



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ABORDAGEM GRAMATICAL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA A BRASILEIROS: UMA
AVALIAÇÃO CRÍTICA

Irenise Acioli Barbosa dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós - Graduação em
Letras da Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE como requisito
parcial para obtenção de grau de
Mestre em Lingüística.

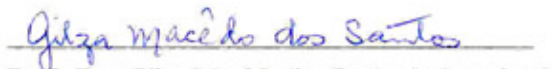
RECIFE/2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

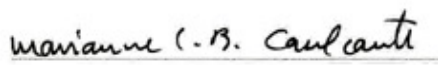
ABORDAGEM GRAMATICAL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA A BRASILEIROS: UMA
AVALIAÇÃO CRÍTICA

Irenise Acioli Barbosa dos Santos

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a. Dra. Gilza Macêdo dos Santos (orientadora)


Prof. Dr. Francisco Gomes de Matos


Prof.^a. Dra. Marianne Cavalcante

Aos meus queridos pais, Irene Barbosa Acioli
(*in memoriam*) e Teônio da Silva Acioli.

Ao meu marido Willher Nogueira e minhas filhas:
Luísa e Ilena.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Gilza Macêdo dos Santos, pela disponibilidade, paciência, dedicação e, sobretudo, pelos seus ensinamentos, sem os quais este trabalho não teria nascido.

À Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pela oportunidade de realizar este curso.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação, e aos professores do curso, pelos conhecimentos transmitidos.

Ao professor Dr. Francisco Gomes de Matos, pelas valiosas críticas e sugestões apresentadas por ocasião da Pré-Banca.

Aos professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, pela confiança, acolhimento e contribuição à coleta de dados.

À professora Dra. Abuêndia Padilha, pelo incentivo e colaboração ao longo do curso.

À professora Dra. Marianne Cavalcante, pela disponibilidade e atenção.

À professora Dra. Cristina Teixeira, pelo apoio dispensado.

À Diva e Eraldo, pela atenção, dedicação e carinho com que nos orientam quanto às questões burocráticas.

À equipe da Biblioteca da Pós- Graduação, Juliana, Wellita e Fabiana, pela disponibilidade em nos informar.

Ao meu marido pela sua compreensão, pelas leituras e apoio nos momentos difíceis e às minhas filhas pela paciência com que souberam suportar minha ausência.

Aos amigos, Cilda, Diana, Graciana, Rosa, Josemar, Sônia pelo companheirismo e palavras de conforto.

À Maria Lúcia Sant'Ana, pelos momentos de desabafos, pela sugestão que mudou o rumo do meu trabalho fazendo-o avançar.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa e que, por acaso, eu tenha omitido.

RESUMO

Partindo de reflexões sobre o ensino da gramática em sala de aula de língua estrangeira, vieram-nos questionamentos sobre a prática do ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) no Brasil: que tipo de abordagem gramatical o professor de francês adota na sua didática em sala de aula? O ensino gramatical de hoje baseia-se na transmissão de saberes formais ou tem como meta levar o aluno a perceber a importância do elemento lingüístico como formador de sentido? Será que a didática do professor contribui para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz, levando-o a refletir sobre a língua e seus usos? No intuito de conseguir respostas para esses questionamentos, realizamos uma pesquisa observando os momentos de explicação gramatical em sala de aula de três professores de FLE em Recife e descrevemos também as propostas pedagógicas contidas nos manuais didáticos adotados pelos professores. Baseando-nos em pressupostos teóricos dos lingüistas: Roulet (1978), Puren (1988, 2003), Germain (1993), Martinez (1996), Rivenc (1982), Bange (2003), Santacrose (1999), para a Lingüística Aplicada ao ensino do FLE, constatamos que os professores observados trabalham com estratégias diferentes no que se refere a abordagem gramatical: tradicional, estrutural, explícita indutiva, dedutiva e interacionista. Na análise dos dados, procuramos destacar pontos positivos nas abordagens gramaticais dos professores e pontos que poderiam ter sido trabalhados valorizando os aspectos cognitivos da aprendizagem de línguas. Em síntese, os professores desenvolvem um certo ecletismo na medida em que buscam adaptar técnicas pedagógicas que atendam aos anseios dos seus alunos e também por basearem suas aulas nos manuais didáticos que, por sua vez, são ecléticos em sua metodologia.

RESUME

En réfléchissant sur l'enseignement de la grammaire en salle de classe de langue étrangère, il nous est venu des interrogations sur la pratique de l'enseignement du "Français Langue Étrangère" (FLE) au Brésil: quelle approche grammaticale l'enseignant doit-il adopter dans sa didactique en salle de classe? L'enseignement grammatical d'aujourd'hui est-il fondé sur la transmission de savoirs formels ou a-t-il le but d'amener l'apprenant à percevoir l'importance de l'élément linguistique comme formateur de sens? La didactique du professeur contribue-t-elle au développement cognitif de l'apprenant, en le conduisant à réfléchir sur la langue et son usage? Ayant comme visée l'intention d'obtenir des réponses à nos interrogations, nous avons réalisé une recherche afin d'observer les moments d'explications grammaticales de trois professeurs de FLE à Recife et nous avons aussi fait une description des contenus pédagogiques des manuels utilisés par les professeurs dans leur salle de classe. En nous basant sur les théories des linguistes: Roulet (1978), Puren (1988, 2003), Germain (1993), Martinez (1996), Rivenc (1982), Bange (2003), Santacrose (1999) pour la Linguistique Appliquée à l'enseignement du FLE, nous avons constaté que les enseignants observés travaillent avec des stratégies différentes: traditionnelle, structurale, explicitée inductive, déductive et communicative. Lors de l'analyse des données, nous avons souligné des aspects positifs ainsi que des lacunes dans la didactique utilisée par les professeurs, tel que le manque de valorisation des aspects cognitifs de l'apprentissage de langues. Enfin, les enseignants développent un certain éclectisme lorsqu'ils cherchent adapter les techniques pédagogiques aux besoins de leurs élèves. En plus, ils ont tendance à suivre la progression proposée par les manuels didactiques qui présentent un certain éclectisme dans leurs méthodologies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 – Concepções de Língua(gem)	16
1.2 – Concepções e tipos de Gramática	22
1.3 – Métodos de ensino de FLE e o enfoque gramatical	34
1.3.1 – Método tradicional	36
1.3.2 – Método direto	38
1.3.3 – Métodos: áudio-oral e audiovisual.....	40
1.3.4 – Método SGAV	42
1.3.5 – Abordagem comunicativa	45
1.4 – Ecletismo nos métodos de FLE	50
1.5 – Quadro resumo dos métodos de FLE	52
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	53
2.1 – Sujeitos:	53
2.1.1 – instituições	53
2.1.2 – professores	54
2.2 – Instrumentos utilizados:	56
2.2.1 – Ficha de observação	56
2.2.2 – Notas de campo	56
2.2.3 – Manuais de FLE	57
2.3 – Análise	58

CAPÍTULO 3 – OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	60
3.1 – Sala de aula	60
3.1.1 – Ficha de observação: sinóptica descritiva	61
3.2 – Professora A	62
3.2.1 – Manual adotado	64
3.3 – Professora B	66
3.3.1 – Manual adotado	69
3.4 – Professor C	70
3.4.1 – Manual adotado	76
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS	78
4.1 – Professora A	78
4.2 – Professora B	82
4.3 – Professor C	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

ANEXO 1 – Professora A: cópia das lições das aulas observadas

ANEXO 2 – Professora B: cópia das lições das aulas observadas

ANEXO 3 – Professor C: cópia das lições das aulas observadas

ABREVIATURAS

FLE —> Francês Língua Estrangeira

LE —> Língua Estrangeira

LM —> Língua Materna

L2 —> Segunda Língua

MT —> Método Tradicional

MD —> Método Direto

MAO —> Método Áudio-oral

MAV —> Método Audiovisual

SGAV —> *Structuro Globale Audio-visuelle.*

INTRODUÇÃO

A proposição deste estudo nasce e se justifica a partir de um conjunto de pressupostos, delineados pelas inquietações da prática pedagógica de Língua Francesa no que se refere ao ensino da gramática.

Sabemos que vários estudos já foram realizados nesse campo, porém, o ensinar é inesgotável e dinâmico o que nos anima a deixar aqui mais um olhar investigador que sirva de base para professores que queiram também conhecer os múltiplos objetivos metodológicos para o ensino da gramática em sala de aula de língua estrangeira. Procuraremos, através de uma análise de observações em salas de aula, refletir sobre a prática, visando encontrar caminhos que ajudem a reduzir os possíveis problemas no ensino gramatical que a realidade apresente.

Acreditamos que o ensino da gramática pode ter uma incidência positiva sobre a compreensão e a produção de texto e também sobre a reflexão acerca da linguagem. Porém, a didática utilizada nesse ensino é que vai determinar se a gramática será abordada centrada na forma, no significado e no uso. A escolha do enfoque poderá ajudar o aluno a refletir sobre a língua; a ter aptidões como a observação crítica, o raciocínio lógico acerca dos usos e a apropriar-se de uma segunda língua com maior desempenho.

Em alguns manuais didáticos de língua francesa encontramos uma explicação concisa de regras gramaticais, sem preocupação com as exceções e geralmente acompanhadas de exercícios cuja estrutura habitua os alunos a responder-lhes de maneira automática, sem refletir ou ao menos pensar no “para quê” estão realizando aquela tarefa, visto que alguns exercícios são elaborados de maneira sistemática para simples fixação de regras. Tudo isso reflete na sala de aula pelo fato de alguns professores fazerem do manual

didático seu único material de sala de aula. Não queremos aqui criticá-los, pois é sabido que em muitos casos faltam-lhes meios para adquirir um outro material.

Nosso **objetivo** é analisar a abordagem gramatical em sala de aula de Francês Língua Estrangeira para verificar se o estudo da gramática baseia-se na predominância de transmissão de saberes ou em princípios que levem o aprendiz a refletir sobre o funcionamento e uso da língua.

Nossa **hipótese** é de que alguns autores franceses de manuais didáticos de Francês Língua Estrangeira mantêm ainda uma abordagem tradicional e estruturalista com regras explicativas e exercícios sistemáticos para o ensino da gramática. Por conseguinte, a prática gramatical do professor em sala de aula fica impregnada deste mesmo tipo de abordagem.

Considerando a nova proposta de ensino gramatical que consistiria em trabalhar a gramática de forma assistemática e priorizando o uso do elemento lingüístico como formador de sentido dentro de um contexto maior que o de frases isoladas, nós nos perguntamos: existe abordagem gramatical em sala de aula voltada para o estudo do elemento gramatical como formador de sentido? Se existe, como os professores trabalham esta abordagem e se não, que tipo de gramática é apresentada aos alunos?

No primeiro capítulo, destinado à Fundamentação Teórica, nos dedicamos à pesquisa bibliográfica. Procuramos, através de leituras, nos aprofundarmos em nosso tema com base em estudos teóricos de Lingüística Aplicada, voltados para o ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira. Serviu como fundamento para nossa reflexão os estudos dos lingüistas franceses tais como: Roulet (1978), Puren (1988; 2003), Germain (1993), Bérard (1991), Martinez (1996), Rivenc (1982), Bange (2003), Santacrose (2003) assim como gramáticos e lingüistas

brasileiros: Possenti (1992;1998;2001), Geraldi (2001), Neves (1994), Travaglia (1997), Perini (2000) e outros que citaremos ao longo da dissertação.

Decidimos que seria importante tratar de concepções de língua visto que elas são a base para todo processo de ensino/aprendizagem. É a partir da concepção de língua escolhida pelo professor que se desenvolverá sua didática em sala de aula. Sabendo que a metodologia para o ensino de línguas deve ter como base teorias lingüísticas compatíveis, convém salientar que a concepção de língua adotada, levará a uma escolha da concepção de gramática. Sendo a gramática o foco principal da nossa dissertação, torna-se importante fazer uma explanação sobre suas concepções e seus tipos.

Avaliamos que seria também importante apresentarmos a evolução dos métodos para ensino de Francês Língua Estrangeira no intuito de verificarmos a metodologia; os objetivos; o conteúdo lingüístico; o suporte didático; as estratégias de aprendizagem e sobretudo a abordagem gramatical que norteiam os manuais didáticos do FLE.

O capítulo 2 trata da metodologia. Nele, apresentamos os sujeitos (professores); as instituições; os manuais de FLE e algumas características dos alunos. Descrevemos também os procedimentos empreendidos para a pesquisa em sala de aula.

No capítulo 3, tratamos da exposição das observações em sala de aula. Fazemos uma descrição detalhada da abordagem gramatical dos três professores observados e apresentamos a didática adotada pelos autores dos manuais escolhidos pelos professores.

No capítulo 4 realizamos uma análise dos resultados apresentando uma crítica, que esperamos ser, construtiva sobre as abordagens gramaticais dos

professores observados. Nesta análise, seguimos os itens da ficha de observação que nos serviu como um parâmetro para nossas avaliações.

No capítulo 5 chegamos às considerações finais onde fazemos uma reflexão dos aspectos comuns na didática dos três professores observados. Tecemos ainda comentários sobre aspectos que acreditamos positivos ou questionáveis na didática de cada um deles.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“L'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation didactique qui n'échappe pas aux règles de la communication humaine. L'enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d'échange communicationnel: enseigner, c'est mettre en contact, par le fait même, des systèmes linguistiques et les variables de la situation touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général.”

Pierre Martinez, 1996:8

1.1 – Concepções de Língua (Linguagem)

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras vem se desenvolvendo ao longo dos anos desde as mais antigas civilizações e se tornando uma necessidade num mundo onde as pessoas superam fronteiras. Apesar de termos conhecimentos históricos de que o ensino de línguas estrangeiras teve seu início desde as primeiras civilizações da Mesopotâmia, não é nossa pretensão fazer aqui um estudo histórico aprofundado sobre tal evolução no decorrer dos séculos. Nosso objetivo é levantar alguns dados sobre as diferentes concepções de língua que fundamentaram ou ainda fundamentam a prática de tal ensino em sala de aula, em épocas atuais.

Antes de qualquer consideração específica sobre as concepções de linguagem que permeiam o ensino de línguas, é preciso que se tenha presente que todas essas concepções estão articuladas com modelos teóricos de aprendizagem. Essa interação das concepções de linguagem com as teorias de aprendizagem vêm determinando há algumas décadas o tipo de abordagem

que o professor de língua adotará em sala de aula; o seu papel como mediador; o papel do aprendiz assim como o método, ou seja, as estratégias de ensino e avaliação que servirão de base para sua prática didático-pedagógica.

Através da Lingüística do século XX, um novo enfoque foi dado ao estudo da linguagem e das línguas naturais. Foi Ferdinand de Saussure o principal lingüista responsável pelas mudanças ocorridas entre os séculos XIX e XX. Sua obra datada de 1916 *Cours de Linguistique Générale* deu um novo rumo à Lingüística. Em seu curso foram lançados os fundamentos do Estruturalismo e foi essa concepção estrutural da linguagem que fez da Lingüística uma ciência.

Ao estudar os fenômenos da língua e da linguagem, os lingüistas tiveram opiniões bastante diversificadas e essa diversificação deu origem a quatro grandes concepções que até hoje estão presentes na prática de sala de aula de alguns professores, são elas: a tradicional; a estrutural; a cognitivista e a sócio-interacionista. Baseando-nos em Silveira (1999), procuraremos fazer uma sucinta explicação do que seriam essas quatro concepções.

A concepção tradicional, que concebe a linguagem como expressão do pensamento, é baseada na lógica grega clássica. Ela categoriza palavras e funções sintáticas e concebe a língua como um conjunto de regras e de exceções. Essa concepção tem como abordagem tradicional, no ensino de língua materna, os estudos baseados na gramática da língua e na leitura de textos, seguindo os modelos dos escritores clássicos para compreensão e imitação. Valoriza-se apenas o lado formal através da análise de textos com base nas classes gramaticais. A aprendizagem se dá através de atividades intelectuais.

Dentro dessa perspectiva de ensino, cabe ao aprendiz participar de atividades intelectuais, memorizar regras, aprender estruturas prontas e imitá-las. O professor é o detentor do saber e o aprendiz é um ser passivo. Essa concepção tradicional (ou clássica) da linguagem privilegia apenas a língua padrão ou a chamada norma culta, valoriza a língua escrita e ignora as variações. Pretende-se com isso atingir e melhorar os mecanismos lógicos do raciocínio e do pensamento do aprendiz.

A concepção estrutural compreende a língua como um instrumento de comunicação e visa desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos dos alunos como emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens verbais e não-verbais. O objetivo não é mais de levar ao conhecimento lingüístico, mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens, ou seja, ao uso da língua. A língua, considerada como um sistema complexo cujas estruturas se completam, se superpõem e se relacionam, passa a ser analisada em níveis fonético, fonológico, morfossintático e semântico.

Na abordagem do ensino de língua estrangeira (a partir de agora LE), essa concepção visa um bom desempenho das habilidades lingüísticas como: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita e expressão escrita. A aprendizagem de LE, seria segundo Silveira (1999:61), apreender “estruturas gramaticais através de automatismos lingüísticos, utilizando-se de exercícios graduados para o treinamento da pronúncia, dos padrões sintáticos da língua e de particularidades gramaticais”.

Quanto ao papel do professor, este fica limitado ao uso do manual e em direcionar as atividades. Já o papel do aluno é imitar os modelos oferecidos pelo professor, repetir e reagir automaticamente sem recorrer à reflexão.

A concepção cognitivista da linguagem decorre de uma visão do ser humano como predisposto biologicamente para a aprendizagem. A linguagem não é adquirida por formação de condicionamentos, como na concepção estrutural americana; ela se dá na aquisição de regras, através do desenvolvimento cognitivo. O princípio da aprendizagem nessa concepção é a ação. O aprendiz age sobre o objeto e o meio fazendo-se valer das estruturas e esquemas que ele já domina para, por meio de reestruturações sucessivas, construir seu desenvolvimento lingüístico. Piaget e Inhelder (1980:78-79) sustentam que “... a linguagem não constitui a origem da lógica, mas, pelo contrário, é estruturada por ela. Em outros termos as raízes da lógica terão de ser buscadas na coordenação geral das ações (incluindo condutas verbais)...” Nessa abordagem, o aluno de línguas deve sentir-se engajado ativamente na aprendizagem para desenvolver um raciocínio lógico; refletir sobre o uso da linguagem, para argumentar e reestruturar seu conhecimento.

No que diz respeito especificamente a linguagem, a abordagem cognitivista apoia-se ainda nas duas distinções que Chomsky elaborou para definir o comportamento lingüístico do indivíduo, que seriam: “competência lingüística” e “desempenho lingüístico”. Por competência lingüística entende-se um conjunto de regras que o falante internalizou ao longo do seu desenvolvimento cognitivo, tornando-o capaz de construir, reformular, entender, interpretar e produzir novas frases. Entende-se por desempenho lingüístico o uso efetivo desta língua em situação real e diversificada. O desempenho não é determinado apenas pela competência lingüística do falante, mas também por uma variedade de fatores não lingüísticos, tais como, convenções sociais, crenças acerca do mundo, seus sentimentos, atitudes e emoções que estão envolvidos na produção de enunciados.

A concepção sócio-interacionista, como o próprio termo diz, privilegia a interação social estabelecida através da linguagem, do conhecimento e do discurso. Considera os modelos cognitivos de compreensão como componentes necessários à interação social. Nessa concepção valoriza-se não só a interação entre os indivíduos mas também os atos de fala, o uso efetivo da língua, a maneira como o aprendiz irá empregar seu conhecimento gramatical, lexical e de uso social da língua num ato de comunicação. Ela vê a língua como uma relação com aqueles que a utilizam, com o contexto e as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova teoria, privilegia a enunciação e considera o sujeito como ser ativo, interagindo com outros, com seu meio social e construindo suas habilidades tanto na linguagem oral como na escrita. Geraldi (1984:43, apud Moraes, 2000:33) elaborou uma definição sobre a linguagem a qual concordamos plenamente.

A linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

A concepção sócio-interacionista da aprendizagem enfatiza o papel do professor-mediador na aquisição de significados socialmente aceitos, ou seja, aquele professor que cria situações de aprendizagem onde se valoriza o conhecimento implícito do aprendiz; a interação entre alunos e alunos-professor; expõe suas crenças e permite ao aluno expor as suas, favorecendo o intercâmbio de aprendizado. Podemos dizer que interação e intercâmbio implicam o envolvimento de todos que participam do processo ensino/aprendizagem na busca de uma apropriação da língua.

A concepção de língua(gem) em Bakhtin está em sua crítica às duas outras grandes concepções: a primeira, ele chama de “subjetivismo idealista”, que vê a língua como uma atividade mental, individual e de caráter monológico; a segunda, caracterizada por “objetivismo abstrato”, vê a língua como um sistema de regras, um código. Para ele o objetivismo abstrato tem caráter estritamente formal e o subjetivismo individual reduz os conteúdos ideológicos ao psiquismo individual. Contrário a essas duas concepções Bakhtin (1997:123) desenvolveu uma reflexão sobre a língua centrada no aspecto social; na enunciação e na interação verbal:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da **interação verbal**, realizada através da **enunciação** ou das **enunciações**. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Entendemos assim, que toda interação verbal se desenvolve sob a forma de trocas de enunciados, ou seja, sob a forma de um diálogo. A palavra só tem sentido dentro de um contexto; ela se estabelece no horizonte social e na situação imediata e se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.

Traçado o perfil das concepções de língua que mais se destacaram no decorrer do século XX, torna-se necessário tecermos algumas reflexões a respeito das concepções de gramáticas compatíveis com aquelas concepções de língua. Para tratarmos da gramática e do seu ensino/aprendizado em sala de aula, precisamos, antes de tudo, conceituá-la. Nos apoiaremos nas concepções e tipos de Gramática apresentados por Possenti (1992 e 2001) e Travaglia (1997).

1.2 – Concepções e tipos de Gramática.

A gramática é sempre definida como um conjunto de regras sejam elas do bem falar ou escrever uma língua. Segundo Possenti (1992), a lingüística nos fez ver que o termo gramática não tem uma definição única, podendo significar o conhecimento de regras, análise de estruturas sintáticas e classificação de termos que orientam o falante para o que ele deve ou não dizer; podendo também significar o conhecimento implícito que o falante-ouvinte tem da língua; ou a teoria que o lingüista elabora a partir da hipótese descritiva da gramática que o falante-ouvinte possui internamente da sua língua.

Entretanto, convém dirigirmos nossa atenção para “a gramática em nossa vida comunicativa”. Gomes de Matos (2002:36), autor deste enunciado, orienta suas reflexões para o usuário de Português e seu “direito de aprender a tirar maior proveito de sua aprendizagem gramatical, por meio de experiências que enfatizem o valor comunicativo”. Refletindo sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, comungamos da opinião do autor que o ensino gramatical deva libertar-se da memorização, identificação e classificação de termos gramaticais e passe a ser um estudo onde esses aspectos sejam relacionados “às necessidades comunicativas que as pessoas precisam satisfazer, num mundo cada vez mais consciente da relevância ecológica do que se faz e do que se diz.” Gomes de Matos (op.cit.).

Para explicar e dar nome às gramáticas que se enquadram nessas definições que acabamos de expor nos parágrafos acima, nos apoiaremos em três concepções elaboradas por Possenti (1992:12-14), salientando que elas dizem respeito as gramáticas que mais se destacaram e acompanharam a evolução do ensino de línguas. Seriam:

- “Conjunto de regras a serem seguidas para que se possa falar e escrever corretamente.” Definição para as **Gramáticas normativas**;
- “Conjunto de regras que são seguidas. (...) cuja preocupação é descrever as línguas como são faladas.” Definição das **Gramáticas descritivas**;
- “Conjunto de regras internalizadas.” Estamos falando da **Gramática internalizada**.

Para expormos de forma mais abrangente o campo da gramática, procuraremos destacar os tipos de gramáticas, tomando como base a classificação de Travaglia (1997) e Roulet (1978), e esboçar breves comentários sobre os mesmos a fim de situar o leitor nesse tema. Dada a perspectiva adotada nesta pesquisa, é também nosso intuito traçar o caminho que nos levará ao nosso objetivo final que seria a abordagem gramatical em sala de aula.

Segundo Travaglia (op.cit.), existem onze tipos de gramática dentre as quais três relacionadas às concepções anteriormente citadas (normativa, descritiva e internalizada); outros três tipos relacionados ao funcionamento da língua (implícita, explícita e reflexiva) e os cinco últimos se relacionam a objetivos de estudo (contrastiva, geral, universal, histórica e comparada). Não vamos fazer um estudo detalhado sobre os onze tipos de gramática, todavia, teceremos algumas linhas sobre a gramática tradicional, a estrutural, a gerativo-transformacional, e a internalizada, ou seja, cognitiva. Os três primeiros modelos, por representarem ainda hoje motivo de grande preocupação para pedagogos e lingüistas na medida em que estes procuram encontrar meios que tornem o ensino/aprendizagem de línguas mais eficaz, menos penoso em sala de aula. Trataremos da gramática internalizada por esse modelo estar em vigor na nova didática do ensino de língua na medida em que

se procura valorizar o que o aluno já adquiriu como conhecimento em sua língua materna.

A gramática tradicional preocupa-se com os fatos da língua padrão e privilegia a língua escrita. Roulet (1978), ao fazer uma análise crítica desse modelo, aponta falhas quanto ao conteúdo e quanto à forma. Gostaríamos de citar apenas algumas delas. O autor afirma que, quanto ao conteúdo, os manuais tradicionais enfatizam excessivamente a língua escrita e deixam de lado a língua falada, não diferenciando os dois códigos. Ao invés de ensinar ao aprendiz a construir enunciados, apresenta preocupação maior em ensinar a evitar os erros mais correntes contra a norma. Dão maior importância ao estudo morfológico que sintático e não fornecem regras que permitam construir sistematicamente orações complexas. Convém salientar que o processo mental para a aprendizagem que serve de base para a gramática tradicional é a dedução.

Roulet (op.cit.) acredita que as falhas no plano da forma são ainda mais graves. Conforme o autor, as gramáticas tradicionais apresentam regras de definições e explicações confusas e às vezes incompletas. Na maioria dos casos, o número de exemplos não é suficiente para explicitar a regra. Esta abordagem enfoca a língua analiticamente, o que dificulta uma visão global da mesma pelo aprendiz e tende ao ensino de formas e estruturas que se afastam sensivelmente do uso corrente.

Ao priorizar as regras do bem falar e escrever, os gramáticos tradicionalistas esqueceram alguns pontos relevantes para o fenômeno lingüístico como a adequação à situação de interação comunicativa e as características próprias da linguagem oral. Como as estruturas da língua falada são distintas da língua escrita, e os manuais tradicionais são elaborados com

base nos compêndios prescritivos da linguagem escrita, podemos dizer que tais manuais não possibilitam ao aluno atingir um grau de aprendizagem que o capacite tanto para a língua escrita quanto para a comunicação oral.

Com o objetivo de minimizar os problemas da gramática tradicional, referentes ao ensino de língua, lingüistas, sob a influência notadamente de Saussure, Bloomfield e outros teóricos, elaboraram um modelo estrutural de gramática que tem como proposta descrever a língua falada, limitar o campo da descrição à forma e realizar esta descrição segundo um modelo rigoroso, sistemático e objetivo.

A gramática estrutural buscou fundamento na Lingüística para, através desta, fazer uma descrição da natureza e do funcionamento da língua. Para tal, baseou-se nos postulados saussurianos acerca da língua. Saussure procurou descrever os princípios gerais que norteiam todas as línguas. Sua teoria, apresentada no Curso de Lingüística Geral em 1916, teve como principal exposição as quatro dicotomias que influenciaram e deram novo rumo aos estudos sobre a língua. Dessas dicotomias convém aqui destacar *Langue e Parole*. *Langue* (língua) é o código, o sistema de convenções sociais e *parole* (fala) a realização individual desse código na comunicação diária.

Essa dicotomia deu origem a uma nova concepção de linguagem que impactou no ensino/aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, com o ensino/aprendizagem da gramática. A partir de então, a língua passou a ser vista como um sistema de regras lingüísticas.

A nova gramática estrutural buscou na psicologia a orientação sobre os mecanismos de aprendizagem. Para tal, principalmente nos Estados Unidos, procurou suporte na teoria behaviorista e elaborou um modelo específico para ensino de línguas. Coube à Pedagogia apresentar com clareza os objetivos a

serem atingidos no ensino/aprendizagem de línguas e fazer valer essa nova abordagem gramatical. Os lingüistas estruturalistas estavam, primeiramente, preocupados com a descrição do código da língua do que com seu uso, em seguida, devido ao resultado insatisfatório da aprendizagem por parte dos alunos, veio a preocupação de como se daria o ensino da língua baseado nessa corrente.

Dentre os lingüistas estruturalistas americanos, convém aqui destacar Bloomfield. Ele desenvolveu vários aspectos sobre a linguagem em sua escola lingüística, porém os que mais nos interessam são aqueles voltados para o ensino de línguas. Segundo Mattoso Camara Jr. (1975: 177-178), um dos méritos de Bloomfield foi:

...chamar a atenção para uma aplicação muito ampla e estimulante dos princípios da lingüística ao ensino de línguas estrangeiras e também mostrar que a gramática tradicional e o 'estudo de certo-errado' da linguagem deviam ser substituídos por uma análise objetiva e restrita de uma língua, sem a orientação normativa que deve ser apreciada como um mecanismo social de diferenciação de classes.

Esta orientação normativa que o autor cita, diz respeito ao discurso das classes dominantes que se apropriaram da língua escrita estabelecendo o que é certo e errado e impondo uma norma padrão.

Bloomfield adotou uma abordagem behaviorista para o estudo da língua e sob a influência dessa abordagem, aliada ao estruturalismo, surge um novo modelo de aprendizagem de língua que admite que o indivíduo aprende, por condicionamento, a língua do ambiente em que vive e que esse aprendizado se faz pelo processo estímulo-resposta e, também, através da repetição constante de atos de fala. Diferentemente do método tradicional, o processo mental para a aprendizagem que serve ao método estrutural é a indução. O

ensino/aprendizagem de língua estrangeira baseado no método estrutural leva o aprendiz a automatizar estruturas lingüísticas e vocabulários sem considerar as possibilidades de uso dessas estruturas na sua prática de interação social.

A gramática estrutural, apesar de ter servido de base metodológica durante várias décadas, principalmente no ensino de língua estrangeira, foi também muito criticada por lingüistas e pedagogos. Estes últimos, por observar que o aprendiz não conseguia, através do método de condicionamento, usar seu conhecimento lingüístico para elaborar enunciados criativos e interagir em situações variadas de comunicação. Além do que, ao trabalhar com frases isoladas, a gramática estrutural não fornece informações suficientes aos alunos para que estes consigam elaborar construções complexas, unindo três ou mais proposições que formem uma cadeia de frases coerentes e coesas. Outra crítica citada por Roulet (1978) foi o fato dos estruturalistas admitirem que o aprendiz aprende enunciados lingüísticos decorando-os para depois reproduzi-los como resposta aos estímulos do ambiente.

O autor (op.cit.:26) afirma que, uma das críticas dos pedagogos é que por muitas vezes viam-se sem o apoio da regra gramatical para reconhecer um caso gramatical ou agramatical devido a limitação do *corpus*, isto porque a gramática estrutural não descreve todos os níveis da língua oral.

As gramáticas estruturais apresentam uma descrição incompleta do sistema gramatical da língua: fornecem somente um inventário das formas e das construções que aparecem em um *corpus* necessariamente limitado, mas não dão as regras que permitiriam construir um número infinito de orações gramaticais.

Os pedagogos também perceberam que a aquisição e compreensão de uma língua requer muito mais do que a aplicação de estruturas fundamentais

da gramática, ela requer um ‘uso criativo da língua’, que o aluno saiba produzir e responder aos enunciados de maneira original num ato de interação com o outro.

Ao conceber a língua como sistema, o estruturalismo de Saussure, assim como a gramática baseada nesta corrente, deixou de lado o estudo do uso efetivo da língua e priorizou o estudo do sistema lingüístico. Decorre disso que, no ensino de línguas, baseado na gramática estrutural, valorizou-se forma e conteúdo através de orações isoladas. Deixou-se de lado o contexto em que essas frases poderiam ser inseridas; em que se privilegiaria os atos de comunicação discursiva e de interação verbal que permitissem ao indivíduo construir enunciados criativos em situações diversas.

De acordo com Roulet (1978), Chomsky fez várias críticas tanto da gramática tradicional como da estrutural. Da primeira, ele criticou a forma, ou seja, a insuficiência de definições, regras e explicações gramaticais. Da segunda, criticou, entre outros pontos, o fato dela conceber que o indivíduo aprende por condicionamento (nesse caso ele critica principalmente o behaviorismo).

Com a publicação de *Syntactic Structures* de Chomsky, em 1957, se deu a mais importante e radical mudança nos estudos da lingüística. Com esta obra começa a fase gerativo-transformacional da lingüística. Weedwood (2002:132) afirma que a gramática gerativa desenvolvida por Chomsky “se distanciava ‘radicalmente’ do estruturalismo e do behaviorismo das décadas anteriores”.

A gramática gerativo-transformacional é definida por Lyons (1981:124) da seguinte maneira: “Em seu sentido original, mais restrito e técnico, refere-se a um conjunto de regras que definem diversos

tipos de sistemas lingüísticos.” No sentido mais amplo, e mais ligado ao gerativismo “refere-se a um corpo teórico e a premissas metodológicas acerca da estrutura da língua(gem).”

O gerativismo, apesar de não ter tido aplicação direta ao ensino de línguas, visto que a preocupação maior dessa corrente era explicar os fenômenos universais da língua, contribuiu através das noções de “competência e desempenho” que seriam respectivamente o conhecimento que o indivíduo possui das regras de uma língua e o uso efetivo desta língua em situação de interação. Entretanto, segundo Roulet (1978:85), a teoria gerativo-transformacional caracteriza

a competência lingüística em um sentido restrito, ou seja, a capacidade de construir orações gramaticais corretas independentemente de qualquer contexto situacional ou lingüístico, mantendo a ficção de uma língua monolítica, pura e homogênea.

Essa teoria reforça de maneira considerável nosso conhecimento do sistema das línguas, mas não nos dá informações quanto ao uso da mesma e dos diferentes subcódigos como instrumentos de comunicação para diferentes funções sociolingüísticas.

Na segunda metade dos anos 80, a concepção de gramática, aliada à concepção de língua como instrumento de comunicação, já não encontram apoio nas teorias que começam a surgir, desenvolvidas tanto no campo da ciência lingüística como na psicologia da aprendizagem. O ensino de línguas sofre influência das novas teorias, primeiramente da Lingüística, depois da Sociolingüística, da Psicolingüística, da Lingüística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso.

A influência dessas correntes no ensino resulta numa nova concepção de língua: que seria a língua como enunciação, e uma concepção de gramática

que passa a ser concebida com um novo papel e uma nova função onde serão destacados os aspectos da língua escrita e o da língua falada. Acreditamos que a nova proposta para o ensino da gramática orienta para uma aplicação dos fatos da língua dentro de um contexto maior que o das frases isoladas. Isso porque só a análise das ocorrências no contexto maior trará possibilidades de refletir sobre o funcionamento da língua e sobre as diversas funções de um mesmo elemento lingüístico em situações diversas.

A gramática internalizada (ou cognitivista), como já mencionado, diz respeito ao conjunto de regras que o falante domina. Segundo Travaglia (1997:30) “... a gramática internalizada é a que constitui não só a competência gramatical do usuário mas também sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa.” Nessa concepção privilegia-se o uso da língua para que o aprendiz possa atingir o propósito comunicativo.

Na aquisição de uma língua estrangeira, a gramática internalizada, em francês denominada “grammaire interne” ou “grammaire mentale”, tem um papel importante no momento em que o saber internalizado sobre a língua materna e os mecanismos da linguagem constituem uma preliminar na construção do saber sobre a LE. Bange (2003:9) afirma que:

Dans le guidage de l'apprentissage de L2, il ne faut donc pas négliger l'importance de la L1 et sans doute même faut-il la prendre pour point de départ. (...) elle n'est pas seulement un système de règles permettant de résoudre des problèmes de communication; elle est aussi, et peut-être avant tout, la forme absolue du monde, le système sémantique de référence pour la compréhension du monde.¹

¹ No acompanhamento da aprendizagem de uma segunda língua, é necessário não negligenciar a importância da língua materna e, sem nenhuma dúvida, é necessário toma-la como ponto de partida. (...) ela não é somente

Compreendemos aqui que a LM será usada como referência de compreensão de mundo a partir do momento em que o aprendiz realiza que existem outras línguas e que elas são também elaboradas por regras. Parte-se do princípio de que o aprendiz será levado a apoiar-se na regra internalizada da sua língua materna para resolver possíveis problemas na aquisição da língua alvo. Porém, convém salientar que ao construir analogias entre LM e LE, corre-se o risco de erros persistentes. Cabe ao professor levar em conta que esse é um processo cognitivo complexo e a partir daí fornecer ao aprendiz os meios para construir analogias bem fundadas.

Como a gramática internalizada se identifica também com a gramática implícita, vale salientar que segundo Faerch (1986 apud Bange, 2003) existe uma escala gradual entre os conhecimentos implícitos e os conhecimentos explícitos. Ele propõe o seguinte esquema, onde **A** significa aprendiz:

<u>IMPLÍCITA</u>	→	→	→	<u>EXPLÍCITA</u>
1	2	3	4	
A utiliza uma regra, mas não reflete sobre esta regra	A pode decidir se o discurso está/ ou não de acordo com a regra.	A pode descrever a regra com suas próprias palavras	A pode descrever a regra em termos metalingüístico	

Essa escala deixa claro que a aprendizagem, seja de língua materna ou de língua estrangeira, vai de uma passagem gradual de um conhecimento internalizado para um conhecimento exterior. Da passagem do 2 para o 3 o

um sistema de regras que permite resolver problemas de comunicação; ela é também, e talvez antes de tudo, a forma absoluta do mundo, o sistema semântico de referência para a compreensão do mundo. (tradução nossa).

aprendiz será levado a fazer um julgamento de aceitabilidade ou de gramaticalidade para depois apreender a regra e explicitá-la com suas próprias palavras. Essa atividade de cunho cognitivo, faz com que o aluno reflita sobre o funcionamento da língua estudada e chegue a sua própria conclusão.

Nos tópicos anteriores (1.1 e 1.2), apresentamos, em breves linhas, as concepções de língua e de gramática que serviram e ainda servem de base para o ensino/aprendizagem de línguas. No próximo tópico trataremos dos métodos desenvolvidos para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Vale lembrar que nossa pesquisa será voltada para a sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). Buscaremos como suporte para um breve histórico dos métodos, os autores: Rivenc (1982), Martinez (1996), Puren (1988), Bérard (1991), Germain (1993), para citar alguns.

Antes de apresentar os métodos de ensino de língua francesa, formularemos uma breve definição de Método e Metodologia; Dedução e Indução assim como Aquisição e Aprendizagem, a fim de partilhar nossa crença com o leitor e evitar problemas terminológicos.

Método e Metodologia

A palavra método, segundo Galisson e Coste (1976) tem duas concepções diferentes no que se refere ao ensino de línguas. A primeira concepção, os autores definem como uma soma de procedimentos ponderados, baseados sobre um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses lingüísticas, psicológicas e pedagógicas com um objetivo determinado. A segunda concepção refere-se ao método como um manual ou um conjunto pedagógico completo. O método contém a metodologia escolhida pelo autor.

Definimos metodologia do ensino de línguas como um conjunto de conceitos teóricos e científicos adotados por autores de manuais de ensino/aprendizagem. Para que a metodologia seja coerente é necessário que exista também coerência entre as teorias de base. Segundo Salins (1996) existem três disciplinas que servem de suporte para a formação desse conjunto teórico:

- 1) a psicologia da aprendizagem contribui nas relações entre professor e aluno em seus respectivos papéis, assim como em todos os aspectos relativos à aquisição de línguas;
- 2) a lingüística, no que diz respeito aos conteúdos orais e escritos a serem ensinados;
- 3) a antropologia cultural contribui através da sua interpretação da maneira de ser, de agir e de pensar da sociedade.

Dedução e Indução

Por aprendizagem gramatical dedutiva entende-se que as regras gramaticais são explicadas antes de se conhecer as aplicações práticas. Isso significa que a dedução consiste em passar do conhecimento geral para o particular, a regra primeiro e a aplicação dos exercícios depois.

A aprendizagem gramatical indutiva consiste numa reflexão sobre a aplicação do caso antes mesmo de conhecerem as regras, ou seja, primeiro os exemplos práticos e depois a regra. A indução consiste em passar do particular para o geral. Conforme Germain (1993), no ensino explícito realizado em conjunto com a aprendizagem indutiva significa que a partir do resultado da aplicação de vários casos, o professor e/ou alunos formulam explicitamente a

regra: os casos são primeiramente apresentados e a regularidade só é formulada num segundo momento.

Aquisição e Aprendizagem

Segundo Krashen (apud Besse e Porquier, 1984), a aquisição é um processo subconsciente, implícito e mais voltado para a significação do que para as formas que conduzem à aquisição. Ela se desenvolve através de múltiplas interações verbais e dá ao aprendiz a idéia do que é gramaticalmente aceitável ou não na língua. A aprendizagem apresenta-se em nível mais consciente, explícita e mais voltada para as formas que para as significações que elas conduzem ou que elas permitem reconstruir. Ela admite no aprendiz de língua uma consciência reflexiva daquilo que ele faz.

No próximo item, apresentaremos uma evolução dos métodos de ensino de Francês Língua Estrangeira e a metodologia que os norteia.

1.3 – Métodos de ensino de FLE e o enfoque gramatical

Costuma-se denominar língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) a língua que o indivíduo aprende além da sua língua materna (LM). Porém, há várias circunstâncias na aquisição/aprendizagem da segunda língua:

- a primeira delas, adotada nos estudos sobre a aprendizagem de línguas, refere-se a toda aquela que o indivíduo adquire depois da sua língua materna, na escola ou em cursos;
- a segunda, é aquela em que o indivíduo aprende no meio onde vive ou no lugar em que foi educado.

- a terceira engloba um sentido coletivo, onde a língua foi imposta a outros por colonizadores; em alguns casos tornando-se língua oficial ao lado das línguas nacionais.

No que diz respeito à aprendizagem de línguas, há autores que insistem sobre uma diferença essencial entre língua materna e língua estrangeira. Martinez (1996:20-21) por exemplo, afirma que a língua materna

*est celle à travers laquelle se construit la **fonction de représentation du réel**², appelée aussi fonction symbolique, la langue apprise en seconde (...) se borne à permettre la communication.³*

O autor complementa a citação afirmando que:

l'apprentissage d'une nouvelle langue est à l'origine d'une recomposition du monde et, entre autres, d'une reconstruction de l'image que l'on se fait de sa propre langue.⁴

Reiteramos essa afirmação, salientando que ao estudar uma segunda língua o aluno é capaz de perceber novos aspectos do funcionamento da sua própria língua. É também através dessa nova aprendizagem que o indivíduo poderá ter acesso a uma nova cultura e civilização.

Como já mencionado, no começo do séc. XX a tendência de alguns pedagogos foi de considerar a LM como uma 'fonte de erros' no momento de apropriação de um novo sistema por parte dos estudantes, visto que o aprendiz se inclina naturalmente a projetar sobre a língua estudada os esquemas da sua língua materna e procurar correspondências termo a termo. A conclusão decorrente foi de banir a língua materna das salas de LE. Contrário a essa

² Grifo do autor.

³ É aquela através da qual se constrói a função de representação do real, chamada também de função simbólica. A segunda língua se limita a permitir a comunicação. (tradução nossa).

⁴ A aprendizagem de uma nova língua determina uma reconstituição do mundo e, entre outras coisas, uma reconstrução da imagem que se faz da sua própria língua. (tradução nossa).

opinião, Giacobbe (1990 apud Martinez, 1996:22) afirma que “*Le recours à la langue première aide sans doute l’apprenant à structurer ses deux systèmes et se révèle de nature à faire naître des hypothèses sur la L2.*”⁵ Há também pedagogos que apoiam a teoria de que quanto mais distantes forem os dois sistemas, mais facilmente os traços da LM serão apagados.

Ao traçarmos um paralelo entre o ensino/aprendizagem de LM e o ensino/aprendizagem de LE, observamos que no ensino de língua materna partimos do pressuposto de que o aprendiz já domina o sentido da língua e já possui uma certa competência lingüística, que foi internalizada por ele no seu convívio diário. No ensino de uma segunda língua, podemos ter como base o mesmo pressuposto se formos capazes de saber o momento da transferência e que ela seja feita de maneira bem fundamentada.

Após esse paralelo entre LM e LE, apresentaremos alguns aspectos da evolução da didática de línguas estrangeiras. Nos apoiaremos em Puren (1988), Rivenc (1982) e Germain (1993). Destacaremos os métodos mais utilizados, sendo eles: o tradicional; o direto; o áudio-oral e audiovisual; o estrutural global-audiovisual e a abordagem comunicativa.

1.3.1 – Método tradicional

O método tradicional (MT) surgiu de uma filiação direta entre o ensino de línguas mortas (latim e grego) e de línguas vivas no século XIX. Puren (1988:23) afirma que este método foi baseado no método da gramática-tradução que surgiu no século XVIII para o ensino escolar do latim, feita em

⁵ O recurso à língua materna ajuda sem dúvida o aprendiz a estruturar seus dois sistemas e se revela para fazer nascer hipóteses sobre a segunda língua. (tradução nossa).

particular pelas gramáticas, e que perdurou na França até a imposição oficial do método direto em 1902.

Vamos encontrar o método gramática-tradução ao longo do séc. XIX tanto nos manuais escolares, onde as traduções de aplicação de regras ou de paradigmas gramaticais conservam um papel essencial, quanto nos diferentes planos de aulas, que começam todos pelo conteúdo gramatical de cada classe e conservam a tradução como procedimento principal de ensino/aprendizagem.

No método gramática-tradução a gramática é ensinada de modo dedutivo, as regras são postas antes dos casos de aplicação, e os exercícios de tradução seguem as regras e seus exemplos.

A aprendizagem pelo MT tem como objetivo formar intelectuais. Uma evidência é o uso de textos descritivos e literários como apoio pedagógico e os exercícios de escrita no mesmo nível literário dos textos de base. No que diz respeito ao papel da gramática, ela é ensinada de maneira explícita e privilegiada: o aluno é levado a memorizar regras e exemplos para aplicá-los em exercícios com o objetivo de dominar a morfologia e a sintaxe da língua alvo. O professor constitui um modelo de competência lingüística; ele e o manual têm mais importância do que o aprendiz. Privilegia-se a compreensão, a expressão escrita e o conhecimento explícito das regras da LE.

Existem aspectos no manual *Cours de Langue et de Civilisation Françaises* de G. Mauger que podem servir de exemplo do método tradicional. Neste manual a explicação gramatical vem no início de cada unidade, logo em seguida o texto de onde são analisados os elementos morfológicos e sintáticos; e de onde são elaboradas questões de interpretação. Há também uma seleção de exercícios de conjugação dos verbos que se encontram no texto e outros exercícios tais como: passar a frase do masculino

para o feminino ou vice-versa; passar para o plural e exercício de pronúncia e ditado.

No momento atual em que se privilegia a comunicação e a interação com o outro em situação real, o método tradicional tornou-se bastante inadequado, visto que esse tipo de ensino foi válido num período em que existia grande preocupação com a língua escrita; com o falar e escrever bem copiando modelos, seguindo regras e dominando códigos. É claro que existe ainda hoje uma preocupação com a escrita, com o falar e escrever bem, só que tudo isso não fica submetido ao estudo das partes isoladas da língua, mas sim a um aspecto global da comunicação.

1.3.2 – Método direto

Este método fez sucesso tanto na Europa quanto nos Estados Unidos do final do séc.XIX até o início do séc.XX. Na Europa, o MD surgiu em oposição ao método gramática-tradução o qual foi considerado ineficaz para o ensino das línguas vivas estrangeiras por trabalhar com base em línguas mortas e por trabalhar apenas com textos literários esquecendo a linguagem cotidiana.

Segundo Puren (1988), a oposição entre o MD e o MT vai dos objetivos; conteúdos e princípios pedagógicos até os mínimos procedimentos didáticos. O autor destaca alguns pontos de oposição, quais sejam: o MD tem como base: um objetivo prático; facilitar a aprendizagem com apelo a motivação do aluno e o concebê-lo como ser ativo trabalhando dentro da sala de aula; recorrer a intuição do aluno; ensinar a gramática de forma indutiva; trabalhar com o texto não literário; privilegiar o oral e os conteúdos da vida cotidiana. Já o MT se fundamenta num objetivo cultural e formativo; na

passividade do aluno; na exigência e na obrigação; na gramática dedutiva; na prioridade à escrita; nos textos literários e frases isoladas.

O MD foi considerado a primeira revolução no ensino de línguas, por utilizar técnicas metodológicas baseadas na associação direta da forma e do significado, não mais pela explicação, mas sim pela imagem. A teoria psicológica da aprendizagem é o associacionismo, ou seja, associação da forma e do sentido. Os gestos e as mímicas eram os recursos que o professor usava para fugir da tradução, parte daí sua denominação de “método direto”. O professor tinha o papel de regente e de modelo lingüístico para o aprendiz, visto que cabia-lhe dominar e pronunciar corretamente a língua alvo.

O aprendiz era levado a repetir várias vezes para assimilar pouco a pouco os elementos lingüísticos, em situação, no intuito de fazê-lo pensar o mais cedo possível na segunda língua. Era um processo de escuta dos enunciados sem a ajuda do texto escrito, fazendo o aluno dirigir sua atenção para uma boa pronúncia.

Enquanto que no MT a gramática é ensinada logo de início, de maneira mecânica com aplicação de regras e exercícios de tradução, no MD o ensino da gramática é trabalhada de forma indutiva, se apoia na intuição do aluno e na sua gramática internalizada. Depois da observação do aluno sobre o exemplo disponível, ele será capaz de tirar sua própria conclusão e descobrir a regra.

Como exemplo do método direto, podemos citar os manuais didáticos do FLE, que apresentam caráter universal, ou seja, que visam o estudo da língua francesa para alunos de países diferentes: *Méthode directe pour l'enseignement de la langue française* (Didier, 1920) e *Le français par la méthode directe*. (Hachette, 1941).

1.3.3 – Métodos: áudio-oral (MAO) e audiovisual (MAV)

Nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial houve uma necessidade de formar soldados com competência lingüística em língua estrangeira. Para tal, procuraram o apoio de lingüistas como Bloomfield, Hall e Mouton para elaborarem manuais que seriam utilizados nos cursos de línguas de japonês, francês, alemão, holandês e russo. Esse modelo de ensino foi denominado *Army Specialized Training Program* (ASTP) que ficou conhecido também como “Método do exército”. Foi a partir do sucesso deste que surgiu o Método áudio-oral (MAO). Nele foram aplicados os princípios do estruturalismo americano e da aprendizagem por condicionamento. Segundo Puren (1988), é desta época que data, na didática das línguas vivas estrangeiras, a noção e a expressão de *Applied Linguistic* ou Lingüística Aplicada.

O MAO tem como prioridade dar uma base mais científica, através da lingüística, a um ensino de línguas centrado na comunicação oral. Nele, as quatro competências lingüísticas, quais sejam: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita e expressão escrita são determinantes para a comunicação do dia-a-dia. Ao priorizar a linguagem oral e o uso exclusivo da L2 em sala de aula, o professor passa a ser um modelo de pronúncia. Seu desempenho em sala de aula é mais importante que o próprio material didático, posto que ele conduzirá o aprendizado e fará o controle do comportamento lingüístico do aluno.

Como metodologia para o ensino da estrutura lingüística, o método adota o sistema de substituição, no eixo paradigmático; e transformação, no eixo sintagmático, dos elementos lingüísticos. Acredita-se que a partir de modelos de frases simples, o aluno será capaz de criar ou acrescentar outras

frases com base no estudo sistemático das estruturas lingüísticas. Parte daí a necessidade de se trabalhar com um grande número de exercícios gramaticais, nesse caso, estruturais. O objetivo é, através desses exercícios, adquirir um conjunto de hábitos, ou seja, automatismos sintáticos para através da repetição, produzir enunciados corretos. Não existe neste método uma preocupação em diversificar a forma lingüística para que o aprendiz possa interagir. Ele é orientado a dar resposta rápida e automática sem refletir sobre uma outra maneira de se expressar.

Assim como o MAO, o MAV teve como suporte duas grandes correntes teóricas: a lingüística estrutural e a psicologia behaviorista. O primeiro suporte dado pela lingüística estrutural foi fornecer descrições da língua falada, que é o objeto prioritário dessa nova pedagogia; o segundo apoio está na concepção da língua como sistema (desenvolvida por Saussure). A psicologia behaviorista, em particular a teoria do condicionamento de Skinner, contribuiu com a concepção de língua como uma rede de hábitos, um jogo de associações entre estímulo e respostas estabelecidas por reforços.

O nível de dificuldade da língua é dividido entre as lições e cada lição é centrada sobre um número limitado de estruturas. A organização das lições são feitas de maneira sistemática: apresentação do diálogo gravado e das imagens fixas; explicação do diálogo por seqüência; memorização; exploração feita a partir das imagens ou dos exercícios estruturais e transposição. Os diálogos a serem estudados são fabricados e privilegiam a compreensão e a expressão oral.

Esses métodos funcionarem bem nos estágios iniciais, porém nos estágios intermediário e avançado começaram a apresentar problemas por não terem elaborado formas para que o aprendiz pudesse transferir seu conhecimento da língua estudada para sua prática cotidiana.

1.3.4 – Método SGAV

Após a Segunda Guerra, com o domínio da língua inglesa nas comunicações internacionais, a língua francesa começou a declinar. Esse fato determinou a necessidade de reforçar o ensino do francês como língua estrangeira. De acordo com Puren (1988), foi criado na França, em 1951, o Centro de Estudo do Francês Elementar, com o objetivo de elaborar, a partir de uma análise da língua falada, uma graduação lexical e gramatical metódica que pudesse favorecer a difusão da língua facilitando seu aprendizado. Foram chamados os lingüistas Michéa, Gougenheim, Sauvageot, Benvéniste e o pedagogo Rivenc para dirigir este trabalho, o qual teve como resultado a elaboração do método *structuro globale audio-visuelle* (SGAV).

Este método surge em oposição às teorias de base do MAV, sejam elas: o estruturalismo e o behaviorismo herdados dos americanos. Conforme Rivenc (1982), durante mais de dez anos o SGAV teve que lutar contra as lingüísticas estruturais formais de origem americana e suas aplicações didáticas lógicas que seriam os exercícios estruturais fundados sobre a análise lingüística em constituintes imediatos e sobre os princípios da aprendizagem de Skinner que estavam em pleno apogeu na Europa nos anos 50. Essa luta era justamente para banir a influência americana, fazendo valer as diferenças de base entre os dois métodos estruturalistas.

O SGAV traz como suporte a lingüística estrutural, sendo esta, com base nos estudos de Bally, Brunot, Benvéniste e da psicologia da gestalt por admitir que o aprendizado se dá através da percepção global, do todo; de forma que o todo não pode ser inferido das partes separadamente.

Quanto ao suporte da lingüística estrutural, Puren (1988) afirma que enquanto o estruturalismo de Bloomfield esforça-se em fazer abstração da

significação privilegiando a forma, o estruturalismo de Guberina vê a significação como conteúdo da comunicação interindividual e requer uma lingüística da palavra em situação.

No SGAV, o objetivo é a comunicação oral centrada na linguagem familiar. Apesar de ter como objetivo as quatro habilidades lingüísticas (compreensão oral; compreensão escrita; expressão oral e expressão escrita), valoriza-se a oral sobre a escrita, ficando esta relegada a um momento último da aquisição; visto que para os adeptos do referido método, o essencial na aprendizagem de uma língua é a percepção global do sentido, ou seja, para eles os sons, a entonação e o ritmo da língua são percebidos de maneira global.

O professor tem como dever reforçar a pronúncia; insistir no ritmo e na entonação e fazer com que os alunos comecem a desenvolver o hábito de expressar-se na língua alvo. Cabe também ao professor, elaborar um bom emprego da gramática e interferir quando houver erro por parte do aprendiz, fazendo-o apreender o sentido da frase, criando novas situações com o auxílio da gramática e do vocabulário a fim de incentivar o aluno na sua criatividade e espontaneidade.

No SGAV, a gramática é dada de maneira indutiva, em situação dialogada, e favorece a reflexão implícita. Conforme Rivenc (1982:178[340]),

Dans tous les cours SGAV, la grammaire est toujours et exclusivement saisie en situation. Jamais on ne s'intéresse à la grammaire pour la grammaire: le seul but de toutes les pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer à leur tour en situation.⁶

⁶ Em todos cursos SGAV, a gramática é sempre e exclusivamente abordada em situação. Jamais nos interessamos na gramática pela gramática: o único objetivo de todas as práticas gramaticais é de permitir aos aprendizes de compreender e de se exprimir em situação.

De acordo com Germain (1993) a organização do conteúdo procede por aproximações sucessivas, ou seja, os novos elementos lexicais, morfológicos e sintáticos são introduzidos numa unidade e são apresentados novamente em outras etapas da aprendizagem até que o aluno tenha uma assimilação completa. Podemos citar como exemplo o manual *Libre Échange*, que apesar de iniciar a abordagem comunicativa, ele apresenta a organização do conteúdo em aproximações sucessivas, seguindo a orientação “sgaviana”.

Uma das críticas a esse método diz respeito aos diálogos por eles serem fabricados e também por serem às vezes distanciados da realidade. Acredita-se que isso tende a levar o aprendiz ao fracasso em ocasião de uma comunicação real onde exija uma competência de *savoir-faire*, ou seja, onde ele tenha que lançar mão de todos os elementos que aprendeu através da repetição, memorização para transportá-los no momento de interação com o outro.

Outra crítica refere-se a maneira como é abordado o aspecto sociocultural. De acordo com Bérard (1991) o conteúdo sociocultural é redutor e reflete pouco a diversidade dos grupos sociais. A autora afirma também que, do ponto de vista metodológico, a prioridade dada a aquisição de estruturas de maneira mecânica pode levar a minimizar o papel do sentido, principal elemento da comunicação em L2.

Citamos como exemplo deste método, os manuais: *Voix et Images de France (VIF) Premier Degré* (CREDIF, 1958), serviu de modelo para alguns manuais dos anos 60, como: *Bonjour Line* (1963); *La France en Direct* (1969). Nos anos 70, a segunda fase dos cursos audiovisuais, chamada ‘segunda geração’, traz como método de substituição ao VIF, o manual didático *De Vive Voix* (Didier, 1972) que segundo Bérard (1991) este novo livro propõe diálogos mais próximo da realidade e dá espaço par que o aluno tenha mais iniciativa.

Apesar da confirmação de que muitos aprenderam e falam uma língua estrangeira até hoje graças a esses métodos, acreditamos que uma inovação se faz presente no ensino de línguas e busca valorizar a interação, a comunicação e a competência linguageira do aprendiz.

1.3.5 – A Abordagem Comunicativa

Nos anos 70, devido a formação progressiva da comunidade europeia e a perspectiva do mercado comum, tornou-se necessário um ensino de línguas que cobrisse as necessidades de um público de natureza bastante heterogênea, tanto no aspecto cultural quanto no aspecto da língua de origem. Surge então um novo desafio para aqueles que trabalham com o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse novo desafio está em criar um método unitário de ensino, porém adaptável, capaz de cobrir as necessidades de um público formado por: trabalhadores migrantes e suas famílias; pré-adolescentes em sistema escolar ou fora do sistema; adolescentes e adultos; além de especialistas e profissionais.

Em 1972, por iniciativa do Conselho da Europa foi designado um grupo de lingüistas para fazer uma investigação no sentido de identificar as dificuldades lingüístico-comunicativas daquele público. A partir dessa investigação, em 1973 foi elaborado o livro *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* de Trim, Richterich, Van Ek e Wilkins; e logo em seguida, em 1975 *Threshold Level* de Van Ek.

Coube aos lingüistas criar dispositivos didáticos e pedagógicos que fossem capazes de abranger diferentes modelos comportamentais constituídos por variações individuais; personalidade de cada aprendiz; diferentes

motivações e outros fatores lingüísticos ou extra-lingüísticos que deveriam ser levados em conta no momento da aquisição de uma língua estrangeira.

Um outro fator que proporcionou o início de uma nova abordagem de ensino foi o fato dos métodos anteriores, o áudio-oral, audiovisual e o estrutural global-audiovisual, que traziam a inovação do material didático áudio e visual, declinarem sua utilização com o passar do tempo; não trabalharem com documentos autênticos e não valorizarem outras variantes da língua, privilegiando a língua padrão mesmo tendo como prioridade a língua falada. Quanto a este segundo fator, Rivenc (1982) explica que a não utilização de algumas variantes da língua falada, que foram destacadas no resultado da pesquisa para o Francês Fundamental e que seriam abordadas no SGAV, decorre da não aceitação por parte da Comissão oficial e pelas instituições escolares conservadoras.

É neste contexto que nasce, na França, a **abordagem comunicativa** que tem como prioridade a comunicação em LE e como característica principal a utilização, desde que possível, de documentos autênticos. Ela pretende que o aprendiz seja capaz de compreender e produzir, por meio de diálogos, certo número de atos de fala que põem em jogo as estruturas fundamentais da língua alvo.

Diferentemente do método SGAV que tem como base teórica a lingüística estrutural e a psicologia da gestalt, a abordagem comunicativa não se limita a ter como suporte teórico apenas uma corrente. Ela diversifica sua base apoiando-se em teorias e disciplinas, tais como a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Etnografia da Comunicação, a Análise do Discurso e a Pragmática as quais se preocupam mais com o discurso e o uso efetivo da língua do que com o código lingüístico.

Além dos suportes teóricos citados, existe a teoria de Hymes que nasce a partir da noção de competência lingüística. Ao manifestar uma reação contra a noção de ‘competência’ e ‘desempenho’ de Chomsky, principalmente por este não levar em conta o aspecto social da linguagem, aspecto este que atraíram a atenção de vários lingüistas na década de 70, Hymes criou o conceito de “Competência comunicativa”. Trata-se da aquisição, pelo aluno, de um saber lingüístico e um saber sociolingüístico. Segundo Hymes (1972 apud Silveira, 1999:73) a competência comunicativa é “o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social.” Para o autor existem normas de gramática e normas de emprego, porém saber uma língua é saber comunicar conhecendo a “regra do jogo”.

Após o conceito de competência comunicativa criado por Hymes, outros conceitos vieram juntar-se a este como aqueles de Canale e Swain (1980 apud Bérard, 1991) que incluem mais três competências, sendo: **competência gramatical** que seria o conhecimento dos elementos lexicais, das regras de morfologia, da sintaxe, da gramática semântica da frase e da fonologia; a **competência sociolingüística** que inclui ao mesmo tempo uma competência sociocultural que diz respeito ao conhecimento de regras sociais de uma comunidade e a competência discursiva que seria o domínio de várias formas de discurso. A **competência estratégica** engloba um conjunto de estratégias utilizadas na comunicação para suprir possíveis falhas que abrangeriam tanto os componentes lingüísticos como os sociolingüísticos.

Uma outra definição para a competência comunicativa foi elaborada por Moirand (1982 apud Bérard, 1991) onde a autora identifica quatro componentes, quais sejam, **componente lingüístico** e **componente discursivo** que dizem respeito ao conhecimento e à apropriação dos diferentes tipos de

discurso, assim como sua organização em função da situação onde ele foi produzido e interpretado; **componente referencial**, ou seja, o conhecimento de mundo e sua relação com este mundo; **componente sociocultural** que engloba o conhecimento e a apropriação das regras sociais, da história cultural e das normas de interação entre indivíduos.

A abordagem comunicativa põe em primeiro plano o aprendiz e o considera um comunicador. Não aceita a figura do professor preocupado apenas em transmitir conhecimentos, ela o vê como um mediador; um coordenador de discussões; um animador das atividades e um observador. Segundo Martinez (1996), o professor será aquele que define, organiza, instaura um clima de trabalho e fica na escuta do grupo no momento das dificuldades autônomas e dos alunos que têm seu estilo e seu próprio percurso de aprendizagem. As quatro habilidades lingüísticas podem ser destacadas, porém depende das necessidades languageiras do aprendiz. Leva-se em conta que cada situação de ensino é diferente e cada aluno tem sua maneira de aprender e de usar a língua.

Concordamos com Germain (1993) quando ele afirma que para se comunicar em L2 não é suficiente conhecer as regras da língua, o vocabulário e as estruturas gramaticais. Isso seria uma condição necessária, mas não suficiente, visto que, para uma comunicação eficiente o importante é saber empregar adequadamente essas regras, em situação. O autor (op. cit.) afirma que os adeptos da abordagem comunicativa consideram que uma comunicação eficaz implica uma adaptação das formas lingüísticas à *situação de comunicação* e à *intenção de comunicação*.

Visto que esta abordagem privilegia a comunicação, nada mais lógico do que conceber os atos de fala (*l'acte de parole*) como algo fundamental na didática de L2. Essa noção foi posta em prática pelos filósofos da linguagem

Austin e Searle, em 1970. Por atos de fala entende-se o emprego de diferentes estratégias que o indivíduo lança mão para comunicar-se. Sendo o evento da comunicação algo complexo, as estratégias serão constituídas por transações, trocas, seqüências de enunciados, intenções, etc.

Austin (1970 apud Bérard 1991) distingue três níveis de enunciados:

- 1) Locutório: é a enunciação com sentido e referências determinados, ou seja, a forma do enunciado;
- 2) Ilocutório: é a intenção comunicativa; a intenção do locutor quando ele fala;
- 3) Perlocutório: é o resultado do que foi produzido; o efeito que produz um enunciado sobre o interlocutor.

Searle (1972 apud Bérard 1991) propõe também uma classificação de atos de fala dividindo-os em cinco tipos: representativos; diretivos; comissivos; expressivos e declarativos. Porém, todos esses atos de fala não podem ser empregados sem a devida atenção aos princípios da teoria da conversação de Grice, ou seja, as máximas de: Quantidade, seja informativo na medida certa; Qualidade, seja sincero e verdadeiro; Relação, seja relevante e pertinente; Modo, seja claro. A utilização das máximas permite também que se tenha uma idéia das mensagens indiretas, aquelas que ficam nas entrelinhas.

Quanto ao ensino da gramática, existe controvérsia quanto ao seu papel e seu lugar na abordagem comunicativa. Há lingüistas que são totalmente contra o ensino gramatical nessa abordagem enquanto outros adotam seu ensino aliado às atividades de comunicação. Há também aqueles que trabalham com a gramática indutiva, rejeitando a gramática explícita.

Alguns manuais que adotam a abordagem comunicativa, trabalham a gramática levando o aluno a descobrir a regra através do funcionamento da língua. Citamos como exemplo o *Reflets* (Hachette, 1999) e *Libre Échange*

(Hatier/Didier, 1995). Neste último há uma atividade chamada *Observez et découvrez le fonctionnement de la langue*. Esta atividade tem como objetivo fazer com que o aprendiz descubra, por ele mesmo, a regra gramatical que será confirmada no item *Votre grammaire*. Segundo os autores do manual, Courtyllon e Salins, esta atividade de descoberta de regras é essencial para a aprendizagem. Desenvolve no aluno a faculdade de dedução e permite uma melhor memorização da regra. Após a descoberta, o aluno fará os exercícios correspondentes.

Diante do exposto, depreendemos que o principal papel da abordagem comunicativa é ensinar a competência de comunicação e trabalhar seus diferentes componentes, ou seja, trabalhar com o discurso; privilegiar o sentido e ensinar a língua na sua dimensão social.

1.4 – O ecletismo nos métodos de FLE

O ecletismo na didática do FLE é interpretado como um dado fundamental na medida em que essa didática depende estreitamente dos empréstimos de diversos domínios das ciências humanas e da ciência da linguagem. Porém, é necessário que esses empréstimos sejam coerentes entre si. (Salins, 1996).

Ao elaborar um método, o autor deve ter a preocupação em conciliar as três ciências auxiliares da metodologia: a psicologia da aprendizagem; a lingüística e a antropologia cultural para não correr o risco de unir teorias incompatíveis.

Considerando a afirmação de Salins (op.cit.) sobre os princípios metodológicos para didática de línguas, podemos acreditar que se fizermos uma análise de um manual que tem como base a abordagem comunicativa,

teremos uma teoria de aprendizagem de cunho cognitivista; a lingüística da enunciação e também aspectos culturais e de civilização do cotidiano dos nativos da língua estudada. Entretanto, a heterogeneidade encontrada na sala de aula faz com que os autores de métodos do FLE, assim como os professores, adotem um certo ecletismo na sua didática com o objetivo de adaptá-la às exigências dos alunos. Por isso, encontramos métodos que têm como teoria da aprendizagem o cognitivismo, mas que formula a abordagem gramatical com base em modelos behaviorista, através de regras e exercícios de fixação.

Com o nascimento de uma nova concepção de língua ou teoria da aprendizagem surge sempre uma nova metodologia para o ensino. Entretanto, adotar uma teoria não significa eliminar todos os elementos que subjazem uma metodologia anterior. Decorre disso, que encontramos métodos com a mesma concepção de língua, mas com teorias da aprendizagem diferentes.

A seguir, apresentaremos um quadro resumo dos métodos acima citados, destacando as concepções de língua e de aprendizagem adotadas por cada um deles. Este quadro segue o modelo de Germain (1993).

1.5 – QUADRO-RESUMO DOS MÉTODOS DE FLE

Métodos de ensino	Concepção de língua		Concepção de aprendizagem		
	Natureza da língua(gem)	Conceito de cultura	Natureza da aprendizagem	Papel do aprendiz	Papel do professor
Gramática tradução	Conjunto de regras	Leitura de textos literários e belas artes	Atividade intelectual, memorizar regras	Memorizar e executar	Detentor do saber
Método Direto (MD)	Língua: fenômeno oral/escrito de comunicação	Cotidiano dos nativos, geografia, história	Associacionista	Praticar ativamente sua própria aprendizagem	Modelo lingüístico, autoridade
Áudio oral (MAO) Audiovisual (MAV)	Um conjunto de estruturas lingüísticas	Cotidiano do nativo da língua alvo	Behaviorista	Não exerce nenhum controle sobre o conteúdo	Modelo lingüístico e autoridade na sala
Estrutural Global (SGAV)	Concepção formal (léxico e pronúncia)	Comportamento cotidiano do nativo da língua alvo	Gestaltista	Submete-se às diretrizes, não tem controle sobre o conteúdo	Modelo lingüístico e autoridade na sala
Abordagem comunicativa	Concepção pragmática	Cotidiano do nativo da língua alvo	Cognitiva	Ativo e engajado	Facilitador

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1 – SUJEITOS

2.1.1 – INSTITUIÇÕES

Objetivando analisar um *corpus* relevante para nossa pesquisa, decidimos observar quatro momentos de ensino gramatical em salas de aula de três professores de instituições de ensino com características e métodos diferentes. Das instituições que adotam o ensino de francês, escolhemos uma onde o Francês Língua Estrangeira faz parte de um currículo para curso de ensino médio e profissionalizante; outra onde o FLE faz parte do quadro curricular do ensino médio com aspiração para o ingresso no ensino superior, e um Núcleo de Línguas onde o FLE está incluído no ensino de línguas estrangeiras, direcionado para interesses pessoais do seu público.

Esta escolha objetivou propiciar dados significativos de estratégias adotadas pelos professores em cada uma destas modalidades de ensino, visto que o jogo de interesses nelas são diferentes, daí acreditamos terem didáticas diferentes. Nas duas primeiras instituições, além de um público homogêneo, existe a obrigatoriedade do currículo escolar a ser cumprido e metas precisas a serem alcançadas. Na terceira instituição, a didática em sala de aula depende de fatores diversos como: grau de necessidade, nível de interesse e objetivo dos aprendizes.

Observamos um total de doze aulas, sendo: quatro no ensino médio, quatro num núcleo de línguas e quatro no ensino profissionalizante. Como nossa pesquisa tem por objetivo observar o ensino gramatical em sala de aula

de língua estrangeira, especificamente a língua francesa, ficou determinado entre os professores e a pesquisadora que esta iria observar quatro aulas onde fossem abordados tópicos gramaticais.

Visando preservar a identidade dos professores, não citaremos seus nomes, denominando-os: Professor A, B e C.

2.1.2 – PROFESSORES

Professora A

A professora A tem curso superior de Licenciatura em Letras Português e Francês. Ensina há mais de quinze anos na instituição de ensino médio e profissionalizante. Leciona também há mais de vinte anos em uma instituição privada de ensino de língua francesa.

Entramos em contato com a professora e esta mostrou-se muito cordial. Apresentou seu horário de aulas em três turmas de francês. Decidimos que seria interessante observarmos a aula da turma do ensino profissionalizante, por ser um estudo de línguas voltado para uma profissão e por ser uma classe de iniciantes.

O grupo é formado por 40 alunos, na faixa etária de 17 a 35 anos. O método adotado é o *Tempo 1– Méthode de français* (1996) dos autores Évelyne Bérard, Yves Canier e Christian Lavenne. As aulas são ministradas no período das 12h. e 50m. às 15h. uma vez por semana. O curso tem a duração de dois anos divididos em quatro semestres.

Professora B

A professora B tem curso de Especialização e faz um ano que ensina nesta instituição de ensino de línguas estrangeiras. Porém, leciona francês em outra instituição há quase quinze anos.

Nosso contato foi realizado com bastante antecedência. A professora não demonstrou nenhuma oposição à realização da pesquisa em sua sala. Todavia, adiantou que trabalharia com uma turma iniciante e, nesse caso, não costumava ensinar de imediato a gramática, sendo assim nos aconselhou a observar as aulas depois de alguns encontros dela com a turma.

O grupo desta professora é composto de 15 alunos com faixa etária entre 20 a 35 anos. Eles fazem parte da turma do Básico I. O manual adotado pela instituição é o *Reflets 1– Méthode de français* (1999) dos autores Guy Capelle e Noëlle Gidon. As aulas são ministradas no período das 17h. às 19h., duas vezes por semana e com duração de duas horas (sem intervalo). O curso tem duração de três anos divididos em seis semestres.

Professor C

O professor C faz parte, há quase dez anos, da instituição onde o francês é disciplina do quadro curricular; lecionou por vários anos em outra instituição privada de ensino de língua francesa e está cursando Especialização.

Dias antes da observação em sua sala de aula, entramos em contato com o professor para saber da sua disponibilidade em nos aceitar como observador. Ele mostrou-se bastante receptivo e de imediato nos forneceu seu horário de curso e alguns dados sobre os alunos. Acrescentou também que segue a

orientação dada no Livro do Professor, mas que também gosta de criar suas próprias estratégias e enriquecer suas aulas.

O grupo dele é formado por 12 alunos de faixa etária de 15 e 16 anos. Eles fazem parte da turma do primeiro ano do ensino médio e estudam com o professor desde a 5ª série do ensino fundamental, o que faz um total de 5 anos juntos. O manual adotado pela instituição é o *Tempo 2– Méthode de français* (1996) dos autores Évelyne Bérard, Yves Canier e Christian Lavenne. As aulas acontecem no período da tarde, duas vezes por semana e com duração de uma hora e quinze minutos. O curso tem duração de 7 anos.

2.2 – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Fizemos uso de três instrumentos para a pesquisa: ficha de observação, notas de campo e manual didático.

2.2.1 – FICHA DE OBSERVAÇÃO

A ficha foi preparada para orientar a observação em sala de aula. Nela, elaboramos 10 itens os quais consideramos pertinentes para avaliar a didática do professor no momento da sua abordagem gramatical.

A ficha de observação será apresentada no capítulo 3 e a avaliação dos itens constará no capítulo da análise dos resultados.

2.2.2 – NOTAS DE CAMPO

As notas de campo para registro de observação serviram como complemento para a ficha. Nelas, narramos de maneira mais detalhada a

atuação do professor em sala de aula e explicitamos fatos que na ficha são apenas enumerados. Nas notas, está também registrada a participação dos alunos, objetivando avaliar se eles são passivos ou ativos, se questionam e a interação professor-aluno.

2.2.3 – MANUAIS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

O manual didático foi concebido para servir de apoio ao professor nas atividades de ensino em sala de aula. Mesmo sendo um material que apresenta variadas opções e uma certa progressão, ele não passa impune aos olhos dos críticos quanto à abrangência e à profundidade do seu conteúdo. Este é tido, para alguns avaliadores de manuais, como incompleto; resumido; superficial; com exemplos insuficientes e falta de embasamento para os exercícios propostos. Apesar da crítica, é raro ver um professor que não adote um manual e que não faça deste seu principal instrumento de ensino.

Os manuais de FLE apresentados na análise de dados são os adotados pelas instituições de ensino dos professores A, B e C, são eles: o *Reflets 1*, o *Tempo 1* e o *Tempo 2* (citados anteriormente). Recorremos aos manuais para observar como a abordagem gramatical é orientada por seus autores. Objetivamos também verificar se a prática dos professores são alinhadas com aquela explicitada nos manuais.

Voltaremos à questão dos manuais de FLE no capítulo dos resultados, onde faremos uma apreciação mais profunda.

2.3 – ANÁLISE

Nossa análise foi de cunho qualitativo, baseada nas observações realizadas em dezesseis momentos de explicações gramaticais, vivenciados da seguinte maneira: observação de quatro aulas da professora A com quatro momentos de abordagem gramatical; quatro aulas da professora B com oito momentos gramaticais e por fim quatro aulas do professor C com quatro momentos de ensino gramatical.

A professora A trabalhou com duas explicações gramaticais na primeira aula; uma na segunda aula e uma na quarta aula. Não houve explicação gramatical na terceira aula. Salientamos que os oito momentos gramaticais da Professora B explica-se pelo fato do manual *Reflets* trabalhar em média 04 tópicos gramaticais por episódio. Como acompanhamos os episódios 06 e 07 temos um total de oito explicações gramaticais. Acrescentamos que, apesar de termos observado quatro aulas da Professora B, usamos para análise apenas três, posto que na primeira não houve explicação gramatical. O professor C só trabalhou um tópico gramatical na primeira aula, um na segunda e dois na quarta aula. No terceiro dia, houve uma rápida explicação gramatical em meio a um exercício de compreensão oral.

Os dados obtidos na sala de aula foram analisados com base na ficha de observação e nas notas de campo. Foi também objeto de análise os manuais adotados pelos professores a fim de verificarmos se o professor segue as instruções dos autores dos manuais para sua prática em sala de aula no momento da explicação gramatical ou se ele tem uma maneira própria de trabalhar a gramática.

Utilizamos como critério de análise os pressupostos teóricos que foram apresentados na fundamentação teórica deste trabalho. Nos apoiamos também

nos estudos de Germain (1993), Puren (1988), Bange (2003) e Santacroce (1999) por eles discutirem o papel da gramática no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

No próximo capítulo trataremos da apresentação das observações em sala de aula. Nela, descreveremos a didática dos professores e os manuais por eles adotados. A análise dessas observações será realizada no capítulo 4.

CAPÍTULO 3 – OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

3.1 – SALA DE AULA

Sabe-se que a presença de um observador em sala de aula causa uma mudança de comportamento tanto do professor quanto dos alunos. Mesmo procurando ser o mais discreto possível, a presença de um observador não deixa de ter um efeito sobre os participantes da aula. Levando em consideração esse aspecto e tentando não interferir sobre aqueles que participavam da aula, comunicamos com clareza que estávamos ali para observar como o professor trabalha os aspectos gramaticais. Porém, como não poderia deixar de ser, lançamos um olhar sobre o comportamento dos alunos quanto à participação deles em sala de aula e assim avaliar o papel que eles representam no ensino/aprendizagem da gramática.

Salientamos que as observações aqui destacadas se reportam apenas ao ensino gramatical cujo dados foram coletados nas unidades trabalhadas pelos professores. Não analisamos a didática dos professores para outros aspectos do ensino como: leitura; compreensão oral e escrita; produção ou qualquer outra prática pedagógica trabalhada por eles em sala de aula. Limitamos nosso *corpus* ao ensino gramatical.

Descreveremos a seguir a abordagem gramatical dos professores observados. Tomaremos como base a ficha de observação (abaixo apresentada) elaborada e adaptada a partir de Neves (1994). Apesar da pesquisa da autora ser em língua materna, observamos que os questionamentos sobre o ensino da gramática, seja em língua materna ou língua estrangeira, se apoiam em: o que é ensinado; como é ensinado; o papel dos manuais didáticos; a natureza da

gramática e as bases do ensino. Procuraremos ser objetivos e tratarmos apenas dos pontos que consideramos ser relevantes para nossa análise.

3.1.1 – FICHA DE OBSERVAÇÃO: SINÓPTICA DESCRITIVA

Itens Observados	Professora A	Professora B	Professor C
Sensibilização aos tópicos	–	–	–
Seqüência lógica	+	+	+
Tópico gramatical contextualizado	Frases no contexto da sala de aula	Através da análise de frases em texto do manual	Frases no contexto da sala de aula
Uso do manual didático	+	+	+
Explicação de regras gramaticais	Regra geral e exceções	Regra elaborada no manual	Regra elaborada no manual
Questiona os alunos sobre a regra	–	+	+
prática de exercícios	+	+	+
Verificação da compreensão gramatical	Sim. Através de exercícios	Sim. Através de exercícios	Sim. Através de exercícios e frases elaboradas pelos alunos
Recapitulação da regra no final da abordagem	–	Como fechamento e explicação contida no vídeo do manual	Na leitura do quadro gramatical do manual
Tipo de abordagem gramatical	Tradicional Estrutural Explícita dedutiva	Estrutural Explícita indutiva	Estrutural Explícita dedutiva Explícita Indutiva

3.2 – PROFESSORA A

No primeiro dia de observação, a aula elaborada pela professora dava continuidade ao estudo da unidade 1 do livro *Tempo 1*. A professora perguntou aos alunos, na língua alvo, se já haviam terminado a leitura do texto da página 12. Em seguida, solicitou aos alunos que abrissem o livro na página 14 onde consta a explicação gramatical, intitulada *Mise en forme*, cujo tópico a ser estudado é a conjugação dos verbos *être*, *avoir*, *habiter* e *s'appeler* no presente do indicativo; o uso do apóstrofo, assim como exercícios para aplicação dos pronomes *Je/J'* e *il/elle* (ver anexo 1).

A professora pede que os alunos leiam as frases com os verbos *être* e *avoir* que estão na referida página. Salienta que esses verbos são irregulares e que os alunos devem memorizá-los porque esta seria a única maneira de aprendê-los. Há também dois outros verbos: *habiter* e *s'appeler* os quais são conjugados pelos alunos. Após a conjugação, os alunos formulam frases.

Além dos verbos que constavam no livro, a professora perguntou aos alunos que verbos eles conheciam e foi colocando uma lista no quadro. Em seguida, separou a terminação de cada verbo (*entrer – entr er*) e começou a explicar a conjugação do presente do indicativo, colocando apenas o pronome pessoal e a desinência verbal referente a cada pessoa. Por exemplo: *je (j')e; Tues; Ile; etc.* Pediu para separarem a terminação (er) de todos os verbos da lista e acrescentarem as desinências (*travailler – je travaille*). No final da explicação, todos os alunos conjugaram os verbos, elaborando frases. Vale salientar que a professora não disse nem o tempo nem o modo em que os verbos seriam conjugados, ou seja, não fez uso de metalinguagem.

Dando continuidade, a professora solicitou que os alunos conjugassem o verbo na forma negativa, porém um só aluno lembrou. Em seguida, aproveitou a oportunidade para reapresentar a estrutura da frase na forma negativa (*sujet + ne + verbe + pas*), antes estudada só oralmente. Pôs no quadro a regra e acrescentou que os dois elementos que formam a negação, em francês, são obrigatórios. Após a explicação, os alunos conjugaram outros verbos na forma negativa.

Além dos exercícios orais já realizados pelos alunos, a professora pediu que respondessem, por escrito, dois exercícios do livro (página 14, em anexo). O primeiro, destinava-se a completar frases fazendo uso do pronome *Je* ou *J'* e o segundo, ao emprego dos pronomes *il* ou *elle*. Durante toda aula, a professora trabalhou apenas com a conjugação dos verbos que os alunos listaram e alguns que constavam no livro (anexo 1).

Na segunda aula observada, a professora abordou os tópicos gramaticais: adjetivos qualificativos e de nacionalidade dando ênfase ao gênero. Perguntou aos alunos o que eles sabiam sobre adjetivos. Um aluno respondeu “qualidade” e a partir dessa resposta, a professora elaborou uma definição: *exprime une qualité*. Em seguida, começa a explicação gramatical do gênero dos adjetivos com a regra geral e depois passa para as exceções. Enumera 7 casos de exceções para formação do adjetivo no gênero feminino. Todos os adjetivos foram selecionados a partir de características pessoais dos próprios alunos.

No terceiro dia de observação não houve explicação gramatical. A professora solicitou a leitura de pequenos textos que fazem parte da atividade de civilização da unidade 1 do livro. Tratava-se da formação e frequência dos nomes próprios de pessoas na França.

No quarto dia não houve propriamente uma atividade gramatical, a professora apenas explicou o uso de *c'est* e *c'était* para que os alunos fizessem um exercício do manual didático (ver anexo1). Este exercício visa um conhecimento cultural sobre celebridades francesas e estrangeiras. Nele, os alunos deveriam dizer se o personagem é ainda vivo, neste caso, usaria *c'est*; ou se já havia morrido, então usaria o *c'était*. Teriam que dizer também a nacionalidade e a profissão, por exemplo: *Sophia Loren: c'est une actrice italienne; Pablo Picasso: c'était un peintre espagnol* (ver anexo 1). A professora aproveitou a ocasião para revisar nome de países, nacionalidades e profissões.

Pudemos constatar que existe uma boa interação professor-aluno e entre alunos. Todos alunos participam e não se recusam a responder e repetir frases quando solicitados. A professora, por sua vez, tem uma maneira descontraída, agradável de interagir com a turma e, mesmo falando sempre na língua alvo, realiza momentos de descontração ao procurar sinônimos ou exemplos divertidos tratando das características dos próprios alunos para explicar uma palavra ou expressão não compreendidas.

3.2.1 – Manual adotado

TEMPO 1 – Méthode de français

Autores: Évelyne Bérard, Yves Canier e Christian Lavenne

Este manual é destinado a iniciantes adolescentes e adultos. É dividido em 12 unidades e cada uma traz, na página de abertura, os objetivos lingüísticos; gramaticais e de produção que serão estudados. Uma particularidade deste método é que não trabalha com texto introdutório. Há

apenas um pequeno diálogo de cinco a sete linhas. Os autores do manual quiseram romper com o esquema habitual de organização de uma lição, ou seja, um diálogo de referência em torno do qual se organizam as atividades da unidade.

Logo de início, ocorrem as atividades de compreensão oral, cuja predominância é remarcável. Como na maioria dos manuais, há atividades destinadas à fonética; à comunicação; aos atos de fala e à escrita. Há também um espaço com informações sobre a civilização francesa.

A parte gramatical aparece com pequenos quadros explicativos das regras; uma média de quatro por unidade. Além dos exercícios gramaticais em cada capítulo, existe ainda exercícios complementares no final de cada três unidades.

Os autores do manual explicam que cada unidade corresponde a um “saber-fazer” lingüístico completo, mas que cada agrupamento de três unidades corresponde a aquisição de um “saber-fazer” global diretamente reutilizável em situação de comunicação. Estas unidades e módulos estão registrados em três fitas cassetes e uma de vídeo. Além do manual, há o caderno de exercícios e o guia pedagógico.

Conforme os autores, a progressão reflete um princípio de recorrência e possibilita ao aluno, em cada nova aquisição, voltar às aquisições anteriores, de se familiarizar com os sons, as estruturas, as regras de utilização para poder construir e apropriar-se daquilo que aprende. Esta progressão visa ainda que o aluno passe da produção de enunciados mais simples para os mais complexos.

Os autores esclarecem que, se os objetivos gerais do método são objetivos de comunicação, a contribuição das ferramentas gramaticais, lexicais e fonéticas assim que numerosos exercícios de fixação, vêm constantemente sustentar a aquisição da competência comunicativa.

3.3 – PROFESSORA B

Ao entrarmos na sala, a professora fez a apresentação dizendo que iríamos participar de algumas aulas como observadora para uma pesquisa de Mestrado. Acrescentamos, sem entrar em detalhes, que estávamos ali para observar o ensino da gramática no curso de língua estrangeira.

No primeiro dia de observação a professora deu início à visualização do episódio 6 do livro *Reflets 1*. Em seguida, vieram os exercícios de interpretação, compreensão e leitura do texto. Todas atividades realizadas pela professora foram desenvolvidas a partir do referido episódio. Salientamos que esta observação serviu-nos apenas como um primeiro contato com a turma. Como não houve explicação gramatical, não a incluímos na análise.

No segundo dia, a professora começou a aula dando continuidade a um exercício gramatical que foi iniciado na aula anterior. Esta atividade consta na parte destinada à gramática do episódio 6, intitulada “*Découvrez la grammaire*”, que consiste em saber dizer: de onde vem, a nacionalidade nos dois gêneros, o nome de países e a saber empregar o verbo vir no presente do indicativo.

Observamos, neste segundo dia, quatro momentos de explicação gramatical com seis exercícios que fazem parte da atividade gramatical onde são englobados os tópicos: 1 – adjetivo de nacionalidade; 2 – verbo vir no presente do indicativo; 3 – preposições diante de nomes de lugares e 4 – os pronomes possessivos.

Todos exercícios foram realizados seguindo o mesmo procedimento: a professora apresenta a questão; dá aos alunos um tempo para que a respondam; escreve as respostas no quadro e esclarece as dúvidas. Uma exceção desse procedimento foi observada no exercício 2 (ver anexo 2). Nele,

a professora solicitou aos alunos que escrevessem um diálogo, em dupla, no qual um perguntaria ao outro onde nasceu; onde mora; falar de um monumento histórico ou de um produto da sua cidade. Para a realização de dois dos seis exercícios, a professora fez uso da fita de áudio que acompanha o manual.

Os alunos foram participativos durante as atividades e a professora esteve bastante atenta às respostas dadas, copiando-as no quadro; corrigindo a pronúncia e esclarecendo as dúvidas. Todas as vezes em que os alunos aparentaram não ter compreendido, ela mostrou-se disposta a dar outra explicação, empregando nova estratégia. Cada vez que os alunos responderam as questões em francês, a professora fez elogios.

No terceiro dia, a professora começou as atividades gramaticais do episódio 7 (ver anexo 2) que seriam: 1 – expressão *combien de* acompanhada dos verbos *mettre, prendre, attendre, entendre e apprendre*; 2 – a interrogação indireta; 3 – emprego das expressões *il y a /il n’y a pas* e 4 – exprimir a condição *si + presente* ou imperativo. Apresentou o episódio no vídeo e fez todo processo de visualização, leitura, compreensão e interpretação. Terminada essa etapa, os alunos observaram as expressões *Il y a/il n’y a pas* dentro do texto, procurando, por solicitação da professora, compreender o sentido global e não a expressão isolada. Depois, foi solicitado que os alunos construíssem frases a partir das perguntas: *Qu’est-ce qu’il y a dans la salle de classe?* e *Qu’est-ce qu’il n’y a pas dans la salle de classe?*

A partir das frases, a professora começa a explicação da regra gramatical salientando que existem várias maneiras de questionar usando a expressão, *Il y a : Qu’est-ce qu’il y a? Il y a des risques de vol? Est-ce qu’il y a des étudiants?* Finalizado este exercício e a explicação da regra, a professora

passa ao ensino de outro tópico gramatical que seria a expressão de condição *si* + presente do indicativo ou imperativo.

A professora utiliza o mesmo procedimento de correção dos exercícios e explicação da regra. Pede que os alunos descubram a regra através das respostas dadas. Além de explicar a regra para o emprego do presente e do imperativo na condicional, explica a formação do imperativo dos verbos regulares e irregulares. Os outros dois tópicos ficaram para a aula seguinte.

No nosso quarto dia de observação, continuando o episódio 7, a professora pediu que os alunos elaborassem algumas frases, segundo o modelo do manual, (exercício 5, anexo 2), com a expressão *combien de* e os verbos acima citados. Eles elaboram frases e perguntaram, uns aos outros, coisas do seu dia a dia, como: *Combien de temps tu mets pour aller en bus à ton travail?* Ou *Combien de temps tu mets pour venir de chez toi à l'université?* Realizada a tarefa, a professora conjuga os verbos e salienta que todos são irregulares. A conjugação não foi escrita para a classe, ela foi apenas observada no quadro explicativo do manual.

A última explicação gramatical foi sobre a interrogação indireta com as expressões *ce qui*, *ce que*, *qu'est-ce qui*, *qu'est-ce que*. A didática foi a mesma das aulas anteriores, ou seja, após as respostas dadas, a professora pede que observem a estrutura das frases e digam aquelas que são interrogativas direta e quais são utilizadas para interrogação indireta. Os alunos identificam e a professora concorda e finaliza explicando a regra.

O fechamento da abordagem gramatical, elaborada para essa unidade, se realiza através de uma explicação gramatical, gravada em vídeo, dos dois primeiros tópicos. Essa gravação faz parte do material didático que acompanha o manual.

3.3.1 – Manual adotado

REFLETS 1 – Méthode de français

Autores: Guy Capelle e Noëlle Gidon

Este manual é destinado a adolescentes e adultos. É dividido em 12 unidades (*dossiers*), cada um é composto de dois episódios. Os episódios, total de 26, são textos em forma de diálogos. Após os diálogos, começam as atividades de interpretação e compreensão. Em seguida, temos as atividades gramaticais com pequenos quadros explicativos das regras. Há outras atividades destinadas à fonética; à escrita, à comunicação e aos atos de fala. Há também, como na maioria dos manuais de línguas, um pouco de informação cultural e de civilização. Tudo isso é registrado em fita cassete, CD e em vídeo. Além do manual, há ainda o caderno de exercícios e o guia pedagógico.

Segundo os autores, Capelle e Gidon, os grandes princípios aplicados neste manual e que constituem a base das suas reflexões metodológicas são: 1) pôr o estudante numa situação de comunicação autêntica; 2) partir daquilo que o aprendiz conhece ou do mais fácil a ser conhecido; 3) não negligenciar nenhum aspecto da comunicação oral e para isso mostrar e analisar os componentes verbais e não verbais; 4) fazer apelo aos conhecimentos e à experiência de mundo do aprendiz e o implicar na construção do sentido, fazendo apelo à sua inteligência, sua sensibilidade, sua criatividade; 5) construir o sentido antes de se interessar pelas formas.

Capelle e Gidon elaboraram uma seção destinada à abordagem gramatical intitulada *Découvrez la grammaire*. Nela, eles afirmam, no Livro do Professor, que os aprendizes estarão prontos para abordar o estudo da linguagem dentro de contextos que terão realidade e sentido. São adotadas

duas abordagens gramaticais: a abordagem tradicional, que consiste em apresentar as regras e depois aplicá-las nos exercícios, e a abordagem de conceitualização que consiste em induzir a regra a partir da observação de formas previamente recuperadas num *corpus* e analisadas.

Os autores salientam que são mais a favor da segunda abordagem, visto que para eles o aluno retém melhor aquilo que contribuiu a descobrir e também porque a abordagem de conceitualização tem como base procedimentos cognitivos que são mais eficazes para esse tipo de aprendizagem. A gramática é trabalhada através de quadros explicativos e exercícios sistemáticos.

Ao tratar no guia pedagógico sobre o uso do vídeo, os autores afirmam que o professor deve fazer uso da sensibilização para preparar o terreno; chamar a atenção do aluno sobre o tema, fazendo uma ligação deste à própria experiência do aluno; estimular a capacidade de imaginar uma história e produzir hipóteses.

Apesar deste método estar mais voltado para a abordagem comunicativa, ele apresenta características do SGAV; como por exemplo o ensino da gramática de maneira indutiva, a sistematização dos exercícios e a predominância da linguagem oral. (ver item 1.3.4 – métodos audiovisuais).

3.4 – PROFESSOR C

Ao entrar na sala, o professor explicou aos alunos a presença da pesquisadora na sala de aula. Esta, por sua vez, apresentou-se e revelou o objetivo da sua pesquisa, salientando que o foco principal era a abordagem gramatical.

Dando início à aula propriamente dita, o professor apresenta uma transparência com o tópico gramatical “*Cause et conséquence*” o qual faz parte do conteúdo da unidade 6 do manual didático *Tempo 2* (ver anexo 3). Antes de introduzir o assunto, salienta que preparou uma aula diferente, com o uso do retroprojeto, devido a presença da pesquisadora na sala de aula. Avaliamos se seria conveniente continuarmos já que a aula poderia ser considerada “artificial”. Porém, resolvemos proceder à observação visto que nosso interesse está ligado diretamente ao professor e sua abordagem gramatical e não aos recursos por ele utilizados.

A aula preparada pelo professor apresenta a seguinte estrutura: frases isoladas seguidas de explicação da regra. O fenômeno da causa/conseqüência assim como as expressões que unem os dois termos foram destacados através de cores diferentes sendo: a causa, em vermelho; a conseqüência em azul e as expressões, em preto. Comentaremos essa estratégia do professor no momento da análise dos dados.

O professor introduz o assunto com uma breve explicação sobre o tópico, dizendo que todo mundo ao falar, mesmo sem se dar conta, faz uso de “causa e conseqüência”. Lê o que já havia escrito como definição, na transparência, e parafraseia enfatizando bem o caso. O professor salienta que há o mesmo assunto no livro, mas que acrescentou algumas frases novas. Diz que vão trabalhar com seu plano de aula e depois trabalhar com livro. Em seguida, passa diretamente à leitura das frases.

Foram explicados oito casos de causa e conseqüência. O professor solicita a um aluno que leia o caso número 1 seguido da regra. O caso número 2, ele mesmo o lê e diz que a expressão que une as duas orações é uma locução verbal (*est à l'origine de*). No 3º caso, o professor utiliza duas expressões que têm funcionamentos diferentes à *cause de* e *grâce à*. Pergunta

qual é a diferença entre os dois empregos, mas não deixa os alunos refletirem. Ele mesmo dá a resposta, porém esta já estava escrita na transparência. O professor esclarece as dúvidas dos alunos a respeito dessas expressões comparando e questionando o emprego delas em português.

Nos casos 4 e 5 não houve grandes explicações a serem dadas. Seguiu-se o mesmo procedimento de leitura das frases e das regras. No caso número 6, o professor explica o emprego de *comme* e *puisque* a partir das frases que elaborou em sala de aula. Ele acrescenta que muitas pessoas questionam o emprego dessas duas expressões. Vejamos os exemplos: 1 – “*L’élève n’est pas allé à la fête parce qu’il était malade.*” 2 – “*L’élève n’est pas allé à la fête puisque’il était malade.*” Ele pergunta se é possível o emprego de *puisque* na segunda frase. Um aluno responde que *puisque* não dá uma explicação, diz a causa. Após a explicação, o professor pede que o aluno elabore um exemplo em situação. No final, o professor perguntou se todos haviam entendido ou se ainda tinham dúvidas sobre o emprego.

Sempre que o professor terminava uma explicação, perguntava se os alunos haviam entendido e estes respondiam afirmativamente mostrando-se satisfeitos. Houve algumas perguntas sobre o léxico e o professor as respondeu fazendo uso de sinônimos. Em alguns momentos em que o emprego do caso se fez mais complexo, o professor recorreu à língua materna.

O segundo momento da aula foi dedicado ao exercício do livro. O professor deu um tempo para que os alunos respondessem e, em seguida, fez a correção, acrescentando mais informações sobre o tópico e pedindo a elaboração de outras frases para cada caso. Repetia a frase corrigindo um ou outro problema de pronúncia.

No segundo dia de observação, o professor devolveu aos alunos um exercício de produção textual, solicitado em dia anterior, cujo tema era “as

férias”. Logo de início, faz uma observação sobre os “erros” e pergunta aos alunos o porquê deles continuarem a cometê-los. Na opinião do professor, os alunos não fazem uma auto-correção e não lêem as observações feitas pelo professor. Deixa implícito que isto os ajudaria a escrever melhor.

Retoma a explicação gramatical a partir dos “erros” dos alunos no que diz respeito ao uso de *à* (preposição) e de *a* (verbo *avoir*, 3ª pessoa do singular). Após a explicação do primeiro caso, o professor pede aos alunos que digam, com suas palavras, a regra de concordância verbal do tempo passado composto (*passé composé*) dos verbos conjugados com auxiliar *être*. Orienta para que não digam a regra tal como ela é citada no livro de gramática, mas sim, a regra a partir da frase que ele pôs no quadro. Com a ajuda dos alunos, ele começa a escrever a regra gramatical no quadro. Observamos que, apesar de solicitar a elaboração da regra, o professor não aceitou de todo a proposta de uma aluna. Ele pediu que esta empregasse as palavras “adequadas”, como: *s'accorde, genre e nombre*. Neste caso, o professor infringiu os direitos gramaticais do aprendiz.

Terminada a explicação, os alunos são solicitados a construir frases no *passé composé* (pretérito perfeito). Outro momento gramatical, no mesmo tema, diz respeito à concordância do verbo com o objeto direto quando o auxiliar é *avoir*. O professor escreve uma frase e explica a regra sem se aprofundar.

Neste mesmo dia, o professor inicia o estudo da unidade 7 do livro. Diz aos alunos para lerem os objetivos lingüísticos desta unidade, propostos pelos autores, que seriam: *argumenter en faveur ou en défaveur de quelqu'un, convaincre quelqu'un*. Para cada item lido, ele pergunta se os alunos compreenderam e pede que elaborem uma frase. Após as frases dos alunos, o professor dá uma explicação sobre o que vão estudar. No estudo gramatical,

serão abordados: *Bien que; quoi que; quoique; rédiger une lettre de réclamation; le passé simple dans des textes littéraires* (ver anexo 3).

Após a leitura dos objetivos, o professor explica que antes de passarem ao estudo da compreensão oral, eles devem descrever as imagens que abrem a unidade 7 do manual didático.

No nosso terceiro dia de observação, o professor fez um exercício de compreensão oral. Apesar de ser uma atividade onde geralmente não consta explicação gramatical, o professor fez algumas observações rápidas sobre o emprego de *c'est* seguido de adjetivo. Explica que esta expressão, quando acompanhada de um adjetivo, este deve continuar invariável, mesmo quando nos referimos a algo do gênero feminino. Outra abordagem gramatical foi o emprego dos pronomes *y* e *en*. Ele explica que o *y* é um advérbio de lugar e substitui um complemento introduzido pela preposição *à*. Cita como exemplo a frase: *Je vais à Paris. J'y vais*. Enquanto que *en* é introduzido na frase como complemento da preposição *de*.

O professor faz também uma breve observação sobre o emprego da preposições *en* e *à* antes dos nomes de meios de transporte, por exemplo: *à pied, à cheval e en voiture, en train, en avion*.

No quarto e último dia de observação, o professor deu continuidade ao tópico gramatical referente aos elementos que servem de base para argumentar contra ou a favor de algo. Solicita que os alunos observem a estrutura das frases que estão no livro e depois elaborem uma regra sobre o emprego das expressões que introduzem uma argumentação: *au contraire, à l'inverse de, contrairement à, alors que, tandis que e en fait/en réalité* (ver anexo 3). Uma aluna dá a seguinte regra para a expressão *au contraire* : “É usada para contradizer a opinião de alguém”. A aluna dá um exemplo: “*Heloïsa dit que le soleil est froid, et moi je dis: mais non, au contraire, le soleil est chaud*”. Uma

outra aluna diz que a expressão pode ser usada quando se tem duas informações e uma é diferente da outra, mas com o mesmo sujeito. O professor diz que a explicação está correta e pede um exemplo, mas os alunos não conseguem formular.

Após a leitura da regra e de alguns exemplos do livro, o professor afirma que a regra é muito simples e que em Português temos o mesmo caso. Salienta que a gramática da língua portuguesa e a da língua francesa são parecidas, em certos aspectos, por terem a mesma origem. Enfatiza que se o aluno tem dificuldade em aprender o Francês é porque tem a mesma dificuldade em aprender o Português.

Continuando, um aluno lê a regra e o exemplo da segunda expressão: *à l'inverse de*. O professor pergunta se é possível trocar a expressão *au contraire* por *à l'inverse de*. Um aluno diz que sim e faz uma frase: “*À l'inverse de toi, je ne travaille pas.*” ou “*Au contraire de toi, je ne travaille pas.*” Seguindo sempre o mesmo procedimento, leitura acompanhada de frase elaborada pelos alunos, aparecem as expressões *contrairement à* e *alors que*. Antes de estudar as expressões *tandis que* e *en fait/en réalité*, o professor pede uma tradução para o português das expressões estudadas, salientando que há vários sentidos numa só expressão e que cada um depende do contexto. A cada leitura, o professor faz uma observação complementando ou repetindo o que já foi mencionado.

Terminada a leitura, vem o exercício do livro. Este exercício compreende a escuta de frases que contém as expressões estudadas. Foi solicitado que os alunos lessem trechos de frases no livro e depois escutassem as frases completas gravadas em CD e respondessem com falso ou verdadeiro, identificando as expressões utilizadas para marcar a oposição.

Os alunos foram participativos. Sempre que solicitados, leram e responderam às questões. O professor, por sua vez, deu as explicações necessárias, acompanhou de perto a pronúncia dos alunos e interferiu quando considerou necessário.

Faremos uma análise mais detalhada das explicações gramaticais e dos procedimentos dos professores no capítulo 4 deste trabalho, o qual se destina à análise dos dados.

3.4.1 – Manual adotado

TEMPO 2 – Méthode de français

Autores: Évelyne Bérard, Yves Canier e Christian Lavenne

Este manual apresenta os mesmos princípios metodológicos do *Tempo 1*. Segundo os autores, o *Tempo 2* funciona como uma continuidade, porém as atividades e os conteúdos são ainda mais diversificados. A organização e a distribuição dos conteúdos; o número de unidades e as atividades de *Tempo 2* seguem o mesmo modelo de *Tempo 1*. Assim como no primeiro volume, os autores afirmam que optaram por não trabalhar com um tema de abertura. O objetivo deles, é ter como base uma forte coerência metodológica e não uma simples lógica temática. Sendo assim, os textos encontrados no livro servem apenas de apoio para os exercícios gramaticais.

Este volume 2 difere do volume 1 quanto aos aspectos comunicativos. Enquanto o *Tempo 1* conduz o aluno ao domínio da língua, o *Tempo 2* visa o domínio do discurso. Segundo os autores, o primeiro se dá através de objetivos de comunicação ligados à vida quotidiana, que seria: apresentar-se; interrogar alguém sobre sua identidade; dizer o endereço; a profissão, etc. O segundo,

objetiva levar o aluno a ser capaz de argumentar, formular hipóteses; opinar; lançar propostas, etc.

De acordo com os autores, que dizem reivindicar um manual pedagogicamente forte, a prioridade é dada a aprendizagem, o que significa: fornecer ao aluno meios para compreender e exprimir-se em francês, acompanhando-o passo a passo e dando-lhe materiais para o domínio da língua e não fingir acreditar que no nível 2, ele é capaz de compreender e de exprimir-se, desde que apenas lhes forneçam um tema ideal para suas capacidades.

Assim como no manual 1, a seção “*mise en forme*” compreende as fichas de gramática e as múltiplas expressões ligadas à situação de comunicação. Os exercícios gramaticais possibilitem um trabalho de sistematização de regras.

Com base nas observações da abordagem gramatical dos professores e nos pressupostos teóricos apresentados no primeiro capítulo, passaremos à análise dos resultados.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste item, propomos analisar o resultado da observação realizada em sala de aula. Para tal, nos apoiaremos nos pressupostos teóricos concernentes ao ensino de línguas estrangeiras e às implicações do ensino gramatical na prática de sala de aula que foram apresentados na fundamentação teórica.

Procuraremos desenvolver a análise a partir dos tópicos da ficha (ver página 61) que foi elaborada para a avaliação da abordagem gramatical em sala de aula. Baseamo-nos em processos que caracterizam a didática do professor no momento da sua explicação gramatical.

4.1 – PROFESSORA A

Nas aulas observadas, notamos que a professora não fez uso de nenhuma técnica de sensibilização (conforme mostramos na ficha) para abordar o tópico gramatical: apenas informou que estudariam a conjugação dos verbos. Antes de abordar o tópico gramatical, a professora pediu aos alunos que lessem algumas frases que constam no manual, no quadro destinado à regra gramatical.

A professora fez uma simples alusão e não uma sensibilização sobre o tema. No nosso entender, esta deve ser algo mais pontual, que leve o aluno a despertar uma curiosidade sobre o tema e a buscar no seu conhecimento de língua algo que se relacione com o que irá estudar. Isso poderá ter um efeito facilitador na aprendizagem.

Em outro momento, a professora perguntou aos alunos sobre seu conhecimento, em língua materna, do tópico gramatical, adjetivo. esta

estratégia de recorrer ao conhecimento da língua materna é uma boa maneira para abordar um tema, na medida em que o aprendiz procurará recursos para elaborar uma definição; situar o tema e familiarizar-se com ele.

No que diz respeito ao segundo item da ficha, a seqüência trabalhada pela professora foi: regra, explicação e exercícios; seguindo a lógica da didática tradicional.

Quanto ao ensino da gramática, vimos predominar na aula desta professora uma abordagem tradicional explícita dedutiva. Ela parte da regra e suas exceções para os exercícios de fixação e utiliza a repetição como um meio para memorizar verbos, frases e estruturas prontas, evidenciando uma crença no automatismo lingüístico em detrimento de uma interação verbal. Entendemos que essa didática tem como base a gramática estrutural, cuja prioridade para o ensino de línguas seria dada à valorização da forma e do conteúdo através de orações isoladas.

Observamos que ela trabalha um só tópico gramatical por aula e através da repetição de estruturas simples, acrescenta-se um novo vocabulário., por exemplo: *Je suis étudiant; je suis professeur; je suis brésilien*, etc. Neste caso, evidencia-se um estudo baseado na analogia das estruturas sintáticas, que seria, praticar um mesmo modelo sintático através de substituição para chegar, por analogia e generalização, a identificar a estrutura em outros enunciados.

Ao trabalhar com a repetição de frases isoladas, mesmo através de exemplos no contexto da sala de aula ou frases que fazem parte do conhecimento de mundo dos alunos, a professora minimiza a interação, posto que, o estudo de línguas baseados em frases isoladas e repetições das mesmas não leva o aluno a interagir em situações variadas de comunicação.

Com referência ao item 3, a professora abre mão de um contexto maior, o do texto, entretanto só a análise das ocorrências no contexto maior trará

possibilidades de reflexão sobre o funcionamento da língua e sobre as diferentes funções de um mesmo elemento lingüístico em situações diversas. Em suma, a professora parece não estar ciente de que a comunicação é contextualizada, princípio norteador de um ensino de língua interativo.

A verificação da compreensão gramatical se dá através dos exercícios realizados e respondidos oralmente pelos alunos. Nessa prática, vigente em grande parte do ensino/aprendizagem de línguas, a professora, através dos exercícios orais, avalia não somente o que foi assimilado pelo aluno, mas também se seu próprio objetivo pedagógico foi alcançado. A validação deste método de verificação de aprendizagem depende do tipo de exercício elaborado. Acredita-se que o exercício é mais do domínio da aprendizagem, visto que requer uma reflexão do aluno sobre a regra e emprego do elemento estudado, do que da aquisição.

De acordo com Besse e Porquier (1984), um exercício em classe de língua estrangeira é sempre um exercício de exploração: visa a fixação ou a correção, através de repetições e de uma certa tomada de consciência daquilo que está sendo aprendido. Os autores esclarecem que um exercício não visa a introdução de um novo elemento na aprendizagem, mas é destinado a assegurar ou a reforçar a aquisição daqueles tópicos que foram apresentados, sejam eles no domínio da descrição gramatical ou da língua em si mesma.

Como já afirmamos, a professora trabalha com exercícios de fixação e sistematização de regra, o que caracteriza um ensino com base na gramática estrutural. Segundo Besse e Porquier (op. cit.), pode-se fazer um bom uso dos exercícios estruturais desde que se leve em conta três princípios: o primeiro seria explicitar, da maneira mais simples possível, a estrutura sobre a qual se baseia o exercício; o segundo, seria contextualizar os exemplos apresentados. Com isso, se descartaria as interpretações errôneas e se diminuiria a

ambigüidade; o terceiro seria pedir aos alunos para produzir novos enunciados a partir da estrutura sobre a qual eles trabalharam.

A recapitulação do tópico gramatical fica inserida nos exercícios de fixação. A professora, no momento da correção destes, reforça a explicação da estrutura frasal como, por exemplo, a concordância entre o pronome pessoal e a desinência verbal correspondente; assim como a concordância nominal.

Na sala de aula desta professora, o uso da língua alvo é predominante. Ela usa o tempo que for necessário para explicar uma definição, uma palavra ou um termo que os alunos não compreenderam de imediato, sem jamais recorrer à língua materna.

O uso exclusivo da língua alvo em sala de aula é uma estratégia que teve início no ensino de línguas através do Método Direto conforme citamos na fundamentação deste trabalho. Porém, um método fundamentado na abordagem comunicativa não exclui totalmente o uso da língua materna, pelo contrário, orienta que o professor use a língua materna nos primeiros contatos para certificar-se de que os alunos entenderam os enunciados de alguns exercícios que deverão ser feitos por eles ou mesmo para explicar uma expressão idiomática para a qual não haja equivalente em língua materna, o que acontece com frequência.

Quanto ao uso do manual didático, observamos que a professora utiliza este material apenas para seguir uma progressão e para a aplicação dos exercícios de sistematização da regra. Convém salientar que ela desenvolve uma maneira particular para a explicação do tópico: não utiliza a explicação resumida dos quadros gramaticais do manual, nem faz uso de um compêndio da língua francesa. Em vez disso, elabora sua explicação através de frases que vai construindo junto com os alunos e, em seguida, põe a regra no quadro.

A didática da professora se identifica àquela do método SGAV que apresenta como natureza de língua a primazia do léxico e da pronúncia, insistindo na entonação de frases; privilegiando a expressão oral e criando situações com o auxílio da gramática e do vocabulário. Apesar deste método ter como objetivo fundamental a comunicação, observamos que existe na sala de aula da professora apenas uma comunicação vertical, ou seja, de professor para o aluno, com base em perguntas e respostas. Talvez este fato se explique por tratar-se de uma turma de iniciantes. Reafirmamos que a professora consegue uma ótima interação em sua sala de aula. Através da língua alvo, ela faz com que os alunos entendam, através de frases situacionais, o significado de uma palavra ou expressão.

Podemos ainda dizer que a professora apresenta uma certa influência do método direto por não traduzir; fazer uso do não-verbal e por apoiar-se mais nas suas habilidades do que no manual didático (ver capítulo 1, 1.3.2). Conforme afirma Germain (1993), o método direto repousa muito mais sobre a habilidade do professor do que sobre o material didático utilizado. Avaliamos que o aprendiz, na sala desta professora, se enquadra no modelo “sgaviano”, ou seja, não tem nenhum controle sobre o conteúdo, reage aos estímulos e submete-se aos comandos do professor.

4.2 – PROFESSORA B

Verificamos que, assim como a professora A, a professora B não utilizou qualquer recurso para sensibilizar os alunos sobre o tema nem sobre o tópico gramatical a ser abordado no episódio 6. Toda aula foi desenvolvida a

partir das situações de diálogos do texto que abrem a unidade. O momento gramatical começou após a visualização e interpretação do episódio.

A professora aborda os tópicos gramaticais partindo dos exercícios do manual, para em seguida, chegar à regra. A seqüência de explicação gramatical realizada por ela foi: exercício, explicação do tópico e elaboração da regra. Isso ocorre da seguinte maneira: após escrever no quadro as respostas dos exercícios dadas pelos alunos, ela orienta que reflitam um pouco sobre a estrutura da frase, destacando o elemento lingüístico a ser observado. Quando os alunos chegam a um consenso sobre o uso do elemento estudado, a professora explica a regra geral fazendo uso de metalinguagem como: adjetivo pátrio; pronomes possessivos; preposição; etc. A abordagem é breve, concisa e sem citar exceções. Baseia-se no quadro de explicação do livro didático.

A prática de abordagem gramatical baseada na observação do uso da língua e na comparação das diferentes possibilidades de interação constitui um treinamento de racionalidade; um vai e vem constante entre a prática da linguagem e a reflexão sobre a linguagem. Segundo Santacrose (1999), trabalhar a gramática em classe de língua é também construir uma gramática na língua alvo. Confrontados com uma língua contrastante, pesquisadores; professores e alunos elaboram micro gramáticas intermediárias. De acordo com o autor (op.cit), os pesquisadores criam esse tipo de gramática para instituir uma teoria dos processos de apropriação; os professores, para responder aos dados isolados e não classificados; e os alunos, para validar ou anular hipóteses em função da sua interlíngua, ou seja, construindo um saber gramatical que é produto das relações entre LE e LM. Neste caso, cada um participa, de certa maneira, da elaboração de um saber relativo sobre a língua.

Podemos dizer que esta professora faz uma abordagem estrutural e explícita indutiva, posto que trabalha partindo dos exemplos para uma

explicação pouco aprofundada da regra geral e também por fazer uso de exercícios de fixação e conceitualização. Essa característica foi observada nas quatro aulas. Entretanto, a gramática por ela abordada se identifica com aquela definida por Besse e Porquier (1984) como gramática pedagógica: elaborada por autores de manuais didáticos, apresenta um conjunto de informações resumido e de formas diversas sobre a língua, organizado a partir dos objetivos visados, de esquemas, de exercícios e de regras no intuito de ajudar o aluno a adquirir um conhecimento da língua alvo.

Considerando que a professora faz uso da gramática pedagógica e apresenta vários tópicos gramaticais numa só aula conforme estão elaborados no manual didático, avaliamos como algo que dificulta a aprendizagem. Ao expor o aluno a uma explicação superficial e complementada com apenas um ou dois exercícios de fixação, ele terá pouca base para usar o elemento estudado em situação de interação. Não somos favoráveis à repetição, porém acreditamos que a dimensão gramatical deve ser estudada em vários aspectos comunicativamente relevantes para ser apreendida pelo aluno.

A contextualização do tópico gramatical, observada na ficha, foi realizada a partir das situações de diálogos extraídos dos textos que abrem as unidades (episódios 6 e 7). Neste caso, o aluno pôde perceber o elemento em situação. O fato do professor ter solicitado aos alunos para elaborarem diálogos e simularem situações baseados em hábitos pessoais, utilizando as expressões encontradas nos textos, envolve outro contexto – aquele do aluno no seu dia a dia, na sua maneira individual de interagir com os outros.

Percebemos que os alunos puderam compreender, não só as estruturas como também entender o sentido das frases. Segundo Travaglia (1997:109) “...a perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja

flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso.”

Há professores que usam o texto como pretexto, ou seja, com o objetivo de trabalhar os elementos gramaticais através de frases soltas, sem analisar os elementos em situação e sem tratar das inúmeras possibilidades que a língua oferece numa interação social. Assim, Mendonça (2001:114) adverte que num estudo do texto onde são tratados apenas os tópicos gramaticais, “Desconsidera-se o caráter interacional da linguagem, a própria razão de ser do texto – estabelecimento de relações entre falantes – pois os sentidos textuais, influenciado(s) por diversos aspectos, como os interlocutores e o contexto de situação, não são levados em conta.”

A compreensão gramatical é verificada através dos exercícios realizados pelos alunos. As respostas dadas oralmente facilitam a correção da pronúncia e também a discussão sobre a adequação da estrutura frasal, apoiada nos elementos gramaticais. As dúvidas foram esclarecidas através de uma reelaboração da explicação. Os exercícios realizados eram destinados à fixação de estrutura gramatical ou expressões idiomáticas. Poucos foram os exercícios em que a professora aproveitou para uma produção espontânea dos alunos. Acreditamos que uma produção escrita dos alunos, através de frases originais e contextualizadas no seu dia a dia, tenderia a facilitar a aprendizagem da língua estrangeira, visto que, quando o aprendiz começa a produzir, ele avalia e ao mesmo tempo se apropria da linguagem e descobre as múltiplas maneiras cuja língua se estrutura.

Nos quatro dias em que observamos a sala da professora, ela não fez uso de nenhum outro material a não ser daquele que faz parte do método *Reflets*. Acreditamos que o manual não deve ser visto como o único material na sala de aula devido sua característica superficial e artificial de apresentar o

conteúdo. Ele deve servir apenas como um suporte entre outros. Vários estudos apontam que nenhum manual é completo e que há manuais onde é dada maior ênfase à escuta; outro que prioriza a expressão oral; a expressão escrita ou a compreensão. Diante disso, cabe ao professor complementar as informações contidas neste material didático com documentos autênticos e outros recursos para diversificar: como músicas, jogos, textos sobre a atualidade, peças teatrais e assim satisfazer, na medida do possível, os variados objetivos do seu público.

Um momento que consideramos positivo foi quando o professor solicitou que os alunos questionassem uns aos outros sobre a cidade onde nasceram e se havia nesta cidade algum monumento histórico ou um ponto turístico. Este exercício visava o uso do verbo *venir*, nome de cidades e uso de preposições. Do ponto de vista da concepção sócio-interacionista esta atividade se caracteriza como sendo de negociação, de processo inferencial onde são valorizados os atos de fala, o uso efetivo da língua e a interação.

A professora apresenta domínio do assunto, procura exemplos originais no momento da reexplicação e usa sempre a língua alvo com muita habilidade na comunicação com os alunos. A recapitulação do tópico gramatical foi realizada no final de todos os exercícios da série. A professora faz um fechamento do tópico estudado, explicitando a regra que se encontra no livro, conforme já foi mencionado.

Podemos concluir que a aula desta professora apresenta uma grande influência do método audiovisual por trabalhar com um conjunto de estruturas lingüísticas; com exercícios estruturais e, apesar de trabalhar com o método comunicativo *Reflets*, caracteriza-se como um professor modelo na sala de aula.

A participação dos alunos se fez presente através dos exercícios e sempre que foram questionados ou solicitados. Por ser uma turma de iniciantes, com pouco vocabulário, eles se comunicaram em língua estrangeira apenas através dos diálogos elaborados para os exercícios.

4.3 – PROFESSOR C

Reportando-nos ao item 1 da ficha (ver página 61), avaliamos que não houve sensibilização ao tema. O professor fez apenas uma pequena introdução sobre as expressões de causa e conseqüência, dizendo que todo mundo as usa, em seu cotidiano. O mesmo procedimento foi usado nos outros momentos de explicação gramatical. Uma sensibilização se realiza na medida em que o professor questiona sobre o tema que vai ser abordado com o objetivo de despertar a curiosidade do aluno e também fazer com que o aluno se familiarize e procure situar um elemento correspondente em sua língua materna. A sensibilização serve como um facilitador na aprendizagem.

Na primeira abordagem gramatical observada, o professor explicou a regra para uso das expressões de causa e conseqüência. Apesar de ter elaborado as frases – estratégia positiva pelo fato do professor conhecer melhor o nível da turma e saber das necessidades de cada aluno – ele não foi feliz ao pôr cores diferentes nas expressões, destacando cada elemento, pois este procedimento não facilitou a observação e reflexão dos alunos sobre o uso dos elementos lingüísticos nas frases (ver anexo 3). A pedagogia para o ensino de línguas, baseada na abordagem comunicativa, vê o estudo da gramática através da análise do processo dentro de um contexto. Essa análise seria feita pelo aluno, mediado pelo professor.

O professor fez sua explicação gramatical partindo do caso mais simples para o mais complexo. Esse princípio segue a orientação estruturalista e passou a ser aplicado no ensino de línguas a partir dos métodos audiovisuais, onde os conteúdos gramaticais são repartidos por lições com nível de dificuldade crescente, centrado sobre um número limitado de estruturas.

Quanto à contextualização do tópico gramatical, avaliamos que esta seria tomada aqui, neste trabalho, como algo maior do que frases isoladas. Ela se efetua num contexto maior, onde os elementos são analisados a partir de sua ligação com outros elementos, formando um sentido. O professor, em alguns momentos, elaborou frases no contexto menor da sala de aula; com fatos vivenciados pelos alunos e que eram do domínio de todos da classe. Essa abordagem foi bem aceita, visto que facilitou bastante a compreensão por parte dos alunos e os incentivou a elaborarem outras frases. Concordamos que a frase isolada não fornece ao aprendiz dados suficientes para que se torne um comunicador. Por outro lado, cremos que torna-se mais fácil para o aluno a compreensão de um fato lingüístico quando se trabalha com frases situadas no contexto da sala de aula.

Observamos que o professor fez sua explicação gramatical destacando a frase para depois chegar a regra. Sua prática difere daquela da professora A por ele trabalhar com frases elaboradas pelos alunos, após a explicação da regra e não pela simples repetição. Ele tentou algumas vezes trabalhar a gramática explícita indutiva, ou seja, elaborou uma frase e em seguida explicitou a regra. Todavia, observamos que este procedimento, tanto no primeiro como no último dia de observação, funcionou apenas no início da aula, sendo desprezado em seguida. Na explicação sobre causa e conseqüência, ele pediu que os alunos lessem as frases e dissessem a regra para o uso dos elementos. Porém, a tentativa foi frustrada pelo próprio

professor ter destacado os elementos e por ter escrito a regra logo após as frases, o que descaracterizou a didática pretendida.

O professor trabalha, ao mesmo tempo, com explicitação indutiva e dedutiva: a primeira, na apresentação do tópico mostrando as frases para chegar à regra; a segunda, da regra para os exemplos, de acordo com o manual. Verificamos também que este professor pede aos alunos que elaborem uma regra com suas próprias palavras, em seguida, a aceita (mesmo fazendo algumas observações) e compartilha com os outros. Podemos dizer que ele trabalha com a concepção cognitivista por considerar o conhecimento implícito do aluno; facilitar a interação aluno-professor (não constatarmos a interação aluno-aluno); favorecer o papel ativo do aluno, criando condições para que o aluno se exprima e construa sua própria aprendizagem. Um ponto positivo na didática do professor C foi o fato dele reexplicar a regra gramatical a partir das “falhas” do aluno na produção escrita. Avaliamos ser importante trabalhar com o texto do aluno, pois fica mais fácil saber o que o ele já adquiriu como conhecimento lingüístico e o que está ainda em construção.

Um outro momento de explicação que deixou claro a intenção de verificação de aquisição de estruturas gramaticais, foi quando o professor entregou as correções da produção escrita dos alunos. Nela, estavam apontados somente os “erros” gramaticais, sem nenhuma observação sobre a coesão ou coerência textual.

Ao elaborar sugestões de atividades práticas para análise lingüística, Geraldi (2001:74) afirma que esta prática não poderá limitar-se ao trabalho de correção ortográfica ou de outros aspectos gramaticais.

A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas

do texto; adequação(...); análise dos recursos expressivos (...); organização e inclusão de informações, etc.

Essa proposta foi elaborada para o ensino de língua materna. Entretanto, acreditamos que ela seria também viável para o ensino de língua estrangeira, posto que é de hábito encontrar professores, desta área, que utilizam a produção escrita para simples correções gramaticais, desconsiderando outros fatores como aqueles citados por Geraldini (op.cit.)

O professor pediu também que os alunos observassem o uso dos elementos *grâce à* e *à cause de*, mas não permitiu que os alunos chegassem a uma conclusão por si sós. O mesmo aconteceu na explicação dos elementos que servem de base para argumentação. Pediu que os alunos lessem as frases e elaborassem uma regra, porém esta estratégia só foi realizada na primeira expressão. Avaliamos que o professor infringiu direitos gramaticais de seus alunos, conforme Gomes de Matos (2000).

Baseados na literatura piagetiana sobre a aprendizagem cognitiva, consideramos este procedimento positivo, desde que o professor abra espaço para que os alunos cheguem realmente a uma conclusão e a explicitem. Esta estratégia faz parte de um dos princípios da abordagem comunicativa, no que se refere ao ensino gramatical. Acredita-se que ao procurar descobrir a regra através do funcionamento da língua, o aluno será capaz de se apropriar e melhor reter o aprendido. Outro aspecto desta abordagem está ligado ao fato do professor dar voz aos alunos, reconhecendo os direitos comunicativos destes, fazendo com que negociem e interajam.

A verificação da compreensão gramatical se realiza no momento em que os alunos elaboram suas próprias frases e também através da execução dos exercícios. Para cada item explicado, o professor solicita que o aluno formule

uma frase criativa e pessoal. Algumas vezes, ele pediu que os alunos elaborassem uma regra a partir das frases observadas.

Todos esses momentos são de grande importância para a verificação da aprendizagem. Ao elaborar uma frase autêntica, o aluno deixa claro que adquiriu um certo conhecimento da estrutura da frase e também o funcionamento do elemento dentro de um novo contexto. Os alunos traduziram, sem nenhum problema, e empregaram corretamente as expressões de causa e consequência e de argumentação, mesmo aquelas que não são transparentes.

O manual foi utilizado tanto para leitura como para explicação de regras e exercícios de fixação. O professor não elaborou outro exercício. Alguns exercícios do Manual *Tempo 2* são bem elaborados, principalmente aqueles de reformulação de frases (ver anexo), visto que o aluno será levado a refletir sobre a estrutura frasal da língua alvo e também sobre qual elemento será adequado para formar o sentido da frase. Entretanto, sabe-se que o manual didático trabalha com uma variante da língua e não com os vários recursos que esta oferece. Neste caso, cabe ao professor elaborar exercícios sobre os usos da língua que julgue necessários e pertinentes àquele grupo de alunos e, através desses exercícios, avaliar o nível de aproveitamento.

Conforme citado na ficha (ver página 61) a recapitulação dos tópicos foi realizada no momento da leitura dos quadros do livro: *Pour communiquer e Grammaire* e também no momento da correção dos exercícios. Nestes quadros há algumas expressões seguidas de exemplos e de uma regra gramatical bastante concisa. O professor solicita a leitura das regras e das frases. Em seguida, acrescenta uma ou outra explicação sobre o tópico e pede que os alunos elaborem frases para cada caso estudado. No momento da correção dos exercícios, também ocorrem algumas explicações suplementares.

Reportando-nos aos modelos de ensino do FLE (ver página 52), podemos dizer que este professor, apesar de apresentar uma didática mais estruturalista que comunicativa, leva em consideração alguns aspectos cognitivista da aprendizagem.

Por tratar-se de uma turma que estuda a língua francesa com este professor há cinco anos, na sala de aula existe uma adequada interação. O professor incentiva os alunos com palavras gentis, trata-os pelo nome e vez por outra acrescenta a expressão: *Ma belle*, para as meninas. Mesmo tratando-se de uma comunicação vertical, os alunos mostram-se satisfeitos ao responder e poder dar suas opiniões sobre o tema estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo avaliar o ensino gramatical dos professores em cursos de Francês Língua Estrangeira (FLE). Precisamente avaliar que abordagem gramatical é adotada por eles e como é trabalhada. Para tal, analisamos se as estratégias dos professores são voltadas para uma contextualização do tópico gramatical e se visualizam a Gramática como um elemento formador de sentido.

Uma consideração que nos parece fundamental como ponto de partida na reflexão sobre cursos de Língua Estrangeira é o grau de heterogeneidade dos estudantes. Além das variações dos objetivos dos alunos, salienta-se o caráter individual da aprendizagem. Cada aluno tem seu estilo de aprender. Há aqueles que aprendem com mais facilidade a fala; outros a escrita; alguns preferem a leitura; o conhecimento da civilização e, por fim, há também aqueles que se interessam pelas regras gramaticais. Com isso, seriam necessários métodos que fossem adaptados à maneira de aprender e às dificuldades que são próprias ao aprendiz. Diante disto, o professor é levado a trabalhar com diferentes abordagens para tentar, idealmente, satisfazer aos estilos de aprendizagem dos seus alunos.

Esse conjunto de aspectos nos leva a considerar o ecletismo na didática de língua estrangeira como uma estratégia pedagógica que encontramos tanto nos métodos de ensino como na didática do professor. Porém, conforme Salins (1996), fazer uso do ecletismo requer um bom conhecimento das teorias de base para não correr o risco de trabalhar com conceitos incompatíveis. Em suma, que se busque uma postura eclética sensata e realista.

Nos dezesseis momentos gramaticais observados, os três professores não procuraram criar documentos autênticos, com exceção do professor C que,

na primeira aula, elaborou as frases e as explicações das regras para o emprego das expressões de causa/conseqüência. O documento autêntico mostra a linguagem em uso, o que faz com que o aluno perceba o elemento estudado em outro contexto que o encontrado no texto do manual.

Observamos que os três professores fazem a abordagem gramatical e se comunicam com os alunos somente na língua alvo. Porém, o professor C, para enfatizar a regra e chamar a atenção dos alunos para os pontos problemáticos, recorreu à língua materna. Diferentemente dos outros professores, procurou associar a língua alvo com a língua materna, o que facilita bastante a aprendizagem. A professora B comparou as duas línguas, Português/Francês, apenas uma vez, no momento da explicação do modo imperativo dos verbos. Já a professora A não utiliza, em nenhum momento, a língua materna.

Segundo Moore (2003), a Linguística Aplicada aponta para uma nova didática no ensino de línguas, que seria a interlíngua. Como vimos nas abordagens apresentadas na fundamentação deste trabalho, antigamente, estudar uma nova língua, implicava num esforço de separação, mas ultimamente procura-se considerar certo ponto comum entre as línguas com o objetivo de facilitar a compreensão. No ensino da gramática, por exemplo, os alunos procuram ver o que há de comum entre sua língua e a que estuda para, a partir disso, criar uma nova gramática, esta nova gramática criada pelo aluno vem confirmar o que Besse – Porquier (1984) chamam de gramática de aprendizagem que seria aquela que o aluno adquire ao aprender uma segunda língua. Retornando à Puren (1996), ele considera que: “*Apprendre une langue ne consiste pas à reproduire telles quelles des phrases entendues mais à se construire une grammaire interne pour en créer de nouvelles.*”⁷

⁷ Aprender uma língua não consiste em reproduzir tais quais as frases entendidas mas, em construir uma gramática interna para criar uma nova gramática.

Conforme foi citado no item 1.3 deste trabalho, lingüistas como Martinez (1996) e Giacobbe (1990) acreditam que a aprendizagem de uma segunda língua, com recorrência à língua materna, ajuda o aluno a estruturar os dois sistemas, levando-o a construir regras da língua alvo e reconstruir fatos da sua própria língua. Acreditamos que a associação entre as duas línguas entra como um elemento facilitador na aprendizagem. O aluno se sentirá mais encorajado na medida em que a segunda língua apresente aspectos que ele já domina em sua língua materna. Além do que, é cognitivamente positiva essa experiência.

Os exercícios gramaticais aplicados na sala de aula são, na sua maioria, aqueles do manual didático adotados após uma breve explicação gramatical, apoiados na estrutura de um texto. Os professores recorrem à parte gramatical do livro, apesar de fazerem algumas alterações no momento da explicação. No ensino de línguas há uma tendência dos alunos a rejeitar o ensino da gramática. Segundo Fabre (1995), este tipo de ensino é rejeitado por ser trabalhado com exercícios isolados ou pouco motivadores; com recorte de partes de um discurso; com uso de etiquetas e de definições que pouco levam em conta questionamentos e capacidades analíticas dos estudantes.

Após um olhar investigador na explicação gramatical em sala de aula dos três professores de FLE a brasileiros, concluimos que existe ainda uma forte tendência a se trabalhar a gramática numa perspectiva tradicionalista, transmitindo saberes calcados em regras que avaliamos insuficientes para levar o aprendiz a refletir sobre a língua. Apenas um dos professores já considera o aspecto cognitivo da aprendizagem na medida em que criou condições para que o aluno refletisse sobre a língua e buscasse em sua língua materna um apoio para aquisição de estruturas da segunda língua.

Em momento algum os professores citaram a importância do elemento lingüístico como formador de sentido. Houve uma boa oportunidade na aula do professor C, quando na explicação das expressões utilizadas para argumentar, porém ele não acrescentou, à sua explicação, que estas expressões trabalham como articuladores lógicos (apesar de citado nos objetivos gramaticais do manual).

Verificamos também que a perspectiva sócio-interacionista não foi valorizada e a interação em sala de aula apresentou-se apenas de professor para aluno. Encontramos a interação aluno-aluno num único momento da aula da professora B em que houve um exercício gramatical realizado em dupla.

Avaliamos que os três manuais trabalham com uma perspectiva comunicativa enfatizando os atos de fala, o *savoir-faire* lingüístico. Porém, no que diz respeito à gramática, encontramos exercícios de memorização e simples fixação de regra priorizando a abordagem behaviorista da aprendizagem.

Pensando nas contribuições dos lingüistas e nas suas sugestões para que ocorram mudanças significativas no ensino da língua, comungamos de uma das reflexões de Travaglia (1997:107) a respeito do aprendizado de língua:

Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua.

Essa premissa é válida também para o ensino de língua estrangeira, visto que a aprendizagem de uma língua requer uma reflexão sobre esse sistema cognitivo, linguocultural e social para que o indivíduo, ao interagir, seja capaz de formular hipóteses, argumentar, entender e fazer-se entender,

assim, “humanizando-se e contribuindo para a humanização do aprender-ensinar” (Gomes de Matos, 2000).

As sugestões, que ousamos dar nesta finalização, constituem apenas subsídios para o professor que deseja um ensino/aprendizagem baseado na concepção interacionista da linguagem. Cabe a este professor desenvolver e manter no aprendiz uma atitude positiva face a aprendizagem e face ao emprego do FLE, encorajado-o a fixar seu objetivo na comunicação ao invés de insistir na forma lingüística; criar um ambiente lingüístico rico e variado, sem deixar a linguagem centrada numa única forma lingüística, a fim de permitir ao aprendiz emitir suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da língua alvo; criar meios para um trabalho de reflexão em grupo para encontrar respostas; corrigir inadequações no exercício produzido pelo próprio aprendiz; tornar a aprendizagem prazerosa através de documentos autênticos como: músicas, filmes, jornais, revistas, adivinhações, etc. Convém levar em conta a idade, os interesses e as necessidades dos aprendizes.

Esperamos que nossa análise crítica possa despertar o interesse de outros pesquisadores e formadores de professores de francês em contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. / Volochínov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Huitec, 1997.

BANGE, Pierre. L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. XIe. Colloque International: *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*. Lyon: M.L.M.S, 2003.

BÉRARD, Evelyne. L'Approche Communicative – Théorie et pratiques. *Didactique des langues étrangères*. Collection dirigée par R. Galisson. Paris: CLE International, 1991.

BERTOLETTI, M^a. Cecilia. *Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. – Ébauche d'une grille d'analyse*. Bergamo, pp.55-63, 1982.

BESSE, Henri; PORQUIER, Rémy. Grammaires et didactique des langues. *Didactique des langues étrangères*. Collection dirigée par H. Besse et E. Papo. Paris: Hatier/Credif, 1984.

CAMARA, JR. J, Mattoso. *História da Língua*. Rio: Vozes, 1975.

CHISS, Jean-Louis. L'enseignement/apprentissage de la grammaire dans la didactique intégrée des langues. In: José Carlos C. da Cunha, org. *Synergies – Brésil: Revue de Didactologie de Langues-Cultures*. Florianópolis: GERFLINT, n° 4, pp. 22-27, 2003.

COSTA, Daniel N. Martins da. Análise da Conversação em aula de língua estrangeira: conversar para aprender. In: Mara Sofia Zanoto Paschoal, Maria Antonieta Alba Celani. orgs. *Língua Aplicada: da aplicação da língua à língua transdisciplinar*. São Paulo: Educ, pp. 67-79, 1992.

DAHLET, Patrick. L'intégration didactique des langues: une leçon de langage. In: José Carlos C. da Cunha, org. *Synergies – Brésil: Revue de Didactologie de Langues-Cultures*. Florianópolis: GERFLINT, n° 4, pp.9-21, 2003.

FABRE, Claudine. *Commencement de la grammaire réflexive: lectures/réécritures/dialogues*. Paris: E.L.A., n° 99, pp. 74-78, 1995.

GALISSON, R. et Coste, D. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette, 1976.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: ____ org. *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, pp. 39-45, 2001.

GERMAIN, Claude. Evolution de l'enseignement de langues: 5000 ans d'histoire. *Didactique des langues étrangères*. Collection dirigée par R. Galisson. Paris: CLE International, 1993.

GOMES DE MATOS, Francisco. *Comunicar para o bem: rumo à paz comunicativa*. São Paulo: Ave-Maria. pp.35-37, 2002.

_____. *Direitos Comunicativos em Sala de Aula*. São Paulo: Revista Ave-Maria, Novembro, 2000.

KLEIMAN, Angela Bustos. O Ensino de Línguas no Brasil. In: Mara Sofia Zanoto Paschoal, Maria Antonieta Alba Celani, Orgs. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC. pp. 25-36, 1992.

LYONS, John. *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*. Rio: Guanabara. 1981.

MARCUSCHI, Luiz A. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: continuum qualitativo-quantitativo. *Revista Latinoamericana de Estudos Del Discurso* 1 (1): pp. 23-42, 2001.

MARTINEZ, Pierre. La didactique des langues étrangères. In: *Qui sais-je? Collection Encyclopédique*, dirigée par Anne-Laure Angoulvent-Michel. Paris: PUF, 1996.

MENDONÇA, Márcia R. S. Pontuação e sentido: em busca de parceria. In: Ângela Dionísio e Maria A. Bezerra, orgs. *O livro didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares*. Rio: Lucerna, pp. 113-125, 2001.

MOORE, Danièle. La didactique des langues face aux défis du plurilinguisme: nouveaux enjeux pour la réflexion. Seminário: *Ensino/aprendizagem de línguas materna e estrangeiras*. Natal, 2003.

MORAES, Eliane M. M. *A gramática na aula de português. Leitura: Teoria e Prática*. Associação de Leitura do Brasil. Campinas: São Paulo. ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

MURRIE, Zuleika de F. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. In: _____ org. *O ensino de português do 1º grau à universidade*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, pp. 65-77, 1998.

NEVES, Maria H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1994.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1998.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: João W. Geraldi, org. *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, pp. 32-38, 2001.

_____. Gramática e política. In: João W. Geraldi, org. *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, pp. 47-53, 2001.

_____. & ILARI, Rodolfo. Ensino de Língua e Gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: Elvo Clemente & Marta Helena Barão Kirst, orgs. *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, pp. 7-15, 1992.

PUREN, Christian. Histoire de méthodologies de l'enseignement des langues. *Didactique des langues étrangères*. Collection dirigée par R. Galisson. Paris: CLE International, 1988.

PUREN, Christian. *Faut-il enseigner l'anglais dès l'école maternelle?* Revue Ça m'intéresse, n° 187. Paris, 1996.

_____. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique de langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. In: José Carlos C. da Cunha, org. *Synergies – Brésil: Revue de Didactologie de Langues-Cultures*. n° 4, Florianópolis: GERFLINT, pp. 92-107, 2003.

RIBAS, Aglaé T. Moro; GOMES, Edson José. L'alternance Portugais Langue Maternelle (PLM) et Français Langue Étrangère (FLE): une voie d'apprentissage à double sens. In: José Carlos C. da Cunha, org. *Synergies – Brésil: Revue de Didactologie de Langues-Cultures*. n° 4, Florianópolis: GERFLINT, pp. 37-48, 2003.

RIVENC, P. *Et la grammaire dans tout cela?* Revue de Phonétique Appliquée, n° 61-63, Toulouse, France: Didier, pp. 177-189, 1982.

ROULET, Eddy. *Teorias Lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. [trad.] Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

SALINS, Dominique-G. *Méthodologie, écletisme ... et bricolage pédagogique*. Le français dans le monde, n° 280. Paris, 1996.

SANTACROCE, Michel. *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère: Proposition pour une grammaire transitionnelle*. Thèse de Doctorat. Paris: M.L.M.S, 1999.

SILVA, Rosa V. M. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

SILVEIRA, M^a. Inez M. *Língua Estrangeiras uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Catavento, 1999.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & Silva, E. T. orgs *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, pp. 18-29, 1998.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa, org. *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, pp. 53-60, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramáticas no 1º e 2º graus*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Lingüística*. [trad.] Marcos Bagno. São Paulo. Parábola Editorial, 2002.

WIDDOWSON, H. G. Une approche communicative de l'enseignement des langues. *Langues et apprentissage de langues*. Collection dirigée par H. Besse et D. Coste. Paris: Hatier/Credif, 1978.

ANEXO 1 – Professora A: cópia da lições das aulas observadas

IRENISE ACIOLI CARBOSA DOS SANTOS
03/11/97

Évelyne Bérard
Yves Canier
Christian Lavenne

Tempo 1

*méthode
de français*

La conception de cet ouvrage trouve sa source
dans la réflexion et les pratiques méthodologiques
menées depuis de nombreuses années
au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.


Didier / HATIER

Premiers contacts

unité
1

OBJECTIFS

Savoir-faire linguistiques :

- Se présenter.
- Prendre contact avec quelqu'un.
- Poser des questions.
- Répondre à des questions.
- Identifier quelqu'un.

Grammaire :

- Les verbes « être », « habiter », « avoir », « s'appeler »
- L'apostrophe
- Masculin/féminin
- Le pluriel
- Le temps : les jours de la semaine.

Écrit :

- Acquisition des codes de l'écrit.



■ Écoutez et faites correspondre les dialogues avec les images :

- Tu t'appelles comment ?
- Olivia. Je suis italienne. Et toi, comment tu t'appelles ?
- Christophe. Tu es en vacances ?
- Oui.
- Bonjour, je m'appelle Anita.
- Et moi, Claudia.
- Tu es française ?
- Non, espagnole.
- Tu es italien ?
- Non, je suis français.
- Tu es en vacances ?
- Non, je travaille ici.



dialogue	image
1	
2	
3	

MISE EN FORME

GRAMMAIRE : conjugaisons

ÊTRE	HABITER	AVOIR	S'APPELER
Je suis célibataire. Vous êtes mariés. Elle est française.	J'habite à Paris. Vous habitez où ? J'habite à Rome.	J'ai 26 ans. Tu as 5 enfants. Vous avez quel âge ?	Je m'appelle Marc. Tu t'appelles comment ? Il s'appelle Jean-Luc.
je suis tu es il/elle est nous sommes vous êtes ils/elles sont	j'habite tu habites il/elle habite nous habitons vous habitez ils/elles habitent	j'ai tu as il/elle a nous avons vous avez ils/elles ont	je m'appelle tu t'appelles il/elle s'appelle nous nous appelons vous vous appelez ils/elles s'appellent



ENTRAÎNEMENT

je / j'

Exercice 1

Complétez en utilisant « je - ou - j' » :

- habite à Marseille.
- m'appelle Yves, ai 26 ans.
- suis allemande.
- travaille en France.
- aime la cuisine française.
- ai deux enfants.
- vais à Paris.
- parle anglais, italien et allemand.
- connais bien Paris.
- étudie le français.



ENTRAÎNEMENT

il / elle

Exercice 2

Complétez en utilisant « il - ou - elle » :

- est portugaise.
- s'appelle Jean-Louis.
- Paul est français ; a 32 ans.
- est étudiante.
- est belge ; s'appelle Anna.
- travaille en Belgique, mais est italienne.
- Suzanne ? habite rue Victor-Hugo.
- Pierre parle très bien l'anglais ; est traducteur.
- John est américain ; a deux enfants.
- est espagnole.

GRAMMAIRE : l'apostrophe

Avec JE :

Je + voyelle (a, e, i, o, u) = J'

j'ai

j'aime

Je + consonne (b, c, d, f, etc.) = Je

je parle

je travaille

je suis

Je + ha, he, hi, ho, hu = J'

j'habite, j'hésite

(quelques verbes échappent à cette règle)

Avec LE ou LA :

Le, la + voyelle (a, e, i, o, u) = L'

l'ami, l'amie

l'Italie, l'Espagne

Le, la + consonne (b, c, d, f, etc.) = Le, la

le professeur

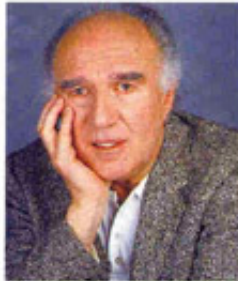
la voisine

le Portugal, la France

Le, la + ha, he, hi, ho, hu = L'

l'habitation, l'hésitation

(sauf avec quelques noms :
la Hollande, la Hongrie, etc.)



Michel Piccoli

Acteur français, né à Paris en 1925.

Il a joué dans des dizaines de films :
Le Mépris (Jean-Luc Godard) 1963
Belle de jour (Luis Buñuel) 1967
Les Choses de la vie (Claude Sautet) 1969
La Belle Noiseuse (Jacques Rivette) 1990

■ Si vous connaissez des personnes de la liste ci-dessous, identifiez-les sur le modèle suivant :

Robert Charlebois : **c'est un chanteur canadien.**

Si le personnage connu est mort, vous pouvez dire « c'était » :

John Fitzgerald Kennedy, **c'était** un président américain.



Gustave Eiffel

chanteuse – acteur – peintre – cinéaste –
 actrice – metteur en scène – cuisinier –
 chanteur – ingénieur – dessinateur –
 couturier – musicien – président –
 poète – écrivain



Jeanne Moreau

Sophia Loren

Pablo Picasso

Marcello Mastroianni

Jean-Luc Godard

Gustave Eiffel

Paul Bocuse

Hergé

Pierre Cardin

Nelson Mandela

Mikis Théodorakis

Césaria Evora

Jeanne Moreau

Julien Clerc

Jacques Prévert

Albert Camus

Pedro Almodovar



Mikis Théodorakis



Pedro Almodovar



Albert Camus

MISE EN FORME

GRAMMAIRE : masculin / féminin

OBSERVEZ :

C'est un journaliste espagnol.
Il est célibataire.
Il est italien.

C'est une journaliste espagnole.
Elle est célibataire.
Elle est italienne.

COMMENT ÇA MARCHE ?

Avec les noms :

Masculin / féminin identiques :
un **journaliste**
une **journaliste**

Masculin / féminin différents à l'écrit :
un **Espagnol**
une **Espagnole**
Même prononciation à l'oral.

Masculin / féminin différents à l'écrit :
un **Italien**
une **Italienne**
Prononciation différente à l'oral.

Avec les **articles** : un une
 le la

Avec les adjectifs :

Masculin / féminin identiques :
il est **célibataire**.
Elle est **célibataire**.

Masculin / féminin différents à l'écrit :
Il est **turc**.
Elle est **turque**.
Même prononciation à l'oral.

Masculin / féminin différents à l'écrit :
Il est **anglais**.
Elle est **anglaise**.
Prononciation différente à l'oral.

Avec les **pronoms personnels** : il elle
 ils elles

Avec les **pronoms compléments** :
– Tu connais Pierre ? – Tu connais Marie ?
– Oui, je **le** connais. – Oui, je **la** connais.


 ENTRAÎNEMENT
masculin /
féminin

Exercice 4

Écoutez la question et choisissez la bonne réponse :

- Non, je suis espagnol.
 Oui, j'habite à Miami.
- Je suis mécanicien.
 Oui, c'est exact.
- Merci.
 Merci, Charles.
- Non, italienne.
 Moi ? Je suis anglais.
- Secrétaire.
 Mécanicienne.
- Je suis professeur de français.
Je suis belge. Je suis marié.
 Je suis professeur de français.
Je suis belge. Je suis mariée.
- Elle s'appelle Louise.
 Elle s'appelle Andrée.
- Il est étudiant.
 Elle est étudiante.


 ENTRAÎNEMENT
masc. / fémin.
nationalité

Exercice 5

Complétez les phrases sur le modèle suivant : Il habite en Chine. Il est chinois.

- Il habite en Angleterre : il est
- Elle habite en Espagne : elle est
- au Japon : elle est
- en Italie : elle est
- : elle est allemande.
- Il habite au Portugal :

CIVILISATION

Les noms les plus fréquents en France

MARTIN	168 000
BERNARD	98 000
MOREAU	78 000
DURAND	78 000
PETIT, THOMAS, DUBOIS	77 000

D'après le *Quid 96*, op. cit.

► ... DUPONT n'apparaît qu'au 19^e rang !



Le minitel.

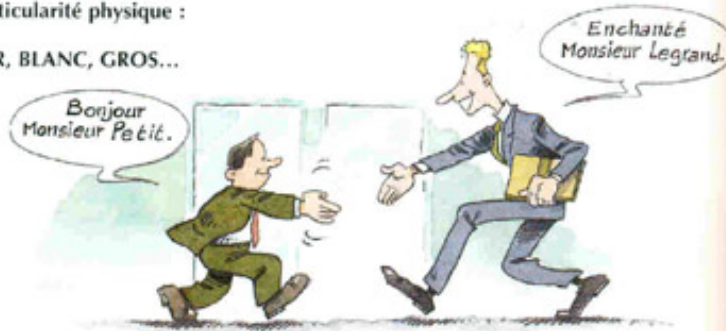
France 101 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 102 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 103 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 104 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 105 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 106 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 107 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 108 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 109 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 110 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 111 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 112 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 113 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 114 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 115 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 116 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 117 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 118 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 119 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 120 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 121 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 122 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 123 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 124 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 125 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 126 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 127 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 128 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 129 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 130 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 131 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 132 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 133 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 134 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 135 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 136 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 137 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 138 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 139 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 140 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 141 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 142 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 143 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 144 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 145 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 146 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 147 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 148 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 149 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43
France 150 / Anvers JP	1102 97 98 08	PETIT Fabrice Serge	1102 77 99 43

► En France, beaucoup de noms sont des noms de profession :

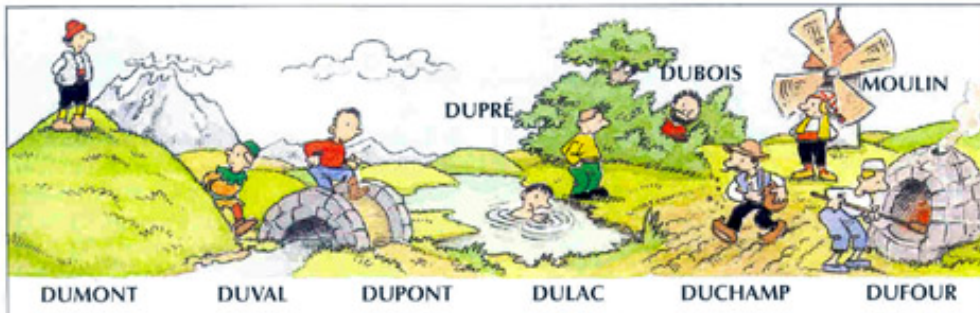
POTIER, TAVERNIER, BOULANGER, BOUCHER, MARCHAND, MÉDECIN,
TISSERAND, CHARPENTIER, CORDONNIER, MARIN, MEUNIER, FERRAND...

► D'autres évoquent une particularité physique :

PETIT, GRAND, BRUN, NOIR, BLANC, GROS...



► ... ou encore, un lieu :



■ Et dans votre pays, quels sont les noms les plus courants ?

Les prénoms à la mode



■ 1. À partir du texte, indiquez les prénoms les plus utilisés, dans les années 70, dans les années 90 :



■ 2. Écrivez cinq de ces prénoms que l'on trouve aussi dans votre pays :

1.
2.
3.
4.
5.

Beaucoup de jeunes Françaises de vingt ans s'appellent Sandrine, Nathalie ou Isabelle. Dans les années 1970-1974, ces prénoms étaient à la mode.

6 % des filles nées entre 1970 et 1974 s'appellent Sandrine, 5 % s'appellent Nathalie et plus de 3 % se prénomment Isabelle, Valérie, Karine ou Stéphanie. Chez les garçons de vingt ans, vous rencontrerez beaucoup de Stéphane (5 %), Christophe (5 %), plus de 4 % de David et Laurent, et plus de 3 % de Frédéric, Olivier et Sébastien.



Dans les années 90, on voit apparaître les prénoms américanisés chez les employés et les ouvriers : un garçon sur 30 s'appelle Kevin et les Anthony, Jonathan et David sont très nombreux.

Chez les cadres, ce sont les Thomas, Pierre, Nicolas, Alexandre qui dominent. Pour les filles, on retrouve Élodie (une fille sur 30), Laura, Julie, Marion, Marine.

D'après le *Quid 96*, op. cit.

■ 3. Vous avez un enfant. Comment l'appellez-vous si c'est un garçon ? Et si c'est une fille ?

.....

.....

Avant-propos

UNE PÉDAGOGIE FORTE : INNOVATION, CONSTRUCTION, FACILITÉ

Notre expérience de l'enseignement et de la formation nous a permis de déceler chez les professeurs et les élèves l'attente d'une méthode à la fois **innovante, très construite et facile d'utilisation**.

À la croisée des approches (pragmatique, communicative, auto-apprentissage), **Tempo** propose donc des pratiques de classe nouvelles et efficaces sans jamais perdre de vue la faisabilité des tâches à accomplir. **Tempo** est une méthode qui adopte un parti pris de facilité et de transparence. Ainsi, il suffit au professeur et à l'élève d'ouvrir le livre pour savoir immédiatement et précisément ce qu'il faut faire. En effet, chaque activité s'appuie sur un support qui propose des tâches, simples ou complexes, à accomplir. L'enseignant est ainsi guidé pas à pas, sans jamais devoir improviser (mais la progression lui laisse évidemment toute latitude pour inclure ses propres exercices et activités ou les jeux de rôles proposés dans le guide pédagogique).

UNE VRAIE MÉTHODE POUR DÉBUTANTS

Tempo s'adapte au rythme de la classe. Nous attirons, en particulier, l'attention de nos collègues professeurs sur la progression des trois premières unités. Elle est volontairement lente, afin que les acquisitions soient solidement assises. Nous savons, en effet, que les élèves sont souvent rebutés par les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils sont vrais débutants.

D'autre part, un principe de récurrence court tout au long de la méthode. Chaque connaissance nouvelle, systématiquement reprise, devient le fondement de l'acquisition suivante. Prenons l'exemple du passé : dans l'unité 1, l'élève acquiert les noms des jours de la semaine (p. 21). On lui présente également quelques formes du passé composé et de l'imparfait (p. 19). Dans l'unité 2 (p. 35), il apprend à se situer dans le temps à l'aide de quelques marqueurs temporels usuels. Il discrimine le passé et le présent et mémorise le passé composé des verbes en -er conjugués avec « avoir ». L'unité 3 étend la compétence de l'élève en lui faisant travailler les expressions de temps (p. 44) et étudier la morphologie du passé composé avec « avoir » et « être ». Ces acquisitions (marqueurs chronologiques et conjugaison du passé composé des verbes les plus courants) sont renforcées dans l'unité 4 (p. 74 et p. 75). L'imparfait est abordé sous forme de simple repérage dans l'unité 6 (p. 104) et on introduit quelques formes simples de l'imparfait descriptif dans un récit passé (p. 105). L'unité 10 étudie de façon exhaustive la conjugaison du passé composé (verbes conjugués avec « avoir » et « être », y compris les verbes pronominaux p. 160, 161, 162). On affine et on étend la connaissance des indicateurs chronologiques (p. 163). Des exercices d'expression et d'entraînement confortent les acquisitions morphosyntaxiques (p. 164, 165, 167, 169). L'unité 11 discrimine les emplois de l'imparfait et du passé composé dans un récit (p. 173, 175, 176). On étudie la morphologie de l'imparfait (p. 178) et l'on acquiert les marqueurs temporels plus complexes (p. 181) mettant en jeu les aspects accomplis et inaccomplis ainsi que l'expression de la durée (p. 184).

L'ACQUISITION DE SAVOIR-FAIRE LANGAGIERS

Nous avons voulu rompre avec le schéma habituel de l'organisation d'une leçon (un dialogue de référence autour duquel s'organisent les activités de l'unité), en proposant des activités soigneusement articulées qui permettent, progressivement, d'aboutir à l'acquisition d'un éventail de savoir-faire langagiers clairement définis.

L'objectif de **Tempo** est donc de **conduire l'élève à la maîtrise de savoir-faire** lui permettant de faire face à des situations de communication variées. Dans ce processus, nous lui proposons la **réalisation de tâches diversifiées** pour susciter sa participation active et renouveler sa motivation. L'organisation de la méthode permet des **acquisitions par paliers**, c'est-à-dire l'appropriation de savoir-faire complets qui vont s'élargissant d'unité en unité. L'élève est assuré, à chaque palier, d'acquiescer un savoir-faire directement utilisable en situation réelle de communication. Par ailleurs, nous avons veillé à ce que ces acquisitions soient **entièrement compatibles avec celles du DELF**.

LA PROGRESSION

La progression de **Tempo** prend en compte deux éléments :

- l'organisation de la méthode autour d'objectifs de communication qui déterminent les différentes entrées (grammaire, communication, lexique),
- la démarche d'apprentissage de l'élève, qui pour acquiescer la langue française, a besoin de mémoriser, de comprendre un fonctionnement différent de celui de sa langue, de produire des énoncés courts au début, plus complexes ensuite, d'utiliser la langue dans des interactions. **Tempo** intègre dans sa progression un **principe de récurrence** et permet à l'élève de revenir sans cesse sur les acquisitions antérieures, de se familiariser avec les sons, les structures, les règles d'utilisation pour pouvoir reconstruire et s'approprier ce qu'il apprend.

Si les objectifs globaux de la méthode sont des objectifs de communication, l'apport d'outils grammaticaux, lexicaux et phonétiques ainsi que de nombreux exercices de fixation, viennent constamment soutenir l'acquisition de la compétence de communication.

Tempo 1 est divisé en 12 unités.

Chaque unité correspond à un savoir-faire linguistique complet, mais chaque groupement de trois unités correspond à l'acquisition d'un savoir-faire global directement réutilisable en situation réelle de communication.

Unités 1 - 2 - 3. Prendre contact et faire connaissance.

À l'issue des unités 1 à 3, l'élève doit être capable de participer à une conversation minimale correspondant à une première prise de contact où l'on fait connaissance avec quelqu'un, où l'on est amené à donner des informations sur soi-même (identité, profession, domicile, âge), à obtenir le même type d'information de la part de son interlocuteur, à se situer déjà dans l'espace (localisation), dans le temps (indicateurs de temps, passé composé, expression du futur, indicateur + présent, aller + infinitif). Il commence déjà (unité 3) à pouvoir exprimer d'une façon simple ses goûts et ses opinions personnelles.

Il acquiescer les premiers éléments incontournables de

Avant-propos

morphosyntaxe (masculin / féminin, singulier / pluriel, utilisation de la négation, morphologie des verbes au présent ou au passé). Il est également capable de rédiger des messages écrits simples (présentation) et de comprendre des messages équivalents.

Unités 4 - 5 - 6. Transmettre des informations à propos de son vécu et de son environnement.

Passé le premier contact (ensemble 1), si l'on veut continuer à communiquer, on est très rapidement amené à donner des informations sur son environnement, son pays, sa ville et, si l'on voyage, à obtenir oralement ou par le texte un certain nombre d'informations.

Nous avons volontairement placé cet ensemble en deuxième position car pédagogiquement il permet à l'élève de parler de lieux, éventuellement de pays qu'il connaît et que les autres élèves ne connaissent pas forcément, donc de parler « vrai », d'échanger, de communiquer dans la salle de cours, ce qui correspond à un des objectifs essentiels de **Tempo 1**.

En outre, l'élève sera capable de demander ou de donner un itinéraire en français, de s'orienter dans une ville et d'une façon plus générale dans l'espace.

Unités 7 - 8 - 9. Agir dans des situations de communication : demande de renseignements, prise de rendez-vous, identification.

L'objectif de ce troisième ensemble est de permettre à l'élève de demander (ou de donner) des informations relatives au temps (horaires, emploi du temps), aux personnes (caractérisation, identification, description) ou aux objets (négociation, description, quantification).

Unités 10 - 11 - 12. La dimension temporelle : rapporter des événements, faire des projets.

Ce dernier ensemble a pour objectif de mettre en place de façon plus approfondie les notions de temps abordées régulièrement au cours des neuf premières unités et de permettre à l'élève d'évoquer ponctuellement une action passée (passé composé), de la situer dans un contexte (imparfait), de procéder à un récit simple pour relater des événements qu'il a vécus ou connus, de faire des projets ou de parler de l'avenir.

Tempo 1 représente entre 120 et 150 heures d'apprentissage, selon les conditions d'enseignement.

DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Dans chaque unité, l'élève retrouvera des types d'activité connus sans pour autant suivre un schéma répétitif. Les activités de **Tempo 1** sont regroupées en sept rubriques principales :

Mise en route

Il s'agit toujours d'une activité facile permettant de découvrir l'objectif de l'unité et de développer des stratégies de compréhension globale.

Compréhension

Les activités de compréhension sont destinées à faire identifier par les élèves des informations plus analytiques. Elles prennent la forme de questions à choix multiples, de grilles

à remplir, de mises en relations dialogues/dessins. Le plus souvent, elles proposent le repérage d'éléments de même nature.

Mise en forme

Cette rubrique comprend :

- des tableaux qui expliquent le fonctionnement de certains points de grammaire ou de communication,
- des exercices d'entraînement qui prolongent les tableaux et permettent un travail de systématisation,
- des exercices de phonétique.

À vous

Cette rubrique regroupe toutes les activités d'expression.

Écrit

Cette rubrique comprend des activités prioritairement tournées, dans le livre 1, vers la compréhension, mais elle propose aussi la production de messages écrits liés à la vie quotidienne (le choix de ces situations a été fait en fonction des objectifs du DELF). Par ailleurs, l'écrit est présent dans le livre comme support de travail et de mémorisation.

Civilisation

Fidèles au principe méthodologique qui nous fait associer une acquisition nouvelle à une tâche précise effectuée par l'apprenant, nous avons voulu ce que nous appellerons une « civilisation active » : la présentation d'un fait de civilisation donne lieu systématiquement à une activité, orale ou écrite. Cependant, nous n'avons pas sacrifié pour autant le plaisir esthétique et les rubriques de civilisation sont bien entendu illustrées abondamment.

Évaluation

Enfin, au terme de chaque unité, une fiche d'évaluation des quatre compétences est proposée et, à la fin de chaque ensemble de trois unités, l'élève trouvera une évaluation spécifique compatible avec les savoir-faire demandés au DELF.

À la fin de chaque ensemble de trois unités figurent des **exercices complémentaires**. Ce sont des exercices de systématisation qui peuvent être utilisés en classe par le professeur pour conforter ou vérifier des acquisitions. Ils peuvent aussi être utilisés par l'élève qui souhaite vérifier sa compréhension des acquisitions de la leçon ou même en auto-apprentissage. **Tempo 1** comporte, inclus dans le livre de l'élève et indépendamment du cahier d'exercices, un total de 136 exercices.

LE GUIDE PÉDAGOGIQUE

C'est, pour le professeur, à la fois un **guide d'utilisation et un outil de formation**. En effet, nous avons voulu que le guide pédagogique soit un outil simple, clair, efficace, permettant au professeur de préparer et conduire son cours en évitant l'improvisation hasardeuse. Il propose aussi des fiches de formation qui donnent à l'enseignant les moyens d'acquiescer une plus grande autonomie dans la conduite de sa classe et une réflexion sur ses pratiques.

LES AUTEURS

ANEXO 2 – Professora B: cópia das lições das aulas observadas

REFLETS

Méthode de français

1

Guy Capelle
Noëlle Gidon

 HACHETTE
Livre
Français langue étrangère
58, rue Jean-Bleuzen, 92170 VANVES
<http://www.fle.hachette-livre.fr>

épisode

5

C'EST POUR
UNE ENQUÊTE

épisode

6

ON FÊTE NOS
CRÉATIONS

p. 46



p. 54

VOUS ALLEZ APPRENDRE À :

- demander et donner des informations personnelles
- dire ce que vous faites ou ce que d'autres font
- demander et dire d'où on vient
- demander et dire la nationalité
- décrire une personne et la désigner
- exprimer des goûts et des préférences
- demander et donner des raisons

VOUS ALLEZ UTILISER :

- le verbe *faire*, substitut d'autres verbes
- les verbes *aller, lire et dire*
- des verbes terminés en *-ir* à l'infinitif
- les prépositions *en, à* et *de* + noms de pays
- les contractions de *à* et *de* + article défini :
au, aux, du, des
- les adjectifs possessifs aux six personnes
- les adjectifs de nationalité
- *depuis* + expression de temps pour exprimer la durée

ON FÊTE NOS

épisode

6

Découvrez les situations

1 INTERPRÉTEZ LES PHOTOS.

- Julie attend devant :
a une station de métro ; b une station de taxis.
- La scène se passe :
a le matin ; b le soir.
- Les personnages sont :
a dans un bureau ; b dans un appartement ;
c dans une boutique.

2 FAITES DES HYPOTHÈSES.

Visionnez sans le son.

- Qui sont les jeunes gens dans la boutique ?
a Des peintres. b Des photographes.
c Des artistes.
- Qu'est-ce qu'ils fabriquent ?
- Qu'est-ce qu'ils fêtent ?
a Leur nouvelle boutique-atelier.
b L'anniversaire d'un ami. c Un mariage.

3 QU'EST-CE QUE VOUS VOYEZ ?

Dites si vous voyez les objets suivants.



Julie attend. Claudia arrive en retard.

- CLAUDIA Excuse-moi. Je suis en retard.
 JULIE Ce n'est pas grave... Tu n'as pas de problèmes ?
 CLAUDIA Non. Je viens de la fac. Créteil, c'est loin et je finis tard le mardi.
 Elles partent ensemble. Elles discutent.
 JULIE Excuse-moi, tu as un léger accent. Tu viens d'où ?
 CLAUDIA Je viens d'Italie.
 JULIE Tu es Italienne ! Et tes parents habitent en France ?

- CLAUDIA Non, en Italie, à Milan, mais ils viennent souvent à Paris. Et tes parents, ils habitent où ? à Paris ?
 JULIE Non, ils habitent en banlieue. Ils ne sont pas Parisiens. Ils viennent de Bretagne.
 CLAUDIA Ah ! Et tu pars souvent en vacances en Bretagne ?
 JULIE Oui, nous partons souvent. Mes parents ont une maison là-bas.
 CLAUDIA Vous avez de la chance !

CRÉATIONS

Elles s'arrêtent devant une boutique-atelier. Il y a une fête. Un jeune homme, Yves, est devant la porte.

YVES Entrez. C'est la fête.
 CLAUDIA Et qu'est-ce que vous fêtez ?
 YVES Tout, notre amitié, notre travail, nos œuvres...
 JULIE Ah ! Vous êtes artiste ?
 YVES Non, moi je suis journaliste. Je m'appelle Yves. Et vous ?
 CLAUDIA ET JULIE Claudia... Julie.

YVES Violaine, voici Julie et Claudia, deux de tes admiratrices.
 VIOLAINE Oh, merci !
 CLAUDIA Vous travaillez tous ici ?
 VIOLAINE Oui. Le grand brun, là-bas, avec la cravate, c'est François. Regardez ses bijoux.
 YVES Petite sœur, excuse-moi. Je dois partir, parce que j'ai un rendez-vous important.
 CLAUDIA Vous partez déjà ?



Claudia et Julie hésitent à entrer.

YVES Alors, vous entrez ou vous sortez ?

Elles entrent.

YVES Super ! Venez avec nous.
 CLAUDIA Qu'est-ce qu'ils font, vos amis ?
 YVES Vous voyez leurs œuvres. Ils créent des bijoux, fabriquent des sacs, des ceintures en cuir et ils décorent des foulards de soie...

Julie admire un foulard.

JULIE Il est très joli...
 YVES La créatrice aussi est jolie. C'est la jeune femme brune avec le chemisier rose. C'est ma sœur.
 JULIE Ah ! Vous n'avez pas l'air d'être frère et sœur.

La jeune femme, Violaine, vient vers eux.

YVES C'est gentil de dire ça. À bientôt.

François s'approche du groupe.

FRANÇOIS Tu parles de moi, Violaine ?
 VIOLAINE Non, je parle de tes créations.

François et Julie se regardent. Julie parle à Violaine et à François.

JULIE Vous vendez vos créations dans d'autres boutiques ?
 FRANÇOIS Dans d'autres boutiques, je voudrais bien !
 VIOLAINE Moi aussi ! On cherche quelqu'un de sérieux pour présenter nos créations.
 JULIE Quelqu'un de sérieux ? Mais je suis sérieuse, moi. J'aime la vente et j'aime vos créations.
 FRANÇOIS Vous êtes sérieuse. Vous aimez la vente. Vous aimez nos créations. Vous êtes charmante. Vous avez un très joli sourire. Vous présentez bien... Vous commencez quand ?

DÉCOUVREZ LA GRAMMAIRE

6



1 Quel est leur pays d'origine ?

Exemple : D'où est-ce qu'ils viennent (Angleterre) ?
→ D'Angleterre. Ce sont des Anglais.
Ils parlent anglais. Ils habitent à Londres.

- 1 D'où est-ce que vous venez (Espagne) ?
- 2 Et elles, d'où est-ce qu'elles viennent (Grèce) ?
- 3 D'où est-ce qu'elle vient (Italie) ?
- 4 D'où est-ce que tu viens (Japon) ?

2 Informez-vous.

Demandez à votre voisin(e) d'où il/elle vient, où il/elle habite... et dites quel monument ou quel produit représente sa ville ou sa région.

Le présent du verbe *venir* : verbe à trois radicaux

Je viens souvent ici.
Tu viens avec moi ?
Il/elle vient chez nous.
Nous venons de Bretagne.
Vous venez de Paris ?
Ils/elles viennent visiter le pays.

Mêmes formes pour *tenir* : Je tiens
Nous tenons
Ils tiennent

3 Où est-ce qu'il va ?

*Un homme va dans une agence de voyages pour préparer ses vacances.
Complétez le dialogue avec des prépositions.*

- Bonjour, Monsieur. J'ai un mois de vacances et j'ai quelques pays à visiter.
– Mais c'est parfait, Monsieur.
– Voilà. Mon frère habite ... Italie, ma sœur ... Allemagne et mes parents ... Portugal.
– Et vous voulez aller dans ces trois pays ?
– Oui. Mais, ce n'est pas fini. Ma fiancée vit ... Vienne. J'ai également très envie d'aller ... Prague. Et aussi ... Pays-Bas, si c'est possible, bien sûr.
– Et vous n'avez pas envie d'aller ... États-Unis ?
– ... États-Unis ? Pourquoi ? Vous avez des promotions ?

Prépositions devant les noms de lieux

- En + nom de pays féminin : *en Irlande, en Israël.*
En + nom de continent : *en Europe, en Asie.*
En + nom de région : *en Bretagne, en Limousin.*
- Au ou aux + nom de pays masculin :
au Danemark, aux États-Unis, aux Pays-Bas.
À + nom de ville : *à Athènes, à Dublin, à Tokyo.*
- De + nom de continent, de pays féminin, de région féminin ou de ville : *d'Europe, d'Italie.*
Du + nom de pays masculin : *du Portugal, du Japon.*
Des + nom de pays pluriel : *des États-Unis, des Pays-Bas.*

4 Quelle est la nationalité ?

Écoutez et dites si l'adjectif est masculin (M), féminin (F), ou masculin et féminin (M-F).

Le féminin des adjectifs de nationalité

- Pas de changement :
belge, suisse, russe, tchèque, slovaque.
 - + e → pas de changement à l'oral : *espagnol(e)* ;
→ prononciation de la consonne à l'oral :
suédois(e), irlandais(e), anglais(e), allemand(e), portugais(e).
 - -c → que ou -que (pas de changement à l'oral) : *grec/grecque, turc/turque* ;
-ien → -ienne : *italien(ne), norvégien(ne), autrichien(ne), brésilien(ne)* ;
-ain → -aine : *américain(e), cubain(e).*
- ! L'adjectif de nationalité s'écrit avec une minuscule (*français, italien*), mais le nom prend une majuscule (*un Français, une Espagnole*).

5 Repérez les possessifs.

Écoutez les messages téléphoniques et dites quels adjectifs possessifs vous entendez.

DÉCOUVREZ LA GRAMMAIRE

6

6 Ils n'ont rien !

Julie interroge ses nouveaux amis. Jouez avec votre voisin(e).

Exemple : Yves, les foulards sont à vous ?
→ - Yves, ce sont vos foulards ?
- Non. Moi, je n'ai pas de foulards.

- 1 François, les photos sont à eux ?
- 2 Violaine, les meubles sont à vous ?
- 3 Claudia, les livres sont à toi ?
- 4 Yves, les bijoux sont à Violaine ?
- 5 François, les objets sont à vous ?

Les adjectifs possessifs

Singulier	
Masculin	Féminin
mon, ton, son chien	ma, ta, sa chienne
	mon, ton, son amie
notre, votre, leur chien, chienne	
Pluriel	
mes, tes, ses chiens, chiennes	
nos, vos, leurs voisins, voisines	
<p>! Devant une voyelle, <i>ma, ta, sa</i> deviennent <i>mon, ton, son</i> : <i>mon agence, ton amie, son identité.</i></p>	

7 Vous commencez quand ?

Complétez le dialogue avec des formes de *finir, sortir, partir*.

- Tu ... avec Valérie, aujourd'hui ?
- Non, elle ... ses cours à 6 heures.
- Et toi, à quelle heure tu ... ?
- Moi, je ... à 5 heures.
- Et Valérie, qu'est-ce qu'elle fait après la fac ?
- Elle ... avec des copains.
- Ben alors, Valérie et toi, vous ... quand ensemble ?
- Nous ... le samedi. Mais, pourquoi toutes ces questions ?
- Comme ça...

8 Conjugaison.

On dit : *je sors/nous sortons*.
Donnez les six personnes du verbe *sortir*.

Le présent du verbe *finir* : verbe à deux radicaux

Je **finis** mes cours. Nous **finissons** l'enquête.
Tu **finis** ton travail. Vous **finissez** ce livre.
Il/elle **finit** de parler. Ils/elle **finissent** ce soir.
→ À quelles personnes est-ce que le radical du verbe change ?

SONS ET LETTRES



la liaison

1 Lisez et écoutez.

Dans quels cas est-ce qu'on fait la liaison ?

- 1 Mais oui.
- 2 Il joue du violon et aussi de la guitare.
- 3 Entrons au café.
- 4 Vous avez un moment ?
- 5 Vous faites aussi du sport ?

2 Verbe, adjectif ou nom ?

Écoutez et dites si c'est : **a** un verbe à la 3^e personne ; **b** un adjectif ou un nom.

3 Quelles liaisons entendez-vous ?

1 Écoutez les phrases suivantes.
Citez les liaisons en [z], en [t] et en [n].

2 Lisez, puis écoutez l'enregistrement pour vérifier votre prononciation.

- a Mes amis ont un chien.
- b Ton appartement est à Paris.
- c Les artistes ont des amis.
- d Tes nouveaux amis ont une boutique.
- e Vous êtes un grand artiste.
- f Les amis de nos amis sont nos amis.

épisode

7

JOUR DE GRÈVE !

épisode

8

AU CENTRE CULTUREL

p. 62



p. 70

VOUS ALLEZ APPRENDRE À :

- demander et donner des informations sur les transports
- demander et dire où on va
- exprimer la présence ou l'absence de quelqu'un ou de quelque chose
- attirer l'attention de quelqu'un
- exprimer des conditions
- exprimer des goûts
- parler d'événements passés
- parler d'événements proches ou d'intentions
- rassurer quelqu'un
- dire l'heure

VOUS ALLEZ UTILISER :

- *aller* + infinitif (futur proche)
- les verbes *mettre* et *prendre*
- *il y a* et *il n'y a pas de*
- la réponse *si* à une question à la forme négative
- *si* + proposition principale au présent
- le passé composé avec l'auxiliaire *avoir*
- des participes passés réguliers et irréguliers
- des adverbes de fréquence (*jamais, souvent, quelquefois, toujours*)
- l'interrogation indirecte

JOUR DE

épisode

7

Découvrez les situations



1 LE MÉTRO PARISIEN.

Observez le plan et dites quelles sont les stations terminales des lignes 2, 3 et 13. Nommez quelques stations de correspondance de ligne à ligne.

2 FAITES DES HYPOTHÈSES.

Visionnez le film sans le son.

- 1 Benoit écoute les informations à la radio. Qu'est-ce qu'il se passe ?
- 2 À qui appartient la moto ?
- 3 Pourquoi Pascal a-t-il besoin d'une moto ?
- 4 Qu'est-ce que Pascal va faire dans le centre culturel ?

4
chapters



Benoît, seul dans la cuisine, prend son petit-déjeuner. La radio annonce des perturbations dans les transports parisiens à cause d'une grève générale.

LA RADIO

À la suite d'un mouvement de grève, les lignes 4, 6, 9 et 11 du métro sont fermées et on signale des perturbations importantes sur les autres lignes. Il n'y a pas de trains sur les lignes A et B du RER. Si vous prenez votre voiture, attention aux embouteillages sur les périphériques. La circulation est complètement bloquée entre la porte de la Chapelle et la

porte Maillot. Dans le centre de Paris, un autobus sur quatre est en circulation. Si vous allez en banlieue, renseignez-vous au numéro vert 08 64 64 64 64.

Pascal, un peu endormi, entre dans la cuisine.

PASCAL

Qu'est-ce qui se passe ? Il est 6 heures et demie.

BENOÎT

Tu entends les informations. Il n'y a pas de métro et très peu de bus. Tout est bloqué. Et comment je vais au bureau ? À pied !

GRÈVE !

Pascal s'assoit.

PASCAL Grève des transports en commun. Et justement aujourd'hui. C'est bien ma chance !

BENOÎT Dis donc, on parle de ces grèves depuis deux semaines. Lis les journaux ! Qu'est-ce que tu as de spécial à faire, aujourd'hui ?

PASCAL Je fais un remplacement dans un centre culturel... au Blanc-Mesnil.

Julie arrive en robe de chambre.

JULIE Salut !

BENOÎT ET PASCAL Salut !

JULIE Hum, ça sent bon !

François est sur le trottoir. Pascal est sur la moto de François.

FRANÇOIS Tu mets le casque, hein ?

PASCAL Oui, je mets le casque. Ne t'inquiète pas.

Pascal démarre et s'en va.

Un peu plus tard, Pascal arrive au centre culturel. Il laisse sa moto devant le centre et entre dans le bâtiment. Pascal traverse le hall. Il pose une question à un jeune.

PASCAL Salut ! Je cherche le directeur, M. Fernandez. Tu sais où est son bureau ?



Elle verse une tasse de café. Les garçons n'ont pas l'air joyeux.

JULIE Vous en faites une tête ! Il y a un problème ?

BENOÎT Un problème ! Il y a une grève générale des transports en commun. Je vais au bureau à pied.

JULIE À pied ! Tu mets combien de temps ?

BENOÎT Je mets une heure, si je marche vite. Mais je ne sais pas comment Pascal va au Blanc-Mesnil.

JULIE Au Blanc-Mesnil ? C'est où, ça ?

PASCAL C'est loin, très loin... en plus, avec le temps qu'il fait !

JULIE De quoi tu te plains, il fait beau ! Si c'est vraiment important, prends un taxi.

BENOÎT Un taxi ! C'est trop cher. Elle est folle !

JULIE Oh, j'ai une idée... François... il a une petite moto.

UN JEUNE C'est par là-bas, au premier étage.

M. Fernandez est assis derrière le bureau. Pascal entre.

PASCAL Bonjour, Monsieur. Je viens de la part de l'agence pour l'emploi. Je suis Pascal Lefèvre.

M. FERNANDEZ Bonjour. Je suis content de vous voir.

M. Fernandez lui montre un porte-manteau.

M. FERNANDEZ Mettez votre manteau ici et asseyez-vous. Vous êtes à l'heure, bravo. Avec ces grèves...

PASCAL Oui, je suis en moto.

M. FERNANDEZ En moto ? Elle est devant le bâtiment ?

PASCAL Oui, pourquoi ? Il y a des risques de vol ?

M. FERNANDEZ Des risques, il y en a partout. Non, non je plaisante. Il n'y a pas trop de problèmes ici.

DÉCOUVREZ LA GRAMMAIRE

7



1 Qu'est-ce qu'il y a ?

Qu'est-ce qu'il n'y a pas ?

Dites ce qu'il y a et ce qu'il n'y a pas :
 - dans la salle de classe ;
 - dans l'appartement de Julie, Benoît et Pascal.
 Jouez avec votre voisin(e).

Exemple : - Dans la salle de classe, il y a des chaises.
 - Oui, mais il n'y a pas de fauteuils.

Il y a, il n'y a pas

Il y a est invariable.
 L'absence est exprimée par la forme négative :
 il n'y a pas de...
 Il y a des taxis, mais il n'y a pas de bus.

Question : Est-ce qu'il y a des étudiants ?
 Y a-t-il des étudiants ?

! Qu'est-ce qu'il y a ? est une question posée sur les événements en cours (= qu'est-ce qui se passe ?).

3 Que faire si... ?

Complétez avec la forme correcte du verbe entre parenthèses.

- 1 Si je n'arrive pas à l'heure, (attendre) jusqu'à 4 heures.
- 2 S'il y a grève des transports, (prendre) votre voiture.
- 3 Si tout est bloqué, ne (partir) pas.
- 4 S'il y a des embouteillages, (aller) au bureau à pied.
- 5 Si tu ne (mettre) pas ton casque, tu (prendre) des risques.
- 6 Si vous n' (entendre) pas, vous ne (comprendre) pas.

impératif
 présent de l'indicatif

Exprimer la condition avec si + proposition au présent

Le verbe de la proposition principale est au présent (indicatif ou impératif).

S'il fait beau, va au bureau à pied.
 Si tu m'attends, je pars avec toi.

4 Elle prend sa moto.

Complétez le dialogue avec : attendre - mettre - attendre - prendre - apprendre.

- Vous ... le métro aujourd'hui ?
 - Non, je ... la moto de mon frère. Mais, j' ... son retour.
 - Vous ... un casque, j'espère.
 - Bien sûr.
 - Vous n' ... pas à conduire une voiture ?
 - Non, mon frère et moi, nous ... d'avoir de l'argent.
 - Tiens, j' ... quelqu'un arriver.
 - Oui, c'est sûrement lui.

4
 chron

2 Donnez l'heure.

1 Observez ci-dessous la façon d'indiquer l'heure. Il est :



dix heures 5



9 heures moins le quart



3 heures et quart



7 heures et demie



5 heures moins 25

2 Écoutez et notez les heures.



5 Vous mettez combien de temps ?

Demandez à votre voisin(e) combien de temps il/elle met pour aller à son bureau, en ville, en banlieue, à la poste, à la banque, à la gare... à pied, en autobus, en métro, en taxi, en voiture.

Exemple : - Tu vas à ton bureau à pied le matin ?
 - Non, je prends le métro.
 - Combien de temps tu mets ?...

DÉCOUVREZ LA GRAMMAIRE

7

Mettre et prendre au présent de l'indicatif

Mettre	Prendre
je mets	je prends
tu mets	tu prends
il/elle met	il/elle prend
nous mettons	nous prenons
vous mettez	vous prenez
ils/elles mettent	ils/elles prennent

Combien de radicaux est-ce que *mettre* et *prendre* ont au présent ?

Comprendre et *apprendre* se conjuguent comme *prendre*.

! Mais *attendre* et *entendre* n'ont qu'un radical : *J'attends, nous attendons.*

6 Est-ce qu'ils savent ?

Demandez des renseignements à votre voisin(e). Utilisez vous savez dans votre demande. Votre voisin(e) invente le renseignement.

Exemple : Quand est-ce que la grève commence ?
→ – Vous savez quand la grève commence ?
– Elle commence demain matin à 5 heures.

- 1 Est-ce qu'il y a des bus ?
- 2 Pourquoi est-ce que la circulation est bloquée ?
- 3 Où est-ce qu'on prend le bus ?
- 4 Comment est-ce qu'on va à la porte Maillot ?
- 5 Combien de temps est-ce qu'on met pour aller à la place de la Concorde ?
- 6 Comment est-ce qu'on se renseigne ?
- 7 Qu'est-ce qui se passe dans le centre ?
- 8 Est-ce que la grève est terminée ?

L'interrogation indirecte

– Proposition principale : *Je me demande...*, *elle veut savoir...*, *vous savez...*

– Proposition subordonnée introduite par un mot interrogatif : *qui, ce que, ce qui, si, quand, où...*

Tu sais si le métro fonctionne ?

Je me demande quand il arrive.

! Les mots interrogatifs suivants se transforment dans l'interrogation indirecte :

– *est-ce que* → *si*

Est-ce que la circulation est bloquée ?

Il se demande si la circulation est bloquée.

– *qu'est-ce que* → *ce que*

– *qu'est-ce qui* → *ce qui*

4
Chapitre

SONS ET LETTRES



l'enchaînement

1 On enchaîne.

Lisez, puis écoutez et répétez.

- 1 Tu es à Angers avec elle ?
- 2 Il est toujours à l'heure.
- 3 Je mets une heure pour aller en ville.
- 4 Il y a une moto au garage.
- 5 Il y a déjà eu des problèmes ici ?

La liaison se fait à l'intérieur d'un groupe rythmique.

Mais l'enchaînement est obligatoire partout.

On ne dit pas : *Il va // à Alger,*

mais : *Il va à Alger.*

! On ne respecte pas la limite des mots écrits dans la prononciation.

On ne dit pas : *pour // aller, mais pour aller.*

de leurs aventures, de plus en plus crédibles et prévisibles dans leurs comportements. Le choix des situations dans lesquelles ils évoluent permet de doser les difficultés et d'imposer la triple progression culturelle, communicative et grammaticale qui nous paraît la plus logique et la plus simple.

3. La construction du sens grâce à la vidéo

Des membres d'une même culture ont en commun un important savoir partagé. Grâce à leurs traditions et à leurs habitudes culturelles, ils sont rompus au décodage des multiples signes non verbaux utilisés dans la construction du sens (jeux de physionomie, gestes, attitudes...) et aux allusions ancrées dans leur culture. L'apprenant est désorienté au début, car il ne retrouve pas les marques et les habitudes de sa propre culture... et il ne peut non plus s'appuyer sur des énoncés qu'il n'est pas encore en mesure de comprendre. Nous l'aidons à utiliser sa connaissance du monde et ses expériences en nous appuyant sur ce qu'il a en commun avec des individus de culture francophone dans ses comportements et ses rapports aux autres.

On peut dire, en schématisant, que l'appréhension du sens d'une interaction orale se construit grâce aux éléments suivants :

1. la connaissance du monde et des autres :
compétence culturelle et sociale et connaissances déjà acquises dans son milieu par l'apprenant ;
2. l'appréhension systématique des situations de communication :
– qui sont les protagonistes, quels sont leurs rapports, quelle est leur expérience, leur savoir partagé ;
– quel est le thème ou les thèmes de leur échange ;
– quel est leur objectif (convaincre, rassurer, informer, se mettre d'accord...) ;
3. la capacité à décoder des signes non verbaux (jeux de physionomie, regards, gestuelle, proxémique) et à les interpréter dans une situation donnée ;
4. la sensibilité à la gestuelle vocale : ton, rythme, intonation, qualité de la voix, accents d'insistance...
5. la connaissance des ressources verbales.

C'est le point faible de l'apprenant. Nous allons donc nous servir, surtout au début, des autres composantes pour faire comprendre le déroulement des échanges, ce qui est en jeu, puis ce qui est dit. Graduellement, le langage prendra une place de plus en plus importante dans la compréhension.

Ce sont ces considérations qui commandent les stratégies d'utilisation de la vidéo proposées dans le livre de l'étudiant. D'où la procédure générale décrite ci-dessous, qui pourra être affinée et adaptée par le professeur.

MODE D'EMPLOI

1. LA RUBRIQUE *DÉCOUVREZ LES SITUATIONS*

Cette section précède le travail avec la vidéo. Elle est décomposée en plusieurs étapes pour souligner la logique du cheminement.

1. Sensibilisation à la situation et anticipation du sens des échanges

Au cours de cette mise en condition, il s'agit :

- de préparer le terrain, d'attirer l'attention des apprenants sur la dramatisation et sur les thèmes qu'ils vont trouver dans l'épisode en les rattachant à leur propre expérience pour orienter leur compréhension ;
- de stimuler leur capacité à imaginer une histoire, à produire des hypothèses et à s'impliquer, de leur donner envie de visionner l'épisode pour vérifier leurs hypothèses.

Au cours de cette phase, le professeur aura toute liberté pour donner des indices, infléchir le cours des hypothèses, introduire même quelques mots ou expressions révélateurs de sens qui pourraient baliser la lecture des images. Cette phase permet d'éviter les risques prévisibles de blocage.

2. Visionnage d'un épisode sans le son

Les apprenants visionnent d'abord l'épisode, ou une partie de l'épisode, sans le son, afin de ne pas être tentés de porter toute leur attention sur des énoncés qu'ils ne peuvent comprendre, au détriment du travail sur le non-verbal. Ils essaient de cerner les situations, de trouver la logique de leur déroulement. Ils répondent à des questions comme :

b. Comportement verbal

On poursuivra la phase d'observation par des activités sociolinguistiques portant sur la façon dont les personnages expriment leurs messages.

Les activités portent sur des actes de parole tirés des dialogues de l'épisode. On se demande par exemple, grâce à une photo déclencheur ou un arrêt sur image, comment un personnage exprime son intention de communication à un moment donné ou comment il réagit dans la situation.

On étudiera également, dans la mesure du possible, le ton et l'intonation en conjonction avec l'observation des comportements gestuels.

Les activités des phases précédentes sont largement fondées sur des démarches cognitives, c'est-à-dire des démarches qui sollicitent la mise en œuvre :

- des capacités d'observation et de raisonnement des étudiants ;
- d'un certain nombre d'opérations mentales (comme identifier, classer, hiérarchiser, analyser, comparer...);
- de la créativité de l'apprenant qui doit jouer un rôle actif dans la découverte du sens et des moyens culturels et linguistiques de la communication entre francophones.

Cette démarche de découverte ou de résolution de problèmes comprend toujours les quatre étapes suivantes :

1. observation ;
2. identification des éléments pertinents ;
3. formation d'hypothèses de sens ;
4. vérification des hypothèses

Rappelons les grands principes, appliqués dans cette approche, qui constituent la base de notre réflexion méthodologique :

- mettre l'étudiant dans des situations de communication authentique ;
- partir du connu de l'apprenant ou du plus facile à connaître ;
- ne négliger aucun aspect de la communication orale et pour cela la montrer et en analyser les composantes verbales et non verbales ;
- faire appel aux connaissances et à l'expérience du monde des apprenants et les impliquer dans la construction du sens en faisant appel à leur intelligence, leur sensibilité, leur créativité.
- construire le sens avant de s'intéresser aux formes.

! Ce guide décrit les conditions d'utilisation maximale de la vidéo. Mais que les professeurs qui ne disposent pas d'un accès constant à un magnétoscope se rassurent. L'utilisation de la vidéo peut être modulée et réduite si nécessaire. Grâce à ses nombreuses illustrations, le manuel permet de faire cours même si le magnétoscope est en panne. De plus, il ne faut pas abuser de la vidéo, ce qui finirait par lasser les apprenants. La vidéo n'est qu'un rouage dans l'ensemble pédagogique proposé !

III. LA RUBRIQUE DÉCOUVREZ LA GRAMMAIRE

À l'issue de ces premières étapes, les apprenants seront prêts à aborder l'étude du langage dans des contextes ayant pour eux réalité et sens. C'est maintenant l'analyse du fonctionnement plus formel de la langue qui va retenir notre attention.

On s'attachera donc dans cette section à l'étude des faits grammaticaux (morphologie et structures, éléments de cohésion des textes...), des actes de parole (paraphrases et équivalences de sens, oppositions de sens, degrés d'intensité...) et des aspects phonétiques (traits généraux du français et aspects faisant particulièrement problème pour les apprenants de telle ou telle langue maternelle) dont l'apprentissage et le maniement sont essentiels. Cette phase de l'étude fait appel à des pratiques beaucoup mieux connues des professeurs.

1. La grammaire

Elle sera travaillée grâce à des exercices systématiques et à des tableaux explicatifs.

Comme toujours, deux approches différentes sont en concurrence :

- l'approche traditionnelle qui consiste à présenter la règle, puis à l'appliquer dans des exercices ;
- l'approche dite de conceptualisation qui consiste à induire la règle de l'observation de formes préalablement repérées dans un corpus et analysées.

Disons cependant que nous sommes plus en faveur de la deuxième approche, chaque fois qu'elle est possible, notre conviction étant qu'on retient mieux ce qu'on a contribué à découvrir. De plus, l'approche de conceptualisation repose sur des démarches cognitives que nous préconisons par ailleurs.

ANEXO 3 – Professor C: cópia das lições das aulas observadas

Langue Française

Niveau : Avancé II
Tempo 2 – Unité 6

LA CAUSE et la CONSÉQUENCE

Quand on met en rapport deux informations et des faits, on établit une relation de cause/conséquence.

Observons :

1. *L'élève n'a pas eu le temps de se préparer* comme il fallait pour passer son bac. *La note qu'il a eu n'était pas suffisante pour accéder à la fac.*

Les deux informations sont présentées en juxtaposition. Il n'y a pas un mot de liaison entre les informations.

2. *Une cigarette jetée par terre*, **a provoqué** l'incendie de la forêt.
a causé
est à l'origine de

ou encore: L'incendie de la forêt **est dû à** *une cigarette jetée par terre.*

La cause se lie à la conséquence à travers des verbes comme : **provoquer** et **causer**. Elle peut aussi être liée par une locution verbale comme : **être à l'origine de** et **être dû à**.

3. a. **Le concert a été annulé à cause d'***une panne d'électricité.*
b. **Le Brésil a gagné la dernière Coupe du Monde grâce à** *l'organisation et l'union de ses joueurs.*

À cause de annonce une *conséquence négative* et indique la cause.

(phrase a).

Grâce à annonce une *conséquence positive* et indique la cause.

(phrase b)

4. **Elle a été licenciée suite à** *une série de réclamations de son patron.*
en raison du'une ...

Tous les deux moyens annoncent la conséquence et introduisent la cause.

5. - Pourquoi est-ce qu'il n'a pas voulu rester dans la salle ?

a) - **Parce qu'il avait mal à la tête.**

Ou encore : b) Il n'a pas voulu rester dans la salle **parce qu'il avait mal à la tête.**

Le **parce que** de la phrase a) répond à une demande d'explication et celui de la phrase b) formule une explication complète.

6. **Comme il n'arrivait pas,** nous avons décidé de partir sans lui.

Puisqu'il n'arrivait pas, nous partirons sans lui.

Comme sert à formuler une explication complète.

Puisque évoque une cause évidente pour tout le monde.

7. **Les élèves sont arrivés ? Alors,** on va commencer le cours.

Alors fait référence à la conséquence = on va commencer le cours.

8. **J'ai été interrompu plusieurs fois, si bien que** je n'ai pas pu terminer ma rédaction.

Si bien que fait référence à la conséquence = je n'ai pas pu terminer ma rédaction.

>>>> 000 <<<<<

P.S. Lisez la page 137, MISE EN FORME, pour réviser les explications qui ont été données.

O B J E C T I F S
Savoir-faire linguistiques :

- Établir une relation de cause/conséquence entre des événements, des faits.
- Émettre des hypothèses.
- Identifier les sources d'information.
- Construire un raisonnement sur une logique cause/conséquence/hypothèse.

Grammaire :

- Les articulateurs logiques de la cause/conséquence.
- Les verbes exprimant une relation de cause/conséquence.
- « Si » + présent/futur
- « Si » + imparfait/plus-que-parfait
- Le conditionnel passé.

Écrit :

- La lettre d'excuse/d'explication.
- Un fax pour s'expliquer.
- L'accent circonflexe.

Civilisation :

- Les grandes mutations du ^{XX}e siècle.

Littérature :

- Georges Courteline

MISE EN ROUTE


■ Lisez le texte.

Complétez le tableau ci-dessous en distinguant les causes et les conséquences évoquées par le texte :

- ① J'ai le regret de vous annoncer qu'à partir du 1^{er} janvier, nous avons décidé de nous passer de vos services au sein de notre société d'import/export « INTERÉCHANGES ». En effet, le comportement que nous avons pu observer de votre part ces derniers mois a sérieusement perturbé la bonne marche de la société, la mettant même en péril sur le plan financier.
- ② Votre passion immodérée pour les jeux informatiques, auxquels vous consacriez de nombreuses heures quotidiennes de votre travail, est directement responsable de l'introduction d'un virus informatique qui a, entre autres, détruit la totalité de notre fichier clients pour les États-Unis et l'Asie du Sud-Est.
- ③ Les nombreuses erreurs que vous avez commises dans la gestion des commandes à l'étranger ont fait que la Mauritanie et le Sénégal ont reçu les 200 000 luges et les 60 000 paires de ski destinées au Groenland, qui nous a retourné les 150 000 climatiseurs expédiés par votre service.
- ④ Ceci n'est pas le plus grave : l'erreur que vous avez commise en établissant notre bilan financier de fin d'année (en inversant les colonnes *Bénéfices* et *Pertes*) a fait croire à des pertes de 400 millions de francs, d'où une baisse de plus de 50 % de nos actions en bourse, ce qui a causé le rachat de 3 de nos plus importantes filiales à l'étranger, et ceci, à un prix inférieur à plus de 60 % de leur valeur réelle.



	Cause	Conséquence
1		Il a été licencié le 1 ^{er} janvier.
2	Il s'amusait à des jeux informatiques.	
3		La Mauritanie et le Sénégal ont reçu des luges. Le Groenland a retourné 150 000 climatiseurs.
4		



Comme j'étais pressé, je n'ai pas pu lui dire au revoir.



■ Écoutez les enregistrements et remplissez le tableau suivant :

	Cause	Conséquence	Expression utilisée
1	j'étais pressé	je n'ai pas pu lui dire « au revoir »	comme
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			



POUR COMMUNIQUER : exprimer une relation de cause/conséquence

Lorsqu'on met en rapport deux éléments, deux informations, deux faits, il est fréquent qu'ils soient liés par une relation de cause/conséquence, l'un des deux éléments étant la cause, l'autre la conséquence. Dans chacun des exemples suivants, la cause est mise en *italique*. Il existe différents moyens de formuler une relation de cause et de conséquence :

1. En juxtaposant deux informations :

Un incendie s'est déclaré hier, rue Morand.
 Un immeuble a été complètement détruit.

2. À l'aide d'un verbe, d'une locution verbale : provoquer, causer, être à l'origine de..., être dû à...

Les orages ont provoqué de nombreuses inondations dans le sud de la France.
Les violents orages ont causé d'énormes dégâts dans les vignobles du sud-ouest.
 C'est *une fuite de gaz* qui est à l'origine de l'incendie qui s'est déclaré samedi, rue Morand.
 L'incendie est *dû à une fuite de gaz*.

3. À cause de/grâce à :

À cause de annonce une conséquence négative.
Grâce à annonce une conséquence positive.
 Le match a été annulé *à cause de la neige*.
 La coupe du monde de ski s'est déroulée dans de bonnes conditions *grâce à une neige abondante et de bonne qualité*.

4. Suite à..., en raison de...

Il a été hospitalisé *suite à une longue maladie*.

Le match a été reporté *en raison du mauvais temps*.

5. Parce que

Pour répondre à une demande d'explication :
 - Pourquoi est-ce que tu es partie si vite ?
 - *Parce que je m'ennuyais*.

Pour formuler une explication complète :
 Je suis partie *parce que je m'ennuyais*.

6. Comme/puisque

Comme sert à formuler une explication complète.
Puisque évoque une cause évidente pour tout le monde.

Comme il n'était pas là, nous avons annulé la réunion.

Puisqu'il n'est pas là, nous annulons la réunion.

7. Alors

Alors met l'accent sur la conséquence.

Tout le monde est là ? Alors, on commence la réunion.

8. Si bien que met l'accent sur la conséquence.

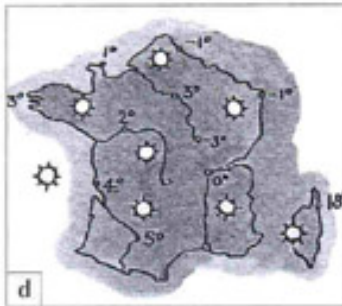
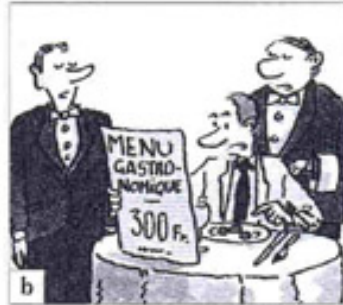
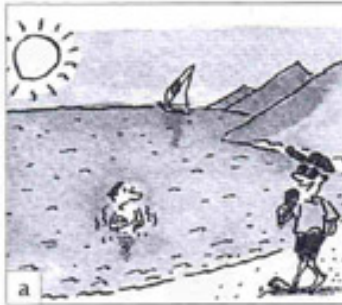
J'ai été dérangé sans arrêt, si bien que je n'ai pas pu terminer mon rapport.

*toi
 doris
 que*

À VOUS !

Commentez les images suivantes en essayant de mettre en opposition les éléments positifs et négatifs évoqués par chaque image :

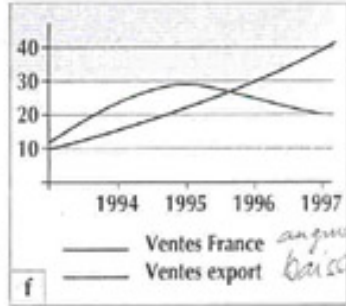
Il fait chaud (air atmosphère)



Collège Proudhon
Année scolaire 1996-1997
RELEVÉ DES NOTES

Classe : 4^e S
Effectif : 24 élèves
Nom : Joël GARCIA

MATIÈRES	Moyenne des notes
Français :	18/20
Mathématiques :	8/20
Espagnol :	17/20
Histoire :	18/20
Physique :	6/20



MISE EN FORME

GRAMMAIRE : l'opposition (suite)

alors que + au contraire

Au contraire
Souvent associé à « alors que », **au contraire** permet d'évoquer un événement qui se réalise à l'inverse de ce que l'on avait pensé ou prévu.

– On me l'avait décrit comme quelqu'un de très exigeant **alors qu'au contraire**, il est très conciliant.

– Je ne te dérange pas ?

– **Au contraire !** Je voulais te voir !

À l'inverse de + nom = inversement

Permet d'évoquer une opinion contraire, une situation opposée.

À l'inverse d'une majorité de Français, je pense que la reprise économique est très proche.

Contrairement à + nom

Contrairement à leurs parents, les jeunes Français sont confrontés au problème du chômage.

Alors que = enquanto que

Permet d'opposer deux informations contradictoires, simultanées dans le temps.

Il a acheté une voiture, **alors qu'**il est sans travail depuis plus d'un an.

Je suis à Paris, sous la pluie, **alors que** vous êtes sous le soleil des tropiques.

Tandis que = enquanto

Sens voisin de « alors que ».

Je travaille, **tandis que** vous, vous dormez.

En fait / en réalité

Permet d'évoquer (en se référant à une expérience) quelque chose qui est totalement différent de ce que l'on attendait.

Je m'attendais à une soirée ennuyeuse. **En fait**, je me suis bien amusé et j'ai rencontré des gens sympas et intéressants.

On m'avait dit que cette région n'était pas très hospitalière. **En réalité**, j'ai été très bien accueilli et je me suis fait beaucoup d'amis.

TEMPO 2

AVANT-PROPOS

L'ORGANISATION

Le professeur ne s'étonnera pas de ne pas trouver l'organisation par thèmes qui prévaut dans beaucoup de manuels de niveau 2. Ce que nous avons voulu, c'est **une forte cohérence méthodologique et non une simple logique thématique** : nous revendiquons pour **Tempo 2**, autant que pour **Tempo 1**, le caractère de **méthode pédagogiquement forte**. La priorité reste donc à l'apprentissage : il s'agit toujours de fournir à l'élève les moyens de comprendre et de s'exprimer en français, en l'accompagnant pas à pas et en lui donnant les outils pour une maîtrise de la langue, et non de feindre de croire que, au niveau 2, il est pleinement capable de comprendre et de s'exprimer pourvu seulement qu'on fournisse un thème à ces capacités.

LA MAÎTRISE DU DISCOURS

Tempo 1 conduit l'élève à une maîtrise de la langue pour la réalisation d'objectifs de communication liés à la vie quotidienne : se présenter et interroger quelqu'un sur son identité, localiser choses et gens dans l'espace et les caractériser, rapporter des événements passés, présents et à venir. **Tempo 2** vise, de façon méthodique et plus ambitieuse, **la maîtrise du discours** : l'élève va mettre en jeu des pratiques discursives telles que décrire, raconter, exposer, informer, résumer, dans des situations de communication où « la façon de dire vaut autant que ce que l'on dit ». Notre objectif est de rendre l'élève capable de s'adapter pleinement à la situation de communication et d'agir, par son discours, sur son environnement. Cela suppose qu'il soit capable d'affirmer nettement son point de vue, de signifier sa volonté, d'organiser une argumentation pour convaincre son interlocuteur, de faire un plan pour structurer ce qu'il dit, de résumer l'essentiel de sa pensée, d'introduire ou de conclure son discours, de défendre ses opinions, d'énoncer des propositions, de formuler des hypothèses, etc.

LA COHÉRENCE MÉTHODOLOGIQUE ET LA CONTINUITÉ

Dans **Tempo 2**, l'élève poursuit cet apprentissage construit que nous avons mis en œuvre dans **Tempo 1**, tout en visant des objectifs plus ambitieux, en allant plus loin. Dans le même temps, nous avons voulu que **Tempo 2** applique le principe de récurrence développé dans **Tempo 1** afin de consolider et d'approfondir les acquisitions linguistiques du premier niveau. Il y a donc une évidente continuité entre **Tempo 1** et **Tempo 2**.

Cependant – et on ne saurait trop souligner l'intérêt de cette souplesse dans la conception – **cette continuité méthodologique n'exclut pas qu'un élève intègre ce cheminement en cours de route**. Muni des connaissances et des outils de base que lui a fournis une méthode de niveau 1 – même autre que **Tempo 1** – il peut tirer le meilleur profit des principes méthodologiques qui sont les nôtres dans le deuxième manuel comme dans le premier. Le professeur choisira alors d'insister sur telle ou telle unité de **Tempo 2** en fonction des acquis et des faiblesses de ses élèves car, par la richesse de son contenu, la variété de ses activités et le caractère structuré de la démarche au sein d'une unité, **Tempo 2** permet une exploitation « vagabonde » et différenciée.

LA RÉCURRENCE

Nous avons, dans l'avant-propos de *Tempo 1*, attiré l'attention de nos collègues sur cette notion de récurrence à laquelle nous sommes attachés : l'apprentissage se fait par approches successives qui vont s'élargissant en sorte que chaque itération soit en même temps une redécouverte, une révision, une consolidation des acquis et un approfondissement qui rebondit sur de nouvelles connaissances.

Chaque acquisition, ponctuellement renforcée, est le socle sur lequel se fonde l'acquisition nouvelle. Peu à peu, et pour ainsi dire de soi-même, s'édifient des savoir-faire linguistiques reposant sur l'acquisition conjointe des quatre compétences de communication.

Du fait de cette continuité voulue, *Tempo 2* reprend des activités abordées dans *Tempo 1*, mais en visant une appropriation complète et le passage au discours. Prenons un exemple : l'expression des goûts et de l'opinion. Nous n'attendons évidemment pas *Tempo 2* pour que l'élève soit à même d'exprimer ses goûts. Dès l'unité 2 de *Tempo 1*, il dit ce qu'il aime ou n'aime pas (négation p. 37). Ce mode élémentaire d'expression du goût est repris et renforcé dans l'unité 3 (p. 48 et 49). Il est diversifié dans ses objets par l'activité de la p. 51 et illustré à la page 55. L'expression du goût s'élargit ensuite à l'expression d'une opinion sur un thème plus précis (l'appréciation des qualités d'une ville) dans l'activité de civilisation des pages 92 et 93 de l'unité 5. Dans l'unité 6, l'activité de compréhension de la p. 97 fait acquérir à l'élève d'autres modalités d'expression d'un jugement, en introduisant de nombreuses nuances. La page 137 de l'unité 8 (Petites annonces) constitue une variation sur ce thème de l'expression du goût, appliquée à une personne.

L'unité 1 de *Tempo 2* est intitulée « Exprimer ses goûts, son opinion ». Elle présente évidemment de façon exhaustive les structures et constructions syntaxiques permettant d'exprimer ses goûts et d'énoncer une opinion positive ou négative ; mais nous présentons également **un travail très complet sur le lexique** et qui déborde largement la simple appréciation qualitative. Ainsi, dire « c'est loin » en parlant d'un restaurant ou d'une station de sport d'hiver revient à énoncer une opinion défavorable. L'appréciation « c'est calme » peut prendre une valeur positive ou négative selon qu'elle s'applique à un lieu de villégiature ou à une capitale de province. Nous avons considéré que c'est essentiellement dans la connaissance d'un vocabulaire riche et nuancé que réside alors la capacité à exprimer avec finesse un jugement personnel et précis. Nous avons d'autre part voulu englober tous les domaines de l'expression du goût et de l'opinion : critique gastronomique, cinématographique, appréciation psychologique, jugement esthétique et goût artistique, etc.

OBJECTIF DELF

Les 120 à 150 heures d'enseignement que couvre *Tempo 2* préparent l'élève aux épreuves des unités A2 (fin de l'unité 3), A3 et A4 (fin des unités 6 et 9) du DELF. Les deux dernières unités de *Tempo 2* (Unité 8 : *Prendre la parole* et unité 9 : *Rédiger*) constituent même **une approche sérieuse d'exercices relevant des unités 5 et 6 du DELF, voire de l'unité B1 du DALF.** L'unité 9, en effet, présente un travail complet sur le résumé de texte et propose aux élèves une technique du résumé, selon une méthode systématique : repérage des articulateurs logiques, discrimination entre idées principales et idées secondaires, schématisation du texte et rédaction.

L'ÉCRIT

Outre les exercices spécifiques à l'unité 9 mentionnés ci-dessus, *Tempo 2* accorde une place très importante à l'expression écrite. Ainsi, nous présentons **des activités qui relèvent d'une certaine tradition de l'enseignement et du raisonnement « à la française »** : plan cartésien, construction d'une introduction et d'une conclusion, utilisation de la citation d'auteurs, technique de la prise de notes, etc.

La lettre fait également l'objet d'un travail approfondi et diversifié car elle correspond – outre les exercices de type scolaire – à la pratique la plus courante de l'expression écrite. Tout au long de **Tempo 2**, l'élève apprendra à rédiger une carte de vœux, une lettre de proposition, une lettre de refus, d'acceptation, de remerciement, une lettre d'excuse ou d'explication, une lettre de réclamation et de protestation.

LA RICHESSE DES CONTENUS ET LA VARIÉTÉ DES ACTIVITÉS

Le professeur et l'élève trouveront dans **Tempo 2** le même intitulé de rubrique que dans **Tempo 1** mais, les contenus et les activités sont – niveau oblige – encore plus diversifiés.

La compréhension orale est exercée dans les activités de *Mise en route* (sensibilisation, compréhension globale) et de *Compréhension* (approche du sens plus analytique). Dans **Tempo 2**, nous utilisons beaucoup plus souvent des documents authentiques pour ces activités. De plus, nous recourons aussi souvent que possible à **des activités croisées** : un document écrit, qui exige d'abord un travail de compréhension, servira de support à une activité orale. De même, un travail de compréhension exigera la synthèse d'informations issues de plusieurs documents différents : note de service, lettre, article de journal, fax, etc.

La rubrique *Mise en forme* comporte les fiches *Grammaire* et *Pour communiquer* qui présentent d'une façon simple et claire les principaux points de grammaire et les multiples nuances de l'expression liées à la situation de communication.

La rubrique *À vous !* regroupe les activités d'expression orale. L'utilisation de supports croisés (textes et supports iconiques) permet une grande variété des activités.

La rubrique *Écrit* tient, comme nous l'avons souligné plus haut, une place importante dans **Tempo 2**.

Les dossiers de *Civilisation* proposent des activités sur des thèmes qui traversent la société française. Nous avons conservé **le principe d'une civilisation active** : la civilisation n'a pas seulement une fonction illustrative ; elle est en soi une activité complète.

La rubrique *Littérature* propose de la même façon une approche active de textes sélectionnés pour leur intérêt littéraire : **ils donnent toujours lieu, non à une simple lecture, mais à une exploitation pédagogique qui doit amener l'élève à réagir, comparer, donner son avis**. Les auteurs classiques et contemporains ont leur place dans **Tempo 2** : l'élève rencontrera tour à tour Prévert, Fallet, Camus, Proust, Éluard, Verlaine, Alphonse Allais, Cocteau, Lamartine, Tardieu, Pennac, Le Clézio, Makine, Desnos, Beaumarchais, Courteline, La Fontaine, Baba Moustapha (littérature africaine), Flaubert. En ce domaine aussi, nous avons choisi éclectisme et diversité.

Comme dans **Tempo 1**, nous avons accordé à la rubrique *Évaluation* toute l'importance qu'elle mérite. Nous avons gardé le principe d'une évaluation des quatre compétences (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) à la fin de chaque unité. L'évaluation sur objectifs du DELF intervient à la fin de chaque bloc de trois unités. C'est également à cet endroit que **Tempo 2 est enrichi d'une batterie d'exercices complémentaires** que les professeurs utiliseront à leur guise pour approfondir ou vérifier une acquisition propre à ce bloc de trois unités.

Les auteurs