



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Luiz de Oliveira Filho



**Utilização da legendagem intralingüística no
desenvolvimento da proficiência oral em língua
francesa**

Fortaleza - Ceará

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Luiz de Oliveira Filho

**Utilização da legendagem intralingüística no
desenvolvimento da proficiência oral em língua
francesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Estudos da linguagem.

Linha de pesquisa 2: Desenvolvimento e Ensino de L2/LE.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Santiago Araújo.

Fortaleza - Ceará

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada

Título do Trabalho: Utilização da legendagem intralingüística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa.

Autor: Luiz de Oliveira Filho

Defesa em: 08/07/08

Conceito obtido: _____

Nota obtida: _____

BANCA EXAMINADORA

Vera Lúcia Santiago Araújo, Prof^a. Dr^a. (UECE)
Presidente

Vlândia Maria Cabral Borges, Prof^a. Dr^a. (UFC)
1^a. Examinadora

Rozania Maria Alves de Moraes, Prof^a. Dr^a. (UECE)
2^a. Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho que se foi, Luiz Gabriel Veras de Oliveira, para que ele saiba que seu pai o amou e ainda o ama muito.

AGRADECIMENTOS

À Vera Lúcia Santiago Araújo, minha orientadora, pelo seu apoio, dedicação, compreensão e confiança no meu trabalho;

À minha esposa Elisângela Veras Cardoso de Oliveira, pela paciência e respeito aos meus momentos de estudo e pelo encorajamento;

À FUNCAP, pela bolsa de estudos, que possibilitou mais tempo e dedicação a este trabalho;

Aos alunos do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE que se disponibilizaram a participar desta pesquisa;

À Alba Liarth da Cruz por sua ajuda com os filmes em francês e pela permissão para utilizar o Núcleo de Línguas Estrangeiras como ambiente da pesquisa;

À Maria Ester Campos Monteiro pelo auxílio com as tabelas de fluência e pronúncia do francês;

Às professoras Vládía Maria Cabral Borges, Rozania Maria Alves de Moraes e Cleudene de Oliveira Aragão por sua paciência na leitura e contribuição na melhoria do trabalho final;

Ao Francisco Wellington Borges Gomes por servir de parâmetro para o aprofundamento nesta pesquisa;

Ao Tiago Martins da Cunha e Élide Gama Chaves por sua ajuda com os parâmetros temporais da análise quantitativa da pesquisa;

Aos professores-avaliadores por sua contribuição efetiva na análise qualitativa do trabalho;

À Maria do Carmo Rodrigues de Oliveira pelo generoso auxílio na secretaria do mestrado.

RESUMO

O uso de filmes legendados como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de uma LE tem sido objeto de estudo nos últimos anos na Universidade Estadual do Ceará (UECE), mais precisamente no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPLA). Esta pesquisa teve como objetivo verificar a eficácia da utilização da legendagem intralingüística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa. Embora alguns estudiosos indiquem que o uso da legendagem intralingüística (áudio e legendas na LE) deva se aplicar somente a alunos de nível intermediário e avançado, este trabalho procurou desmistificar essa questão, ao lidar com alunos em estágios iniciais de aprendizado em língua francesa (LF). Para abordar o assunto, o trabalho analisou dois grupos de estudo: um experimental, exposto aos filmes legendados e outro, de controle, não exposto a esses filmes, durante o período de dois semestres. As duas turmas foram submetidas a testes de proficiência oral (compreensão e produção) no início e no final da pesquisa, a fim de verificar a eficácia da ferramenta no seu aprendizado. Os resultados obtidos indicaram que o grupo experimental e o grupo de controle obtiveram um mesmo desempenho em termos de compreensão oral; por outro lado, no quesito produção oral, o grupo experimental obteve um melhor desempenho do que o grupo de controle, sugerindo, com isso, que os filmes legendados desenvolvem a competência oral em LF.

Palavras-chave: Legendagem. Ensino-aprendizagem de LF. Compreensão oral. Produção oral.

ABSTRACT

The use of subtitled films as a pedagogical tool in the teaching-learning of a foreign language has been one of the aims of study in recent years at the State University of Ceará, more precisely in the Applied-Linguistics Graduate Program. This research aimed at verifying the efficiency in using intralinguistic subtitling to develop oral proficiency in French as a foreign language (FFL). Although some scholars indicate that the use of intralinguistic subtitling should apply only to intermediate and advanced learners, this research tried to demystify this issue, dealing with FFL beginner learners. To approach such an issue, a longitudinal research was carried out over two semesters with two groups of study: an experimental group, exposed to subtitled films, and a control one, not exposed to such films. Proficiency tests (listening comprehension and speech production) were applied to both groups at the beginning and at the end of the research in order to test the effectiveness of the tool in their learning. The results indicated that the experimental and control groups had the same score in terms of listening comprehension; on the other hand, in terms of speech production, the experimental group had a better performance than the control one, showing that subtitled films are effective to help the development of oral proficiency in FFL.

Key-words: Subtitling. Teaching-learning of FFL. Listening comprehension. Speech production.

RÉSUMÉ

L'utilisation de films sous-titrés comme outil pédagogique dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est l'un des objets d'étude du Programme de Post-Graduation en Linguistique Appliquée, à l'Université de l'État du Ceará, ces dernières années. L'objectif de la présente recherche est de vérifier l'efficacité de l'utilisation du sous-titrage intralinguistique (c'est-à-dire l'audio et les sous-titres en langue étrangère) dans le développement de la compétence orale en langue française. Pour certains chercheurs, l'utilisation du sous-titrage intralinguistique ne doit s'appliquer qu'aux élèves de niveaux intermédiaire et avancé. Cette recherche a, cependant, essayé de démystifier cette idée, à partir du travail avec des élèves de niveau débutant d'apprentissage en français langue étrangère (FLE). Deux groupes d'étudiants ont fait partie de cette investigation: un groupe expérimental, exposé aux films sous-titrés dans leurs classes, et un groupe de contrôle, non exposé aux films, pendant la période de deux semestres. Les deux groupes ont été soumis à des tests de compétence orale, c'est-à-dire compréhension et production, au début et à la fin de la recherche, afin de vérifier l'efficacité de cet outil dans leur apprentissage. Les résultats obtenus ont montré, d'une part, que les deux groupes ont présenté la même performance pour ce qui concerne la compréhension orale; d'autre part, dans le tests de production orale, le groupe expérimental a été plus performant que le groupe de contrôle, ce qui indique que les films sous-titrés aident dans le développement de la compétence orale en FLE.

Mots-clé: Sous-titrage. Enseignement-apprentissage de FLE. Compréhension orale. Production orale.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	11
LISTA DE TABELAS	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 TRADUÇÃO E ENSINO DE LE	18
1.2 LEGENDAGEM	20
1.3 LEGENDAGEM E ENSINO	23
1.4 HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS	26
1.5 ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS	28
1.6 USO DA LÍNGUA MATERNA	31
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA	34
2.1 TIPO DA PESQUISA	34
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	35
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	36
2.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	37
2.4.1 Planejamento das Aulas	37
2.4.2 Conteúdos Programáticos	38
2.4.3 Testes de Proficiência Oral	39
2.4.3.1 Pré-teste	42
2.4.3.2 Pós-teste.....	51
2.4.4 Questionário de avaliação	52
2.5 PROCEDIMENTOS	53
CAPÍTULO 3: RESULTADOS DA PESQUISA	61
3.1 COMPREENSÃO ORAL	61
3.2 PRODUÇÃO ORAL	68
3.2.1 Fluência	69
3.2.2 Principais problemas apresentados pelos alunos (GE e GC).....	82
3.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		92
APÊNDICES		99
APÊNDICE A:	TESTE EXTRA DE COMPREENSÃO ORAL PARA O GRUPO EXPERIMENTAL (FILME “FANFAN LA TULIPE”)...	100
APÊNDICE B:	TRANSCRIÇÃO DO TRECHO DO FILME “FANFAN LA TULIPE”, REFERENTE AO TESTE EXTRA PARA O GRUPO EXPERIMENTAL	101
APÊNDICE C:	TRANSCRIÇÕES DA PRODUÇÃO ORAL (PÓS-TESTE) DOS ALUNOS	102
APÊNDICE D:	ENQUETE COM ALUNOS DO GE E DO GC	106
APÊNDICE E:	PROVA DE COMPREENSÃO ORAL (10 esc.) (TREINAMENTO) Trecho extraído do filme “La veuve de Saint-Pierre”	107
APÊNDICE F:	PROVA DE COMPREENSÃO ORAL (10 esc.) (TREINAMENTO) Trecho do filme “Les choristes”	108
APÊNDICE G:	EXAMEN ORAL Exame baseado no livro de Honoré de Balzac, « Eugénie Grandet ».....	109
APÊNDICE H:	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO 1 (GE)	109
APÊNDICE I:	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO 2 (GE)	111
APÊNDICE J:	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO 3 (GE)	111
APÊNDICE K:	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO 4 (GE)	113
APÊNDICE L:	PHRASES ET EXPRESSIONS EN FRANÇAIS (UTILISÉES À L’ORAL ET À L’ÉCRIT) (GE)	113
APÊNDICE M:	METTEZ L’ACCENT QUAND NÉCESSAIRE	116
APÊNDICE N:	DES CONSEILS POUR AMÉLIORER LA COMMUNICATION EN FRANÇAIS	116
APÊNDICE O:	Trecho do filme “Tai Toi” (Treinamento)	117
APÊNDICE P:	EXAMEN DE COMPRÉHENSION ORAL (Un morceau de film « Le Fabuleux Destin d’Amélie Poulain » - 3 minutes) (GE)	119
APÊNDICE Q:	TRECHO DO FILME “LE FABULEUX DESTIN D’AMÉLIE POULAIN” (GE)	120
APÊNDICE R:	EXAMEN DE COMPRÉHENSION ORAL (Un extrait de film	

	« La veuve de Saint-Pierre » - vers 3 minutes)	121
APÊNDICE S:	PASSÉ COMPOSÉ (GE)	122
APÊNDICE T:	ACTIVITÉ HÔTEL (GE)	124
APÊNDICE U:	CHANSON (Augustine au piano, dans le film – 8 femmes) ...	126
APÊNDICE V:	PROGRAMA BÁSICO PARA O GE E GC – SEMESTRE 2...	127
ANEXO		131
ANEXO A:	TABELA ORIGINAL DE GRANT	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Método Audiolingual X Ensino Comunicativo de Línguas	31
Quadro 2:	Programa Básico do semestre 1.	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Notas dos alunos do Grupo Experimental no pré-teste de compreensão oral.....	61
Tabela 2:	Comparação das notas dos alunos do Grupo Experimental e de Controle no pré-teste de compreensão oral.....	64
Tabela 3:	Comparação entre as notas dos 11 alunos do Grupo Experimental no pré- e pós-testes de compreensão oral.	66
Tabela 4:	Comparação das notas dos alunos do Grupo Experimental no pré-teste com as notas no pós-teste.....	67
Tabela 5:	Comparação das notas dos alunos do Grupo de Controle no pré-teste com as notas no pós-teste.....	68
Tabela 6:	Comparação de desempenho dos alunos do Grupo Experimental e do Grupo de Controle no pós-teste de compreensão oral.....	68
Tabela 7:	Velocidade da fala (número de palavras por minuto) dos alunos do Grupo Experimental no pós-teste.....	70
Tabela 8:	Velocidade da fala (número de palavras por minuto) dos alunos do Grupo de Controle no pós-teste.....	71
Tabela 9:	Ritmo (número de grupos rítmicos) da fala dos alunos do Grupo Experimental.....	73
Tabela 10:	Ritmo (número de grupos rítmicos) da fala dos alunos do Grupo de Controle.....	73
Tabela 11:	Densidade lexical dos alunos do Grupo Experimental.....	74
Tabela 12:	Densidade lexical dos alunos do Grupo de Controle.....	75
Tabela 13:	Notas individuais de produção oral quanto à fluência e pronúncia do GE e do GC.	79
Tabela 14:	Fluência dos alunos do Grupo Experimental.....	80
Tabela 15:	Fluência dos alunos do Grupo de Controle.....	80
Tabela 16:	Pronúncia dos alunos do Grupo Experimental.....	81
Tabela 17:	Pronúncia dos alunos do Grupo de Controle.....	81

INTRODUÇÃO

O processo de globalização intensificou a necessidade e o interesse pelo aprendizado de língua(s) estrangeira(s) (doravante LE) em todo mundo. No Brasil, por exemplo, é facilmente notado o incremento do número de escolas de idiomas. Os cursos livres de LE procuram atender às necessidades de uma clientela cada vez mais diversificada, pois variam os interesses em aprender uma LE. Essas escolas buscam então oferecer uma variedade grande de metodologias de diferentes tempos de duração. Entretanto, o que se registra, no final das contas, é que os alunos, ao concluírem seus cursos, mostram-se ainda despreparados para a realidade vivida no idioma estrangeiro, notadamente no que concerne à produção oral. Os cursos levam, em média, três anos de duração, sem falar nos recursos financeiros e no tempo gasto com deslocamentos para sua realização. No final, o aluno ao ser confrontado com uma situação real de comunicação, quer seja uma conversa com um nativo, quer seja quando empreende uma viagem ao país-alvo, chega à conclusão que não sabe falar a língua e então se decepciona.

A vida agitada de hoje em dia exige que as pessoas adquiram conhecimento no menor espaço de tempo possível. Nessa hora, o uso de ferramentas pedagógicas apropriadas é necessário para facilitar a aprendizagem da LE. São elementos fundamentais para a reflexão pedagógica crítica não só os instrumentos, mas também a maneira de utilizá-los. Segundo Neves (1998, p. 76), o próprio professor confunde o método com o material, ou seja, o professor crê que ao usar um livro com um determinado método está realmente utilizando esse método. Na verdade, seu método é como ele utiliza o material de que dispõe e como conduz suas aulas.

Com relação ao material didático, o professor deve levar em conta que é necessário proporcionar interação e comunicação entre os aprendizes em sala de aula. Quando se busca o aprendizado real da língua, é possível que venha a idéia de material autêntico, que significa, em rápidas palavras, material extraído de situações

reais de comunicação, a partir de textos de qualquer natureza. Cuq e Gruca (2002) dão uma noção bem abrangente do que vem a ser material autêntico: *documentos da vida cotidiana* (mapa de uma cidade, horários de ônibus, encartes turísticos e outros), *documentos administrativos* (fichas de inscrição, formulários para abrir conta bancária, boletim de ocorrência e outros), passando por outros *documentos midiáticos escritos, sonoros ou televisados* (artigos, boletins meteorológicos, horóscopos, publicidade, novelas, dentre outros), sem esquecer os *documentos orais* (entrevistas, músicas, conversações ao vivo e outros) e nem aqueles que aliam *textos e imagens* (filmes, tirinhas, dentre outros), bem como aqueles que são unicamente *iconográficos* (fotos, quadros, desenhos humorísticos e outros), criados para satisfazer um propósito na vida social da comunidade lingüística que os produz.

Os interesses pelos materiais autênticos são múltiplos e, entre os mais importantes, destacam-se: permitem aos aprendizes terem um contato direto com a utilização real da língua, além de mostrarem situações que terão de enfrentar realmente em um país estrangeiro; podem também quebrar a monotonia dos diferentes estágios repetitivos que estruturam as unidades didáticas dos métodos tradicionais; ou podem ser usados como complemento às atividades para reforçar certos pontos ou desenvolver competências particulares. Difere do não-autêntico, que é aquele fabricado, produzido ou adaptado especificamente para fins didáticos.

O uso de material autêntico em sala de aula tem um efeito positivo na motivação do aprendiz ao proporcionar uma exposição à cultura real, de acordo com Richards e Rodgers (2001). O aluno aprende a lidar com situações reais de comunicação, facilitando, dessa forma, o seu aprendizado. O livro didático, segundo esses autores, proporciona um conteúdo programático que facilita a padronização de ensino com a intenção de manutenção da qualidade. Mas apesar destas vantagens, estas apenas proporcionam um modelo de língua, ou seja, uma língua não-real. Como este material apresenta uma língua idealizada, as suas situações de uso, muitas vezes, são distorcidas. O livro-texto, por visar o mercado globalizante, pode não representar o interesse de todos os alunos que venham a utilizar este material, exigindo a utilização de recursos extras, os quais, via de regra, são autênticos, conforme afirma Cunha (2007).

Entretanto, os documentos autênticos devem ser entendidos não como uma metodologia e sim como mais uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Não basta utilizar materiais autênticos para se ter uma situação comunicativa. Na verdade, eles permitem que o aluno possa refletir sobre seu conteúdo e exercitar sua criticidade a respeito do tema em questão.

O uso de filmes em VHS e em DVD, bem como a TV em sala de aula, oferecem oportunidades para o uso de material autêntico e não apenas textos, CDs e fitas cassete que acompanham os livros didáticos que os cursos de línguas geralmente adotam nas aulas de LE.

O advento do DVD revolucionou o mercado audiovisual, pois a distribuição de um filme pode trazer até oito versões do mesmo filme dublado em diferentes línguas e mais de 32 diferentes possibilidades para legendagem, segundo afirmou Díaz-Cintas (2003).

Gottlieb (2001), a respeito do uso de legendagem para fins didáticos, diz que uma das vantagens do seu uso é que é possível utilizar o texto de partida em todos os níveis de aprendizagem. O contato com os falantes na sua própria língua favorece o aprendizado. Diz ainda que aqueles que estiverem em contato com a audição de filmes legendados são capazes de estabelecer um contraste com a sua língua materna (doravante LM), levando-os a aprenderem mais rapidamente, além de ficarem mais encorajados no estudo da LE. Segundo suas pesquisas sobre o uso do inglês na Dinamarca (o mesmo se aplica para outros idiomas), assevera que os países com forte tradição de *legendagem* (exposição de um texto escrito, freqüentemente na parte inferior da tela, com a narrativa do diálogo dos atores e outras informações lingüísticas que fazem parte da imagem visual — letras, títulos — ou da trilha sonora) tendem a obter um melhor conhecimento do idioma do que aqueles que têm a preferência pela *dublagem* (substituição da trilha sonora contendo o diálogo dos atores por um texto-alvo, gravação que traduz a mensagem, a fala do texto de partida, e ao mesmo tempo assegura que os sons e os movimentos labiais dos atores sejam mais ou menos sincronizados).

Há vários autores que examinaram o uso educacional das legendas em diferentes países (Estados Unidos, Itália, Japão, Canadá, Inglaterra, Espanha e Brasil), como Spanos e Smith (1990), Nobili (1995), Brett (1995), Kikuchi (1997), Baltova (1999), Williams e Thorne (2000), Cayuela (2001), Araújo (2006), Gomes (2006) e Cunha (2007). Segundo Araújo (2006), todos são unânimes em afirmar que seus estudos sugeriram que a legenda auxilia a aprendizagem de uma língua estrangeira. O uso de filmes legendados possibilita aos aprendizes a exposição a material autêntico, uma vez que a presença de legendas intralingüísticas (fala e legenda na LE) ou interlingüísticas (áudio na LE e legenda na LM) facilitam a compreensão desse material. De acordo com esses autores, as habilidades de compreensão oral e leitura são as mais desenvolvidas pelas legendas.

O trabalho que ora é desenvolvido tem como proposta verificar a eficácia da utilização da legendagem intralingüística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa (doravante LF) para alunos de estágios iniciais. Proficiência oral entendida como compreensão e produção oral. Tem ainda como objetivos específicos avaliar a proficiência oral de alunos de LF, a partir de um ensino comunicativo de línguas (doravante ECL), bem como propor o uso de filmes legendados no ensino-aprendizagem de uma LE. Os estudiosos que lidam com o uso pedagógico da legendagem, como Nobili (1995), Baltova (1999) e Cayuela (2001), têm dito que o uso de legendas intralingüísticas é mais aplicável a aprendizes de níveis intermediários e avançados. Nesta pesquisa tenta-se desmistificar esse conceito, ou seja, trabalhar com legendas intralingüísticas com alunos iniciantes no estudo de língua francesa.

O trabalho abordará a seguinte pergunta de pesquisa: os aprendizes expostos às legendas intralingüísticas obtêm um melhor desempenho em termos de proficiência oral do que aqueles que não trabalham com filmes legendados?

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, será realizada uma visão panorâmica sobre os temas tradução e ensino de LE, legendagem, legendagem e ensino, histórico de alguns métodos de ensino de línguas, ensino comunicativo de línguas e ainda acerca do uso da língua materna no

processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Esse capítulo constitui a fundamentação teórica do trabalho.

No segundo capítulo, relativo à metodologia da pesquisa, será abordado todo o mecanismo utilizado para pavimentar os elementos componentes deste trabalho, detalhando os passos dados visando à sua concretização.

No terceiro e último capítulo, serão enfocados os resultados finais da pesquisa, com ênfase nos dados obtidos nos testes de avaliação (pré- e pós-teste) nos tópicos compreensão e produção oral (fluência e pronúncia), bem como englobando também a análise do questionário de avaliação dos alunos.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo aborda primeiramente a tradução dentro do ensino de uma LE, passando depois para tratar da legendagem em si. Em seguida, enfoca a legendagem aliada ao ensino. Continua o percurso fazendo um apanhado geral sobre o histórico de alguns métodos de ensino de línguas, sobre o ensino comunicativo de línguas e encerra tratando do uso da língua materna no processo ensino-aprendizagem de uma LE.

1.1 TRADUÇÃO E ENSINO DE LE

A tradução tem sido uma atividade bastante controvertida na pedagogia de língua estrangeira. Em geral, a maioria dos professores e alunos é contra o seu uso. Alguns acreditam que os aprendizes de LE não devem recorrer ao uso da tradução, pois essa atividade é vista como um entrave na aprendizagem de uma LE. Os professores são, então, obrigados a fazer malabarismos e outros artifícios para tentar explicar o significado de alguma palavra ao aluno, perdendo um tempo considerável, além do fato, de às vezes, tornarem-se cômicos. A principal questão levantada contra a tradução é o fato de ela não ser uma habilidade básica, ao lado das quatro habilidades clássicas: ouvir, falar, ler e escrever. Para alguns, a tradução é a quinta habilidade (COSTA, 1988). Para a maioria dos estudiosos, essa quinta habilidade só poderia ser desenvolvida após o domínio completo das quatro habilidades básicas. Contudo, para Malmkjaer (1998, p. 8), a tradução não é uma atividade independente das outras quatro habilidades, já que para a autora é impossível produzir uma tradução aceitável sem muita leitura, escrita, fala e audição. Ao contrário, longe de ser independente das outras quatro habilidades básicas, a tradução é, de fato, dependente e mesclada com as demais habilidades e os estudantes de línguas são forçados a praticá-las.

A rejeição à tradução, segundo Malmkjaer (1998, p. 2), começou inicialmente no século XIX por membros do então iniciante movimento reformista e foi largamente repetido nas décadas de 1960 e 1970, devido à associação com o método tradicional ou gramática e tradução. Esse método traduzia as palavras e expressões descontextualizadas, tais como a impensável e irreal expressão, segundo Ridd (2000): *The carrots are behind the door*¹. Ainda, de acordo com Malmkjaer (1998, p. 7), ao se fazer uma tradução, utiliza-se cinco atividades de aprendizado de língua: a) *Antecipação* (o tradutor estabelece o contexto para o texto-fonte, e indaga quem o escreveu, por que, quando e para quem. Questiona também em termos de texto-alvo, quem o quer, por que, quando e para quem é dirigida a tradução); b) *Exploração do Recurso* (ressalta a análise dos textos coletados durante a Antecipação, bem como o uso de dicionários e bancos terminológicos); c) *Co-operação* (para chegar ao texto-alvo, fruto da tradução final, o tradutor pede a colaboração de outros tradutores ou outros profissionais para examinar a sua tradução); d) *Revisão* (depende das outras fases e serve para checar todas as informações obtidas); e) *Tradução* (tradução propriamente dita, depois de realizadas as outras fases).

Ridd (2000, p. 134-142) aponta cinco principais razões para trazer de volta a tradução à sala de aula de LE²:

¹ - As cenouras estão atrás da porta. Todas as traduções não-referenciadas são de autoria do pesquisador.

² - contrary to popular belief, having a mother tongue can help you to learn the foreign language, especially if there is a degree of similarity between the two. (...) By emphasizing the contrast, I actually think that translation helps language learners perceive the differences and influences of one language on their production in the other.

- Translation is a necessary, natural activity, one that everyone expects a person with a command of a foreign language to be able to perform. (...) Outside the walls of language schools, translation is being done in offices, telephone companies, newsrooms, hotels, universities, airports, police departments, cabinet rooms packed with big-wigs and backrooms crammed with thugs handling the latest weaponry and electronic gadgetry. We should hardly be surprised, then to find that many students are actually keen to acquire crosslingual skills.

- Speakers of a foreign language are often required to switch back from the foreign language into their native tongue to relay to colleagues information they have just culled from a phone call, computer screen or text, for instance.

- Translation provides the teacher with an excellent opportunity to employ truly authentic, undoctored materials. (...) Besides raw authenticity, translation affords constant intellectual challenge. (...) Another obvious advantage of using challenging, authentic texts for translating is that it whets the appetite for and improves command of new vocabulary.

- Translation is in itself a useful mental exercise, akin to arithmetic, chess or puzzle-making. (...) It always generates speculations and discussion, raising fundamental issues connected with language.

1. Ao contrário da crença popular, a língua materna pode auxiliar o aluno, especialmente quando há semelhanças entre esta e a LE. A ênfase no contraste entre as línguas, proporcionadas pela tradução, faz com que os alunos percebam as diferenças entre as duas línguas e a influência de uma língua na produção da outra.
2. A tradução é uma atividade natural e necessária. Fora de sala de aula, a tradução é usada o tempo todo, seja no escritório, em hotéis, nos aeroportos, em delegacias de polícia e em outros locais. Além disso, a tradução pode ser uma habilidade que os aprendizes desejam obter.
3. Falantes de uma língua estrangeira geralmente são solicitados a realizar algum tipo de tradução, seja para informar a colegas o conteúdo de uma ligação telefônica, o conteúdo de uma página da Internet, ou mesmo o que diz uma canção na LE.
4. A tradução dá ao professor uma excelente oportunidade de empregar material verdadeiramente autêntico. Ela também propicia constante desafio intelectual pela necessidade do uso imediato de vocabulário. O processo de procura por uma palavra adequada expande o conhecimento da língua pelos alunos.
5. A tradução é essencialmente um exercício mental, da mesma forma que o xadrez e a aritmética. Ela gera discussões fundamentais relacionadas à linguagem.

A seguir, alguns autores que advogam o uso da tradução no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: Parks (1982), Titford (1983), Tudor (1987), Malmkjaer (1998), Eadie (1999), Souza (1999), Ridd (2000), Araújo (2000, 2004, 2005, 2006), Olk (2003), Díaz-Cintas (2003, 2005), Sousa (2005) e Gomes (2006).

Resumindo, a tradução pode vir a ser uma ferramenta bastante útil no ensino de LE, dentre outros instrumentos de ensino existentes e não só para ser usada para preparação para exames, como alguns argumentam.

1.2 LEGENDAGEM

O termo legenda vem de um termo literário para designar um título secundário de um trabalho de ficção, segundo nos informa De Linde (1996, p. 173). Legenda, segundo Neves (2007, p. 13), é um texto escrito apresentado de forma temporizada, contendo a tradução e/ou adaptação da componente sonora de textos audiovisuais. Na história do cinema, entre 1895 e por volta de 1930, a legenda foi utilizada primeiramente para marcar o texto ou intertítulo dos filmes mudos,

colocados em diferentes momentos como suporte narrativo. Surdos e não-surdos tinham o mesmo acesso, sem problemas de linguagem. Os problemas começaram em torno de 1930, com a introdução do som no cinema, ou seja, as portas do cinema se fecharam à comunidade dos surdos. Foi então que Emerson Romero, um ator cubano surdo que havia atuado em vários filmes mudos, selecionou filmes e colocou intertítulos (espécie de legenda). Nascia dessa iniciativa a história das legendas (DE LINDE, 1996, p. 173). Gambier (1996, p. 8), a respeito do cinema “mudo”, diz que, na verdade, o cinema nunca foi completamente mudo, já que usava os intertítulos, simbolizando algumas falas e certos acontecimentos na tela, sem contar as músicas de acompanhamento tocadas nas salas de projeção dos filmes. O termo legenda fez sua aparição no vocabulário desde 1912, aparecendo no jornal parisiense *Le Cinéma*, de 5 de abril de 1912, conforme indica Marleau (1982, p. 272, 273).

As legendas podem ser classificadas pelo aspecto lingüístico e técnico, de acordo com Araújo e Alvarenga (2001). No aspecto lingüístico, pode ser intralingüística (ou intralingual) ou interlingüística (ou interlingual). Como já foi dito, legenda intralingüística é aquela produzida na mesma língua em que o filme é falado, por exemplo, no Brasil, ela é comum nos programas de TV legendados para surdos e pessoas com problemas auditivos. Está presente também em DVDs, quando permite a seleção de áudio e legendas na mesma língua. Ao passo que na legenda interlingüística há a tradução do código oral da língua de partida para o código escrito da língua de chegada. É amplamente utilizada no cinema e vídeo (tanto VHS como DVD). Com respeito ao aspecto técnico, a legenda pode ser *aberta* ou *fechada* (*também chamada de oculta*). A *legenda aberta* é aposta sobre a imagem, apresentando-se visível sem que haja necessidade de qualquer decodificador. A letra é habitualmente branca com contorno escuro para maior legibilidade. Ela sempre aparece na tela, independente da vontade do expectador. A *legenda fechada* é aquela cuja exibição fica a critério do telespectador, que tem acesso a ela por meio de um decodificador. Atualmente este dispositivo já vem instalado na maioria dos aparelhos de TV e pode ser acionado pelo controle remoto. A letra pode ser de várias cores e apresentada sobre fundo preto (ou de outra cor).

As legendas de DVD também podem ser consideradas nesta classificação, pois o telespectador pode optar pela exibição ou não de legendas no filme.

A legenda fechada intralingüística foi concebida como uma forma eficaz de possibilitar aos portadores de deficiência auditiva ou com alguma dificuldade auditiva, acesso maior à informação e, por conseguinte, melhor exercício de cidadania, conforme indicam Sousa (2005) e Araújo (2003 e 2005). A legenda fechada é uma poderosa ferramenta de inclusão social, capaz de reduzir um largo e histórico fosso de desigualdades. Atualmente há a Portaria nº. 310, de 27 de junho de 2006, do Ministério das Comunicações, que trata dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, ou seja, obrigatoriedade para, dentre outros tópicos, legendar programas para pessoas com deficiências auditivas em todo o território nacional. Além da inclusão dos surdos, essa Portaria ainda trata da inclusão de pessoas com deficiências visuais e intelectuais. É uma norma de inclusão social e representa um avanço em termos de propiciar acesso a programas televisivos para portadores de algum tipo de deficiência já citada acima. A utilização de legenda oculta (corresponde a transcrição, em língua portuguesa, dos diálogos, efeitos sonoros, sons do ambiente e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência auditiva) não só beneficia os espectadores com problemas auditivos, como também desenvolve em estudantes a capacidade de leitura e aquisição de vocabulário; auxilia imigrantes a terem um melhor domínio da língua e ajuda na compreensão de programas em locais em que o som da TV deva ser reduzido, como em hospitais, aeroportos, restaurantes, academias e ginásios esportivos, conforme assevera Araújo (2006, p. 2927).

No caso das legendas para os surdos, em termos gerais a legenda deverá estar sincronizada com a fala que reproduz. Todavia, nem sempre o texto sonoro se encontra sincronizado com a imagem, podendo surgir de forma assíncrona. Tendo em conta que o receptor surdo se guia pela imagem e não pelo som, a haver tempo de leitura, será de privilegiar a sincronia com a imagem, garantindo assim a manutenção de uma “lógica visual”, conforme preconiza Neves (2007, p. 27).

1.3 LEGENDAGEM E ENSINO

O uso didático das legendas vem sendo estudado por vários pesquisadores, dentre os quais Araújo (2006) tem se dedicado a investigar como as legendas podem melhorar a proficiência oral dos alunos de LE. Pesquisadores como Spanos e Smith (1990), Brett (1995), Nobili (1995), Kikuchi (1997), Baltova (1999), De Linde (1999), Williams e Thorne (2000), Cayuela (2001), Gottlieb (2001), Danan (2004), Gomes (2006) e Cunha (2007) também encontram usos educacionais das legendas no processo de ensino-aprendizagem de LE. Os trabalhos de Araújo (2006), Gomes (2006) e Cunha (2007) estão descritos de forma sucinta na letra “a” no final deste item.

Spanos e Smith (1990) destacam que a tecnologia com as legendas foi originalmente desenvolvida para os surdos, mas que recentemente especialistas em leitura e em alfabetização têm mostrado interesse nas legendas de televisão, bem como as pessoas com audição normal. Em outras palavras, a múltipla utilidade da legendagem tem sido realçada. Baltova (1999) afirma que as legendas promovem a exposição à linguagem falada, texto impresso e informação visual, tudo isso convergindo para a mesma mensagem; diz ainda que o efeito positivo da legendagem pode ser sentido até mesmo para estudantes sem experiência na LE. Danan (2004) afirma que o material audiovisual que engloba legendas intra e interlingüísticas é uma ferramenta pedagógica poderosa que pode melhorar a habilidade de compreensão oral de aprendizes de segunda língua.

O uso didático das legendas tem aparecido também na literatura sobre tradução audiovisual. Os pesquisadores Ivarsson e Carroll (1998, p. 35), ao citarem as vantagens e desvantagens da legendagem, afirmam que os telespectadores aumentam sua familiaridade com a LE ao se depararem com legendas tanto interlingüísticas quanto intralingüísticas. Dizem ainda que essa familiaridade torna-se maior para aqueles com conhecimento prévio da LE. Os autores apontam o caso da Europa, onde as crianças começam a aprender inglês desde pequenas. Ademais, alguns países legendam seus filmes e programas de TV com a intenção de

“aumentar o índice de alfabetização da população, ensinar e preservar línguas minoritárias e consolidar línguas oficiais” (IVARSSON e CARROLL, 1998, p. 35). D'Ydewalle e Pavakanun (1996, p. 217) dizem que muitas crianças da Bélgica, Dinamarca e Holanda já sabem compreender e falar inglês antes mesmo de terem uma educação formal nessa língua, tudo porque são expostas às legendas. Na verdade, as legendas intralingüísticas foram criadas primeiramente para os surdos e deficientes auditivos, mas hoje em dia têm plena aplicação pedagógica, inclusive auxiliando os imigrantes para aprenderem uma língua estrangeira.

Kikuchi (1997) traz ao nosso conhecimento que numerosas pesquisas no Japão têm mostrado que a legendagem de programas de televisão propicia excelente ambiente de aprendizado para surdos e alunos com dificuldade de audição. Continua informando que nas últimas décadas várias pesquisas têm demonstrado os benefícios da legendagem nos programas televisivos, inclusive para os alunos ouvintes.

Kikuchi (1997) apresenta uma lista de pesquisas³ realizadas naquele país, das quais foram extraídas algumas com as seguintes conclusões:

1. Os filmes são bons materiais para ensinar inglês autêntico.
2. O uso de filmes aumenta a motivação para aprender inglês.
3. Todos os aprendizes, independente do nível de proficiência, se beneficiam das legendas em inglês.
4. Um filme legendado tem valor educacional em aulas de inglês como língua estrangeira e que esse filme aumenta a compreensão global.
5. As legendas podem ser usadas com sucesso nos programas de ensino de ILE (inglês como língua estrangeira) como uma nova abordagem para ensinar vocabulário.
6. Filmes em inglês podem auxiliar os aprendizes a desenvolver rapidamente a leitura e a audição na LE.

Há um projeto na Universidade Estadual do Ceará (doravante UECE), sob a coordenação de Araújo (2008), no sentido de descobrir se o uso de legendas

³ - ... that movies are good materials to teach authentic English.

- ... use of movies improved students' motivation to learn English.

- All learners, regardless of their English proficiency levels, benefited from English captions.

- ... that a captioned movie had educational value to use in the EFL classroom, and that such a movie improved overall listening comprehension.

- ... can be successfully incorporated into EFL curricula as a new approach to teaching vocabulary.

- ... that an English captioned movie can be a material which helps learners improve rapid reading and listening.

possibilita um desenvolvimento da habilidade oral (compreensão e produção). A propósito, este trabalho de pesquisa está incluído neste projeto, o qual procura testar as seguintes hipóteses: 1) a exposição a filmes legendados por aprendizes de uma LE auxilia no desenvolvimento da compreensão oral em LE; e 2) a exposição a filmes ou programas legendados por aprendizes de uma LE auxilia no desenvolvimento da produção oral. A mesma pesquisa também procura mostrar que o uso didático das legendas poderá dar acesso a materiais autênticos advindos das novas tecnologias, sobretudo o DVD e a Internet. Este estudo, como ressalta a pesquisadora, demonstra que a utilização de legendas na sala de aula não prejudica a aprendizagem, conforme acreditam muitos professores de inglês, por exemplo. A pesquisa tem mostrado que, ao contrário do que se pensa, a exposição a filmes legendados tem um efeito positivo na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Este trabalho de pesquisa diferencia-se de outras pesquisas na área por lidar com legendas intralingüísticas em francês para alunos de semestres iniciais de aprendizado, por intermédio do uso sistemático de filmes legendados em LF, que, além de motivarem, proporcionam aos aprendizes aproximação com linguagem mais autêntica e menos artificial do que aquela ofertada pelos recursos didáticos convencionais, como os CDs/DVDs/fitas VHS geralmente utilizados nas aulas de LE.

a) Comparação entre trabalhos já desenvolvidos na UECE

Além desse trabalho, outros já foram desenvolvidos na UECE e também pertencentes ao projeto de Araújo (2008), os quais utilizaram a legendagem como ferramenta de ensino de uma LE. Esses trabalhos demonstraram que o uso de filmes legendados aumenta a habilidade de proficiência oral dos alunos, conforme preconizam trabalhos como os de Harvey (2003), Araújo (2006 e 2008), Gomes (2006), Veras Filho (2007) e Cunha (2007). Harvey (2003) realizou um estudo por meio de uma monografia apresentada na UECE, por ocasião de sua Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras – inglês, em 2003, cuja pesquisa sugeriu indicativos de que os alunos podem se beneficiar do uso da legenda intralingüística. Araújo (2008) concluiu que a exposição a filmes ou programas legendados por aprendizes de uma LE auxilia no desenvolvimento da proficiência oral, ou seja, que

a exposição à legendagem tem um efeito positivo na aprendizagem de uma língua estrangeira, embora assinala que ainda seja cedo para chegar a dados conclusivos. Gomes (2006), por seu turno, em dissertação defendida em 2006, apresentou resultados em que a compreensão oral dos alunos aumentou com a exposição a filmes legendados (mesmo que os Grupos Experimental e Controle, em termos comparativos, tenham obtido desempenho semelhantes), mas que, em termos de produção oral, os alunos expostos aos filmes foram mais fluentes do que aqueles que não estavam sujeitos aos filmes, ao concluir a pesquisa. Veras Filho (2007), em monografia do Curso de Especialização de Línguas Estrangeiras – inglês, em 2007, informou que os resultados de sua pesquisa deram indícios de que os filmes/seriados legendados, quando usados adequadamente, são uma ferramenta de grande utilidade no desenvolvimento da leitura e compreensão de textos em inglês. Cunha, em dissertação defendida em 2007, concluiu que tanto legendas inter quanto intralingüísticas, sobretudo quando aliadas ao ensino comunicativo de línguas, podem ser uma ferramenta pedagógica eficiente no desenvolvimento da proficiência oral de alunos do nível básico de LE.

Em vista dos resultados obtidos pelos pesquisadores citados em seus trabalhos sobre a legendagem, pode-se sugerir que a utilização de legendas (inter ou intralingüística) é capaz de ser uma poderosa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

1.4 HISTÓRICO DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS

O objetivo da maioria dos métodos de ensino de LE é fazer com que os alunos se comuniquem na língua-alvo. Em 1970 os educadores começaram a questionar se estavam conseguindo sua meta. Observaram que em sala de aula os aprendizes produziam frases bem estruturadas, mas que, quando instados a utilizar o idioma em uma comunicação real não apresentavam um bom desempenho. Na verdade, para serem hábeis para a comunicação seria necessário mais do que dominar estruturas lingüísticas. Os alunos podem até conhecer as regras do uso

lingüístico, no entanto são incapazes de usar a linguagem (WIDDOWSON, 1978). Ser capaz de se comunicar requer mais do que competência lingüística, é necessário competência comunicativa. Em outras palavras, é preciso saber quando e como dizer o quê para quem. Essas observações contribuíram para uma mudança nesse campo no final da década de 1970 e começo da década de 1980, passando de uma abordagem centrada na estrutura lingüística para um ensino comunicativo de línguas - ECL, segundo nos relata Widdowson (1990). Para que os aprendizes se tornem hábeis para se comunicar, no caso da nossa pesquisa, em LF, eles precisam conhecer as formas lingüísticas, os significados e as funções da linguagem. Devem lembrar que, como destaca Larsen-Freeman (2000), a comunicação é um processo e só o conhecimento das formas da linguagem é insuficiente.

Será feita agora uma explanação periférica sobre alguns métodos de ensino de LE anteriores ao ensino comunicativo de línguas, a fim de estabelecer uma diferenciação entre eles: a) *Método Tradicional ou Gramática e Tradução*, a ênfase é dada ao ensino de gramática de forma dedutiva, por meio de explicações de regras gramaticais, feitas na língua do aprendiz. O papel do professor é o de autoridade, com a interação professor-aluno centrada no professor. O sistema de avaliação compreende testes que cobram conhecimento de regras gramaticais e descrições metalingüísticas, além de questões abertas com itens como traduções, redações, ditados, leitura e compreensão de textos e lista de vocabulários. O critério de correção não fica explicitado para o aluno, sendo considerado subjetivo; b) *Método Direto*, introduziu a fonética na sala de aula e, principalmente, o uso exclusivo da LE, estando, portanto, proibido o uso da língua materna (LM) a qualquer custo. O propósito é a comunicação desde o início, privilegiando-se a fluência, pois todas as explicações são feitas na LE com a ajuda de paráfrases, sinônimos, demonstrações e outras técnicas. A gramática é ensinada indutivamente, com as estruturas saídas do texto em estudo. O professor precisa manter a aula ativa, sem deixar que o aluno pense na sua língua nativa em nenhum momento. A avaliação continua subjetiva, pois só o professor conhece seus critérios de correção; c) *Método Estrutural ou Audiolingual* criou raízes firmes em todo o mundo principalmente porque sua fundamentação teórica teve o suporte científico da psicologia comportamental e da lingüística estrutural.

As premissas desse último método, de acordo com Neves (1998, p. 71), são as seguintes:

1. A língua é um fenômeno oral e compreende uma ordem natural de apreensão: ouvir, falar, ler e escrever. A língua deve ser compartimentalizada para efeito didático;
2. A língua é formação de hábito através de estímulo e resposta e intensa repetição. Todos aprendem da mesma forma;
3. Deve-se falar corretamente a língua desde o início. A informação sobre a língua deve ser evitada;
4. As línguas são diferentes, portanto deve-se usar análise contrastiva ao se ensinar traços considerados difíceis de aprender;
5. O professor é o líder e condutor do processo de aprendizagem, apesar de haver muita interação aluno-aluno através da memorização de diálogos.

A crítica a esse método é de que o excesso de exercícios de fixação é enfadonho e diálogos didaticamente preparados e memorizados não se aplicam à conversação real. Um outro problema é que esse método não considera os diferentes estilos de aprendizagem de cada pessoa.

1.5 ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

O ensino comunicativo de línguas (ECL) surgiu propondo o resgate da língua como um todo, da forma como ela ocorre na comunicação. Sua fundamentação teórica tem origem nos estudos sobre análise do discurso, na psicologia cognitiva e na gramática transformacional de Chomsky. O papel do professor nessa abordagem é o de facilitador. Sua principal tarefa é estabelecer situações que promovam a comunicação real. O professor funciona como um consultor/conselheiro dos alunos, quando elucida as dúvidas durante uma atividade. Os alunos são, antes de tudo, comunicadores. Estão ativamente engajados em negociar significado, tentam ser compreendidos e também procuram entender os outros, mesmo quando seu conhecimento da língua-alvo é incipiente. Como o papel do professor nessa abordagem não é centrado nele, os alunos se sentem mais responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Dentre as diversas características do ECL uma delas é que tudo o que é feito em sala de aula tem intenção comunicativa. Em consequência disso, as atividades em grupos são também voltadas para facilitar a conversação real, tais como jogos, troca de papéis, solução de problemas, dentre outras. Segundo Morrow (apud JOHNSON e MORROW, 1981), as atividades realmente comunicativas devem ter três características básicas: lacuna de informação, escolha e retorno (*feedback*). A *lacuna de informação* existe quando uma pessoa, em uma conversa, sabe algo que a outra desconhece, nascendo, assim, a comunicação real; *escolha*, porque em uma conversa o falante pode optar sobre o quê e como dizer; e *retorno (feedback)*, porque é importante que o falante obtenha uma resposta do outro com quem fala, a fim de saber se há um entendimento entre eles.

Uma segunda característica presente no ECL é o uso de material autêntico, pois segundo Ur (2005, p. 107), o uso de situação real na comunicação é mais motivante e mais interessante do que, por exemplo, os exercícios existentes nos livros-texto. Uma terceira característica que marca o ECL leva em consideração os diversos estilos de aprendizagem dos alunos, pois há os que preferem não escrever nada em sala de aula, só prestar atenção às aulas; outros gostam de escrever tudo, a fim de fixar os conhecimentos adquiridos; e ainda aqueles que misturam as duas atividades ou até mesmo utilizam outras estratégias de aprendizado, enfim há de se levar em conta as diferenças de aprendizagem desses alunos. Reid (1998) define estilos de aprendizagem como as características internas básicas que os aprendizes possuem e que não são facilmente percebidas nem conscientemente usadas por eles, no intuito de armazenar e compreender a informação nova. Geralmente, essas características independem das características de ensino e do ambiente educacional no qual se inserem. Por outro lado, as estratégias de aprendizagem são as capacidades e habilidades externas usadas de maneira consciente pelos alunos na intenção de melhorar o aprendizado.

As principais características do ensino comunicativo de línguas, segundo Neves (1998, p. 74), são:

1. língua como comunicação dentro de um contexto em vez de língua como forma;
2. tarefas (*tasks*) são as técnicas usadas em sala de aula;
3. os alunos são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e são usuários ativos e criativos da língua;
4. o aprendiz deixa de ser visto individualmente para ser visto como membro de um grupo social e que administra a sua interação em grupo;
5. o programa de ensino passa a ser negociado entre professor e aluno;
6. o papel do professor deixa de ser o de autoridade para se tornar o de co-comunicador e orientador;
7. o papel do aluno deixa de ser passivo e exclusivamente receptivo para ser ativo, co-comunicador com os colegas e professor, criativo e proponente de atividades. Professor e aluno têm o mesmo status.

Quanto ao material didático, este deverá se compor dos paradigmas estrutural/nocional-funcional/situacional, bem como levar em consideração as necessidades dos alunos, proporcionando atividades que explorem suas estratégias de aprendizagem e comunicação. No caso da pesquisa em curso, não há um livro-texto a ser seguido com o Grupo Experimental (doravante GE), ao contrário do Grupo de Controle (doravante GC), que adota um livro-texto e um caderno de exercícios para alunos do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE – (doravante NLE). Maiores detalhes do funcionamento dos grupos estarão disponíveis no capítulo 2 dedicado à Metodologia da Pesquisa.

Vale a pena estabelecer uma diferenciação entre o método *audiolingual* (bastante utilizado ainda hoje) e o *ensino comunicativo de línguas* segundo Finocchiaro e Brumfit (apud BROWN, 1994, p. 79)⁴ (apenas alguns tópicos foram extraídos):

4

Audiolingual Method	Communicative Language Teaching
1. Attends to structure and form more than meaning.	Meaning is paramount.
2. Demands more memorization of structure-based dialogs.	Dialogs, if used, center around communicative functions and are not normally memorized.
3. Language items are not necessarily contextualized.	Contextualization is a basic premise.
4. Drilling is a central technique.	Drilling may occur, but peripherally.
5. Native-speaker-like pronunciation is sought.	Comprehensible pronunciation is sought.
6. Grammatical explanation is avoided.	Any device which helps the learners is accepted – varying according to their age, interest etc.
7. Communicative activities only come after a long process of rigid drills and exercises.	Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning.
8. Translation is forbidden at early levels.	Translation may be used where students need or benefit from it.
9. The use of the student's native language is forbidden.	Judicious use of native language is accepted where feasible.
10. Linguistic competence is the desired goal.	Communicative competence is desired goal.
11. "Language is habit" so error must be prevented at all costs.	Language is created by the individual often through trial and error.
12. Students are expected to interact with the language system, embodied in machines or controlled materials.	Students are expected to interact with other people, either in the flesh, through pair and group work, or in their writings.

MÉTODO AUDIOLINGUAL	ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS
1. Mais atenção à estrutura do que ao significado.	O significado é primordial.
2. Memorização de estruturas baseadas em diálogos.	Os diálogos, quando usados, são centrados na função comunicativa.
3. Os itens lingüísticos não são necessariamente contextualizados.	A contextualização é uma premissa básica.
4. A repetição é a técnica central.	A repetição pode ocorrer periféricamente.
5. A pronúncia nativa é exigida.	A pronúncia compreensível é esperada.
6. As explicações gramaticais são evitadas.	Qualquer recurso que auxilie a aprendizagem é aceito, inclusive as explicações gramaticais.
7. As atividades comunicativas só acontecem depois de a competência lingüística ser trabalhada.	As atividades comunicativas são trabalhadas desde o primeiro momento.
8. A tradução é proibida nos estágios iniciais.	A tradução pode ser usada em qualquer momento quando benéfica à aprendizagem.
9. O uso da LM é proibido.	O uso criterioso da LM é permitido.
10. A competência lingüística é o objetivo desejado.	A competência comunicativa é o objetivo desejado.
11. O erro deve ser evitado.	O aluno aprende através dos erros.
12. A interação com o sistema lingüístico ocorre por intermédio de material controlado.	A interação entre alunos, tanto pessoalmente como em redações, é esperada.

Quadro 1. Método Audiolingual X Ensino Comunicativo de Línguas

1.6 USO DA LÍNGUA MATERNA

O uso da LM em sala de aula de LE tem causado bastante controvérsia. Um dos parâmetros que diferencia o Método Audiolingual e o Ensino Comunicativo de Línguas é o uso da tradução e da LM no ensino de LE. Há autores como Schweers (1999) que afirmam que está aumentando o número de profissionais no campo da aquisição de segunda língua com a firme convicção de que a língua materna tem um papel necessário e facilitador nas aulas de LE. O próprio autor diz que essa certeza vem da experiência pessoal, das literaturas lidas a respeito e também das conferências de que participou. Auerbach (apud SCHWEERS, 1999, p. 6) apresenta uma lista com possíveis usos da LM em sala de aula de LE: negociação do programa do curso e da lição, análise da língua, apresentação de regras gramaticais, fonologia, morfologia, ortografia, explicação de erros, instruções gerais, avaliação de compreensão, dentre outros usos.

Schweers (1999) realizou uma pesquisa na Universidade de Porto Rico, em uma classe de inglês na qual a língua materna era usada (nesse caso, o espanhol). Os resultados da investigação mostraram que os estudantes sentiram claramente que havia casos em que o espanhol facilitou a compreensão do que estava acontecendo em sala de aula. A maioria dos alunos concordou que o uso do espanhol os ajudou a aprender o inglês. Concluiu de igual modo que ao utilizar o espanhol (nesse caso a LM) nas aulas de inglês, fez com que diminuísse a aparente sensação de ameaça à língua nativa; os alunos aprenderam ainda que as duas línguas poderiam coexistir. Finalmente, o autor descobriu que ao usar o espanhol esse fato levou a atitudes positivas com respeito ao aprendizado do inglês por parte dos aprendizes, além de encorajá-los a aprender mais a língua-alvo.

Em uma sala de aula de LE o professor pode utilizar o recurso da LM para verificar a compreensão do conteúdo, uma vez que é importante analisar até que ponto os alunos estão acompanhando as aulas. Atkinson (1987) sugere uma variedade de aplicações da LM dos aprendizes em sala de aula com particular referência ao papel que as atividades baseadas na tradução podem operar no desempenho da fluência. Bolitho (apud ATKINSON, 1987, p. 242) ressalta que outra vantagem do uso da LM em sala de aula é permitir que os alunos digam exatamente o que querem dizer, e dessa forma, o professor pode então encorajá-los a encontrar uma maneira adequada de se expressarem na LE. É salutar também que o professor utilize a LM com os alunos, pois eles se sentem entusiasmados e receptivos às atividades da aula.

O uso criterioso da LM é bem aceito por um número considerável de pesquisadores, tais como: Atkinson (1987), Duff (1989), Spanos e Smith (1990), Harbord (1992), Brown (1994), Brett (1995), Kikuchi (1997), Baltova (1999), Schweers (1999), Ridd (2000), Williams e Thorne (2000), Araújo (2006) e Queiroz (2006).

Atkinson (1987), ao sugerir algumas atividades com o uso da LM em sala de aula, diz que o professor pode, dentre outras opções, checar a compreensão do conceito utilizando a expressão *"How do you say X in English?"* (*Comment je peux*

dire X en français?). O autor sugere ainda que a explicação de certas atividades, bem como de determinadas instruções dadas na língua-alvo, notadamente para alunos de nível básico (até 150 horas/aula), podem ser mal compreendidas, razão pela qual seria interessante dar a instrução na língua-alvo e solicitar a sua repetição na língua nativa dos alunos, a fim de verificar a compreensão correta do tema. Outra sugestão diz respeito à proporção de uso da LM e da LE: 5% de língua materna e 95% de língua-alvo. Conclui ressaltando que ignorar a LM em uma sala de LE é certamente não usar uma excelente ferramenta de ensino, deixando, assim, de atingir um nível de eficiência mais elevado. Duff (1989) diz que a LM deve ser usada em sala de aula para provocar discussão e especulação, para desenvolver a clareza e a flexibilidade do pensamento, e ajudar a aumentar a consciência de todos a respeito da inevitável interação entre a LM e a LE que ocorre durante todo tipo de aquisição de linguagem. A língua materna deve ser utilizada também para fazer o contraste com a língua-alvo. O professor, ao marcar as diferenças, estará ajudando sensivelmente o aluno a aprender a LE e até mesmo, quem sabe, ajudar a reforçar conceitos na própria LM do aluno.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 TIPO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada é caracterizada como sendo descritiva, de natureza qualiquantitativa. Dentre os diversos tipos de pesquisa descritiva, foi selecionado um denominado de Estudos Causais Comparativos, cuja finalidade é descobrir de que maneira e por que ocorrem os fenômenos. Dalen e Meyer⁵ (apud RUDIO, 1988, p. 73), explicam que quando os cientistas estudam as relações de causalidade, preferem empregar o método experimental, mas que em alguns casos o método causal comparativo é o único adequado para enfrentar um problema. Em um experimento, o pesquisador controla todas as variáveis, exceto as independentes, as quais ele manipula de várias maneiras para que possa observar as variações. Todavia, devido à complexidade da natureza dos fenômenos naturais, nem sempre se pode selecionar, controlar e manusear todos os fatores necessários para estudar as relações de causalidade.

No estudo causal comparativo, o pesquisador analisa uma situação vital, em que os indivíduos já experimentaram o fenômeno a pesquisar. Depois de estudar detidamente as semelhanças e diferenças entre as duas situações, poderá então descrever os fatores que parecem explicar a presença do fenômeno em uma situação e sua ausência na outra.

No presente estudo, o fator experimental – variável independente – caracteriza-se pela apresentação de filmes com legendas intralingüísticas. A pesquisa foi longitudinal e teve a duração de 2 (dois) semestres. Os grupos utilizados na pesquisa foram: um Grupo Experimental (GE), exposto a filmes legendados em francês e com um ensino comunicativo de línguas, e um Grupo de Controle (GC), que continuou recebendo as aulas com o uso de CDs/DVDs/fitas

⁵ DALEN, D. B. V. e MEYER, W. J. apud RUDIO, F. V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

VHS, contendo as gravações dos diálogos e fazendo os exercícios do livro e do caderno de exercícios, assistindo a filmes durante as aulas apenas esporadicamente, utilizando, também por intermédio do professor-pesquisador, o ensino comunicativo de línguas.

O autor Rudio (1988) menciona que mesmo os estudos causais comparativos não fornecendo informações tão precisas e confiáveis como os estudos experimentais rigorosos, eles proporcionam valiosos indícios sobre a natureza dos fenômenos, atendendo bem à proposta do presente trabalho. Esse foi o procedimento metodológico utilizado nas dissertações de Gomes (2006) e Cunha (2007).

Cabe ressaltar ainda que, como o pesquisador intervém no processo de ensino-aprendizagem, quer preparando material para as aulas, quer ministrando as aulas na qualidade de professor-pesquisador, a pesquisa também tem um caráter de ação, de intervenção, sendo, portanto, uma pesquisa-ação (mais conhecida tradicionalmente como observação em sala de aula). A pesquisa-ação, dentre outras características, trata-se de uma pesquisa de intervenção, ou seja, procura mudar a situação das coisas; é, igualmente, uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula. A pesquisa-ação difere bastante dos métodos tradicionais de pesquisa, por ser uma forma de investigação cujo objetivo principal é conduzir o professor a refletir sobre sua própria prática num determinado contexto e levá-lo a produzir mudanças nessa mesma prática.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com alunos do primeiro semestre do curso de língua francesa do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE (NLE). Estes mesmos alunos continuaram na pesquisa até o segundo e último semestre da pesquisa. O NLE é uma extensão acadêmica do curso de Letras da UECE. Oferece cursos livres de línguas estrangeiras abertos à comunidade de Fortaleza, Ceará. Tem cerca de

1.600 alunos matriculados em 8 (oito) cursos (francês, inglês, espanhol, japonês, italiano, grego, latim e esperanto). Atualmente o curso regular tem duração de 6 (seis) semestres (há um sétimo, denominado de avançado, que é opcional).

O perfil dos alunos do NLE é bem variado: desde estudantes com ensino fundamental completo a universitários e profissionais de diversas áreas. A idade varia de 14 a 60 anos, aproximadamente. Os professores do NLE são alunos do curso de graduação em Letras da própria universidade, os quais adquirem experiência para o ingresso no mercado de trabalho. Só podem ensinar enquanto forem alunos da graduação. Os professores são também bolsistas da UECE. O Núcleo tem igualmente servido para pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada (PPLA), sobretudo com temas voltados para ensino-aprendizagem de LE. A carga horária do curso é de 4 (quatro) horas/aula semanais, totalizando 60 (sessenta) horas por semestre.

O NLE, embora afirme que utiliza um ensino comunicativo de línguas, tem as características típicas do método audiolingual. Utiliza o livro-texto *Reflets* e prioriza os componentes lingüísticos em detrimento dos comunicativos. As aulas dos alunos do GE foram no Laboratório de Áudio e Vídeo 1 da UECE, dotado de 20 cabinas, ar condicionado, TV 29 polegadas, aparelho de DVD e videocassete. Os alunos do GC tiveram aulas nas salas dedicadas ao NLE. Os alunos do GE freqüentaram as aulas aos sábados, das 8h00 às 11h00, e os do GC às terças e quintas-feiras, das 16h45 às 18h15. O professor-pesquisador, autor desse trabalho, foi o professor dos dois grupos de estudo (GE e GC).

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Todos os alunos dos dois grupos preencheram uma enquete (vide apêndice D) contendo perguntas básicas, do tipo: nível de instrução, idade, nível de aprendizagem do francês, proficiência em outro idioma, dentre outras perguntas. Importante ressaltar que os dois grupos de alunos concordaram verbalmente em

participar da pesquisa. Para compor o GE, foram selecionados candidatos ao curso do NLE não classificados na prova de seleção para ingresso no primeiro semestre. Iniciaram o curso 20 (vinte) alunos, mas no final do segundo semestre só restaram 11 (onze). As saídas foram por motivos diversos (mudança de país, choque de horário com outra atividade, obtenção de empregos no horário das aulas e evasão escolar). Os alunos tinham faixa etária variando de 16 a 46 anos de idade, com escolaridade desde o nível médio até superior completo. Dos 20 (vinte) aprendizes iniciais, apenas 3 (três) alunos já tinham estudado francês anteriormente e o restante não tinha qualquer conhecimento da língua.

Os aprendizes do GC começaram com 16 (dezesesseis), mas dois deles nunca apareceram, e 10 (dez) abandonaram também por motivos variados (choque de horário com outra atividade, obtenção de empregos no horário das aulas e evasão escolar), restando apenas 4 (quatro) alunos no final do segundo semestre. Foram selecionados normalmente no exame de seleção do NLE. O perfil desses alunos variava de 18 a 40 anos de idade e a escolaridade era desde superior incompleto, passando por superior completo, especialista e mestrando. Desses alunos, apenas 1 (um) já tinha estudado francês, isto é, iniciara o primeiro semestre há algum tempo e abandonara o curso.

2.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

2.4.1 Planejamento das Aulas

As aulas do GE foram ministradas no Laboratório de Áudio e Vídeo 1 do Centro de Humanidades da UECE. As aulas foram preparadas a partir de trechos de filmes separados de acordo com os conteúdos comunicativo e gramatical do Programa Básico (vide Quadro 2). O filme e suas legendas intralingüísticas foram as principais ferramentas pedagógicas do curso para com os alunos do GE. As atividades com os filmes legendados ficaram prioritariamente voltadas para o desenvolvimento da proficiência oral: compreensão e produção oral, ficando a

habilidade da escrita, a princípio, em segundo plano, embora, é claro, a habilidade de leitura estivesse necessariamente já incluída, pois materiais escritos foram entregues aos alunos. O objetivo principal de cada aula era fazer com que o aluno criasse estratégias para compreender e utilizar o discurso na LF com a ajuda das legendas. As avaliações dos alunos foram feitas com (a) testes de compreensão oral (filmes legendados) com perguntas e respostas em português e também com base na (b) produção oral dos aprendizes.

Com respeito às aulas do GC, os alunos deste grupo tiveram aulas em salas do NLE e foram baseadas em um livro-texto (*Reflets 1*), bem como apoiados ainda com um caderno de exercícios (*Cahier d'Exercices*) do mesmo livro. Filmes legendados foram apresentados esporadicamente.

2.4.2 Conteúdos Programáticos

O material didático para o Grupo Experimental (GE) seguiu o planejamento de alguns livros de francês existentes no mercado (*Forum I*, *Tempo I*, *Como dizer tudo em Francês*), e, principalmente o livro-texto do NLE (*Reflets 1*), afinal os conteúdos programáticos desses livros não diferem muito da proposta do ensino comunicativo de línguas. O livro que é usado no NLE, *Reflets1*, serviu de parâmetro para os dois grupos estudados. Como foi dito anteriormente, não é o livro que faz o método, e sim a forma como o professor planeja e executa suas aulas. Uma vez determinado o conteúdo, este passou a ser chamado de Programa Básico do Curso (CUNHA, 2007). Este Programa Básico era formado por tópicos comunicativos e gramaticais que obrigatoriamente deviam ser trabalhados durante os dois semestres, sendo válido para os dois grupos de estudo. Ao fim do primeiro semestre, todo conteúdo ministrado foi analisado, pois serviu para a formulação das unidades iniciais do próximo semestre, atuando como modelo de revisão.

O material didático para o GE foi idealizado a partir de um conteúdo programático semestral. Este material originou-se em uma coletânea de transcrições de trechos de filmes utilizados em sala de aula. Os filmes selecionados para os dois semestres da pesquisa foram classificados como comédias e dramas. De posse da

seleção dos filmes, o professor-pesquisador elaborou conteúdos gramaticais e comunicativos do Programa Básico (vide Quadro 2). O material dos semestres foi formulado, entregue e trabalhado a cada aula, uma vez que o professor procurava atender, sempre que possível, às necessidades dos alunos, seguindo orientação do ensino comunicativo de línguas. Segundo Brown (1994) os conteúdos gramaticais devem ser trabalhados conforme a necessidade dos alunos. Ao fim do primeiro semestre foi possível perceber a necessidade de um material didático mais consistente que pudesse servir de material de consulta para os alunos, afinal de contas eles não tinham um livro-texto a seguir. Para o segundo semestre (2007.1) um novo planejamento⁶ foi elaborado e desenvolvido, de maneira que facilitou para os alunos saberem *a priori* os materiais de estudos daquele semestre.

O quadro abaixo sintetiza os conteúdos comunicativos e gramaticais do primeiro semestre, segundo o Programa Básico:

	TÓPICOS COMUNICATIVOS	TÓPICOS GRAMATICAIS
SEMESTRE 1	Saudações e apresentações Cumprimentos Pedido de desculpas Agradecimentos Perguntas Soletragem de palavras e números Profissões/família Gosto, preferências As horas Descrição das pessoas Opiniões Informações Gerais Compras	Presente Pronomes Interrogativos Demonstrativos Artigo Definido/Indefinido Gênero nomes e adjetivos Plural de nomes Verbos básicos Passado composto Futuro Pronomes possessivos Pronomes sujeitos Advérbios de frequência Preposições

Quadro 2: Programa Básico do semestre 1.

Para utilizar os trechos de filme os alunos receberam instruções sobre as diferenças entre a oralidade e a escrita, a fim de compreenderem a mecânica das

⁶ Foi apresentado somente o Programa Básico do semestre 1 neste momento. O Programa Básico do semestre 2 está no apêndice V.

falas. Apenas três filmes foram trabalhados durante o primeiro semestre inteiro: “*Tais Toi*”, tradução para o português como “Dupla Confusão”, com os atores Gérard Depardieu e Jean Reno; “*8 Femmes*”, tradução para o português como “Oito mulheres”, com Catherine Deneuve; e “*Fanfan La Tulipe*”, com tradução para o nosso idioma como “Tudo pela Honra”, com a atriz Penélope Cruz. Foram trabalhados no segundo semestre as películas: “*Le Fabuleux Destin d’Amélie Poulain*”, com tradução como “O Fabuloso Destino de Amélie Poulain”, com atriz Audrey Tautou no papel principal; “*La veuve de Saint-Pierre*”, com tradução para o português de “A viúva de Saint-Pierre”, que traz a atriz Juliette Binoche no papel principal; e “*Les choristes*”, que foi traduzido para o português como “A voz do coração”, com o ator François Berléand à frente do elenco. Como nos filmes apareceram conteúdos complexos, motivando perguntas inevitáveis dos alunos, o professor-pesquisador teve de adiantar alguns conceitos e assuntos, já que ao se trabalhar com material autêntico isso sempre ocorre. Diferente dos cursos livres em geral, os quais trabalham, por exemplo, primeiramente só o tempo presente ou somente o passado, nas aulas com o GE todos os tempos e modos eram alcançados tão logo apareciam na tela, tal como ocorre no cotidiano real, sempre buscando a comunicação em uso.

O planejamento das aulas do GC obedeceu ao estilo convencional, ou seja, as aulas eram baseadas em um livro-texto, *Reflets 1*, e também em um Caderno de Exercícios (*Cahier d’Exercices*). Os conteúdos programáticos, tanto de um como do outro grupo (GE e GC), foram retirados do mesmo livro *Reflets 1*, bem como as aulas procuraram ser do tipo comunicativas, a fim de que o único fator diferenciador entre os dois grupos fosse, de fato, a inserção de filmes legendados para o GE.

2.4.3 Testes de Proficiência Oral

A proficiência oral nesta pesquisa compreende a compreensão e a produção oral. Esta última engloba ainda a fluência e a pronúncia. Cabe uma breve noção sobre o que vem a ser proficiência. Stern (1983) resume proficiência como “saber a língua”. O “saber a língua” significa dizer que o usuário conhece as regras

que regem a LM e sabe como usá-las sem prestar atenção a elas. Parece ser mais coerente assumir que proficiência em uma língua é um processo multifacetado que pode ser mais bem compreendido ao se identificar dois ou mais componentes ao invés de se esperar que possa ser expressa em um único contexto (STERN,1983).

A habilidade de compreensão oral dos alunos foi medida por meio de um teste com a veiculação de um trecho de um filme legendado, com o áudio e legenda em LF. Essa porção do filme foi exibida aos alunos três vezes, com duração média de três minutos cada passagem.

A produção oral foi medida pela audição das gravações com gravador de voz digital. Na primeira prova (pré-teste), o professor-pesquisador fez algumas perguntas com respostas livres e a última pergunta era para o aluno falar sobre ele mesmo (descrever-se, falar sobre si). O entrevistador não interrompia os aprendizes, a fim de que eles falassem de maneira contínua. No início os alunos foram filmados, pois facilitava a visualização gestual (aspectos não-verbais), inclusive, contudo a sistemática teve de mudar para somente a gravação do áudio devido a um grave dano sofrido com a filmadora utilizada. Mesmo sabendo dos ruídos que cercam a gravação, a orientadora sugeriu prosseguir com os trabalhos, procurando reduzir o ruído ambiente ao máximo, bem como procurar um equipamento sofisticado de gravação. Como os alunos dos dois grupos no pré-teste eram insipientes no domínio da língua francesa, por uma decisão metodológica, foi decidido não avaliar esse teste, fazendo-o apenas no pós-teste.

Para analisar a produção oral dos alunos no pós-teste, foram designados quatro avaliadores (professores de francês do NLE, com experiência média de dois anos), os quais seguiram um modelo de uma escala proposta por Grant (1993), adaptada para o idioma francês nos quesitos pronúncia e fluência. Esses avaliadores atribuíram notas que variaram de 1 a 5, segundo a pronúncia e a fluência dos aprendizes, de acordo com o grau de inteligibilidade. Depois, foi procedida a média aritmética para medir o desempenho dos alunos.

2.4.3.1 Pré-teste

O pré-teste foi elaborado visando avaliar o nível de proficiência oral (compreensão e produção) dos alunos dos dois grupos no início da pesquisa. Por meio do pós-teste, no final do curso (segundo semestre) os alunos foram novamente reavaliados, com o objetivo de estabelecer uma comparação entre os dois testes. Houve um teste de compreensão e produção oral. No tópico da produção oral foram considerados aspectos relacionados com a fluência e com a pronúncia aceitáveis para falantes não-nativos de uma LE.

a) Compreensão oral

Todos os alunos dos dois grupos de estudo foram submetidos, no início do curso (terceira semana de aula), a um pré-teste, o qual englobava provas de (a) compreensão e (b) produção oral. A prova de compreensão oral se baseou em um trecho de um filme com legenda intralingüística, sendo que a prova continha 8 (oito) questões abertas redigidas com perguntas e respostas em português. O trecho do filme foi repetido três vezes. Na primeira apresentação, os alunos eram instruídos para procurarem perceber o sentido global do filme. Na segunda apresentação, tomarem nota das informações dadas no filme (fala das personagens, legenda e imagens). Na terceira e última apresentação, completarem suas anotações e darem as respostas do teste. Depois disso, tiveram 10 (dez) minutos para responderem as questões formuladas. O objetivo era avaliar o grau de compreensão de um trecho com aproximadamente 3 (três) minutos de duração. Como os aprendizes ainda não tinham habilidade na escrita em LF, foi solicitado que respondessem na LM.

O teste de compreensão oral foi retirado de um trecho do filme “Oito mulheres”. O filme trata sobre um assassinato na casa onde se encontram oito mulheres e o mistério se instala para se descobrir o assassino, já que ninguém entrou e nem saiu da residência. Segue agora o modelo do pré-teste usado para os alunos dos dois grupos de estudo na pesquisa:

TESTE DE COMPREENSÃO ORAL

1) Por que a camareira (Louise) gritou ao entrar no quarto de Marcel?

2) Por que Catherine (filha de Marcel) trancou a porta do quarto de seu pai (o motivo)?

3) O que os jornais dizem que deve ser feito em um caso como aquele que aconteceu?

4) Por que a filha (Suzon), a mãe (Gaby, personagem de Catherine Deneuve) e a tia (Augustine) fecham a porta bruscamente logo depois de entrarem no quarto de Marcel?

5) Qual seria a razão do “suicídio” de Marcel segundo a avó (grand-mère) de Suzon?

6) Como a personagem Gaby (Catherine Deneuve) quer ir buscar o delegado?

7) Por que a camareira (Louise) fala para Gaby sobre os cachorros?

8) Qual é o tema principal do filme?

VOCABULAIRE:

1. AFFREUX : qui provoque une réaction de peur et de dégoût.
2. EMPREINTES : traces laissées par les doigts et qui permettent d'identifier quelqu'un.
3. CACHER : empêcher quelqu'un d'être vu ; soustraire quelque chose aux regards.
4. AFFAIRE : ce que quelqu'un a à faire, ce que l'occupe ou le concerne.
5. DÉCOUPER : diviser en morceau, en coupant ou en séparant (une pièce de viande qu'on sert à table).
6. COUPER : diviser (un corps solide) avec un instrument tranchant ; séparer en tranchant.
7. COUTEAU : instrument tranchant servant à couper, composé d'une lame et d'un manche. *Couteau de cuisine. Couteau de table.*
8. ABOYER : cri du chien. *Le chien aboie quand un visiteur arrive ; crier contre quelqu'un.*
9. MÉCHANT : (animaux) qui cherche à mordre, à griffer. Chien méchant, dangereux.
10. MALADROITE : personne qui ne fait pas les choses bien, qui n'est pas organisée.
11. VOITURE : véhicule monté sur roues. *Types de voiture : Renault, Ford, Citroën, Chevrolet.*

b) Produção Oral

O outro teste, produção oral, foi feito pelo professor-pesquisador em forma de entrevista gravada (com o auxílio de um gravador digital), com 8 (oito) questões abertas, com perguntas e respostas na LF. Os alunos responderam as perguntas individualmente, sem a presença de outros aprendizes, para evitar possíveis constrangimentos. Normalmente o professor não interferia nas respostas deles, apenas o fazia quando necessário, por exemplo, nas ocasiões em que alguns ficavam sem ter o que dizer; nesse momento o professor estimulava a retomada do assunto com perguntas. Todo o material contendo as gravações foi analisado por 4 (quatro) avaliadores, professores de língua francesa do NLE da UECE, os quais atribuíram notas relativas à fluência e pronúncia, segundo uma tabela existente para esse fim, tabela de Grant (1993), adaptada para o francês. A avaliação da fluência seguiu a proposta de Gomes (2006), analisando os seguintes aspectos: velocidade da fala, ritmo, densidade lexical, bem como a frequência e a localização das pausas (maiores detalhes no item 3.2.1., a, b, c e d). No que concerne à pronúncia, foram avaliados aspectos segmentais e supra-segmentais (maior detalhamento no item 3.2.2.).

O teste da produção oral realizado no primeiro semestre constou das seguintes perguntas:

TESTE DE PRODUÇÃO ORAL⁷

1. Vous vous appelez comment?
2. Vous avez quel âge?
3. Vous habitez où?
4. Quelle est votre profession?
5. Quelle est votre situation de famille?
6. Qu'est-ce que vous aimez faire?
7. Vous avez besoin de quoi dans votre vie?
8. Parlez un peu de vous. Décrivez-vous.

As perguntas da produção oral foram perguntas básicas em língua francesa. Vale lembrar que poucos alunos dos dois grupos já tinham estudado francês antes, além do fato de que era apenas a terceira semana de aula.

c) Fluência

O termo fluência é rotineiramente utilizado tanto por professores quanto por pesquisadores para descrever o desempenho na língua quer para falantes nativos, quer para não-nativos, de acordo com Cucchiarini et al (2000). É mais usado para medir o desempenho oral na LE, embora até possa também ser usado para a escrita. Entretanto, Kormos e Dénes (2004) dizem que a definição de fluência não é unânime entre os estudiosos da área. Neste estudo, um discurso fluente será visto como automático, não requerendo muita atenção ou esforço por parte do falante proficiente.

⁷ 1. Qual o seu nome?; 2. Qual a sua idade?; 3. Onde você mora?; 4. Qual a sua profissão?; 5. Qual o seu estado civil?; 6. O que gosta de fazer?; 7. Do que você precisa na vida?; 8. Fale um pouco de você. Descreva-se.

Fillmore (apud CUCCHIARINI et al., 2000, p. 989) classifica quatro habilidades para um falante ser considerado fluente⁸:

- a) Falar com poucas pausas;
- b) Falar de forma lógica e coerente, com sentenças semanticamente densas;
- c) Ter algo apropriado para dizer em uma gama de contextos;
- d) Ser criativo e imaginativo no uso da linguagem.

Normalmente quando se fala em fluência tem-se a idéia de poucas pausas e hesitações, conforme foi visto acima. Entretanto, estudos têm mostrado que mesmo no discurso de nativos estes apresentam muitas hesitações e reparos na linguagem. Isso mostra que a presença de pausas e hesitações não é suficiente para fazer a distinção entre nativos e não-nativos, e que, na verdade, o que marca a diferença é a frequência e a distribuição desses fenômenos na comunicação. Contudo, não há como negar, em termos de falar uma língua estrangeira, que os nativos, via de regra, falam mais rápido e com menos pausas.

O ideal seria que a medida da fluência dos alunos fosse realizada por meio de um programa de computador, contudo na impossibilidade de obtenção desse recurso, optou-se por analisar a fluência utilizando critérios quantitativos, relacionados a fatores temporais, tais como: velocidade da fala, ritmo e densidade lexical. Os parâmetros utilizados foram os mesmo de Gomes (2006) e Cunha (2007). Além desses critérios, foram considerados também critérios de natureza qualitativa, como a densidade semântica⁹, a criatividade no uso da linguagem, a frequência e localização das pausas e a avaliação do desempenho dos participantes da pesquisa por um grupo de avaliadores. Grosjean (apud CUCCHIARINI et al., 2000, p. 993) afirma que o termo temporal não se refere exclusivamente a variáveis de tempo, como velocidade da fala, ritmo e pausas, mas também abrange os fenômenos da hesitação, tais como as pausas preenchidas, as repetições e os recomeços.

⁸ a. the ability to talk at length with few pauses; b. the ability to talk in coherent, reasoned, and 'semantically dense' sentences; c. the ability to have appropriate things to say in a wide range of contexts; d. the ability... to be creative and imaginative in... language use.

⁹ Densidade semântica aqui entendida como a capacidade de o aluno se expressar por completo, ou seja, não só fala do que gosta, mas explica o motivo de sua preferência.

Os avaliadores, conforme já foi dito, eram professores de francês do NLE, não-nativos, com experiência média de dois anos de ensino naquela instituição. Foi realizada uma reunião com os avaliadores antes de começarem os trabalhos, no sentido de padronizar a medida da fluência (planejamento metodológico igualmente válido para a pronúncia), com fins de minimizar as possíveis distorções no momento da avaliação. Cada um deles, separadamente, a fim de evitar influências, ouviu as gravações dos alunos no pós-teste, atribuindo nota a cada aluno, conforme a tabela de Grant (1993) (vide anexo A) adaptada para o francês, que classifica a fluência dos alunos em língua francesa de acordo com o grau de inteligibilidade, usando escala de 1 a 5, sendo cada número correspondente a um determinado nível de fluência:

1. Utiliza a língua portuguesa para se comunicar. Não consegue se comunicar em francês para construir suas idéias. Hesita bastante e tem dificuldade de completar um pensamento. O léxico é reduzido a tal ponto que nenhuma sentença é estruturada totalmente em francês.
2. Ainda utiliza o português para comunicar suas idéias, mas já constrói períodos simples em francês. Ainda hesita bastante, mas consegue concluir o pensamento, a despeito da interferência da língua materna. O léxico é reduzido, mas períodos simples já são ditos em francês.
3. Utiliza cada vez menos o português em seu discurso. Ainda hesita para completar seu pensamento. Apresenta um crescente domínio lexical e gramatical satisfatório para um discurso em francês, mas que ainda não é fluente, o que lhe permite manter uma conversação com limites.
4. Quase não utiliza o português em seu discurso. Hesita pouco para completar seu pensamento. Já começa a utilizar as hesitações esperadas. Começa a utilizar diferentes estratégias para se comunicar quando desconhece o léxico a ser usado naquele contexto.

5. Só se comunica em francês. Produz somente as hesitações esperadas. Utiliza diferentes estratégias para se comunicar quando desconhece o léxico a ser usado naquele contexto.

d) Pronúncia

A pronúncia se divide em aspectos segmentais (pronúncia das vogais e consoantes) e supra-segmentais (entoação, ritmo, acentuação, redução e aglutinação). Nesta pesquisa, os aprendizes serão avaliados nesses dois aspectos, pois ambos estão inter-relacionados e se completam para que possa haver uma comunicação positiva. Segundo Macdonald (2002), a pronúncia é um elemento fundamental na aprendizagem das habilidades orais em LE, fato que é corroborado por Monteiro (2004). No francês (bem como em outras línguas) uma palavra mal pronunciada pode assumir um significado completamente diferente e assim, dificultar a comunicação entre falantes, razão pela qual é sempre importante buscar uma pronúncia inteligível.

Há o mito, segundo Wong (1993), do falante nativo. O tema é bastante extenso e demandaria uma longa e interminável discussão, contudo para esta pesquisa será buscada a pronúncia inteligível, que pode ser facilmente alcançada com professores não-nativos. Mas o que vem a ser uma pronúncia inteligível? Será considerada inteligível a pronúncia capaz de ser entendida ou compreendida, ou seja, é aquela que permite que uma conversa entre dois falantes, nativos ou não, possa ser levada a efeito e se materializar, permitindo a comunicação entre eles. Segundo Morley (1991)¹⁰, “Intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence”. Em outras palavras, o autor quis dizer que a pronúncia inteligível é importante para que se estabeleça uma comunicação efetiva entre duas pessoas.

Há vários mitos sobre o ensino da pronúncia, dentre os quais que é uma atividade entediante, conforme assevera Wong (1993). Isso não é verdade. Cabe aos professores buscarem uma abordagem que seja focada no uso da língua,

¹⁰ A pronúncia inteligível é um componente essencial da competência comunicativa.

fazendo com que seja algo agradável, interessante e significativo para os alunos. Entretanto, os professores precisam estar bem preparados para ensinar e também para reconhecer as diversas pronúncias possíveis. Precisam entender que não há uma única pronúncia considerada como sendo a correta. Há variantes lingüísticas. Mesmo entre os falantes nativos existem diferenças de realização de uma palavra ou expressão. Sendo assim, não devem considerar como erro qualquer desvio da norma padrão.

No capítulo 3 serão apontadas algumas dificuldades de pronúncia de fonemas de difícil realização para falantes de língua portuguesa que os alunos apresentaram durante o curso, ocasião em que serão enfocados aspectos segmentais e supra-segmentais.

O acento tônico é o acento padrão do francês. Contrariamente às outras línguas, o acento tônico francês Padrão/Standard (que foi o padrão utilizado nesta pesquisa) é sempre colocado na última vogal pronunciada. O inglês, o árabe, o espanhol, o alemão, somente para citar algumas línguas, têm uma acentuação lexical, ou seja, a palavra guarda a sua individualidade e sua acentuação, não importa a sua posição na frase. No francês, ao contrário, a palavra perde a sua individualidade em benefício do grupo rítmico. À medida que o grupo se alonga, o acento se posiciona para ficar sempre na sílaba final. As palavras se agrupam entre elas para formar um grupo rítmico, que nada mais é do que um grupo de palavras que representa uma idéia, um pensamento. Os grupos rítmicos em francês nunca são longos, em geral três ou quatro sílabas. Quando há um grupo longo, ele tende a se dividir em dois grupos curtos, com uma velocidade mais lenta.

Em francês o acento tônico ou rítmico é fixo e sempre situado na última sílaba da palavra ou do grupo de palavras (representando uma idéia). Em outras palavras, se há uma unidade lexical para exprimir uma idéia, cada palavra ou cada unidade lexical perde seu acento em benefício do grupo (ou da idéia); é por isso que se denomina o acento fixo francês de gramatical. Exemplo abaixo:

- a. J'irai.
- b. J'irai tout à l'heure.
- c. J'irai tout à l'heure chez toi.

A tabela, de Grant (1993), que se segue foi aquela que os professores-avaliadores usaram para fazer a análise qualitativa das falas dos alunos dos dois grupos de estudo. Nela, há uma escala que varia de 1 a 5, de acordo com o grau de inteligibilidade por parte do interlocutor.

Para classificar a pronúncia dos alunos em língua francesa de acordo com o grau de inteligibilidade por parte de seu interlocutor, foi usada escala variando de 1 a 5, sendo cada número correspondente a um nível progressivo de aperfeiçoamento da pronúncia como descrito a seguir, num período de tempo que varia e depende de fatores biológicos, sociais e culturais diversos em cada locutor:

1. No nível segmental, não pronuncia corretamente nenhum dos sons de difícil realização para falantes de português do Brasil, quer de natureza fonética, quer de natureza distribucional: as vogais orais compostas fechada [y], semifechada [ø] e semi-aberta [œ]; as vogais nasais anterior semi-aberta [ẽ] e posterior aberta, [ã]; o [ə] caduc pronunciado e não pronunciado e a consoante uvular [R], sobretudo em posição medial na sílaba. No âmbito distribucional, insere a vogal fechada [i] na estrutura silábica CCV, se a consoante inicial for [s] e um [i] reduzido no final das sílabas fechadas, sobretudo por [l], [s] [m] tornando-as abertas por interferência do português do Brasil. Nasaliza as vogais orais francesas. Sobretudo nas regiões do Nordeste brasileiro, transforma a consoante [l] pós-vocálica de final de sílaba na semivogal [w], a consoante [s] diante de [t] em [ʃ] e as consoantes [t] e [d] diante da vogal [i] e da semivogal [j] nas africadas [tʃ] e [dʒ]. Desconsidera a realização da vogal uvular [R] em posição final de sílaba de palavra ou de grupo rítmico. No nível supra-segmental, não acentua corretamente os grupos rítmicos de padrão oxitonal característicos da acentuação sintática da língua francesa. Não utiliza a entoação correta nas sentenças e questões.

2. Passa a pronunciar com maior correção as vogais compostas e as vogais nasais. Ainda não produz corretamente o [ð] e nasaliza as vogais orais francesas. Pode ainda não produzir corretamente o [R] uvular, sobretudo em posição medial na sílaba. Não acentua corretamente os grupos rítmicos de padrão oxitonal. Não utiliza a entoação correta nas sentenças e questões.
3. Reduz gradativamente as dificuldades de natureza distribucional. Não acentua corretamente os grupos rítmicos de padrão oxitonal. Não utiliza a entoação correta nas sentenças e questões.
4. Pronuncia corretamente os aspectos segmentais supracitados. Já começa a acentuar corretamente os grupos rítmicos de padrão oxitonal. Já começa a utilizar a entoação correta nas sentenças e questões.
5. Pronuncia corretamente os aspectos segmentais supracitados. Acentua corretamente os grupos rítmicos de padrão oxitonal. Utiliza a entoação correta nas sentenças e questões.

2.4.3.2 Pós-teste

O pós-teste, no que concerne ao teste de compreensão oral, foi exatamente o mesmo do pré-teste, a fim de avaliar o grau de desenvolvimento dos dois grupos de estudo e foi realizado no final do segundo semestre do curso.

Com respeito ao teste de produção oral, foi idealizado um outro teste oral, pois os alunos já tinham conhecimento suficiente para suportarem uma prova um pouco mais elaborada. A tarefa foi a seguinte: os alunos tiveram de fazer um trabalho de pesquisa (devidamente orientados nesse sentido) sobre o tema *Le réchauffement climatique* (aquecimento global) e tiveram de responder a 3 (três) perguntas abertas sobre o referido tema. O tema foi o mais votado pelos alunos, dentre várias outras sugestões dadas por eles mesmos e pelo professor. As perguntas e respostas foram na língua-alvo. O professor fazia a pergunta e deixava os alunos falarem normalmente, sem interferência, a não ser quando necessário ao

bom andamento do teste. Cada aluno respondeu as perguntas individualmente para evitar constrangimentos com a presença de outros participantes.

2.4.4 Questionário de avaliação

Foi elaborado um questionário de avaliação que os alunos do GE responderam no final da pesquisa, a fim de saber a opinião deles a respeito da eficácia das aulas com filmes legendados para o desenvolvimento da proficiência oral. As informações obtidas com este questionário foram utilizadas na triangulação com os dados levantados no pré- e pós-testes. Segue o modelo do questionário de avaliação.

Caro aluno,

Com o objetivo de avaliar os resultados da pesquisa “Utilização da legendagem intralingüística no ensino da proficiência oral em língua francesa”, gostaríamos que você respondesse as seguintes perguntas:

1) *Você acha que as aulas com filmes legendados foram proveitosas para o seu aprendizado da Língua Francesa?*

(☐) *Sim* (☐) *Não* (☐) *Não muito* (☐) *Não sei*

Por qual motivo?

2) *Você gostou das aulas ?*

(☐) *Sim* (☐) *Não* (☐) *Não muito* (☐) *Não sei*

Diga o porquê.

3) *Você gostaria de continuar aprendendo francês com o uso da legenda?*

(☐) *Sim* (☐) *Não* (☐) *Não muito* (☐) *Não sei*

Diga o porquê.

4) *Você se sente mais motivado a aprender francês com o uso da legenda em sala de aula?*

(☐) *Sim* (☐) *Não* (☐) *Não muito* (☐) *Não sei*

Diga o porquê.

5) Sua compreensão oral melhorou após ter assistido aulas com filmes legendados?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não muito ☐ Não sei

Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga o porquê você acha que sua compreensão oral não melhorou.

6) Você acha que está falando francês melhor após ter participado da pesquisa?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não muito ☐ Não sei

Em caso afirmativo, diga o que mudou. Em caso negativo, diga o porquê você acha que não houve melhora.

7) Você teria algum comentário a fazer sobre o curso? Teria também alguma sugestão para melhorar o nosso trabalho?

2.5 PROCEDIMENTOS

A primeira etapa da pesquisa foi a leitura e análise das publicações existentes sobre a área de tradução audiovisual, com ênfase na legendagem, bem como o seu uso pedagógico, o ensino de línguas, destacando os métodos de ensino de LE, com especial interesse no ensino comunicativo de línguas.

A segunda foi procurar selecionar alunos para preencherem o GE, o qual seria fixado em 20 (vinte) aprendizes. Após contato com o NLE, ficou decidido convidar alunos que não tinham sido aprovados na sua seleção. Quanto ao GC, a escolha da turma seguiu os parâmetros normais de seleção, já que todos os alunos haviam sido aprovados na seleção para o primeiro semestre de francês no NLE. Como já foi dito, todos os alunos dos dois grupos concordaram em participar da pesquisa por dois semestres.

A escolha dos temas dos filmes legendados obedeceu ao conteúdo programático referente ao primeiro semestre, procurando contemplar tópicos

comunicativos e gramaticais (vide Quadro 2). Foram trabalhados temas fundamentais para sedimentar o conhecimento dos aprendizes, bem como executadas tarefas de preparação para assistir a filmes legendados e também discutidas técnicas de percepção dos três sistemas semióticos envolvidos nas legendas: áudio, visual e verbal, segundo De Linde (1996, p. 177). As aulas (para os dois grupos de estudo) também procuraram trabalhar as seguintes atividades: ensino de vocabulário e de itens gramaticais, informações importantes sobre pronúncia (inclusive com a utilização da prática de transcrição fonética das palavras), conversas sobre o desenvolvimento da fluência, informações sobre as variedades lingüísticas e ensino de compreensão oral de textos em LE.

O mesmo pré-teste de compreensão oral foi aplicado aos dois grupos. O pré-teste constou de uma prova de compreensão oral com a exposição de um trecho de filme de aproximadamente 3 (três) minutos, com perguntas e respostas na LM. Em seguida, foi realizada outra prova, produção oral, constando de 8 (oito) perguntas e respostas na LF. Depois foi introduzida a variável independente para o GE, que era o uso dos filmes legendados durante as aulas. O GC continuou com a sistemática convencional de ensino, isto é, sem a exposição sistemática a filmes legendados (os filmes eram esporádicos), com o ensino da língua apoiado no livro-texto e caderno de exercícios e no material de áudio e vídeo (episódios).

Os alunos do GE fizeram, depois do término do segundo e último semestre, um teste de nível no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE (NLE), a fim de avaliar a sua capacidade para ingressar naquela instituição no terceiro semestre, já que tinham ingressado no curso sem terem passado por um exame de seleção. Isso seria o passaporte para o ingresso formal deles no NLE. Outrossim, representou uma maneira de verificar a eficácia dos filmes com legendas intralingüísticas no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Para testar se a capacidade de compreensão e de produção oral dos alunos realmente aumentara depois da inserção de filmes legendados, foi realizado um pós-teste, para comparar o desempenho dos aprendizes. A compreensão foi medida segundo o número de perguntas respondidas acertadamente, demonstrando

o grau de inteligibilidade do trecho do filme. A produção oral do pós-teste foi diferente do pré-teste, pois os alunos já tinham um maior domínio do idioma e foi medida pelos 4 (quatro) professores-avaliadores. A produção oral constou de um trabalho de pesquisa sobre o aquecimento global e os alunos tiveram de responder a 3 (três) perguntas sobre esse tema. Perguntas e respostas na língua-alvo.

Em seguida, encontram-se as sinopses dos filmes utilizados durante a pesquisa com os alunos do GE:

Filme	Sinopse
<i>I. Dupla Confusão</i> “Tais Toi”	2003. França. Comédia. O cineasta Francis Veber volta a trabalhar com Gérard Depardieu, que aqui interpreta Quentin, um criminoso completamente idiota, inexplicavelmente forte e falante, às vezes lembrando Obelix (do próprio Depardieu), às vezes lembrando o Burrinho de Shrek. O grandalhão Quentin é preso junto a Ruby (Jean Reno), criminoso muito mais sério e temido que roubou milhões de dólares de um chefão e pretende matá-lo de uma vez por todas. Querendo saber onde estão os milhões e como pegar o tal chefão, a polícia coloca Quentin para dividir cela com Ruby, já que nenhum dos outros presos suportou a presença do ladrão sorridente. E eles fogem. O tipo de humor trabalhado no filme é aquele que não tem graça se contado, mas pode ser hilário ao ser visto.
<i>II. 8 Mulheres</i> “8 Femmes”	2002. França. Comédia/Crime. No final dos anos 50, numa residência burguesa no campo fazem-se os preparativos para o Natal... Mas o drama surge quando o dono da casa é assassinado. 8 mulheres próximas da vítima estavam presentes e uma delas é claramente a culpada. Ele morreu à noite e ninguém mais entrou na casa, mas quem de fato o matou? Qual das mulheres? 8 Mulheres, de François Ozon, é um exercício de estilo, de puro prazer, que combina oito das mais carismáticas atrizes francesas da atualidade e as insere num jogo de emoções, de falsas cumplicidades e de pequenas subtilezas argumentativas.
<i>III. Tudo pela Honra</i> “Fanfan La Tulipe”	2006. França. Comédia. Estamos em 1745. O mulherengo Fanfan La Tulipe é um hábil espadachim que, para fugir do casamento, é obrigado a se unir ao exército do confuso Rei Luís XV. Fanfan tem como aliada a trambiqueira Adeline La Franchise (Penélope Cruz), companheira de fugas sensacionais, que prevê que ele se casará com uma das filhas do rei. Fanfan e Adeline formam uma dupla sensacional e têm como inimigo o engraçado sargento Fier-à-Bras, que é comandado por um coronel afeminado e apaixonado pela nuca do destemido Fanfan.
<i>IV. A viúva de Saint-Pierre</i> “La veuve de Saint-Pierre”	2000. França. Drama. O filme se passa em 1850, na ilha de Saint-Pierre, pequeno território francês perto da costa canadense. Um homem é brutalmente assassinado, e o culpado, Neel Auguste (Emir Kusturica), é condenado à morte. Mas, na ilha não há guilhotina, e enquanto se espera a chegada do instrumento mortal, Neel é colocado sob a custódia do Capitão (Daniel Auteuil). A mulher do Capitão, Madame La (Juliette Binoche) começa a preocupar-se pelo destino do condenado. Ela não acredita que esse homem possa ser tão cruel, e defende sua reabilitação a qualquer custo. O diretor se inspira em alguns fatos reais, para imaginar e iluminar esta história comovente que fala sobre amor, sobre a

	<i>espera, e sobre o direito à vida.</i>
V. O Fabuloso destino de Amélie Poulain “ <i>Le fabuleux destin d’Amélie Poulain</i> ”	2001. França. Comédia/Drama, Romance. Amélie (Audrey Tautou) vive em Paris, em seu mundinho particular. Trabalha como garçonne em um pequeno café e mora em um apartamento alugado onde vive com suas fantasias. Porém, sua vida sofre uma transformação radical no dia em que descobre, em seu apartamento, uma antiga caixa cheia de objetos infantis. Empolgada, assume a missão de encontrar seu dono e essa jornada irá conduzi-la a um mundo totalmente novo, excitante, cheio de aventuras e esperanças. Uma linda história... com algo a mais.
VI. A voz do coração “ <i>Les choristes</i> ”	2005. França. Drama/Musical. Estamos no “Fond de L’Étang” (Fundo do poço), um internato de difícil convivência. Tem um diretor implacável, rude, de péssimo trato com as crianças e com todos que o cercam, até o dia em que entra como inspetor e professor uma nova figura, algo paternal-maternal: Clément Mathieu (François Berléand). Revolucionando toda a vivência interna, aplicando a sua paixão pela música e fazendo a apologia Ghandiana, gradualmente os jovens ‘pestinhas’ vão ser aliciados para um reencaminhamento doce, promissor, humano e enriquecedor. Com a criação de um coral, ele muda não só as crianças, mas toda a mentalidade do internato.

A seguir, os procedimentos de algumas das aulas com o GE e com o GC. Serão citadas apenas quatro atividades, por uma questão de equacionamento de espaço. Nunca é demais lembrar que as legendas são uma ferramenta pedagógica, e por si só não tornam os alunos mais fluentes em uma LE, ou seja, é necessário uma complementação de atividades no sentido de dar suporte ao ensino, razão pela qual foram utilizados esses procedimentos. As atividades descritas não estão, necessariamente, na ordem em que foram ministradas.

Atividade 1: Desenvolvimento e prática da compreensão oral

O objetivo desta atividade era para os alunos prestarem atenção nos pontos importantes de um texto oral, a fim de desenvolverem a compreensão oral (percepção auditiva) em francês. Era uma atividade do tipo comunicativa. A instrução era a seguinte: os alunos ouviriam duas conversas telefônicas (previamente gravadas em CD), uma vez só. Deveriam se imaginar sendo a pessoa que receberia a ligação. Tomariam nota do recado, anotando os pontos relevantes da conversação em uma ficha de anotação (entregue pelo professor, *fiche message*, vide modelo). Depois o professor faria uma verificação com cada aluno para saber o que eles haviam anotado.

Vide abaixo as conversas telefônicas:

A - L'enseignant fera écouter les transcriptions suivantes (o professor passa as seguintes transcrições auditivas):

1. *Allo? Le garage Charpot? (Alô, é da oficina Charpot?)*

– *Oui Madame (Sim madame)*

– *Je voudrais parler à Monsieur Charpot (Gostaria de falar com o Sr. Charpot)*

– *Il est absent pour la journée (Ele não está hoje)*

– *Ah c'est ennuyeux, puis-je laisser un message? (Que pena, posso lhe deixar um recado?)*

– *Oui Madame (Sim madame)*

– *Dites-lui que Madame Bottin a téléphoné. Je passerai chercher ma voiture demain soir à 18 heures et par la même occasion je déposerai celle de mon mari qui a besoin d'une révision complète (Diga-lhe que a senhora Bottin lhe telefonou. Que passarei para pegar meu carro amanhã às 18 horas, e aproveitarei para deixar o carro do meu marido que está precisando de uma revisão completa)*

– *C'est noté, au revoir Madame (Está anotado, até logo senhora)*

– *Merci, au revoir (obrigado, até logo)*

2. *Allo, bonjour, pourrais-je parler à Madame la Directrice s'il vous plaît? (Alô, bom dia, poderia falar com a diretora, por gentileza?)*

– *Elle est en réunion toute la matinée (Ela estará em reunião por toda a manhã)*

– *Ah! C'est Monsieur Dutour à l'appareil, dites lui s'il vous plaît que je rappellerai. Je dois prendre rendez-vous avec elle au sujet de mon fils. (Ah! É o Sr. Dutour, diga-lhe, por favor, que tornarei a lhe ligar. Preciso marcar um encontro com ela para falar sobre o meu filho)*

– *Très bien Monsieur, au revoir (Muito bem, senhor, até mais)*

– *Au revoir (Até)*

Modelo da Ficha de anotação (*Fiche message*):

Destinataire (destinatário):

M. Mme. Mlle. (senhor, senhora, senhorita):

A téléphoné (telefonou):

rappellera (ligará):

Veuillez rappeler (deverá ligar):

Objet (assunto):

Noté par (anotado por):

Atividade 2: Desenvolvimento da Pronúncia

Esta atividade visava melhorar a habilidade de ouvir e de identificar fonemas opostos em francês. É importante porque um som errado muda, às vezes, completamente o sentido da palavra ou da frase. Era uma atividade do tipo lingüística. A instrução era: os alunos ouviriam uma série de 10 (dez) frases pronunciadas pelo professor, uma vez só. Para cada uma das frases deveriam indicar, colocando um “X” no local apropriado do quadro dado (vide quadro abaixo), se o som era [ã] de [blã] ou se o som era [ẽ] de [ẽpossibl].

1. Quand? Dimanche? (Quando? Domingo?)
2. Le matin, oui. (Sim, de manhã)
3. Tu m’attends alors? (Você me espera então?)
4. D’accord, Porte d’Orléans. (Está bem, entrada de Orléans)
5. Salut, les copains! (Oi, colegas!)
6. Salut, qu’est-ce que tu prends? (Oi, o que você quer?)
7. Des croissants. (Croissants)
8. J’ai très faim. (Estou faminto)
9. Moi, du blanc. (Para mim, o branco)
10. Du vin. (Vinho)

[ã] / [ẽ]

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
[ã]										
[ẽ]										

Atividade 3: Desenvolvimento da fluência

A atividade desenvolvida era do tipo comunicativa e o objetivo era desenvolver a fluência dos alunos para que fossem capazes de se desculparem quando instados a fazê-lo bruscamente, sem muito tempo para pensar. A intenção era fomentar a habilidade de falar rápido, sem muito tempo para refletir nas respostas. A instrução do exercício era: o professor lia dez situações. O aluno deveria tentar se desculpar e em seguida se justificar dizendo o porquê de ter

deixado de fazer algo. Cada aprendiz deveria escolher uma frase de sua preferência. Ao responder, deveria fazê-lo rapidamente, sem refletir muito.

Eis as situações¹¹:

1. Mais pourquoi n'êtes-vous pas venu hier soir? Vous aviez pourtant promis.
2. Qu'est-ce que c'est que cette histoire? Vous m'aviez dit que vous me rembourseriez tout l'argent aujourd'hui.
3. Vous avez manqué deux jours sans excuse valable. Comment allez-vous m'expliquer ça cette fois-ci?
4. Vous avez vu l'heure? Quand on cherche du travail, on arrive à l'heure.
5. Et ma commande de légumes? Pourquoi ne l'avez-vous pas livrée?
6. Encore une mauvaise note à l'examen? Evidemment! Je ne te vois jamais travailler.
7. Mais c'est incroyable! Vous sortez déjà? À 16 heures! Depuis deux ans que vous travaillez ici, vous ne savez pas qu'on ne sort pas avant 18 heures?
8. Il est trois heures du matin! Tu peux m'expliquer pourquoi tu rentres si tard?
9. Vous avez vu ma voiture? Complètement cassée! Mais enfin, vous pouvez m'expliquer ce qui est arrivé?
10. Vous devez de l'argent à la banque? Naturellement! Moi aussi j'achète à crédit, mais je fais attention.

Atividade 4: *Jeu de rôles* (Troca de papéis)

As atividades desenvolvidas em sala de aula procuraram sempre privilegiar objetivos comunicativos, a fim de que os aprendizes se sentissem como se estivessem em situações reais de uso da língua. Um exemplo de atividade comunicativa foi a criação de um ambiente em um hotel. Primeiro, foram discutidos em classe todos os procedimentos de um hotel (reserva de quarto, ligações telefônicas, diárias, preços, disponibilidade das acomodações, defeitos gerais no quarto, pedidos de hóspedes, dentre outros aspectos). O vocabulário correspondente ao referido ambiente também foi amplamente discutido, inclusive

¹¹1. Mas por que você não veio ontem à noite? Você tinha prometido vir; 2. Que história é essa agora? Você tinha me dito que me reembolsaria meu dinheiro hoje; 3. Você faltou dois dias sem desculpa válida. Como vai me explicar desta vez?; 4. Você viu as horas? Quando se procura trabalho, chega-se na hora; 5. E o meu pedido de legumes? Por que ainda não foi entregue?; 6. Mais uma nota baixa nos exames? É claro! Nunca te vejo estudando; 7. Mas é incrível! Já vai embora? Às 16 horas? Desde os dois anos em que você trabalha aqui, você ainda não sabe que não se pode sair antes das 18 horas?; 8. São três horas da manhã! Pode me explicar por que está chegando tão tarde?; 9. Você viu o meu carro? Completamente amassado! Mas então, você pode me explicar o que aconteceu?; 10. Você deve dinheiro ao banco? Naturalmente! Eu também compro a crédito, mas eu pago em dia.

com um trabalho de pesquisa dos significados de alguns termos como tarefa de casa. Todos os vocábulos foram reorganizados, divididos por assunto e uma cópia entregue a cada aluno. Na aula seguinte os alunos foram divididos de modo que cada um exercia um papel no ambiente de hotel, ou seja, alguns eram recepcionistas, outros eram hóspedes, outras eram camareiras, mensageiros, enfim todos tinham papéis diferenciados. O professor estava presente para elucidar as dúvidas. Depois, os papéis eram exercidos por outros alunos que se revezaram, para que todos pudessem praticar os usos reais da língua. Ao final da aula, todos ouviram as explanações do professor em LF sobre o tema e os resultados obtidos, ocasião em que os alunos puderam também exprimir seus pensamentos a respeito da tarefa. Registre-se que os alunos demonstraram motivação e interesse pela atividade.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 COMPREENSÃO ORAL

A habilidade de compreensão oral foi medida por meio de testes escritos sobre trechos de filmes legendados, aplicados no início e no final da pesquisa. O pré-teste, realizado no início do primeiro semestre, em setembro de 2006, constou de 8 (oito) questões abertas, perguntas e respostas em português, a respeito do filme francês *8 femmes* (8 mulheres). Nele, foi atribuída uma nota que variava de 0 a 10, sendo possível o aluno acertar meia questão, dependendo da sua resposta, razão pela qual algumas notas se apresentam até a casa centesimal, usando-se ainda o arredondamento quando necessário. As notas obtidas pelos alunos do Grupo Experimental podem ser visualizadas na tabela a seguir. Nela, os alunos são descritos como 1GE, 2GE, 3GE, e assim por diante, a fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Como os alunos do Grupo de Controle (GC) restaram apenas 4 (quatro) no final da pesquisa, enquanto que o Grupo Experimental (GE) ficaram 11 (onze), por uma questão metodológica foram computados apenas 4 (quatro) alunos do GE. Destes, 3 (três) fizeram o teste de nível no NLE e apenas 1 (um) foi aprovado. O critério para seleção desses quatro alunos foi aleatório.

ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	NOTA NO PRÉ-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE
1GE	8,75	8,30
2GE	8,15	
3GE	8,15	
4GE	8,15	

Tabela 1: Notas dos alunos do Grupo Experimental no pré-teste de compreensão oral.

De uma maneira geral, os alunos do GE se saíram bem no pré-teste, com um índice de acertos acima de 80%. O trecho do filme foi repassado três vezes, com espaçamento de alguns minutos cada, para que os alunos pudessem fazer as anotações necessárias.

O pré-teste constou da exibição de um trecho do filme escolhido, sendo que havia determinada questão que, para ser respondida corretamente, necessitava apenas da atenção dos alunos para com as legendas, áudio e imagens veiculadas na tela, conforme a pergunta abaixo:

1. Por que a camareira (Louise) gritou ao entrar no quarto de Marcel?

Para responder a esta pergunta, bastava o aluno visualizar a cena de um assassinato ocorrido no filme, ouvir o áudio e ler as legendas no contexto do filme. A pergunta foi inserida visando estimular os alunos com uma indagação de cunho fácil. Na verdade, a escolha das perguntas obedeceu à gradação de perguntas fáceis, médias e um pouco complexas.

Outras questões exigiam bastante da audição e do entendimento das legendas em si, conforme as questões abaixo citadas:

2. Por que Catherine (filha de Marcel) trancou a porta do quarto de seu pai (o motivo)?

3. O que os jornais dizem que deve ser feito em um caso como aquele que aconteceu?

4. Por que a filha (Suzon), a mãe (Gaby, personagem de Catherine Deneuve) e a tia (Augustine) fecham a porta bruscamente logo depois de entrarem no quarto de Marcel?

5. Qual seria a razão do “suicídio” de Marcel segundo a avó (grand-mère) de Suzon?

6. Como a personagem Gaby (Catherine Deneuve) quer ir buscar o delegado?

E por fim, outras duas questões que deveriam ser inferidas, pois não estavam exatamente explícitas, contudo facilmente identificáveis pelo conjunto apresentado no trecho da película. Os alunos precisavam refletir um pouco para chegarem à resposta correta. À guisa de exemplo temos as questões abaixo assinaladas. A leitura e entendimento das legendas, o bom senso dos alunos, bem como as imagens apresentadas foram fundamentais para a resolução das questões:

7. *Por que a camareira (Louise) fala para Gaby sobre os cachorros?*

8. *Qual o tema principal do filme?*

Como havia no trecho do filme apresentado um volume razoável de vocabulário desconhecido da maioria dos alunos, foi inserido no final da folha de resposta um pequeno glossário com as palavras principais visualizadas, a fim de dar condições aos informantes de responderem as perguntas com precisão. Antes da apresentação do filme foi-lhes dado um breve tempo para leitura desse vocabulário, bem como dadas as explicações necessárias ao seu entendimento:

VOCABULAIRE:

1. *AFFREUX* : *qui provoque une réaction de peur et de dégoût.*
2. *EMPREINTES* : *traces laissées par les doigts et qui permettent d'identifier quelqu'un.*
3. *CACHER* : *empêcher quelqu'un d'être vu ; soustraire quelque chose aux regards.*
4. *AFFAIRE* : *ce que quelqu'un a à faire, ce que l'occupe ou le concerne.*
5. *DÉCOUPER* : *diviser en morceau, en coupant ou en séparant (une pièce de viande qu'on sert à table).*
6. *COUPER* : *diviser (un corps solide) avec un instrument tranchant ; séparer en tranchant.*
7. *COUTEAU* : *instrument tranchant servant à couper, composé d'une lame et d'un manche. Couteau de cuisine. Couteau de table.*
8. *ABOYER* : *cri du chien. Le chien aboie quand un visiteur arrive ; crier contre quelqu'un.*
9. *MÉCHANT* : *(animaux) qui cherche à mordre, à griffer. Chien méchant, dangereux.*
10. *MALADROITE* : *personne qui ne fait pas les choses bien, qui n'est pas organisée.*
11. *VOITURE* : *véhicule monté sur roues. Types de voiture : Renault, Ford, Citroën, Chevrolet.*

A questão que demandou maior atenção à fala dos atores, conhecimento prévio, raciocínio rápido, visualização do vocabulário dado e entendimento das legendas foi a pergunta 7 — *Por que a camareira (Louise) fala para Gaby sobre os cachorros?* Para o aluno responder corretamente aquela pergunta era necessário conhecer as palavras *méchant* (valente, no contexto) e *aboyer* (latir) relativas a *chien* (cachorro), bem como fazer a ilação de que se os cachorros eram valentes e, se não latiram durante a noite em que Marcel foi “assassinado”, isto significaria que nenhum estranho entrou na casa, logo o “assassino” ainda estaria no interior da residência,

ou seja, seria uma das oito mulheres presentes. Os termos “assassinado” e “assassino” estão entre aspas porque, na realidade, no final do filme, sabe-se que tudo não passou de uma farsa, que na prática, não houve qualquer assassinato.

Com relação aos alunos do GC que fizeram o pré-teste, as notas obtidas por eles se situaram abaixo das do Grupo Experimental. Esse fato, salvo melhor juízo, não traz qualquer indicação, pois ambos os grupos fizeram o mesmo teste nas mesmas condições e não tinham experiência anterior com esse tipo de ferramenta pedagógica. Tanto poderiam obter nota inferior, igual ou superior, já que não houve qualquer treinamento com filmes legendados até aquele ponto, sendo circunstancial a relação de notas. A tabela abaixo demonstra a comparação dos resultados entre os dois grupos no início da pesquisa. Nela, os alunos do Grupo de Controle são chamados de 1GC, 2GC, 3GC, e, assim, sucessivamente.

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO DE CONTROLE		
ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	NOTA NO PRÉ-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE	ALUNOS DO GRUPO DE CONTROLE	NOTA NO PRÉ-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE
1GE	8,75	8,30	1GC	9,40	7,66
2GE	8,15		2GC	8,75	
3GE	8,15		3GC	6,25	
4GE	8,15		4GC	6,25	

Tabela 2: Comparação das notas dos alunos do Grupo Experimental e de Controle no pré-teste de compreensão oral.

Analisando o resultado entre os dois grupos, percebe-se uma certa uniformidade de notas no GE, com notas variando de 8,15 (seis respostas corretas, uma respondida pela metade e uma errada) a 8,75 (seis questões respondidas com acerto e duas pela metade). É sabido que há diferenças no estilo de aprendizagem entre os alunos, embora esse não tenha sido o foco da pesquisa ora empreendida. Quanto ao GC, percebe-se que as notas oscilaram de 6,25 (cinco acertos e três erros) a 9,40 (sete questões corretas e uma respondida pela metade).

a) Análise dos resultados de todos os 11 alunos do GE

A título de esclarecimento, foi efetuado este recorte para tecer alguns comentários acerca do desempenho de todos os 11 (onze) alunos do GE. Foi aberto este tópico para não misturar os dados dos 4 (quatro) alunos do GE que foram selecionados para compor as tabelas de comparação com o GC. Na análise do pós-teste aplicado aos alunos do GE, em junho de 2007, observou-se uma melhoria geral nas notas dos alunos. Todos os alunos pesquisados melhoraram, sem exceção, depois dos treinamentos com os filmes legendados, bem como a aplicação de diversas outras atividades voltadas para a aprendizagem da LE. Os alunos pareceram assimilar rapidamente os ensinamentos e ao fazerem o pós-teste (mesmo prova do pré-teste), obtiveram um desempenho superior ao do primeiro teste. É importante citar, no entanto, que essa melhoria também possa ser explicada pelo desenvolvimento de fluência leitora dos alunos, já que os trechos do filme exibido no teste eram também legendados. Aqueles alunos que se saíram bem no primeiro teste obtiveram um incremento não tão acentuado no segundo teste, em função da diferença de notas.

A informante 11GE (não está na Tabela 3), que obtivera a nota 2,50 (apenas duas questões consideradas corretas) no pré-teste (menor nota de toda a turma), conseguiu obter a nota 9,40 (errou apenas metade de uma questão) no pós-teste, o que representa um aumento percentual da ordem de 276%. Essa participante melhorou tanto que foi um dos alunos aprovados no teste de nível aplicado no NLE da UECE. Há ainda o caso da informante 10GE (não constante da Tabela 3), que obteve a nota 5,00 no pré-teste e no pós-teste conseguiu 8,75, representando um aumento de 75%. Importante citar que essa informante também foi aprovada no teste de nível. A informante 9GE obteve 5,00 no pré-teste e no pós-teste conseguiu a nota de 7,50, o que representa um aumento da ordem de 50%. Há ainda o caso da informante 8GE que obtivera nota 7,00 no primeiro teste e conseguiu no pós-teste a nota máxima (10,00), representando 100% de acertos. A aluna 7GE que obtivera a nota 7,50 no pré-teste, obteve no pós-teste a nota 9,40, melhorando cerca de 25,33%. Destaca-se também a informante 6GE, que obtivera a nota 7,50 no pré-teste e obteve no teste final a nota máxima (10,00), com um

aumento em torno de 33%. Essa aluna também foi uma das aprovadas no teste de nível para o NLE. A participante 5GE conseguiu 7,50 no pré-teste e 8,10 no pós-teste, crescendo cerca de 8%. Essa última aluna não fez o teste de nível no final do segundo semestre no NLE. O outro aluno aprovado no teste de nível foi o informante 4GE (consta da Tabela 3). Os outros alunos constantes da tabela são: 1GE, 2GE e 3GE. O aluno que menos cresceu na comparação entre os dois testes obteve o percentual de 7,36%, ou seja, passou de 8,15 para 8,75 (3GE). A menor nota do pós-teste foi 7,50 da aluna 9GE, a qual, devido ter passado por problemas médicos, faltara a várias aulas no segundo semestre do curso, contudo chegou a concluí-lo satisfatoriamente. Em termos de média global o Grupo Experimental cresceu cerca de 11,30% entre os dois testes.

Ao analisar o desempenho individual de cada um dos 11 (onze) participantes do GE fica patente que todos, sem exceção, apresentaram um rendimento bastante animador e que merece ser levado em consideração, conforme demonstra a tabela abaixo:

ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	NOTA NO PRÉ-TESTE	NOTA NO PÓS-TESTE	PERCENTUAL DE MELHORIA ENTRE O PRÉ-TESTE E O PÓS-TESTE (%)
1GE	8,75	9,40	7,43
2GE	8,15	9,40	15,34
3GE	8,15	8,75	7,36
4GE	8,15	9,40	15,34
5GE	7,50	8,10	8,00
6GE	7,50	10,00	33,33
7GE	7,50	9,40	25,33
8GE	7,00	10,00	42,86
9GE	5,00	7,50	50,00
10GE	5,00	8,75	75,00
11GE	2,50	9,40	276,00
MÉDIA	6,84	9,10	33,04

Tabela 3: Comparação entre as notas dos 11 alunos do Grupo Experimental no pré- e pós-testes de compreensão oral.

De qualquer maneira, o resultado fica um pouco prejudicado em razão do número discrepante de alunos dos dois grupos (11 do GE e 4 do GC). Caso os dois grupos tivessem o mesmo número de alunos possivelmente o resultado final poderia retratar uma outra realidade (ou não). Só uma nova pesquisa poderá indicar essa tendência. Portanto, de acordo com os dados já revelados no pós-teste de cada um

dos grupos isoladamente, ficou claro que o GE (exposto aos filmes legendados) apresentou um incremento maior de melhoria nos números absolutos em termos de notas em si e também no percentual de melhoria das notas, sugerindo, destarte, o valor que tem os filmes legendados no desenvolvimento da compreensão oral dos alunos. É claro que se deve levar em conta também nesses resultados do GE, a familiaridade dos alunos não só com os trechos dos filmes usados, como também com o tipo de teste utilizado, além da melhoria da sua capacidade leitora das legendas.

A seguir vem a tabela que demonstra a comparação das notas dos 4 (quatro) alunos selecionados do GE no pré- e no pós-teste:

ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	NOTA NO PRÉ-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE	NOTA NO PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE	PERCENTUAL DE MELHORIA ENTRE O PRÉ-TESTE E O PÓS-TESTE (%)
1GE	8,75	8,30	9,40	9,24	7,43
2GE	8,15		9,40		15,34
3GE	8,15		8,75		7,36
4GE	8,15		9,40		15,34

Tabela 4: Comparação das notas dos alunos do Grupo Experimental no pré-teste com as notas no pós-teste.

Quanto ao Grupo de Controle, com exceção de um dos informantes, todos os outros apresentaram um aumento em suas notas na comparação do pré-teste para com o pós-teste. Cabe ressaltar que esse informante que não aumentou sua nota já obtivera uma nota bem elevada — 9,40 — e manteve o patamar. O aluno que obteve a maior diferença de nota nesse grupo passou de 6,25 para 9,40, o que representou um incremento da ordem de 50%. Em termos de média geral esse grupo cresceu cerca de 20,5%.

Na tabela a seguir é exposta a condição dos alunos do GC na comparação entre as notas obtidas no pré-teste e no pós-teste. Como já foi citado, os participantes desse grupo apresentaram um bom rendimento nas notas.

ALUNOS DO GRUPO DE CONTROLE	NOTA NO PRÉ-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE	NOTA NO PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE	PERCENTUAL DE MELHORIA ENTRE O PRÉ-TESTE E O PÓS-TESTE (%)
1GC	9,40	7,66	9,40	9,24	0
2GC	8,75		9,40		7,43
3GC	6,25		8,75		40,00
4GC	6,25		9,40		50,40

Tabela 5: Comparação das notas dos alunos do Grupo de Controle no pré-teste com as notas no pós-teste.

Ao se fazer uma comparação entre os resultados do pós-teste entre os alunos do GE e do GC, chega-se à conclusão que ambos os grupos melhoraram seus desempenhos finais. Os dois grupos tiveram uma média geral exatamente igual (9,24), o que demonstra que o GE, mesmo com o incremento dos filmes legendados não apresentou um rendimento quantitativo superior ao GC, como era esperado, no entanto obteve um resultado bem expressivo, conforme demonstra a tabela abaixo:

GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO DE CONTROLE		
ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	NOTA NO PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE	ALUNOS DO GRUPO DE CONTROLE	NOTA NO PÓS-TESTE	MÉDIA DAS NOTAS DOS ALUNOS NO PÓS-TESTE
1GE	9,40	9,24	1GC	9,40	9,24
2GE	9,40		2GC	9,40	
3GE	8,75		3GC	8,75	
4GE	9,40		4GC	9,40	

Tabela 6: Comparação de desempenho dos alunos do Grupo Experimental e do Grupo de Controle no pós-teste de compreensão oral.

3.2 PRODUÇÃO ORAL

Por uma questão metodológica, apenas a produção oral do pós-teste do GE e do GC foi analisada. A decisão foi tomada porque, como os alunos dos grupos eram incipientes no conhecimento da LF, a análise do pré-teste iria somente mostrar o que já se sabia: que os alunos não tinham um bom domínio da LE. A produção oral dos dois grupos (GE e GC) foi analisada segundo dois aspectos principais: fluência e pronúncia. Na primeira parte foram enfocados alguns tópicos relativos à

análise quantitativa, englobando a velocidade da fala, o ritmo, a densidade lexical. Ademais, foi feita uma breve análise sobre a frequência e a localização das pausas nas falas dos alunos. No quesito análise qualitativa foi abordado o resultado da análise dos avaliadores. Quanto à pronúncia, foi comentada a tendência dos alunos dos dois grupos de estudo ao produzirem seus discursos em LF. A fala dos alunos dos dois grupos durante o pós-teste foi transcrita e serviu de base para o levantamento dos parâmetros quantitativos e qualitativos da pesquisa.

3.2.1 Fluência

A fluência dos alunos, neste trabalho, foi medida usando alguns aspectos quantitativos, relacionados a fatores temporais, tais como a velocidade da fala, o ritmo e a densidade lexical, bem como por meio de aspectos qualitativos, tais como a frequência e a localização das pausas nas falas dos aprendizes, a densidade semântica, a criatividade no uso da língua e também por meio da avaliação do desempenho dos sujeitos por um grupo de professores-avaliadores. Desses aspectos qualitativos, foram abordados com explicações apenas os tópicos frequência e localização das pausas e análise dos avaliadores. O ideal, como já foi dito anteriormente, seria que a fluência fosse medida por meio de um programa especial de computador, mas, na falta desse equipamento, optou-se por fazê-lo considerando-se os dois aspectos acima citados. A seguir serão enfocados os tópicos velocidade da fala, ritmo, densidade lexical, frequência e localização das pausas e a análise dos avaliadores.

a) Velocidade da fala

A velocidade da fala é obtida dividindo a quantidade de sílabas articuladas por minuto. Tendo em vista que não foi possível lançar mão de um programa de análise de fala que calculasse com precisão a contagem de sílabas por minuto, o critério adotado foi estabelecer o cálculo do número de palavras por minuto referente às gravações feitas no pós-teste pelos aprendizes do GE e do GC, tal como aconteceu nos trabalhos de Gomes (2006) e Cunha (2007) pela UECE. O programa de computador utilizado para obter essa medida foi o *speech analyser*, versão 1.5.

Tem sido voz corrente entre estudiosos dessa área, como Cucchiarini et al. (2000), Wood (2001) e Kormos e Dénes (2004) que a velocidade da fala é um bom critério de avaliação da fluência. Mesmo não medindo o número de sílabas por minuto como geralmente é feito nas pesquisas nesse campo de estudo, o cálculo do número de palavras por minuto serve bem ao propósito desta pesquisa, uma vez que propiciará a comparação da velocidade de fala entre os dois grupos. Para facilitar a medição, a transcrição das falas dos alunos foi utilizada no programa de computador usado nesta pesquisa. De acordo com Léon (1992), há dois tipos de pausas de hesitação: são as pausas reais (verdadeiras) e as pausas preenchidas. Estas últimas são do tipo “euh...”, mais ou menos longas ou consistem a se alongar em uma vogal ou consoante, em qualquer posição, ou então a repetir uma palavra ou uma sílaba. No cômputo geral do tempo as pausas denominadas reais foram incluídas, contudo as pausas chamadas cheias (preenchidas) como “*hum...*, *euh...* e *ah...*” não foram contadas como palavras. As palavras repetidas e as hesitações entraram na contagem, por uma decisão metodológica.

Uma breve diferença entre pausa e hesitação: a primeira é a interrupção no fluxo do discurso, silêncio, breve ou longo que se produz em uma enunciação. Pode ser preenchida ou não; a segunda, é a indecisão, dúvida no momento de falar uma palavra ou expressão.

O cálculo utilizado para a medição da velocidade da fala foi o número total de palavras da amostra de cada aluno dividido pela quantidade de segundos de duração da sua fala, multiplicado por sessenta para se obter o número de palavras por minuto. Foi feito arredondamento do resultado dessa divisão. Os dados obtidos do GE estão assim descritos:

ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL	VELOCIDADE DA FALA
1GE	35
2GE	47
3GE	46
4GE	61
MÉDIA	47

Tabela 7: Velocidade da fala (número de palavras por minuto) dos alunos do Grupo Experimental no pós-teste.

A média dos alunos ficou em 47 palavras por minuto, sendo que os alunos 2GE e 4GE atingiram essa média, enquanto que os alunos 1GE e 3GE ficaram abaixo. O aluno 4GE extrapolou a média dos outros alunos, obtendo a medição de 61 palavras por minuto. A diferença de palavras entre a média (47) e o menor resultado (35) ficou em 12, ao passo que a diferença entre o maior resultado (61) e a média (47) ficou em 14, ou seja, praticamente a mesma diferença.

Não se tem notícia de trabalhos, exceto os de Gomes (2006) e Cunha (2007), que utilizem o critério de contagem de palavras por minuto para medir a fluência em outras pesquisas do gênero, bem como não se pode também comparar esses resultados obtidos com outros realizados na UECE (há trabalhos em inglês) e, como é sabido, o francês tem suas próprias peculiaridades fonéticas.

A tabela a seguir traz os valores referentes à velocidade da fala dos alunos do GC:

ALUNOS DO GRUPO DE CONTROLE	VELOCIDADE DA FALA
1GC	34
2GC	39
3GC	70
4GC	47
MÉDIA	48

Tabela 8: Velocidade da fala (número de palavras por minuto) dos alunos do Grupo de Controle no pós-teste.

A média obtida pelos alunos do GC totalizou 48 palavras por minuto. Com isso, os alunos 1GC, 2GC e 4GC ficaram abaixo dessa média, com apenas o aluno 3GC superando-a. Cabe acrescentar que o aprendiz 3GC no pós-teste teve a quantidade de 208 palavras em três minutos de fala, sendo aquele que mais falou de todos que fizeram o pós-teste.

Ao comparar os resultados obtidos pelos dois grupos (média do GE igual a 47 e a do GC 48 palavras por minuto) pode-se concluir que ambos os grupos atingiram praticamente o mesmo patamar no tópico velocidade da fala. Resta observar os outros parâmetros.

b) Ritmo

Ritmo é um movimento ou ruído que se repete, no tempo, a intervalos regulares, com acentos fortes e fracos. O ritmo é um elemento recorrente que se reproduz a um intervalo regular. O ritmo pode ser considerado como regular ou irregular, de acordo com a isocronia que o manifesta. Segundo Monteiro (2004), o ritmo é um elemento identificador muito importante, para o próprio indivíduo, não só necessário biologicamente, mas também na relação com os outros, como marca social de identificação a um grupo ou comunidade. Na língua francesa há um ritmo silábico (*syllable timing*) e no inglês, por exemplo, há um ritmo de acentuação (*stress timing*), ou seja, na língua inglesa a tonicidade de um grupo de palavras cai sempre na sílaba tônica da última palavra de conteúdo. Na verdade, diz-se que o inglês é uma língua *stress timed* porque “o tempo de uma fala não depende de seu número de sílabas, mas do número de sílabas tônicas na fala” (CELCE-MURCIA, 1996, p. 152)¹². Léon (1992) assinala que o ritmo é influenciado pelo estado emocional de uma pessoa: a tristeza diminui a velocidade da fala e alonga as sílabas, enquanto que a cólera tem efeito contrário. A alegria é marcada pela proeminência de duração, intensidade e altura aleatórias.

O ritmo é um bom indicador de fluência, tão confiável quanto a velocidade da fala, segundo apregoam Kormos e Dénes (2004). Ainda de acordo com as autoras, é possível que um falante obtenha um número considerável de palavras pronunciadas por minuto e mesmo assim não seja um falante fluente se o ritmo não acompanhar esse quadro, pois isso demonstra que o aluno não sabe usar adequadamente a música (o ritmo) daquela língua, o que pode, certamente, dificultar a comunicação. Ademais, é necessário também se observar não só a velocidade da fala e o ritmo, mas também a precisão do léxico, a sintaxe, a gramática em geral, enfim componentes lingüísticos do idioma utilizado no discurso (os avaliadores levaram em consideração esses aspectos no ato da análise da fala dos alunos).

¹² “The length of an utterance depends not on the number of syllables but rather on the number of stresses”. CELCE-MURCIA, M. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

No parâmetro do ritmo não foi possível usar o programa de computador *speech analyzer*, já que este fora programado para o inglês, desse modo, não se coadunava com a língua francesa, dotada de grupos rítmicos. Por uma questão metodológica, ao invés de contar o número de palavras acentuadas por minuto em um trecho do discurso dos alunos, foi considerado o seguinte: o número de grupos rítmicos (doravante GR) de cada aluno produzido em seu discurso, e em seguida foi feito o contraste com o número de grupos rítmicos esperados, ou seja, o número de grupos rítmicos de um falante não-nativo proficiente na língua (na dificuldade de obtenção de um falante nativo, o professor-pesquisador serviu de padrão, embora o ideal fosse um falante nativo), a fim de estabelecer uma comparação entre os dois falantes.

A tabela 9 apresenta os grupos rítmicos (GR) realizados pelos aprendizes do GE e também o número de grupos rítmicos pronunciados/esperados:

ALUNOS DO GE	GR REALIZADOS	GR ESPERADOS	QTDE DE GR A MAIS/A MENOS
1GE	23	18	+ 05
2GE	29	20	+ 09
3GE	24	27	- 03
4GE	23	20	+ 03
MÉDIA	-	-	+ 14

Tabela 9: Ritmo (número de grupos rítmicos) da fala dos alunos do Grupo Experimental.

Os alunos do Grupo de Controle obtiveram a seguinte situação com respeito ao ritmo:

ALUNOS DO GC	GR REALIZADOS	GR ESPERADOS	QTDE DE GR A MAIS/A MENOS
1GC	14	11	+ 03
2GC	31	18	+ 13
3GC	36	39	- 03
4GC	33	29	+ 04
MÉDIA	-	-	+ 17

Tabela 10: Ritmo (número de grupos rítmicos) da fala dos alunos do Grupo de Controle.

Ao analisar a média obtida pelos dois grupos, foi possível observar que os alunos do GE tiveram uma diferença menor entre o número de GR esperado e o número de GR que produziram, ou seja, a diferença de 14 (no GC a diferença foi de

17), o que leva à conclusão de que se aproximaram mais do número de GR produzido por um falante não-nativo, mas proficiente em LF, ou seja, assimilaram melhor o ritmo da LF e tiveram um desempenho mais favorável nesse parâmetro.

c) Densidade lexical

A densidade lexical é o número de palavras diferentes utilizadas em um discurso dividido pela quantidade total de palavras da amostra. Esse parâmetro é outra variável relevante na verificação de fluência em LE, de acordo com Kormos e Dénes (2004). O programa usado para fazer essa medição foi o *WordSmith 3.0*, que é um programa utilizado pela lingüística de corpus. Neste programa foi incorporada a transcrição das falas dos alunos. Automaticamente o programa fornece as palavras, a frequência de aparecimento e o número total. Para esta pesquisa foram considerados o número de palavras diferentes de cada amostra e o número total de palavras de cada discurso.

Da medição da densidade lexical dos alunos do GE, obteve-se a seguinte tabela:

ALUNOS DO GE	DENSIDADE LEXICAL
1GE	0,50
2GE	0,61
3GE	0,55
4GE	0,60
MÉDIA	0,57

Tabela 11: Densidade lexical dos alunos do Grupo Experimental.

Como foi possível observar no GE, a média obtida na densidade lexical foi de 0,57, o que mostra que todos os alunos conseguiram um resultado satisfatório (em comparação com dados obtidos da dissertação de Gomes-2006, conforme informação mais adiante). O aluno 2GE obteve o maior resultado, enquanto que o aluno 4GE, por exemplo, desde os resultados obtidos na velocidade da fala, como igualmente no ritmo, vem mantendo uma performance bastante regular, o que demonstra que seus resultados são, de fato, consistentes.

Embora sejam línguas diferentes, mas com o intuito de apenas estabelecer uma comparação entre dois trabalhos já realizados na UECE, o resultado dos alunos do GE desta pesquisa conseguiram média de 0,57, enquanto que os alunos do GE de Gomes (2006) obtiveram 0,56. Importante ressaltar que os aprendizes de Gomes estavam no último semestre do curso de inglês (os alunos desta pesquisa estavam no segundo semestre de francês).

Será apresentado agora o resultado obtido pelos alunos do GC:

ALUNOS DO GC	DENSIDADE LEXICAL
1GC	0,64
2GC	0,38
3GC	0,50
4GC	0,45
MÉDIA	0,49

Tabela 12: Densidade lexical dos alunos do Grupo de Controle.

Conforme pôde ser observado no GC, a média obtida ficou no patamar de 0,49, sendo, portanto, inferior à obtida pelo GE (0,57). Esse fato indica que o GE utilizou uma gama de palavras diferentes em maior número do que o GC. Pode-se também fazer a ilação de que o GE foi mais criativo no uso da linguagem no pós-teste. Destaca-se, todavia, o índice obtido pela aluna 1GC, a qual se saiu bem nos dois últimos parâmetros temporais da pesquisa (com exceção da velocidade da fala), destacando-se dos seus companheiros de sala de aula.

Ao analisar as três variáveis temporais (velocidade da fala, ritmo e densidade lexical) que ajudam a identificar os alunos fluentes em LE, percebe-se que, comparando os aprendizes do GE e do GC, os primeiros se saíram melhor nos tópicos ritmo e densidade lexical, perdendo apenas no quesito velocidade da fala, mesmo assim por uma pequena diferença, tecnicamente empatados (47 contra 48 palavras por minuto). Ressalte-se, como já foi dito no tocante ao ritmo, que Kormos e Dénes (2004) consideram que é possível um aprendiz apresentar uma velocidade de fala maior que outro, entretanto se não for tão bem nos quesitos ritmo e densidade lexical pode ser que não seja, necessariamente, um falante mais fluente, porque não basta falar rápido, mas também ter um discurso ritmado e criativo.

d) Frequência e localização das pausas

A frequência, a duração das pausas e as hesitações nas falas dos aprendizes são um bom indício para marcar os discursos dos fluentes e não-fluentes, conforme consta na literatura especializada. Fulcher (apud KORMOS e DÉNES, 2004, p. 149) afirma que estudantes com baixa fluência tendem a hesitar porque têm problemas para lembrar e usar itens lexicais, decodificar a forma gramatical da mensagem e corrigir a fala, enquanto que estudantes proficientes são capazes de planejar antecipadamente seu discurso e somente hesitam quando querem externar idéias complexas.

Conforme já foi mencionado antes, não é o número de pausas que define a fluência, mas, sobretudo, a frequência e a localização delas. É normal que o aluno fluente tenha a tendência para apresentar menos pausas no seu discurso, hesitar pouco e que a duração desses fenômenos seja baixa. O que distingue um estudante fluente de um não-fluente é que o primeiro apresenta um número menor de pausas, bem como a localização delas fica no final das sentenças ou nas junções entre frases/orações. Ademais, normalmente são pausas preenchidas (*c'est-à-dire...*, *ça veut dire...*, *bon...*, *je pense que...*, *je crois que...*, dentre outras expressões típicas). Pausa silenciosa (não preenchida) é indício de não-fluência.

As transcrições das falas dos alunos procuraram retratar fielmente a sua fala e não foram corrigidas na ortografia e na estrutura. Certas pausas do GC são inseridas em locais impróprios, ou seja, quebra a sentença ao meio, conforme pode ser observado nas falas seguintes (as perguntas em negrito se referem ao entrevistador):

Aluno 1GC

Qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?

Le réchauffement climatique est un phénomène... d'augmentation de la température moyenne... des océans et de l'atmosphère.

Aluno 2GC**Qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?**

Le réchauffement climatique... cause... augment de température... de planète qui cause l'instabilité de... environnement.

Aluno 3GC**Qu'est-ce que vous savez sur le Protocole de Kyoto?**

Le Protocole de Kyoto é un... c'est un accord propus... par la Convention... (não compreendido) sur le changement climatique et a été assiné en 1994...

Aluno 4GC

Qu'est-ce que c'est l'effet de serre? C'est bon pour la Terre, pour la planète ou non?

L'effet de serre c'est un processe naturel de... réchauffement de la planète. Il est vantagé pour la Terre (...) ...il est comme un serre pratiqué... en culturel de... un culturel en jardinière... pour le réchauffement... (grande pausa).

Por outro lado, os aprendizes do GE, sobretudo o aluno 4GE, constrói todo o seu discurso com uma fluência sem interrupções, conforme pode ser observado no exemplo que se segue:

Aluno 4GE**Qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?**

Le réchauffement climatique, également appelé réchauffement planétaire, est un phénomène d'augmentation de la température moyenne des océans et de l'atmosphère. Ce term est appliqué au changement climatique observé depuis la fin du XXème (vingtième) siècle.

O aprendiz 3GE também se sobressai com uma estrutura frasal bem consistente, apenas com as pausas normais de respiração:

Aluno 3GE

Qu'est-ce que c'est l'effet de serre?

L'effet de serre c'est l'augmentation de la pollution de gaz polluant comme de l'ozone, gaz carbonique et monoxide de carbone dans l'atmosphère. Gaz celui là qui forme de l'effet de serre, en conséquemment l'augmentation de la température mondiale.

Note-se que mesmo as pausas da aluna 2GE podem ser consideradas como normais, como se pode observar. O recurso da autocorreção é fundamental no aprendizado de uma LE:

Aluno 2GE

Comment empêcher un réchauffement climatique exagéré?

La pollution au réchauffement climatique... climatique moins exagéré et dans le développement de technologie énergétique... qui emène petit dioxyde de carbone dans l'atmosphère, stabiliser des émissions de gaz à l'effet de serre.

O aluno 1GE, nesta resposta específica, apresentou uma fala consistente para um iniciante:

Aluno 1GE

Ça va. Qu'est-ce que vous savez sur le Protocole de Kyoto?

Le Protocole c'est un accord avec le... avec l'intention de se produire la diminution de gaz carbonique en l'atmosphère... fait pour les nations comme... l'Union Européenne.

Ao analisar as transcrições das falas dos alunos dos dois grupos, percebe-se que os alunos do GE conseguiram apresentar um desenvolvimento bem satisfatório nas suas falas, demonstrando, com isso, uma melhor fluência: com poucas pausas, pausas bem localizadas, poucas hesitações, criatividade e até com densidade semântica. Em contrapartida, a maioria dos alunos do GC apresentou mais pausas, pausas mal situadas e mais hesitações. A aluna 4GC, por exemplo, embora dotada de uma boa pronúncia, fez, por exemplo, uma pausa não preenchida

muito longa no seu discurso, necessitando a intervenção do entrevistador para retomar a conversação, além de hesitar bastante.

e) Análise dos avaliadores

Os quatro avaliadores ouviram as gravações dos alunos dos dois grupos de estudo, atribuindo-lhes notas que variavam de 1 a 5, nos quesitos fluência e pronúncia. Os avaliadores não sabiam quais alunos pertenciam ao GE ou GC; receberam as gravações e as transcrições das falas dos alunos sem indicação alguma sobre a que grupo pertencia cada aluno. Essa nota era baseada na tabela de Grant (1993), adaptada para o francês (vide Capítulo 2). Após emitirem as notas, foi realizada uma média aritmética das notas dos avaliadores para cada aluno, de cada grupo pesquisado, tanto para a fluência como para a pronúncia. Depois, foi feita uma comparação entre as médias do GE e GC, a fim de ser conhecido o resultado.

Eis as notas gerais emitidas pelos avaliadores nos quesitos fluência e pronúncia para os alunos do GE e do GC:

ALUNO	AVALIADOR 1		AVALIADOR 2		AVALIADOR 3		AVALIADOR 4	
	Fluência	Pronúncia	Fluência	Pronúncia	Fluência	Pronúncia	Fluência	Pronúncia
1GE	3	3	2	2	4	3	4	4
2GE	3	3	3	2	3	2	3	2
3GE	4	4	4	3	5	4	4	4
4GE	4	3	5	4	5	5	5	4
1GC	4	4	5	4	5	3	3	2
2GC	3	3	2	2	2	2	3	3
3GC	3	3	4	3	2	3	2	2
4GC	3	4	3	3	4	4	4	4

Tabela 13: Notas individuais de produção oral quanto à fluência e pronúncia do GE e do GC.

Primeiramente estão descritas as notas do GE no quesito fluência, a saber:

ALUNOS DO GE	MÉDIA OBTIDA DO ALUNO
1GE	3,3
2GE	3,0
3GE	4,3
4GE	4,8
MÉDIA GERAL DAS NOTAS	3,9

Tabela 14: Fluência dos alunos do Grupo Experimental.

As notas obtidas do GE foram bem animadoras, atingindo uma média de 3,9 dos quatro avaliadores. Destacam-se as médias dos alunos 3GE e 4GE, os quais atingiram as marcas de 4,3 e 4,8, respectivamente, em uma escala que vai até 5,0. Isso indica que esses dois primeiros alunos se situam entre os níveis 4 e 5 da Tabela de Grant (1993), significando que praticamente só usaram a língua francesa para responder às questões formuladas, utilizaram as hesitações esperadas, começaram a utilizar diferentes estratégias para se comunicar quando desconheciam o léxico apropriado naquele contexto. Mesmo os outros alunos (1GE e 2GE) ficaram em um patamar de fluência que os coloca, dentre outras qualificações, como tendo um crescente domínio lexical e gramatical satisfatório para um discurso em francês. Mesmo sem serem ainda fluentes, podem manter uma conversação com limites.

Em seguida serão apresentadas as notas dos alunos do GC no quesito fluência:

ALUNOS DO GC	MÉDIA OBTIDA DO ALUNO
1GC	4,3
2GC	2,5
3GC	2,8
4GC	3,5
MÉDIA GERAL DAS NOTAS	3,3

Tabela 15: Fluência dos alunos do Grupo de Controle.

Os alunos do GC obtiveram uma média de 3,3, abaixo consideravelmente daquela obtida pelo GE (3,9), o que significa que os alunos do GE, expostos aos filmes legendados em francês conseguiram assimilar bem os ensinamentos e apresentaram um melhor resultado em termos de fluência, em comparação com os alunos do GC, não expostos a esses filmes.

Embora sejam idiomas diferentes, apenas com o objetivo de estabelecer uma comparação entre trabalhos já desenvolvidos na UECE que utilizam as legendas como ferramenta de ensino, ao comparar os resultados da fluência do GE desta pesquisa com o GE da pesquisa de Gomes (2006): média do GE desta pesquisa igual a 3,9; média do GE de Gomes igual a 3,0, ou seja, uma diferença bastante considerável, ainda mais se tratando de alunos do segundo semestre de francês, ao passo que os alunos de Gomes (2006) estavam no oitavo e último semestre de inglês.

Em seguida serão apresentados os resultados obtidos pelos alunos do GE no quesito pronúncia:

ALUNOS DO GE	MÉDIA OBTIDA DO ALUNO
1GE	3,0
2GE	2,3
3GE	3,8
4GE	4,0
MÉDIA GERAL DAS NOTAS	3,3

Tabela 16: Pronúncia dos alunos do Grupo Experimental.

Ao analisar o resultado dos avaliadores no tocante à pronúncia, percebe-se que a média de 3,3 coloca o GE no patamar entre os níveis 3 e 4, ou seja, de acordo com o que diz a tabela de Grant (1993) para a pronúncia os alunos reduziram gradativamente as dificuldades de natureza distribucional, já começando a acentuar corretamente os aspectos segmentais básicos em LF. Novamente o aluno 4GE se destacou, como aconteceu em todos os parâmetros já analisados. A aluna 3GE também obteve uma nota bastante expressiva (3,8), quase atingindo a marca de 4,0, penúltimo estágio da escala de pronúncia. Nunca é demais lembrar que os alunos estavam apenas no segundo semestre de francês.

Os dados referentes ao GC no tópico pronúncia estão assim descritos:

ALUNOS DO GC	MÉDIA OBTIDA DO ALUNO
1GC	3,3
2GC	2,5
3GC	2,8
4GC	3,8
MÉDIA GERAL DAS NOTAS	3,1

Tabela 17: Pronúncia dos alunos do Grupo de Controle.

Ao observar o resultado do GC, vê-se que a média obtida foi 3,1, um pouco acima do nível 3 da tabela de Grant (1993). Dois alunos (1GC e 4GC) ficaram acima da média, enquanto dois deles (2GC e 3GC) se situaram abaixo da média, não atingindo o nível 3.

A comparação entre os dois grupos de estudo demonstra que o GE atingiu uma média superior a do GC (3,3 contra 3,1). O resultado sugere que o GE, exposto aos filmes legendados, conseguiu um resultado melhor que o grupo não exposto. Os avaliadores provaram isso ao analisar qualitativamente as gravações dos alunos dos dois grupos.

3.2.2 Principais problemas apresentados pelos alunos (GE e GC)

Primeiramente, cabe acentuar que durante as explicações dadas aos aprendizes nos tópicos lingüísticos, no que concerne à pronúncia, o professor-pesquisador utilizava a representação fonética preconizada pela IPA (*International Phonetic Association* – Associação Fonética Internacional), isto é, procurava sempre apresentar a pronúncia do francês, com suas vinte e seis letras e os seus trinta e três sons diferentes dessa língua. O francês tem dezesseis tipos de som de vogal, sendo dez orais, três nasais e três semivogais e mais dezesseis sons de consoantes. Os alunos no início sentiram dificuldade, sobretudo com os sons inexistentes no português, mas no decorrer do curso até solicitavam para que o professor fizesse a representação fonética de algumas palavras para lhes facilitar a pronúncia correta.

A seguir serão enfocadas algumas dificuldades de realização de certos fonemas que os aprendizes (dos dois grupos de estudo) apresentaram no pós-teste, na análise de suas gravações, tanto com relação aos aspectos segmentais quanto supra-segmentais. Importante enfatizar que, durante as aulas, o professor procurou ensinar as noções básicas da fonética da língua francesa, sem se estender, é claro, já que não era o objetivo do trabalho, mas que era relevante o aluno ter uma idéia geral, sobretudo em se tratando de estudantes de estágios iniciais da LE, muitos dos quais, nunca haviam estudado a LF. Foi repassado aos alunos o princípio geral das

regras de pronúncia e não simplesmente pedido para que pronunciassem corretamente as palavras (para que tirassem suas próprias conclusões), pois se acredita que seja mais eficiente dessa maneira, já que tem mais possibilidade de ficar retido na memória deles.

a) Tendência à nasalização

Durante o pós-teste o professor percebeu ainda que os alunos, na sua maioria, tinham a tendência de nasalizar as vogais orais francesas, agindo como se fosse a sua LM. Pronunciavam as seguintes palavras nasalizando-as:

Comment [kõmã] e *comme* [kõm], ao invés de pronunciá-las como *comment* [kɔmã] e *comme* [kɔm].

b) Pronúncia do e-caduc

A vogal [ə], conhecida como “e” caduc, é uma particularidade do francês, pois pode não ser pronunciada. Todavia, há poucos casos que requerem a sua pronúncia, notadamente por uma questão fonética. Apenas para servir de exemplo: o “e” final átono de palavras francesas quase nunca é pronunciado, a não ser em casos específicos (não é o caso de detalhar aqui). A tendência dos alunos (falantes de português brasileiro) em geral, era colocar um [i] átono no final das palavras, ou seja, alguns deles liam a palavra pronunciando até o final, por influência do português. Vide os exemplos a seguir:

As palavras *atmosphère* [atmɔsfɛʁ], *problème* [pʁɔblɛm], *forte* [fɔʁt] (esta última palavra estando na posição final do grupo rítmico) foram pronunciadas, algumas vezes, como: “atmosphèri, problèmi, forti”.

c) Pronúncia de palavras terminadas no som de [L]

Foi percebido pelo professor uma tendência de alguns poucos alunos não pronunciarem a consoante pós-vocálica [L] de final de sílaba, transformando-a na

semivogal [w], tudo isso por influência da LM. Exemplo: mal [mal] era pronunciada como [maw]; global [global] era pronunciada como [glɔbw].

d) Dificuldade de realização da vogal oral composta fechada [y]

Os aprendizes demonstraram certa dificuldade na pronúncia de palavras que tinham o som do fonema [y], como visto nas palavras: moyenne [mwajɛn], nettoyer [netwaje]. São fonemas que inexistem no repertório da língua portuguesa.

e) Tendência de pronunciar a letra [e] de forma aberta, sobretudo no início das palavras

Foi verificada nos alunos uma inclinação para pronunciarem o som da letra [e] inicial quase sempre como sendo um som aberto, mormente para os alunos cearenses, que têm o hábito de abrir bem as vogais pretônicas de um modo geral. Exemplos em português: FÓRtaleza, ÉStado, MÓtível. No francês esse fato se observa quando pronunciam palavras com o som fechado, tendo na primeira sílaba, o som da letra [e], tais como: effet [efɛ], phénomène [fɛnɔmɛn], réduire [Redɥir], eram pronunciadas como: [ɛfɛ], [phɛnɔmɛn], [Rɛdɥir]. A propósito, a acentuação gráfica em francês é diferente do português, pois não marca a sílaba tônica da palavra, e sim a abertura ou o fechamento da boca com o movimento dos lábios.

Com respeito ao aspecto supra-segmental foi observado no pós-teste uma dificuldade dos alunos para fazerem as devidas aglutinações (*liaison*, em francês). Aglutinação consiste em ligar, na oralidade, duas palavras que se seguem, de maneira a recriar um contexto favorável ao encadeamento consonantal. As aglutinações em francês obedecem a certas regras: há as ligações obrigatórias, as proibidas e as facultativas. É evidente que saber construir as ligações adequadamente requer um tempo de uso da língua, razão pela qual são aceitáveis determinados problemas nessa área. No entanto, cabe um breve comentário das dificuldades mais comuns: Na frase “C’est un phénomène naturel...”, deveria ser

realizada assim: [setã...], ou melhor, “C’est un”, com os dois termos pronunciados como se fosse um só. Na frase “La température des océans...”, deveria haver uma aglutinação natural com os termos “des océans”, os quais deveriam ser realizados como se fosse apenas uma palavra, mas que alguns alunos pronunciavam separadamente, o que denota falta de fluência na língua.

Entretanto, este trabalho não poderia deixar de registrar os comentários gerais feitos pelos avaliadores depois de analisarem as gravações dos aprendizes dos dois grupos. Eles foram unânimes ao afirmar que acharam os alunos bem preparados de uma maneira geral, com uma pronúncia bastante aceitável, inteligível, com uma comunicação positiva, bem como apresentaram uma criatividade já bem adiantada para alunos do segundo semestre do francês.

3.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

O intuito de aplicar o questionário de avaliação aos participantes do GE era para verificar a eficácia da utilização de legendas intralingüísticas no ensino da proficiência oral em língua francesa para aprendizes de estágio inicial. É muito significativo saber, ao final do curso, a opinião sincera dos alunos que participaram da pesquisa. O objetivo era, de acordo com as respostas dadas, fazer uma reflexão sobre o que deveria ser mantido ou alterado, a fim de melhorar o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção oral dos alunos. Todos os onze alunos responderam o questionário.

Conforme se percebe no referido questionário (vide Capítulo 2), os alunos não tinham de se identificar, o que os deixava bem à vontade para emitirem suas opiniões. Nele, continham perguntas relativas à compreensão oral e outras ligadas à produção oral. Além dessas, existiam outras para avaliar se os aprendizes estavam sendo sinceros nas suas respostas.

Quanto à primeira pergunta que versava se as aulas com filmes legendados haviam sido proveitosas para o seu aprendizado da LF, todos os alunos responderam afirmativamente, ou seja, que tinham usufruído dos ensinamentos oriundos das legendas como ferramenta de ensino-aprendizagem. Quando indagados se a compreensão oral havia melhorado depois das aulas com filmes legendados, todos responderam que sim, com a exceção de apenas um aluno que respondeu “não muito”, justificando sua resposta dessa maneira: “porque acho muito cedo ainda, mas algumas coisas eu já entendo”. A pergunta que queria saber se eles estavam falando francês melhor após terem participado da pesquisa, dos onze aprendizes, nove responderam que sim e dois deles responderam que “não sabiam”, sendo que apenas um deles explicou o motivo: “devido a minha dificuldade mesmo de falar, pronunciar outro idioma”.

Quanto à pergunta se gostariam de continuar aprendendo francês com o uso da legenda, todos responderam afirmativamente e algumas justificativas foram extraídas:

- a. “Porque assim aprenderíamos como escrever”.
- b. “Acho que o método é mais rápido para aprender”.
- c. “Porque é mais interessante, as aulas não ficam monótonas, sendo apenas professor, livro e quadro”.
- d. “É uma forma diferente e divertida de estudar a língua”.
- e. “Tudo que é áudio é interessante, acredito no aprendizado saindo do tradicional. Gosto de coisas novas”.

Na indagação se haviam gostado das aulas, todos os alunos responderam afirmativamente e dessas respostas foram tirados alguns comentários:

- a) “Foram bem ministradas e divertidas”.
- b) “Foi uma maneira diferente de aprender um idioma sem usar o método convencional”.
- c) “Porque as aulas não são monótonas e nos instiga também a ver filmes com legenda e áudio em francês”.
- d) “Porque pude iniciar os estudos da língua francesa – que há muito desejava – através de uma metodologia flexível, dinâmica e ‘não ortodoxa’ como acontece na maioria dos cursos”.
- e) “Aprendi muito vocabulário com os filmes”.

Ao perguntar se os alunos se sentiam mais motivados a aprender francês com o uso da legenda em sala de aula, dez alunos responderam que sim e apenas

um deles respondeu “não muito”, dando a seguinte justificativa: “Gosto de filmes, mas gostaria de mais aprofundamento gramatical”.

A última pergunta do questionário pedia para que fizessem algum comentário sobre o curso, em termos de melhoria do trabalho e o que chamou a atenção foi que, dos onze alunos, três deles assim se reportaram:

- a) “Seria bom se houvesse mais aprofundamento na gramática francesa, com verbos, resumindo, foi uma ótima experiência pra mim”.
- b) “Para mim que era analfabeta na língua francesa este foi o método mais próximo que eu tive para aprender francês. Me sinto feliz pois hoje não sou tão leiga. A sugestão seria colocar um pouco mais de gramática nas aulas”.
- c) “Eu acho que a exploração gramatical deveria ter sido melhor aproveitada”.

Cabe um breve comentário sobre as respostas desses três últimos aprendizes, os quais pediram mais gramática nas aulas. O objetivo da pesquisa era priorizar a comunicação oral, além de igualmente melhorar a compreensão oral. O ensino comunicativo de línguas privilegia sobremaneira os tópicos comunicativos (vide Capítulo 1), enfocando o ensino da gramática quando ela era importante para a comunicação. Com a turma do GE era importante trabalhar a gramática somente nessas condições. A intenção era fazer os alunos conversarem mais entre si e com o professor, isto é, que se sentissem livres para se expressarem na LE, perdendo o medo natural dos iniciantes em um curso de línguas. É claro que a gramática, quando necessária ao contexto, era explicada e se procurava ministrá-la adequadamente.

Para fazer um resumo do que foi respondido pelos alunos, pode-se concluir que a voz predominante foi a de que os filmes legendados realmente auxiliam no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral, além de terem um efeito motivador, sendo ainda uma ferramenta inovadora e dinâmica. Cabe destacar ainda que houve até mudança de hábito: alguns aprendizes passaram a assistir a filmes legendados regularmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou analisar a utilização da legendagem intralingüística no desenvolvimento da proficiência oral para alunos de estágios iniciais em língua francesa. O professor-pesquisador trabalhou com dois grupos de estudo, um chamado de Grupo Experimental (GE), o qual foi exposto a filmes legendados, e outro denominado de Grupo de Controle (GC), não exposto aos filmes, durante o período de dois semestres. Ambos os grupos tiveram o aporte do ensino comunicativo de línguas, bem como operaram com os mesmo conteúdos didáticos.

Para fazer a comparação entre os dois grupos de estudo, o grupo experimental e o grupo de controle foram submetidos a um pré-teste de proficiência oral, ou seja, testes de compreensão e de produção oral, a fim de avaliar e comparar o desempenho dos grupos no início da pesquisa. No final do segundo semestre os dois grupos foram submetidos a um pós-teste, o qual foi o mesmo no caso da compreensão oral e um outro teste, no caso da produção oral. Os alunos dos grupos foram avaliados tanto quantitativa quanto qualitativamente. No primeiro caso, foram analisados nos quesitos velocidade da fala, ritmo e densidade lexical; no segundo, foram avaliados por quatro professores-avaliadores nos quesitos de fluência e pronúncia, com base em tabelas de fluência e pronúncia.

O resultado do pós-teste de compreensão oral apresentou a mesma média para os dois grupos (9,24), sendo um resultado bem significativo tanto para o GE como para o GC. Cabe salientar que no final da pesquisa restaram onze alunos do GE e apenas quatro do GC, o que ensejou a inclusão de apenas quatro alunos do GE para efeito metodológico da pesquisa. Levando-se em conta o progresso apresentado pelos onze alunos do GE no final do curso pode-se sugerir que a inserção de filmes legendados pode ter um efeito altamente benéfico no aprendizado de uma língua estrangeira (LE) para alunos iniciantes, conforme ficou demonstrado na pesquisa.

No tocante à produção oral, a pesquisa demonstrou, com base nos resultados obtidos, que o GE conseguiu um melhor desempenho geral em comparação com o GC, não exposto a filmes legendados. Esse fato se tornou mais evidente com o resultado dos avaliadores, que ouviram as gravações do pós-teste dos alunos dos dois grupos, atribuindo-lhes nota de 1 a 5, nos quesitos de fluência e pronúncia. Apenas no parâmetro velocidade da fala os dois grupos ficaram praticamente empatados, contudo nos tópicos ritmo e densidade lexical os alunos do GE se sobressaíram em relação ao GC. Os avaliadores fizeram questão de ressaltar o bom nível dos aprendizes de uma maneira geral, segundo eles, bem superior ao nível de alunos de suas turmas regulares do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE (NLE).

No final da pesquisa os alunos do grupo experimental responderam a um questionário de avaliação do curso, a fim de emitirem suas opiniões a respeito da eficácia das aulas com filmes legendados para o desenvolvimento da proficiência oral. O resultado final mostrou que eles avaliaram as aulas como sendo proveitosas para o seu aprendizado de língua francesa (LF), bem como apreciaram a nova ferramenta de ensino (inovadora para todos), a qual, segundo os aprendizes, tornaram as aulas mais interessantes, motivadoras, divertidas e mais rápidas para se aprender uma LE.

Ao término do segundo e último semestre de estudo, os alunos do GE foram submetidos a um teste de nível no NLE com o objetivo de avaliar a sua capacidade para ingressar naquela instituição de ensino no terceiro semestre, já que tinham entrado no curso sem terem passado por um exame de seleção, sendo, dessa maneira, a oportunidade de ingresso formal no NLE. Dos oito alunos de GE que fizeram o teste de nível (provas escrita e oral, eliminatórias), quatro foram aprovados, representando cinquenta por cento de aprovação. Como o *corpus* da pesquisa estava voltado apenas para avaliar a proficiência oral, a escrita não foi o foco do trabalho, razão pela qual alguns alunos não tiveram êxito no exame. Para comprovar, todos os que passaram no teste escrito foram também aprovados no exame oral, o que leva a crer que, caso tivessem se submetido apenas ao exame de proficiência oral, teriam certamente sido aprovados.

O uso de filmes é uma ferramenta complementar que pode e deve ser aproveitado também na exploração do intercultural, ou seja, o filme permite, por meio da multisemiose, o contato do aprendiz com aspectos lingüísticos, políticos, pictóricos e culturais. Os filmes levam o aluno a se familiarizar com elementos do tipo: expressões lingüísticas/idiomáticas, paisagens, indumentárias, costumes, objetos particulares daquela cultura, enfim elementos que contribuem para uma aprendizagem mais autêntica da LE. Afinal, língua e cultura são indissociáveis.

Ao responder a pergunta de pesquisa “os aprendizes expostos às legendas intralingüísticas obtêm um melhor desempenho em termos de proficiência oral do que aqueles que não trabalham com filmes legendados?” a resposta é afirmativa, respaldado nos resultados obtidos. No componente compreensão oral o resultado do GE ficou igual ao do GC (9,24, sendo um valor bem expressivo em termos de média final), pois somente quatro alunos do GE (de um total de onze) foram relacionados, para que ficassem os dois grupos com igual número de participantes. Entretanto, ao analisar o progresso de todos os alunos do GE, conforme a tabela 6, ficou fácil perceber o quão proveitoso foram os filmes legendados no processo ensino-aprendizagem de uma LE. Na produção oral o resultado final obtido pelo GE foi superior ao do GC, de acordo com os dados constantes nesta pesquisa.

Apesar de a pesquisa revelar a relevância de filmes legendados no ensino da proficiência oral em língua francesa, ainda é cedo para obter dados conclusivos. Outros trabalhos deverão ser realizados, corrigindo as eventuais falhas metodológicas, bem como estender a pesquisa a um maior número de participantes, gravação das provas orais com o auxílio de filmadora (a fim de melhorar a avaliação da fala), trabalhar as habilidades da escrita e leitura, e aplicá-la a outras línguas. Cabe ainda ressaltar que o uso de filmes legendados precisa vir junto com outras atividades pedagógicas, a fim de surtir os efeitos esperados.

Finalmente, o trabalho buscou dar conhecimento do uso de filmes com legendas intralingüísticas como ferramenta de desenvolvimento da proficiência oral em LF, mas que se aplica a outros idiomas. De acordo com o grau de aceitabilidade

dos alunos que participaram da pesquisa, bem como alicerçado nos resultados da pesquisa é possível sugerir que o uso de filmes legendados pode ser uma poderosa ferramenta no processo ensino-aprendizagem de uma LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, V. L. S. **Ser ou não ser Natural**: eis a questão dos clichês de emoção na tradução audiovisual. Tese de Doutorado não-publicada. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

ARAÚJO, V. L. S.; ALVARENGA, L. **A tradução por legenda aberta e legenda fechada (closed caption)**. In: VII Encontro Nacional de Tradutores/ II Encontro Internacional de Tradutores, 2001. Belo Horizonte: Minicurso [s.n.], 2001.

ARAÚJO, V.L.S.; FRANCO, E.P.C. **Reading television: checking deaf's reactions to closed subtitling in Fortaleza, Brazil**. The Translator, v. 9, n. 2, 2003. p. 249-267.

ARAÚJO, V. L. S. **Legendagem e Ensino**: o uso didático de filmes legendados no ensino/aprendizagem de LE. Projeto de Pesquisa. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2004.

ARAÚJO, V. L. S. **The educational use of subtitled films in EFL teaching**. In: XVII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa. Fortaleza: Mesa Redonda, 2005.

ARAÚJO, V. L. S. **Filmes legendados podem melhorar a proficiência oral de alunos de LE?**. XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos, 2006. p. 2927-2935.

ARAÚJO, V. L. S. **O uso de filmes legendados no ensino/aprendizagem de língua inglesa**. In: Linguagem, Discurso e Cultura. Mossoró-RN: Queima-Bucha, 2008. p. 163-177.

ATKINSON, D. **The mother tongue in the classroom**: a neglected resource? ELT Journal, v. 41, 4 oct 1987. UK: Oxford University Press, 1987.

BALTOVA, I. **Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum**: the use of authentic bimodal video in core French. 1999. [online]. Disponível em: <<http://www.utpjournals.com>>. Acesso em: 01 set. 2000.

BÉRARD, É. et al. **Tempo 1** : méthode de français. Paris : Didier/Hatier, 1996.

BRETT, P. A. **Multimedia for listening comprehension**: - The design of a multimedia – based resource for developing listening skills. 1995. [online]. Disponível em: <<http://www.caslt.org/research>>. Acesso em: 01 set. 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey, EUA: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMPÀ, À. et al. **Forum 1** : méthode de français. Paris : Hachette, [s/a].

CAPELLE, G.; GIDON, N. **Reflets 1** : méthode de français. Paris : Hachette, 1999.

CAYUELA, M. H. Subtitulado intralingüístico con fines didácticos (Speak up). **Traducción subordinada II: el subtitulado (inglés-español/gallego)**. In: Lorenzo, L. G. & Rodríguez, A. M. P. (Org.) Vigo, Espanha: Universidad de Vigo, Servicio de Publicaciones, 2001. p.147-167.

COSTA, D. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H. e VANDRESEN P. (Orgs.). **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 282-291.

CUNHA, T. M. **O uso de filmes legendados e do ensino comunicativo de línguas no desenvolvimento da proficiência oral em nível básico de língua estrangeira**. Dissertação do Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada da UECE. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2007. Disponível em: <<http://www.uece.br/cmla/?pg=paginas\dissertações-html>>. Acesso em: 02 jan. 2008.

CUCCHIARINI, C.; STRIK, H.; BOVES, L. **Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology**. [online] Disponível em: <www.lands.let.kun.nl/literature/catia.2000.1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2007.

CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, Saint-Martin d'Hères, 2002. p. 391-394.

DANAN, M. **Captioning and Subtitling**: Undervalued Language Learning Strategies. Meta, XLIX, 2004.

DE LINDE, Z. Le sous-titrage intralinguistique pour les sourds et les mal entendants. GAMBIER, Y. (Éd.). **Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1996. p. 173-183.

DE LINDE, Z.; KAY, M. **The semiotics of subtitling**. Manchester, UK: St. Jerome Publishing Company, 1999.

DÍAZ-CINTAS, J. Audiovisual Translation in the Third Millennium. In: ANDERMAN, G. & ROGERS, M. (Eds.). **Translation Today: Trends and Perspectives**. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD, 2003. p. 192-204.

DÍAZ-CINTAS, J. Audiovisual Translation Today: a question of accessibility for all. **Translating Today magazine**. London, UK: Issue 4, july 2005.

DUFF, A. **Translation**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1989.

D' YDEWALLE, G. ; PAVAKANUN, U. Le sous-titrage à la télévision facilite-t-il l'apprentissage des langues? GAMBIER, Y. (Org.). **Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1996. p. 217-223.

EADIE, J. **A Translation Technique**. Fórum, v. 37, n. 1, jan./mar. 1999.

FANFAN La Tulipe. Gérard Krawczyk. França. 99 min. 2006.

GAMBIER, Y. (Éd.). La traduction audiovisuelle un genre nouveau?. **Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1996. p. 7-12.

GOMES, F. W. B. **O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de língua inglesa**. Fortaleza, 2006. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada da UECE) Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: <<http://www.uece.br/cmla/?pg=paginas\dissertacoes-html>>. Acesso em: 01 set. 2007.

GOTTLIEB, H. Anglicisms and TV subtitles in an anglified world. In: Gambier and H. Gottlieb (Éds). **(Multi) Media Translation**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2001. p. 249-258.

GRANT, L. **Well said**: Advanced English Pronunciation. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1993.

HARBORD, J. **The use of the mother tongue in the classroom**. ELT Journal, v. 46, 4 oct 1992. UK: Oxford University Press, 1992.

HARVEY, M. S. S. **O uso didático de filmes com legendas intralingual no desenvolvimento da proficiência oral da língua inglesa de alunos de cursos livres**. Monografia do Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras – inglês. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2003.

HUIT femmes. François Ozon. França. 2002.

IVARSSON, J.; CARROLL, M. **Subtitling**. Simrishamm, Suécia: TransEditHB, 1998.

KIKUCHI, T. **A review of research on the educational use of English captioned materials in Japan**. 1997. [online]. Disponível em: <<http://www.robson.org/gary/captioning/kikuchi.htm>> Acesso em: 01 set. 2006.

KORMOS, J. e DÉNES, M. Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. **System**. [online], v. 32. n. 4, 2004, p. 145-164. Disponível no site: <www.elsevier.com/locate/system>. Acesso em 20 jan. 2008.

JOHNSON, K.; MORROW, K. (Eds.). **Communication in the Classroom**. Essex, UK: Longman, 1981.

LA veuve de Saint-Pierre. Patrice Leconte. França. 112 min. 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. Communicative Language Teaching. **Techniques in Language Teaching**. 2. ed. 2000. p. 121-136.

LE Fabuleux Destin d'Amélie Poulain. Jean-Pierre Jeunet. França. 123 min. 2001.

LÉON, P. R. **Phonétisme et pronunciations du français**. 4. ed. Paris: Éditions, 1992.

LES choristes. Christophe Barratier. França. 90 min. 2005.

MACDONALD, S. Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. **Prostect**. N. 17, p. 3-15, 2002.

MALMKJAER, K. **Translation and Language Teaching**. Manchester, UK: St. Jerome Publishing, 1998. p. 1-11.

MARLEAU, Lucien. **Le sous-titres... un mal nécessaire**. França: Meta, XXVII, 3, 1982. p. 271-285. [online]. Disponível em: <www.erudit.org/revue/meta/1982/v27/n3/003577ar.pdf> Acesso em 20 mar. 2008.

MARTINEZ, R. ; SFREDDO, J. **Como dizer tudo em francês**: fale a coisa certa em qualquer situação. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MONTEIRO, M. E. C. **Apostilas da disciplina Fonética e Fonologia do francês I e II**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2004.

MORLEY, J. **The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages**. TESOL Quarterly 25/1, p. 51-74, 1991.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA V. L. M. O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 69-80.

NEVES, J. **Guia de legendagem para surdos: vozes que se vêem**. Portugal: Instituto Politécnico de Leiria, 2007.

NOBILI, P. Cinema (to)grafo. L'uso didattico dei sottotitoli per l'apprendimento delle lingue straniere. In: **Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata**, ano XXIV, n. 1, Bologna: 1995. p. 151-172.

OLK, H. **Cultural knowledge in translation**. ELT Journal, v. 57, 2 apr 2003. UK: Oxford University Press, 2003.

PARKS, G. **Notes on the use of translation in language classes**. System, v. 10, n. 3, 1982. p. 241-245.

QUEIROZ, R. P. M. **A Língua Materna na Sala de Aula de LE: ferramenta ou interferência?** Monografia não-publicada (Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras – Inglês, UECE). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2006.

REID, J. M. **Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

RIDD, M.D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: **Tópicos em Lingüística Aplicada I**. Brasília: Plano, 2000. p. 121-148.

RUDIO, F. V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. p. 69-86.

SCHWEERS, C. W. J. **Using L1 in the L2 Classroom**. Forum, v. 37, n. 2, abr./jun. 1999.

SOUSA, R. V. **O uso de legenda oculta (closed captions) na aprendizagem de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação não-publicada (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2005.

SOUZA, J. P. **Tradução e Ensino de Línguas**. Revista do GELNE, ano 1, n. 1, 1999. p. 141-151.

SPANOS, G.; SMITH, J. J. **Closed Captioned Television for Adult LEP Literacy Learners**. [online]. 1990. Disponível em: <http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed321623.htm>. Acesso em: 28.01.2006.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. UK: Oxford University Press, 1983.

TAIS Toi. Francis Veber. França. 85 min. 2003.

TITFORD, C. **Translation for advanced learners**. ELT Journal, v. 37, January, 1983.

TUDOR, I. **Guidelines for the communicative use of translation**. System, v. 15, n. 3, 1987. p. 365-371.

UR, P. **A Course in Language Teaching: practice and theory**. UK: Cambridge University Press, 2005.

VERAS FILHO, S. **O uso didático de legenda intralingual no desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão**. Monografia do Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras-inglês, da UECE. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2007.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1990.

WILLIAMS, H.; THORNE, D. **The value of teletext subtitling as a medium for language learning**. System, v. 28, série 2, jun. 2000. p. 217-228.

WONG, R. Pronunciation: Myths and Facts. **English Teaching Forum**. V. 31, n. 4, out. a dez. 1993. Disponível no site: <<http://exchanges.state.gov/forum/vol31/no4/p4>>. Acesso em 02 abr. 2006.

WOOD. D. **In search of fluency**: what is it and how can we teach it?. In: Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes. [online] v. 57, n. 4, 2001. Disponível em: <www.utpjournals.com/product/cmlr/574/574-wood.html>. Acesso em 20 fev. 2008.

APÊNDICES

**APÊNDICE A: TESTE EXTRA DE COMPREENSÃO ORAL PARA O GRUPO
EXPERIMENTAL (FILME “FANFAN LA TULIPE”)**

COMPRÉHENSION ORAL

1) Por que o homem vestido de preto e com máscara oferece uma jóia (um anel) ao Fanfan (ator principal)?

2) Por que a moça de vermelho reclama da sua carruagem?

3) Por que Fanfan quer tanto saber se a flor no vestido da moça com véu é realmente uma flor-de-lis?

4) Qual foi a previsão feita para Fanfan naquela manhã?

5) Por que uma das moças usa um véu na cabeça?

6) Qual a tarefa/função daquela senhora gorda que aparece arrumando o vestido?

7) Para que serve uma tulipa, segundo a moça de vermelho?

8) O que a moça (personagem Adeline - atriz Penélope Cruz), diz a Fanfan sobre suas previsões que fez para ele?

VOCABULAIRE:

1. EFFRAYER: faire peur à, avoir peur.
2. CRAINDRE: considérer (quelqu'un, quelque chose) comme dangereux et avoir peur.
3. RENDRE: donner (sans idée de restitution), laisser.
4. CHÂTEAU: habitation seigneuriale ou royale; grande et belle demeure.
5. NOURRICE: femme qui, par profession, garde et élève chez elle pendant la journée des enfants en bas âge.
6. VOEU: promesse faite à Dieu; engagement religieux.
7. CROIRE : penser que quelque chose est véritable; accepter; admettre.
8. BONIMENT: propos débité pour convaincre et attirer la clientèle; discours trompeur pour vanter une marchandise.
9. ONCLE: le frère du père ou de la mère et aussi le mari de la tante.

**APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DO TRECHO DO FILME “FANFAN LA TULIPE”,
REFERENTE AO TESTE EXTRA PARA O GRUPO EXPERIMENTAL**

Homme masqué: Ne me touchez pas, c'est une erreur.

Homme masqué: Je ramassais des champignons.

Homme masqué: Tous ces cris m'ont effrayé, j'ai perdu la tête.

Homme masqué: Une fortune. Elle vaut une fortune.

Homme masqué: Le coup est parti tout seul. Que voulez-vous de plus ?

Fanfan: Savoir...

Homme masqué: Vous n'auriez pas dû.

Homme masqué: Tu m'as beaucoup déçu !

Sergent: Moi, je fais confiance à ce garçon...

Sergent: Je connais les hommes.

Sergent: J'ai tout de suite vu qu'intervenir...

Sergent: Je priverait d'un peu de gloire. Non, hein... vraiment déçu !

Sergent: Vous maintenez à l'oeil. Si jamais vous la laissez filer, l'ouniouf !

La Marquise: C'est fini. Vous n'avez rien à craindre.

La Marquise: Ce jeune homme nous a sauvées.

La Marquise: Rebrayez-vous, Wanda !

La Marquise: Enfin ! On vous regarde.

Fanfan: Mesdames...

La Marquise: Merci, vous avez été admirable.

La Marquise: Vos troupiers sont aussi pilotes que nos valets.

La Marquise: Notre pauvre voiture ! Oh !

La Marquise: Si au moins on nous rendait nos chevaux !

Sergent: On s'en occupe, Madame.

Sergent: Notre modeste véhicule sera bientôt le vôtre.

Fanfan: Ce spectacle est bien vulgaire !

La Marquise: Vous êtes excusé.

Fanfan: Ces petites fleurs-là, Mademoiselle. Ce sont bien des fleurs de lys !

La Marquise: Un effet, un semis délicat, très à la mode.

Fanfan: Nous ne connaissons pas ce matin.
La Marquise : Nous n'avions pas cet honneur.
Fanfan: C'est incroyable ! Alors ça, c'est incroyable !
Fanfan: On me l'avait prédit. La rencontre, les fleurs, il ne manque plus que...
Fanfan: Auriez-vous un château ?
La Marquise: C'est la nourrice de l'enfant . Polonaise.
Fanfan: On peut voir l'enfant ?
La Marquise: Hélas, nous avons fait un vœu.
La Marquise: Bien, maintenant nous sommes attendues.
Fanfan: Mais comment s'appelle-t-elle ?
La Marquise: Pardon ?
Fanfan: Elle a bien un mot, cet enfant.
La Marquise: Bien sûr. Et vous même, Monsieur ?
Fanfan: Fanfan.
La Marquise: Fanfan comment ?
Fanfan: Fanfan tout court.
La Marquise: Très joli. Je m'en souviendrai. Et si je puis vous être utile...
Sergent: Si personne veut bien se donner la peine...
Sergent: Régiment d'Aquitaine, sergent La Franchise.
Sergent: Si vous avez des relations, un mot par-ci, un mot par-là...
Sergent: Quand on a pour soi que son honnêteté...
Sergent: Sa franchise, sans relations on végète.
La Marquise: Monsieur Fanfan, venez.
La Marquise: Tenez. La récompense de votre courage.
Fanfan: C'est un lys ?
La Marquise: Une tulipe, et elle vous baptise.
La Marquise: Fanfan tout court devient Fanfan La Tulipe.
Sergent: Vous me faites deux tas, un pour les morts, un pour les mourants !
Fanfan: T'as entendu ? Tout ce que tu m'as dit ce matin, les militaires...
Fanfan: La rencontre, les fleurs de lys, tout est vrai !
Adeline: Tu ne vas pas croire tout ça. C'est un boniment que j'ai dit cent fois...
Adeline: Sur les marchés, dans les foires.
Adeline: C'est mon oncle qui m'envoie séduire les plus naïfs.

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÕES DA PRODUÇÃO ORAL (PÓS-TESTE) DOS ALUNOS

Obs.: As transcrições que os avaliadores receberam não tinham qualquer indicação sobre a qual grupo pertencia cada aluno. A indicação (GE e GC) só foi adicionada no final da pesquisa, depois de concluídos todos os trabalhos.

AUDIÇÃO 1 (2GE)

1. Prof: *Bonjour. Qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?*

Aluno 1: C'est un phénomène naturel, qui augmentation de la pollution atmosphérique... et diminution l'effet de serre étant conséquence... de la température mondiale... qui (vem causar) causant des changements aussi rapide et de l'effet dévastaté en la climatique mondial.

2. Prof: *Ça va. Qu'est-ce que vous savez sur le Protocole de Kyoto?*

Aluno 1: C'est un accord international avec l'objectif de réduire les... émissions des... polluants qui augmentent... l'effet de serre dans la planète et compète avec la participation de 163 (cent soixante-trois) nations... mais l'États-Unis, pays plus... polluant del mundo, dans le monde, ne pas l'accord dont qu'affirmé qui la... qu'il lui ira au développement industriel du pays.

3. Prof: *Les pays industrialisés ou non?*

Aluno 1: Oui, les pays industrialisés.

4. Prof: *Comment empêcher un réchauffement climatique exagéré?*

Aluno 1: La pollution au réchauffement climatique... climatique moins exagéré et dans le développement de technologie énergétique... qui emène petit dioxyde de carbone dans l'atmosphère stabiliser des émissions de gaz à l'effet de serre.

AUDITION 2 (1GC)

1. Prof: *Bonjour. Je voudrais que vous me répondiez qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?*

Aluno 2: Le réchauffement climatique est un phénomène... d'augmentation de la température moyenne... des océans et de l'atmosphère.

2. Prof: *Ça va. Je voudrais que vous dites qu'est-ce que c'est l'effet de serre?*

Aluno 2: L'effet de serre est un phénomène naturel. Il est le piège d'une fraction de rayonnement infrarouge émis par la Terre vers l'atmosphère terrestre. Ce phénomène se renforce... se aggrave... pour les émissions de gaz carbonique.

3. *Ça va. La dernière question: qu'est-ce que vous savez sur le Protocole de Kyoto?*

Aluno 2: Le Protocole de Kyoto est un accord entre pays qui luttent contre le réchauffement climatique y pour la réduction de l'émission de gaz carbonique... dans la nature.

AUDITION 3 (4GC)

1. Prof: *Bonjour. Qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?*

Aluno 3: Le réchauffement climatique c'est un phénomène plus... d'augmentation de la température du monde... de la température des océans... de la température de l'atmosphère vérifié actuellement.

2. Prof: *Ça va. Qu'est-ce que c'est l'effet de serre?*

Aluno 3: L'effet de serre c'est un processus naturel de... réchauffement de la planète. Il est vantagé pour la Terre.

3. Prof: *C'est bon pour la Terre, pour la planète ou non?*

Aluno 3: Oui, il est vantagé pour la Terre. Il est comme un stufe de... il est comme un stufe, comme un serre, pardon... il est comme un serre pratiqué... en culturel des... un culturel en jardinière... pour le réchauffement... (grande pausa).

4. Prof: *C'est tout ou non?*

Aluno 3: Maintenant la température moyenne de quinze... graus.

5. Prof: *OK, ça va. Qu'est-ce que vous savez sur le Protocole de Kyoto?*

Aluno 3: Le Protocole de Kyoto c'est un accord entre les pays pour réduire... les émissions de... gaz au effet de serre... le gaz.

6. *Tous les pays ou?*

Aluno 3: Non, les pays... industrialisés... comme la préoccupation principal sont les États-Unis, la Inde, la Chine et la... Russie.

7. *Les États-Unis a signé ou ratifié l'accord ou non?*

Aluno 3: Non, c'est un problème... les États-Unis a beaucoup critiqué parce que il n'est pas d'accord... avec cet accord, avec le Protocole de Kyoto.

AUDITION 4 (4GE)

1. Prof: *Bonjour. Qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?*

Aluno 4: Le réchauffement climatique, également appelé réchauffement planétaire est un phénomène d'augmentation de la température moyenne des océans et de l'atmosphère. Ce term est appliqué au changement climatique observé depuis la fin du XXème (vingtième) siècle.

2. Prof: *Voilà. Qu'est-ce que c'est l'effet de serre?*

Aluno 4: L'effet de serre c'est un processus naturel de réchauffement de l'atmosphère qui intervient dans le bilan radioactive de la Terre. Il est due au gaz à l'effet de serre contenu à l'atmosphère.

3. *Voilà. Qu'est-ce que vous savez sur le Protocole de Kyoto?*

Aluno 4: Le Protocole de Kyoto c'est un accord signé en 1997 (mille neuf cent quatre-vingt-dix-sept) entre les pays industrialisés sauf les États-Unis et l'Australie, avec l'objective de stabiliser la concentration de gaz à l'effet de serre dans l'atmosphère.

AUDITION 5 (3GC)

1. Prof: *Bonjour. Qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?*

Aluno 5: Le réchauffement climatique, également appelé le réchauffement global, est un phénomène d'augmentation... dénommé... d'augmentation de la température des océans et de l'atmosphère... à l'échelle mondiale. Les causes de réchauffement sont attribués... essentiellement à activité humaine... principalement à émissions de gaz à l'effet de serre.

2. Prof: *Quel type de gaz?*

Aluno 5: CO₂, principalement.

3. Prof: *Ça va. Qu'est-ce que c'est l'effet de serre?*

Aluno 5: L'effet de serre c'est un phénomène naturel qui le piège des infection de... rayonnement infrarouge rémis par la Terre vers l'atmosphère terrestre. C'est... c'est un pourtant pour l'existence de la vie humaine en la Terre. Il est responsable pour stabiliser la température de l'atmosphère. Ce phénomène naturel se recourir... se recourt à un vitesse alarmant car la quantité de gaz à l'effet de serre... à augmenter ces dernières ans. Les scientifiques ont... établou que l'effet de serre generait par les hommes est la cause principal de réchauffement climatique.

4. Prof: *Qu'est-ce que vous savez sur le Protocole de Kyoto?*

Aluno 5: Le Protocole de Kyoto é un... c'est un accord propus... par la Convention... (não compreendida) sur le changement climatique et a été assiné en 1994 (mille neuf cent quatre-vingt-quatorze) y la rentrer en... le 1994... le (não compreendida) de convencer cadre sur le changement climatique se sont fixé comme l'objective de stabiliser la concentration de gaz à l'effet de serre dans l'atmosphère à un niveau qui empêche toute perturbation antropomorphie mais geroise le climat.

AUDITION 6 (2GC)

1. Prof: *Bonjour. Qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?*

Aluno 6: Le réchauffement climatique est un problème que préoccuper tout le monde actuellement... est arrivé parce que l'effet de serre... parce que l'effet de serre. Le

réchauffement climatique ... cause... augment de température... de planète qui cause l'instabilité de... environnement.

2. Prof: *Oui. Qu'est-ce que c'est l'effet de serre?*

Aluno 6: L'effet de serre est un phénomène naturel que arriver toujours... que est fondamental pour la conservation de la vie, dans le planète. Mais... les hommes provoquent l'augment de la concentration de gaz dans l'atmosphère... et aggraver le phénomène... y provoquer tout... l'instabilité de phénomène.

3. Prof: *Ça va. Qu'est-ce que vous savez sur le Protocole de Kyoto?*

Aluno 6: Tous les problèmes causent la préoccupation de tout le monde... et les pays de monde... ont la Commission pour la débâter la solution des problèmes.

AUDITION 7 (1GE)

1. Prof: *Bonjour. Qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?*

Aluno 7: Le réchauffement climatique c'est on... na... c'est une event natural... de la augmentation de la pollution atmosphère... de la pollution atmosphérique et la diminution de l'effet de serre... car... et causant de changement de la température atmosphère.

2. Prof: *Ça va. Qu'est-ce que c'est l'effet de serre?*

Aluno 7: L'effet de serre c'est un phénomène naturel... lié à la présence de... gaz carbonique à l'atmosphérique.

3. Prof: *Ça va. Qu'est-ce que vous savez sur le Protocole de Kyoto?*

Aluno 7: Le Protocole c'est un accord avec le... avec l'intention de se produire la diminution de gaz carbonique en l'atmosphère... fait pour les nations comme... l'Union Européenne...

4. *Seulement les pays industrialisés de l'Union Européenne ou non?*

Aluno 7: Non, non, c'est... les pays... industrialisés, l'Union Européenne... aussi Brésil et l'autres pays.

AUDITION 8 (3GE)

1. Prof: *Bonjour. Qu'est-ce que c'est le réchauffement climatique?*

Aluno 8: Le réchauffement climatique c'est l'augmentation de la pollution atmosphérique et l'effet de serre est une... conséquence de la température mondiale... qui vient... causant changement aussi rapide et des effets comme dégel des calotas polaires, cyclones, déserts, ouragans et... autres événements.

2. Prof: *Qu'est-ce que c'est l'effet de serre?*

Aluno 8: L'effet de serre c'est l'augmentation de la pollution de gaz polluant comme de l'ozone, gaz carbonique et monoxide de carbonne dans l'atmosphère. Gaz celui là que forme de l'effet de serre, en conséquemment l'augmentation de la température mondiale.

3. Prof: *Ça va. Voilà. Qu'est-ce que vous savez sur le Protocole de Kyoto?*

Aluno 8: C'est un accord international avec l'objective de réduire... des polluants qui augmentent la température de la planète. Le Protocole a entré en vigueur en 16 fevrier 2005 et compte com de la participation de avec... 163 (cent soixante-trois) nations. Mais les États-Unis... pays plus polluant de la monde n'a pas accepte l'accord.

APÊNDICE D - ENQUETE COM ALUNOS DO GE E DO GC

Favor responder as perguntas com sinceridade e objetividade, pois são extremamente importantes para o desenvolvimento do curso.

Nome: _____

Idade: _____

Nível de instrução: _____

Já estudou francês antes: _____

Caso positivo, onde: _____

Estuda ou estudou outro(s) idioma(s)? Qual/Quais? _____

1. Por que / Para que estudar uma língua estrangeira?

2. Por que razão escolheu o francês?

3. Tenciona fazer uma viagem ou estudar em algum país que fale o francês?

4. Acha que é fundamental falar exatamente igual a um nativo da língua ou não?

5. Para se aprender bem um idioma, é necessário que o professor seja nativo daquele idioma ou não?

6. O que acha do uso da tradução em sala de aula?

7. Quais são suas expectativas com relação a este curso de línguas?

8. Quais assuntos/temas gostaria que fossem abordados durante este semestre?

9. Diga se concorda, de livre e espontânea vontade, participar da pesquisa de mestrado sobre a “Utilização da legendagem intralingüística no ensino da proficiência oral em língua francesa”, com duração de dois semestres.

10. Fique à vontade para acrescentar mais algo.

APÊNDICE E - PROVA DE COMPREENSÃO ORAL (10 esc.) (TREINAMENTO)
Trecho extraído do filme “La veuve de Saint-Pierre”

1. Os membros do Conselho da cidade concordam ou não com o casamento de Neel e Jeanne-Marie?

2. Qual o argumento de validade do casamento que o padre utiliza?

3. Qual (ais) argumento (s) do capitão para a validade do casamento entre Neel e Jeannie-Marie?

4. Qual era a intenção do Governador com relação ao condenado Neel frente ao Conselho da cidade?

5. Qual era a reclamação do Governador com relação ao capitão?

6. Por que o barco Marie Galante não aportou logo?

7. Qual a ordem do capitão para o sargento com respeito ao preso Neel?

8. Como a Madame A (Juliette Binoche) convence o sargento a deixar a porta da cela aberta?

VOCABULAIRE:

BATEAU : nom donné aux ouvrages flottants de toutes dimensions destinés à la navigation (barque, embarcation, navire, vaisseau). *Bateau à voile. Bateau à vapeur.*

CASSER : mettre en morceaux, diviser (une chose rigide) d'une manière soudaine, par choc, coup, pression. = Briser, écraser.

CURÉ : Fam. Prêtre catholique. = Abbé. Prêtre placé à la tête d'une paroisse.

DEPUIS: à partir de (un moment passé). = Dès. Depuis 15 mars, à partir de cette date.

EMMERDER : Fam. Causer des ennuis à (qqn). Ennuyer, importuner.

ENCEINTE : ce qui entoure un espace à la manière d'une clôture et en défend l'accès.

GOUVERNAIL : plan mince orientable que l'on manoeuvre à l'aide de la barre, et qui sert à diriger un bateau.

PÉCHÉ : Religion. Acte conscient par lequel on fait ce qui est interdit par la loi divine, par l'Église. *Confesser ses péchés. Commettre, faire un péché.*

VERROUILLER : Fermer à l'aide d'un verrou.

APÊNDICE F - PROVA DE COMPREENSÃO ORAL (10 esc.) (TREINAMENTO) **Trecho do filme "Les choristes".**

1. Qual é a função da condessa para com a escola?

2. Por que o menino solista está fora do grupo?

3. Por que o maestro deu nova chance ao garoto solista?

4. Por que o garoto solista ficou agradecido ao maestro?

5. Na opinião de vocês, quem realmente teve a idéia de criar o coral?

6. Como a condessa recebeu a apresentação do garoto solista?

APÊNDICE G - EXAMEN ORAL

Exame baseado no livro de Honoré de Balzac, « Eugénie Grandet ».

1. Faites une lecture à haute voix d'un passage du livre « Eugénie Grandet », du Honoré de Balzac (page 15) (4 esc.) :

« Le lendemain matin, Eugénie, comme toutes les jeunes filles de province, se lève de bonne heure, fait sa prière et sa toilette. Elle se lave les mains à l'eau froide et, en les voyant si rouges et si rugueuses, elle se demande ce que fait son cousin pour les avoir si blanches et si douces. Sa toilette terminée, elle entend sonner l'horloge de l'église et compte sept heures. Il est très tôt et elle s'assoit devant la fenêtre. Elle pense à son cousin, se lève brusquement pour se regarder dans son miroir... Eugénie a une tête énorme et ronde, le front masculin, des yeux gris et un nez un peu gros.

- Je suis trop laide, il ne fera pas attention à moi, se dit-elle.

Puis elle ouvre la porte de sa chambre et écoute les bruits de la maison. Nanaon est déjà levée ».

2. Selon le livre lu, répondez aux questions suivants (6 esc.) (trois questions choisis) :

- Décrivez Eugénie Grandet (page 15).
- Parlez un peu sur Monsieur Grandet, le père Grandet (page 5).
- Parlez un peu sur Madame Grandet (page 9).
- Décrivez Charles Grandet (page 12).
- Pourquoi Monsieur Grandet ne veut pas que Charles (cousin d'Eugénie) épouse sa fille Eugénie Grandet ? (page 19).
- Pourquoi Eugénie Grandet donne tout son trésor à Charles Grandet, son cousin ? Il y a l'amour entre les deux cousins ? (page 42).
- Que devient Charles aux Indes ? Il a fait fortune ou non ? Si oui, comment il a fait fortune ? (page 57).
- Pourquoi Charles accepte se marier avec la fille de Monsieur et Madame d'Aubryon, Mademoiselle d'Aubryon ? (page 57).
- Résumez l'histoire du livre.

APÊNDICE H - CONTEÚDO LINGÜÍSTICO 1 (GE)

1. ATTIRER L'ATTENTION DE QUELQU'UN

- Oh, j'ai une idée ! François... il a une petite moto.
- Dis donc ! François.. il a une petite moto.
- Oh, mais j'y pense, François... il a une petite moto.
- Tiens, je pense à quelque chose. François... il a une petite moto.

2. RASSURER QUELQU'UN

- Non, non, je plaisante. Il n'y a pas trop de problème ici.
- Ne vous inquiétez pas.
- Ne vous en faites pas.
- N'ayez pas peur.

3. IL Y A, IL N'Y A PAS

Il y a est invariable.

L'absence est exprimée par la forme négative :

Il n'y a pas de...

Il y a des taxis, mais il n'y a pas de bus.

QUESTION : Est-ce qu'il y a des étudiants ?

Y a-t-il des étudiants ?

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

4. EXPRIMER LA CONDITION AVEC SI + PROPOSITION AU PRÉSENT

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

S'il fait beau, va au bureau à pied.

Si tu m'attends, je pars avec toi.

Si c'est vraiment important, prends un taxi.

5. LES ADJECTIFS POSSESSIFS

MASCULIN	FÉMININ
Mon, ton, son chien	Ma, ta, sa chienne Mon, ton, son amie

Notre, votre, leur chien, chienne

PLURIEL

Mes, tes, ses chiens, chiennes

Nos, vos, leurs voisins, voisines

Devant une voyelle, *ma, ta sa* deviennent *mon, ton, son* : *mon* amie, *ton* action, *son* identité.

6. PARLER DE FAITS ET D'ÉVÉNEMENTS PASSÉS : LE PASSÉ COMPOSÉ

Hier, j'ai acheté une moto.

La semaine dernière, tu as lu un livre.

► Le participe passé des verbes en *-ER* est en *-é* : *donné, allé, aidé...*

► Le participe passé des verbes en *-IR* est, en général, en *-i* : *fini, sorti, parti...*

► Participes passés irréguliers :

être : été

prendre : pris

mettre : mis

avoir : eu

attendre : attendu

voir : vu

faire : fait

connaître : connu

lire : lu

7. LES ADVERBES DE FRÉQUENCE

► *Toujours* – 100% de fois

Le directeur est *toujours* au centre.

► *Souvent* – 75%

Il va *souvent* au centre, deux ou trois fois par semaine.

► *Quelquefois* – 25%

Elle va *quelquefois* au centre, deux ou trois fois par mois.

► *Jamais* – 0%

Il ne va *jamais* au cinéma.

→ *Ne ... jamais* est utilisé comme négation.

APÊNDICE I - CONTEÚDO LINGÜÍSTICO 2 (GE)

1. LA NÉGATION : NE + VERBE + PAS

- a) Il ne parle pas beaucoup.
- b) Quantité 0 : Elle ne mange pas de gateaux.
- À oral, *ne* est souvent supprimé.

2. CONTRACTIONS DES PRÉPOSITIONS À ET DE AVEC L'ARTICLE DÉFINI

A + LE = AU

À + LES = AUX

DE + LE = DU

DE + LES = DES

- a) Jouer aux échecs.
- b) Faire du sport.

3. EXPRIMER LA POSSESSION ET L'ÂGE

J'ai 20 ans. J'ai un copain.

Tu as 18 ans. Tu as une copine.

Il a 35 ans. Il a une profession intéressante.

Elle a 23 ans. Elle a un appartement.

Vous avez quel âge ? (pluriel de politesse)

4. LES ADJECTIFS POSSESSIFS (Renforcement)

MASCULIN	FÉMININ
Mon, ton, son chien	Ma, ta, sa chienne Mon, ton, son amie

Notre, votre, leur chien, chienne

PLURIEL

Mes, tes, ses chiens, chiennes

Nos, vos, leurs voisins, voisines

Devant une voyelle, *ma, ta sa* deviennent *mon, ton, son* : *mon* amie, *ton* action, *son* identité.

APÊNDICE J - CONTEÚDO LINGÜÍSTICO 3 (GE)

1. LE FUTUR PROCHE OU D'INTENTION : ALLER + INFINITIF

Le futur proche, ou futur d'intention, se forme avec *aller + infinitif*.

Je vais vendre ma moto.

Elles vont jouer au tennis.

Il va chercher un appartement demain.

2. LA RÉPONSE AFFIRMATIVE SI À UNE QUESTION NÉGATIVE

- Tu n'as pas vu Clara et Monique ?

- Si, elles sont au sous-sol.

3. DIRE QU'ON AIME

- a) Oui, j'ai animé des stages d'écriture. Ça me plaît beaucoup.
- b) C'est très intéressant.
- c) C'est passionnant.
- d) J'adore ça !

4. DIRE QU'ON N'AIME PAS

- a) J'ai animé des stages mais ça ne me plaît pas.
- b) C'est sans intérêt.
- c) C'est nul !
- d) Je déteste ça !

5. MONTRER SA BONNE VOLONTÉ, RASSURER

- a) Passe demain dans mon bureau. On va bien.
- b) On va y réfléchir.
- c) Je vais voir ce que je peux faire.
- d) On peut toujours s'arranger.

6. DEMANDER LA CAUSE OU L'INTENTION, LE BUT

La réponse à une question *pourquoi ?* peut exprimer la cause (parce que) ou l'intention (pour + infinitif).

- Pourquoi est-ce que t'es levé tôt ?
- Parce que j'ai un travail urgent à finir. (Cause).
- Pour aller chercher quelqu'un à aéroport. (Intention, but).

7. LE FUTUR SIMPLE

► En général, il se forme sur l'infinitif du verbe + les terminaisons –ai, –as, –a, –ons, –ez, –ont.

Je me reposerai

Tu travailleras

Elle finira

Nous partirons

Vous comprendrez

Ils trouveront

● Quelques verbes usuels ont un radical irrégulier :

Etre : je serai

Voir : ils verront

Avoir : tu auras

Savoir : je saurai

Faire : il fera

Pleuvoir : il pleuvra

Aller : nous irons

Venir : tu viendras

● Le futur simple indique la probabilité :

Il viendra nous voir (peut-être).

Il sert à faire des prédictions, en météo par exemple : il fera chaud, le soleil brillera...

8. DEMANDER ET DONNER OU REFUSER UNE AUTORISATION

a) - C'est permis de prendre des photos ?

-Oui, c'est permis.

- Non, ce n'est pas permis.

b) - Ici, les photos, ce n'est pas défendu ?

- Non, ce n'est pas défendu.

- Si, c'est défendu.
- c) - Je voudrais prendre des photos, c'est possible, ici ?
 - Oui, il n'y a pas d'interdiction.
 - Non, vous ne pouvez pas. C'est interdit.

APÊNDICE K - CONTEÚDO LINGÜÍSTICO 4 (GE)

1. EXPRIMER SON APPRÉCIATION

- a) Finalement, c'est peut-être pas mal !
- b) Ça a l'air intéressant !
- c) Ça me semble très bien !
- d) Ça me paraît très intéressant !
- e) Ça n'a pas l'air si mal que ça !
- f) C'est très bien !
- g) C'est très intéressant !
- h) C'est parfait !

2. DEMANDER SON CHEMIN

- a) – Excusez-moi, je cherche la rue Collette. Vous la connaissez ?
- b) – Excusez-moi, Madame, la rue Collette, s'il vous plaît ?
 - Désolé. Je ne sais pas.
- c) – Pardon, Madame, vous savez où se trouve la rue Collette ?
 - Je suis désolé(e). Je ne la connais pas.
- d) – Pouvez-vous me dire où est la rue Collette ?
 - Je regrette, je ne suis pas du quartier.

3. DEMANDER COMBIEN ÇA COÛTE

- a) – Je vous dois combien ?
 - 35 euros plus les bagages.
- b) Qu'est-ce que je vous dois ?
 - 40 euros sans les bagages.
- c) C'est combien la course ?
 - 45 euros avec les bagages.

4. DIRE QU'ON A RÉSERVÉ UNE TABLE DANS UN RESTAURANT

- a) J'ai réservé deux couverts pour ce soir.
- b) J'ai fait une réservation pour ce soir.
- c) Nous avons une table réservée pour ce soir.

5. LES PRONOMS COMPLÉMENTS D'OBJET DIRECT (COD)

- Ils se placent devant la partie conjuguée du verbe.
Au passé composé, ils se placent avant l'auxiliaire.
Dans la proposition infinitive, ils se placent devant l'infinitif.
- Pronoms de la première et de la deuxième personne : me/nous et te/vous :
On vous écoute. Elle t'a suivie.
- Pronoms de la troisième personne : le, la, l', les (même forme que les articles définis) :
- Tu veux la veste ?

- Oui, je la veux. Je l'ai prise.

► À l'impératif affirmatif, le pronom complément se place après le verbe avec un trait d'union (-) et on emploie un pronom tonique. *Me* devient *moi*, et *te* devient *toi* :

Suivez-moi. Lève-toi. Faites-le.

► Le pronom *le* peut remplacer toute une proposition :

- Vous pouvez animer des ateliers ?

- Oui, je peux le faire. Je l'ai déjà fait.

6. ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ AVEC LE COMPLÉMENT D'OBJET DIRECT (COD)

Au passé composé, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le pronom COD :

Ces robes, je les ai trouvées aux Arcades des Arts.

Les modèles, je les ai achetés au supermarché.

7. LES PRONOMS COMPLÉMENTS D'OBJET INDIRECT (COI)

● Ces pronoms remplacent un complément du verbe précédé de *à* ou de *pour* :

Vous désirez parler à la patronne ?

→ Vous désirez lui parler ?

J'ai acheté des fleurs pour elles.

→ Je leur ai acheté des fleurs.

● Pronoms COI (animés) :

Me, te, lui, nous, vous, leur.

► À l'impératif affirmatif, *me* → *moi*, *te* → *toi* :

Donne-moi ce livre. Regarde-toi dans la glace.

► N'oubliez pas le trait d'union entre l'impératif affirmatif et les pronoms compléments d'objet direct ou indirect.

Indiquez-leur le chemin.

Écrivez-lui si vous y pensez.

APÉNDICE L - PHRASES ET EXPRESSIONS EN FRANÇAIS (UTILISÉES À L'ORAL ET À L'ÉCRIT) (GE)

I- INFORMEL

1. Je vais aller à Paris dans 15 jours.

2. C'est peut-être l'occasion de passer une autre soirée ensemble.

3. Dieu soit avec toi !

4. Quelles sont les nouvelles ?

5. Ça m'a fait du bien d'avoir de tes nouvelles.

6. J'ai pensé à toi hier et alors j'ai eu envie de t'écrire.

7. Je t'embrasse et à bientôt.

8. C'est dommage que je ne puisse pas être présent(e) pour ton ...

9. Comment ça marche avec ?

10. Préviens-moi quand tu auras reçu ce mél.

11. Nous sommes bien arrivés à Fortaleza.

12. Nous avons trouvé un petit hôtel pas cher.

13. Nous sommes allés au théâtre hier soir.

14. C'était vraiment extraordinaire !
15. Nous t'embrassons – Je t'embrasse.
16. J'espère que tu vas bien.
17. Je te propose de passer te prendre en voiture vendredi prochain à 19 heures.
18. Si tu as un empêchement, fais-moi le savoir.
19. Ça fait bien longtemps que nous ne nous sommes pas vus et tu me manques.
20. Je serai très content de te revoir.
21. J'ai invité beaucoup de gens que tu connais.
22. J'arriverai à Paris, mardi, à 18 heures. Je voudrais te voir. Si tu es libre, nous pouvons nous retrouver au restaurant que tu connais, 126 Avenue de la Gare, vers 20 heures.
23. Je suis avec toi par la pensée.
24. Embrasse Claire et les enfants.
25. Nina, que fais-tu dans la vie ? Parle-moi un peu de toi.
26. J'ai été très content de te revoir, après tant d'années.
27. Si tu es d'accord, je t'invite à une soirée que j'organise le 29 avril.
28. Donne-moi une réponse avant dimanche.
29. Salut !
30. Amitiés sincères ; À bientôt ; Grosses bises ; Je t'embrasse ; Bisous.
31. Tous mes vœux de bonheur.

II- FORMEL

1. Je regrette de ne pas pouvoir assister à ton/votre réunion.
2. Je suis désolé(e) de ne pas répondre à ton/votre invitation/rendez-vous.
3. Pouvez-vous me fixer un rendez-vous la semaine prochaine ?
4. Je vous écrit suite à l'annonce que avez publiée dans Le Monde. Je voudrais savoir combien vous vendez la 504 Peugeot et je voudrais aussi la voir.
5. J'ai le regret de vous informer que j'ai perdu ma carte de Sécurité Sociale.
6. Pour des raisons indépendantes de ma volonté, je n'ai pas pu prendre le train jeudi soir ...
7. C'est pourquoi je sollicite le remboursement de mon billet que vous trouverez ci-joint.
8. Je suis désolé de ne pas pouvoir assister à ton mariage samedi prochain, car j'accompagne à l'aéroport, à Paris, Henri qui part aux États-Unis ce jour-là.
9. Je regrette beaucoup de ne pas partager avec toi ce moment de joie.
10. Je vous remercie de bien vouloir m'indiquer la date et l'heure qui vous conviennent.
11. En vous remerciant, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.
12. 13. Je vous prie d'agréer mes respectueuses salutations.
13. J'ai le regret de vous informer que je ne peux pas assister à votre présentation au Théâtre José de Alencar.
14. En vous remerciant par avance pour votre aide.
15. Bien cordialement.
16. Meilleures salutations, ...
17. Avec mes remerciements, ...

APÊNDICE M - METTEZ L'ACCENT QUAND NÉCESSAIRE

- | | |
|------------------|--------------------|
| 1. MEMOIRE | 39. PREMIER |
| 2. INTERET | 40. VETERINAIRE |
| 3. REGLE | 41. REVENDEUR |
| 4. PERROQUET | 42. ARRETER |
| 5. PRIERE | 43. MEDECIN |
| 6. SIECLE | 44. CEPENDANT |
| 7. RECULER | 45. REPONDRE |
| 8. THEORIE | 46. DIFFERENCE |
| 9. THEATRE | 47. DEJA |
| 10. PIERRE | 48. LITTERATURE |
| 11. NAITRE | 49. PROBLEME |
| 12. LIBERATION | 50. DIRECTEUR |
| 13. SELON | 51. PARFUMERIE |
| 14. MUSEE | 52. TELEPHONER |
| 15. HONNETETE | 53. DESIGNER |
| 16. GRACE | 54. QUANTITE |
| 17. GRENOUILLE | 55. REPETITION |
| 18. SEMESTRAL | 56. CINEMA |
| 19. FORET | 57. REGULIEREMENT |
| 20. EVENEMENT | 58. COMPREHENSION |
| 21. PERIODE | 59. GENOUX |
| 22. AME | 60. TELESPECTATEUR |
| 23. BERGER | |
| 24. EFFACER | |
| 25. AMELIORER | |
| 26. BENEDICTION | |
| 27. CELEBRITE | |
| 28. DEFAULT | |
| 29. FEMELLE | |
| 30. DERANGER | |
| 31. DEROULEMENT | |
| 32. FEVRIER | |
| 33. LEXICOLOGIE | |
| 34. MANIERE | |
| 35. PLANETE | |
| 36. MENACE | |
| 37. PREPONDERANT | |
| 38. THERMOMETRE | |

APÊNDICE N - DES CONSEILS POUR AMÉLIORER LA COMMUNICATION EN FRANÇAIS

1. Essayer de lire beaucoup d'articles en langue française ;
2. Essayer d'utiliser le dictionnaire pour apprendre les significations des mots inconnus ;

3. Utiliser l'Internet pour chercher d'outils à accélérer l'apprentissage de la langue française;
4. Essayer d'écouter des programmes de radio ou de télévision en parlant français ;
5. Voir les films avec *l'audio* en français et *subtitle* en français et même en portugais ;
6. Essayer de lire magazines et journaux en langue française ;
7. Étudier le livre Reflets 1 et aussi le faire des exercices de Cahier d'Exercices;
8. Essayer de pratiquer l'usage de la langue avec un collègue qui parle le français ;
9. Avoir dans la mémoire que seulement en parlant c'est possible d'apprendre à parler une langue étrangère ;
10. Finalement, montrer pour vous même que vous êtes capable, intelligent et dédié à apprendre le français.

APÊNDICE O - Trecho do filme “Tais Toi” (Treinamento)

I) ENTAMER UNE CONVERSATION

Ruby: Qu'est-ce qui t'arrive?

Quentin : J'ai eu une idée, cette nuit.

Ruby : Une idée ?

Quentin : À quel moment tu comptes aller chez Vogel ?

Ruby : Pourquoi ?

Quentin : J'ai réfléchi...

Ruby : Je vais t'aider.

Ruby : Ah, non !

Quentin : Si, j'ai un plan.

Ruby : Quel plan ?

Quentin : Ne t'inquiète, tu seras pas déçu.

Ruby : Si tu me refais un coup comme ta putain de grue...

Quentin : Ne t'inquiète.

Ruby : Si, je m'inquiète, bordel de merde !

Ruby : Grâce à toi, j'ai eu l'épaule démise, la hanche cassé et une balle à mon dos.

Ruby : C'est quoi ton plan ? Une fracture du crâne ?

Quentin : Non t'inquiète.

Katia : Tu veux ?

Ruby: Comment tu t'appelles?

Kátia: Kátia.

Ruby: Kátia.

Ruby: Qu'est-ce que tu vas faire?

Katia : Je sais pas.

Ruby : Tu peux pas squatter éternellement.

Quentin : Non, on va faire des travaux.

Katia : Si les flics m'attrapent, ils me renvoient en Albanie.

Ruby : Moi, c'est en prison.

Katia : C'est pareil.

Ruby : je vais y aller. Bonne chance, Katia.

Katia : Emmène-moi avec toi.
 Ruby : Je peux pas.
 Quentin : Il peut pas.
 Ruby : Toi, tais-toi.
 Katia : Je t'embêterai pas, je te jure.
 Ruby : J'ai un truc à faire et ça peut tourner mal.
 Katia : Ça m'est égal.

II) PARLER AU TÉLÉPHONE

Quentin : Allô ? C'est Quentin. Je voudrais parler à M. Vogel.

III) PARLER SUR UN SUJET

Policier : Café ?
 Commissaire Vernet : Alors ?
 Policier : Toujours rien.
 Commissaire Vernet : J'ai vu un reportage sur la chasse au gros gibier en Afrique.
 Commissaire Vernet : Vous savez quel est l'animal le plus dangereux ? Le buffle.
 Commissaire Vernet : Si vous avez le malheur de ne pas le tuer...
 Commissaire Vernet : C'est lui qui se met à vous traquer. Même blessé, il vous poursuit.
 Commissaire Vernet : Il n'a qu'une idée en tête, vous tuer.
 Commissaire Vernet : Mettez-moi une voiture en planque 24 sur 24 devant chez Vogel.
 Commissaire Vernet : C'est là qu'on a le plus de chance d'attraper Ruby.

Ruby : Attends-moi une seconde.
 Katia : Où tu vas ?

IV) CONVERSATION

Quentin : Quatre... Alors, quatre et huit...
 L'homme : Où est-il ?
 Quentin : Faire un tour, il va pas tarder.
 Quentin : Installez-vous.
 L'homme : Faire un tour ? Tu nous as dit qu'il était blessé.
 Quentin : Il vas pas tarder, je vous dit. Installez-vous.
 L'homme : Tu as intérêt à ce qu'il revienne très vite.

Ruby : Tu peux habiter là.
 On te pose pas de question tant que tu les paies.
 Katia : Pourquoi tu fais ça pour moi ?
 Ruby : J'ai passé ma vie à être pourchassé, moi aussi.

Ruby : Et puis tu ressembles à une une femme...
 Ruby : Il faut que j'y aille.
 Katia : Tu veux pas rester un peu ?
 Ruby : Non, j'aimerais, mais je peux pas.
 Ruby : Tu vas t'en sortir, j'en suis sûr.
 Katia : Je devrais pas te le dire, mais il a téléphoné, ton copain...
 Katia : ... à un type, un nom comme Vogel.
 Ruby : Mon portable !
 Katia : J'ai pas bien compris, mais il a parlé d'argent...
 Katia : ... et qu'il rappellerait ce matin pour lui fixer rendez-vous.
 Oh, putain ! C'était ça, son plan, à ce con !

APÊNDICE P - EXAMEN DE COMPRÉHENSION ORAL (Un extrait de film « Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain » - 3 minutes) (GE)

- Le père d'Amélie, ancien médecin militaire
- travaille aux thermes d'Enghien-les-Bains
- Bouche contractée signe de manque de coeur
- Raphaël Poulain n'aime pas :
 - pisser à côté de quelqu'un
 - Il n'aime pas :
 - surprendre sur ses sandales un regard de dédain...
 - sortir de l'eau et sentir coller son maillot de bain.
 - Raphaël Poulain aime :
 - arracher de grands morceaux de papier peint...
 - aligner ses chaussures et les cirer avec soin...
 - vider sa boîte à outils...
 - bien la nettoyer...
 - et tout ranger enfin.
- La mère d'Amélie, Amandine Fouet, institutrice née à Gueugnon...
 - a toujours été d'une nature instable et nerveuse.
 - spasme nerveux témoin d'agitation névrotique
 - Amandine Poulain n'aime pas :
 - avoir les doigts plissés par l'eau chaude du bain...
 - être, par quelqu'un qu'elle n'aime pas, effleurée de la main...
 - avoir les pils des draps imprimés sur la joue de matin.
 - Amandine Poulain aime : les costumes des patineurs sur TF1...
 - faire briller le parquet avec des patins...
 - vider son sac à main, bien le nettoyer...
 - et tout ranger enfin.
- Amélie a six ans.
- Comme toutes les petites filles, elle aimerait être serrée par son père.
- Mais il n'a de contact avec elle qu'au cours de l'examen médical mensuel.
- La fillette, bouleversée par cette intimité exceptionnelle...
- ne peut empêcher son coeur de battre la chamade.
- Dès lors, son père la croit victime d'une anomalie cardiaque.

- À cause de cette maladie fictive, Amélie ne va pas à l'école.
- C'est sa mère qui lui tient lieu de préceptrice.
- Les poules couvent...
- souvent au couvent.
- Les poules couvent...
- Très bien.
- « souve » au « couve ».
- Non !
- Privée du contact des autres enfants...
- ballottée entre la fébrilité de sa mère et la distance glacial de son père...
- Amélie n'a de refuge que dans le monde qu'elle invente.
- Dans ce monde, les disques sont fabriqués comme des crêpes.
- et la femme du voisin, dans le coma depuis des mois...
- en réalité effectue d'une traite la totalité de ses heures de sommeil.
- Comme ça, je pourrais rester éveillée jour et nuit le reste de ma vie.
- Le seul ami d'Amélie s'appelle « Le cachalot ».
- Malheureusement l'ambiance l'a rendu neurasthénique et suicidaire.
- Ses tentatives suicides ne faisant qu'augmenter le stress maternel...
- une décision est prise.
- Assez !

APÊNDICE Q - TRECHO DO FILME “LE FABULEUX DESTIN D'AMÉLIE POULAIN” (GE)

Bretodeau (B): Um cognac, s'il vous plaît.

B : C'est incroyable ce qui vient de m'arriver.

B : Ça doit être mon ange gardien. Pas possible.

B : C'est comme si la cabine m'appelait. Elle sonnait, elle sonnait.

B : Tenez, justement. Y a le micro-onde qui m'appelle.

B : On peut avoir encore un cognac.

B : C'est drôle la vie.

B : Quand on est gosse, le temps se traîne et, soudain, on a 50 ans.

B : Puis l'enfance, tout ce qu'il en reste tient dans une petite boîte.

B : Une boîte rouillée.

B : Vous n'avez pas encore d'enfants, mademoiselle ?

B : J'ai une fille. Elle doit avoir votre âge.

B : Ça fait des années qu'on ne s'est parlé.

B : Il paraît qu'elle a eu un enfant. Un garçon. Il s'appelle Lucas.

B : Il est temps de leur rendre visite, avant que je finisse dans une boîte.

B : Vous ne croyez pas ?

Présentateur (P) : Amélie a soudain le sentiment étrange d'être en harmonie avec elle même.

P : Tout est parfait en cet instant.

P : La douceur de la lumière, le parfum dans l'air, la rumeur de la ville.

P : Elle inspire profondément. La vie lui paraît si simple qu'un élan d'amour...

P : Comme un désir d'aider l'humanité, la submerge tout à coup.

Amélie (A) : Venez, je vais vous aider. On descend et... c'est parti !

A : Là on croise la veuve du tambour de la fanfarre.

A : Elle porte sa vareuse depuis qu'il est mort. Attention !

A : L'enseigne de la chevaline a perdu une oreille.

A : Ce rire est celui du mari de la fleuriste. Il a des rides au coin des yeux.

A : Dans la vitrine de la pâtisserie, il y a des soucettes.

A : Vous sentez ce parfum ? À la fruiterie on goûte les melons.

A : Aujourd'hui il y a de la glace aux calissons.

A : On passe devant la charcuterie. 79 le jambon à l'os, 45 le demi-sel.

A : On est du fromager. 12,90 le picadon et 23,50 le cabécou du Poitou.

A : Chez le boucher, un bébé regarde le chien qui regarde les poulets.

A : Voilà. Nous sommes au kiosque à journaux, juste devant le métro.

A : Et moi, je vous laisse ici. Au revoir !

APÉNDICE R - EXAMEN DE COMPRÉHENSION ORAL (Un extrait de film « La veuve de Saint-Pierre » - vers 3 minutes)

Curé : En présence de Dieu, qui est source de votre amour...

Curé : et qui sera toujours avec vous, nous allons échanger vos consentements.

Curé : Ariel Neel Auguste...

Curé : veux-tu prendre Léontine Jeanne-Marie Malvilain, ici présente...

Curé : pour épouse ?

Neel : Oui.

Curé : Léontine Jeanne-Marie Malvilain...

Captaine : Tout va bien, je suis là.

Curé : ... Ariel Neel Auguste ici présente, pour époux ?

Jeanne : Oui, monsieur le Curé.

Curé : Je vous déclare unis par les liens du mariage...

Curé : jusqu'à ce que la mort vous sépare.

Juge : Monsieur le Curé a apporté votre caution à un mariage de carnaval.

Curé : Ne dites pas cela d'un acte consacré !

Curé : La Malvilain ne pouvait pas rester dans le péché !

Gouverneur : C'est ridicule !

Membre : Ce condamné finira par fonder un commerce, ouvrir des voies maritimes !

Membre : Capitaine, étiez-vous en droit...

Membre : ... d'établir ce mariage ?

Capitaine : Oui. En doutez-vous ?

Juge : Comment ça ? Quel droit ?

Capitaine : Nous sommes outre-mer.

Capitaine : Depuis sa condamnation, Neel Auguste est militairement sous mes ordres.

Capitaine : Jeanne-Marie Malvilain est française.

Capitaine : Elle réclame une reconnaissance de paternité...

Capitaine : que Neel Auguste reconnait...

Capitaine : Je rends effectif ce mariage dans l'enceinte militaire...

Capitaine : si vous me pardonnez ce jeu de mots inattendu.

Gouverneur : Et voilà ! Mon Conseil ne veut pas écouter mes conseils...

Gouverneur : en refusant la grâce à cet homme...

Gouverneur : vous allez faire une veuve et un orphelin de plus.

Gouverneur : Messieurs, tout ce que fait le capitaine, il le fait surtout pour nous emmerder !

Madame A : Qui-a-t-il, Louic ?

Louic : Juste vous prévenir, Mme La. Un gros bateau est au petit large.

Louic : C'est la Marie Galante.

Louic : Elle arrive de Martinique, avec la veuve.

Louic : Elle est en panne. Gouvernail cassé.

Madame A : Où est le capitaine ?

Louic : Au port.

Madame A : J'arrive.

Madame A : Qu'est-ce que vous prend ?

Louic : C'est le capitaine...

Louic : Il ne désirait pas qu'il sorte ce matin.

Madame A : Mais il a dit de verrouiller cette porte ?

Louic : Non.

Madame A : Qu'a-t-il dit exactement ?

Louic : Qu'il désirait que Neel ne sorte pas.

Madame A : C'est un ordre précis, ça ?

Louic : Précis ? Non.

Madame A : Alors, pardi ! Ouvrez cette porte!

Louic: Il a quand-même dit qu'il désirait...

Madame A : Les désirs de mon mari c'est à moi de les satisfaire ! Ouvrez cette porte !

Madame A : Foutez-nous la paix !

APÊNDICE S - PASSÉ COMPOSÉ (GE)

CHOIX DE L'AUXILIAIRE

- On utilise l'auxiliaire **être** : avec les verbes qui n'ont pas de COD et qui indiquent un changement de lieu ou d'état (**aller, venir, tomber, entrer, naître, mourir, arriver, partir, monter, descendre, sortir, passer, rester et leur composés**) ; et aussi avec les verbes pronominaux (Je me suis relevé).
- On utilise **avoir** pour tous les autres verbes.

PASSÉ COMPOSÉ DES VERBES IRRÉGULIERS ET EXCEPTIONS

INFINITIF	PASSÉ COMPOSÉ
APERCEVOIR	J'AI APERÇU
APPELER	J'AI APPELÉ
APPRENDRE	J'AI APPRIS
S'ASSEOIR	JE ME SUIS ASSIS(E)
ATTENDRE	J'AI ATTENDU
AVOIR	J'AI EU
BATTRE	J'AI BATTU
BOIRE	J'AI BU
COMPRENDRE	J'AI COMPRIS

CONCLURE	J'AI CONCLU
CONDUIRE	J'AI CONDUIT
CONNAÎTRE	J'AI CONNU
CONSTRUIRE	J'AI CONSTRUIT
CONVENIR	J'AI CONVENU
CRAINdre	J'AI CRAINT
CROIRE	J'AI CRU
DÉCOUVRIR	J'AI DÉCOUVERT
DÉTRUIRE	J'AI DÉTRUIT
DEVOIR	J'AI DÛ
DIRE	J'AI DIT
DORMIR	J'AI DORMI
ÉCRIre	J'AI ÉCRIT
ENTENDRE	J'AI ENTENDU
ENVOYER	J'AI ENVOYÉ
ÊTRE	J'AI ÉTÉ
FAIRE	J'AI FAIT
FALLOIR	IL A FALLU
INSCRIre	J'AI INSCRIT
INTERDIRE	J'AI INTERDIT
INTRODUIRE	J'AI INTRODUIT
LIRE	J'AI LU
METTRE	J'AI MIS
MOURIR	JE SUIS MORT(E)
NAÎTRE	JE SUIS NÉ(E)
OBTENIR	J'AI OBTENU
OUVRIR	J'AI OUVERT
PARTIR	JE SUIS PARTI(E)
PERDRE	J'AI PERDU
PERMETTRE	J'AI PERMIS
PLAIRE	J'AI PLU
PLEUVOIR	IL A PLU
POUVOIR	J'AI PU
PRENDRE	J'AI PRIS
PRÉVOIR	J'AI PRÉVU
RECEVOIR	J'AI REÇU
RENDRE	J'AI RENDU
RÉPONDRE	J'AI RÉPONDU
SAVOIR	J'AI SU
SERVIR	J'AI SERVI
SORTIR	JE SUIS SORTI(E)
SUIVRE	J'AI SUIVI
TENIR	J'AI TENU
TRADUIRE	J'AI TRADUIT
VENDRE	J'AI VENDU
VENIR	JE SUIS VENU(E)
VIVRE	J'AI VÉCU
VOIR	J'AI VU
VOULOIR	J'AI VOULU

APÊNDICE T - ACTIVITÉ HÔTEL (GE)

I- LES MOTS DANS LE CONTEXTE : le réceptionniste, la réception, le/la client(e), le chef du personnel, la chambre, un téléphone, un lit, un grand lit, un lit supplémentaire, une salle de bains, une douche, la clé(clef), le journal, le restaurant, le parking privé, le petit déjeuner, le déjeuner, le dîner, un ascenseur, un bar, mini-bar, une télé cablée, les bagages, la standardiste, le/la messenger/messagère, la voiture, une facture, la piscine, la sauna, un appel, une réservation, une confirmation, un formulaire, une carte de crédit, la carte d'identité, le coffre, l'étage, une carte téléphonique, les chèques de voyage, l'extincteur, la boulangerie, la pâtisserie, la poste, le supermarché, le linge de lit, le cinéma, la pharmacie, un fer à repasser, une table à repasser, une cuillère, une fourchette, un couteau, une poubelle, un balcon, une blanchisserie, un miroir, un lampadaire, des rideaux, une cuisinière, un/des matelas, hôtel simple, hôtel de bon confort, hôtel de grand confort, hôtel de très grand confort, hôtel de très grande classe etc.

II- LES EXPRESSIONS UTILISÉES DANS LA RÉCEPTION :

- Vous désirez, Monsieur?
- Je voudrais une chambre, s'il vous plaît.
- Pour combien de personnes ?
- Pour deux personnes.
- Pour combien de nuits?
- Trois nuits.
- Avec douche ou avec bains?
- Avec douche.
- Une chambre, pour deux personnes, avec douche, pour trois nuits, c'est possible.
- C'est combien?
- C'est R\$ 100,00 par jour.

-
- Vous avez une chambre?
 - Pour combien de personnes?
 - Pour une personne.
 - Pour une nuit?
 - Non, pour deux nuits. C'est possible?
 - Oui, c'est possible. J'ai une chambre avec douche pour deux personnes.
-

- J'ai une réservation au nom de ...
- Au nom de (Silva Jardim).
- Voici la confirmation.
- Je voudrais une chambre pour (1 personne/2 personnes).
- Pour deux nuits.
- C'est combien par jour?
- C'est R\$ 250,00 par jour.
- Vous avez une télé cablée dans les chambres?
- Petit déjeuner compris?
- Est-ce qu'il y a une belle vue?

- Je voudrais une chambre avec vue sur la mer, si possible.
- Réveillez-moi à 7h30, s'il vous plaît.
- Doit-on laisser la chambre à quelle heure?
- Comment fait-on pour passer un appel?
- Je peux laisser mon bagage à la réception?
- Je peux laisser les objets de valeur dans le coffre?
- Vous pourriez me renseigner sur les attractions locales?
- Est-ce que je peux acheter des tickets ici pour...?
- Où se trouve le/la ... le/la plus proche?
- Est-ce qu'il y a des messages pour moi?

- Pour combien de nuits?
- Pour combien de personnes?
- Pour quels jours?
- Malheureusement nous sommes complets ces jours-là.
- Oui, nous avons de la place ces jours-là.
- Vous avez une réservation ? Au nom de qui, s'il vous plaît?
- Vous devez laisser la chambre jusqu'à midi.
- Remplissez ce formulaire, s'il vous plaît.
- Signez ici, s'il vous plaît.
- Vous avez une carte de crédit et/ou une pièce d'identité, s'il vous plaît?
- Voici votre clé.
- Je vous souhaite un bon séjour.
- Prenez l'ascenseur, c'est au (troisième) étage.
- Vous voulez l'aide pour vos bagages?
- Pour passer un appel extérieur, composez le 9.
- Faites le 0 (zéro) pour avoir la réception.
- Vous réglez aujourd'hui?
- Vous avez pris quelque chose du mini-bar?
- Je peux vous appeler un taxi?
- Nous espérons que vous avez apprécié votre séjour.
- Revenez quand vous voulez.

- L'évier / la douche est bouché(é).
- La chasse d'eau ne marche pas.
- Il n'y a pas d'eau chaude.
- Le chauffage / la climatisation ne marche pas.
- Vous auriez quelqu'un pour le réparer?
- Je voudrais qu'on change les serviettes de la chambre 25, s'il vous plaît.
- J'aimerais changer de chambre, s'il vous plaît.
- Je voudrais rester un jour de plus, s'il vous plaît.
- J'aimerais régler, s'il vous plaît.
- Vous pourriez faire une facture séparée pour le téléphone, s'il vous plaît?
- Je vous appelle de la chambre 22. Vous pourriez envoyer quelqu'un pour prendre des bagages, s'il vous plaît?
- Le lavabo fuit.
- L'ampoule est grillée.

- Je voudrais un oreiller.

- Le petit déjeuner est-il compris?
- À quelle heure servez-vous le petit déjeuner/le déjeuner/le dîner?
- Le restaurant ouvre/ferme à quelle heure ?
- Le restaurant ouvre à 6h30 et ferme à 10h00 du soir.
- La lampe est cassé.
- Il n'y a pas de papier toilette dans la salle de bains.
- La fenêtre ne ferme pas.
- La prise dans la salle de bains ne marche pas.
- Je pars demain de bonne heure / vers midi.
- Pouvez-vous préparer ma note ?
- Pouvez-vous m'appeler un taxi ?
- Pourriez-vous faire descendre nos bagages?
- Puis-je payer avec une carte de crédit ?
- Je payerai comptant.
- Je voudrais faire laver/repasser ces vêtements.
- Puis-je voir la chambre?
- D'accord, je la prends.
- Non, elle ne me plaît pas.
- Où est-ce que je pourrais changer de l'argent?
- Vous prenez la première rue à droite, puis la deuxième rue à gauche.
- Je voudrais une couverture.
- Les chiens (ne) sont (pas) admis.
- Vous pouvez même amener votre chien.
- On accepte les cartes.
- Avez-vous un plan de Paris/Fortaleza?
- Nous vous prions de nos excuser.
- Nous vous prions de nous excuser de nouveau pour cet désagrement.
- J'essaie d'appeler le Brésil.
- Standardiste, la ligne a été coupée.
- Je voudrais avoir le numéro pour...

APÊNDICE U - CHANSON (Augustine au piano, dans le film – 8 femmes)

- Au bout du téléphone
- Il y a votre voix
- Et il y a les mots que je ne dirai pas
- Tous ces mots qui font peur quand ils ne font pas rire
- Qui sont dans trop de films, de chansons et de livres
- Je voudrais vous les dire et je voudrais les vivre
- Je ne le ferais pas
- Je veux
- Je ne peux pas
- Je suis seule à crever et je sais où vous êtes
- J'arrive, attendez-moi, nous allons nous connaître

- Préparez votre temps, pour vous j'ai tout le mien
- Je voudrais arriver
- Je reste, je me déteste
- Je n'arriverai pas / je veux, je ne peux pas
- Je devrais vous parler
- Je devrais arriver
- Ou je devrais dormir
- J'ai peur que tu sois sourd
- J'ai peur que tu sois lâche
- J'ai peur d'être indiscreète
- Je ne peux pas vous dire
- Que je t'aime, peut-être
- Mais si tu crois un jour que tu m'aimes
- Ne crois pas que tes souvenirs me gênent
- Et cours, cours jusqu'à perdre haleine
- Viens me retrouver
- Si tu crois un jour que tu m'aimes
- Et si ce jour-là tu as de la peine
- À trouver où tous ces chemins te mènent
- Viens me retrouver
- Si le dégoût de la vie vient en toi
- Si la paresse de la vie s'installe en toi
- Pense à moi
- Pense à moi
- Mais si tu...

APÊNDICE V – PROGRAMA BÁSICO PARA O GE E GC – SEMESTRE 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
NÚCLEO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

SEMESTRE: 2 / 2007.1

PROFESSOR: LUIZ DE OLIVEIRA FILHO

CARGA HORÁRIA: 60 HORAS/AULA

TEMPO DE CADA HORA/AULA: 4 HORAS/AULA

HORÁRIOS: TERÇAS/QUINTAS (GC, 16H45 ÀS 18H15) E SÁBADO (GE, 08H00 ÀS 11H00)

PERÍODO DAS AULAS: DE 03/03 A 30/06/07

OBJETIVOS: Desenvolver no aluno (GC) as quatro competências básicas: ouvir, falar, ler e escrever em francês, através de diálogos, exercícios fonéticos de compreensão oral, produção oral, desenvolvimento da escrita, utilizando o conceito do ensino comunicativo de línguas. Para os alunos do GE a ênfase será na compreensão e produção oral.

OBSERVAÇÃO: O professor da disciplina é mestrando e desenvolve uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, com dois grupos

de estudo: (a) Grupo de Controle (GC), o qual segue a sistemática de ensino do Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE, e (b) Grupo Experimental (GE), que utiliza como ferramenta básica, filmes com áudio e legenda em língua francesa. O GC faz uso do livro-texto do Núcleo, o livro *Reflets 1*, enquanto que o GE não segue um livro padrão, sendo os conteúdos produzidos de conformidade com os tópicos comunicativos que cada filme explora. Os conteúdos comunicativos de ambos os grupos, no entanto, são retirados do mesmo livro: *Reflets 1*. Com o GC são trabalhadas todas as quatro habilidades básicas, enquanto que com o GE são priorizadas as habilidades de compreensão e produção oral, de acordo com o caráter da pesquisa.

LOCAL: Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE – CH/ Laboratório de Áudio e Vídeo 1 do CH.

NÚMERO DE ALUNOS:

04 (quatro) no Grupo de Controle e 11 (onze) no Grupo Experimental.

NÍVEL DOS ALUNOS:

Ambas as turmas (GC e GE) possuem conhecimentos básicos adquiridos no semestre I. Possuem ainda um vocabulário reduzido, mas conseguem entender bem o professor, entretanto demonstram dificuldade de se expressar na língua francesa.

DESCRIÇÃO DAS TURMAS:

O nível intelectual do GC (superior incompleto a mestrados) é superior ao GE (ensino médio a superior incompleto) e tem um número reduzido de alunos. Talvez em função disso, entendem as tarefas com mais facilidade. O GE, por outro lado, demonstra muita vontade de aprender e é altamente colaborativo em sala de aula.

METODOLOGIA:

- Aulas comunicativas (GC/GE)
- Exercícios de compreensão e produção oral (GE)
- Jeu de rôles (GC/GE)
- Exercícios do livro e do Caderno de Exercícios (GC)
- Exercícios de escrita (GC)
- Utilização de filmes com legenda intralingüística (áudio e legenda em LF) (GE)
- Entrevistas (GC/GE)
- Recurso de músicas (GC/GE)
- Utilização de documentos autênticos, observando os seguintes aspectos (GC/GE):
 - Compreensão
 - Leitura
 - Uso real da língua
 - Intercultural (costumes, indumentária, sotaques, gírias, pictóricos etc.)
 - Dramatização
 - Resumos
 - Reconstituição
 - Atividades lúdicas

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

O conteúdo abaixo é o previsto para o GC, de acordo com o livro-texto Reflets 1, constante do segundo semestre. Os filmes selecionados para compor o conteúdo programático do GE procurarão acompanhar esses mesmos conteúdos.

DOSSIER 4 (Episódios 7 e 8)	OBJETIVOS
- Demander et donner des informations sur les transports - Demander et dire où on va - Exprimer la présence ou l'absence de quelqu'un ou de quelque chose - Attirer l'attention de quelqu'un - Exprimer des conditions - Exprimer des goûts - Parler d'événements passés, d'événements proches ou d'intentions - Rassurer quelqu'un - Dire l'heure	- Dotar o aluno de experiência para pedir e dar informações sobre transportes, perguntar e dizer aonde se vai, exprimir a presença e a ausência de alguém ou de alguma coisa, chamar a atenção de alguém, exprimir as condições e gostos, falar de acontecimentos passados, futuros e de intenções, tranquilizar alguém e informar as horas.
DOSSIER 5 (Episódios 9 e 10)	OBJETIVOS
- Décrire les activités d'une journée - Faire un compliment à quelqu'un sur sa tenue - Rappeler à quelqu'un ce qu'il doit faire - Dire ce qui est permis et ce qui est interdit - Demander et donner une autorisation - Parler d'événements futurs - Situer des lieux extérieurs - Demander quelle est la cause ou l'intention - Demander et donner des informations sur le temps qu'il fait - Indiquer la fréquence	- Descrever as atividades de um dia, fazer um elogio a alguém, lembrar alguém de seus deveres, dizer o que é permitido e proibido, indagar e pedir autorização, falar de acontecimentos futuros, situar os lugares exteriores, perguntar qual é a causa ou intenção, perguntar e dar informações sobre o tempo e indicar a frequência dos fatos.
DOSSIER 6 (Episódios 11 e 12)	OBJETIVOS
- Exprimer la volonté - Exprimer la possibilité - Exprimer l'obligation - Exprimer une appréciation - Demander et indiquer des directions - Demander l'avis de quelqu'un - Donner des conseils - Accepter et refuser - Faire patienter quelqu'un	- Exprimir a vontade, a possibilidade, a obrigação e apreciação, perguntar e indicar endereços/localizações, pedir opinião, dar conselhos, aceitar e recusar, e pedir paciência a alguém.

AVALIAÇÃO:

Serão realizadas quatro avaliações formais ao longo do semestre para o Grupo de Controle, com duas provas escritas e duas orais. O Grupo Experimental será avaliado apenas nas habilidades de compreensão e produção oral. As provas escritas terão duração média de uma hora e meia. As provas orais compreenderão duas partes: compreensão e produção oral, e poderão alcançar uma duração média entre dez e quinze minutos. No tocante à compreensão oral, os alunos do GE serão avaliados por meio de filmes com legendas intralinguais, enquanto que os alunos do GC poderão utilizar esse mesmo recurso e ainda a audição de documento sonoro. Quanto à produção oral as turmas (GC/GE) poderão ser avaliadas através de entrevistas, apresentação de algum tema ou resumo de um livro ou de um texto. Antes e também no intervalo entre um exame formal e outro, os alunos de ambas as turmas serão treinados com várias outras provas e atividades, a fim de prepará-los não só para as provas formais, mas também para exames do tipo DELF.

DATAS:

1ª PE: 24/04; 1ª PO: 26/04; 2ª PE: 19/06; 2ª PO: 21/06 (GC)

1ª CO: 05/05; 1ª PO: 05/05; 2ª CO: 23/06; 2ª PO: 23/06 (GE)

Obs.: CO= Compreensão oral; PE= Prova escrita; PO= Prova oral.

RECURSOS:

Quadro branco, DVD Player, DVDs, TV, filmes legendados, textos culturais, CD Player, CDs, revistas, jornais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BÉRARD, Évelyne et al. **Tempo 1** : méthode de français. Paris : Didier/Hatier, 1996.

CAMPÀ, Àngels et al. **Forum 1** : méthode de français. Paris : Hachette, [s/a].

CAPELLE, Guy; GIDON, Noëlle. **Reflets 1** : méthode de français. Paris : Hachette, 1999.

MARTINEZ, Ron ; SFREDDO, Janice. **Como dizer tudo em francês**: fale a coisa certa em qualquer situação. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ANEXO

ANEXO A - TABELA ORIGINAL DE GRANT

Setting Personal Goals

How intelligible or capable of being understood are you? How intelligible do you need or want to be? Use the following *pronunciation proficiency continuum* to judge your own intelligibility. First, put a check (✓) at a point along the continuum to indicate your intelligibility or pronunciation proficiency *now*. Then put an asterisk (*) at a point along the continuum to indicate your pronunciation proficiency goal.

SOMETHING TO THINK ABOUT



When setting goals, be realistic. For most adult students of American English, achieving near-native pronunciation (position 6+ on the continuum) may not be realistic for the following reasons:

- **It may not be desirable.** Your accent is important because it identifies you with your native language and culture.
- **It may not be necessary.** You can speak American English clearly and be fully understood, yet still retain aspects of your accent.
- **It may not be possible.** Most adult learners have great difficulty eliminating all traces of accent.

Pronunciation Proficiency Continuum



- 1** Minimal pronunciation proficiency; listener understands only occasional words
- 2** Very difficult for listener to understand, even one accustomed to speaking with nonnative speakers; constant repetition needed
- 3** Somewhat intelligible to native speakers who are accustomed to speaking with nonnative speakers; frequent pronunciation variations distract the listener and prevent understanding
- 4** Intelligible to most native speakers; accent and pronunciation variations are somewhat distracting to the listener but rarely interfere with understanding
- 5** Obvious accent and pronunciation variations, but these do not interfere with understanding and rarely distract the listener
- 6** Barely detectable accent; pronunciation is almost like that of native speakers; rare, isolated mispronunciations, but no patterns of error

Keep the results of this proficiency continuum. Refer back to the scale midway through the course to reassess your goals.

The scale was adapted from (1) American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), *Proficiency Guidelines* (Hastings-on-Hudson, N.Y.: ACTFL, 1986), by permission of ACTFL. See page 8 for a complete list of references; and from (2) Joan Morley, "EFL/ESL Intelligibility Index," *How Many Languages Do You Speak?* Nagoya Gakuin Daigaku: Gaikokugo Kyoiku Kiyo No. 19, Jan./Feb. 1988.