

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E FRANCÊS

DIANA ROCHA

**Abordagem cultural nas aulas de francês língua estrangeira: manifestações
culturais como suporte para o ensino-aprendizagem de vocabulário**

PORTO ALEGRE

2018

DIANA ROCHA

Abordagem cultural nas aulas de francês língua estrangeira: manifestações culturais como suporte para o ensino-aprendizagem de vocabulário

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do curso de Licenciatura em Letras – Português e Francês do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Dias Loguercio

PORTO ALEGRE

2018

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Renata, meus irmãos Nancy, Thomas, Lilly e Renée, meus sobrinhos Isabela, Matheus e Fabrício, meus cunhados Patrícia e Davi, meu eterno agradecimento pelo amor e apoio incondicionais não apenas durante o período da graduação, mas ao longo da vida. Cada um representa uma parte de mim e compartilha comigo mais esta conquista.

Aos amigos que me acompanharam e apoiaram nesta caminhada, contribuindo para que eu alcançasse meus objetivos. Sou grata a cada um deles, e são tantos que eu não poderia mencionar todos aqui, mas agradeço particularmente à Cyntia T., Jéssica A., Lauren S., Tatiana V., Juliana W., Natália F. C., Camila F., Alexandre F. M., Cristian M. e Pamela B., também colega do Francês, que nos deixou cedo demais, mas não sem antes nos ensinar a lutar pela vida e a pensar de maneira positiva mesmo diante dos piores momentos.

Aos meus alunos, pela troca de aprendizados e pelos momentos compartilhados.

À professora Helena, do colégio Júlio de Castilhos, e ao PIBID, pelos anos de parceria e pela contribuição ímpar à minha formação.

À professora Monica e ao NELE, pela oportunidade de colocar em prática e aperfeiçoar meus saberes.

À UFRGS, pelas oportunidades e experiências inesquecíveis e aos docentes que compartilharam comigo seus conhecimentos e permitiram uma transformação pessoal incrível.

Ao Governo Federal em exercício entre os anos 2003 e 2016, por investir em políticas públicas que tornaram possível o meu acesso, em 2012, a um ensino superior de qualidade e gratuito.

Às excelentes professoras Patrícia Reuillard, Heloisa Monteiro, Beatriz Gil e Rosa Maria Graça, pelos ensinamentos, pelas oportunidades, pelos incentivos e pela compreensão.

À professora Daniela Kunze, pelo encorajamento e apoio em momentos decisivos e pela amizade que construímos.

À minha professora e orientadora, Sandra Loguercio, a quem sou especialmente grata pelo acolhimento, pela troca de experiências, pelos ensinamentos durante todos esses anos em que fui sua aluna, bolsista e orientanda, pelo seu incansável esforço para enriquecer minha formação, por sua paciência perante minhas dificuldades e por sua dedicação à prática docente.

RESUMO

Este trabalho pretende, em primeiro lugar, refletir sobre como a abordagem cultural pode favorecer a aprendizagem lexical em Francês Língua Estrangeira (FLE), componente das línguas de aquisição contínua e que constitui um dos desafios do ensino de línguas estrangeiras. Para isso, apoio-me em fundamentos da pedagogia das línguas, da psicolinguística e da lexicologia. Em segundo lugar, realizo uma análise de material didático da atualidade para verificar que subsídios fornece ao professor e ao aluno para a facilitação da aquisição lexical, o que passa pelo aprofundamento do conhecimento relacionado a marcas culturais. E, por último, apresento propostas de procedimentos complementares ao material didático que possam enriquecer o trabalho acerca das “palavras” por parte do professor. Não se trata de propor fórmulas, mas de, a partir de ilustrações e do percurso que fundamenta minhas propostas, levar a refletir sobre princípios da aprendizagem lexical e possibilidades de aplicação ao ensino de FLE.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira; francês língua estrangeira; abordagem cultural; ensino-aprendizagem de vocabulário.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous nous proposons de réfléchir sur comment l'approche culturelle peut favoriser l'apprentissage lexical en français langue étrangère (FLE), le lexique étant un aspect langagier d'acquisition continue et posant des défis à l'enseignement de langues étrangères. Nous nous concentrerons dans une première partie sur des principes de la pédagogie des langues, de la psycholinguistique et de la lexicologie. Puis nous vérifierons dans une deuxième partie si un document didactique d'actualité offre des éléments de base qui profitent tant à l'enseignant qu'à l'apprenant, en facilitant l'acquisition lexicale de celui-ci à travers le rapprochement culturel. Nous présenterons enfin des propositions d'activités et de tâches qui puissent enrichir le document didactique analysé afin d'aider l'enseignant en ce qui concerne le travail sur les mots. Il ne s'agit pas de proposer des recettes, mais de faire réfléchir, à l'aide d'exemples et du parcours même que nous suivons, sur les principes d'apprentissage lexical et sur les possibilités de leur application à l'enseignement du FLE.

Mots-clés : enseignement de langue étrangère ; français langue étrangère ; approche culturelle ; enseignement-apprentissage de vocabulaire.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Quadro ilustrando locuções verbais.....	33
FIGURA 2 - Vocabulário útil para expressar os gostos.....	33
FIGURA 3 - Vocabulário relacionado às profissões e uma atividade de fonética.....	34
FIGURA 4 - Quadro para completar a formação do plural dos adjetivos.....	36
FIGURA 5 - Atividade de produção escrita.....	38
FIGURA 6 - Atividades de compreensão escrita.....	38
FIGURA 7 - Atividade de compreensão escrita e produção oral.....	39
FIGURA 8 - Atividade de produção oral e escrita.....	39
FIGURA 9 - Atividade de produção oral a respeito das profissões.....	40
FIGURA 10 - Atividades de produção escrita e oral sobre características pessoais.....	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 – Representação e propósitos do ensino de línguas estrangeiras.....	14
1.1 A relação entre língua e cultura.....	17
1.2 O vínculo língua-cultura no nível lexical.....	21
1.2.1 Léxico mental e aprendizagem lexical.....	24
1.2.2 Lexicultura – a relação entre léxico e cultura.....	26
1.3 Aprendizagem e afetividade.....	28
1.4 Transposição didática.....	30
CAPÍTULO 2 – Análise da unidade didática.....	32
2.1 Sobre o livro didático.....	32
2.2 Sobre a unidade didática.....	37
CAPÍTULO 3 – Propostas de procedimentos complementares ao material didático...42	
3.1 A escolha do suporte.....	42
3.2 Descrição do programa Un dîner presque parfait [Um jantar quase perfeito].....	43
3.3 Propostas de atividades e tarefas.....	45
3.3.1 Atividade 1. Tema e contexto: <i>Que le meilleur gagne</i>	45
3.3.2 Atividade 2. Sobre profissões: <i>Qui fait quoi ?</i>	48
3.3.3 Atividade 3. A refeição e o cardápio: <i>Qu'est-ce qu'on mange ce soir ?</i>	53
3.3.4 Atividade 4. Sensibilização para o uso de expressões idiomáticas: <i>Comment dit-on ?</i> ..	56
3.3.5 Atividade 5. Para “soltar a voz”: <i>Savez-vous ?</i>	61
3.3.6 Tarefa 6. Para construir um glossário: <i>Ça vous inspire quoi ?</i>	63
3.3.7 Atividade 7. Uso de adjetivos e qualificações: <i>Moi, je suis comme ça. Qui suis-je ?</i>	64
3.3.8 Tarefa 8. Para agir e interagir: <i>Un goûter presque parfait</i>	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69
ANEXO – Música Samba do Approach.....	72

INTRODUÇÃO

Este trabalho, integrando vivências de aprendizado e prática docente, pretende pensar a abordagem cultural nas aulas de francês língua estrangeira (doravante FLE) como suporte para a apropriação lexical. A escolha por esse tema foi impulsionada por minha experiência e as informações que apresento referem-se, especificamente, aos alunos com quem trabalho ou trabalhei, sendo assim, não tenho a intenção de generalizar atitudes e comportamentos.

Comecei a ensinar FLE logo nos primeiros anos do curso de Letras; minhas atividades de aprendente¹ da língua eram concomitantes às de aprendente da própria docência. Embora esses anos de experiência ainda sejam poucos, em torno de cinco anos, uma das dificuldades frequentes que chamou minha atenção é a dificuldade do aluno em assimilar a cultura da língua estrangeira (doravante LE), o que provavelmente dificulte a aquisição da própria língua ou, para ser mais precisa, a aquisição de competências comunicativas. Vale dizer que essa dificuldade se fez presente também no meu próprio percurso como aprendente e que as reflexões que aqui levanto, como complementares à aprendizagem, mostraram, e têm mostrado, resultados positivos em relação ao desenvolvimento das minhas competências e habilidades na língua, portanto, acredito que possam ser igualmente eficazes para outros aprendentes.

Considerando que cultura abrange diversos aspectos e pode ser definida de diversas formas, é importante salientar que, neste trabalho, é sua relação com o aspecto lexical ou, mais precisamente, com o “jeito de dizer” em uma determinada cultura que será levada em conta. Se como diz Galisson (1991, p. 116), cultura “molda a maioria das suas atitudes [dos nativos], seus comportamentos, suas representações, e dos costumes aos quais obedecem”², ela determina igualmente nossa maneira de nos expressar, nossa linguagem, deixando marcas no sistema linguístico, de tal modo que se torna muito difícil separar língua e cultura. Assim, independentemente do tipo de manifestação cultural que utilizaremos nos procedimentos pedagógicos, o que será colocado em pauta é a forma como nos comunicamos, a relação que estabelecemos com as palavras, a escolha lexical que é feita para expressar uma ideia, a composição das expressões que empregamos, e como agimos, por meio da interação verbal, em determinado contexto de comunicação, *o que e como* dizemos de forma adequada às situações de fala para que o que se deseja dizer seja transmitido de maneira eficaz, atingindo os objetivos

¹ A escolha pelo uso do termo aprendente se dá em razão à referência ao sujeito que está em permanente processo de aprendizagem (SILVA; REIS, 2016).

² Todas as citações traduzidas neste trabalho são de responsabilidade minha. No texto original: “gouverne la plupart de leurs [des natifs] attitudes, de leurs comportements, de leurs représentations, et des coutumes auxquels ils obéissent”.

do locutor e promovendo a compreensão entre os interlocutores. A intenção não é analisar nem julgar hábitos, crenças, gostos ou tradições, mas sim fazer com que o aluno esteja em contato com situações autênticas de comunicação para que através disso, observando comportamentos, que passam por práticas textuais variadas (como ouvir, ler etc.), ele consiga se expressar também de forma natural, sem a dependência de roteiros ou fórmulas. Acreditamos que a língua em uso, observada no discurso, possa ter um valor significativo para ele, de modo que consiga se apropriar da língua e atingir os objetivos comunicativos que a aprendizagem busca, uma vez que só conseguimos assimilar aquilo que faz sentido para nós. Dessa forma, vale destacar que

Os membros nativos de uma cultura adquiriram-na “de dentro”, naturalmente, por inculcação, quase sempre sem perceber. Os estrangeiros que devem aprender essa cultura (como sempre é o caso no ensino de línguas) são, obviamente, obrigados a aprendê-la “de fora”, isto é, a situar, uns em relação aos outros, os diversos elementos da cultura que adquirem. São obrigados, portanto, a reconstruir os elementos que os nativos adquiriram espontaneamente. É mais do que necessário que a didática das línguas integre essa diferença que é quase sempre negligenciada. (CUQ, 2003, p. 64)³

Mas o que fazer para colocar em prática um ensino-aprendizagem mais significativo? Como aprender a empregar a língua de maneira adequada às situações de comunicação? Como evitar o decalque de sua língua materna ao expressar-se em outro sistema linguístico e cultural? Como se apropriar de fato do aprendido, de quais estratégias podemos lançar mão para auxiliar nesse percurso? É a partir da perspectiva do emprego lexical que trataremos dessas questões aqui.

Assistir filmes, ouvir músicas, ter o hábito da leitura podem ser fontes potentes para a aprendizagem lexical, pois ilustram o uso da língua em situações diversas e autênticas; facilitam a compreensão de que não existem palavras, mas antes construções e textos que formam um todo de sentido; que toda e qualquer comunicação é também comportamento, não está dissociada de intenções, de sentimentos, de um querer dizer; além disso, são suportes em que facilmente podemos associar as formas sonoras e gráficas ao sentido, relacionar falas a gestos, a expressões faciais, à linguagem corporal etc., contribuindo para uma percepção mais aguçada e auxiliando o aprendizado.

³ No original: « Les membres indigènes d’une culture ont acquis celle-ci de l’intérieur, naturellement, par inculcation, souvent sans s’en apercevoir. Les étrangers qui doivent apprendre cette culture (comme c’est toujours le cas dans l’enseignement des langues) sont évidemment contraints de l’apprendre de l’extérieur, c’est-à-dire de situer les uns par rapport aux autres les divers éléments de la culture qu’ils acquièrent. Ils sont obligés donc de reconstruire les éléments que les natifs ont acquis spontanément. Il faut impérativement que la didactique des langues intègre cette différence qui est presque toujours négligée. »

Como dito anteriormente, um dos problemas observados é a relutância que aprendentes têm em entrar em contato com a cultura francófona, ou melhor dizendo, francesa.⁴ A procura pela língua francesa pode passar por diversos objetivos: estudo, trabalho, viagem, lazer, entre outros, mas o fato é que muitos dos que querem aprender francês não se interessam propriamente pelas culturas, a maioria considera uma “bela língua” e um diferencial no âmbito do mercado de trabalho, mas não aprecia o modo de vida ou as manifestações artísticas, desconhece tradições, seu acervo histórico e até mesmo as influências francesas na construção da nossa cultura. Se por um lado, o cinema “Hollywoodiano” ou, mais recentemente, as séries, por exemplo, assim como a música, a literatura, a publicidade e outros gêneros representativos dos traços culturais norte-americanos, permitem que estejamos a maior parte do tempo em contato com a língua inglesa, por outro lado, com a língua francesa parece ocorrer um afastamento. O cinema francês, por exemplo, é normalmente associado a uma expressão culta da sétima arte, sendo classificado como cultura erudita, isto é, não alcança as camadas mais populares, por assim dizer, que geralmente consomem o que chamamos de cultura das massas, o tipo de manifestação cultural que pode ser colocado no ramo do entretenimento e, por sua vez, despertar com mais facilidade o interesse de um número maior de pessoas. É importante frisar que não se trata aqui de aspectos qualitativos, mas quantitativos, não nos cabe dizer se a cultura erudita é melhor que a popular, é uma questão de gosto. No entanto, sabemos que os gostos são construídos socialmente e somos mais influenciados, obviamente, por aquilo que nos atinge com mais frequência e em maior quantidade. A esse respeito, é comum ouvir em sala de aula discursos como “não gosto de filmes franceses, são chatos ou difíceis de interpretar”, ou seja, não são considerados como entretenimento, mas sim como obras de arte; ou “não gosto de músicas francesas, são muito românticas, sempre o mesmo gênero”. Contudo, isso se deve à falta de conhecimento e/ou à recusa em acreditar que existem diversas formas de manifestações culturais na França, bem como diversos gêneros musicais e cinematográficos, como em qualquer outra língua. Não é raro os aprendentes reduzirem o cenário musical francês a grandes intérpretes como Edith Piaf e Charles Aznavour que, apesar de estarem muito pouco presentes no imaginário popular, são os mais privilegiados pela mídia, e é justamente isso que

⁴ Apesar da vontade de abordar a francofonia e da luta em sua defesa, com o objetivo de descentralizar a língua francesa e mostrar que ela não pertence apenas à França, ainda é muito difícil despertar o interesse dos alunos em relação a outros lugares em que a língua é falada. Por isso, nos referimos à cultura francesa. Se já existe uma grande dificuldade em inserir a cultura francesa na aprendizagem desses alunos, a dificuldade em relação aos demais países francófonos seria ainda maior, tanto pela falta de conhecimento do aluno que procura aprender francês, ignorando, muitas vezes, o número de locais e de falantes da língua, quanto pela escassez de material ou a dificuldade de acesso a materiais relativos às culturas francófonas não europeias.

pode acabar afastando ainda mais aqueles que não se interessam por essa representação artística e que não procuram se aprofundar na busca por outras informações.

Dito isso, sabemos que é normal não gostar e até mesmo temer aquilo que desconhecemos, no entanto, a partir do momento em que escolhemos estudar e aprender determinado assunto, é imprescindível estarmos abertos para o mundo novo que esse assunto nos traz e tudo que vem junto com ele. No que diz respeito à aprendizagem de uma LE, esse deveria ser, na verdade, o principal objetivo: abrir-se para um novo mundo, abrir-se para a diferença. Quando aprendemos uma LE, passamos por uma transformação, despertamos para novas experiências, criamos uma nova identidade. Esse pensamento corrobora a concepção de que as línguas não podem ser resumidas a uma única função, tal como a função comunicativa, pois elas fazem parte de um todo muito mais abrangente, conforme nos explica Rajagopalan:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

Mas, para que aconteça essa redefinição e exista a ideia de pertencimento, é preciso que nos deixemos transformar por essa nova língua, esse novo mundo; é preciso haver uma identificação e conseqüente apropriação dos aspectos que integram essa nova realidade da qual também pretendemos fazer parte. Isso não significa, porém, substituir uma realidade por outra nem passar a gostar e aceitar incondicionalmente essa nova bagagem cultural; tampouco significa que a realidade do outro seja melhor que a sua, mas significa ter conhecimento acerca dos aspectos que a compõem e ter elementos para desenvolvê-los e assimilá-los. Nesse sentido, concordamos novamente com Rajagopalan, segundo o qual:

O importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa “auto-estima”. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70)

Referente a isso, construir a própria identidade como falante de uma nova língua, pode levar a uma reflexão sobre a própria língua materna (doravante LM), para então conseguir observar e absorver o aprendizado e colocar em prática a LE. Como falantes nativos, muitas

vezes não nos damos conta do funcionamento da língua, apenas nos comunicamos naturalmente, na maioria das vezes de forma inconsciente. Não observamos o emprego da nossa própria língua e não refletimos a respeito dela quando nos comunicamos, daí o estranhamento quando nos deparamos com outra língua. A LE aparece, frequentemente, como uma linguagem estranha: não compreendemos o emprego de determinadas construções, as combinações lexicais e até a própria pronúncia, como acontece quando um aluno de francês não consegue compreender por que as marcas de plural não se aplicam na fala em certas situações, ou por que as palavras parecem “grudadas” umas às outras, fazendo com que sejam pronunciadas de uma vez só, dificultando a identificação de cada uma delas, como percebemos no texto escrito, sem perceber que na LM acontece o mesmo.

Pretende-se com este trabalho, então, sobretudo no âmbito da formação de professores de FLE, contribuir para a reflexão sobre a abordagem de manifestações culturais nas aulas de língua como facilitadora da aprendizagem linguística, que é antes de tudo comunicativa, e que aqui será tratada a partir do recorte lexical e do ensino-aprendizagem de vocabulário. A relação língua-cultura, nesse caso, ou lexicultura (*lexiculture*, de Galisson), leva em conta que boa parte do conteúdo semântico e referencial da língua é expressa mais evidentemente pelo plano lexical. Mais especificamente, busco, primeiro, analisar material didático contemporâneo para verificar que subsídios fornece ao professor e ao aluno para a facilitação da aquisição lexical, o que passa pelo aprofundamento do conhecimento relacionado a marcas culturais; segundo, propor ideias que possam ser integradas ou complementares a outras já disponíveis para enriquecer o trabalho lexical do professor, atentando sempre para a contextualização, com atividades e tarefas⁵ que tragam algum sentido para o aluno e que mantenham o elo entre os conteúdos estudados.

O presente trabalho consiste em três capítulos organizados da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentarei os pressupostos teóricos, oriundos da pedagogia das línguas, da psicolinguística e da lexicologia, que nortearam nosso trabalho, bem como nossa concepção de ensino de línguas; tratarei também da transposição didática, isto é, dos autores nos quais buscamos suporte e inspiração para criar as propostas que comporão o terceiro capítulo e apresentaremos, mais detalhadamente, o problema de pesquisa; no segundo capítulo, farei uma análise de um livro didático da atualidade (*Alter Ego+*), a fim de identificar possíveis lacunas

⁵ Com base em Cuq (2003), entendemos *atividade*, entre outros significados, como exercícios realizados em aula ou extraclasse (responder a questões, interpretar diálogos, representar cenas, entre outros), podendo ser de descoberta, de sistematização e de uso; e *tarefa*, como um conjunto estruturado de atividades que deve ter um sentido para o aluno, é feita com material autêntico e tem um objetivo final preciso que vai além do objetivo linguístico propriamente dito.

quanto ao encaminhamento do estudo no plano lexical; no terceiro capítulo, por fim, proporei procedimentos a serem utilizados pelo professor na sala de aula. As atividades e tarefas serão exemplificadas e terão relação com a unidade analisada do livro didático, servindo como base para outros procedimentos e outros conteúdos. Mais do que propostas prontas para serem utilizadas, pois estas estarão estreitamente atreladas ao contexto da sala de aula e ao material didático empregado, interessa-me mostrar procedimentos e materiais possíveis que possam suprir eventuais lacunas do livro e/ou enriquecer o trabalho proposto pelo professor.

CAPÍTULO 1

REPRESENTAÇÃO E PROPÓSITOS DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Qual a importância de ensinar-aprender uma língua estrangeira? Que concepção temos do ensino de línguas nas escolas e cursos de idiomas? As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006) visam promover uma reflexão sobre o papel educacional do ensino de LE e a noção de cidadania. Pensar esse papel se faz cada vez mais necessário quando sabemos que, de maneira geral, a tendência é considerar esse ensino como algo desvinculado da formação do indivíduo como sujeito no mundo, quando o ensino-aprendizagem de LE deveria representar uma abertura para mundos novos, o contato com novas culturas, o desenvolvimento de um pensamento crítico e atuante na sociedade. Segundo Rajagopalan (2003, p. 70), “[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

Dessa forma, *comunicar-se* é um dos principais objetivos para aprender uma língua estrangeira, embora não seja o único, e como qualquer outro objetivo, deve estar atrelado ao universo de quem aprende, a seus interesses e necessidades. Porém, o que acontece, muitas vezes, é que o ensino acaba se concentrando apenas no aspecto linguístico e instrumental da LE, como se ela pudesse ser desvinculada de valores culturais e, assim, prioriza conteúdos gramaticais, trabalha vocabulário de forma artificial e desconsidera os interesses do público alvo, dificultando a aprendizagem comunicativa. Desse fato, há muitos anos, vem a constatação de que os aprendentes não só não recebem uma formação voltada para o exercício da cidadania, como também acabam saindo da vida escolar sem alcançar os objetivos propostos, buscando fora da escola, quando se tem a oportunidade, um curso de idiomas que venha suprir as necessidades impostas por uma sociedade que se preocupa mais com o mercado de trabalho do que com a formação cidadã. De acordo com as Orientações Curriculares, os alunos não encontram motivação na escola regular e esse pode ser um dos motivos de não alcançar os objetivos no ensino formal. Esse fato dialoga com o nosso problema – o desinteresse de aprendentes de FLE, no ensino formal ou em cursos livres de idiomas, e sua relutância em se aproximar das culturas da língua – e a conseqüente preocupação em alcançar uma das nossas finalidades que é suscitar o interesse pelo francês e pela diversidade linguística e cultural.

Consoante às Orientações Curriculares, nossa concepção de ensino de línguas abrange objetivos que vão além da comunicação. Entendemos que, ao aprender uma nova língua, abrimos caminho para um vasto universo de conhecimentos, inclusive o autoconhecimento. Passamos a perceber a própria existência e a do outro, a reconhecer e respeitar as diferenças (dos hábitos, das ações, das relações interpessoais) de forma que o valor educacional vá além do uso da língua para fins comunicativos e se desenvolva também no âmbito sociocultural. Assim como em outras disciplinas, o ensino de LE precisa pensar no aluno como um indivíduo em formação como cidadão do mundo, que deve, ao mesmo tempo, compreender e exercer a cidadania, isto é, alguém que tem participação consciente na sociedade, sendo capaz de estabelecer relações, se comunicar com o diferente e se adaptar a situações diversas. Segundo as Orientações Curriculares, “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno/o cidadão) ocupa na sociedade (MEC, 2006, p. 91), em que a inclusão – palavra tão estreitamente vinculada à de cidadania – “é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística” (*op cit.*, p. 98). Nesse sentido, nos orientamos pela ideia de que o ensino de LE pode e deve levar o aluno à reflexão sobre o espaço que ocupa no mundo, na sua região, na sua comunidade, enfim, sobre sua existência, o que passa pelo conhecimento de outras formas de se expressar e viver. É importante que o aluno reflita sobre seu lugar de fala e sobre por que está nesse lugar, para que assim possa também refletir se quer estar nesse lugar ou não e se essa condição o leva à inclusão ou exclusão de determinados espaços e posições.

Assim, concebemos o ensino-aprendizagem de LE, mais amplamente, como um processo de conscientização de si e do outro, e entendemos que, para além de uma ferramenta que permite a troca de informações, a língua e a linguagem existem para expandir horizontes, para mostrar que há diferenças nas formas de se comunicar e que essas diferenças dependem do contexto social, da história, da experiência de vida dos povos, pois não acontecem de forma individual. Essas diferenças espelham diferentes maneiras de se relacionar com o mundo e de representar esse mundo, ou seja, refletem diferentes “visões de mundo” ou, como diz Humboldt, “a diversidade das línguas não é, portanto, uma diversidade de sons e de sinais, mas sim uma diversidade de visões de mundo”⁶ (citado por CHABROLLE-CERRETINI, 2007, p. 69).

A concepção de ensino de línguas estrangeiras nas aulas de francês desenvolvidas em nosso contexto brasileiro é igualmente pautada pelo Quadro Europeu Comum de Referência

⁶ No original: « La diversité des langues n'est donc pas une diversité de sons et de signes mais une diversité des visions du monde. »

para as línguas (QEER). O Quadro fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa, buscando promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países, além de fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas. A abordagem adotada é orientada para a ação, na medida em que considera o utilizador e o aprendiz de uma língua como atores sociais, que precisam cumprir tarefas, atividades sociais, não apenas relacionadas com a língua, pois:

Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhe atribuem uma significação plena. Falamos de ‘tarefas’ na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. (QEER p. 29)

Nessa perspectiva, as competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações. O Quadro as distingue em gerais – aquelas que não são específicas ao uso da língua, mas a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades linguísticas – e comunicativas em língua – aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos. Tanto as competências gerais quanto as comunicativas são desenvolvidas dentro de um *contexto*, entendido como a “constelação de acontecimentos e de fatores situacionais (físicos e outros), tanto internos como externos ao indivíduo, nos quais os atos de comunicação se inserem.” (QEER, p. 30)

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema. Essa competência não se relaciona apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos, mas também com a organização cognitiva e o modo como esse conhecimento é armazenado, isto é, as redes associativas que um falante vai formando, de acordo com sua experiência interativa, e sua acessibilidade, ou seja, a possibilidade de retomar (lembrar, reutilizar) algo com o qual já teve contato. O QEER também considera que a organização cognitiva do vocabulário e do armazenamento de expressões depende, entre outras coisas, de características culturais das comunidades que fizeram parte da socialização do indivíduo. Já a competência sociolinguística refere-se às condições socioculturais do uso da língua, enquanto a competência pragmática diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos, que podem ser identificados como atos de fala. É nesse componente que o impacto das interações e dos ambientes culturais é mais forte, uma vez que está ligado também à competência discursiva,

responsável pela organização de frases que produzem discursos coesos e coerentes, ou seja, gêneros discursivos. Na prática, todas essas dimensões funcionam simultaneamente quando se trata de aquisição de linguagem, ou seja: as formas de se comunicar são sempre assimiladas em um determinado contexto sociocultural, desempenhando uma determinada função (ação) dentro de um dado “protocolo” de comunicação, o gênero. O ensino que media a aprendizagem deve levar em conta esse conhecimento e por ele se pautar, ou seja, é preciso compreender como *se aprende* para pensar como *se ensina*. Em nosso contexto, o Quadro auxilia na reflexão acerca das competências necessárias aos aprendentes de uma LE e no embasamento de questões que refletem os modos de aprendizagem, critérios de avaliação, métodos adotados nas práticas docentes e a classificação dos níveis de aprendizagem. A abordagem pedagógica sugerida pelo QECR, voltada para ação, bem como a aprendizagem que contribui para o exercício da cidadania, como visto nas Orientações Curriculares, estão em consonância com a afirmação de Tarin (2006), quando diz que:

Em cada indivíduo, a capacidade de comunicação está longe de se limitar à posse de um *capital linguístico*. Ela depende também de um *capital comunicativo* cuja cultura constitui o substrato. A cultura dá as chaves e o sentido, pois a língua traduz também o fato cultural, e comunicar consiste sempre em negociar significações culturais (falas, símbolos, atitudes, gestos, postura, etc.).⁷ (TARIN, 2006, p.4, grifo meu)

Assim, as Orientações Curriculares e o QECR nos apresentam a pedagogia das línguas como pertencente e atrelada a um conjunto de fatores, já que o uso da língua não existe nem se manifesta isoladamente e representa hábitos e comportamentos, corroborando a necessidade da abordagem cultural no ensino-aprendizagem de LE.

1.1 A relação entre língua e cultura

Afinal, qual é a relação entre língua e cultura? A língua é um produto da cultura. Desde cedo recebemos influências culturais onde quer que estejamos interagindo; se cada região ou, antes disso, cada pequena comunidade, grupo de trabalho, núcleo familiar ou escolar, entre outros, segundo influências culturais recebidas, constrói uma maneira de falar que espelha uma

⁷ No original: « Chez tout individu, la capacité à communiquer est loin de se limiter à la détention d'un capital linguistique. Elle relève aussi d'un capital communicationnel dont la culture constitue le substrat. La culture donne les clés et le sens. Car la langue traduit aussi le fait culturel et communiquer consiste toujours à négocier des significations culturelles (paroles, symboles, attitudes, gestes, posture etc.). »

cultura, o mesmo deve ocorrer na aprendizagem de uma LE: deve-se buscar construir uma maneira de falar de acordo com suas manifestações culturais. A língua é, igualmente, uma parte da cultura, um de seus aspectos, e é indispensável conhecê-lo se quisermos penetrar verdadeiramente em uma cultura estrangeira e nos comunicarmos nessa língua. Da mesma forma que não podemos desprezar outros elementos como religião, ciências, folclore e técnicas que constroem um conjunto cultural, tampouco podemos desprezar a língua como parte integrante das representações desse conjunto. A língua é, também, condição da cultura, pois é através dela (e da linguagem) que o indivíduo adquire traços culturais de seu(s) grupo(s) permitindo transmiti-los e conservar alguns de seus aspectos. Como uma criança que faz perguntas e assim expressa seu desejo de conhecer. Através dessa aquisição da linguagem, a criança constrói ao mesmo tempo sua visão de mundo; uma língua determina sua identidade, seu pertencimento a uma cultura. Da mesma forma, um aprendente de LE vai construir novas visões de mundo, vai formar uma nova identidade ao assimilar uma nova cultura, que vai, provavelmente, se mesclar àquela(s) de origem.

A partir do momento em que concebemos a língua sob o ponto de vista comunicativo, não podemos separá-la das culturas e suas manifestações sociais, comportamentais etc. A cultura é edificada e adquirida na interação social dos membros de uma comunidade que compartilha hábitos e tradições; e mesmo que o ensino seja sempre limitado, pois estará intimamente vinculado aos conhecimentos e experiências de quem ensina, é possível que as marcas culturais sejam assimiladas de muitas outras formas que devem extrapolar o universo da sala de aula, do ensino propriamente dito. Boa parte da tarefa do professor é então a de proporcionar situações (tarefas e/ou atividades) para que o aluno tome gosto pela descoberta e crie uma postura de descoberta, de “pesquisador”, aprendendo a observar e a indagar, desenvolvendo uma reflexão linguística e comportamental que, aos poucos, vai lhe dando as condições de agir e interagir de outra maneira, tanto dentro da sala de aula – que é também representação de uma comunidade – como mais amplamente, em outros ambientes e contextos.

Além disso, sabe-se que os comportamentos podem ser influenciados pelo meio e pelas diferentes manifestações, sejam elas culturais, políticas, econômicas, sociais etc., que invadem esse meio, não sendo um acaso o fato de que uma enorme parcela da população brasileira viva e aja atualmente de acordo com hábitos e representações norte-americanas ou, provavelmente em menor medida, europeias. O influxo de estrangeirismos no Brasil de origem francesa, por exemplo, é proveniente da influência francesa entre os séculos XVIII, XIX e XX (até o período da ditadura militar), na sociedade brasileira, sobretudo na elite que construía sua identidade

com base em valores europeus. Consumiam-se, assim, produtos culturais franceses, como literatura ficcional, mas também científica, filosófica e religiosa; cinema, moda, arquitetura etc., e com isso, a língua, bem como gostos e hábitos. Quanto a isso, vale observar que a relação de aprendentes de francês com a língua estudada é diferente, até certo ponto, se considerarmos a faixa etária. Até a década de 1970, o francês era ofertado na escola pública brasileira, sendo de caráter obrigatório na formação básica e tendo prestígio igual ou superior ao que é conferido hoje à língua inglesa. De fato, a partir do século XIX, a França teve uma representação muito forte de função civilizadora, e o francês foi, durante muito tempo, considerado uma língua “universal” (transnacional). Assim, é comum que pessoas de mais idade, que voltaram a estudar francês após anos sem contato com a língua, tenham reações e interesses diferentes durante a aprendizagem se comparadas àquelas que nunca tiveram contato nem têm conhecimento do que a língua francesa já representou, e em muitos casos ainda representa, no Brasil e no mundo.

Contudo, no caso dos aprendentes de uma LE distantes de qualquer situação de imersão, como é o nosso caso, é evidente que as dificuldades relacionadas ao pouco ou quase nenhum contato com qualquer referência cultural da língua que estudam, atingem os mais variados perfis. Como tenho alunos de diferentes faixas etárias, desde crianças até idosos, percebo que a falta de interesse e a consequente dificuldade em assimilar as culturas de língua francesa é uma questão generalizada. São poucos os casos de aprendentes que se esforçam nesse sentido; e emprego a expressão “esforçar-se” porque é realmente um esforço necessário da parte de quem quer aprender FLE: buscar ter contato com certa frequência com programas, filmes, músicas, leituras de seu interesse em língua francesa não é tarefa fácil atualmente; não porque não sejam de fácil acesso, mas porque se distanciam, na maioria das vezes, de nosso quadro referencial, de nossas expectativas e gostos, formatados por aquilo que consumimos. Além desse esforço pessoal do aprendente, o professor também precisa tornar as suas aulas dinâmicas se considerar a língua como uma atividade social, em que, necessariamente, entramos em contato com os falantes da língua, aqueles que usam a língua nas diferentes esferas da vida em sociedade. De acordo com Bagno (2002), isso supõe:

olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os *seres humanos* que a falam e escrevem. Significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. Por estar sujeita às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações do sentido, a língua em grande medida é opaca, não é transparente. Isso faz da prática da interpretação uma atividade fundamental da vida humana, da interação social. (citado por SILVA, 2008, p. 2022)

De minha parte, como aprendente, esse esforço se deu aos poucos, mas foi consciente e mostrou resultados que me fizeram perceber, na prática, a sua importância. Meu primeiro contato mais próximo com a língua francesa foi, efetivamente, aos 28 anos de idade, no curso de Letras. Até então, eu não tinha nenhuma ligação, nenhum interesse significativo pelas culturas representadas por essa língua, meus conhecimentos eram primários, provenientes de algumas aulas de História durante minha formação no ensino básico e do senso comum. Eu não gostava e/ou não conhecia o cinema francês, a música, a arte, a literatura, as religiões, as influências positivas ou negativas ao redor do mundo e, no início, também pensava que isso não faria diferença no meu aprendizado nem na minha relação com a língua, pois eu apresentava certa facilidade para aprender LEs, e com o francês não foi diferente. Todavia, com o passar do tempo, percebi que me faltavam elementos para me expressar de forma mais natural e realmente aplicar meus conhecimentos em situações de fala, de interações mais espontâneas. A partir dessa constatação, passei a, lentamente, adotar medidas que pudessem fornecer suporte ao meu desenvolvimento: comecei a procurar músicas que se encaixassem nos meus gostos e fiz assinatura de canais de televisão que me colocassem em contato com situações autênticas de comunicação. Além disso, durante um período de vivência em solo francês, eu, literalmente, forcei uma aproximação com as representações culturais e fui além das relações interpessoais. Nos momentos em que estava em casa, procurava na televisão programas que pudessem atrair e prender minha atenção e também aproveitei para assistir filmes que eu já conhecia, porém, dublados em francês e isso fez com que os laços entre mim e a língua se estreitassem e a desconstrução de estereótipos fosse possível. A esse respeito, é interessante constatar a visão que alguns brasileiros têm da língua francesa, é comum ver uma reação de deslumbre quando se menciona o fato de ser falante de francês: para algumas pessoas, trata-se de uma língua “chique”, “difícil” e mais “bonita” que o português; há também aqueles que julgam os aprendentes de francês como pessoas esnobes e que só escolhem aprender a língua em razão de um suposto *status*. Devido a esse fator, e por questões ideológicas, sempre me posicionei de maneira distante, de forma a renegar tais suposições e, por isso, não me identificava com a língua, sentia até mesmo vergonha de declarar admiração, sob pena de ser julgada por aqueles que se sentem oprimidos pelo poder que uma língua pode representar em relação às outras. Opressão esta que vem pelo prestígio conferido a determinadas LEs pelas sociedades. Toda essa falta de pertencimento que eu sentia, porém, vinha do meu próprio desconhecimento das marcas culturais e, após esse esforço pessoal em busca da aproximação, tem diminuído cada vez mais, ao ponto de, hoje, meu posicionamento ser completamente diferente.

Portanto, para que haja mudanças de comportamento acerca da aprendizagem da LE e da ligação que o aprendente tem com ela – essencial, na medida em que toda aprendizagem passa também por elos de afeto e, de preferência, afetivos⁸ –, é necessária uma postura que permita estar aberto às possibilidades de transformação que as línguas e suas culturas podem proporcionar e encarar o fato de que a língua se relaciona com a cultura, que, por sua vez, se relaciona com a sociedade; e os indivíduos, como atores sociais, se traduzem através dessa interação.

1.2 O vínculo língua-cultura no nível lexical

Para ensinar-aprender uma nova língua, é preciso também ensinar-aprender novas culturas, pois, como já vimos, a língua traduz a cultura e comunicar-se consiste em negociar significações culturais, não se pode dissociar uma coisa da outra. Não considerar a cultura, quando se aprende uma LE, dificulta o processo, pois a língua precisa ser estudada em um contexto e não de forma isolada. É esclarecedora, nesse aspecto, a concepção de aprendizagem de Silva e Reis (2016), que a concebe “como uma construção individual e interna, realizando-se num processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica. As experiências, as relações e as percepções do mundo no qual foram inseridos serão (re)significativas na construção do seu sistema cognitivo e afetivo e em seu desenvolvimento.” (*op cit.*, p. 978)

A maneira como empregamos determinadas estruturas discursivas depende, dentre outros, do aspecto cultural, isto é: os elementos discursivos, a forma como nos dirigimos ao outro, o emprego e a frequência de uso de determinadas unidades lexicais, o valor, que é ao mesmo tempo pragmático e semântico, atribuído a certas palavras pertencem à cultura local e à relação do falante com a língua materna. Uma das dificuldades dos alunos em se comunicar na LE passa por esse aspecto, pois, muitas vezes, eles pensam que basta utilizar a palavra da LE correspondente na sua língua materna para expressar-se. No ensino-aprendizagem de FLE, podem ser destacados alguns exemplos observados nos trabalhos de alunos e em interações de sala de aula, tais como: *je te souhaite tout de bon* (em português dizemos: te desejo tudo de bom), o que talvez seja expresso em francês por *je te souhaite le meilleur*; no caso de *brûler un boeuf*, o aluno quis dizer “queimar uma carne”, uma expressão familiar para “fazer um

⁸ Para mais informações sobre o papel da afetividade na aprendizagem de línguas estrangeiras, ver FÜHR (2016).

churrasco”, que tampouco funciona bem em francês, ou seja, os alunos costumam utilizar a mesma construção da língua materna, porém com as palavras da LE, o que sabemos que não funciona, pois pode conferir um valor diferente do desejado. Além do aspecto semântico (relacionado aos significados), é preciso considerar também o aspecto pragmático (relacionado ao efeito da língua em uso) que cada palavra ou expressão traz consigo e não esquecer que os planos lexicais e gramaticais andam sempre juntos na produção linguística. Não nos comunicamos por sequências de palavras, acopladas umas às outras, mas por unidades de sentido mais complexas, boa parte delas cristalizadas nas línguas de tal modo que, como falantes nativos, não percebemos.

Sabemos que a experiência humana se analisa de forma diferente em cada comunidade e que a língua é um reflexo disso, é sedimentada pelo uso, carregando uma história; sabemos também que “todas as palavras são culturais, mas umas mais que outras” (GALISSON, 1991, p. 120). Assim, por exemplo, utilizar expressões que envolvem “deus” é comum para nós, brasileiros, que temos uma população majoritariamente cristã que manifesta suas crenças abertamente, produzindo expressões como *graças a deus!*, para expressar alívio, *vai com deus*, para expressar afeto, entre tantas outras; mas provavelmente não seja comum para um francês, que vive em um país que preza a laicidade e separa religião e estado, e portanto, separa religião e vida social, mantendo suas crenças no âmbito privado, de acordo com as minhas experiências quando morei na França e conforme relatos de amigos que tiveram experiências semelhantes.

Outra dificuldade dos alunos é que eles têm necessidade constante de uma tradução, mas costumam esquecer de considerar contextos, sentidos metafóricos e situações de uso de determinadas palavras, o que pode ser problemático considerando, não apenas que a polissemia impera no léxico, mas também que o emprego de uma palavra pode ter um valor ou um registro diferente de uma cultura para outra. Peguemos a sentença *ele é negro*: em português, não há, em princípio, problema algum, mas se o aluno não tiver noção dessas diferenças culturais e disser em francês *il est Nègre*, com intuito apenas de descrever alguém, pode, no mínimo, criar uma situação desconfortável, uma vez que *nègre* tem conotação pejorativa na França, ou seja, tem um valor diferente de seu correspondente morfológico em português, embora o referente possa ser o mesmo (uma forma mais adequada seria *il est Noir*). Na verdade, tais situações nos lembram o caráter simbólico das línguas, que expressam muito mais do que a relação referencial. Por isso, não basta traduzir palavra por palavra em uma frase, e faz parte do papel do professor orientar aquele que está aprendendo a língua quanto a essa questão. Não por acaso, é comum responder a certas perguntas em sala de aula com outra pergunta: assim, no momento

em que o aluno questiona como se diz algo, costumo perguntar em seguida o que ele quer dizer, em qual contexto, a fim de que possa orientá-lo e levá-lo à reflexão para que, em um momento futuro, ele mesmo considere essas indagações.

Por outro lado, é comum os alunos encontrarem maior dificuldade em assimilar formas da língua que se distanciam das formas e, certamente do uso, de sua própria língua. Assim, por exemplo, não conseguem lidar muito bem com as diferenças de valor atribuídas em português e francês aos verbos *aimer* (gostar/amar) e *adorer* (adorar); assim como não conseguem lidar com a “falta” de um verbo específico para *gostar* (cujo equivalente morfológico *goûter* remete a outro sentido no uso mais comum na França, como “experimentar”, por exemplo), mesmo que o verbo *aimer* sirva exatamente, mas não apenas, a esse propósito, sendo apenas uma forma de expressar um sentimento do qual a intensidade se distingue pela utilização de dois verbos diferentes na sua LM. Essa dificuldade é explicada pela diferença de valor e/ou sentido que atribuímos a formas de mesma origem etimológica – o que chamamos de falsos cognatos –, bem como pelo fato de que, para dar sentido às construções da língua de aprendizagem, o aprendente se apoia naturalmente, em um primeiro momento, no sentido que as formas têm em sua própria língua quando se trata de línguas de mesma família etimológica. Quanto às formas inexistentes ou muito diferentes, essas são sempre de mais difícil assimilação, pois demoramos mais a dar sentido a elas, o que as torna impalpáveis de certa forma. Isso é observado igualmente nas combinatórias (locações, expressões e colocações), como, por exemplo, com o uso do verbo *faire* em determinadas construções em que ele não significa *fazer* (realizar, fabricar), mas denomina uma ação diferente dependendo do substantivo que o acompanha, como em *faire du vélo* ou *faire du cheval*, que pode ser traduzido respectivamente como *andar de bicicleta* e *cavalgar/andar a cavalo*. Apesar de serem situações diferentes, pois aqui trata-se de colocações, é possível traçar um paralelo que demonstra a dificuldade e a resistência de alguns aprendentes em lidar com as diferenças das línguas. Nota-se, nesses momentos, que o aluno não está acostumado com essas construções, pois não as associa diretamente à ação que denominam e àquilo que gostariam de expressar, buscando formas similares à sua língua para “traduzir” para a LE. Isso evidencia o fato de que não mantêm contato com a língua fora do período em sala de aula, normalmente poucas horas semanais, apesar dos lembretes e conselhos constantes lançados pelo professor que sabe que tal ritmo reduzido e a falta de esforço extraclasse não contribuem para um aprendizado efetivo. É fácil identificar o aluno que emprega mais esforços e está aberto ao aprendizado daquele que se atém unicamente aos conteúdos do livro e aos encontros semanais, a evolução do primeiro é perceptível. Um fator

importante que leva o aluno a se manter distante da língua de aprendizagem quando não está na sala de aula é, então, sua relutância em aceitar e, principalmente, assimilar outras culturas; bem como a conseqüente falta de identificação com as mesmas, o que se transforma em um círculo vicioso: se não conheço, não aceito; se não aceito, não assimilo e, portanto, não me identifico... e não aprendo.

Assim, desconsiderar a cultura da língua que está sendo ensinada ou aprendida é, portanto, negligenciar o contexto e as características de uso dessa língua, é tentar apreendê-la como uma abstração ou um sistema de regras fechado, tal como, literalmente, uma linguagem artificial. Ao desvincular o ensino linguístico da(s) cultura(s) que produzem a língua, ou seja, das realidades e das relações interpessoais que a veiculam, evidenciadas mais facilmente pelo léxico – que nomeia o mundo vivido e sentido –, perde-se a oportunidade de dar concretude, “substância” à forma verbal, isto é, sentido, sem o qual não há aprendizagem possível. Mas o que nos dizem os estudos em Psicolinguística sobre o processo de aprendizagem lexical? Como se aprende e se adquire léxico?

1.2.1 Léxico mental e aprendizagem lexical

A psicolinguística define *léxico mental* como um sistema que contém o conjunto dos conhecimentos de que uma pessoa dispõe sobre as palavras de uma língua. O leitor (ouvinte) deve então acessar esse léxico mental para compreender a palavra lida (ouvida). Assim, o léxico mental pode ser considerado como um conjunto de “palavras” que, através de nossa experiência como falantes, estocamos na memória, ou seja, são as palavras que conhecemos de uma língua ou mais línguas; refere-se ao seu aspecto cognitivo, que, em situação de comunicação, materializa-se na fala ou escrita. O conteúdo e a organização do léxico mental não são fixos, passam por ajustes e alterações contínuas, e dependem de alguns fatores, como o efeito de significação para o sujeito (fator bastante subjetivo) e a frequência de uso e contato (BOGAARDS, 1994). Nesse sentido, segundo a psicolinguística (ver, entre outros autores, SPINELLI; FERRAND, 2005), o aspecto semântico pode ser considerado um dos mais importantes⁹, pois tendemos a assimilar tudo o que faz sentido, por isso construções de uma LE que pareçam às de nossa LM são mais facilmente apreendidas: conforme o modelo de “memória

⁹ Não por acaso, os psicolinguistas cunharam o termo *memória semântica*, como uma metáfora para a noção de memória a longo prazo (SPINELLI; FERRAND, 2005).

bilíngüe” que vai sendo construído ao longo de nossa aprendizagem e experiências linguísticas, em estágio inicial de aprendizagem, a forma em LE evoca, primeiro, a forma em LM e esta evoca o sentido, ou seja, o sentido em LE é de alguma forma mediado pela LM (ou por outras línguas que componham nossa bagagem linguística) (KROLL; SHOLL, 1992, *apud* BOGAARDS, 1994, p. 145). É então o léxico mental estocado na memória semântica (ou memória a longo prazo) que constitui nossos recursos linguísticos para que possamos nos comunicar, seja em LM, seja em LE, visto que:

É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem. (FIGUEIREDO, 2009, p. 110)

Logo, na busca pela aquisição de uma competência comunicativa em LE, o léxico parece ter um papel primordial em dois níveis: de acesso à memória semântica – aos conceitos estocados em forma de redes na nossa memória a longo prazo –, e de desencadeador da comunicação verbal, da ação de compreender e expressar (LOGUERCIO, 2013, p. 67). As propriedades do discurso e as condições de produção do discurso (a situação de enunciação) nos ajudam a construir o valor semântico do que é dito e, *grosso modo*, das palavras. Assim, no ensino-aprendizagem de LE, muito mais do que priorizar conteúdos – até porque tudo o que diz respeito à língua e linguagem são de conhecimento contínuo, infindáveis –, deve-se priorizar métodos que levem à assimilação da linguagem pela elaboração de saberes, que levem os aprendentes a um saber-aprender antes de tudo, em outras palavras, ainda de acordo com Loguercio (*op. cit.*, p. 62), é preciso desenvolver no aprendente o espírito do pesquisador (observar, criar hipóteses, experimentar, elaborar...).

No que diz respeito à organização do léxico mental, uma vez que ele se constitui pela experiência do sujeito e suas representações locais resultam da soma dos conhecimentos que esse sujeito interioriza a respeito das palavras da sua língua, as diferentes informações não se organizam em ordem alfabética, como em um dicionário, mas por associações, redes, ou, como sugere Miller (*apud* SPINELLI-FERRAND, 2005, p. 26), como uma matriz lexical, segundo a qual a estrutura da língua materna repousa nas relações entre as formas e as relações entre os significados. Assim, se uma forma pode expressar vários significados, como em *louer un dieu* x *louer un appartement* (louvar a um deus x alugar um apartamento), um significado de base pode ser expresso por várias formas: móvel onde podemos sentar – *chaise*, *siège*, *fauteuil*,

tabouret, canapé etc. (cadeira, assento, poltrona, banco, sofá). Estimular o estabelecimento dessas associações, seja para aproximar unidades lexicais pelo sentido, seja para melhor distinguir, parece fundamental.

É curioso notar que os alunos não percebem essas diferenças até fazer uma comparação com a LM. É bem comum nas minhas turmas, ao se depararem com uma nova maneira de se referir a algo, perguntarem se não é outra “coisa” (outro referente), e quando têm a resposta de que é apenas uma forma diferente de expressar mais ou menos a mesma ideia, eles se dão conta de que em português também acontece isso, e que essas diferentes formas de dizer estão atreladas a uma história e/ou a uma situação de comunicação. A associação entre essas informações, relacionadas muitas vezes à origem etimológica, à motivação de criação da expressão ou a experiências mais concretas de uso, tem um efeito forte de significação, facilitando a assimilação de novas palavras.

Por conseguinte, as atividades propostas neste trabalho servirão para reforçar as conexões semânticas entre as redes lexicais que foram criadas anteriormente e proporcionar situações que contribuam para a aquisição lexical ao favorecer um contato mais significativo com a língua e, conseqüentemente, a memorização, que deverá ser solidificada por meio do uso em contextos e a partir da construção de sentidos.

1.2.2 Lexicultura – a relação entre léxico e cultura

Podemos definir o léxico como um conjunto das *unidades lexicais* que encerra os conhecimentos gerais de uma comunidade e seus valores, refletindo sua ideologia e não podendo existir de maneira descontextualizada (SILVA, 2008, p. 2021). O significado das práticas discursivas se constitui em contextos, assim, o nível pragmático também tem um papel muito importante. Galisson (1999, p. 480) define *lexicultura* como a “cultura (implícita), latente nas ou sob as palavras, ditas culturais, que deve ser atualizada, explicitada e interpretada”¹⁰. O valor implícito, correspondente à dimensão pragmática das palavras, se estabelece através do seu uso em contexto. Esse valor também serve como marca de identidade pertencente a uma dada cultura; os aspectos culturais de uma comunidade se manifestam através das palavras e os

¹⁰ No original: “*la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu’il convient de repérer, d’explicitier et d’interpréter.*”

significados que carregam, ao mesmo tempo em que esses significados são construídos com base em representações culturais¹¹.

Se pensarmos na língua como instrumento de poder, por exemplo, é possível perceber as influências que determinadas línguas exercem em determinados grupos sociais em que ela existe como LE e não como LM. Recentemente, ao ler um depoimento em uma rede social, tive conhecimento de que, no Brasil, grupos de pessoas que se autodenominam jovens empreendedores costumam se comunicar entre elas misturando palavras em inglês no meio das frases, porque entendem que dessa forma estariam enriquecendo seus discursos. Aqui temos uma supervalorização do que é de fora, a LE é empregada com a finalidade de persuadir o interlocutor, de fazê-lo pensar que o empreendedorismo confere uma posição diferenciada e superior às demais posições que um indivíduo pode ocupar na sociedade. Essa “estratégia” de comunicação não é novidade no cenário brasileiro, como já mencionamos, a língua inglesa e suas representações culturais exercem forte influência na nossa sociedade há muito tempo. Em relação a isso, o cantor e compositor maranhense, Zeca Baleiro, interpreta uma canção, em anexo, em que cada verso possui uma palavra em inglês e que pode ser vista como uma crítica a esse uso indiscriminado da língua no meio de sentenças em português. Mas o que isso reflete? A escolha por determinadas formas não acontece apenas porque está em inglês, mas também pelo valor que aquela forma adquire para algumas pessoas culturalmente. Observemos os seguintes versos: “venha provar meu *brunch*, saiba que eu tenho *approach*, na hora do *lunch*, eu ando de *ferryboat*”. Podemos concluir que é considerado “chique” almoçar em um *ferryboat*, ao passo que almoçar em uma balsa não tem o mesmo impacto, pelo menos não para o tipo de falante que valoriza esse *status* social. E isso é um traço cultural, é construído socialmente. De alguma forma, aprendemos que possuir coisas e fazer programas considerados próprios das classes econômicas mais abastadas nos faz ser pessoas melhores que outras, mais importantes; e na realidade do brasileiro, estudar LE é privilégio de poucos. Essa é uma relação de poder que a língua impõe à nossa sociedade e que representa apenas um de seus efeitos se considerarmos todas as outras influências que os Estados Unidos sobretudo exercem em nossas culturas: além de influenciar nossa maneira de falar, influencia nossos hábitos alimentares, as manifestações artísticas, estimula o culto ao consumismo exacerbado e ao sistema capitalista, o apego à religião etc. Ainda em relação à música de Zeca Baleiro, o francês aparece também na letra, mas em menor quantidade, porque, apesar de não ter a mesma influência que o inglês hoje, é uma língua considerada ainda mais “chique” e que seria acessível a um número muito menor

¹¹ Lembrando que tratamos aqui de cultura sem julgamento de valor, não falamos de cultura no sentido clássico, de pessoa culta, como explicamos anteriormente.

de pessoas. Daí, possivelmente, uma das razões do distanciamento cultural que percebemos entre os aprendentes de FLE, mesmo entre os que escolhem aprender a língua por livre e espontânea vontade, o que é o caso da maioria. Isso mostra mais uma vez que tudo passa pela língua e é evidenciado pelo léxico: as relações interpessoais nas situações mais corriqueiras são traduzidas pelo léxico e movidas por influências culturais. Assim sendo, a noção de *lexicultura* – uma prática pedagógica centrada no ensino do vocabulário concebida por Galisson (*op cit.*)¹² – nos lembra da estreita relação entre léxico e cultura, pois não há como desvincular um do outro.

1.3 Aprendizagem e afetividade

Se falar de cultura implica falar de representações e valores, relações de maior ou menor identificação, já que traços culturais são identificados a partir do contraste com o outro, o diferente, ou seja, revelam-se pela diferença, tratar do papel da cultura para a aprendizagem linguística implica também falar de afetos e afetividade, da relação que estabelecemos com esse outro. Qual é a relação existente entre aprendizagem e afetividade? Paulo Freire dizia:

É esta percepção do homem e da mulher como seres ‘programados, mas para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana, *jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de de ditadura racionalista*. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 2002, p. 54, grifo meu)

A escolha em aprender a língua francesa pode acontecer por diversos motivos: turismo, emigração, trabalho, prazer, identificação, testes de proficiência, entre outros; porém, a identificação, percebida na curiosidade, na vontade de querer conhecer e saber mais, acontece para uma minoria. Se falamos em ensino regular – básico, fundamental ou médio –, a escolha pela aprendizagem de uma LE dificilmente existe, visto que a língua inglesa é, de certa forma, imposta, devido às leis que regem as bases curriculares. No nosso trabalho, porém, em cursos livres de idiomas, o aluno faz sua escolha e frequenta as aulas porque decidiu fazê-las. Se nesses

¹² Não abordaremos *lexicultura* aqui tal como proposta por Galisson, por se tratar de uma teoria bastante ampla e complexa – em que o autor busca didatizar saberes de lexicologia – que exigiria um aprofundamento de sua produção e fugiria ao escopo de nosso trabalho.

cursos a escolha por identificação pode ocorrer com mais frequência, não é tampouco a regra, sendo os principais motivos alegados turismo, trabalho e intercâmbio, e mesmo sendo uma escolha feita conscientemente, a maioria dos alunos oferece resistência na aprendizagem em função, entre outros aspectos, do distanciamento cultural¹³.

No que diz respeito a uma LE, ou a qualquer outra aprendizagem, o fator afetividade, que é relacional, está presente em várias relações estabelecidas em situações de ensino-aprendizagem¹⁴, como entre professor e aluno. Todo processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, um “encontro”, e é necessário que tanto o professor, quanto o aluno, façam sua parte. Contudo, muitas vezes o aluno espera que o professor seja responsável por tudo, inclusive por motivá-lo em seus estudos, para que assim possa ter um melhor desenvolvimento. É nesse momento que o professor, sabendo que é preciso interesse e dedicação para aprender, vai precisar desenvolver maneiras para despertar esse interesse no aluno, e a afetividade contribui para alcançar esse objetivo, pois permite a troca de informações e, conseqüentemente, a aproximação entre os atores sociais em sala de aula, ajudando o professor a conhecer o perfil da turma. Se o professor sabe de que seus alunos gostam, se conhece seus interesses, pode agir de forma a conciliar conteúdos e atividades que farão sentido e ao mesmo tempo farão com que o aluno passe mais tempo em contato com a língua-alvo, se dedique mais ao processo de aprendizado e assimile com menos dificuldades. Também é tarefa importante da prática educativa propiciar as condições para que o aluno, nas suas relações com colegas e professores, ensaie a experiência de se assumir como sujeito no mundo, como ser pensante, comunicante, histórico e social (FREIRE, 2002, p. 19), até mesmo porque o ponto de partida de um professor comprometido efetivamente com formação é o ponto em que se encontram os saberes do aluno. “O professor está ali, presente, em primeiro lugar, para trocar”¹⁵, nos diz o pedagogo Giordan (1998, p. 215). É a partir do compartilhamento dos conhecimentos e competências que se buscam desenvolver, e que não podem ocorrer fora das realidades concretas do aluno, que pode haver aprendizagem. No senso comum, uma aula de LE não aborda nada além da língua, o que sabemos ser um grande equívoco, pois não só é possível, como também recomendável, que haja um caráter socializante. Assim como não é possível ensinar-aprender uma LE separadamente

¹³ Esse aspecto certamente deveria ser aprofundado em uma pesquisa, sendo levantado aqui enquanto suposição.

¹⁴ “A afetividade é relacional (entre professor e aprendizes, entre aprendizes, entre aprendiz e língua, entre aprendiz e material didático etc.) e contribui para o funcionamento de toda e qualquer situação de comunicação e, especialmente, para a da sala de aula: um conjunto de aprendizes torna-se um grupo a partir do momento em que seus membros compartilham um mesmo objetivo e uma mesma vivência e que eles estabelecem elos afetivos. Fonte potente de energia e de motivação, a afetividade permite o acesso ao conhecimento.” (CUQ, 2003, p. 17, tradução nossa)

¹⁵ No original: « *L'enseignant est d'abord là pour échanger* ».

de suas manifestações culturais, tampouco é possível sem implicar reflexão, sem estimular a curiosidade ou responder aos questionamentos que surgem sobre as razões das coisas serem como são.

Além disso, a relação com o professor e/ou o grupo certamente acarreta também consequências para a relação do aluno com o saber, no caso com a língua-cultura estudada. Se não é natural em nossos dias o interesse pelo francês, por suas manifestações culturais, isso não significa que não possa ser despertado, e provavelmente seja esta a primeira tarefa do professor de línguas em nosso contexto.

Por fim, do nosso ponto de vista, seria até mesmo contraditório se não houvesse esse caráter socializante, uma vez que cultura faz parte do social e implica afetos (identificação ou aversão). A docência é uma atividade humana, isto é, feita de práticas e relações humanas, e não se exclui a afetividade do conhecimento; pelo contrário, é uma relação que permite autenticidade e sela um compromisso entre professor e aluno, o que não significa, de forma alguma, que essa abertura interfira na ética profissional e na avaliação de um aluno pelo menor ou maior apreço que se tenha; significa, sim, que o professor tem disponibilidade, é acessível aos questionamentos, se interessa pelo ser humano que tem diante de si, assim, gera confiança, o que pode ser um fator importante para o aprendizado e, sobretudo, para a relação do aluno com o saber.

1.4 Transposição didática

O termo *transposição didática* foi introduzido pelo sociólogo Michel Verret, em 1975, e retomado cinco anos mais tarde por Chevallard, referindo-se às transposições que um saber sofre ao passar do campo científico para a escola, isto é, há uma diferença entre o que é elaborado em espaços científicos enquanto saber especializado e o que é desenvolvido nos ambientes educacionais. Quando selecionamos materiais e conteúdos para trabalhar com os alunos, é preciso didatizá-los a fim de transformá-los em objetos de ensino, o que acontece na elaboração de livros didáticos, por exemplo.

Os aprendentes de FLE, a menos que estejam estudando com o intuito de atuar profissionalmente com a língua, como é o caso dos estudantes de um curso de Letras em etapas mais avançadas, não precisam entender de análises sintáticas sofisticadas nem encarar

conteúdos do conhecimento gramatical acumulado da língua que estudam, fazer referência à metalinguagem e, sobretudo, saber defini-la; mas, sim, como se comunicar, como se expressar da maneira mais adequada ao contexto de uso, ou seja, precisam saber fazer uso da língua, colocá-la em uso, não propriamente explicá-la ou descrevê-la. É, em outras palavras, o conhecimento procedimental (saber-fazer) que deve ser desenvolvido, não o declarativo (saber explicar). Assim, podemos dizer que a noção essencial de transposição didática consiste na necessidade de adaptação dos saberes ao contexto da sala de aula, considerando o perfil dos aprendentes, seus interesses e necessidades, tempo e espaço disponíveis para as atividades, níveis de aprendizado dos integrantes da turma etc.

De acordo com Galisson (1991), no que diz respeito à língua e cultura, pois são inseparáveis, é a “cultura comportamental comum” que mais interessa para a didática das línguas, pois é compartilhada pelo maior número de indivíduos; é fruto do contato desses indivíduos na realidade cotidiana e revela conhecimento de mundo. É, então, o domínio da experiência que traduz operações comportamentais e verbais (tudo o que se vê, se observa nas condutas dos indivíduos), que deve se sobressair nas práticas educativas. Galisson nos diz que, para se comunicar, é preciso colocar em prática modelos de comportamento e mobilizar representações do mundo, e que “cientificizar” o ensino não é o melhor caminho, mas, sim, pensar em teorias de aprendizagem, pois “não se ensina para ensinar, mas para fazer aprender”¹⁶ (*op. cit.*, p. 156).

É, então, a partir dessas perspectivas que concebemos o ensino de línguas e é como pensaremos na elaboração dos procedimentos pedagógicos apresentados neste trabalho. Alguns procedimentos foram inspirados em atividades propostas por Rodrigues (2017), que analisa o tratamento dado ao léxico no ensino-aprendizagem de língua espanhola em contexto brasileiro. Nosso desafio é como, a partir das atividades e tarefas propostas, despertar o interesse do aluno para as culturas da língua francesa e colocá-lo em uma posição ativa, de questionamento e investigação em relação ao próprio conhecimento linguístico-cultural, de maneira que, ao tomar consciência de alguns aspectos do funcionamento da linguagem, desenvolva estratégias para aprender de maneira contínua.

¹⁶ No original: « *on n'enseigne pas pour enseigner, mais pour faire apprendre.* »

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA

2.1 Sobre o livro didático

O livro selecionado para análise é o livro *Alter Ego + 1* (editora Hachette, edição 2016), pois, atualmente, é o método utilizado nas instituições onde trabalho, recomendado pelas coordenações pedagógicas. *Alter Ego +* é um método de ensino-aprendizagem de francês dividido em cinco níveis, sendo o volume 1 voltado para iniciantes dos níveis A1 e início do A2. Conforme o QECR, um aluno que se enquadra nesses níveis elementares deve ser capaz de compreender e usar expressões e enunciados simples, normalmente atrelados ao cotidiano e que satisfaçam necessidades de uma interação do dia-a-dia, como se apresentar e apresentar os outros, fazer perguntas e dar respostas pessoais acerca de onde vive, das pessoas que conhece e das coisas que possui; deve ser capaz de se comunicar em tarefas simples e rotinas que exijam troca de informações igualmente simples sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. O manual está organizado em dez unidades, uma unidade 0, destinada à descoberta da língua, e outras nove unidades formadas por três lições divididas em duas temáticas cada lição.

A respeito da abordagem didática, o método prioriza a perspectiva acional. De acordo com o QECR, essa perspectiva é orientada para a ação, na medida em que considera o aprendente como um ator social que deve cumprir tarefas não apenas relacionadas com a língua e empregar estratégias para atingir um determinado resultado. Além disso, o material visa estimular um real interesse pela aprendizagem e permitir o desenvolvimento de competências indispensáveis para uma comunicação bem-sucedida. O material segue ainda mais três princípios do QECR: aprender, ensinar, avaliar. Assim, busca propor tarefas que se aproximem de situações reais visando um aprendente ativo que desenvolva sua autonomia; guiar o professor, indicando objetivos e competências em cada lição; e propor avaliações somativas (que buscam preparar o aprendente para testes de proficiência) e formativas (centradas na aprendizagem propriamente dita, buscando promover momentos de reflexão e levar o aprendente a ter um olhar construtivo a respeito de seu próprio aprendizado). As avaliações somativas oferecidas no livro seguem o modelo de avaliação proposto pelo sistema DELF – *Diplôme d'Études en Langue Française*, que aborda competências orais e escritas. As

competências descritas pelo QECR, são: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita.

Quanto à construção das unidades, cada lição normalmente é introduzida a partir de imagens que representam panfletos, capas de livros, cartazes, convites etc.; em seguida temos as atividades de reconhecimento (leitura, questões, troca de informações com os colegas); depois quadros que permitem sistematizar e, assim, conceitualizar conteúdos linguísticos (por meio da indução, pois partem da observação de textos, ou seja, do material textual introduzido na unidade), momento em que os alunos devem observar e tentar completar as regras; e, por fim, apresenta exercícios, atividades e tarefas de aplicação. Os conteúdos socioculturais são divididos por essas temáticas e seus objetivos são pragmático e linguístico (gramaticais, lexicais e fonéticos), sendo o aspecto linguístico o mais privilegiado na maior parte das atividades, como podemos ver nas imagens abaixo.

POINT Langue → p. 206

Faire et aller + articles pour parler de ses activités

Relisez les deux fiches p. 62 puis complétez avec les articles.

	Aller au / à la / à l' + lieu	Faire du / de la / de l' + activité sportive ou culturelle
	Je vais	Je fais
Nom masculin	... restaurant ; ... cinéma.	... vélo ; ... ski.
Nom féminin	... montagne ; ... campagne ; ... mer.	... musique ; ... photo ; ... natation.
Nom commençant par une voyelle	... étranger.	... escalade ; ... aquarelle.

→ S'exercer n° 3 à 5 | p.76

Figura 1 Quadro ilustrando locuções verbais construídas com os verbos ir + preposição + lugar e fazer + atividade esportiva ou cultural.

POINT Langue

Parler de ses goûts

Complétez.

♥ J' ... (bien)	{	voyager.	♥ Je n'aime pas	{	rester en ville.
♥♥ J'adore		les voyages.	♥♥ Je ...		la ville.

aimer (bien) – adorer – détester + nom / verbe à l'infinitif

→ S'exercer n° 1 et 2 | p.76

Figura 2 Vocabulário útil para expressar os gostos.

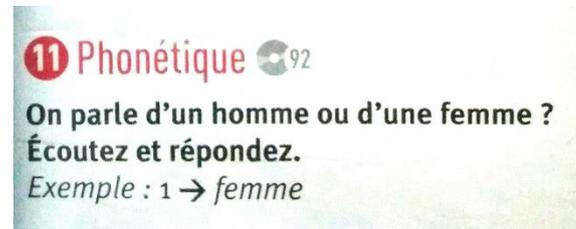
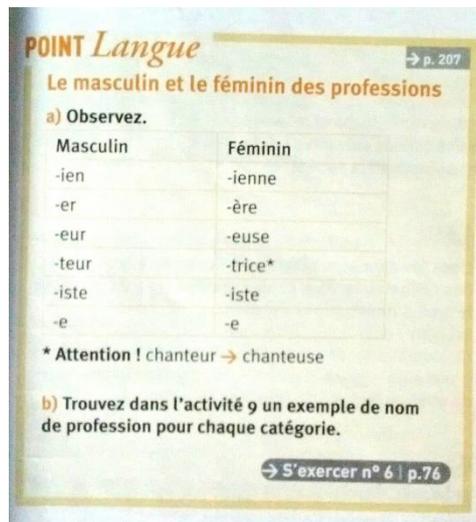


Figura 3 Vocabulário relacionado às profissões e uma atividade de fonética para identificar se se trata do masculino ou do feminino.

O método é composto ainda por um livro do aluno, um guia pedagógico com orientações ao professor, um caderno de exercícios e atividades de áudio em CD-ROM. Nem tudo, porém, é utilizado. O caderno de exercícios, por exemplo, não é empregado em aula, sendo apenas recomendada sua utilização em casa, como forma de fixar os conteúdos, e o aluno dificilmente faz essa aquisição, que tem um custo relativamente alto e acaba sendo substituído por aquilo que está disponível gratuitamente, na Internet. Na maioria das vezes, porém, essa substituição não passa de uma forma que o aprendente encontra de criar ilusões, isto é, os alunos costumam dizer que vão buscar material extra, mas o que se observa, e de acordo com o que vimos até agora, é que muito raramente fazem uso de outras fontes de aprendizado além do material didático usado em sala de aula (mais um indício da falta de interesse da qual falava anteriormente).

Em relação aos princípios metodológicos, segundo o método, pretendem priorizar o aluno, em outras palavras, procuram abordar temas que possam despertar um real interesse pela sociedade francesa e, em menor proporção, pelo mundo francófono, permitindo desenvolver habilidades e competências indispensáveis à comunicação ao propor situações de interação com os colegas. O método supõe que a prioridade é fazer com que o aluno *aprenda a aprender* e que seja ativo, desenvolvendo assim suas aptidões de observação e reflexão para se apropriar da língua, pois sua perspectiva, como dissemos, é acional e as atividades são pensadas para refletir situações de comunicação autêntica. Contudo, ainda que o livro pareça dar conta de muitas das necessidades de um aprendente de FLE, ele tende a valorizar a interpretação global

dos textos e privilegiar estratégias para alcançar objetivos muito específicos de expressão, de aplicação de uma linguagem que o método propõe, não abrindo, propriamente, para a exploração linguística e a reflexão sobre a produção de linguagem, que fica reduzida à reprodução de fórmulas. Portanto, mesmo que seja uma boa referência em material didático, sabemos que não é suficiente, assim como nenhum outro método. Todo método exige uma leitura crítica do professor, que deve adaptá-lo e/ou enriquecê-lo para suprir as necessidades de quem estuda uma LE.

Desse modo, o material parece oferecer boas ferramentas para o ensino-aprendizagem de FLE, mas, na prática, não tem funcionado em nosso contexto. Primeiro, porque é muito difícil trabalhar com todo o suporte que o método oferece, não conseguimos seguir todo encaminhamento que é proposto por falta de tempo, em sala de aula, e também por falta de verba por parte dos alunos (todo o material tem um custo alto, e os alunos acabam abdicando, por exemplo, do caderno de exercícios). Além disso, o fato de os alunos falarem a mesma LM, diferentemente de outros contextos de ensino-aprendizagem, não favorece atividades de interação oral, por exemplo, entre eles, que tendem a ter dificuldade de sair de sua zona de conforto, sendo o professor, em níveis iniciais sobretudo, muitas vezes o único interlocutor com quem podem exercitar a expressão linguística. Então, mesmo que o professor esteja constantemente estimulando os alunos a falar, nem todos se sentem suficientemente confortáveis para se exercitar e o tempo sempre parece escasso para a distribuição das falas, a correção, a repetição e as retomadas constantes, essenciais para se desenvolver habilidades de expressão. Por essa mesma razão, quando se trata de realizar atividades de interação oral propostas pelo método que exigem criatividade, ou maior espontaneidade, normalmente os alunos não se sentem preparados, recusando-se a fazer.

Assim, julgamos importante criar outras possibilidades de se trabalhar as lições com atividades ainda mais centradas na observação dos discursos e na aquisição lexical, seja por meio da recepção – atividades de compreensão oral e escrita –, seja por meio da produção – atividades de expressão oral e escrita. Entendo que tais atividades podem oferecer àqueles que estão aprendendo uma LE um conjunto maior de elementos que favoreçam o aprendizado e a troca de informações, contribuindo para a reflexão sobre as marcas culturais, o emprego e funcionamento da língua e, conseqüentemente, para uma comunicação oral mais espontânea. Segundo, porque, de acordo com as palavras de certos aprendentes, o material não reflete a realidade deles, isso, somado aos problemas já citados, não favorece a formação de sentidos de que um aluno de LE necessita para se apropriar da língua. O método apresenta uma abordagem

indutiva, assim, o aluno seria levado a observar e refletir sobre as regras de funcionamento da língua para que dessa forma se aproprie dela, como podemos ver na imagem abaixo.

POINT Langue → p. 209

Le pluriel des adjectifs qualificatifs pour caractériser des personnes

Observez les listes de qualificatifs dans l'enquête sur Internet p. 68 puis complétez.

Masculin singulier	Masculin pluriel	Féminin singulier	Féminin pluriel
patient	patient...	patiente	patiente...
organisé	organisé...	organisée	organisée...
superficiel	superficiel...	superficielle	superficielle...
Exceptions :			
indécis	...	indécise	indécise...
sérieux	...	sérieuse	sérieuse...
beau	beaux	belle	belle...

En général, pour mettre les adjectifs au pluriel, on ajoute un ...

→ S'exercer n° 10 et 11 | p.77

Figura 4 Quadro para completar a formação do plural dos adjetivos.

Esse é um aspecto positivo, contudo, nos leva a dedicar um tempo maior à conceitualização em detrimento da prática dialogal e das atividades comunicativas, o que pode restringir o aluno a se comunicar através de frases prontas, preestabelecidas, para atingir o objetivo da lição. É em momentos de atividades não previstas pelo material didático que observamos a falta de recursos linguísticos do aluno, que, tentando se expressar de forma mais natural, acaba por perceber que não dispõe do necessário para isso. Esses mesmos momentos também me levaram a perceber a falta de interesse dos alunos em se aproximar um pouco mais da(s) cultura(s) da língua-alvo. Quando perguntados sobre o que costumam fazer fora da sala de aula para desenvolver suas competências e aprofundar seus conhecimentos – perguntas que faço a cada turma que se inicia, a fim de elaborar meu planejamento –, não costumam ir além dos conteúdos de aula, fazendo apenas os deveres de casa, como eu já havia mencionado.

Considerando todos esses fatores, não pretendemos aqui, de forma alguma, recriar o material didático, visto que entendemos o ensino-aprendizagem como uma via de mão dupla, e se nós, professores, buscamos auxiliar os aprendentes a desenvolver suas habilidades comunicativas, eles, por sua vez, também precisam, para além das poucas horas em sala de aula, buscar aumentar suas fontes de aprendizagem. Todavia, se o interesse não se manifesta, devemos então pensar em como suscité-lo nas aulas para que continue crescendo fora delas, e

esse é um dos nossos principais objetivos ao preparar os procedimentos complementares que serão apresentados aqui.

Para ilustrar nossas propostas, que devem estar em sintonia com o(s) método(s) utilizado(s), trabalharemos com a unidade 3 do LD, que será descrita no próximo capítulo. A escolha por essa unidade foi motivada por uma de minhas experiências em sala de aula. No momento em que comentava com a turma que os programas que ilustravam um documento (cartaz), que servia para introduzir a primeira lição da unidade, não haviam sido criados apenas para orientar a atividade de leitura que vem na sequência (sobre os perfis dos candidatos), mas são, sim, programas reais, televisionados mundo afora, os alunos demonstraram interesse. Alguns, porque conheciam versões brasileiras das emissões expostas, outros, porque gostaram de saber que eu assistia a uma dessas emissões quando estava na França e que isso me ajudou a desenvolver minhas competências e despertar meu interesse para outras manifestações culturais do país. Meu depoimento fez com que certos aprendentes compreendessem que meu aprendizado não aconteceu apenas nas salas de aula da universidade¹⁷. Portanto, além de os elementos do programa coincidirem com diversos conteúdos abordados na unidade, é uma escolha que também parte da minha experiência, pois como mencionei anteriormente, acredito que, assim como foi proveitoso para mim, poderá ser para outros aprendentes.

2.2 Sobre a unidade didática

A unidade 3 do livro *Alter Ego + 1*, intitulada *Dis-moi qui tu es* (Diga-me quem você é), busca ensinar o aluno a: falar de seus gostos; de suas atividades; de sua profissão/ocupação; da família e de si mesmo; caracterizar uma pessoa; anunciar eventos familiares como nascimento e casamento; reagir às novidades que alguém contar. Está relacionada, em suma, a ações de socialização, que se dividem em três lições:

- Primeira lição – dividida em duas sequências didáticas, os objetivos pragmáticos incluem: falar de seus gostos e de suas atividades; falar de sua profissão ou da profissão de alguém. A primeira sequência é composta por sete atividades: três voltadas para a leitura; três para a produção oral e uma para a produção escrita. A segunda sequência

¹⁷ Menciono isso, porque já fui questionada algumas vezes sobre como eu aprendi a dizer algo, ou melhor, fui questionada, especificamente, sobre qual professor havia me ensinado a dizer algo. Percebo então que muitos ainda pensam que só se aprende dentro da sala de aula e com o professor.

também é composta por sete atividades: uma para leitura; uma de compreensão oral, uma de fonética, três de produção oral e uma de produção escrita.

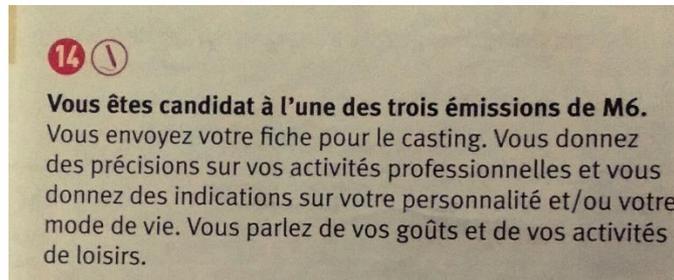


Figura 5 Atividade de produção escrita.

- Segunda lição – dividida em duas sequências didáticas: falar de si e caracterizar uma pessoa. A primeira sequência é distribuída em oito atividades: quatro de leitura; uma de fonética, uma de compreensão oral, uma de produção escrita e uma de produção oral. A segunda sequência divide-se em cinco atividades: duas de leitura, duas de compreensão oral, uma atividade conjunta de produção oral e escrita e uma que combina leitura e produção oral.

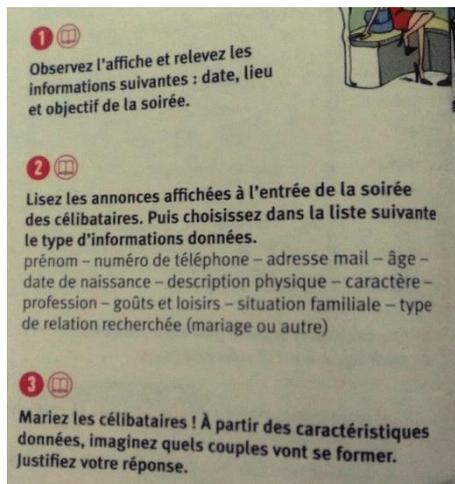


Figura 6 Atividades de compreensão escrita.

- Terceira lição – dividida em duas sequências didáticas: falar de sua família e anunciar/reagir a um evento familiar, perguntar/dar notícias de alguém. A primeira sequência consiste em sete atividades: uma de produção oral, uma de compreensão oral, duas de compreensão escrita, uma de fonética e novamente duas de produção oral. A segunda divide-se em seis atividades: uma que combina compreensão escrita e produção oral, duas de leitura, uma de fonética, uma de produção oral e uma de produção escrita.

14  

a) Observez la couverture de livre et le dessin ci-dessus. Trouvez dans le titre du livre le mot clé qui correspond au dessin.

b) Échangez en petits groupes.
Les psychologues identifient des thèmes très spécifiques à l'origine des disputes dans les couples. Par exemple : l'éducation des enfants.
Dites quels sont, à votre avis, les autres sujets de conflits pour les couples.

c) Lisez le sous-titre du livre et échangez à deux.
D'après vous, quelles sont les caractéristiques nécessaires, chez l'homme et chez la femme, pour former un couple heureux ?

Figura 7 Atividade de compreensão escrita e produção oral.

- O método também propõe uma *tâche*, isto é, uma tarefa que consiste em realizar um cartaz de um filme sobre a família e propõe igualmente um *carnet de voyage*, que consiste em mais atividades que mesclam as competências e buscam apresentar estatísticas sobre as atividades de lazer dos franceses. É preciso dizer que essas partes do livro raramente são trabalhadas, sobretudo porque os alunos não demonstram o menor interesse e acabam não tirando proveito algum desses momentos, torna-se improdutivo, uma vez que se comunicam em português. Isso acontece, mais uma vez, devido ao problema objeto deste trabalho: a falta de interesse que faz com que eles não busquem outras fontes de aprendizado para aprimorar as competências e, por consequência, não possuem recursos linguísticos na hora de praticar em sala de aula.

As atividades são bem distribuídas de acordo com as competências, porém, as atividades de produção oral acabam consistindo em perguntas e respostas, logo, os alunos se detêm a respostas curtas, poucas vezes ousando sair do “roteiro”, como podemos ver a seguir.

13  

Faites une enquête dans la classe. Formez un groupe femmes et un groupe hommes.

1. Chacun écrit deux caractéristiques positives (qualités) et deux caractéristiques négatives (défauts) pour qualifier les personnes du sexe opposé.
2. Dans chaque groupe, vous échangez et décidez d'une liste commune (six caractéristiques maximum). Vous classez les caractéristiques par ordre d'importance.
3. En grand groupe, comparez les deux classements et réagissez :
 - Les classements sont-ils positifs, négatifs ?
 - Est-ce qu'il y a des caractéristiques communes ?
 - Quelle est votre conclusion après cette enquête ? Les hommes et les femmes sont-ils très différents ?

Figura 8 Atividade de produção oral e escrita sobre características pessoais.

13

**Échangez !**

Dites quelle est/quelles sont pour vous la/les profession(s) idéale(s) et expliquez pourquoi.



Figura 9 Atividade de produção oral a respeito das profissões.

7



Vous désirez rencontrer des gens. Vous allez sur le site rencontres.com. Écrivez votre annonce sur le modèle des annonces p. 66.

Vous vous présentez. Vous précisez votre caractère et vos goûts.

Vous dites qui vous souhaitez rencontrer (caractère, goûts) et vous précisez votre objectif (activités culturelles/sportives, voyages, mariage, etc.).

8



Jouez la scène.

Pendant la soirée organisée par rencontres.com, vous participez à un *speed dating* : vous avez 3 minutes pour faire connaissance avec chaque personne !

soixante-sept 67

Figura 10 Atividades de produção escrita e oral sobre características pessoais.

Essas últimas atividades demandam mais desenvoltura e criatividade, mas entram naquele rol de atividades pouco trabalhadas, pois os alunos detestam *jouer la scène*, isto é, se fecham para atividades em que devem representar uma situação. Trata-se de atividades ricas que poderiam ser aproveitadas para desenvolver as habilidades comunicativas, mas apesar das tentativas, os resultados não são satisfatórios. Os alunos não conseguem se projetar nessas situações, os grupos tendem a ficar apáticos, cada aluno diz uma frase como se fosse suficiente, como se já tivesse cumprido o que se espera dele. Percebe-se que não conseguem colocar a imaginação à frente da situação, como se precisassem de algo mais concreto.

Como dito anteriormente, poucos ousam sair do roteiro, até porque não têm muitos recursos linguísticos para tal, isso é evidenciado quando as aulas não se baseiam no método. Certa vez, aproveitando a ocasião do Festival Varilux de Cinema Francês, uma turma foi assistir a um dos filmes indicados e posteriormente foi feita uma roda de conversa para comentar sobre ele. Não foi exatamente um debate sobre o filme, pois a turma ainda estava em um nível pré-

intermediário, mas foram feitas algumas perguntas básicas sobre a opinião deles em relação ao filme e, considerando que a turma já havia trabalhado com os conteúdos que possibilitam emitir apreciações, esperava-se que a atividade tivesse um bom andamento: porém, de 17 alunos, apenas dois se arriscaram a falar espontaneamente. Ao tentar conduzir o diálogo, alguns alunos com ótimo desempenho em sala de aula foram chamados a se pronunciar e a surpresa foi que disseram “não conseguir falar assim”... Ou seja, eles conseguem responder perguntas quando há respostas programadas e curtas, mas não conseguem colocar em uso, reempregar formas já trabalhadas para formular sozinhos declarações a respeito de um assunto, mesmo que também sejam sentenças curtas como *j'ai aimé le film* (gostei do filme). Esse é um desafio de aprendizagem que certamente ultrapassa a reflexão proposta aqui, mas que aponta para a necessidade de criar outros pontos de contato, outras vias de acesso e de interesse para a prática da língua.

Portanto, para além de suscitar o interesse pelas culturas da LE, nossa pretensão é disponibilizar conteúdos complementares de maior apelo para nosso público-alvo, que proporcionem contato com um campo lexical vasto, mais rico em termos de expressão e de simbologia e mais próximo da realidade e das interações cotidianas.

CAPÍTULO 3

PROPOSTAS DE PROCEDIMENTOS COMPLEMENTARES AO LIVRO DIDÁTICO

3.1 A escolha do suporte

A unidade 3 do livro *Alter Ego + 1* comporta as três lições apresentadas no capítulo anterior. A lição número 1, intitulada *J'adore*, tem como objetivo pragmático, falar sobre nossos gostos e nossas atividades. Para introduzir o assunto, traz a imagem de um cartaz, que seria o anúncio de um canal televisivo com a propaganda de três programas protagonizados por pessoas “comuns”, isto é, que não são necessariamente artistas ou profissionais da área ao qual o programa é destinado. As atividades iniciais que o livro propõe envolvem a compreensão escrita dos textos que indicam os perfis dos candidatos a participar dos programas. Entre as opções do anúncio, está o programa *Un dîner presque parfait*, e pelos motivos explicados anteriormente, escolhi utilizá-lo como suporte para os procedimentos complementares que serão propostos aqui.

Na realidade, *Un dîner presque parfait* é um programa em que os participantes, durante cinco dias, recebem em suas casas outros quatro participantes concorrentes. O objetivo do programa é premiar o melhor anfitrião de acordo com os critérios estabelecidos e baseado nas notas que os próprios candidatos apropriam. Eles são avaliados em três categorias: animação (a proposta de uma atividade interativa), decoração da mesa de jantar e o jantar em si (cardápio de acordo com o tema da noite; sabor e apresentação dos pratos, desde o aperitivo, passando pela entrada, o prato principal até chegar à sobremesa).

Pensamos em propor atividades e tarefas a partir desse programa, ampliando assim o uso que o método faz desse material autêntico, pois é rico como suporte textual, aliando as características audiovisuais a situações de curta duração e, ao mesmo tempo, sequenciais. Além disso, é significativo como representação cultural, que tem, nos hábitos alimentares, um dos componentes mais fortes em termos de identidade cultural, pois reúne produtos alimentícios típicos (que remetem a características naturais da região), modos de preparo e organização das refeições (há um tempo, uma ordenação típicos), além da função socializadora da alimentação (refeições reúnem pessoas e criam rituais), o que, finalmente, se reflete em conteúdo linguístico e, mais precisamente, lexical. Acreditamos também ser um assunto de interesse comum aos

aprendentes, que pode prender a atenção dos mais variados públicos, de fácil acesso para professor e alunos, sendo que várias temporadas podem ser encontradas no YouTube, facilitando, dessa forma, um trabalho continuado e autônomo.

Cada temporada se passa em diferentes localidades da França, o que torna o programa ainda mais interessante, pois confere a possibilidade de entrar em contato com variações linguísticas e diferentes hábitos culturais. Ao assistir ao programa, é possível não somente praticar e desenvolver a compreensão oral, mas também conhecer hábitos alimentares regionais; familiarizar-se com o tipo de humor que os franceses têm e perceber o que os faz rir; ficar informado sobre o que é considerado adequado ou não, como, por exemplo, chegar na hora marcada e se vestir apropriadamente e, principalmente, expandir o conhecimento lexical e observar as formas de uso e emprego de diversas expressões da língua de forma autêntica, ainda que algumas situações sejam planejadas para explorar tudo aquilo que é esperado de um *reality show*. Esse tipo de suporte é interessante, portanto, porque engloba um conjunto de características e elementos que favorecem um contato significativo com a língua e, desse modo, a criação de sentidos: as imagens, os sons, os comportamentos, o gestual, as expressões faciais e os enunciados se completam, estão absolutamente inter-relacionados. Todos esses elementos, interligados, contribuem para inferir um valor significativo aos atos de fala, fazendo com que o aluno faça uma série de associações que podem facilitar a assimilação dos conteúdos e, conseqüentemente, a aquisição lexical. Como é uma fonte rica em elementos a serem explorados, os procedimentos propostos aqui serão todos baseados nesse programa.

3.2 Descrição do programa *Un dîner presque parfait* [Um jantar quase perfeito]

O programa é apresentado por um narrador cuja imagem não aparece, e o prêmio, uma soma de mil euros, é disputado entre cinco participantes. No início, o narrador apresenta os candidatos, cada um no seu dia como anfitrião; nesse momento, aparecem na tela as características da pessoa, o que é um ótimo complemento para a lição do livro que também trabalha com descrição de perfis. No desenrolar do programa, o anfitrião e o narrador explicam as receitas, por isso, aproveitando a preparação dos pratos, é possível desenvolver atividades que explorem vocabulários temáticos, como o nome dos alimentos. O tema da noite, escolhido pelo participante, também pode ser uma fonte interessante de trabalho, pois às vezes joga com as palavras, como em *Un dîner SPA comme les autres*, que explicarei na atividade 3; há ainda

o vocabulário relativo às atividades dos participantes, que usaremos para falar das profissões. Portanto, várias são as possibilidades de exploração do material, o que faz com que as atividades possam ser adaptadas a diferentes grupos de aprendentes, bem como a diferentes objetivos didáticos.

Cada programa tem duração média de 50 minutos, o que torna possível criar uma sequência didática distribuída até, mais ou menos, oito aulas, para que não se tome todo o período em sala de aula, que, no nosso caso, dura em torno de três a quatro horas normalmente. Os episódios podem ser assistidos na íntegra nos primeiros cinco encontros e os procedimentos realizados de maneira distribuída nessas oito aulas aproximadamente. Também é possível trabalhar apenas com o primeiro episódio e sugerir que os alunos continuem assistindo aos outros em casa, que podem ser objeto de atividades ou tarefas em sala de aula. O interessante para o contexto de aula já descrito, porém, é fazer um projeto em torno de um tema e trabalhar em sala de aula para garantir que eles mantenham essa prática.

O professor deve, antes de tudo, explicar à turma a dinâmica do programa, para que os alunos assistam já com o olhar voltado às questões e atividades posteriores, mas de forma que eles possam também se divertir, isto é, que não se sintam pressionados a compreender tudo ou observar detalhes. Basta que entendam que há objetivos pedagógicos por trás do fato de assistir a um vídeo.

A temporada proposta neste trabalho é uma temporada que se passa em Paris, intitulada *Un dîner presque parfait Paris seconde chance* (2017), composta por participantes heterogêneos: um homem branco, heterossexual, humorista conhecido localmente; uma mulher jovem, negra, francesa de origem camaronense; uma mulher mais velha, branca e loira; um jovem branco, homossexual, conhecido como o sócia humano do boneco Ken; e uma mulher jovem, branca, brasileira. A relevância desses dados consiste em justificar a escolha por tal temporada, pois é rica em diversidade, tal como a sociedade francesa, e pode trazer informações interessantes para quem está aprendendo FLE em nosso contexto, devido às diferenças aparentes, como sotaque e pronúncia, além da maior ou menor identificação com os participantes.

Os aspectos serão mais bem apresentados em cada atividade que apresentaremos a seguir.

Lista de atividades propostas¹⁸

Atividade 1 – tema e contexto: *Que le meilleur gagne !*

Atividade 2 – sobre profissões: *Qui fait quoi ?*

Atividade 3 – a refeição e o cardápio: *Qu'est-ce qu'on mange ce soir ?*

Atividade 4 – sensibilizando para o uso de expressões idiomáticas: *Comment dit-on ?*

Atividade 5 – para “soltar a voz” (quiz sobre o programa) – *Savez-vous ?*

Tarefa 6 – para construir um glossário: *Ça vous inspire quoi ?*

Atividade 7 – uso de adjetivos e qualificações: *Moi, je suis comme ça. Qui suis-je ?*

Tarefa 8 – para agir e interagir – *Un goûter presque parfait*

3.3 Propostas de atividades e tarefas

O público alvo destes procedimentos tem faixa etária entre 18 e 35 anos e são alunos de um curso livre de idiomas onde dispomos da estrutura necessária (espaço e material). A turma é composta por 8 alunos, as aulas têm duração de quatro horas semanais, concentradas em um único dia, e os alunos têm acesso a um laboratório de informática e a uma biblioteca. Os procedimentos podem ser adaptados a outras realidades. Algumas escolas públicas onde trabalho ou trabalhei, em que a língua francesa é ofertada, têm laboratório de informática com projetores e computadores disponíveis aos alunos. A duração dos períodos de aula é menor, mas a duração do semestre costuma ser maior, sendo possível utilizar de cinco a dez encontros para procedimentos semelhantes aos que propomos.

3.3.1 Atividade 1, tema e contexto: *Que le meilleur gagne !*

Antes de assistir aos vídeos do programa, propõe-se, através da prática da leitura, uma rápida contextualização para assegurar que os aprendentes entendam o conceito e o objetivo da emissão. O professor distribuirá um texto de apresentação para que seja feita a leitura em grande grupo, em seguida verificará o entendimento e sanará as dúvidas que certamente existirão, pois

¹⁸ Algumas dessas atividades foram inspiradas em RODRIGUES (2017), um trabalho que apresenta muitas propostas para o trabalho lexical em aula de LE.

é um texto que contém algumas formas que eles desconhecem, como *mêler*, *tour de rôle*, *convives*, *cuisson*, *détente*, *colorama*, *remises*, *voix-off*, entre outras. Além disso, o texto também explica sobre a versão do programa televisionada na região francófona do Canadá, onde leva o título de *Un souper presque parfait*. É uma oportunidade para abordar a variação lexical marcada pelos diferentes hábitos culturais: partindo do princípio de que os aprendentes, a essa altura do aprendizado, já sabem o que significa *dîner* (jantar – substantivo e verbo), o professor pode questioná-los a respeito da diferença do título de acordo com a localidade (o que seria *souper*? Por que se diz assim no Quebec? Etc.).

Texto de apresentação do programa

Un dîner presque parfait est une émission de télévision française culinaire diffusée sur M6 depuis le 11 février 2008, du lundi au vendredi à 17h40. Elle est basée sur l'émission de télévision britannique *Come Dine With Me*.

Principe : mêlant art de recevoir, décoration de la table et cuisine, cinq candidats habitant dans la même ville doivent, à tour de rôle, inviter à dîner les quatre autres. Le dîner doit être le plus agréable possible, et une animation est proposée (jeu, chant, danse, etc.). À la fin de la soirée, les quatre convives notent sur dix l'hôte de la soirée sur sa cuisine (qualité, originalité, cuisson, harmonie des plats...), l'ambiance du dîner (stress, détente...) et la décoration de la table (qualité de la vaisselle, colorama...).

Le vendredi, à la fin du dernier dîner de la semaine, des enveloppes contenant les notes de chacun sont remises aux cinq candidats. Celui qui obtient la meilleure moyenne est consacré meilleur hôte de la semaine et remporte la somme de 1 000 €. Durant les 9 saisons, la voix-off de l'émission a été assurée en alternance par Lorenzo Pancino et Miguel Derennes.

Au Québec et Nouveau-Brunswick, le nom de l'émission a été modifié pour *Un souper presque parfait*. La chaîne V l'a adapté pour la première fois à la rentrée 2010 en septembre. Lors de l'appel aux candidatures pour le tournage des premières émissions, V utilisa l'habillage d'antenne et le générique de l'émission française de M6. Le gain chaque semaine pour le gagnant est de 1 000 \$ canadiens (soit 660 €) et un rabais de 1 000 \$ canadiens chez Corbeil. Au Québec, l'animateur est André Ducharme.

Outro aspecto interessante a mostrar aos alunos é a tradução do título do programa de acordo com a região onde se passa. A emissão existe em diversos países de línguas diferentes e a tradução em francês se dá, obviamente, de formas diferentes. Assim, nossa proposta é que os alunos discutam, em grupos, buscando identificar o que é enfatizado em cada nome/cultura que compõem as características do programa, e possam sugerir um nome e uma tradução para o francês para uma versão brasileira. Essa proposta complementa a introdução feita e prepara a turma para assistir ao vídeo.

Pays/région	Titre local	Traduction
 Allemagne	<i>Das Perfekte Promi Dinner</i>	Le parfait dîner de célébrités
 Australie	<i>Come Dine With Me Australia</i>	Venez dîner chez moi en Australie
 Belgique <ul style="list-style-type: none"> •  Communauté flamande •  Communauté française 	<i>Komen Eten Un dîner presque parfait</i>	A table! -
 Croatie	<i>Večera za 5</i>	À dîner pour 5
 Danemark	<i>Til middag hos...</i>	Pour dîner avec...
	<i>4-Stjernes Middag</i>	Le dîner quatre-étoiles
 Espagne	<i>Ven a cenar conmigo</i>	Venez dîner chez moi
 États-Unis	<i>Dinner Takes It All</i>	Venez dîner
 Finlande	<i>Neljän tähden illallinen</i>	Le dîner quatre-étoiles
 France	<i>Un dîner presque parfait</i>	-
 Grèce	<i>Κάτι ψήνεται</i>	Quelque chose qui mijote
 Hongrie	<i>Vacso ra csata</i>	Le combat du dîner
 Iran	□□□ □□□□□□□□	Venez dîner
 Irlande	<i>Come Dine With Me</i>	Venez dîner chez moi
 Norvège	<i>4-stjernes middag halv åtte</i>	le dîner quatre-étoiles à sept heures et demie
	<i>Klokka åtte hos meg</i>	À huit heures chez moi
 Pays-Bas	<i>Smaken Verschillen</i>	Les différences de goûts

 Pologne	<i>Ugotowani</i>	Cuisinez !
 Québec	<i>Un souper presque parfait</i>	-
 Russie	<i>Званый ужин</i>	Soirée dîner
 Serbie	<i>Dođi na večeru</i>	Venez dîner
 Slovaquie	<i>Bez servítky</i>	Sans serviette
 Slovénie	<i>Kdo je kuhar ?</i>	Qui est le chef ?
 Suède	<i>Halv åtta hos mig</i>	A sept heures et demie chez moi
 Suisse	<i>Swiss Dinner" & "Dîner à la ferme</i>	Dîner suisse
 République tchèque	<i>Prostřeno !</i>	Sur un plateau !
 Royaume-Uni	<i>Come Dine With Me</i>	Venez dîner chez moi
 Turquie	<i>Yemekteyiz</i>	Nous sommes au dîner

Tabela e informações da Wikipédia.

Duração média: 90 minutos

3.3.2 Atividade 2, sobre profissões: *Qui fait quoi ?*

Na unidade 3, temos uma lição sobre as profissões e como formar o nome da profissão no feminino a partir do masculino. Há ainda uma breve definição de algumas profissões, mas são poucas, pois, obviamente não seria possível abordar todas. Nossa proposta então é partir das profissões dos participantes do programa e aplicar uma atividade que possa ampliar o vocabulário relacionado não somente à profissão em si, mas também às funções que exercem esses profissionais. Nos textos que apresentam as definições, há um vasto vocabulário a ser descoberto. O objetivo é que eles consigam descrever minimamente as profissões que lhes são interessantes e/ou que façam parte do seu convívio, tendo relação com as pessoas mais próximas.

Primeiramente, o professor distribui uma ficha contendo as profissões dos cinco participantes, bem como uma definição das funções, isto é, o que cada profissional faz. Em seguida, em uma nova lista com profissões diferentes, os alunos devem associar as profissões às definições; e, por último, o professor apresenta uma lista de participantes especiais que já passaram pelo programa e suas respectivas ocupações, sem definição de funções, pois a tarefa dos aprendentes é, justamente, pesquisar na Internet, em páginas disponíveis na língua francesa, essas definições e como fica no gênero oposto ao apresentado na atividade. Quanto a isso, a atividade também permitirá que os alunos observem os nomes neutros e os nomes que ainda

não são marcados no feminino, o que pode gerar uma boa discussão e reflexão. Além disso, a atividade serve para conhecer um pouco mais as personalidades citadas e quem sabe despertar o interesse para pesquisas mais aprofundadas quando não estiverem em sala de aula. O professor deve orientar a turma na pesquisa e fornecer alguns endereços eletrônicos para facilitar o andamento do trabalho e garantir que as pesquisas sejam feitas em francês. No final, podem apresentar suas pesquisas aos colegas.

Ficha com as definições das profissões

Candidat(e) - profession	Définition
Benjy – humoriste	Un humoriste réalise des sketches devant un public, devant des caméras, ou à la radio. Un humoriste est avant tout un acteur ; il travaille aussi bien dans la rue, que dans des cabarets, des salles de spectacles, des plateaux télé, et des studios d'enregistrement. La plupart du temps, il écrit lui-même ses sketches mais parfois reprend des créations déjà existantes. Il assure la mise en scène de son spectacle. Un humoriste peut être spécialisé dans l'imitation, le cirque, les numéros de ventriloques, etc.
Brigitte – hôtesse d'accueil	L'hôtesse ou l'hôte d'accueil renseigne et oriente les visiteurs ou les clients. Aux missions d'accueil proprement dites s'ajoutent souvent des tâches de réception téléphonique ou de secrétariat. Beaucoup d'emplois sont à temps partiels ou saisonniers. Si la fonction essentielle d'une hôtesse d'accueil est la réception et l'information du public, ses missions peuvent être très diverses suivant les lieux ou entreprises où elle exerce. Masculin : hôte d'accueil
Carisse – productrice	Dans le milieu du cinéma, s'occupe du financement d'un projet, que ce soit la réalisation d'un film ou la conception d'une émission de télévision. Travaille avec l'ensemble des collaborateurs qui interviennent sur le tournage d'un film ou d'une émission, intervient tout au long de

	<p>la vie d'un projet, c'est-à-dire de la réalisation du scénario à sa distribution en salles.</p> <p>Masculin : producteur</p>
Gyselle – animatrice	<p>L'animatrice propose des activités dans des domaines variés : artistiques, sportifs, ludiques, scientifiques, multimédia, etc. La diversité des animations cultive les facultés motrices, manuelles, intellectuelles, sensorielles et sociales. L'animatrice est à l'écoute de ses partenaires et de son public afin de répondre à leurs attentes, de favoriser la constitution et l'expression de son groupe et d'en gérer la dynamique dans le respect de chaque individu.</p> <p>Masculin : animateur</p>
Quentin – entrepreneur	<p>L'entrepreneur est un entraîneur, qui doit tout faire pour mettre les meilleurs joueurs sur le terrain pour gagner le match. Le métier d'entrepreneur s'apparente donc à celui d'entraîneur. Un manager dont l'objectif est de faire grandir les talents de son équipe pour atteindre des objectifs qu'il fixe et imposer sa vision.</p>

Ficha para associar as profissões às funções

Associez les professions aux définitions correspondantes.	
1. Pompier	() une personne qui enseigne des notions diverses à un groupe d'apprenants.
2. Avocat	() Une personne qui est habile dans l'art d' <u>écrire</u> ou encore qui rédige des <u>ouvrages littéraires</u> . Dans ce dernier cas, on peut utiliser le terme d'homme ou de femme de lettres.
3. Professeur	() Une personne entraînée à <u>combattre le feu</u> et qui offre une gamme de secours de diverses natures (inondations, accidents, sauvetages, secours et assistance à personnes, etc.).
4. Écrivain	() Une personne qui conseille et défend ses clients et ses clientes en justice, en plaidant pour faire valoir leurs intérêts et, plus généralement, pour les <u>représenter</u> .

Material a fornecer aos alunos para a realização das pesquisas

Occasionnellement, l'émission reçoit des personnalités qui participent au concours comme les autres candidats. Trouvez les informations à propos de la personnalité suivante.

<p>Marion Lorblanchet (triathlète professionnelle)</p> <p>Participation au concours : semaine du lundi 23 au vendredi 27 mai 2011 à Clermont-Ferrand</p>	<p>Date et lieu de naissance :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p>Définition de son métier :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Occasionnellement, l'émission reçoit des personnalités qui participent au concours comme les autres candidats. Trouvez les informations à propos de la personnalité suivante.

<p>Frédéric Mitterrand (personnalité du monde culturel et homme politique)</p> <p>Participation au concours : semaine du lundi 19 au vendredi 23 septembre 2011 à Paris</p>	<p>Date et lieu de naissance :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p>Définition de son métier :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Occasionnellement, l'émission reçoit des personnalités qui participent au concours comme les autres candidats. Trouvez les informations à propos de la personnalité suivante.

<p>Philippe Caneloro (patineur sur glace)</p> <p>Participation au concours : semaine du lundi 19 au vendredi 25 mars 2012 à Paris</p>	<p>Date et lieu de naissance :</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>Définition de son métier :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Occasionnellement, l'émission reçoit des personnalités qui participent au concours comme les autres candidats. Trouvez les informations à propos de la personnalité suivante.

<p>Francis Lalanne (auteur, compositeur, interprète)</p> <p>Participation au concours : semaine du lundi 22 au vendredi 26 octobre 2012 à Paris</p>	<p>Date et lieu de naissance :</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>Définition de son métier :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Occasionnellement, l'émission reçoit des personnalités qui participent au concours comme les autres candidats. Trouvez les informations à propos de la personnalité suivante.

<p style="text-align: center;">Lola Marois Bigard (écrivain, actrice et chanteuse)</p> <p style="text-align: center;">Participation au concours : semaine du lundi 27 février au vendredi 3 mars 2017 à Paris</p>	<p>Date et lieu de naissance :</p> <hr/> <hr/>
	<p>Définition de son métier :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Duração média: 120 minutos

3.3.3 Atividade 3, a refeição e o cardápio: *Qu'est-ce qu'on mange ce soir ?*

As relações que as sociedades têm com as palavras e com a alimentação são diferentes. Sabemos que os franceses, de maneira geral, valorizam o que comem e como comem, assim como os momentos das refeições. Não é à toa que a gastronomia francesa é patrimônio imaterial da humanidade, conforme classificação da UNESCO. E é possível perceber, ao assistir ao programa, essa ligação que eles têm com a comida e os hábitos alimentares, desde a idealização do cardápio até o momento de julgar a refeição (ingredientes, sabor, quantidade, benefícios ou malefícios à saúde etc.). Esses traços aparecem também na maneira como eles associam os nomes dos pratos com o que vai ser servido: explicando melhor, há um momento do programa em que os participantes devem adivinhar a composição dos pratos que serão servidos a partir do nome que o anfitrião dá a cada um deles, e esse nome também deve ter uma ligação com o tema da noite. Por exemplo, uma sopa verde, feita à base de brócolis e suco de limão, leva o nome de *bain vert citronné* em um jantar que tem como tema *Un dîner SPA comme les autres*, pensado para um jantar calmo, relaxante, desintoxicante, estimulando uma atitude zen. Além disso, existe aqui um jogo de palavras, pois a pronúncia de *SPA* é muito próxima da pronúncia de *c'est pas*, que significa *não é*. A intenção da participante foi, além de promover o tema relaxante, dizer que o jantar dela não é como os outros, portanto, ela seria a vencedora. Vale dizer que nem todos os participantes entenderam esse jogo de palavras, uma delas pensou que

teria algo a ver com uma associação de adoção/doação de animais em Paris que se chama SPA, mostrando o quanto não temos propriamente controle sobre as infinitas associações que podem ser feitas quando interagimos, mesmo quando se trata de falantes de uma mesma língua. Essa situação pode abrir caminho, em outro momento, para ideias de atividades que façam comparações com o Brasil, com as siglas, com jogos de palavras que teriam esse e outros efeitos aqui, por exemplo. Também vale lembrar que só foi possível que eu compreendesse a confusão dessa participante pelo fato de já ter conhecimento dessa associação. Trago esse exemplo, assim, para mostrar, por um lado, a importância de conhecer os aspectos socioculturais, uma vez que, quando assisti ao programa alguns anos atrás, não entendi como essa pessoa pôde chegar à conclusão de que SPA teria alguma ligação com animais; e, ao assistir ao programa novamente, tempos depois, pude compreender a confusão dela, pois tinha tido conhecimento da associação através de um grupo de pessoas que trocam informações em uma rede social; por outro, para mostrar também que teremos sempre descobertas a fazer quando se trata de estudar línguas, culturas, sociedades, devendo ser a aprendizagem um projeto para a vida.

No entanto, escolhemos exemplificar aqui o cardápio que compõe o tema *Méfiez-vous des apparences*, com o objetivo de fazer a turma refletir sobre o título, que seria algo como *desconfie das aparências* ou *nem tudo é o que parece*, em que o anfitrião intitula os pratos e os prepara com uma determinada aparência, mas utilizando ingredientes que não correspondem às suposições. No desenrolar do programa, tanto os participantes quanto o narrador explicam os pratos, a maneira de fazer, os ingredientes e a relação de tudo isso com os nomes dos pratos, o que permite conhecer o vocabulário relativo aos ingredientes, bem como observar alguns conteúdos gramaticais, como o uso dos artigos partitivos, por exemplo, que são difíceis de assimilar, visto que usamos de modo diferente na língua portuguesa, fazendo com que, frequentemente, o aprendente não os empregue ou empregue de maneira errada. Sendo assim, a atividade que vamos propor aqui é a confecção de um *menu*.

Primeiramente, antes de assistir às cenas, o professor distribui uma cópia do cardápio que servirá de base para a atividade para os alunos discutirem e criarem suposições sobre os pratos, assim como acontece no programa. Em seguida, é o momento de assistir ao vídeo e, na sequência, verificar as respostas, computando erros e acertos. Nesse momento, é necessário fazer outra discussão com a turma para que os alunos possam refletir sobre os nomes dos pratos apresentados no programa. Eles devem compreender as escolhas de palavras e a associação que os candidatos fizeram, do contrário, será muito difícil realizar a atividade. Eles precisam compreender, por exemplo, que o prato intitulado *ananas au fromage* tem a ver com o corte do

pão que lembra um abacaxi e que foi recheado com queijo; e que a *tarte tatin de coin-coin* leva carne de pato e tem a ver com o som que *coin-coin* emite, que lembra o grasnar do pato, *qua-qua*. Após a discussão, consultando dicionários e/ou a Internet, os grupos vão criar o nome de um prato e preparar um cardápio combinando alimentos que costumam comer com mais dois alimentos, no mínimo, que viram nas cenas. Quando terminarem de criar os cardápios, é a vez de os grupos adversários adivinharem sua composição apenas a partir dos nomes dos pratos, isto é, devem dizer quais são os ingredientes principais. É uma atividade que exige certo empenho, mas atividades assim, que envolvem pesquisa, servem para que o aluno procure agir de forma mais independente do professor.

Além disso, é uma atividade que, não apenas promove a interação, mas estimula a criatividade dos alunos e auxilia na apropriação do léxico relacionado aos alimentos, que, por sua vez, é muito importante, visto que faz parte das nossas necessidades básicas; nos alimentamos diariamente e é um meio de praticar a língua quando estamos preparando e/ou ingerindo nossas refeições. No meu caso, por exemplo, uma vez que nem sempre tenho com quem praticar conversação em francês, costumo conversar comigo mesma durante minhas atividades cotidianas como forma de praticar o francês, de me lembrar de palavras e construções que não utilizo com tanta frequência na sala de aula e quando estou cozinhando é um desses momentos.

Portanto, essa atividade permite que os alunos reflitam sobre as palavras, sobre as escolhas lexicais e também conheçam os nomes dos alimentos para que possam estar mais preparados para a lição que trata de consumo alimentar, na unidade 7 do LD, que, aliás, traz pouquíssimo vocabulário relativo a alimentos e faz com que os alunos tenham muitas perguntas a respeito. Uma das reclamações dos aprendentes é em relação à ordem de apresentação dos conteúdos no LD, pois demora a tratar de assuntos que eles consideram importantes e úteis desde o início da aprendizagem.

Exemplo do cardápio como base para a realização da atividade

Menu de Benjy

Thème de la soirée : « Méfiez-vous des apparences »

Apéritif : « Ananas au fromage et son bouquet de crudités »

Entrée : « Tarte tatin de coin-coin »

Plat : « RosBûche et son glaçage au roquefort »

Dessert : « Pizzamallow »

Apéritif : Ananas au fromage et son bouquet de crudités

Ingrédients : du pain, du fromage aux fines herbes, des tomates

Entrée : Tarte tatin de coin-coin

Ingrédients : des pommes, du foie gras, du magret de canard, du pain

Plat : RosBûche et son glaçage au roquefort

Ingrédients : du rosbeef, du roquefort, des champignons de Paris, 1 oignon, du persil, du beurre, de la crème fraîche

Dessert : Pizzamallow

Ingrédients : des crêpes, des marshmallows, des boules en chocolat, de la menthe

Duração média: 120 minutos incluindo o tempo do vídeo.

3.3.4 Atividade 4, sensibilizando para o uso de expressões idiomáticas: *Comment dit-on ?*

Expressões idiomáticas – ou *sintagmas lexicalizados*, compreendidos como sequências de palavras que formam um sintagma verbal no interior do qual não pode haver comutação e o sentido é convencional (MORTUREUX, 2006, p. 189) e metaforizado – são componentes produtivos nos contextos de comunicação e possibilitam revelar nossa integração cultural. Além de darem um “colorido” ao discurso, podendo enfatizar ou atenuar a mensagem que queremos passar, serem marcadas fortemente pelo contexto cultural de origem (onde mais poderíamos dizer “descascar um abacaxi” para sinalizar que temos um “problemaço” para

resolver?). Ademais, é importante que os aprendentes percebam que é muito comum no discurso que uma sequência de palavras assuma um significado diferente daquele que as palavras teriam isoladamente, fenômeno que, com frequência, gera inquietações e que deve servir para alertá-los também sobre o *uso* que as pessoas fazem das palavras, nem sempre previsto em seus significados mais comuns ou dicionarizados.

No LD analisado, verifica-se que estão presentes com maior frequência apenas locuções – combinatórias mais fixas, mas com grau de metaforização menor – que servem para falar da prática de atividades (*je fais de la musique/je fais de la natation*), do clima (*il fait beau/il fait froid*) entre outros. Contudo, quando se trata de expressões idiomáticas, encontramos poucas. Por isso, e pelo grande interesse demonstrado pelos alunos, pensamos em uma atividade que apresente algumas dessas expressões de uso recorrente hoje em dia, relacionando o contexto das cenas do programa em que foram empregadas a fim de favorecer sua apreensão.

A proposta consiste em apresentar as expressões em francês e significados, ou possíveis equivalentes, em português. Para tanto, recomenda-se separar a turma em dois grupos (A e B), e distribuir duas fichas para cada grupo, uma contendo expressões que deverão representar e outra contendo as expressões que o grupo “adversário” representará. Os membros dos grupos devem lembrar a situação em que a expressão foi empregada no programa e, juntos, criar pequenos diálogos empregando tais expressões, serão quatro expressões para cada grupo, portanto, quatro diálogos. Em seguida, alguns integrantes do grupo A devem encenar um diálogo empregando uma expressão para o grupo B, que, então, deve voltar à ficha que contém as expressões do grupo A e encontrar uma forma equivalente em português, e assim sucessivamente, sendo uma rodada para cada grupo. Na ficha em que os grupos vão associar as expressões aos equivalentes, deixaremos também um espaço para que possam preencher com outras formas equivalentes, já que estas podem variar de geração pra geração e de acordo com a região. Ao final, pode-se realizar uma variação do jogo da memória com a expressão e uma imagem correspondente projetada pelo professor. Para essa atividade, então, utilizamos apenas oito expressões retiradas do programa, mas há muitas outras que podem ser aproveitadas.

Expressões e significados e/ou equivalentes em português.

Mettre quelqu'un dans sa poche – pôr alguém no bolso (manipular alguém);

Être à deux doigts de faire quelque chose – (estar bem perto de atingir um objetivo);

N'en avoir rien à foutre – não estar nem aí (não dar a mínima importância a algo);

Revenir à ses moutons – voltar à vaca fria (retomar um assunto após uma digressão);

Ce n'est pas mon truc – não é minha praia (não ter interesse por determinado assunto);

Faire la fine bouche – fazer doce (ser uma pessoa difícil, ser muito exigente a respeito de algo);

Être bien dans sa tête – estar bem consigo mesmo (ter autoconfiança);

Être sur la bonne route – estar na direção certa.

Fichas de expressões para entregar aos grupos

Groupe A	Groupe B
Mettre quelqu'un dans sa poche.	Ce n'est pas mon truc.
Être à deux doigts de faire quelque chose.	Faire la fine bouche.
N'en avoir rien à foutre.	Être bien dans sa tête.
Revenir à ses moutons.	Être sur la bonne route.

Fichas para que os grupos associem as expressões em francês e português.

Groupe B - Associez les expressions aux équivalents.	
1) Mettre quelqu'un dans sa poche	() Não dar a mínima importância para algo Complétez avec d'autres expressions que vous connaissez : _____ _____ _____
2) Être à deux doigts de faire quelque chose	() Voltar à vaca fria (retomar um assunto após uma digressão) Complétez avec d'autres expressions que vous connaissez : _____

	<hr/> <hr/>
3) N'en avoir rien à foutre	<input type="checkbox"/> Pôr alguém no bolso (manipular alguém) Complétez avec d'autres expressions que vous connaissez : <hr/> <hr/> <hr/>
4) Revenir à ses moutons	<input type="checkbox"/> Estar bem perto de atingir um objetivo Complétez avec d'autres expressions que vous connaissez : <hr/> <hr/> <hr/>

Groupe A - Associez les expressions aux équivalents.	
1) Ce n'est pas mon truc	<input type="checkbox"/> Estar bem consigo mesmo; ter autoconfiança Complétez avec d'autres expressions que vous connaissez : <hr/> <hr/> <hr/>
2) Faire la fine bouche	<input type="checkbox"/> Não é minha praia (não ter interesse em algo)

	<p>Complétez avec d'autres expressions que vous connaissez :</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3) Être bien dans sa tête</p>	<p>() Estar na direção certa</p> <p>Complétez avec d'autres expressions que vous connaissez :</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4) Être sur la bonne route</p>	<p>() Fazer doce (ser difícil, muito exigente)</p> <p>Complétez avec d'autres expressions que vous connaissez :</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Varição do jogo da memória

Após a atividade em grupos, projetar as imagens para a turma, uma de cada vez, e os alunos devem dizer à qual expressão a imagem corresponde. É possível fazer um jogo da memória tradicional, bastando coletar mais expressões para enriquecê-lo.

	<p>Mettre quelqu'un dans sa poche</p>
---	---------------------------------------

	N'en avoir rien à foutre
	Être bien dans sa tête
	Être sur la bonne route
	Faire la fine bouche
	Revenir à ses moutons
	Être à deux doigts de faire quelque chose
	Ce n'est pas mon truc

Duração média: 120 minutos

3.3.5 Atividade 5, para “soltar a voz”: *Savez-vous ?*

Propomos aqui um *quiz* sobre o programa para lembrar das informações que obtivemos no início das atividades e, principalmente, dar mais espaço para a expressão oral, pois é uma atividade dinâmica, para ser feita oralmente. O professor separa a turma em duas equipes e elege um dos alunos para ser o apresentador/animador do jogo que consiste em perguntas e respostas, algumas vezes são fornecidas alternativas, outras não. Sua finalidade é incentivar os

aprendentes a falar, mesmo que não tenham as respostas corretas, esse é o princípio de um *quiz*: podemos saber a resposta ou fazer uma suposição, “chutar”. Em cada rodada, a pergunta se destina a uma das equipes, que tem 30 segundos para responder (tempo necessário para que os membros da equipe possam discutir em caso de dúvida); se errar a resposta, a outra equipe tem o direito de responder, porém, em um espaço de tempo menor, 10 segundos. O professor também pode eleger um outro aluno para ficar encarregado de controlar o tempo e marcar os pontos das equipes.

Essa atividade, inspirada em princípios da abordagem *cooperativa* de ensino (ver BAUDRIT, 2005; LOGUERCIO; ROCHA; DIAS, 2017), se desvia do objetivo propriamente lexical, sendo mais voltada para o conteúdo sociocultural, além de ser um momento de interação que serve para aproximar colegas e professor. Tal abordagem favorece a integração do grupo, alcançando mais amplamente diferentes tipos de personalidade presentes em uma sala de aula, como aqueles que são mais tímidos e, conseqüentemente, acabam se expressando menos e/ou se sentindo excluídos. Trabalhando em equipe, a atenção e a pressão não se concentram em apenas em uma pessoa e os alunos costumam se sentir mais à vontade para se expressar.

Sugestão de perguntas para o quiz

Savez-vous ?

1. Sur quelle chaîne l'émission est-elle diffusée ?
2. À quelle heure l'émission est-elle diffusée ?
3. L'émission est diffusée... le week-end, la semaine ou tous les jours ?
4. Lequel ou laquelle de ces célébrités a déjà participé à une émission spéciale célébrités d'Un dîner presque parfait ? Philippe Candeloro, Stromae ou Zinédine Zidane
5. Comment s'appelle ce programme au Québec ?
6. Donnez trois exemples d'appellations de ce programme dans d'autres coins du monde.
7. En France, quel est le prix pour le gagnant ?
8. Au Canada, l'émission a été diffusée pour la première fois en 2012, 2014 ou 2010 ?
9. Quel est l'objectif principal de chaque candidat ?
10. Quels sont les quatre composants du repas dans l'émission ?

Duração média: 20 minutos

3.3.6 Tarefa 6, para construir um glossário: *Ça vous inspire quoi ?*

Nesta proposta, a atividade será distribuída em duas aulas. Na aula 1, o professor fornecerá definições de expressões, baseado em situações e cenas do programa, e dará opções para que o aluno marque a resposta correta. Em seguida, o aluno deve também formular um exemplo empregando a expressão, como *j'éclate de rire quand j'entends une connerie*. Se o aluno ainda não tiver vocabulário suficiente em francês para isso, ele pode completar em português e assim ir integrando aos poucos as expressões ao seu léxico mental (que é feito de associações).

A definição geral serve para que o aprendente perceba que a expressão pode ser empregada em outras ocasiões em que a reação seja semelhante às reações dos participantes do programa a que assistiram. Esta primeira parte é o ponto de partida para a elaboração de um glossário a ser confeccionado pela turma e que reunirá expressões que os próprios alunos considerem úteis. Sendo assim, após trabalhar com as fichas de expressões, os alunos vão explorar outros glossários e dicionários para verem que outro tipo de informação um dicionário traz que possa ajudá-los a relembrar o uso da expressão (classe gramatical, sinônimos e antônimos, exemplos, equivalentes etc.); a partir disso, eles vão elencar aquelas que consideram importantes, para depois se realizar uma *mise en commun*, em que todos compartilham suas informações, seus achados.

Na aula 2, eles prepararão o glossário, elaborando sua própria ficha com aquilo que eles consideram necessário. Além de cada um ficar com uma cópia do glossário, ele também ficará disponível na sala para eventuais consultas quando precisarem, pois terão caráter de material coletivo.

Exemplo:

<p>Ça vous inspire quoi ?</p> <p>Lisez les définitions suivantes et cochez la bonne réponse.</p>
<p>Je suis pris d'un bruyant accès de rire¹⁹</p> <p>() j'éclate de rire</p> <p>() je suis souriant</p>

¹⁹ As “definições” são formuladas em construções diretas para facilitar a assimilação da forma que a expressão adquire no discurso.

<p>() j'ai un petit sourire</p> <p>Donnez un exemple : _____</p>
<p>J'ai plaisir à manger ou à boire quelque chose ; j'éprouve un vif plaisir de quelque chose</p> <p>() je me creuse</p> <p>() je me régale</p> <p>() je me gonfle</p> <p>Donnez un exemple : _____</p>
<p>J'ai très faim</p> <p>() je fais la bouffe</p> <p>() je me réjouis</p> <p>() j'ai la dalle</p> <p>Donnez un exemple : _____</p>
<p>Je fais énergiquement quelque chose</p> <p>() je m'attaque à</p> <p>() je m'enfuis de</p> <p>() je me dépêche</p> <p>Donnez un exemple : _____</p>

Duração média: 30 minutos para o trabalho com as fichas; 45 minutos para a pesquisa e coleta de outras expressões; 60 minutos para a confecção do glossário.

3.3.7 Atividade 7, uso de adjetivos e qualificações: *Moi, je suis comme ça. Qui suis-je ?*

Ainda na unidade 3 do LD, temos duas lições que tratam das características e qualidades das pessoas com o objetivo de descrever a si mesmo e aos outros.

No programa *Un dîner presque parfait*, há um momento em que conhecemos um pouco melhor o participante anfitrião do dia; após o próprio participante se apresentar, falar de seus gostos e de objetos ou alimentos que o representam, o narrador faz um resumo da personalidade do candidato e aparecem na tela adjetivos que o descrevem. A ideia é que, após assistir ao

programa e observar a postura e as atitudes do candidato, os alunos possam refletir sobre as características dele e sobre as expressões utilizadas para descrevê-lo. Por exemplo, porque uma candidata que é vaidosa, gosta de se arrumar, de se maquiar, de ir ao cabeleireiro é classificada como *féminine*; que fala e ri alto, se movimenta bastante, faz várias coisas ao mesmo tempo é classificada como alguém que *déborde d'énergie*, e assim por diante. O objetivo é que os alunos possam conhecer outras formas de adjetivos que não aparecem no LD e consigam descrever a si mesmos e apresentar-se aos colegas de maneira cada vez mais complexa. Essa atividade deve ser feita após assistir aos cinco episódios do programa, para que assim os alunos tenham mais elementos que os auxiliem na produção e para que os colegas tenham tempo de conhecer minimamente uns aos outros e consigam chegar a uma resposta mais facilmente.

Para começar a atividade, o professor vai repassar apenas os minutos do vídeo em que aparecem as informações que nos interessam, somente para que a turma possa lembrar. Assim, eles poderão elencar as formas de descrição, que podem ser por meio de adjetivos ou formas verbais (*je suis..., je fais, j'adore faire...*), em seguida cada aluno deve escrever um texto sobre si mesmo: suas atividades cotidianas, o que gosta de fazer, sua personalidade etc.; e, por último, resumir em poucas palavras essa descrição (momento de empregar os adjetivos que podem resumir suas personalidades). No entanto, ninguém deve se identificar nessa parte da atividade, os textos serão anônimos. O professor, então, recolhe as descrições e distribui novamente de maneira aleatória, certificando-se de que ninguém tenha pego o próprio texto, para que cada aluno apresente o texto e as características que tem em mãos e a turma tente adivinhar de quem se trata a partir das definições. A leitura será feita em primeira pessoa, de acordo com o texto; e após ler a descrição que tem consigo, o aluno vai perguntar: *qui suis-je ?* (quem sou eu?), e a turma tenta adivinhar (*tu es..., je crois que tu es...*).

Duração média: 50 minutos

3.3.8 Tarefa 8, para agir e interagir – *Un goûter presque parfait*

Para encerrar esse ciclo de atividades e tarefas, a ideia é tornar a experiência ainda mais concreta e autêntica para o grupo de alunos, além de fazer com que pratiquem e se acostumem ainda mais com a interação²⁰. Propomos separar a turma em pequenos grupos, três a cinco,

²⁰ Mesmo que alguns se sintam mais à vontade em atividades em grupo, há sempre aqueles que têm mais dificuldade de se adaptar a elas. Normalmente, porém, esta é também uma questão de aprendizagem, de prática: *cooperar* também se aprende.

conforme a quantidade de alunos, e realizar uma competição no estilo *Un dîner presque parfait*, intitulada *Un goûter presque parfait*, ou até mesmo um outro título à escolha dos alunos. Pensamos em *goûter*, pois se refere a *lanche* e a ideia não é sugerir uma atividade complicada, mas, sim, proporcionar um momento para que os alunos ponham em prática o que apreenderam de todo esse processo. Eles vão preparar um lanche (que pode ser feito em casa ou comprado); vão pensar em uma pequena decoração que possam aplicar nas mesas da sala de aula; e vão preparar uma animação para os colegas (pode ser um jogo, uma música para cantarem juntos, artesanato, etc.). Todos vão experimentar os lanches e apreciar os trabalhos uns dos outros. Em seguida, os grupos se reúnem e atribuem notas aos concorrentes de acordo com os critérios: sabor e apresentação do lanche, decoração, animação.

O roteiro para essa atividade, porém, divide-se em duas etapas, que podem ser realizadas em duas aulas. Num primeiro momento, os alunos preparam a competição, discutindo e certificando-se dos critérios e propondo fichas de avaliação (com expressões que eles vão selecionar), chegando a um consenso ao final da discussão. Isso os ajudará a revisar de fato o que viram e os obrigará a escrever (exercício que costumo solicitar bastante aos meus alunos e que tem um efeito para a memória, mas que, de maneira geral, se tornou cada vez mais raro). Num segundo momento, realiza-se a competição propriamente dita, com o apoio das fichas, mas dessa vez valorizando a oralidade. Eles vão discutir e avaliar os grupos de acordo com os critérios, marcar suas avaliações nas fichas e apresentar o resultado final oralmente, apresentando uma breve justificativa; um dos alunos pode computar os resultados e apresentar o grupo vencedor, fazendo as vezes do narrador do programa. O professor deve ficar atento para que a turma se comunique, o máximo possível, na LE em todos esses momentos.

Finalmente, o grupo que ficar com a maior média ganhará um prêmio simbólico a escolha do professor, que pode também atribuir prêmios para todas as colocações a fim de prestigiar os esforços de todos e incentivar o trabalho cooperativo ao invés de conferir destaque apenas ao trabalho competitivo, uma vez que o maior objetivo é a interação e o desenvolvimento das habilidades dos aprendentes.

Duração média: a duração vai depender da quantidade de grupos formados. No primeiro momento, a duração média é de 60 minutos, no segundo momento, 100 minutos para três grupos. Recomenda-se orientar os alunos a prepararem animações que durem aproximadamente 15 minutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso propósito com este trabalho, de maneira geral, consistia em contribuir para uma reflexão sobre a abordagem cultural nas aulas de LE como facilitadora da aprendizagem lexical e apresentar ideias para desenvolver as competências lexicais, aprofundar os conhecimentos relacionados a marcas culturais, mantendo o elo, ao mesmo tempo, entre o suporte e os conteúdos do material didático que utilizamos atualmente. Para isso, fizemos um percurso a fim de relacionar língua, cultura, léxico e aprendizagem.

No que diz respeito a essas relações, vimos que o léxico tem papel primordial no ensino-aprendizagem de línguas, pois é ele que nomeia e reflete diferentes visões de mundo. As diferentes visões de mundo se traduzem por meio das manifestações culturais, que determinam nossa maneira de nos expressar e deixa marcas no sistema linguístico. Considerando que é a partir do léxico que o aluno vai, pouco a pouco, interiorizar uma(s) língua(s) e construir um pensamento consciente a respeito dos falantes dessa(s) língua(s), é preciso vincular a cultura ao ensino como forma de dar concretude às formas verbais, contribuindo assim para a construção de sentidos que, por sua vez, vai possivelmente facilitar a aquisição lexical.

Sobre o material didático, verificamos que fornece os subsídios necessários à aprendizagem de línguas; no entanto, vimos que o ensino de LEs deve ser atrelado aos interesses de quem aprende e não deve priorizar apenas o aspecto linguístico, mas também os aspectos socioculturais. Concluimos, então, que o livro *Alter Ego + 1*, assim como qualquer outro método, propõe exercícios, atividades e tarefas pensadas para um público mais genérico de aprendentes de FLE, concentrando a metodologia em aspectos que acabam não despertando o interesse do nosso público alvo.

Em relação às atividades e tarefas propostas, acreditamos que possam cumprir ao propósito, mas, por enquanto, isso é apenas uma aposta, pois devem ser aplicadas em aula, junto aos sujeitos que a compõem, antes de chegarmos a conclusões mais sólidas. Certamente elas poderão ser melhoradas a partir dos resultados observados nas turmas em que forem aplicadas. De todo modo, mantivemos o enfoque no emprego lexical e em aspectos socioculturais, e pensamos os procedimentos de forma que pudessem promover a postura da descoberta, a ideia de agir como pesquisador que acreditamos poder desenvolver no aluno.

Dessa forma, concluimos que os objetivos foram alcançados. Por outro lado, reconhecemos que ainda há aspectos que precisam ser aprofundados neste trabalho, bem como

nas pesquisas da área no Brasil, como o proveito que podemos tirar da abordagem lexicultural, e outras teorias do léxico, tanto para práticas de ensino quanto para a elaboração de material didático próprio. Portanto, gostaria que este trabalho servisse como ponto de partida para novas pesquisas visando contribuir para a reflexão sobre ensino-aprendizagem de línguas e a aquisição lexical.

Considerando os dados levantados neste trabalho, é necessário apontarmos também para a importância de se pensar em políticas linguísticas que valorizem o ensino de línguas com enfoque na proposta do plurilinguismo, que se baseia, sobretudo, na relação entre língua e cultura. De acordo com o QECR, “pode-se chegar ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira [...]” enquanto o plurilinguismo “defende que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa)” (2001, p. 23). Nesse sentido, o plurilinguismo difere do multilinguismo, porque vai muito além do conhecimento de um certo número de línguas, ultrapassando essa perspectiva e acentuando o fato de ser necessário uma inter-relação das línguas. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o valor educacional deve se desenvolver no âmbito sociocultural e os aprendentes, no nosso contexto brasileiro, não recebem formação voltada para o exercício da cidadania. Diante disso, se faz cada vez mais necessário pensar o plurilinguismo no Brasil.

Finalmente, considerando todos os pontos de vista presentes neste trabalho, consoantes ao nosso, a respeito do ensino de línguas estrangeiras e da relação entre língua e cultura, fica evidente que a aprendizagem das línguas deve ser pensada a partir dessa perspectiva do plurilinguismo, para que assim, o ensino de LEs promova verdadeiramente o contato entre os povos, formando indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e representando de fato uma abertura para mundos novos.

REFERÊNCIAS

- BAUDRIT, Alain. Apprentissage coopératif et entraide à l'école. **Revue française de pédagogie**, v. 153, 2005, p. 121-149. Disponível em: <Mhttp://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3400>. Acesso em: 07/07/2016.
- BOGAARDS, Paul. **Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères**. Paris: Didier, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 08 nov. 2018.
- CHABROLLE-CERRETINI, Anne-Marie. **La vision du monde de Wilhem von Humboldt**. Lyon : ENS Editions, 2007.
- CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.
- DA EUROPA, Conselho. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.
- FIGUEIREDO, Olívia M. O Português abre portas: a quem? E como? In: Colóquio Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas. 2001, Porto. Atas de Conferência Nacional. Porto: FLUP, 2004. p. 107-114. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/8388>>. Acesso em: 29/11/2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <<http://imediata.org/?p=5609>>. Acesso em: 22/10/2018.
- FURH, D.P. **Relação professor-aluno: a dimensão afetiva no processo de aprendizagem da língua estrangeira**. 2016. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157762>>. Acesso em: 01/12/2018.
- GALISSON, Robert. **De la langue à la culture par les mots**. Paris: CLE International, 1991.
- GALISSON, Robert. Enseignement et apprentissage des langues et des cultures, **Les français dans le monde**. Paris, n. 227, p. 41-50, ago-set. 1989.
- GALISSON, R. et al. Vocabulaire et dictionnaires en FLM et FLE. **Études de Linguistique Appliquée**. Paris, n. 116, p. 477-496, out-dez, 1999.
- GIORDAN, André. **Apprendre !** Paris: Editions Belin, 1998.
- LOGUERCIO, Sandra Dias. **Dictionnaires bilingues et pédagogie de la lecture: vers un dictionnaire français-portugais d'appui à la compréhension écrite et à l'apprentissage du**

vocabulaire en français langue étrangère. 2013. 450f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Langage et Langues, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, França, 2013.

LOGUERCIO, S.D; ROCHA, D.; DIAS, D. Por que valorizar uma pedagogia da cooperação? Experiências pibidianas no ensino-aprendizagem de língua francesa, COSTELLA, R.Z. et al. (org.) **PIBID em movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência**. São Leopoldo: Oikos, 2017, p. 104-126.

MORTUREUX, M. F. **La lexicologie**: entre langue et discours. Paris: Armand Colin, 2006.

RODRIGUES, Monica Nariño. **O léxico no material didático de espanhol como língua estrangeira**: análise e proposta de atividades complementares. 2017. 200f. Tese de Doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173780>>. Acesso em: 04/08/2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. 2ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 65-70.

SILVA, Eduardo Dias da; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. **Corpo e voz como mediadores na apropriação da oralidade em língua estrangeira**. *Domínios de Lingu@gem*. Uberlândia, v. 10, nº 3, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/32578>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SILVA, M. C. P. da. O tratamento da lexicultura nos dicionários bilíngues francês-português. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (orgs.). **Múltiplas pesquisas em Linguística**. Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU, 2008 p. 2021-2026. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_434.pdf>. Acesso em: 24/06/2018.

SOUZA, L. B.; GABRIEL, R. Palavras no cérebro: o léxico mental. **Letrônica**. v. 5, n. 3, p. 3-20. jul-dez. 2012.

SPINELLI, E.; FERRAND, L. **Psychologie du langage**: l'écrit et le parlé, du signal à la signification. Paris: Armand Colin, 2005.

TARIN, René. **Apprentissage, diversité culturelle et didactiques**. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère. Bruxelas: Labor, 2006. cap. 5. Disponível em: <<https://www.meirieu.com/FORUM/rtarin.pdf>>. Acesso em: 31/05/2018.

LESPARRE, Josée. Orientations & Métiers. 2018. <<https://www.cidj.com/metiers/hotesse-hote-d-accueil>>. Acesso em: 02/12/2018.

<https://www.cidj.com/search/node?keys=productrice&form_build_id=form-3zEKg-4fOE1Q4OhdqnQCMjESfHCFfgCdQBxmV3uykr&form_id=search_block_form>. Acesso em: 02/12/2018.

<<http://www.imaginetonfutur.com/humoriste.html>>. Acesso em: 02/12/2018.

<<https://wydden.com/etre-entrepreneur-est-il-un-metier/>>. Acesso em: 02/12/2018.

<<http://metiers.siep.be/metier/animateur-animatrice/>>. Acesso em: 02/12/2018.

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Un_d%C3%A9ner_presque_parfait>. Acesso em: 28/11/2018.

ANEXO

Samba do Approach - Zeca Baleiro

Venha provar meu <i>brunch</i>	Eu tirei o meu <i>green card</i>
Saiba que eu tenho <i>approach</i>	E fui pra <i>Miami Beach</i>
Na hora do <i>lunch</i>	Posso não ser <i>pop-star</i>
Eu ando de <i>ferryboat...</i>	Mas já sou um novo <i>riche...</i>
Eu tenho <i>savoir-faire</i>	Venha provar meu <i>brunch</i>
Meu temperamento é <i>light</i>	Saiba que eu tenho <i>approach</i>
Minha casa é <i>high-tech</i>	Na hora do <i>lunch</i>
Toda hora rola um <i>insight</i>	Eu ando de <i>ferryboat...</i>
Já fui fã do Jethro Tull	Eu tenho <i>sex-appeal</i>
Hoje me amarro no Slash	Saca só meu <i>background</i>
Minha vida agora é <i>cool</i>	Veloz como Damon Hill
Meu passado é que foi <i>trash...</i>	Tenaz como Fittipaldi
Venha provar meu <i>brunch</i>	Não dispenso um <i>happy end</i>
Saiba que eu tenho <i>approach</i>	Quero jogar no <i>dream team</i>
Na hora do <i>lunch</i>	De dia um <i>macho man</i>
Eu ando de <i>ferryboat...</i>	E de noite, <i>drag queen</i>
Fica ligado no <i>link</i>	Venha provar meu <i>brunch</i>
Que eu vou confessar <i>my love</i>	Saiba que eu tenho <i>approach</i>
Depois do décimo <i>drink</i>	Na hora do <i>lunch</i>
Só um bom e velho engov	Eu ando de <i>ferryboat...</i>