

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

NICOLE TOMAZ DO AMARAL RIBEIRO

**EXPLORANDO A COMPETÊNCIA DE PRODUÇÃO ORAL EM FRANCÊS:
Uma transposição didática a partir de uma reflexão psicolinguística**

Porto Alegre

2024

Nicole Tomaz do Amaral Ribeiro

**EXPLORANDO A COMPETÊNCIA DE PRODUÇÃO ORAL EM FRANCÊS:
Uma transposição didática a partir de uma reflexão psicolinguística.**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado(a) em Letras.

Orientador: Profa. Dra. Rosa Maria de Oliveira Graça

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Ribeiro, Nicole Tomaz do Amaral
EXPLORANDO A COMPETÊNCIA DE PRODUÇÃO ORAL EM
FRANCÊS: Uma transposição didática a partir de uma
reflexão psicolinguística / Nicole Tomaz do Amaral
Ribeiro. -- 2024.
38 f.
Orientador: Rosa Maria de Oliveira Graça.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e
Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e
Literatura de Língua Francesa, Porto Alegre, BR-RS,
2024.

1. Processamento de linguagem. 2. Expressões
convencionais. 3. Intenções de comunicação. 4. Ensino
e aprendizagem de FLE. 5. Produção oral. I. Graça,
Rosa Maria de Oliveira, orient. II. Título.

*La vie s'accroche et renaît
Comme les printemps reviennent
Dans une bouffée d'air frais
Qui apaise les coeurs en peine
(Jean-François Pauzé)*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar este trabalho agradecendo às pessoas que estiveram comigo durante toda a minha trajetória escolar e universitária. Agradeço à minha mãe, Cleusa, e ao meu pai, Mauro. Obrigada por serem o meu porto seguro.

Agradeço também às minhas irmãs, Gabriela e Renata. Obrigada Gabi por ser minha confidente sempre que preciso. Obrigada Renata por me proporcionar conhecer o francês, ainda na infância, ao levar para casa o DVD de um espetáculo que faria eu me apaixonar pela língua; obrigada também por todas as dicas sobre a universidade.

Agradeço, com muita saudade no coração, à minha avó, Norma, que, nos primeiros anos de graduação, me acolheu em seu apartamento, em Porto Alegre, torcendo pelo meu sucesso e fazendo o possível para me apoiar, fosse com um almoço quentinho depois das aulas, com um docinho no final do dia ou com orientações que nunca entendi sobre como me deslocar no centro da cidade.

Agradeço às pessoas incríveis que conheci na graduação. Obrigada Amanda por todas as conversas acompanhadas de pastel, na Vilinha, depois das aulas de Portuguesa; obrigada por me apoiar tanto durante a realização da mobilidade acadêmica no Canadá e também na produção deste trabalho. Obrigada Larissa, Matheus e Wesley por todos os momentos de reflexão sobre didática e ensino de FLE, principalmente por toda a ajuda com a escrita deste texto. Obrigada também às colegas que me acompanharam durante a disciplina de *Didactique de l'Oral* na Université Laval: Carol, Amélie e Isma.

Agradeço às professoras e professores incríveis que pude conhecer na graduação. Obrigada, professora Marion Dufour, por todos os ensinamentos durante os semestres em que trabalhei sobre sua orientação na monitoria acadêmica, onde pude animar ateliers de conversação destinados às alunas e aos alunos do curso de Licenciatura em Letras Francês da UFRGS, uma das razões pelas quais me apaixonei pelo ensino de produção oral. Agradeço também ao professor Javier Bejarano Ruiz que ministrou o curso de *Didactique de l'Oral*, na Université Laval, que me inspirou a escrever esse trabalho. Por último, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, professora Rosa Maria de Oliveira Graça por me acompanhar na finalização desta etapa acadêmica.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é realizar a transposição de um modelo de processamento de linguagem, o modelo de Levelt (1993) para o ensino de expressão oral em francês língua estrangeira. Este trabalho inicia com uma revisão teórica de como as principais metodologias e abordagens didáticas para o ensino de línguas tratam a competência de produção oral. Em seguida, é apresentado o modelo de processamento de linguagem a ser estudado, que serve como base teórica para a análise de práticas pedagógicas. Utilizando essa fundamentação teórica, o trabalho propõe dois planos de aula para o ensino de FLE, com ênfase na produção oral. Essas propostas são adaptadas para um público brasileiro de nível iniciante, adulto, visando promover a fluência e a eficácia comunicativa em contextos variados.

Palavras-chave: Processamento de linguagem. Expressões convencionais. Intenções de comunicação. Ensino e aprendizagem de FLE. Produção oral.

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est de transposer un modèle de traitement du langage, le modèle de Levelt (1993), à l'enseignement de l'expression orale en français langue étrangère (FLE). Ce travail commence par une revue théorique des principales méthodologies et approches didactiques de l'enseignement des langues, en mettant l'accent sur la compétence de production orale. Ensuite, le modèle de traitement du langage à étudier est présenté, servant de base théorique pour l'analyse des pratiques pédagogiques. En s'appuyant sur ce cadre théorique, le travail propose deux plans de cours pour l'enseignement du FLE, avec un accent sur la production orale. Ces propositions sont adaptées à un public brésilien de niveau débutant, adulte, dans le but de promouvoir la fluidité et l'efficacité communicative dans divers contextes.

Mots-clés: Traitement du langage. Expressions conventionnelles. Intentions de communication. Enseignement et apprentissage du FLE. Production orale.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REVISÃO TEÓRICA	11
2.1	A COMPETÊNCIA DE PRODUÇÃO ORAL NA HISTÓRIA DAS METODOLOGIAS DA DIDÁTICA DO FLE	11
2.1.1	Metodologia tradicional	11
2.1.2	Metodologia direta.....	12
2.1.3	Metodologia áudio-oral	13
2.1.4	Metodologia audiovisual	14
2.1.5	Abordagem comunicativa	15
2.1.6	Perspectiva acional	16
2.2	A PRODUÇÃO ORAL A PARTIR DE UM MODELO DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM.....	17
2.3	AS INTENÇÕES DE COMUNICAÇÃO	19
2.4	DAS EXPRESSÕES CONVENCIONAIS.....	21
3	TRANSPOSIÇÃO DOS CONCEITOS PSICOLINGUÍSTICOS PARA O ENSINO DE FLE	23
4	PROPOSTA DE ATIVIDADES	25
4.1	ATIVIDADE 1: APRESENTAÇÃO PESSOAL EM DIFERENTES CONTEXTOS (FORMAL E INFORMAL).....	25
4.2	ATIVIDADE 2: FALAR SOBRE AS NOSSAS ATIVIDADES COTIDIANAS.....	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
	REFERÊNCIAS	33
	ANEXO A – Linha do tempo apresentando a história das metodologias e abordagens de línguas de forma resumida	36
	ANEXO B – Representação do modelo de processamento de linguagem proposto por Levelt (1993)	37
	ANEXO C – Transcrição do vídeo “Bonjour”	38
	ANEXO D – Proposta de suporte visual para auxiliar na atividade de produção oral	39

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho surgiu a partir de duas experiências significativas do meu próprio processo de aprendizagem do francês; primeiramente, da minha participação no projeto de extensão *Français d'Occasion* na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2017. Na época, o projeto foi organizado pelo meu querido amigo e colega de graduação Matheus Dorneles e pela professora Dra. Rosa Maria de Oliveira Graça, que também orienta este trabalho de conclusão de curso. Em segundo lugar, da minha experiência com a disciplina de *Didactique de l'Oral* ministrada pelo professor Javier Bejarano na Université Laval, em Quebec, no Canadá, onde pude fazer mobilidade acadêmica em 2023.

Como essas experiências se cruzaram? O *Français d'Occasion* tinha como objetivo proporcionar aos participantes um espaço para a prática oral espontânea do francês língua estrangeira (FLE). Quando me inscrevi no projeto, estava no início do curso de francês. Por isso, não havia estudado os tempos passados, nem participado de conversas espontâneas nessa língua até o momento. No entanto, após algumas semanas participando do projeto e observando locutores proficientes falando e interagindo no grupo, pude perceber que alguns conjuntos de palavras se repetiam em determinadas situações. Por exemplo, quando o mediador perguntava “*Comment avez-vous passé la semaine ?*”¹, no início dos encontros, as respostas dos participantes frequentemente começavam com as expressões “*J’ai*” ou “*Je suis*” seguidas de um verbo cuja entoação da sílaba final era normalmente a mesma. Essa observação, completamente intuitiva na época, revelou a presença de estruturas linguísticas ritualizadas que tentei imitar nos contextos em que as percebia. Assim, mesmo sem ter estudado formalmente os tempos verbais passados em francês, rapidamente me adaptei e fui capaz de responder adequadamente a essa intenção de comunicação específica, apenas por meio da exposição à língua.

Após alguns anos, durante minha experiência de mobilidade acadêmica e da minha participação, enquanto aluna, no curso de *Didactique de l'Oral*, na Université Laval, tive a oportunidade de explorar teorias linguísticas que tentam explicar a situação que descrevi acima sobre o processo de aprendizagem de língua estrangeira por meio da utilização de expressões convencionais (Edmonds, A. 2013). Por isso, senti-me motivada e entusiasmada a escrever este trabalho, compartilhando as reflexões que provieram desse curso e que acredito que serão muito úteis para a minha própria prática docente, principalmente nesse momento em que deixo de ser aluna para me tornar professora de língua licenciada.

¹ Em tradução livre: “Como passou a semana?”.

Visto isso, começarei este trabalho realizando uma breve revisão histórica das metodologias e abordagens de didática de língua estrangeira, salientando o papel da produção oral em cada uma delas, a fim de entender melhor como essa competência foi tratada em diferentes contextos educacionais ao longo dos anos. Em seguida, apresentarei o modelo de processamento de linguagem de Levelt (1993), que pode nos ajudar a compreender o funcionamento da produção oral. Esse modelo oferece uma base teórica para que professoras e professores de língua fundamentem suas escolhas metodológicas ao planejar uma sequência didática para aulas de FLE com foco na produção oral. É importante destacar que existem várias metodologias e abordagens didáticas para o ensino de língua estrangeira, cada uma com seu próprio foco. Elas não são inerentemente melhores ou piores umas que as outras, mas esse modelo de processamento de linguagem pode nos ajudar a selecionar, entre as opções disponíveis, aquela que melhor convém para os nossos objetivos de ensino (no caso deste trabalho: produção oral em FLE para um público adulto de nível iniciante). Além disso, serão abordados aqui alguns conceitos teóricos da psicolinguística que serão importantes para a reflexão proposta neste trabalho, começando pela definição do termo expressão convencional (Edmonds, A. 2013), importante elemento de estudo deste trabalho, juntamente ao termo intenção de comunicação (Fillon, C. et al. 2021).

Ao final deste trabalho, apresentarei duas propostas de aulas com atividades voltadas ao ensino de produção oral em FLE, destinadas a adultos de nível iniciante, conforme as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 1991). Essas propostas são uma versão revisada da minha avaliação final da disciplina de *Didactique de l'oral*, cursada na Université Laval. Nessa etapa, buscarei transpor as teorias linguísticas e didáticas estudadas ao longo deste trabalho para dois planos de aula cujos objetivos serão baseados em três intenções de comunicação. Na primeira proposta de aula, os alunos terão como objetivo se apresentar em francês em contexto formal (primeira intenção de comunicação) e depois em contexto informal (segunda intenção de comunicação). Na segunda proposta, os alunos serão incentivados a descrever a rotina de um colega (terceira intenção de comunicação).

Dessa forma, este trabalho pretende unir as experiências práticas em ensino e aprendizagem de FLE que adquiri durante meu percurso acadêmico na Licenciatura em Francês às teorias linguísticas que explorei durante essa mesma formação universitária; como exemplo dessas práticas, cito a experiência de introdução à docência enquanto bolsista do

Centro de Línguas para Fins Acadêmicos da UFRGS (CLA),² onde ministrei um curso de expressão oral em contexto acadêmico para iniciantes. Ao elaborar propostas de aula focadas na produção oral, busco oferecer ferramentas para o desenvolvimento de habilidades comunicativas em alunos iniciantes. Entendo que essas propostas, embasadas em uma teoria linguística — no caso, o modelo proposto por Levelt (1993) — e na didática para ensino de línguas, contribuirão para a eficácia do ensino de FLE, promovendo um aprendizado mais dinâmico e envolvente para os estudantes de língua.

² O Centro de Línguas para Fins Acadêmicos (CLA) é um programa de extensão do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os cursos oferecidos no CLA são voltados para o ambiente universitário e têm como objetivo capacitar os alunos para enfrentar situações típicas do contexto acadêmico, como a produção e compreensão de gêneros acadêmicos (artigos, resumos, apresentações orais), a preparação para exames de proficiência em diversas línguas.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 A COMPETÊNCIA DE PRODUÇÃO ORAL NA HISTÓRIA DAS METODOLOGIAS DA DIDÁTICA DO FLE

Ao longo dos anos, diversas metodologias e abordagens didáticas foram propostas para o ensino de línguas estrangeiras, e cada uma delas explorou a competência de produção oral de maneira diferente, dando mais ou menos ênfase ao uso espontâneo da língua falada em sala de aula. Visto que neste trabalho pretendo refletir sobre uma possibilidade de abordagem psicolinguística para o ensino de FLE, com foco na produção oral, será feita, neste capítulo, uma breve revisão teórica das metodologias didáticas para ensino de línguas com foco em como cada uma trata da competência de produção oral, a fim de entender como uma proposta de abordagem psicolinguística se encaixaria melhor no contexto educacional (ANEXO A).

2.1.1 Metodologia tradicional

A primeira metodologia para o ensino de línguas da qual se tem registro no contexto ocidental é a Metodologia Tradicional (MT), denominada desta forma principalmente na França. Essa metodologia, segundo Puren (1991), “foi modelada com base na metodologia de ensino de línguas antigas [latim e grego]” (Puren, 2012, p. 18, tradução nossa³) e foi amplamente utilizada no contexto escolar para a alfabetização de alunos em latim, uma língua com status privilegiado na Europa por muitos séculos, desde a Idade Média até o final do século XIX. Por isso, Puren (1991) salienta também a importância de se limitar à metodologia utilizada para o ensino de latim, na época, pois ela serviu de base para a MT.

A MT, apesar de ter sofrido diversas modificações ao longo dos séculos, focava sobretudo no ensino de gramática e tradução. Para isso, os estudantes liam textos, normalmente em latim ou grego, que serviam como base para a aprendizagem da língua estrangeira por meio da tradução ou versão precisa destes. Outra estratégia dessa metodologia era apresentar aos alunos listas de palavras que deveriam ser memorizadas para as aulas. Consequentemente, a prática oral ocorria essencialmente através da leitura de textos literários e da repetição de sentenças, ou seja, fora de um contexto comunicacional como hoje se concebe. Por isso, segundo afirma Tagliante (2006), a competência oral é negligenciada nessa metodologia.

³ No original: “Historiquement, la première méthodologie d’enseignement des langues modernes (MT) s’est calquée sur la méthodologie d’enseignement des langues anciennes.”

2.1.2 Metodologia direta

No começo do século XX, em resposta às crescentes demandas sociais pelo ensino de línguas estrangeiras devido ao desenvolvimento da indústria, como ocorreu, por exemplo, na França nos dois séculos anteriores, foi imposta no sistema escolar francês uma nova metodologia de ensino, a Metodologia Direta (MD), que respondia à “necessidade de uma ferramenta de comunicação que pudesse favorecer o desenvolvimento das trocas econômicas, políticas, culturais e turísticas que se aceleravam naquela época” (Seara, 2001, p. 5, tradução nossa⁴). Essa metodologia “[...] é historicamente considerada por C. Puren como a primeira metodologia específica para o ensino de línguas vivas estrangeiras” (Seara, 2001, p. 4, tradução nossa⁵) e rompe radicalmente com a Metodologia Tradicional (Puren, 2012), sendo revolucionária principalmente no que se refere ao ensino de produção oral, pois

[o] princípio da Metodologia Direta, de fato, não se refere apenas [...] ao ensino de palavras estrangeiras sem passar pelos seus equivalentes em francês, mas também ao ensino da língua oral sem passar pela sua forma escrita [...]. (Puren, 2012, p. 64, tradução nossa⁶).

Ou seja, como explica Tagliante (2006):

Em reação à metodologia precedente, a tradução é banida da aula de língua. As explicações lexicais, do mais concreto ao mais abstrato, são feitas na língua alvo [...]. A gramática não é explícita, sua descoberta é feita pelos alunos de forma implícita e intuitiva [...]. (Tagliante, 2006, p 50. tradução nossa⁷).

Assim, pela primeira vez, surge uma ênfase ao uso da língua falada, destacando a fonética (Tagliante, C. 2006).

Segundo Puren (2012), a MD propõe uma oposição sistemática à Metodologia Tradicional. Por isso, ações extremas são impostas em sala de aula nos anos iniciais de estudo, como, por exemplo, a “proibição absoluta do uso da tradução em francês como processo de explicação, e da introdução puramente oral, ou seja, inteiramente a cargo do professor, dos

⁴ No original: “La société ne voulait plus d’une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d’un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s’accélérait à cette époque.”

⁵ No original: “La méthodologie directe est considérée historiquement par C. Puren comme la première méthodologie spécifique à l’enseignement des langues vivantes étrangères.”

⁶ No original: “Ce principe direct en effet ne se réfère pas seulement dans l’esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l’intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l’intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l’intermédiaire de la règle explicite.”

⁷ No original: “En réaction à la méthodologie précédente, la traduction est bannie de la classe de langue. Les explications lexicales, du plus concret au plus abstrait, se font en langue cible, voire à l’aide de gestes et de mimiques. [...] La grammaire n’est pas explicite, sa découverte par les élèves est implicite et inductive [...]”

conteúdos linguísticos” (Puren, 2012, p. 72, tradução nossa⁸). Assim, a aprendizagem da língua é feita de forma natural pelos alunos, por meio da observação da língua em uso ou da apresentação do vocabulário pelo professor feita com auxílio de imagens no contexto da sala de aula (Seara, 2001).

2.1.3 Metodologia áudio-oral

Na segunda metade do século XX, no contexto da Guerra Fria, os Estados Unidos viram-se obrigados a investir fortemente no ensino de línguas para fins militares (Santos, 2020). Neste cenário, é desenvolvido o Centro de Linguística Aplicada de Washington, onde surge a metodologia áudio-oral, que se baseia nos princípios dominantes de psicologia do ensino e de linguística americanos da época, como o behaviorismo, a linguística estruturalista e a linguística distribucional (Puren, 1988). Nessa metodologia,

a prioridade é dada, nos estágios iniciais da aprendizagem, às estruturas gramaticais, como na análise distribucional, com o uso de estudos de frequência lexical permitindo limitar o vocabulário ao mínimo indispensável para a repetição das estruturas [...]. A progressão linguística dos cursos áudio-orais baseia-se, portanto, no estudo sistemático das "estruturas básicas" [...] destacadas precisamente pela análise distribucional. (Puren, 1988. p. 199, tradução nossa⁹).

Ou seja, a repetição e a exposição às estruturas mais básicas da língua tornam-se indispensáveis. Assim, visto que o objetivo dessa metodologia era o de conseguir se comunicar o mais rapidamente possível em língua estrangeira, os alunos eram expostos, em sala de aula, a diversos “exercícios de repetição ou [...] exercícios de imitação a partir dos quais [...] deveriam ser capazes de reutilizar a estrutura, propondo novas variações paradigmáticas” (Seara, 2001, p. 8, tradução nossa¹⁰). Nesse contexto, surgem os laboratórios de línguas, que vão “[...] se tornar o auxiliar privilegiado da repetição intensiva, pois ele [o laboratório] facilitaria a memorização e a automatização das estruturas da língua” (Seara, 2001, p. 8, tradução nossa)¹¹.

⁸ No original: “C’est par exemple le cas, dans les deux premières années d’apprentissage, de l’interdiction absolue d’utiliser la traduction en français comme procédé d’explication, et de l’introduction purement orale, c’est-à-dire entièrement à la charge du professeur, des contenus linguistiques.”

⁹ No original: “Priorité est donnée dans les débuts de l’apprentissage, comme dans l’analyse distributionnelle, aux structures grammaticales, le recours aux études de fréquence lexicale permettant de limiter le vocabulaire au minimum indispensable à la répétition des structures (je prends ici le mot répétition dans son sens très large défini supra p. 159). La gradation linguistique des cours audio-oraux repose donc sur l’étude systématique des «structures de base» (basic patterns) mises en évidence précisément par l’analyse distributionnelle.”

¹⁰ No original: “Il s’agissait donc d’exercices de répétition ou d’exercices d’imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure”.

en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.”

¹¹ No original: “C’est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l’auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l’automatisation des structures de la langue.”

2.1.4 Metodologia audiovisual

A Metodologia Audiovisual (MAV) foi dominante na França entre os anos 1960 e 1970, surgindo da necessidade do país de restabelecer o francês como uma língua global no período pós-guerras, quando o inglês ganhou espaço no cenário mundial como língua de negócios, conforme explica Ana Rodrigues Seara (2001). Essa metodologia se apoia tecnicamente em um único critério: a integração do suporte visual e sonoro, excluindo a utilização separada destes, como explica Puren (2012). A MAV foi classificada em três fases: “ a primeira geração nos anos 1960; a segunda geração, na década de 1970, marcada pela integração didática e pela tendência behaviorista; e a terceira, nos anos 1980, dando origem à abordagem comunicativa.” (Santos, M. 2020).

Nessa metodologia,

[...] as quatro habilidades eram visadas, embora fosse dada prioridade ao oral em detrimento do escrito. A MAV também leva em conta a expressão de sentimentos e emoções, que não eram considerados anteriormente (Seara, A. 2001, p. 10, tradução nossa¹²).

Além disso, “como a Metodologia Direta, a Metodologia Audiovisual baseia-se em um documento dialogado projetado para apresentar o vocabulário e as estruturas a serem estudadas” (Seara, 2001, p. 11, tradução nossa¹³).

A metodologia audiovisual utilizava uma abordagem integrativa, na qual o aprendizado ocorria por meio da combinação de estímulos visuais e auditivos. Por meio de recursos como gravações de áudio e sequências de imagens, os alunos eram expostos a diálogos e situações do cotidiano, “[...] visando a facilitar a exploração da oralidade em sala de aula” (Seara, 2001, p. 11, tradução nossa¹⁴). A ênfase estava na repetição e na imitação, incentivando os alunos a reproduzir os diálogos apresentados de forma dramatizada (Santos, 2020).

Além da MAV, a metodologia *Structuro-Globale Audio-Visuelle* (SGAV), desenvolvida por Raymond Renard e Paul Rivenc, também se destacou nesse mesmo período. A SGAV incorpora os princípios audiovisuais em um quadro pedagógico estruturado e global, com foco na compreensão e produção oral. Os alunos são expostos a estruturas completas em contextos significativos, facilitando o desenvolvimento de habilidades comunicativas práticas

¹² No original: “Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu’on accordait la priorité à l’oral sur l’écrit. La MAV prend aussi en compte l’expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.”.

¹³ No original: “Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s’appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.”.

¹⁴ No original: “La forme “dialoguée” du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe.”.

desde o início do processo de aprendizagem.

2.1.5 Abordagem comunicativa

Surgida na França nos anos 1970 para suprir as novas demandas de ensino de língua na Europa, que dessa vez visavam um público imigrante adulto, a Abordagem Comunicativa (AC) - que não chega a ser considerada uma metodologia de ensino de línguas, pois não segue um conjunto rígido e bem definido de princípios e procedimentos pedagógicos - visa capacitar o aluno para que ele possa se comunicar em língua estrangeira eficazmente e inclui ainda uma prática de sala de aula oriunda da MAV que utiliza diálogos a serem memorizados para reutilização de certos atos de fala em outras situação de comunicação semelhantes. Além disso, esse modelo de ensino é sustentado por disciplinas como "a linguística enunciativa, a análise do discurso e a pragmática, que oferecem uma forte base científica e reorientam os materiais de aprendizagem" (Cuq, 2008. p. 244, tradução nossa¹⁵) utilizados em sala de aula.

Uma importante característica da AC, segundo Cuq (2008) é que

[...] para cada função da linguagem ou ato de fala, uma série de enunciados possíveis que abrangem o conjunto das situações de comunicação cujos diferentes parâmetros condicionam a realização de uma mensagem (Cuq, J. 2008. p. 245, tradução nossa¹⁶).

Ou seja, ela oferece aos alunos um repertório variado de expressões e frases que podem ser usadas em contextos comunicativos reais, permitindo uma adaptação flexível e eficaz às diferentes situações de interação. Além disso, os alunos são encorajados a usar a língua de forma autônoma, podendo até mesmo improvisar ao utilizá-la, uma vez que se torna importante, segundo essa nova abordagem de ensino, “integrar o erro como algo natural no processo de ensino-aprendizagem. É o erro que permitirá ao professor tomar decisões na seleção do material, assim como na reorganização das atividades de ensino” (Santos, 2020. p. 255) para ajudar o aluno a progredir.

Nessa abordagem, como explica Cuq (2008), quatro componentes são importantes para a aprendizagem: o componente linguístico (regras gramaticais e fonológicas internas da língua), o componente sociolinguístico (adaptação da língua ao contexto de uso), o componente discursivo (coerência e coesão do discurso) e o componente estratégico (saber utilizar estratégias verbais e não verbais para se comunicar). Assim,

¹⁵ No original: “la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage”.

¹⁶ No original: “une des caractéristiques essentielles de cet ouvrage est qu'il dresse, pour chaque fonction langagière ou acte de de parole, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dans les différents paramètres contiennent la réalisation de tout message.”.

esses quatro componentes, que destacam as condições pragmáticas do uso da língua, constituirão o núcleo duro de todas as unidades didáticas do material pedagógico: seja para a oralidade ou para a escrita, aprende-se a comunicar aprendendo a adaptar os enunciados linguísticos de acordo com a situação de ,comunicação [...] e com a intenção de comunicação. (Cuq, 2008. p. 246, tradução nossa¹⁷)

Outro ponto importante dessa abordagem, segundo Cuq (2008), é o conceito de “necessidade”, pois aqui os alunos aprendem a utilizar a língua para suprir as suas necessidades comunicativas cotidianas ou imediatas. Por isso,

as atividades gramaticais, no método comunicativo, estão a serviço da comunicação. [...] Os exercícios anteriormente formais e repetitivos são agora exercícios de comunicação reais ou simulados, interativos. (Santos, 2020. p. 256).

Além dos aspectos acima, é interessante verificar a observação de Santos (2020) sobre a abordagem comunicativa:

A abordagem comunicativa tem alguns procedimentos metodológicos que ajudam os alunos a aprender, isto é, eles executam uma sequência de atos, como saudação, a socializar casualmente experiências com a ajuda de objetos, etc. Além disso, pode incluir vestígios de oralidade e carga informativa, não esgotando seu potencial, pois seu objetivo é criar condições favoráveis para o uso efetivo (real) da LE. (Santos, 2020. p. 256)

Em conclusão, a AC trouxe uma evolução importante para o ensino de línguas, focando na comunicação prática e no mundo real. Ela oferece aos alunos as ferramentas para interagir de maneira autônoma e adaptável em diferentes situações de comunicação, valorizando a expressão oral mais livre, por exemplo, por meio de jogos de interpretação e de improvisação. Os jogos de interpretação (*jeu de rôle*), que são atividades nas quais os alunos assumem diferentes papéis e improvisam diálogos e ações com base em um roteiro ou esquema pré-estabelecido, ajudam a promover a fluência e a naturalidade na expressão oral, pois permitem que os alunos pratiquem a língua de forma contextualizada e espontânea.

2.1.6 Perspectiva acional

Surgida no começo dos anos 2000, com o advento do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), a Perspectiva Acional é privilegiada, a partir de então, no contexto de ensino de línguas. Essa abordagem tem por objetivo integrar os cidadãos europeus, visando a promover a interculturalidade, fortalecer a união entre os países membros e facilitar a comunicação e a mobilidade no continente.

¹⁷ No original: “Ces quatre composantes, qui mette en valeur le conditions pragmatique de l'usage de la langue, vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique : que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer un apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication [...] fonction de l'intention de communication.”

Por essas razões, uma das principais características dessa perspectiva é posicionar o aluno como um ator social, como explica Santos (2020) no trecho a seguir:

O aluno precisa estar preparado para atuar na sociedade, através de exercícios efetivos (reais) ou virtuais (próximos da realidade), desde a transmissão de uma mensagem a partir de um enunciado até a realização de tarefas mais complexas, como a concretização de um projeto comum. (Santos, 2020. p. 258)

Por isso, o conceito de tarefa também se torna importante, como se pode ver a seguir:

[...] o CERF define que há uma "tarefa" na medida em que a ação e o fato de um (ou vários) sujeito(s) mobiliza(m) estrategicamente as competências de que dispõe(m) com o objetivo de alcançar um resultado determinado. (Denyer, 2009. p. 143, tradução nossa¹⁸).

Ou seja, a tarefa envolve a mobilização estratégica das habilidades dos indivíduos para atingir um resultado específico, enfatizando a importância da aplicação prática e contextualizada das competências no processo de aprendizagem. Por essas razões, a língua, nessa perspectiva, “[...] é concebida como um instrumento de ação social e não simplesmente como um instrumento de comunicação” (Santos, 2020. p. 258).

2.2 A PRODUÇÃO ORAL A PARTIR DE UM MODELO DE PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM

As necessidades dos estudantes de FLE variam conforme os contextos e objetivos de aprendizagem de cada um, mas quando nos referimos especificamente à expressão oral há uma demanda comum por situações concretas de uso da fala que os preparem para interações práticas. No contexto do Francês com Objetivos Universitários (FOU), por exemplo, conforme a prática que adquiri durante minha experiência enquanto bolsista no Centro de Línguas para fins Acadêmicos da UFRGS (CLA), observei que os alunos de nível A1 precisam estar aptos a se apresentar formalmente na universidade ou a solicitar informações sobre os serviços universitários dos quais desfrutarão durante uma mobilidade acadêmica, por exemplo, o que exige uma preparação específica para esses cenários. Já no contexto do francês geral, como as provas do DELF, os alunos - do mesmo nível - devem ser capazes de se expressar oralmente em situações do cotidiano, utilizando frases simples para falar de si mesmos, do local onde vivem e das pessoas que conhecem, conforme as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 1991).

Tendo isso em vista, neste subcapítulo, deixarei de lado a revisão das metodologias e

¹⁸ No original: “Sans donner de véritable exemple - et encore moins en analyser - le CECR précise qu' "il y a une "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.”.

abordagens didáticas para explorar um modelo de produção de linguagem, tendo como foco a expressão oral. Diferente das metodologias mencionadas anteriormente, o modelo a ser apresentado a seguir não foi concebido com o objetivo de ser utilizado no ensino de línguas, mas sim para nos ajudar a compreender melhor o funcionamento do processamento da linguagem humana. Contudo, esse modelo pode servir como uma ferramenta valiosa no campo do ensino de línguas, pois, conforme menciona Kormos (2006), o entendimento do processamento da linguagem pode enriquecer significativamente as práticas pedagógicas, tornando-as mais eficazes e fundamentadas para a proposição de atividades de prática de expressão oral em aula de língua estrangeira. Visto isso, farei uma breve apresentação do modelo de Levelt (1993) e sua aplicabilidade no contexto didático, pois, ainda segundo Kormos (2006),

Várias tentativas foram feitas na literatura para estabelecer um modelo abrangente de processamento da fala, mas o quadro teórico mais amplamente utilizado na pesquisa sobre produção de linguagem em L2 é o modelo de Levelt [...], originalmente desenvolvido para a comunicação monolíngue [...]. (Kormos, 2006, p. 7, tradução nossa¹⁹).

O processamento da linguagem humana é uma habilidade cognitiva extremamente complexa e que ocorre de forma quase que inconsciente em língua materna (Levelt, 1992). Segundo Levelt (1993), esse processo começa no momento em que o falante define sua intenção de comunicação:

Quando o falante concebe uma intenção de comunicação, ele seleciona e organiza as informações cuja expressão possa efetuar essa intenção. Ele também formulará essa informação, ou seja, dará a ela uma forma linguística. Isso inclui recuperar as palavras apropriadas da memória e atribuir-lhes seus papéis gramaticais e posições sintáticas corretas. O falante também elaborará uma especificação fonética para a enunciação em desenvolvimento e a usará para guiar a execução articulatória que produz a fala. (Levelt, W. p. 1, tradução nossa²⁰).

Por isso, no modelo proposto por Levelt (1993), três componentes são fundamentais para o processamento da linguagem (ANEXO B): o *conceituador*, o *formulador* e o *articulador*. Nesse modelo, “o *output* de um componente será o *input*²¹ de outro [...]” (Santos,

¹⁹ No original: “Several attempts have been made in the literature to set up a comprehensive model of speech processing, but the most widely used a theoretical framework in L2 language production research is Levelt's (1989, 1993, 1995, 1999a, 1999b) model originally developed for monolingual communication [...]”.

²⁰ No original: “When the speaker conceives of some communicative intention, he will select and order information whose expression may realize that intention. He will also formulate that information, i.e., give it linguistic shape. This includes retrieving the appropriate words from memory and assigning them their proper grammatical roles and syntactic positions. The speaker will further compute a phonetic specification for the developing utterance, and use it to guide the articulatory execution that produces over speech.”.

²¹ Segundo o dicionário de linguística de Jean Dubois (2014) “Chama-se input, “entrada”, o conjunto de informações que chegam a um sistema e que esse sistema (organismo, mecanismo) vai transformar em informações de saída (ou output “saída”).

2022, p.11) para a produção de uma mensagem.

Visto isso, o primeiro componente ao qual Levelt (1993) faz referência é o *conceituador*, que é responsável pela concepção da mensagem (no plano não verbal), onde é formulada a intenção de comunicação do locutor (Santos, 2022, p.11). Aqui é identificado, por exemplo, o gênero discursivo da mensagem e os atos de fala necessários para a realização dessa (Levelt, 1993). Nesse plano temos, então, a concepção de um *input* pré-verbal da mensagem.

Essa primeira etapa de conceitualização da mensagem é dividida em duas partes, conforme explica Santos (2022) a seguir:

(i) o macro-planeamento, que implica a elaboração do conteúdo da mensagem através do estabelecimento dos objetivos comunicativos e da informação necessária para transmitir esses objetivos; (ii) o micro-planeamento, que pressupõe a concepção da forma, isto é, consiste na tomada de decisões sobre os atos de fala (um pedido, uma sugestão, uma pergunta, etc.), a perspectiva, o tópico e o foco mais apropriados para transmitir a informação ao interlocutor. (Santos, 2022, p. 11)

Em seguida, este *input* é recebido pelo segundo componente do modelo (Levelt, 1993), o *formulador*, que “[...] mapeia a mensagem em formas linguísticas, realizando duas operações relativamente independentes: codificação gramatical e codificação fonética” (Levelt, 1993, p. 4, tradução nossa²²). Ou seja, o *formulador* é responsável por transformar a estrutura conceitual gerada pelo *conceituador* em uma forma linguística adequada, escolhendo as palavras e aplicando as regras gramaticais e fonológicas necessárias para produzir a mensagem em sua forma verbal (*output* verbal da mensagem).

Por fim, o *output* verbal do formulador chega ao último componente do modelo, o *articulador*. Neste estágio, a mensagem é transformada em movimentos físicos e executada pelo sistema motor do locutor, que é composto pelos órgãos responsáveis pela fala, permitindo a produção da linguagem externa.

2.3 AS INTENÇÕES DE COMUNICAÇÃO

A intenção de comunicação refere-se ao propósito ou objetivo que um falante tem ao se engajar em uma interação verbal. Esse conceito é fundamental para compreender a produção da linguagem, pois, de acordo com o modelo de Levelt (1993), a seleção da intenção de comunicação acontece logo na primeira etapa da formulação de uma mensagem (mensagem pré-verbal), no componente conhecido como *conceituador*. Esse conceito também

²² No original: “the formulator maps messages onto linguistic forms. It performs relatively independent operations: grammatical encoding and phonetical encoding.”

é amplamente discutido por pesquisadores da área de ensino de línguas. Segundo Cuq (2008), ao falar sobre a metodologia comunicativa,

aprendemos a comunicar ao aprender a adaptar os enunciados linguísticos de acordo com a situação de comunicação (status social dos interlocutores, posição, idade, local da troca, canal, etc.) e de acordo com a intenção de comunicação (pedir uma informação, dar uma ordem, convencer, etc.). (Cuq, 2008. p. 246, tradução nossa²³)

Por isso, desde o desenvolvimento da AC, aprender por meio de intenções de comunicação tornou-se essencial. Isso é evidenciado, por exemplo, no Programa de Estudos para Francisação do Governo do Québec, que afirma que "as competências linguísticas se desenvolvem por intermédio das intenções de comunicação" (Ministère de L'éducation et de L'enseignement Supérieur, 2015, p. 15, tradução nossa²⁴). Assim, propõe-se que as aulas de francisação - ensino de francês para imigrantes não francófonos residentes no Québec - sejam conduzidas por meio de intenções de comunicação. Essa abordagem é facilitada, contudo, pelo contexto francófono, onde os alunos estão imersos na língua e na cultura francesa, podendo acelerar o processo de aprendizagem.

Além disso, segundo o modelo de processamento proposto por Levelt (1993), a intenção de comunicação é essencial para guiar a elaboração da mensagem e garantir que a produção verbal atenda ao propósito desejado, já que a conceituação da mensagem é a primeira etapa do modelo. Isso implica, portanto, que ao entender a intenção de comunicação, o falante será capaz de selecionar as expressões e estruturas adequadas para transmitir sua mensagem de forma clara e eficaz posteriormente.

As intenções de comunicação, conforme Livet (1991) são divididas em duas "sub-intenções", como veremos a seguir:

1) Com a intenção de manifestar-se pelo enunciado que se tem uma certa intenção de comunicação; 2) a intenção de que o destinatário reconheça essa intenção de comunicação. Basta, portanto, que o destinatário reconheça a intenção de comunicação para que a intenção de comunicar seja satisfeita, já que, se o destinatário a reconhece, é porque ela é manifesta. (Livet, 1991, p. 79, tradução nossa²⁵)

Ou seja, o reconhecimento da intenção de comunicação pelo destinatário é o que valida a eficácia da troca de mensagens entre falante e ouvinte. Consequentemente, a

²³ No original: "[...] on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.)."

²⁴ No original: "Les compétences langagières se développent par l'entremise des intentions de communication."

²⁵ No original: "(1) L'intention de manifester par son énonciation que l'on a une certaine intention de communication ; 2) l'intention que le destinataire reconnaisse cette intention de communication. Il suffit donc que le destinataire reconnait l'intention de communication pour que l'intention de communiquer soit satisfaite, puisque si le destinataire la reconnaît c'est qu'elle est manifeste."

compreensão e a manifestação dessa intenção se tornam fundamentais para o sucesso da interação comunicativa.

2.4 DAS EXPRESSÕES CONVENCIONAIS

Outro conceito útil para este trabalho é o de expressão convencional, uma estrutura fraseológica que, segundo Javier Bejarano (2022), faz parte do que podemos chamar de expressões formulaicas, das quais fazem parte também, por exemplo, as expressões idiomáticas e marcadores discursivos. As expressões convencionais, contudo, podem ser definidas por critérios específicos que determinam sua natureza linguística. Segundo Edmonds (2013)

Para ser considerada uma expressão convencional, uma sequência deve conter mais de uma palavra, ter uma forma invariável, gozar de uma alta frequência entre todas as respostas ao contexto em questão, e os elementos da sequência devem manter uma relação sintática entre si [...]. (Edmonds, 2013, p. 2, tradução nossa²⁶).

Essas características permitem que as expressões convencionais sejam facilmente reconhecidas e utilizadas de maneira consistente em contextos comunicativos específicos. Por exemplo, para elaborar uma mensagem em português cuja intenção de comunicação é apresentar-se, podemos recorrer a expressões convencionais do tipo “eu me chamo”, “eu sou”, “meu nome é”.

Tagnin (2013) amplia essa definição ao observar que certas expressões são convencionais por estarem profundamente relacionadas a um fenômeno social, enquanto outras o são devido à sua estrutura linguística, como vemos a seguir:

[...] há expressões que são convencionais por estarem intimamente ligadas a um fato social e a outras em que o que é convencional é sua forma. Por exemplo, feliz natal é uma expressão convencional social, pois está ligada à comemoração do Natal, enquanto o Mundos e Fundos é uma expressão convencional devido a sua forma, isso é, convencionou-se combinar os dois vocábulos mundos e Fundos - e não o universos e fundos, por exemplo - unidos Pela conjunção *e*. E convencionou-se também ser essa a ordem que devem aparecer, jamais fundos e mundos. [...] (Tagnin, S. 2013, online).

Assim, as expressões convencionais não apenas facilitam a comunicação ao proporcionar formas padronizadas e reconhecíveis de expressão, mas também refletem e perpetuam aspectos culturais e sociais específicos. Essas expressões podem ser muito úteis no contexto do ensino de línguas, visto que, segundo Kormos (2006) elas são facilmente

²⁶ No original: “Pour être considérée comme une expression conventionnelle, une séquence devait comporter plus d'un mot, avoir une forme invariable, jouir d'une fréquence élevée parmi toutes les réponses au contexte en question, et les éléments de la séquence devaient entretenir une relation syntaxique entre eux (ce qui exclut des suites telles que et le).”

acessíveis no léxico como uma unidade, o que ajuda na automaticidade da fala.

3 TRANSPOSIÇÃO DOS CONCEITOS PSICOLINGÜÍSTICOS PARA O ENSINO DE FLE

Levando em consideração o modelo de processamento de linguagem proposto por Levelt (1993) e o funcionamento de seus componentes, pode-se dizer que, para os falantes que se expressam em língua materna (L1), o processamento da linguagem ocorre quase sempre de maneira automática e, portanto, rápida, como explica Kormos (2006)

Uma das atividades humanas automáticas mais complexas é codificar linguisticamente o que se quer dizer em sua língua materna. A fala na L1 ocorre, na maioria das vezes, sem esforço, de forma rápida e não requer atenção por parte do falante, podendo ser realizada em paralelo com outras atividades, como dirigir, lavar a louça e ouvir música. Não é de se admirar que a automaticidade deste processo leve anos para se desenvolver e exija milhares de horas de prática. (Kormos, 2006. p-38, tradução nossa²⁷).

No entanto, quando se trata de produção em língua estrangeira, a automaticidade dos componentes (de processamento verbal) pode ser mais baixa (Kormos, 2006), fazendo com que o locutor fale de maneira hesitante e pouco fluente, uma vez que esse processo é frequentemente realizado de forma consciente, pois

ao contrário do que ocorre na L1, na produção bilíngue, a codificação lexical, gramatical e fonológica não é um processo automático e assume-se que as regras da L2 são armazenadas em forma de conhecimento declarativo. (Santos, 2020, p. 12)

Ou seja, o falante de língua estrangeira precisa deliberadamente acessar e aplicar as regras gramaticais e lexicais para a formulação da mensagem que quer produzir, o que torna o processo mais lento.

À vista disso, para superar essa dificuldade e ajudar as alunas e alunos a melhorar a fluência em língua estrangeira, assim como Fillon (2021) sugere, devemos, enquanto professoras e professores de língua, pensar quais abordagens e estratégias de ensino permitem

[...] que um aluno ou aluna utilize eficazmente os processos cognitivos para planejar e construir um enunciado com o objetivo de produzir um discurso que responda a uma intenção de comunicação. (Segalowitz, 2016 *apud* Fillon, 2021. p. 4, tradução nossa²⁸).

Assim, tornando a fala mais fluida (automática) e exigindo - conseqüentemente - menos esforço cognitivo do locutor para a sua produção.

²⁷ No original: “One of the most automatic human activities is linguistically encoding what one wants to say in his or her mother tongue. L1 speech is mostly effortless, fast, requires no attention on the part of the speaker, and can be done parallel with other activities such as driving, washing up, and listening to music. It's no wonder that the automaticity of this process takes years and requires thousands of hours of practice.”.

²⁸ No original: “qu’une apprenante ou un apprenant utilise efficacement les processus cognitifs pour planifier et construire un énoncé dans le but de produire un discours répondant à une intention de communication”

Tendo isso em vista, no próximo capítulo serão apresentados dois planos de aula que integram os fatores teóricos discutidos ao longo deste trabalho. Esses planos visam desenvolver a automaticidade na produção oral das alunas e alunos, oferecendo atividades que incentivem a prática e a internalização das regras gramaticais e lexicais de forma a tornar a fala mais fluida e automática. O objetivo é reduzir o esforço cognitivo envolvido na produção de enunciados e melhorar a eficácia da comunicação em língua estrangeira.

4 PROPOSTA DE ATIVIDADES

4.1 ATIVIDADE 1: APRESENTAÇÃO PESSOAL EM DIFERENTES CONTEXTOS (FORMAL E INFORMAL)

OBJETIVO

Os alunos irão praticar a apresentação pessoal em diferentes contextos, utilizando expressões convencionais adequadas a cada situação. A aula visa automatizar o processo de produção oral e melhorar a fluência em FLE.

Duração: 50 minutos

Público: adultos brasileiros

Nível: A1.1²⁹

Formato: presencial

Materiais:

- pedaços de papel com números ou cores
- vídeo com uma compilação de pessoas se apresentando formalmente e informalmente
- quadro branco e marcadores

Exemplo de vídeo: “Bonjour” do livro Adomania A1, da editora Hachette (2016).

ESTRUTURA DA AULA

²⁹ A subdivisão do nível A1 em A1.1, A1.2 e A1.3 não é uma classificação oficial do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CECR). No entanto, essa subdivisão é frequentemente utilizada por instituições de ensino de línguas para diferenciar os níveis de proficiência dos alunos iniciantes, permitindo uma abordagem mais personalizada e gradual do processo de aprendizagem. Essa prática ajuda a identificar e atender às necessidades específicas dos estudantes em diferentes estágios do nível A1.

PREPARAÇÃO E ANTECIPAÇÃO (10 MIN)

1. Atividade de “*rémue-meninges*” (“*brainstorm*”):
 - a. perguntar aos alunos como eles se apresentariam a um colega de sala de aula ou a um amigo e como fariam o mesmo em um contexto mais formal, como se apresentar ao chefe no primeiro dia de trabalho (pode ser feito em L1);
 - b. anotar as respostas no quadro branco para que todos possam visualizá-las.

2. APRESENTAÇÃO DO VÍDEO (10 min)

- a. em grande grupo, convidar os alunos a assistir ao vídeo escolhido;
- b. perguntar aos alunos sobre o que se trata o vídeo (por exemplo: apresentação pessoal);
- c. assistir novamente ao vídeo e pedir aos alunos para identificarem as frases/expressões utilizadas para a apresentação pessoal. Ex.: “*Je m’appelle Jane*”³⁰ ou “*Moi, c’est Milla*”³¹.

Enunciado: Vamos assistir ao vídeo novamente. Identifique e anote as expressões utilizadas para a realização da apresentação pessoal.

- d. após assistir o vídeo uma segunda vez, perguntar aos alunos quais expressões eles conseguiram identificar;
- e. perguntar aos alunos quais expressões/apresentações eles classificam como formal e quais eles classificam como informais

Transcrição (ANEXO C)

3. PRODUÇÃO ORAL EM CONTEXTO INFORMAL (15 MIN):

Atividade de simulação:

³⁰ Em tradução livre: “Eu me chamo Jane.”.

³¹ Em tradução livre: “Eu sou a Milla.”.

Enunciado: Imagine que você está em uma festa, na casa de um amigo, e está conhecendo alguém. Apresente-se para essa pessoa utilizando o vocabulário trabalhado a partir do vídeo.

- a. distribuir pedaços de papel com números ou cores para cada aluno; aqueles com a mesma cor ou número devem formar pares;
- b. os alunos devem se apresentar um ao outro levando em consideração que estão em um contexto informal. Ex.: em uma festa na casa de um amigo;
- c. circular pela sala para ouvir a produção dos alunos e anotar correções relevantes, como, por exemplo, problemas de pronúncia ou de utilização do vocabulário;

4. ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ORAL EM CONTEXTO FORMAL (15 MIN):

Enunciado: Imagine que é o seu primeiro dia de trabalho na nova empresa. Apresente-se para o seu chefe utilizando o vocabulário adequado.

- a. reorganizar os grupos sorteando novamente os números ou cores com auxílio dos pedacinhos de papéis;
- b. os alunos devem se apresentar novamente, mas dessa vez levando em consideração que estão em um contexto formal. Ex.: primeiro dia de trabalho na nova empresa. Por isso, devem utilizar as expressões que identificaram, anteriormente, para o contexto formal.
- c. circular pela sala para ouvir a produção dos alunos fazendo notas das dificuldades que os alunos possam encontrar ao realizar a atividade.

5. ENCERRAMENTO E AVALIAÇÃO (5 MIN):

- a. propor uma breve discussão sobre o que os alunos aprenderam e como se sentiram ao usar as expressões convencionais em diferentes contextos;
- b. oferecer “*feedback*” para os alunos levando em consideração as anotações feitas ao circular pela sala. Por exemplo, se o aluno ou aluna teve dificuldade para pronunciar

“Sal[u]t”, reforçar para os alunos a pronúncia adequada, “Sal[y]t”.

4.2 ATIVIDADE 2: FALAR SOBRE AS NOSSAS ATIVIDADES COTIDIANAS

OBJETIVO

Praticar a descrição das atividades diárias em francês para melhorar a fluência oral e a expressão sobre as atividades cotidianas/da rotina.

Duração: 90 minutos

Público: adultos brasileiros

Nível: A1.3

Materiais:

- a. imagens de atividades cotidianas (ANEXO D)
- b. cartões ou papéis

Atividade Adaptada do livro Alter Ego 1 da editora Hachette (2015)

1. INTRODUÇÃO (10 MIN):

- a. Projetar uma imagem com várias atividades diárias (cozinhar, ler, trabalhar, etc.).
- b. Perguntar aos alunos quais das atividades eles reconhecem e quais eles costumam fazer no dia a dia para identificar o vocabulário.

Os alunos podem responder em L1, mas devem ser encorajados a compartilhar o vocabulário que conhecem em L2.

- c. Introduzir expressões convencionais usadas na descrição de atividades diárias (por

exemplo, “*d’habitude, tous les jours, le matin, le soir*”³²).

A própria professora ou professor pode realizar a introdução dessas expressões por meio de perguntas aos alunos, por exemplo, ao perguntar o que eles fazem em um determinado momento do dia (manhã, tarde, noite).

2. TRABALHO EM PEQUENOS GRUPOS (15 MIN):

- a. dividir os alunos em grupos pequenos e distribuir cópias da imagem utilizada anteriormente.
- b. os alunos discutem e fazem perguntas uns aos outros sobre as atividades que gostam ou não gostam, usando frases como “*Qu'est-ce que tu aimes faire le matin ?*”³³ e “*Quelles sont les activités que tu n'aimes pas faire ?*”³⁴.

Para a realização desta etapa da atividade, deve-se ter em mente que os alunos já devem ter estudado os verbos de preferência em FLE, pois essa é uma atividade de recuperação desse conteúdo para, então, introduzir o novo vocabulário (atividades cotidianas) entre os alunos.

- c. incentivar o uso de expressões convencionais nas respostas (por exemplo, “*d’habitude, j’aime...*”³⁵).
- a. circular para ajudar e observar as interações. É interessante que aqui a professora ou professor faça anotações que considere relevantes para o feedback da atividade depois. Ex.: dificuldades de pronúncia ou mal emprego do vocabulário.

3. COMPARTILHAMENTO EM GRANDE GRUPO (10 MIN):

- a. pedir aos alunos que compartilhem com a turma as atividades que gostam ou não gostam de fazer (em francês).
- b. corrigir erros de pronúncia ou de utilização das expressões estudadas ao repetindo a

³² Em tradução livre: “habitualmente, todos os dias, pela manhã, à noite”.

³³ Em tradução livre: “O que você gosta de fazer pela manhã?”.

³⁴ Em tradução livre: “Quais são as atividades que você não gosta de fazer?”.

³⁵ Em tradução livre: “normalmente eu gosto de...”.

frase corretamente; por exemplo, corrigir “*j’aime c[u]siner*” para “*moi aussi, j’aime c[y]siner*”,³⁶.

4. ATIVIDADE DE TROCA DE INFORMAÇÕES SOBRE A ROTINA (20 minutos):

- a. dividir os alunos em duplas.
- b. aluno A pergunta ao aluno B sobre sua rotina, e vice-versa. Alternar pares para que todos pratiquem com diferentes colegas.

5. APRESENTAÇÃO DAS ROTINAS (15 minutos):

- a. cada aluno descreve a rotina de um parceiro para o grupo. Exemplo: “*il se lève à 7 heures, puis il/elle va au travail.*”,³⁷

6. CONCLUSÃO(5 minutos):

- a. Fazer uma recapitulação do vocabulário aprendido e de como podemos utilizá-lo para falar da nossa rotina.

³⁶ Em tradução livre: “eu gosto de cozinhar”.

³⁷ Em tradução livre: “Ele se levanta às 7 horas. Depois, ele vai ao trabalho”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os conceitos teóricos da linguística e as metodologias didáticas discutidas ao longo deste trabalho, buscou-se realizar uma transposição didática que ilustrasse de forma prática duas propostas de aula fundamentadas em um modelo de processamento de linguagem para o ensino de FLE, com ênfase na produção oral para alunos brasileiros de nível iniciante (A1.1 e A1.3). É importante destacar, porém, que o objetivo deste trabalho não é o de apontar uma abordagem ou metodologia de ensino como superior às outras, pois cada uma possui objetivos específicos e contextos adequados ao seu uso. Cabe a nós, professores, escolher a metodologia que melhor se adapta aos nossos objetivos de ensino no momento de preparar a aula, sempre fundamentando nossas escolhas teoricamente.

Na primeira atividade proposta, duas intenções de comunicação são apresentadas aos alunos; primeiramente, apresentar-se em contexto formal e, depois, apresentar-se em contexto informal. Já que essa atividade é destinada a um público A1.1, é importante, como vimos no plano de aula, expor os alunos a diferentes expressões convencionais que possam ser utilizadas para efetuar-se a intenção de comunicação desejada.

Na segunda atividade, o público - apesar de também ser iniciante - já tem um certo conhecimento de língua, por isso, é interessante realizar uma atividade diagnóstica para verificar se o conhecimento linguístico dos alunos é suficiente para a realização da tarefa, cuja intenção de comunicação é apresentar a rotina de alguém. Dessa forma, a professora ou professor pode propor uma atividade em grande grupo para que os alunos possam compartilhar, com a turma, seus conhecimentos sobre o vocabulário, mas também possíveis dúvidas. Nesse caso, o documento utilizado para realização do primeiro exercício foi uma imagem.

Como vimos anteriormente, segundo o modelo de processamento de linguagem de Levelt (1993), para um falante nativo, a formulação de enunciados ocorre de forma automática e inconsciente na maioria das vezes, o que evita a sobrecarga da memória de trabalho. No entanto, ao falar uma língua estrangeira, frequentemente é necessário realizar o trabalho consciente de selecionar e utilizar as palavras apropriadas. Por isso, ao preparar uma aula de FLE com foco na utilização de expressões convencionais, podemos ajudar os alunos a reduzir a carga cognitiva envolvida na elaboração de enunciados, permitindo que eles se concentrem na aplicação de estruturas "ritualizadas" em contextos específicos. Como Edmonds (2016) observa, “as expressões convencionais são memorizadas e seu uso é desencadeado por situações recorrentes da vida cotidiana” (Edmonds, 2016, p. 2, tradução

nossa³⁸). Esse tipo de abordagem já havia sido descrito nas metodologias Direta e Áudio-Oral, bem como na Abordagem Comunicativa.

Nesse sentido, orientar o ensino da produção oral por meio de intenções de comunicação e expressões convencionais pode ser uma estratégia eficaz para o ensino de FLE. Como Kormos (2006) observa,

Pawley e Syder (1983) foram um dos primeiros pesquisadores a apontar que a maior parte da linguagem que se produz não é construída criativamente, mas consiste em sequências de palavras ou frases recuperadas da memória como uma unidade. (Kormos, 2006, p. 20, tradução nossa³⁹).

Por isso, a fim de ajudar os alunos a tornar mais automático o processo de produção oral em FLE, é necessário oferecer-lhes atividades que promovam a aquisição de estruturas linguísticas comuns a cada intenção de comunicação. Tendo isso em mente, ao formular uma atividade de produção oral, comunicativa e interativa, cuja intenção seja, por exemplo, incentivar os alunos a diversificar o uso de expressões convencionais para se apresentar a alguém, dependendo do grau de familiaridade com o interlocutor, é necessário primeiro pensar em tarefas que os levem a automatizar as estruturas que precisarão para essa intenção de comunicação específica.

Em suma, a contextualização das intenções de comunicação e a utilização de expressões convencionais no ensino de FLE oferecem um caminho eficaz para facilitar a produção oral e reduzir a demanda cognitiva das alunas e dos alunos durante a fala. Ao integrar essas estratégias em nossas aulas, promovemos um aprendizado mais fluido, alinhado com as necessidades práticas dos estudantes e embasado teoricamente.

³⁸ No original: “les expressions conventionnelles sont mémorisées et leur utilisation est déclenchée par des situations récurrentes de la vie quotidienne.”

³⁹ No original: “Pawley and Syder (1983) were one of the first researchers to point out that most of the language one produces is not creatively constructed but consists of sequences of words or phrases retrieved from memory as one unit.”

REFERÊNCIAS

- BEJARANO, Javier. **Compréhensibilité de séquences lexicales déviantes, produites à l'oral en français par des locuteurs hispanophones: le cas des expressions conventionnelles et des collocations verbe-nom.** Orientador: Kirsten Hummel. 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Université Laval, Québec, Canada. Disponível em: <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/19570f5e-3d10-4ec1-beb9-ac98482b1f3e/content>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- CONSELHO DA EUROPA. **Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer.** Edição francesa. Cidade: Didier, 1991. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- CUQ, Jean-Pierre. GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.** Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble. 2008.
- DENYER, Monique. **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: Onze articles pour mieux comprendre et faire le point.** Cidade: Maison de langues, 2009.
- DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de linguística.** 2. ed, São Paulo: Cultrix, 2014.
- EDMONDS, Amanda. Le rôle du contexte dans le traitement des expressions conventionnelles. **Cahiers de lexicologie**, 2016, 108, p.107-123. Disponível em: <https://hal.science/hal-03063009/document#:~:text=En%20d'autres%20termes%2C%20le,natifs%20dans%20l'%C3%A9tude%20actuelle>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- EDMONDS, Amanda. Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles. **Cairn.Info**, n. 189, 2013. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-1-page-121.htm#:~:text=Pour%20%20%3%AAtre%20consid%20%3%A9r%20%3%A9e%20comme%20une,la%20s%20%3%A9quence%20devaient%20entretenir%20une>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- FILLON, C. *et al.* Le développement de l'aisance à l'oral chez les personnes adultes immigrantes en apprentissage de la langue et de la littératie : propositions d'activités pour la salle de classe. **La Revue de l'AQEFLS Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde**, v. 2, n. 34, 2021.
- HUGOT, Catherine; KIZIRIAN, Véronique M.; WAENDENDRIES, Monique. (orgs.). **Alter Ego Plus 1: Livre De L'Eleve.** Edição Aliança Francesa. Paris: Hachette, 2015.
- IVAN, Mihaela. LA MÉTHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE (S.G.A.V.). **Dialogos**, n. 14, 2006, p. 16-20. Disponível em: https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/07_Ivan-La-metode-structuro.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.
- KORMOS, Judith. **Speech Production and Second Language Acquisition.** Cidade: Lawrence Erlbaum Association, 2006. Disponível em: <https://coehuman.uodiyala.edu.iq/uploads/Coehuman%20library%20pdf/English%20library%D9%83%D8%AA%D8%A8%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%86%D9%83%D9%84%D9%8A%D8%B2%D9%8A/linguistics/Speech%20Production.PDF>. Acesso em: 08 ago.

2024.

LES ÉTOILES FILANTES. Jean-François Pauzé e Karl Tremblay. **Québec**: La Grande-Messe, 2004. 1 CD (62 min 15 s)..

LEVELT, Willem J.M. The Architecture of Normal Spoken Language Use *In*: BLANKEN, Gerhard; DITTMANN, Jürgen; GRIMM, Hanelore; MARSHALL, John C.; WALLECH, Claus-W. (eds.). **Linguistic Disorders and Pathologies: An International Handbook**. Disponível em: https://pure.mpg.de/rest/items/item_64342_7/component/file_513126/content. Acesso em: 08 ago. 2024.

LEVELT, Willem JM. Accessing words in speech production: Stages, processes and representations. **Cognition**, v. 42, n. 1-3, p. 1-22, 1992.

LIBRERIA FRANCESA. **Bonjour - Séquence 1** Adomania1 CR. Youtube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iT72GMI-VII&list=PL9nli0aYlhaD1N7uZclmg3onylXglBKm_. Acesso em: 08 ago. 2024

LIVET, Pierre. Les intentions de la communication. **Réseaux**. v. 50, n. 5, 1991, 1991, p. 63-88.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. Formation générale des adultes-Programme d'études : francisation. **Québec**, 2015. Disponível em: <https://www.quebec.ca/education/formation-professionnelle-education-adultes/formation-generale-adultes/programmes-formation-generale-adultes/francisation>. Acesso em:08 ago. 2024.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris : Nathan-CLE international, 2012. Disponível em: <https://gilleskuitche.e-monsite.com/medias/files/histoire-des-methodologies-de-l-enseignement-des-langues-christian-puren.-302-pages-cle.-internat.-1988.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SANTOS, Milena Meira Ramos dos. Ensino de língua estrangeira: os métodos. **Rev. Entre Línguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, 2020, p. 249-265. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13072/9745>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SANTOS, Sara. Efeitos da repetição procedimental e da complexidade cognitiva da tarefa no desempenho oral em português língua estrangeira: estudo exploratório. **Diacrítica: revista do centro de estudos humanísticos**, v.. 36, n. 2, 2022, p. 9–29. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/4800/5227>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SEARA, Ana Rodrigez. L'évolution des méthodologies dans l' enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu' à nos jours. **Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades**, 2001. Disponível em: https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.

TAGNIN, Stella E. O. **O jeito que a gente diz**: combinações consagradas em inglês e

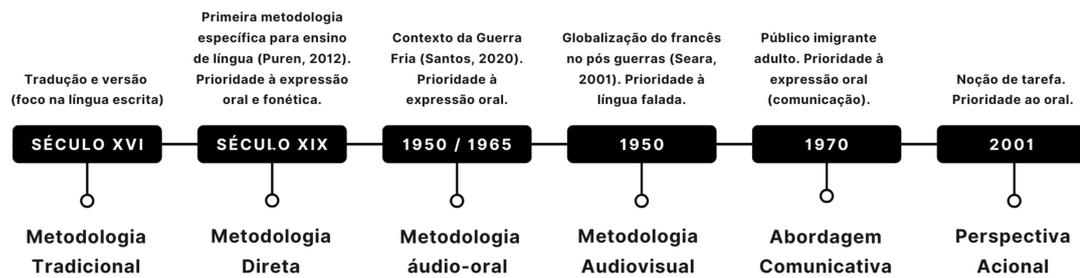
português. Barueri, SP : Disal, 2013. Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=-NzBDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=express%C3%B5es+convencionais&ots=rKlQ4aWiyj&sig=GM5z9O3DC5A5sjHU4q7vtXNysf4#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 08 ago. 2024.

TV5MONDE. Bonjour. Transcrições. **TV5Monde**, 2016. Disponível em:
<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/bonjour-116>. Acesso em: 8 ago. 2024.

ANEXO A – Linha do tempo apresentando a história das metodologias e abordagens de línguas de forma resumida

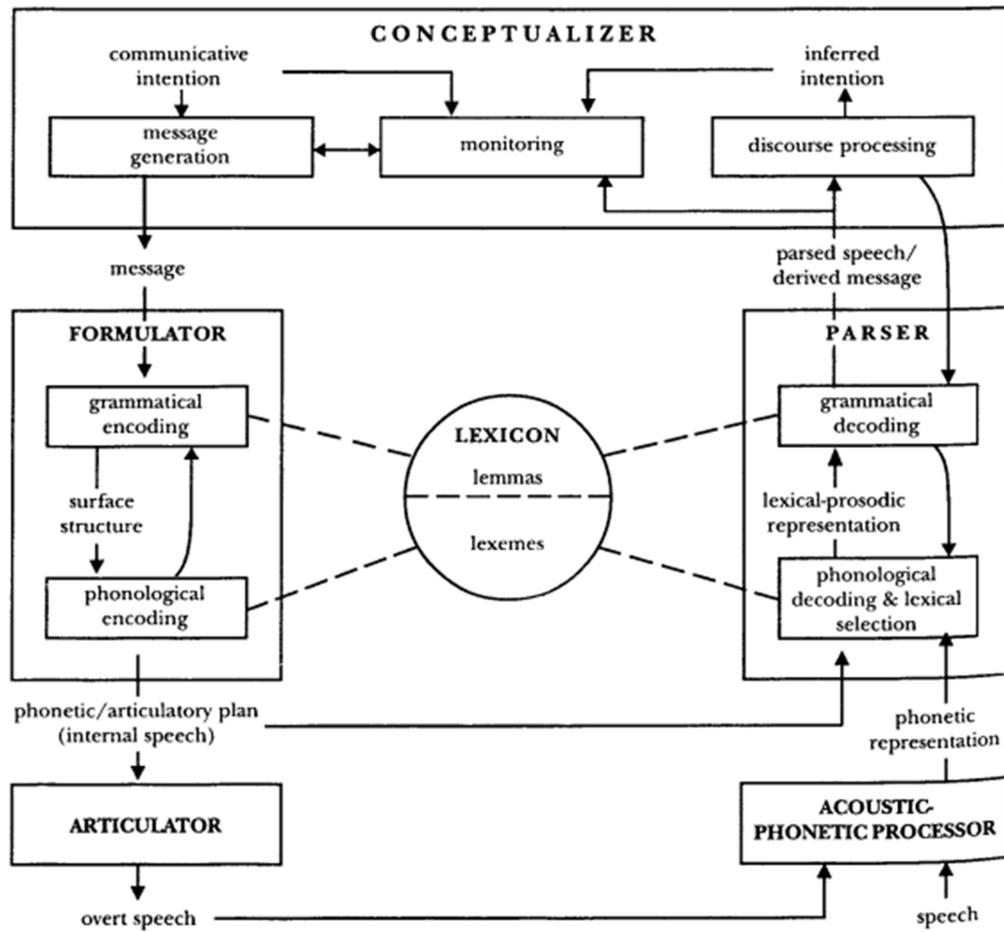
A COMPETÊNCIA DE PRODUÇÃO ORAL NA HISTÓRIA DAS METODOLOGIAS DA DIDÁTICA DO FLE

E O FOCO NA PRODUÇÃO ORAL (TAGLIANTE, C. 2006)



Fonte: adaptado de Tagliante (2006), Puren (2012), Santos (2020) e Seara (2001)

ANEXO B – Representação do modelo de processamento de linguagem proposto por Levelt (1993)



Fonte: Levelt, 1993, p. 2.

ANEXO C – Transcrição do vídeo “Bonjour”



Transcription

Bonjour !

BONJOUR !**Raphaëlle**

Bonjour.

Inès

Salut !

Alexandra

Coucou, ça va ?

Romain

Je m'appelle Romain, donc je suis au collège Massillon.

Louis

Salut, je m'appelle Louis : L, O, U, I, S.

Raphaëlle

Bah, moi, je m'appelle Raphaëlle.

Milla

Moi, c'est Milla.

Inès

Et moi, c'est Inès.

Un élève

Petru !

Grégoire

Salut, moi, c'est Grégoire.

Corentin

Salut, je m'appelle Corentin.

Kayline

Coucou !

Jeanne

Je m'appelle Jeanne et je suis au collège Massillon.

LisaJe m'appelle Lisa, je suis en 6^e C au collège Massillon.**La professeure**

Bonjour !

La classe

Bonjour !

SamiSalut, je suis en 6^e C et je m'appelle Sami.**Gaspard**

Bonjour, je m'appelle Gaspard mais, mes copains, ils m'appellent Gaspacho.

Alexandra

Coucou, moi, je m'appelle Alexandra.

Énora

Mais tu t'appelles aussi Alex !

Alexandra

Et, elle, elle s'appelle Énora.

Énora

Mais tu m'appelles aussi Éno !

Alexandra

Oui.

Shay

Salut, je m'appelle Shay.

Thomas

Bonjour, euh, je m'appelle Thomas.

Benjamin

Mon surnom, c'est « la licorne ».

Anne-Claire

Salut, moi, c'est Anne-Claire et, mon surnom, c'est « AC/DC2 ».

Rémi

Salut, je m'appelle Rémi, je suis au collège Massillon et mon surnom c'est « l'excité ».

Collectif

Salut !

Collectif

Au revoir !

Fonte: TV5Monde (2016)

ANEXO D – Proposta de suporte visual para auxiliar na atividade de produção oral

À l'aide des dessins, dites quelles activités vous aimez/n'aimez pas faire.



Fonte: Adaptado de HUGOT, KIZIRIAN e WAENDENDRIES, 2015, p. 89.