar aos comentários e, em seguida, às discussões sobre os temas de fala comum ou não às diferentes culturas em presença, provocando a oralidade.

i) **Se a resposta ao item anterior foi SIM ou ÀS VEZES, nesses momentos da aula de francês você demonstrava:** O resultado deste paralelismo levou 43% dos alunos a responderem que lhes causava prazer em participar da aula e 46% a afirmarem que se esforçavam para se expressar em francês (11% não responderam), apesar de presenciarmos a alternância entre o português do Brasil e o francês, como vimos nas entrevistas e nas fichas de observação das participações orais.

Desse modo, podemos afirmar que a motivação está relacionada ao prazer em participar das aulas, assim como ao esforço para se expressar em francês. Nesse sentido, a perspectiva intercultural opera como estimuladora da participação oral e isto é possível, uma vez que os aprendentes levam em consideração o fato de que a leitura do texto de uma lição no livro didático de FLE é um processo de interação entre seus elementos culturais e as pluriculturas das quais os próprios aprendentes são portadores. Assim, o prazer e, consequentemente, o esforço, residem no fato de que os temas culturais abordados são do interesse dos aprendentes, são importantes para a sua progressão no processo da aprendizagem, não somente da língua-cultura estrangeira, mas também para a sua vida social.

j) **A descoberta dos fatores socioculturais nas aulas de língua francesa, através do paralelismo entre a cultura materna e a**

francesa, dentro da perspectiva intercultural, permite proporcionar (várias respostas são possíveis): Além do esforço para se expressar em francês e do prazer em participar das aulas de FLE, ingredientes importantes ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, dentro de uma perspectiva intercultural, de acordo com o resultado dos qestionários, a perspectiva intercultural também proporcionou a 22% dos alunos, a ampliação dos conhecimentos da maneira de viver do povo francês; a 22% representou a tomada da fala ou a oralidade na sala de aula; a 12% a quebra da barreira da timidez; a 25% a motivação e o dinamismo na sala de aula e, por fim, a tomada de consciência de aspectos socioculturais da cultura materna para 15% dos alunos (4% não responderam). Logo, a descoberta de fatores socioculturais franceses, numa perspectiva intercultural, favorece o desenvolvimento de uma competência de comunicação indispensável ao aprendente. Podemos observar, também, concomitantemente ao aspecto que acabamos de apresentar, que essa descoberta proporciona a motivação à oralidade, se levarmos em consideração as diferenças culturais veiculadas pelos aprendentes na sala de aula.

k) **Se a perspectiva intercultural na aula de FLE proporcionou a oralidade, expressava-se, na sala, em qual língua:** Os resultados, a seguir, mostram-nos que houve oralidade em língua francesa, com 3% de respostas; no entanto, é insuficiente em relação aos 16% que responderam se expressar em francês e/ou em língua materna. Dos participantes, 68% responderam que não se recordam, 8% não responderam e 5% recorreram à língua materna.

É interessante lembrar que, durante as observações, alguns alunos iniciavam a frase em língua francesa, no entanto, faltava-lhes vocabulário para concluí-la nessa língua, razão pela qual completavam a sua fala em língua materna. Em outros momentos, os alunos passavam a alternar as duas línguas com maior presença

da língua francesa, principalmente quando discutiam sobre temas culturais do seu conhecimento de mundo. Por exemplo, no 7º estágio, apesar da língua de comunicação mais empregada ser a língua francesa, quando o assunto era ligado ao futebol (o 7º estágio era composto por mulheres), quase não havia discussão, e quando havia, empregavam as duas línguas alternadamente; por outro lado, quando o tema era ligado ao dia a dia dessas mulheres, a discussão fluía em língua francesa.

l) **Consequências, na vida do aluno, do ensino de FLE através da descoberta dos fatores socioculturais da língua francesa e materna dentro da perspectiva intercultural (Várias respostas são possíveis):** Elaboramos esta questão com a finalidade de sabermos quais seriam as outras consequências desta proposta na vida futura dos nossos alunos (e se existiam). Constatamos que a descoberta dos aspectos socioculturais da fala, através da perspectiva intercultural, não somente motiva o aluno de FLE para a oralidade em sala de aula, mas também o prepara para a vida em sociedade. Destacamos, a seguir, as respostas fornecidas pelos participantes:

- Adaptação com menos dificuldades e mais aproveitamento em uma eventual estadia na França estando, também, melhor preparado para a vida social no seu país de origem (35%);
- Adoção de uma outra postura quanto às hipóteses formuladas sobre a cultura francesa e a cultura materna (18%);
- Esforço para participar das conversações em língua francesa (23%);
- Melhor preparação para dar-se conta da realidade limitada de um estereótipo, seja na sua cultura de origem, seja na cultura do outro (24%).

Esse resultado nos mostra que um trabalho de descoberta e de relativização dos aspectos socioculturais franceses e inerentes à língua-cultura materna, contribui também para a desconstrução das concepções estereotipadas com as quais nossos alunos adentram à sala de aula. Estas concepções não deixam de ser importantes na aula de FLE e cabe ao professor conscientizar os alunos de que

> Para compreender uma sociedade, deve-se tentar compreender o discurso que esta comunidade tem sobre ela mesma e assim, a análise dos estereótipos relacionados a elas são indispensáveis[30] (CHIANCA, 2007, p. 73).

É importante salientar que esta desconstrução dos estereótipos, realiza-se, também, no âmbito da língua-cultura materna.

Analisando a questão aberta, de número 13, em que o aluno é convidado a fazer uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem vivenciado, podemos afirmar que a maioria dos alunos deram sua opinião a respeito de várias aspectos quanto à nossa prática em sala de aula. Para evitarmos a repetição dessas opiniões, mostraremos aqui algumas delas, ou seja, as mais pertinentes à nossa pesquisa. Vários foram os que escreveram relatando sua satisfação, por exemplo. É o que confirma a aluna do 2º estágio, UFPB: "Gostei muito das aulas neste período, pois vejo que evolui mais um pouco e me sinto empolgada a aprender mais e um dia conhecer esse país tão admirado por mim...". Outro aspecto revelado, foi o aumento do desejo de se tornar professora dessa língua, é o que nos relata a aluna do 7º estágio, UFPB:

30 "Pour comprendre une société, on doit essayer de comprendre le discours que cette communauté tient sur elle-même et de ce fait, l´analyse des stéréotypes les concernant s´avère indispensable".

> O que aconteceu com o estudo de língua francesa, de uma maneira ainda mais especial, tanto que despertou-me, além da vontade de realmente seguir os estudos nessa língua, o desejo de me tornar professora deste idioma.

A mesma aluna continua revelando que "a coragem de falar em francês e em público foi fruto justamente desta nova perspectiva...". A aluna do 5º estágio da AF afirma ter conseguido se expressar melhor do que em estágios anteriores. De acordo com as respostas concernentes aos alunos/participantes da UFPB e da AF, e suas representações quantitativas que acabamos de analisar, somos levados a formular desde já, algumas considerações. Inicialmente, no que diz respeito à motivação da oralidade: pudemos perceber que, tanto os alunos da UFPB, quanto os da AF, concordam com o fato de que a prática da análise dos aspectos socioculturais das duas culturas em presença favorece a motivação à oralidade, uma vez que os mesmos se sentem convidados à discussão desses aspectos, levando em consideração uma análise contrastiva entre estes e suas realidades, não somente a brasileira, mas também aquelas particulares ao contexto nordestino. E, finalmente, esta prática leva os alunos a tomarem consciência das diversas culturas existentes na própria sala de aula, revelando, assim, uma prática objetiva do reconhecimento e do respeito às diversidades culturais oriundas do encontro entre culturas.

Considerações Finais

> O leitor de quem espero algo deve ter três qualidades: ele deve ser calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si e à sua "cultura", não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados.
>
> *Friedrich W. Nietzsche*

Somente para nos trazer à memória, o objetivo principal desse trabalho é o de mostrar que a análise contrastiva de fatores socioculturais da língua-cultura francesa em confrontação com aqueles inerentes à língua-cultura materna, numa perspectiva intercultural, favorece a motivação à oralidade no aluno de FLE. É importante frisar, como já o dissemos, que o trabalho aqui apresentado é oriundo de observações empíricas realizadas ao longo das nossas experiências como professoras de francês língua estrangeira. Estas experiências nos fizeram formular questões cuja busca de respostas nos leva a melhor refletir sobre as metodologias de ensino de língua estrangeira empregadas e sobre aquelas que empregaremos.

Nesse sentido, formulamos as seguintes questões: Como se apresenta a motivação na aula de FLE? Quais são as principais razões pelas quais o aluno é levado a procurar a língua francesa? Como manter a motivação dos alunos após os primeiros contatos com a língua estrangeira? Qual o espaço do Livro Didático, do "fazer" do professor, do ambiente institucional? Buscamos respostas a essas questões, ao mesmo tempo em que tentamos verificar se a descoberta de aspectos socioculturais da língua-cultura estrangeira e a confrontação dos mesmos com os aspectos da língua-cultura materna, numa perspectiva intercultural, levariam o aluno à motivação da oralidade em francês língua estrangeira.

Buscamos também teorizar sobre o tema, objetivando contribuir para a nossa área de atuação e, assim, para o desenvolvimento

do ensino-aprendizagem de línguas ditas estrangeiras no Brasil, enfocando inclusive a realidade no país.

Assim, apresentamos essa obra teórica no seguine formato:

- No primeiro capítulo, iniciamos a apresentação do intercultural, traduzido pela chegada dos imigrantes à França. Vimos que o advento do aumento do encontro entre as diferentes culturas teve como consequência a adoção de uma educação voltada para a perspectiva intercultural visando, inicialmente, o reconhecimento e o respeito de suas diferenças culturais.

- Essa perspectiva intercultural influenciou também o ensino de línguas estrangeiras. No capítulo 2, esboçamos um quadro sociocultural francês e brasileiro com o intuito de mostrarmos a importante relação entre língua e cultura na sala de aula; tentamos também evidenciar como fatores socioculturais históricos, econômicos, entre outros, influenciam no momento da participação oral do aluno, sabendo-se que este se expressa segundo características do seu meio social de origem. Tratamos dos termos "cultura" e "intercultural" para definirmos "oralidade" e "motivação à oralidade" no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, dentro da perspectiva intercultural na qual trabalhamos.

- No capítulo seguinte, descrevemos as etapas metodológicas através das quais realizamos nossa pesquisa e apresentamos os resultados qualitativos e quantitativos das entrevistas aplicadas e dos questionários realizados com os alunos participantes de duas Instituições (UFPB e da AF) de ensino. Apresentamos os resultados obtidos e as respostas às nossas perguntas de pesquisa: a descoberta dos aspectos socioculturais, através da análise contrastiva dos mesmos, numa perspectiva

> intercultural, favorece a adaptação do aluno ao 'ato da fala'; uma maior participação à oralidade também contribui para desfazer estereótipos e/ou minimizá-los, assim como evita ou esclarece mal-entendidos causados principalmente pelo desconhecimento de aspectos socioculturais, seja na cultura de origem, seja na cultura estrangeira.

Ainda com base em nossa experiência de sala de aula, vimos que o aluno de FLE demonstra receio ao se exprimir oralmente evitando cometer erros gramaticais nessa língua-cultura estrangeira, isso pode, na maioria das vezes, desmotivá-lo a prosseguir na sua aprendizagem. Constatamos que a idade, o trabalho, as condições econômicas, o tempo disponível desse aluno para aprender uma língua estrangeira, entre outros, podem também levá-lo a "desistir da língua estrangeira". Cabe, portanto, ao professor, buscar ferramentas que possam trazer para este aluno a motivação em FLE, repensando e/ou reconstruindo o seu "fazer" didático-pedagógico, buscando adaptá-lo às necessidades e aos desejos linguístico-culturais dos alunos, às motivações e às culturas do grupo e de cada participante do processo de ensino-aprendizagem.

Conhecer os motivos que levam o aluno para a sala de aula de FLE nos ajuda a orientar nossa prática didático-pedagógica em função do público alvo. Sabemos que há uma motivação inicial no aluno, motivação intrínseca, a qual está relacionada não somente à aquisição da competência comunicativa, mas, também, ao conhecimento da cultura francesa. Sabemos ainda que o conhecimento da cultura do *outro* não deve constituir a única "preocupação" do professor, uma vez que há também o conhecimento, por parte do aluno, de diferentes aspectos inerentes à sua língua-cultura materna plural; cabe, então, ao professor-pesquisador propiciar a (re)descoberta dos mesmos levando os membros do grupo-classe a uma redifinição de cada um passando pela descoberta da cultura do *outro*.

De fato, sabemos que a cultura se faz presente na sala de aula, seja através da história de um povo, dos seus hábitos e religiões, seja através dos textos e imagens das lições dos Livros Didáticos propostos como instrumento de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Os aspectos socioeconômicos, históricos e culturais aparecem explícitos, mas podem, também, aparecer de maneira implícita. Nesse sentido, o professor deve levar o aluno a descobri-los, desenvolvendo atividades que, segundo Chianca (1999, p. 68), "levem o aluno a querer participar de uma oralidade permanente".

Para que o aluno prossiga motivado é necessário que o professor seja consciente de que não somente ele é o agente mediador na sala de aula, mas também os alunos, uma vez que estes estão em processo de construção de suas próprias identidades. Assim, como vimos, o aluno deve ser estimulado a participar, a trazer suas considerações, numa crescente troca de conhecimentos.

É evidente que cabe ao professor promover a motivação da oralidade na sala de aula e, para tal, ele se serve dos documentos pedagógicos disponíveis, entre os quais, o Livro Didático. O professor exerce, particularmente, um papel importante, uma vez que ele é o representante e o mediador da língua-cultura estrangeira e deve levar o aluno a descobrir a pluralidade de fato que existe no seio de toda sociedade. Ao professor cabe ainda, detectar os objetivos de aprendizagem do aluno e, assim, desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que sejam eficazes ao alcance desses objetivos.

Neste sentido, trazer para a sala de aula documentos pedagógicos que permitam a descoberta da variedade temática sociocultural implica em uma maior participação em sala de aula e, assim, em uma motivação no alunado. O trabalho didático-pedagógico nessa perspectiva conduz o aluno a uma oralidade espontânea em FLE. Ainda segundo CHIANCA (1999), o professor é também responsável pela socialização do aluno no sentido de que

deve prepará-lo a exprimir suas opiniões, dentro e fora do contexto da sala de aula, quanto a diferentes temas de conversação.

Retomando o nosso quadro esquema do processo de motivação:

FIGURA 01: Esquema do processo de motivação.

MOTIVO → ESTÍMULO AÇÃO → OBJETIVO		
Descoberta de aspectos socioculturais	Análise contrastiva numa perspectiva intercultural	Oralidade

FONTE: Elaborada pelas pesquisadoras.

A motivação à oralidade aqui proposta parte do fato de que cada aluno, exposto aos aspectos socioculturais da língua estrangeira, será estimulado a se engajar numa participação oral de acordo com suas concepções, uma vez que o mesmo é representante das diferentes culturas em presença.

Reafirmamos, assim, a nossa concepção sobre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira voltado para novas formas de pensar, agir e compreender o mundo, inserindo o aluno em um novo contexto cultural que lhe permita desenvolver a competência comunicativa em língua estrangeira e materna e que o leve ao entendimento e ao respeito da cultura não somente da língua estrangeira em estudo, mas também da própria cultura materna. Para melhor ilustrar o que acabamos de afirmar, vejamos o que diz Chianca:

> Quando os alunos descobrem uma cultura estrangeira, a interação entre esta e a cultura deles próprios leva a uma redefinição da identidade materna e ao reconhecimento das diferenças. É, portanto, através dos processos de relação entre a cultura materna e a estrangeira que uma reflexão sobre a identidade pode estabelecer-se em aulas de língua (CHIANCA, 1999, p. 67).[31]

Este livro é um convite aos colegas professores de línguas, aos graduandos de Letras e aos interessados no tema, a contribuirem através de reações ao que aqui desenvolvemos, pois trata-se de um trabalho introdutório, de um estudo que pode vir a ser ampliado em outros horizontes, o que nos daria respaldo para aprofundarmos o tema da motivação à oralidade através da perspectiva intercultural.

31 Lorsque les élèves découvrent une culture étrangère, l´interaction entre celle-ci et leur propre culture amène à une définition de l´identité maternelle et à la reconnaissance des différences. C´est donc à travers des procédés de mise en relation de la culture source avec la culture cible qu'une réflexion sur l´identité peut s´établir en classe de langue (p. 67).

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. L´éducation et le développement culturel des immigrants, In: **Questionner l´interculturel. Projet I du CDCC.** Strasbourg: Conseil de l´Europe, 1985.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER L. **Diagonales de la communication interculturelle**. Paris: Anthropos, 1999.

ANASTASIOU, L. das G. & ALVES, L. P. (orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula.** Joinville: Editora UNIVILLE. 2004.

AUGER, N. & VINCENT, L. CECR et dimension interculturelle et l´enseignement/apprentissage du FLE: quelles tâches possibles? In: **La perspective actionnelle et l´approche par les tâches en classe de langue,** Le FDM, n. 45, Paris: CLE International, 2009. p. 102-110.

BAILEY, K. D. **Methods of social research**. 4. ed. New York The: Free Press, 1994.

BALMAND, P. **Histoire de la France.** Paris: Hatier, 1992.

BARBÉ, G. & COURTILLON, J. (Org.). **Apprentissage d´une langue étrangère/seconde. parcous et stratégies de formation.** Paris: de Boeck, 2005.

BARDIN, L**. L´analyse de contenu**. Paris: PUF, 2008.

BENADAVA, S. **De la civilisation à l´éthnocommunication**, Le FDM, n. 170. Paris: Hachette-Larousse. 1982.

BÉRARD, É. **L´approche communicative:** théorie et pratiques. Paris: CLE International (collection dirigée par Robert Galisson), 1991.

BERGAMINI, C.W. **Motivação**. São Paulo: Altas, 1986.

BIALYSTOK, E. **A theoretical model of second language leaming.** Language Learning. p. 28-81.

BLANCHET, A. Les techniques d´enquête sociale. Dunot: 1987 *apud* TROGNON, A. et al. **Les techniques d´enquête en sciences sociales:** observer, interviewer, questionner. Paris: Bordas, 1987.

BONTE P. & IZARD M. **Dictionnaire de l´ethnologie et de l´anthropologie.** Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

BORUCHOVITCH, E. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores.** Educação. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, jan./abr., 2008. Disponível em: <www. revistaseletronicas.pucrs.br/ ojs/index.php/faced/ article>. Acesso em: 14 dez. 2009).

BOURQUIN, J. F. Projet dialogue interculturel et prevention des conflits. **1er Forum interculturel (Re)penser les stéréotypes:** construire le dialogue interculturel et inter-religieux. Sarajevo (Bosnie-Herzégovine), 10 au 12 décembre 2003. Sarajevo: Comité directeur de la culture - Conseil de l´Europe, 2013.

CADRE EUROPEEN COMMUM DE REFERENCES POUR LES LANGUES (CECRL), Apprendre, enseigner, évaluer. Straspourg: Didier, 1995.

CAMILLERI C. & EMERIQUE, C. **Chocs de cultures:** concepts et enjeux pratiques de l´interculturel. Paris: L´Harmattan, 1989.

CANALE, M. & SWAIN M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANDAU, V. M. & KOFF, A. M. N. S. Conversas sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. Educação & Sociedade 95, v. 27, maio/ago. 2006, **Revista de Ciência da Educação.** In CEDES. Campinas.

CELINA, A. & LETÍCIA, S. **A França e os Imigrantes:** uma questão atual. 2007. Disponível em: <http://www.dcs.pucminas.br/coreu/omundo/index.php>. Acesso em: 07 jan. 2010.

CHAVES, A. S. L´interculturel dans les manuels de langue : une discipline à part entière? In: Congrès Brésilien des Professeurs de Fraançais, XVIème, du 4 au 9 novembre. 2007, João Pessoa. **Anais.** João Pessoa: Editora Universitária, Universidade Federal da Paraíba, 2007. p. 381.

CHAUI, M. **Convite à filosofia.** 11. ed., São Paulo: Ática, 1999.

CHIANCA, R. M. S. **L´interculturel:** découverte de soi-même et de l´autre, João Pessoa: Idéia, 2007.

_____. L´Enseignement des langues étrangères dans une approche interculturelle: un moyen pour promouvoir la (re)découverte de l´identité culturelle de l´apprenant et mieux le préparer à la vie sociale, in

Moara – **Revista dos Cursos de Pós-grad em Letras da UFPA**, Belém: Editora Universitária, UFPA, n. 15, p. 61-92, jan./jun., 2001 (publicada em 2002).

_____. Interagir en Langue Étrangère: une affaire socio-culturelle". In Moara – **Revista dos Cursos de Pós-Grad. em Letras,** UFPA Belém: Editora Universitária, UFPA, n. 11, p. 65-84. Jan. /juin, 1999.

_____. **Intégration Sociale et Enseignement du FLE au Brésil à travers une approche interculturelle. Compte rendu d´une expérience réalisée à Brasilia de 1979 à 1981** (dois volumes). Tese apresentada para a obtenção do Doutorado Nouveau Régime, sob a orientação de . Gisèle Holtzer, França, Besançon, Université de Franche-Comté, U.F.R. des Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, 1996.

CLANET, C. **L´Interculturel – Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1993.

COFER, C. N. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Tradução de Bernardo Jablonski e Ronld Fucs.

CONSEIL DE L´EUROPE. **Kit pédagogique:** idées, ressources, méthodes et activités pour l´éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes (L´éducation interculturelle: une approche positive de la différence). Strasbourg: Centre Européen de la Jeunesse, 1995.

CORTAZZI, M. & JIN, L. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E.(Ed.) Culture in second language teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. In OLIVEIRA, Adelaide P. **O desenvolvimento da competência de comunicação intercultural no ensino de inglês como L2**, Teses de Doutorado, Salvador. Bahia, 2007.

CYR, P. & GERMAIN, C. – **Les stratégies d´apprentissage**. Paris: CLE International (Didactique des langues, collection dirigée par Robert Galisson), 1998.

CUQ, J.-P. **Dictionnaire de didactique du français**. Paris: CLE International, 2003.

DE CARLO, M. **L´interculturel**. Paris: CLE International, 1998.

DE LUNA, M. P. **O discurso (anti) tabagista em peças publicitárias impressas:** uma perspectiva discursivo-intercultural para o ensino de FLE. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2009.

DOUDOULACACI, C. **L'implicite culturel dans les matériaux sociaux à l'usage des classes du FLE.** Thèse sous la dir. de R. Galisson, Paris: Université Paris III, 1992.

DWECK, C. S. & ELLIOTT, E.S. **Achievement motivation**. EM P.H. Mussen (Gen. Org.) & E.M. Hetherington (Vol. Org.) Handbook of child psychology: v. IV. Social

and personality development. New York: Wiley. 1983.

FILLMORE, C. J. "Em favor do caso". In: LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro (org). **A semântica na linguística moderna:** o léxico. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista educação e sociedade** n. 16, 2001. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciia/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2009.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GALISSON, R. & COSTE, D. **Dictionnaire de didactique**. Paris: Hachette, 1976.

GERMAIN, C. Évolution de l´enseignement des langues: 5000 ans d´histoire. Paris: CLE International (collection dirigée par R. Galisson), 1993.

GIORGI, A. "Sketch of a psychological phenomenological method". In: A. Giorgi (Org.), **Phenomenology and psychological research.** Pittsburg: Duquesne University Press, 1985. p. 8-22.

GIRARD, D. **Linguistique appliquée et didactique des langues**. Paris: Armand Colin, 1972.

GIRARDET, J. & CRIDLIG, J.-M. **Panorama de la langue française**. Paris: Clé Internacional, v. I e II, 2004.

GOFFMAN, E. A Situação negligenciada. trad. Pedro M. Garcez. In: **Sociologia interacional.** RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. Porto Alegre: Age, (1964) 1998.

GREVISSE. **Le bon usage**. Paris: Duculot, 1993

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HESS, R. **La sociologie d´intervention**. Pratiques de formation/analyses, Paris: PUF, 1981.

HYMES, D. H. **Vers la compétence de communication**. Note liminaire de Daniel Coste. Paris: CREDIF/Hatier, coll. LAL (Trad. de France Mugler, Franklin and Marshall College, Pensylvania), 1984.

JODELET, D. **Représentations sociales:** un domaine en expansion, Les Représentations sociales. Paris: PUF, coll. Sociologie d´aujourd´hui, p. 31-61, 1989.

KERBRAT-ORECCHIONI C. **Análise da conversação:** princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

KRISTEVA, J. et al. **Diversité et Culture.** Collection Penser l´Europe. Paris: Cultures France, 2007.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Philadelphia: University of Pensylvania Press, 1972.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa,

elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas S.A., 1996.

LAROY, C. **Pronunciation.** Oxford: University Press, 1995.

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

LE CADRE EUROPEEN, UNE REFERENCE MONDIALE. Actes du colloque de Sèvres 2007. Paris: Dialogues et Cultures, 54, 2007.

LEGENDRE, R. (dir.) **Dictionnaire Actuel de l'Education**, 2° éd., Education 2000, Montréal: Guérin/ Paris: Eska, imprimé. au Canada, 1993.

LÉVI-STRAUSS, C. **Anthropologie culturelle deux**. Paris: Plon, 1973.

LIMA, S. V. de. **A importância da motivação no processo de aprendizagem**. 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educaçâo-artigos>. Acesso em: 12 nov. 2009.

LIPIANSKY, E. M. **La communication interculturelle**. Paris: Armand Colin, 1989.

LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Administração.** São Paulo: Atlas, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS. S. H. G. D. de. **Motivação da oralidade em francês língua estrangeira através da perspectiva**

intercultural. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística, PROLING, UFPB, campus I, área de concentração Linguística e Ensino, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, sob a orientação da Professora Doutora Rosalina Maria Sales Chianca, 2009.

MERIEUX, R. & LOISEAU, Y. **Connexions 1-Méthode de français.** Paris: Didier, 2001.

MINAYO, M. C. S (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis, R. J: Vozes, 1994.

MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES. Paris: La Documentation Française, 2004.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1982.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. (tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho).

NOGUEIRA, J. K. & FELIPE, D. A. & TERUYA, T. **Conceitos de gênero, etnia e raça:** reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. Fazendo Gênero – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis: 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br>. Acesso em: 08 out. 2008.

OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da competência de comunicação intercultural no ensino de inglês como L2**. Teses de doutorado, Salvador, 2007.

ORIENTAÇÔES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. **Linguagens, códigos e suas tecnologias:** conhecimentos de línguas estrangeiras.

Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.

PATTON, M. Q. How to use qualitative methods in evaluation. Newbury-London: Sage Publications, 1997, *apud* VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber livro, 2008.

PEYTARD, J. L´interculturel et les pratiques langagières en classes élémentaires. In **Syntagmes 3:** didactique-sémiotique-linguistique. Annales littéraires de l´Université de Besançon n° 6. 1995.

PHILIPS, S.U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. Tradução de Paula Fatur-Santos, 1976. In: GARCEZ, P. M. e RIBEIRO, B.T (orgs). **Sociolinguística.**

PICCHIO, L. S. **História da literatura brasileria**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

PORCHER, L., et al. **La civilisation**. Paris: Cle International, 1986.

_____ .**L´enseignement des langues étrangères**. Paris: Hachette, Éducation, 2004.

PU, Z. **Les Chinois, les Français et l´implicite:** les infortunes de la communication. In Le FDM**,** n. 313, jan./fév. Paris: CLE international, 2001.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies**. Paris: Nathan, CLE International, (Col. Didactique des langues étrangères), 1988.

REY, F.G. La investigación cualitativa em psicologia: rubos e desafios. São Paulo: Educ, 1999

apud SZYMANSKI, H. (Org.) et al. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Série pesquisa. Brasília: Líber livro, 2008.

RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional** (antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso). Porto Alegre: AG Editora, 2002.

SANTOS, B. V. **Competência comunicativa:** um contraste entre os métodos Audiovisual e Gramática-Tradução. São Paulo: Centro de Comunicação e Letras, 2007.

SCHUMANN, J. H**.** Affectives factors ands the problem of age in second language acquisition. Language learning, 1975 *apud* LAURET, Bertrand. **Enseigner la prononciation de français:** questions et outils. Paris: Hachette, 2007.

SEARA, A. R. L´évolution des méthodologies dans l´enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu´à nos jours. Cuadernos del Marqués de San Adrian: **Revista de humanidades,** n. 1, 2001 Univerdidad nacional de educacion a distancia. Tudela-Espanha. Disponível em: <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8htm>. Acesso em: 15 mar. 2008.

STEELE, R. **Tranches de vie à la française**. in Le FDM, n. 307, nov. /déc. Paris: CLE International, 1999.

_____ .**Culture ou intercultures**. In Le FDM, n. 283. Paris: CLE International, 1996**.**

SZYMANSKI, H. (org.) et al. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Série pesquisa. Brasília: Líber livro, 2008.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. "A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista". In: KLEIMAN, A; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação de professores:** práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005. p. 165-179.

TARDIF, J. **Pour un enseignement stratégique, l´apport de psychologie cognitive**. Québec: Les Editions Logiques, 1992.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIGNER, G. **La maîtrise de la langue dans les apprentissages du français, langue seconde.** (texte de la conférence prononcée le 4 février 2004 à l´IUFM de Livry Gargan). Disponível em: <http://www.accreteil.fr/casnav/univautomne/confgv.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2008.

VIGNER, L. **Constructions de l´interculturel dans les manuels de langue**. Université de Rouen-laboratoire LIDIF. Collection Proximités-Didactique, Editions modulaires Européennes, Fernelmont. Disponível em: <http://www.univ-roeun.fr/dyalang/glottopol>. Acesso em: 14 abr. 2008.

ZARATE, G. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette, 1986.

Nossa prática didático-pedagógica nos fez formular questões cuja busca de respostas nos levou a refletir sobre as metodologias de ensino adotadas. Nesse sentido, emitimos as seguintes questões: Quais são as principais razões pelas quais o aluno é levado a estudar a língua estrangeira? Como manter a sua motivação após os primeiros contatos com a língua-cultura do outro? Qual o espaço do livro didático, do "fazer" do professor e do ambiente institucional no processo de ensino-aprendizagem? Realizamos então uma pesquisa de campo em duas instituições de ensino (pública e privada), buscando respostas a essas questões, ao mesmo tempo em que verificávamos se a descoberta de aspectos socioculturais da língua-cultura estrangeira e a confrontação dos mesmos com os aspectos da língua-cultura materna, **numa perspectiva intercultural,** levariam o aluno à motivação da oralidade em língua francesa. É o que apresentamos neste livro.

ISBN 978-85-237-0921-1
9 788523 709211