

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ZEINA ABDULMASSIH KHOURY

**A SIMULAÇÃO GLOBAL COMO MEDIADORA NA APRENDIZAGEM DO
VOCABULÁRIO EM AULAS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA:
O PRAZER DE CRIAR PARA APRENDER E INTERAGIR**

São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ZEINA ABDULMASSIH KHOURY

**A SIMULAÇÃO GLOBAL COMO MEDIADORA NA APRENDIZAGEM DO
VOCABULÁRIO EM AULAS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA:
O PRAZER DE CRIAR PARA APRENDER E INTERAGIR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina M. Casadei Pietraróia

São Paulo
2008

A minha mãe, Samira Abdulmassih Houry.

A meu pai, Ibrahim Houry (in memoriam).

A meus irmãos, Leila Houry Charbachi,

Suraia Houry e Said Houry.

A meu tio padrinho, Hamid Houry.

A minha tia, Gesmin Agostinho El Koussa.

Agradecimentos

A Deus, que orienta minha vida;

A minha orientadora, profa. Dra. Cristina Casadei Pietraróia, pelo carinho, competência, estímulo, e, principalmente, pela confiança depositada em mim, pela paciência e compreensão em tantos momentos difíceis;

A minha mãe, Samira, por ter me dado a vida, seu amor incondicional e sua total dedicação durante toda a minha caminhada, e por ter entendido minha ausência em alguns momentos;

Aos meus irmãos Leila, Suraia e Said, que de uma forma ou de outra me estimularam e com os quais sempre pude contar;

Ao prof. Dr. Francis Yaiche, da Université de Panthéon Sorbonne – Paris IV, pela co-orientação, pela acolhida durante o estágio Capes/PDEE naquela instituição, e pela contribuição teórica no desenvolvimento desta tese;

Ao Serge Borg, pelas portas abertas na França, pelo valioso apoio e pelos constantes incentivos neste meu percurso;

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido durante o curso;

Às professoras Dras. Vera Lúcia Marinelli e Sabina Kundmann, pela preciosa contribuição no exame de qualificação;

À funcionária do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP, Edite, pela eficiência e prestação de serviços;

Aos alunos da Universidade Federal de Uberlândia que participaram do curso para a coleta de dados, fornecendo elementos imprescindíveis para a realização desta pesquisa;

Aos alunos da Universidade Federal de Uberlândia regressos de estágios na França, que aceitaram gentilmente responder a um dos questionários da coleta de dados;

À profa Dra. Paula Arbex, da Universidade Federal de Uberlândia, pela revisão da tese, e amiga-conselheira de todas as horas;

À profa Dra. Benice Naves Resende, da Universidade Federal de Uberlândia, companheira de curso e de projetos, pelo incentivo e apoio constantes, e por sua amizade ao longo desse tempo;

Aos colegas da equipe de língua francesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, por terem possibilitado minha liberação em tempo integral para cursar o Doutorado.

Resumo

Esse estudo investiga a aprendizagem de vocabulário através da metodologia de Simulação Global (SG), visando mostrar sua utilização como estratégia pedagógica, criativa, interativa, motivadora e eficaz em aula de língua francesa. Tal aprendizagem é vista como um processo social, dinâmico e complexo, envolvendo um grande número de variáveis, dentre as quais as cognitivas e as afetivas desempenham um papel de extrema relevância, e que tem a sala de aula como o cenário social onde professor e alunos constroem conhecimento em conjunto através da negociação. Nesta pesquisa são analisadas as experiências anteriores de aprendizagem de língua estrangeira (língua francesa) dos aprendizes, suas concepções em relação ao ensino de língua estrangeira (LE) e, especialmente, em relação ao vocabulário, a experiência atual de aprendizagem com a SG, bem como a aprendizagem do vocabulário nesse contexto. Na SG, os alunos aprendem em contextos reais de comunicação. As atividades propostas nessa metodologia estimulam a criatividade e a tomada de decisões dos aprendizes e funcionam como mediadores da interação, proporcionando a construção de conhecimento lingüístico-comunicativo e cultural da língua francesa. Vinte e cinco alunos de nível intermediário em língua francesa participaram deste estudo. Os dados foram coletados em um curso de língua francesa, de quarenta e cinco horas, na Universidade Federal de Uberlândia/MG, entre dezembro 2007 e fevereiro de 2008. Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram questionários e testes de vocabulário. Observando o processo de ensino-aprendizagem, verificamos que, durante as atividades de SG, os aprendizes construíram seus conhecimentos, conjunta e colaborativamente na língua francesa, interagindo e negociando com seus pares. Feita a análise dos dados, constatamos que a utilização da metodologia SG contribui de maneira significativa para a aprendizagem do vocabulário, pois os alunos memorizam e aprendem mais facilmente as palavras quando estas são (re)utilizadas nas diversas atividades criativas da Simulação Global. Este estudo apresenta, ainda, várias contribuições para a pesquisa em aprendizagem de LE (língua francesa), devido a seu formato inovador e dinâmico, que considera importante a influência dos aspectos cognitivos e sociais na aprendizagem do vocabulário de uma LE.

Palavras-chaves: francês língua estrangeira; Simulação Global; aprendizagem do vocabulário; criatividade; motivação, interação; autonomia

Abstract

This study investigates vocabulary learning through the Global Simulating (SG) methodology, aiming at presenting its use as a pedagogical strategy, interaction mediation and creativity motivator in the French class, and its efficiency on vocabulary learning. Vocabulary learning is taken as a social dynamic and complex process involving a wide range of variables, within which cognitive and affective variables play an extremely important role. Such process considers the classroom to be a social environment, where learners and teacher build knowledge through negotiation. We analyze participants' prior foreign language learning experiences, their conceptions about foreign language, and especially their conceptions about vocabulary. The latter is related to participants' current experience within SG learning context, and we also analyze how experiences and conceptions interfere in the learners' actions. The main hypothesis that guides this study is that SG stimulates creativity and learners' decision making, which work as interaction mediators, providing French cultural linguistic and communicative knowledge building. Twenty-five intermediate level students of French took part in this research. Questionnaires and vocabulary tests were used for data collecting in a French class at the Federal University of Uberlândia (MG- Brazil), from December 2007 to February 2008, totalizing 45 hours. The data reveal that, during SGs activities, learners build knowledge jointly and collaboratively, interacting and negotiation with peers. The results suggest that SG use brings significant contribution to vocabulary learning as students memorize and acquire lexical items more easily when they are used and re-used in creative activities and simulations. The study brings contribution to the FL teaching and learning field because it is innovative, creative and dynamic, and it considers the influence of cognitive and social aspects in the process of vocabulary learning.

Key words: French as a foreign language; Global Simulating; vocabulary learning; creativity; motivation; interaction; autonomy.

Résumé

Cette étude se propose de faire une investigation de l'apprentissage du vocabulaire dans le contexte de la Simulation Globale (SG) dans le but de démontrer son utilisation comme une stratégie pédagogique, créative, interactive, motivante et efficace dans un cours de Français Langue Étrangère. Tel apprentissage s'insère dans un processus social, dynamique et complexe, qui implique un très grand nombre de variantes, dont les cognitives et les affectives jouent un rôle d'extrême importance. Dans cette perspective la salle de classe est considérée comme un scénario social où l'enseignant et les apprenants construisent ensemble le savoir à travers la négociation. Dans cette recherche sont analysées les expériences précédentes d'apprentissage de langue étrangère (langue française) des apprenants, leurs conceptions de l'enseignement d'une langue étrangère, notamment, du vocabulaire, leur expérience de l'apprentissage par la méthodologie de la Simulation Globale, et l'apprentissage du vocabulaire dans ce contexte. Dans la SG, les étudiants apprennent dans des contextes réels de communication. Les activités y proposées stimulent la créativité et la prise de décision des apprenants et elles ont le rôle de médiatrices de l'interaction, ce qui permet la construction des connaissances linguistique, communicative et culturelle de la langue française. Vingt-cinq apprenants de niveau intermédiaire en langue française ont participé à cette étude. Les données ont été recueillies dans un cours de Langue Française, sur un volume horaire de quarante-cinq heures, à l'Université Fédérale d'Uberlândia/MG, du mois de décembre 2007 au mois de février 2008. Dans notre recherche ont été utilisés des questionnaires et des évaluations de vocabulaire. En observant le processus d'enseignement-apprentissage, nous avons remarqué que, pendant les activités de SG, les apprenants ont construit leurs connaissances en langue française de manière collaborative, en interaction et en négociation avec leurs camarades. Après avoir fait l'analyse des données, nous avons constaté que l'utilisation de la méthodologie SG contribue de manière significative à l'apprentissage du vocabulaire, car les apprenants mémorisent et apprennent plus facilement les mots quand ceux-ci sont (ré)utilisés dans les diverses activités créatives de la Simulation Globale. Cette étude présente, encore, plusieurs contributions à la recherche en apprentissage des langues étrangères (la langue française), par son innovation et son dynamisme, qui considère importante l'influence des aspects cognitifs et sociaux dans l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère.

Mots-clés: Français Langue Étrangère; Simulation Globale; apprentissage du vocabulaire; créativité; motivation, interaction, autonomie.

Sumário

Introdução – Percurso da pesquisa	11
Ponto de partida	12
Construção do objeto de pesquisa	18
Capítulo 1 – Pressupostos Teóricos	21
1.1. Teorias de ensino-aprendizagem de LE	22
1.1.1. As hipóteses de Krashen	24
1.1.2. A hipótese de interlíngua de Selinker	27
1.1.3. A teoria cognitivista e o uso de estratégias de aprendizagem	28
1.2. Teoria Vygotskyana: alguns fundamentos	31
1.2.1. A teoria sócio-cultural (sócio-interacionista)	31
1.2.1.1. Desenvolvimento e aprendizagem	40
1.2.1.2. A mediação	43
1.2.1.3. O processo de internalização	46
1.2.1.4. Interação e o trabalho em pares	47
1.3. O ensino-aprendizagem de vocabulário em LE	49
1.3.1. O vocabulário em diferentes métodos de ensino de línguas	54
1.3.2. Hipóteses a respeito da aprendizagem de vocabulário em LE	67
1.3.2.1. Novas pesquisas sobre a aprendizagem de vocabulário	71
1.3.2.2. O aspecto social no processo de aprendizagem de vocabulário	73

1.3.3. O que significa aprender uma palavra?	75
1.3.4. Como se aprende uma palavra?	80
1.3.5. Perspectivas atuais em relação ao ensino de vocabulário em LE	83
1.4. Estratégias de aprendizagem	84
1.4.1. Estratégias para a aprendizagem de vocabulário	88
1.4.2. A estratégia de elaboração de um dicionário personalizado na Aprendizagem do vocabulário	89
Capítulo 2 – Simulação Global: histórico, evolução e avaliação	93
2.1. Origem, princípios e áreas de aplicação	94
2.2. <i>Canevas d'invention</i> : algumas precisões	94
2.3. Evolução da Simulação Global	103
2.4. Simulação Global e <i>Jeu de Role</i>	105
2.5. Criatividade e Motivação	107
2.6. Simulação Global e Aspectos Culturais	111
2.7. Simulação Global e Autonomia	114
2.8. Simulação Global e Avaliação	115
Capítulo 3 – A metodologia de pesquisa	123
3.1. Metodologia da pesquisa: a escolha do formato e sua justificativa	124
3.2. Público-alvo e carga horária do curso	128
3.3. O contexto da pesquisa	128
3.4. Tema e etapas da simulação global desenvolvidas no curso	129

3.5. Atividades realizadas no curso de Simulação Global	131
3.6. Os instrumentos da coleta de dados: questionários e avaliações	131
3.6.1. Questionário respondido por alunos regressos de seus estudos na França	134
3.6.2. Questionário de perfil do aluno que pretende estudar em uma universidade francesa	134
3.6.3. Questionário de metodologia	135
3.6.4. Questionário de avaliação da Simulação Global	135
3.6.5. Questionário de auto-avaliação	135
3.6.6. Avaliação de vocabulário	135
Capítulo 4 – Apresentação, análise dos dados, interpretação de resultados e comparação entre respostas a questionários e avaliações	136
4.1. Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário respondido por alunos de graduação da UFU regressos de seus estudos na França	137
4.1.1. Tabulação dos dados do questionário respondido por alunos de graduação da UFU regressos de seus estudos na França	137
4.1.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário respondido por alunos de graduação da UFU regressos de seus estudos na França	155
4.2. Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário do perfil do aluno	158
4.2.1. Tabulação dos dados do questionário de perfil do aluno que pretende estudar em uma universidade francesa	158
4.2.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de perfil do aluno que pretende estudar em uma universidade francesa	163

4.3. Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de metodologia	165
4.3.1. Tabulação dos dados do questionário de metodologia	165
4.3.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de metodologia	168
4.4. Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de avaliação da Simulação Global	169
4.4.1. Tabulação dos dados do questionário de avaliação da Simulação Global	169
4.4.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de avaliação da Simulação Global	181
4.5. Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de auto-avaliação	185
4.5.1. Tabulação dos dados do questionário de auto-avaliação	185
4.5.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de auto-avaliação	187
4.6. Comparação entre as repostas do questionário de avaliação da Simulação Global e os resultados das avaliações de vocabulário	187
4.7. Comparação entre as respostas do questionário de auto-avaliação e os resultados das avaliações de vocabulário	189
Considerações Finais	190
Referências	194
Anexos	217
Anexo A – Atividades realizadas na Simulação Global	
Anexo B – Questionários e avaliações	

Introdução:

Percurso da pesquisa

Ponto de partida

Minha prática profissional diária na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) gerou e tem gerado uma série de reflexões, dentre as quais aquelas que me incentivaram a fazer esta pesquisa: como motivar os alunos para aprender uma língua estrangeira? Como ensinar uma língua estrangeira de uma maneira ativa, criativa e interativa? Como estimular a participação e a imaginação dos alunos na construção de seu conhecimento? Como promover na sala de aula um ambiente acolhedor e descontraído? Como ajudar os alunos a se desbloquearem, a se abrirem de verdade para a aventura de descobrir uma nova língua e uma nova cultura e a respeitarem essa nova cultura? Como ajudá-los a superar suas dificuldades para se expressar? Como acabar com seu medo de se expor diante dos demais colegas e de errar? Como possibilitar a construção da aprendizagem colaborativa na sala de aula? Como preparar os alunos para uma temporada de estudos na França? Que vocabulário ensinar e como ensinar? Como tornar a aprendizagem do vocabulário na sala de aula uma realidade concreta?

Tais questionamentos levaram-me a perceber, de maneira mais significativa, meu interesse em utilizar uma pedagogia diferenciada, com o intuito de motivar mais meus alunos e estimular sua participação nas aulas. Assim, surgiu meu interesse em utilizar atividades criativas (jogos, simulações, *jeux de rôles*) em minhas aulas de francês língua estrangeira, logo no início de minha prática docente na universidade. A partir dessa época, comecei a fazer todos esses questionamentos e perceber que o ensino formal e sistemático das estruturas gramaticais tornava a aula cansativa e enfadonha, o que diminuía o interesse dos alunos, pois, muitas vezes, eles vinham direto do trabalho (o curso de Letras com opção francês é noturno na UFU) e, cansados, acabavam se dispersando e aproveitando muito pouco a aula. Assim, a utilização de atividades criativas surgiu como uma possibilidade de gerar condições para que os alunos interagissem e praticassem a habilidade de produção oral, tendo em vista a dificuldade em conseguir que falassem espontaneamente e utilizassem as estruturas gramaticais propostas no programa do curso.

A metodologia de Simulação Global (doravante SG) tornou-se um instrumento bastante popular em sala de aula, principalmente na sala de aula de língua estrangeira (doravante LE). Ela tem sido utilizada como atividade lúdica, ativa e interativa que visa fazer entrar o mundo real na sala de aula, com o objetivo de motivar o aluno com relação à aprendizagem da língua, e de criar um ambiente agradável na sala de aula, um espaço de amizade, cordialidade e confiança, para que os alunos possam ter um maior interesse e,

conseqüentemente, prestar mais atenção à aula. Essa relação mais pessoal e mais afetiva com a língua, com o professor e com os colegas contribui para motivar os alunos, fazendo com que eles se envolvam nas atividades, o que facilita, portanto, a memorização e a fixação dos conhecimentos lingüísticos. E por pensar justamente nisso, em criar na sala de aula uma atmosfera prazerosa que propicie a interação e a aprendizagem dos alunos, é que optei por trabalhar com a SG, uma técnica pedagógica bem difundida na área do ensino do francês língua estrangeira - FLE.

A SG foi concebida no início dos anos 1970 pelo BELC (Bureau pour l'Enseignement des Langues et de la Civilisation) para o ensino do FLE (francês língua estrangeira) e do FLS (francês segunda língua), mas foi adotada rapidamente por professores do FLM (francês língua materna) e na formação de adultos em várias áreas de especialidade.

A SG funciona segundo dois princípios fundamentais: o primeiro, a criação de um *lugar-tema* que permite convocar e agrupar todos os tipos de atividades pedagógicas de expressão escrita e de expressão oral, tradicionalmente feitas na sala de aula de maneira atomizada, e coordená-las umas com as outras, sejam elas atividades de reflexão, de debate, de criatividade; o segundo princípio é a criação de *identidades fictícias*, que supõe que cada participante encarne um personagem e dê vida a ele. Essas identidades fictícias irão interagir nesse lugar-tema, simulando, assim, todas as funções da linguagem que esse quadro – ao mesmo tempo, um lugar-tema e um universo de discurso – possa vir a requerer. O objetivo consiste em dar um sentido e uma dinâmica à construção coletiva de um universo no qual cada um será parte integrante. A SG, em vez de recriar situações, vai se preocupar em recriar um mundo. Como bem o afirma Yaiche, descrever o mundo, contar a vida e viver a comédia das relações humanas, tal é o desafio pedagógico das simulações. É a amplitude dessa ambição que explica o termo global. Ela leva ao mesmo tempo para dentro da sala de aula um modelo reduzido da realidade e um suporte para a criatividade.

Meu primeiro contato com a SG ocorreu num estágio promovido pelo *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP) na Universidade de Caen Basse-Normandie, em 2002. Tendo seguido os módulos “Le Français de l'Hôtellerie et du Tourisme” e “Le Français des Affaires”, decidi me aprofundar nessa metodologia, participando, em 2003, do curso “Formação de Professores de Língua Estrangeira: Simulação Global”, oferecido pelo Departamento de Francês da PUC de São Paulo, com duração de seis meses. E, mais recentemente, durante meu estágio de doutorado sanduíche na França, tendo em vista a oportunidade e a relevância para a minha tese, frequentei como aluna ouvinte o curso

oferecido na *Université de Panthéon Sorbonne - Paris 3: Créativité, Simulations Globales*. Particpei, ainda, de um estágio sobre a SG na Universidade March Bloch, em Strasbourg. Foi esse aprofundamento que me fez descobrir a riqueza da SG e identificar, nessa metodologia, inúmeras vantagens para o ensino-aprendizagem do FLE. Inspirada pela minha experiência de estudante e pesquisadora na França, durante meu estágio, e pelas inúmeras experiências que tive relacionadas à minha vida cotidiana e à universidade, decidi-me por criar uma SG sobre a vida universitária na França, na qual contemplei o ensino-aprendizagem do vocabulário, tema de meu projeto de pesquisa inicial. Toda essa vivência contribuiu para nortear e traçar, objetivamente, o tema de meu novo projeto: a Simulação Global utilizada na preparação de alunos de vários cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia que visam a realização de estudos universitários na França.

Francis Yaiche (1996), um dos mentores da SG, a define como

um cenário que permite aos alunos criarem um universo de referência – um vilarejo, um bairro, uma ilha, um hotel – animá-lo com personagens que interagem entre si e simularem todas as funções da linguagem que esse quadro, que é ao mesmo tempo um lugar-tema e um universo de discurso, pode requerer. Descrever o mundo, contar a vida e viver a comédia das relações humanas, tal é o desafio pedagógico das simulações. É a amplitude dessa ambição que explica o termo global. Uma SG é, portanto, uma maneira de fazer entrar o mundo real no universo da sala de aula.

E é justamente por fazer entrar o mundo real na sala de aula, e por ser mediadora da aprendizagem e da interação, que optei por utilizar essa metodologia no curso de francês que ministrei para alunos de vários cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia que pretendem estudar em universidades francesas.

Escolhemos, para o quadro de atividades, a temática da vida estudantil universitária na França. Ela representa uma realidade geográfica e humana e obedece a regras de funcionamento sociais, políticas e educativas. Ela permite, ainda, abordar de maneira lúdica as dificuldades encontradas na chegada em uma nova sociedade, em um novo país, e desmistificar a apropriação de uma nova língua e uma nova cultura.

Utilizar uma pedagogia diferenciada, tal é a proposta da SG. Dar uma dimensão lúdica à aprendizagem, criar um ambiente agradável na sala de aula, estimular a criatividade, favorecer a aquisição da língua escrita e oral, motivar os alunos, promover a interação e o trabalho colaborativo, todos esses fatores são propiciados pela SG e são muito importantes para o ensino-aprendizagem de uma LE. Penso, ainda, que há outros fatores relevantes a

serem considerados: na medida em que os alunos estão reunidos em grupos com o intuito de solucionar um problema, de elaborar uma história comum ou chegar ao final de uma atividade, esse ato é constituído pela linguagem e esses momentos promovem a negociação de sentido e a construção de conhecimento, além de desenvolver a autonomia no trabalho.

É, portanto, por trazer a Simulação Global para dentro da sala de aula e promover a inserção do aluno em contextos novos de comunicação nos quais ele poderá usar de toda a sua criatividade, que se chega à questão do ensino-aprendizagem do vocabulário, tema também contemplado por essa pesquisa. Foi trabalhado especificamente o vocabulário relacionado à vida estudantil na França (a chegada no país estrangeiro, a instalação, as formalidades administrativas, inscrição na universidade, abertura de uma conta no banco etc.). Esse tipo de vocabulário específico, relativo a estas e outras situações de comunicação da vida universitária, normalmente não é contemplado nos livros didáticos de FLE de maneira exaustiva. Daí a importância desse curso que ministrei, no qual os alunos puderam desenvolver a competência de comunicação nestas situações relacionadas à vida do estudante estrangeiro na França, para sua melhor integração na vida acadêmica e cotidiana daquele país.

Meu interesse pelo tema *O ensino-aprendizagem do vocabulário no contexto da simulação global* deve-se ao fato de que a SG, a meu ver, é uma fonte riquíssima, inesgotável para o ensino-aprendizagem do vocabulário, pois o aluno é constantemente solicitado, pela própria atmosfera do jogo, a pensar em determinadas palavras, a utilizá-las, a aprender novas palavras e a reutilizá-las, o que é bastante produtivo, pois o contexto cria o vocabulário básico a ser considerado, favorecendo assim sua memorização, diferentemente de memorizações de listas soltas e fora do contexto.

O vocabulário, um aspecto por muitos anos negligenciado nas pesquisas em aquisição de segunda língua, tem despertado um interesse crescente entre pesquisadores da *Didactique du FLE* (TRÉVILLE & DUQUETTE, 1996; BOGAARDS, 1994; GALISSON, 1988b) e da Linguística Aplicada (SCHMITT, 2000; SCHMITT & MCCARTHY, 1997).

Já há algum tempo, desde a reabilitação da aprendizagem lexical pela didática das línguas estrangeiras¹, discute-se a melhor forma de levar o aluno a adquirir de modo ativo e saber utilizar com coerência um maior número de palavras que, graças aos trabalhos sobre a linguagem, deixaram de ser vistas apenas como etiquetas a serem memorizadas, para se

¹ O lingüista francês Robert Galisson escreveu um artigo cujo título, “Le vocabulaire en pénitence. Brève histoire d’une disgrâce chronique” (1988), refere-se a esse período.

transformarem num importante conjunto de representações sociais que deverão ser adquiridas pelo aluno em contextos comunicativos e interativos.

Nos últimos anos, a partir da influência da Psicologia Cognitiva nos estudos na área de aquisição de LE, vários pesquisadores (CUQ & GRUCA, 2006; SEARLE, 1985; CYR, 1998; GAONAC'H, 1987) têm apontado a importância do papel do aluno, investigando os aspectos cognitivos no processo de aprendizagem, entre estes as estratégias utilizadas para lidar com a tarefa de aprender. Segundo Cuq & Gruca (op. cit.), no entanto, essa ênfase no aluno nas pesquisas de aprendizagem de LE apresenta-se ainda um tanto tímida e, em se tratando dos estudos a respeito da aquisição de vocabulário, especificamente, a situação não é diferente. A pesquisa na área de aquisição de vocabulário parece ainda não conferir a devida importância às contribuições dos aspectos cognitivos para a aprendizagem.

Para preencher essa lacuna, uma recente vertente de estudos (CARTER, 1998; SCHMITT, op.cit.; SCHMITT & MCCARTHY, op.cit.) tem procurado analisar a aprendizagem de vocabulário de uma maneira mais abrangente, buscando investigar, através de uma perspectiva integrada de pesquisa, aspectos cognitivos e afetivos que poderiam influenciar a aprendizagem de vocabulário, dentre os quais as estratégias utilizadas pelos alunos na tarefa de aprender vocabulário, motivação, interação e estilos individuais de aprendizagem.

No entanto, os estudos supracitados, apesar de representarem um grande avanço nas pesquisas a respeito da aquisição de vocabulário, ao prestarem o devido crédito aos aspectos cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem, apresentam ainda uma deficiência, pois não consideram também a importância do aspecto social na aprendizagem. Esse aspecto tem sido enfatizado pela teoria sócio-cultural² desenvolvida pelo psicólogo e psicolinguísta russo Lev S. Vygotsky, que buscou, além das fronteiras dos aspectos lingüísticos, uma compreensão mais profunda do processo de aprendizagem de LE.

Diante dessas considerações, ressalto a importância dessa pesquisa, dotada de uma perspectiva integrada de investigação da aprendizagem de vocabulário, que leva em consideração os aspectos cognitivos na aprendizagem e a compreende como um processo social, que ocorre dentro de um contexto social, através da interação com outros indivíduos (VYGOTSKY, 1994). A aprendizagem do vocabulário é, portanto, nessa perspectiva, um processo dinâmico e complexo que envolve um grande número de variáveis, dentre as quais,

² Alguns dos pressupostos dessa teoria são discutidos no Capítulo 2.

certamente, as cognitivas e afetivas, que desempenham um papel de extrema relevância. A aprendizagem do vocabulário não pode ser considerada somente do ponto de vista lingüístico; fatores ligados ao aluno como indivíduo, com suas próprias características cognitivas e sua maneira própria de lidar com a tarefa de aprender, devem ser também considerados. Proponho, neste trabalho, uma investigação da aprendizagem de vocabulário através do uso da metodologia de SG, buscando analisar como os alunos repertoriam e sistematizam o novo vocabulário através da estratégia de elaboração de seu dicionário personalizado e como eles aprendem esse vocabulário.

Temos, portanto, nesse estudo, dois enfoques: a SG como mediadora da aprendizagem e da interação entre alunos, possibilitando a construção colaborativa de conhecimento, e a elaboração de um projeto comum, que contribui de maneira determinante para a constituição do grupo-classe, reduzindo a heterogeneidade, as diferenças de idade, de origem, de cultura, de percurso escolar, que se apagam diante dessas novas identidades assumidas na SG. Essas novas identidades vão eliminar os filtros afetivos que podem constituir, às vezes, um obstáculo à aprendizagem de uma LE. Tem-se, pois, a retomada da hipótese de Krashen, que preconiza a existência de fatores afetivos que se interpõem entre o mecanismo de aquisição e o *input* (a entrada) recebido pelo aluno. Estes fatores seriam, basicamente, a motivação intrínseca (atitude em relação à língua e/ou cultura estrangeira), a autoconfiança e a ansiedade. Assim, quanto maior for o filtro (menos motivação, menos autoconfiança e maior ansiedade), mais difícil será a aquisição, e vice-versa.

É por meio dessa visão de aprendizagem criativa, interativa e colaborativa, que este trabalho visa contribuir, sobretudo com professores cujo objetivo seja elaborar cursos preparatórios para alunos que pretendem realizar estudos universitários na França. Eles encontrarão, nesse estudo, documentos, estratégias e uma metodologia adequada que promova o aprendizado significativo das necessidades lingüísticas, comunicativas e culturais desses alunos.

A construção do objeto de pesquisa

Meu objetivo geral com essa pesquisa é analisar os resultados da utilização da Simulação Global em sala de aula de língua francesa para avaliar se essa metodologia é fator positivo e determinante para a construção do conhecimento lingüístico-comunicativo e cultural da língua francesa.

Pretendo, ainda, com esse estudo, verificar, através do questionário de avaliação da SG e do questionário de auto-avaliação, respondidos pelos alunos e, ainda, através de testes de vocabulário realizados no curso, se a Simulação Global favorece:

- o desbloqueio psicológico, diminuindo o filtro afetivo;
- as interações entre os alunos e o desenvolvimento de trabalhos em grupo;
- a relação professor-aluno;
- a criatividade dos alunos no processo de aprendizagem da língua francesa;
- o estímulo à autonomia e a tomada de decisões;
- o conhecimento de aspectos culturais gerais e do sistema universitário francês;
- o aprendizado do vocabulário com a sua (re)utilização nas diversas situações de comunicação relacionadas à vida estudantil na França bem como a elaboração de dicionário personalizado.

É também objetivo dessa pesquisa analisar os resultados da utilização da SG em sala de aula de língua francesa, a partir de quatro hipóteses iniciais, quais sejam:

1. As atividades criativas propostas na SG favoreceriam o desbloqueio psicológico, diminuindo o filtro afetivo e motivando e preparando os alunos para a situação de aprendizagem da língua através da descontração e da interação;
2. A experiência de um projeto coletivo comum, vivenciada através da metodologia de SG, favoreceria as interações entre os alunos e desenvolveria suas aptidões para a criatividade, para o trabalho em grupo e para a tomada de decisões, proporcionando-lhes o conhecimento lingüístico-comunicativo e cultural na nova língua;
3. Uma relação mais pessoal e mais afetiva com a língua, com o professor e com os colegas contribui para motivar os alunos, fazendo com que eles se envolvam nas atividades, o que facilita, portanto, a memorização e a fixação dos conhecimentos lingüísticos.

4. O uso da SG e de atividades criativas associadas à reutilização de vocabulário nas aulas de língua francesa contribuem de maneira significativa para a retenção desse vocabulário, possibilitando uma efetiva aprendizagem.

A simulação proposta em meu projeto seguiu, em suas grandes linhas, o modelo de percurso proposto por Francis Yaiche em *Les Simulations globales mode d'emploi* (1996): *criação do lugar-tema* (criação de uma universidade e de uma cidade universitária na França, com todas as instalações e serviços), *criação das identidades fictícias* (são os funcionários, professores, alunos, que vão dar vida a essa cidade universitária e à universidade), *as interações* (essas identidades fictícias vão interagir nesse espaço criado), *diferentes acontecimentos na universidade* (inauguração da universidade, organização de uma recepção para os alunos estrangeiros que vão estudar nessa universidade) e a *cena final*, o desfecho da simulação (a recepção dos novos alunos estrangeiros com discurso do reitor, apresentações dos profissionais e dos novos estudantes, interações entre os novos alunos no espaço cultural; a simulação termina com a primeira aula do curso).

Quanto à organização do presente trabalho, ele se divide em: introdução, quatro capítulos, considerações finais e anexos, sumarizados a seguir:

Na **Introdução** apresentei a justificativa, os objetivos e as hipóteses de pesquisa, a metodologia adotada para a realização da Simulação Global, assim como a estrutura da tese.

No **Capítulo 1**, discuto alguns pontos relevantes de teorias de ensino-aprendizagem de LE, como as hipóteses de Krashen, a hipótese de interlíngua de Selinker, a teoria cognitivista e o uso de estratégias de aprendizagem. Na seqüência, apresento a visão sócio-cultural (sócio-interacionista) da teoria Vygotskyana e discuto o seu principal conceito, o da teoria de aprendizagem, bem como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), a mediação e o processo de internalização; por último, abordo a questão da interação e o trabalho entre pares. Finalmente, procuro desenvolver uma revisão teórica da literatura na área do ensino-aprendizagem do vocabulário. Várias questões a respeito do assunto são discutidas, como a importância do vocabulário nas pesquisas de aprendizagem de LE atualmente, algumas hipóteses em relação à aprendizagem de vocabulário, perspectivas atuais quanto ao ensino de vocabulário, entre outras. O foco será a aprendizagem do vocabulário no contexto da SG dentro da abordagem comunicativa e da perspectiva sócio-cultural desenvolvida por Vygotsky. Será apresentada, ainda, uma revisão das pesquisas a respeito das estratégias de

ensino-aprendizagem de vocabulário. No **Capítulo 2**, apresento a metodologia de Simulação Global (SG) segundo a abordagem de Francis Yaiche, seus princípios, suas aplicações, seus aspectos culturais e sua avaliação em francês língua estrangeira. Procuro, ainda, fazer um breve panorama histórico dessa metodologia, desde o seu surgimento nos anos 1970 e mostrar e discutir as novas tendências da SG, bem como as novas tecnologias da informação utilizadas em projetos de Simulação Global. O **Capítulo 3** descreve a metodologia da pesquisa, detalhando os instrumentos da coleta de dados, bem como os procedimentos utilizados na análise. A análise e discussão dos dados são, então, apresentados no **Capítulo 4**. Na seqüência, apresento as conclusões do estudo, suas limitações e contribuições teóricas, metodológicas e práticas. Na seção de **Anexos**, foram incluídos os instrumentos utilizados na coleta de dados (os questionários), as avaliações de vocabulário, as atividades realizadas ao longo da simulação e a carta enviada aos informantes da pesquisa.

Capítulo 1:

Pressupostos teóricos

*“A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”
(Volochinov/Bakthin).*

Neste capítulo, estruturado em quatro seções principais, apresento a base teórica da pesquisa, através de uma revisão crítica da literatura na área. Na primeira seção, discuto alguns pontos relevantes de teorias de ensino-aprendizagem de LE, como as hipóteses de Krashen, a hipótese de interlíngua de Selinker, a teoria cognitivista e o uso de estratégias de aprendizagem. Na segunda seção, apresento a visão sócio-cultural (sócio-interacionista) da teoria vygotskyana e discuto o seu principal conceito, o da teoria de aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), bem como a mediação e o processo de internalização e, por último, abordo a questão da interação e o trabalho entre pares. Na terceira seção, abordo a questão do vocabulário na aprendizagem de LE. Várias questões a respeito do assunto são discutidas, como a importância do vocabulário nas pesquisas de aprendizagem de LE nos dias de hoje, algumas hipóteses em relação à aprendizagem de vocabulário, perspectivas atuais quanto ao ensino de vocabulário, entre outras. Na quarta e última seção, após uma breve revisão do conceito de estratégias, apresento uma revisão das pesquisas a respeito das estratégias para a aprendizagem de vocabulário. Finalmente, são discutidas, nesta seção, algumas pesquisas em relação à contribuição do dicionário personalizado (elaborado pelo próprio aluno) para a aprendizagem de novos itens lexicais.

1.1. Teorias de ensino-aprendizagem de LE

As teorias de aprendizagem surgiram da psicologia, mais precisamente do behaviorismo, tendo como representantes Skinner e Watson. Nessa visão, a aprendizagem de segunda língua acontecia da mesma forma que a aprendizagem da língua materna, ou seja, era tida como formação de hábitos condicionados que seriam transferidos para a língua-alvo. Os erros resultantes da interferência da língua materna na língua-alvo eram tidos como nocivos e indesejáveis pelos behavioristas, e, em consequência desse fato, surgiu o paradigma da aquisição de segunda língua.

Segundo o *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem* de TODOROV & DUCROT (1972), o estruturalismo americano ou distribucionalismo, cujo representante de maior destaque era Bloomfield, teve seu ponto de partida na psicologia behaviorista e dominou a lingüística norte-americana até 1950. Essa abordagem criou bases para a análise contrastiva, que tinha como objetivo imprimir à descrição um caráter ordenado e sistemático e evitar que ela fosse mero inventário. Pode-se, então, notar que a língua era tida como sistema imutável de estruturas que caracterizariam um determinado padrão dentro de uma comunidade

lingüística, o que permitia que duas línguas fossem contrastadas, e analisados aspectos tais como as semelhanças e as diferenças entre ambas.

Influenciados por essas teorias, surgiram vários métodos de ensino-aprendizagem. Um deles foi o Método Gramática-Tradução, que apareceu no século XIX. Esse método tinha como características: o ensino da língua-alvo através da língua materna, ou seja, o professor em sala de aula utilizava muito pouco a língua-alvo; o vocabulário era ensinado em forma de listas de palavras isoladas e pouca ênfase era dada à pronúncia. Assim, a língua era tida como estável, estruturada, e o significado era entendido como correspondente a uma única tradução.

Outro método também derivado da psicologia behaviorista foi o método áudio-lingual. Esse método tinha em comum com a teoria comportamentalista o conceito de formação de hábitos e, para tal, os aprendizes eram submetidos a repetições incessantes, com o intuito de formar hábitos positivos e assim evitar o “erro”. Além disso, pouca ênfase era dada à gramática, isto é, não havia explicações gramaticais, pois a hipótese era de que os aprendizes aprenderiam por analogia indutiva. Nesse método dava-se grande importância à pronúncia, por isso usavam-se fitas cassetes, laboratório de línguas e recursos visuais para que os aprendizes pudessem se basear na pronúncia do falante nativo e dessa maneira atingir a perfeição.

Ainda segundo o *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*, de Todorov & Ducrot (op.cit.), após o distribucionalismo aparece Noam Chomsky com a gramática gerativa. Chomsky critica tanto o comportamentalismo quanto o distribucionalismo, porém aproveita o caráter explícito desta última abordagem, ou seja, o distribucionalismo é explícito no sentido de que as descrições de línguas às quais chega não utilizam, como conceitos elementares, noção alguma cuja compreensão implique já o conhecimento, seja da língua descrita, seja da linguagem em geral. A crítica de Chomsky ao distribucionalismo é com relação à limitação excessiva do domínio empírico que ele toma como objeto; segundo Chomsky, uma língua é uma coisa bem diferente de um corpus, ou seja, um corpus é por definição um conjunto finito de enunciados e a língua possibilita uma infinidade de enunciados. A Gramática Gerativa Transformacional de Chomsky marca uma mudança nos estudos lingüísticos. A gramática gerativa deve levar em conta que o sujeito falante pode compreender e produzir um número infinito de frases novas. Assim, tenta explicar o que a distribucional descreve. Em vez de chegar a conclusões a partir de um corpus da língua, Chomsky enuncia hipóteses sobre a faculdade de linguagem em geral, definindo gramática como sistema formal, máquina de produzir frases. Segundo o autor, em seus escritos iniciais, a gramática gerativa de uma língua deve ser um mecanismo capaz de formular explicitamente

(gerar) todas as frases de uma língua e unicamente elas; deve levar em conta a intuição dos sujeitos falantes sobre sua língua e seus julgamentos de gramaticalidade sobre enunciados dessas línguas.

A primeira crítica de Chomsky ao behaviorismo visava principalmente Skinner. Chomsky postulou a existência de um mecanismo inato de aquisição de linguagem, o LAD (*Language Acquisition Device*), que define a capacidade inata dos seres humanos para adquirirem linguagem. Esse postulado criticava a visão comportamentalista de aquisição de língua materna enquanto formação de hábitos, pois segundo Chomsky a competência e criatividade observadas nos falantes de uma língua são impossíveis de serem alcançadas apenas a partir de repetição de um modelo criado externamente.

1.1.1. As hipóteses de Krashen

Uma outra corrente, derivada da visão naturalista da linguagem, pode ser observada nas teorias de ensino-aprendizagem de LE. KRASHEN (1986) dá uma roupagem nova à teoria de Chomsky. Essa teoria foi concebida e desenvolvida a partir do final dos anos de 1970, por Stephen Krashen e Tracy Terrell, e baseia-se na crença de que, havendo *input* apropriado e compreensível, a aprendizagem ocorrerá naturalmente, sem necessidade de explicação gramatical ou lexical, semelhante à forma pela qual a criança adquire a língua materna, em meio “natural”.

Para esses autores, a função principal de uma língua é a de comunicar, logo só pode haver aquisição se as pessoas compreendem aquilo que lhes está sendo comunicado. Para se chegar a um uso eficaz da língua é preciso ativar o processo de aquisição e, para ativar esse processo, Krashen & Terrell propõem cinco hipóteses: a hipótese da aquisição e aprendizado, a hipótese do monitoramento, a hipótese da ordem natural, a hipótese do *input*, e a hipótese do filtro afetivo.

Na primeira hipótese, KRASHEN (1985) faz uma distinção entre **aquisição** e **aprendizagem** de LE, tendo como base a teoria chomskyana de competência lingüística. Krashen entende por aquisição de LE um processo implícito (o aprendiz não adquire um conhecimento sobre a língua), que ocorre no nível do subconsciente por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital, orientado mais em direção ao sentido do que à forma, sendo idêntico ao processo utilizado pelas crianças ao adquirirem a língua materna. Ela se desenvolve por meio de múltiplas interações verbais e dá ao aprendiz um certo sentimento

do que é e do que não é gramaticalmente aceitável na língua. Esse processo, que leva a uma intuição gramatical comparável a de um nativo, existe em todo ser humano, não importando a idade, raça ou classe social, mas ele é particularmente observável entre as crianças. Já a aprendizagem é um processo explícito (exige conhecimentos sobre a língua e seus empregos), um conhecimento consciente da segunda língua, baseado na forma – e, neste sentido, desenvolvido pelo ensino –, que consiste em conhecer as regras, ter consciência delas e saber explicá-las.

A segunda hipótese diz respeito ao modelo do **monitor** para aprendizes adultos de LE, que funcionaria como um editor ou um monitor através do qual os próprios aprendizes estariam controlando sua produção oral ou escrita, com o intuito de eliminar inadequações. O foco, portanto, está na forma, uma vez que os aprendizes precisam ter clareza das regras da língua para que o monitoramento aconteça. Três fatores se fazem necessários para que esse monitoramento funcione: (a) o conhecimento das regras, pois os aprendizes precisam ter clareza delas e saber como usá-las, caso contrário, o monitor não poderá ser ativado; (b) foco na forma, isto é, o aprendiz precisa prestar atenção nas regras da língua para que a função de editoração seja cumprida, e (c) tempo suficiente para que o aprendiz possa escolher e aplicar uma regra, isto é, pensar sobre o que ele está falando.

Segundo Krashen, um aprendiz pode conhecer uma regra e não saber fazer o uso apropriado dela, da mesma forma que ele pode produzir enunciados corretos sem saber explicitamente as regras de uso dos enunciados que produz. Assim, ele deduz que a aquisição e a aprendizagem são dois processos que podem co-existir, mas que são fundamentalmente distintos. O que é “aprendido” não pode ser considerado como verdadeiramente “adquirido”. BESSE & PORQUIER (1984) afirmam que toda a aquisição implica uma certa aprendizagem: “La didactique des langues n’a jamais dissocié processus d’acquisition et processus d’apprentissage et aucune approche, ne s’en tient au seul processus d’acquisition”.

A terceira hipótese refere-se à **ordem natural** de aquisição. Krashen propõe que as estruturas gramaticais sejam adquiridas em LE em uma ordem previsível. Ele afirma que a ordem natural – ou previsível – na qual adquirimos a segunda língua é a mesma que utilizamos para adquirir as regras da língua materna, ordem esta que parece não ser determinada pela complexidade da regra tampouco pela ordem em que as regras gramaticais são normalmente ensinadas em uma aula de língua.

A quarta hipótese trata da questão do **input**, que se baseia, sobretudo, em observações do processo de aquisição. Neste processo, trata-se inicialmente de compreender um “sentido novo”, passando-se por um período de silêncio antes de poder adquirir uma “estrutura” nova.

Assim, o foco aqui é a mensagem comunicada, aquilo que “se está querendo dizer”, e não o “como” se diz. Segundo Krashen (1985), para que os aprendizes tenham progresso, é necessário que exista um mecanismo que os ajude a ir de um ponto a outro, isto é, ele afirma que estamos sempre expostos a um nível mais elevado do nosso estágio atual, que ele domina de “i”. As informações novas são por ele consideradas como “+ 1”, e assim sucessivamente. Essa hipótese tem dois corolários: (1) a fala é resultado da aquisição e não sua causa. A fala não pode ser ensinada diretamente, ela “emerge” por si só como resultado da competência construída via *input* compreensível; (2) se o *input* for entendido e se for suficiente, a gramática será fornecida automaticamente. O professor de línguas não precisa se preocupar em ensinar deliberadamente a estrutura seguinte da ordem natural, pois será fornecida em quantidades certas e automaticamente revisadas pelos aprendizes se estes receberem a quantidade certa de *input*. O *input* compreensível é entendido por Krashen (1985) como o caminho para a aquisição, sendo assim, a informação sobre gramática na língua-alvo é automaticamente disponível quando o *input* é compreendido.

O **filtro afetivo**, quinta hipótese postulada por Krashen (1985), preconiza a existência de fatores afetivos que se interpõem entre o mecanismo de aquisição e o *input* recebido pelo aluno. Estes fatores seriam, basicamente, a motivação intrínseca (atitude em relação à língua e/ou cultura estrangeira), a autoconfiança e a ansiedade. O filtro afetivo refere-se ao progresso do aprendiz e seria um regulador da competência adquirida por ele, dependendo de quão baixo ou alto estivesse. Este filtro atua como uma barreira para a aquisição: se o filtro estiver baixo, há mais motivação, mais autoconfiança e menor ansiedade; o *input* atinge o LAD e torna-se competência adquirida. Porém, se o contrário ocorrer, o *input* é bloqueado e não atinge o LAD (= menos motivação, menos autoconfiança e maior ansiedade). Krashen considera o processo de aquisição mais importante do que o de aprendizagem, já que é ela que leva o indivíduo ao bom desempenho na LE. E, para facilitar este processo, duas condições são fundamentais: 1) a exposição suficiente a um *input* compreensível; 2) uma situação psicológica favorável, ou seja, um baixo filtro afetivo.

A idéia central dessas hipóteses é de que “os aprendizes possuem um ‘sistema de aquisição’ e um ‘sistema de aprendizagem’ que funcionam separadamente” (ELLIS, 1999), ou seja, quando aprendemos uma língua de uma forma “inconsciente” e natural, estamos funcionando dentro do ‘sistema de aquisição’; por outro lado, quando esse processo é consciente, estamos funcionando dentro do ‘sistema de aprendizagem’. A posição defendida por Krashen e Terrel (1983) implica em uma concepção individualista e internalista da mente

humana, em que o conhecimento não é construído interativamente, mas na individualidade a partir do *input* recebido.

A abordagem natural foi criticada pela sua posição negligente em relação aos erros. O fato de priorizar o discurso não artificial, a fluência, e não dar atenção aos erros permite que ocorra a fossilização da língua.

1.1.2. A hipótese de interlíngua de Selinker

Outro pressuposto, também derivado da visão naturalista da linguagem, é o da **interlíngua** de Selinker (1972). Esse conceito foi criado a partir das teorias psicolinguísticas sobre a aprendizagem de LE. A abordagem do autor trata a aprendizagem de LE, principalmente do ponto de vista do aprendiz no que diz respeito ao sucesso ou fracasso na tentativa de se aprender uma LE. Interlíngua é definida por Selinker (op.cit.) como “um sistema linguístico independente baseado no *out put* (o que é produzido pelo aprendiz) observável, que é resultado da tentativa do aprendiz de produzir normas na língua-alvo”.

Segundo Selinker (op.cit.), poucos adultos são verdadeiramente bem sucedidos na aprendizagem de uma LE. A hipótese é de que somente os que são bem sucedidos reativam uma “estrutura linguística latente (oculta)”, idêntica àquela estrutura linguística que foi organizada na aquisição da língua materna. Os que não são bem sucedidos na aprendizagem de uma LE ativam uma “estrutura psicológica latente (oculta)”. Sendo assim, ele afirma que uma verdadeira aprendizagem é impossível (pois o objetivo esperado é desenvolver uma competência formal, explícita e completa da língua), por um lado, porque uma competência não se ensina, e, por outro lado, porque tal aprendizagem se fixa em normas particulares da língua e deixa escapar os inúmeros aspectos diversificados e em evolução.

Selinker ressalta ainda que as produções dos aprendizes em LE são diferentes das produções de um falante nativo e não tendem, obrigatoriamente, a ser iguais ao sistema da língua materna. As produções em língua estrangeira dos aprendizes têm um sistema linguístico separado, isto é, eles possuem uma interlíngua. A formação de tal sistema viria da “estrutura psicológica latente”: transferência de elementos da língua materna (transferência de regras, subsistemas, identificados como semelhantes à estrutura da língua materna), estratégias de aprendizagem em LE, estratégias de comunicação em LE (referem-se aos momentos em que o aprendiz em contato com falantes nativos utiliza-se de estratégias para se comunicar), supergeneralização das regras da LE. A combinação desses processos pode

resultar na **fossilização** (um outro conceito importante na abordagem de Selinker) das competências do aprendiz: a interlíngua não se desenvolve mais (como se ela fosse “congelada”) se as estratégias de comunicação do aprendiz induzirem-no a pensar que ele conhece suficientemente o sistema da LE para comunicar-se.

Selinker (op.cit.) define fossilização como “itens lingüísticos, regras, e subsistemas aos quais os falantes de uma determinada língua tendem a manter em sua interlíngua, não importando a idade do aprendiz nem a quantidade de explicação e/ou instrução recebida na língua-alvo”. Pelo que se pode depreender, a fossilização compreende as formas que não seguem os padrões da língua-alvo, sendo a influência da língua materna na interlíngua produzida pelo aprendiz. Esse fenômeno pode ocorrer individualmente (o aprendiz pára de aprender), ou coletivamente, em que se dá a formação de um novo dialeto ou pidgin.

As teorias abordadas até aqui foram bastante importantes para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LE, pois deram origem a outros modelos que serão abordados a seguir.

1.1.3. A teoria cognitivista e o uso de estratégias de aprendizagem

A teoria cognitivista estuda a construção do conhecimento levando em conta que o sujeito interage com o objeto do conhecimento. Cognição refere-se ao processo mental utilizado para resolver uma tarefa, e pode-se dizer que é bem complexo desvendar como ocorre, e como é o funcionamento de tal processo; os psicólogos cognitivistas tentam explicar estas operações. A ciência cognitiva utiliza-se de várias disciplinas como psicologia, lingüística, psicolingüística, filosofia, educação, entre outras, para explicar o funcionamento cognitivo humano. Ela está baseada, portanto, nos fatores individuais do aprendiz de LE.

Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os aprendizes aprendem da mesma forma. Por exemplo, há aprendizes que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais da mesma forma que alguns têm mais sucesso no uso de estratégias sócio-interacionais devido ao fato de serem mais extrovertidos.

Na abordagem cognitivista, Mclaughlin (1987) afirma que a aprendizagem de LE é vista como uma aquisição de habilidades cognitivas complexas, porque vários aspectos da tarefa devem ser praticados e integrados em uma performance fluente. Assim, a aprendizagem

é um processo cognitivo, pois envolve representações internas que regulam e guiam a performance.

Essa abordagem tem como pressupostos básicos a **reestruturação** e a **automatização**, que são associados ao conceito de interlíngua. A aprendizagem de LE, bem como qualquer outra habilidade cognitiva complexa, envolve uma integração de sub-habilidades, ou seja, inicialmente os processos são controlados e depois automatizados. A automatização é característica dos primeiros estágios da aprendizagem, enquanto a reestruturação é a característica de estágios mais avançados. Esses pressupostos levariam ao entendimento dos possíveis caminhos percorridos na aprendizagem.

Tarone (1980) classifica as estratégias em três grandes grupos: (a) estratégias de aprendizagem, (b) estratégias de produção e (c) estratégias de comunicação:

As **estratégias de aprendizagem** referem-se aos meios pelos quais o aprendiz processa o *input* na língua-alvo com o objetivo de desenvolver seu conhecimento lingüístico. As estratégias de aprendizagem podem ser conscientes e comportamentais, como por exemplo a memorização e a repetição com o propósito de fazer com que o aprendiz lembre de determinado tópico; o seu objetivo principal não é comunicar, mas aprender (por exemplo, repetir uma estrutura gramatical para aprendê-la); ou podem ser subconscientes e psicolingüísticas, como por exemplo a inferência e a supergeneralização.

As **estratégias de produção** referem-se às tentativas do aprendiz em utilizar os conhecimentos adquiridos eficientemente na língua-alvo de maneira clara e com pouco esforço. Essas estratégias pressupõem um planejamento prévio do que será produzido.

As **estratégias de comunicação**, assim como as estratégias de produção, são mais consideradas como estratégias de uso do que de aprendizagem, embora possam contribuir indiretamente com a aprendizagem, pois ajudam o aprendiz a obter mais *input*. As estratégias comunicativas são bastante importantes, pois refletem o desenvolvimento da interlíngua. Segundo Tarone (op.cit.), esse tipo de estratégia acontece principalmente em cenários naturais (ou seja, em locais onde se fala a língua-alvo), em que o aprendiz tenta se comunicar, porém ainda não tem competência comunicativa suficiente. Quando isso acontece, o aprendiz pode reagir de duas maneiras: (1) desistir de expressar o que pretendia e dessa maneira livrar-se do problema, ou (2) utilizar estratégias típicas de comunicação para pedir assistência, como por exemplo “comment ça se dit...?” e parafrasear, como ao imitar o som de algo que não sabe como dizer.

Pode-se concluir que as estratégias de comunicação envolvem uma compensação do conhecimento não existente, que é improvisada pelo aprendiz através do conhecimento existente na língua-alvo, mesmo que de forma incorreta ou inapropriada.

O'Malley & Chamot (1990) e seus colaboradores também contribuíram com pesquisas sobre as estratégias de aprendizagem. Os seus estudos se basearam nas teorias de aquisição de LE, psicologia cognitiva e educação. Segundo esses autores, as estratégias de aprendizagem podem ser agrupadas em três grandes categorias: metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas.

As **estratégias metacognitivas** consistem em refletir sobre o processo de aprendizagem, e compreender as condições que o favorecem, a organizar suas atividades, a se autoavaliar e a se autocorriger.

As **estratégias cognitivas** implicam uma interação entre o aprendiz e a matéria de estudo, uma manipulação de técnicas específicas, com o objetivo de resolver um problema ou de executar uma tarefa.

As **estratégias sócio-afetivas** implicam uma interação com os outros, com a finalidade de favorecer a aprendizagem da LE.

Existem muitos trabalhos importantes e relevantes de pesquisa com base na abordagem cognitivista e com o uso de estratégias. Porém, o que se percebe é que as abordagens mencionadas até aqui, tanto as estruturalistas, quanto as naturalistas e cognitivistas, preocupam-se apenas com a maneira com que os aprendizes produzem linguagem, não levando em consideração o contexto sócio-cultural em que os indivíduos se encontram e interagem.

Decidi, portanto, optar pela teoria sócio-cultural, que leva em conta o fator social, vendo o indivíduo como um ser sócio-historicamente constituído, pois acredito que a metodologia de Simulação Global (SG), um dos focos deste trabalho, tem uma função social e cultural importante na sala de aula, já que é a partir das duas principais etapas que a compõem – a criação do lugar-tema e a criação das identidades fictícias –, que a interação acontece, levando os aprendizes à construção do conhecimento em conjunto e, portanto, à aprendizagem, através de negociações e tomada de decisões.

Proponho, ainda, neste trabalho, uma investigação da aprendizagem de vocabulário através do uso da metodologia de SG, e pretendo verificar como os aprendizes aprendem esse vocabulário e como o reutilizam nas interações.

Este estudo tem, portanto, dois enfoques: a SG como mediadora da aprendizagem e da interação entre alunos, possibilitando a construção de conhecimento colaborativa, e a elaboração de um projeto comum, que contribui de maneira determinante para a constituição do grupo-classe, reduzindo a heterogeneidade, as diferenças de idade, de origem, de cultura, de percurso escolar, que se apagam diante dessas novas identidades assumidas na SG. Essas novas identidades vão eliminar os filtros afetivos que podem constituir, às vezes, um obstáculo à aprendizagem de uma LE. Daí minha ênfase no papel social dos indivíduos na sala de aula.

Acredito ter encontrado suportes bastante consistentes nas idéias de Vygotsky e de seus seguidores – que buscaram, além das fronteiras dos aspectos lingüísticos, uma compreensão mais profunda do processo de aprendizagem de LE – para orientar minha reflexão a respeito de como ocorre o processo ensino-aprendizagem. Este trabalho se circunscreve, portanto, em uma perspectiva integrada de investigação da aprendizagem de vocabulário dentro do contexto da Simulação Global, que leva em consideração os aspectos cognitivos e afetivos na aprendizagem e compreende a aprendizagem como um processo social, que ocorre dentro de um contexto social, através da interação com outros indivíduos.

1.2. Teoria Vygotskyana: alguns fundamentos

Nesta segunda seção, apresento a visão sócio-cultural (sócio-interacionista) da teoria Vygotskyana (1930, 1934) e discuto o seu principal conceito da teoria de aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Proximal, bem como outros dois elementos caros a essa teoria, a noção de mediação e o processo de internalização, e, por último, abordo a questão da interação e o trabalho entre pares.

1.2.1. A Teoria Sócio-Cultural (Sócio-Interacionista)

A abordagem sócio-interacionista trata a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como um processo cultural e social em que o conhecimento é compartilhado e os entendimentos são construídos nas relações interpessoais (VYGOTSKY, 1996). Por este motivo, alguns teóricos a denominam Abordagem Sócio-Cultural (LANTOLF, 2000) ou Teoria da Atividade, segundo Vygotsky, A.N. Leontiev e A.R. Luria (LANTOLF, 2000).

Neste trabalho, adotaremos o termo sócio-cultural como emblemático desta abordagem de aprendizagem, na qual, além da linguagem, os aspectos social e cultural são fundamentais nesse processo.

A teoria sócio-cultural originalmente concebida por L.S. Vygotsky (1994) nos anos que sucederam a Revolução Russa (1917), introduziu uma visão inovadora da constituição do indivíduo. Essa nova visão integra aspectos biológicos e culturais para a explicação do funcionamento psicológico e cognitivo do sujeito. Na concepção Vygotskyana, o indivíduo transforma-se de biológico em histórico, num processo em que a cultura tem o papel de “modelador”. Lantolf (2001) explica esse processo da seguinte forma:

Todo ser humano é capaz de classificar objetos, o que pode ser uma capacidade biológica. Entretanto, nem todos os humanos classificam os objetos dentro de um mesmo esquema. Em algumas culturas, a classificação dos objetos é baseada primordialmente na função que este objeto tem nas atividades do dia-a-dia, enquanto que em outras culturas eles são classificados de acordo com um esquema formal internalizado na escola. Portanto, enquanto a biologia provê o fundamento para a classificação, a cultura constrói os esquemas concretos usados pelos indivíduos para a classificação dos objetos.

A teoria sócio-cultural da mente, desenvolvida por Vygotsky (op.cit.) e seus colaboradores Luria e Leontiev, trouxe para a psicologia e para a pedagogia a perspectiva histórico-cultural, pois o ser humano é agente e produto da cultura, ele transforma o meio onde vive e é transformado por esse meio. Essa teoria enfatiza, portanto, o papel do meio social e cultural no processo de aprendizagem.

Sob a perspectiva sócio-cultural, o ser humano não é apenas um indivíduo, mas também pessoa participante de um ou mais grupos. A existência do indivíduo é socialmente condicionada desde o começo da vida, e muitas de suas necessidades apenas podem ser satisfeitas pelo grupo a que pertence. A partir de seu nascimento, a criança está inserida em grupos. O mundo social em que ela cresce encontra-se, primeiramente, limitado, de modo geral, a dois grupos: à família e ao grupo com que brinca. Nesses grupos, que atuam através de um conhecimento pessoal, estão as forças fundamentais de socialização. Socialização, segundo, Dell’Isola (1988), é o processo de integração do indivíduo na vida de grupo, desenvolvido ao longo dos anos. No decurso desse processo, o indivíduo isolado aprende a cultura (o modo de vida ou de pensamento) da sociedade ou do grupo a que pertence, de forma a poder exercer funções no interior deles.

Os meios de socialização são relações interpessoais, ou seja, a interação entre os seres humanos. O ser humano em desenvolvimento insere-se no processo interativo por um sistema de comportamento, baseado nas suas disposições inatas e modificado pela sua experiência, no interior do qual se desenvolvem as atitudes. Para Dell'Isola (op.cit.), as atitudes são manifestações pessoais, individuais, condicionadas pelo contexto sócio-cultural, isto é, manifestam-se de acordo com o grupo em que o indivíduo se insere.

Ainda, segundo Dell'Isola (op.cit.), o contexto social e cultural encontram-se intimamente correlacionados. Sociedade e Cultura auxiliam a aquisição dos conhecimentos pelo indivíduo de sua situação humana, na medida em que depende da vida em conjunto com outros. O conhecimento do mundo pelo indivíduo é predominantemente social. O indivíduo volta-se para fora de si, externaliza toda sua potencialidade com o objetivo de construir, criar e recriar o mundo. O mundo social exerce pressão sobre o homem e ele internaliza, reabsorve, em sua consciência individual, um mundo particular sob a sua ótica. Cada indivíduo é um ser social que apresenta uma visão de mundo própria relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas.

A teoria sócio-cultural tem na noção de *mediação* um de seus conceitos fundamentais que veremos mais detalhadamente na seção 1.2.1.2. Para Vygotsky (apud LANTOLF, 2000), a mente humana é mediada. Em outras palavras, os seres humanos não agem diretamente no mundo físico, mas contam com o auxílio de ferramentas e de trabalho que permitem que o mundo mude através de sua ação e que, com isso, ocorram mudanças também nas circunstâncias sob as quais os homens vivem. De acordo com Vygotsky (op.cit.), os seres humanos lançam mão de ferramentas físicas e simbólicas (psicológicas) a fim de mediar e regular suas relações com outros indivíduos e com si mesmos. Por ferramentas físicas e simbólicas, entendem-se artefatos criados pelas culturas humanas através dos tempos. Esses artefatos podem ser modificados por diferentes gerações no curso da História. Segundo Lantolf (2000), números, sistemas aritméticos, música, arte e, acima de tudo, a linguagem constituem exemplos de ferramentas simbólicas. A tarefa da psicologia, sob o ponto de vista de Vygotsky, consiste em compreender como as atividades sociais e mentais humanas são organizadas através desses artefatos culturalmente construídos.

Vygotsky entende a mente humana como um sistema funcional em que as propriedades do cérebro são organizadas dentro de uma mente elevada e culturalmente constituída através da integração de artefatos simbólicos ao pensamento, e afirma que a função é um instrumento do pensamento. De acordo com Lantolf (2000), existem funções psicológicas elementares, como a memória (orgânica, imediata), e superiores, como o

raciocínio, a atenção voluntária, a memória intencional, planejamento, pensamento lógico e solução de problemas, aprendizado e a avaliação efetiva desses processos.

O desenvolvimento da função psicológica superior (FPS) está diretamente relacionado com a mediação operada pela linguagem. É o sujeito se apropriando das coisas e transformando-as. A FPS principal é a vontade, pois possibilita a emergência de todas as outras funções. A passagem das funções psicológicas elementares para as superiores ocorre, portanto, pela mediação proporcionada pela linguagem que, na abordagem Vygotskyana, intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde o momento de seu nascimento; por si só, a criança não se apropria qualitativa e quantitativamente dos conhecimentos desejáveis que alcança por meio de interações profícuas com os elementos mais experientes do seu grupo social. A teoria sócio-cultural considera, portanto, o pensamento e a fala como dois processos intrinsecamente ligados em uma só unidade dialética, sendo que o pensamento não pode ser explicado sem a produção lingüística.

Para Vygotsky, a abordagem histórica representa a única abordagem adequada para o estudo das habilidades mentais elevadas visto que muitos dos artefatos culturais utilizados pelos homens são herdados de seus ancestrais. São propostos quatro domínios genéticos para o estudo das funções mentais elevadas dos seres humanos: o domínio *filogenético*, o domínio *sócio-cultural*, o domínio *ontogenético*, e, por último, o domínio *microgenético*. Como afirma Lantolf (2000), o domínio *filogenético* refere-se à distinção entre os processos mentais humanos e os processos mentais existentes em outras formas vivas através da integração de meios de mediação ao longo do curso evolutivo; o domínio *sócio-cultural* diz respeito à maneira pela qual os diferentes tipos de ferramentas simbólicas desenvolvidas pelas culturas humanas através do curso da História afetam os tipos de mediação e os valores dessas culturas (por exemplo, o impacto sofrido pelo pensamento através de artefatos tais como o letramento, a capacidade de operar com números e o advento dos computadores); o domínio *ontogenético* enfoca a maneira pela qual as crianças integram meios de mediação, principalmente a linguagem, às suas atividades mentais ao longo de seu desenvolvimento; e, por último, o domínio *microgenético*, cujo interesse reside na reorganização e desenvolvimento da mediação num período relativamente curto de tempo (por exemplo, aprender uma palavra, som, ou traço gramatical de uma língua).

Muito embora a teoria sócio-cultural reconheça esses quatro domínios genéticos, de acordo com Lantolf (2000), grande parte das pesquisas desenvolvidas na área tem sido realizada dentro dos limites do domínio *ontogenético*. A escolha desse domínio justifica-se pela natureza do enfoque adotado – a investigação das formas através das quais habilidades

tais como a memória voluntária se desenvolvem nas crianças através da integração de meios de mediação ao processo do pensamento.

Ao afirmar que o comportamento humano resulta da integração à atividade humana de formas de mediação construídas social e culturalmente, Vygotsky acaba por subsidiar o surgimento da chamada Teoria da Atividade. Essa teoria tem como princípio a ação de um sujeito mediada por uma ferramenta e destinada a um objetivo, ou seja, de acordo com esta teoria, a atividade é a realização de algo a partir de uma necessidade, mas que se torna um motivo para se fazer algo a partir do momento em que os motivos são direcionados para um determinado ponto. Essa teoria, a partir da perspectiva sócio-cultural Vygotskiana, enaltece a importância do aprendizado através da ação e das interações com o meio sócio-cultural, possibilitando o desenvolvimento das pessoas e da própria atividade. O trabalho, sob o ponto de vista da teoria da atividade, constitui-se em transformar objetivo em resultado, através da ação. Em função disso, o trabalho é modificado, atualizado e desenvolvido visando à satisfação das necessidades dos indivíduos em sociedade. Em seu propósito, a teoria da atividade estabelece que a memória, a imaginação, o pensamento e a emoção são formas distintas de atividade, e que o pensar e o fazer não se situam em pólos opostos.

Para Lantolf (2000), a teoria sócio-cultural rejeita a noção de que pensamento e fala se confundem num único fenômeno. Da mesma forma, a teoria inaugurada por Vygotsky despreza a perspectiva comunicativa da linguagem segundo a qual pensamento e fala constituem fenômenos completamente independentes em que a fala serve apenas como um meio para transmissão de pensamentos formados previamente. Sob a perspectiva sócio-cultural, pensamento e fala aparecem intimamente relacionados dentro de uma unidade dialética na qual a fala pública completa o pensamento iniciado de forma privada. Assim, o pensamento não pode ser explicado sem que se inclua nesse esclarecimento como o próprio pensamento é manifestado através de meios lingüísticos, e as atividades lingüísticas, por sua vez, não podem ser completamente compreendidas se não forem concebidas como manifestações do pensamento. Para Lantolf (2000), violar a unidade dialética existente entre pensamento e fala representa sacrificar qualquer possibilidade de compreensão das capacidades mentais humanas.

Segundo Vygotsky, é através da linguagem que o indivíduo interage, entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que o rodeia, apropriando-se da experiência acumulada na história social. Desta forma, a interação social é o meio para o desenvolvimento cognitivo e para a individualidade dos alunos. Bakhtin (1992) concorda com Vygotsky quando afirma que “a palavra é determinada pelo fato de que procede de alguém

como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. A aprendizagem torna-se, portanto, um processo gerado por e de interações horizontais.

A fala, uma das formas de linguagem através da qual os significados sociais são compreendidos e acordados, encontra-se permeada por expressões afetivas que se tornam igualmente alvo das interações: preferências, antagonismos, concordâncias, simpatias e antipatias. A ação e a fala unem-se na coordenação de várias habilidades, entre elas o pensamento discursivo. Observa-se, então, a objetivação dos sentidos, os quais dão aos signos um caráter mais pessoal e valorativo, permitindo ao sujeito articulações internas que requerem negociações para alcançar significados. Assim, Vygotsky (op.cit.) faz do significado das palavras a unidade de análise de suas pesquisas sobre atividade instrumental, onde o principal instrumento simbólico é a linguagem. Para ele, a palavra, sendo um microcosmo da consciência, contém em seu significado a possibilidade de analisar as relações entre pensamento e linguagem. A unidade mínima do pensamento e da linguagem é o significado da palavra, ou seja, é no significado que o pensamento e a fala se unem, criando condições para o desenvolvimento do pensamento lingüístico e da fala intelectual.

Adultos e crianças, professores e alunos podem conferir às palavras significado e sentido diferentes. Desta forma, os sujeitos mais experientes, ao interagirem com as crianças, estimulam-nas não só na apropriação da linguagem, como também na sua expansão, possibilitando, assim, a elaboração de sentidos particularizados, que dependem da vivência infantil e da obtenção de significados mais objetivos e abrangentes.

Vygotsky (op.cit.) estabelece uma importante distinção entre significado e sentido: aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social é o significado do signo lingüístico; já o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social. Quando nos referimos à negociação, estamos valorizando as trocas entre os parceiros em sala de aula, pois é nas interações que tanto o conceito científico pode ser mais detalhado pelo professor – pois passa a ser mais discutido em um processo descendente–, quanto os conceitos mais cotidianos dos alunos passam a ser enriquecidos e tomam um caminho mais ascendente – pois são ampliados pelo conhecimento científico, elaborado historicamente (MAGALHÃES, 1996). Diante de situações em que precisa manipular conceitos e realidades que já conhece para chegar a saberes até então ignorados, o aluno sugere respostas e chega a resultados que lhe permitem alcançar novos níveis de conhecimento, informação e raciocínio. Estamos frisando que, para Vygotsky, é na interação

entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal, ou seja, será partilhado pelo grupo junto ao qual foi conquistado ou construído.

A linguagem, tanto para Bakhtin (op.cit.) quanto para Vygotsky, é vista como lugar de construção. Para Vygotsky a linguagem é tida como instrumento mediador, que, através da interação, possibilita a negociação de sentidos e daí o processo de internalização, isto é, o sujeito tendo a linguagem como instrumento mediador, constrói conhecimento com o outro (que pode ser um par mais desenvolvido). Esse outro ativará o conhecimento potencial (DP) que se encontra na zona de construção ou zona de desenvolvimento proximal (ZPD) que, junto com outros conceitos já internalizados, será reconstruído até que haja uma apropriação e/ou internalização. Assim, o desenvolvimento da interlíngua³ acontece nas relações interpessoais com a ajuda dos pares. Se o aluno pode realizar certas tarefas com a ajuda do par mais competente, poderá em um estágio seguinte fazê-lo autonomamente. Ou seja, a zona potencial de desenvolvimento (ZPD) constitui conhecimento desenvolvido com a ajuda do outro.

Semelhantemente, para Bakhtin (op.cit.) a linguagem é sócio-historicamente constituída. Então os signos apenas emergem em um contexto interacional, entre uma consciência individual e outra. Com isso percebemos que, tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin o sujeito é um ser social por natureza, isto é, o sujeito é constituído socialmente, na interação com o outro, tendo a linguagem como instrumento mediador dessa interação. Para Vygotsky, porém, esse “outro” é um outro físico, ou melhor, a outra pessoa que participa da interação e contribui na construção dos sentidos. Já para Bakhtin o “outro” não é apenas esse ser físico como para Vygotsky, mas também o outro enquanto enunciado, isto é, os enunciados que constituem o ser e a mistura de vozes que existe em nossas mentes, constituindo o ser que somos. Assim, o outro existe a partir do momento em que se enuncia, interna ou externamente.

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e, nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção.

Nós não estamos nos referindo a uma sala de aula onde cada um faz o que quer, mas onde o professor seja o articulador dos conhecimentos e todos se tornem parceiros de uma grande construção, pois ao valorizarmos as parcerias estamos mobilizando a classe para

³ Interlíngua é um conceito cunhado por L. Selinker (1972) para definir o estágio de desenvolvimento da L2 pelo aluno, em um processo contínuo de aproximação em direção ao sistema da língua-alvo. Trata-se de um conhecimento sistemático da L2, independente dos sistemas da língua materna e da língua-alvo.

pensar conjuntamente e não para esperar que uma única pessoa tenha todas as respostas para tudo.

Ao valorizarmos as interações, não estamos esquecendo que a sala de aula tem papéis que precisam estar bem definidos, mas também queremos reforçar que estes papéis não estão rigidamente constituídos, ou seja, o professor vai, sim, ensinar o seu aluno, mas este poderá aprender também com os colegas mais experientes ou que tiverem vivências diferenciadas. Ao professor caberá, ao longo do processo, aglutinar todas as questões que apareceram e sistematizá-las de forma a garantir o domínio de novos conhecimentos por todos os seus alunos. Reiteramos o argumento em favor da interação porque acreditamos que o homem se constitui enquanto tal no confronto com as diferenças, e um dos laboratórios privilegiados para isso é a escola, onde somos reunidos com diferentes realidades e, no conjunto de tantas vozes, acabamos por acordar significados para determinadas coisas que na individualidade de cada um podem ter diversos sentidos.

A organização do trabalho docente, nesta perspectiva, é diferente a partir do momento em que estamos apontando que é possível construir relações válidas e importantes em sala de aula; cada um tem o seu lugar neste processo, e o aluno é alguém com quem o professor pode e deve contar, resgatando a sua auto-estima e capacidade de aprender. Valores e desejos estão sempre permeando as relações entre as pessoas; ao conseguirmos não marcar as relações com preconceitos que mascaram todas as possibilidades de conhecimento real, estaremos abrindo um campo interativo entre nosso aluno e todo o grupo que o rodeia.

A apropriação da cultura pelo indivíduo não acontece de forma passiva: este, ao receber do meio social o significado convencional de um determinado conceito, interioriza-o e promove, nele, uma síntese pessoal. Esta, por sua vez, ocasiona transformações na própria forma de pensar. É, portanto, com outros sujeitos humanos que maneiras diversificadas de pensar são construídas, via apropriação/internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere.

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem, portanto, pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais. Assim, a interação de membros mais experientes com menos experientes de uma dada cultura é parte essencial da abordagem vygotskyana, especialmente quando vinculada ao conceito de internalização: é ao longo do processo interativo que as crianças aprendem como abordar e resolver problemas variados. É por meio do processo de internalização que as

crianças começam a desempenhar suas atividades sob orientação e guia de outros e, paulatinamente, aprendem a resolvê-las de forma independente.

Pode-se dizer, com base no exposto, que o pressuposto básico da teoria sócio-cultural de Vygotsky é o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico. Assim, partindo da premissa de que o desenvolvimento da inteligência do indivíduo é produto da convivência, podemos dizer que a escola é um ambiente propício de interação do sujeito com a realidade, visto ser o local destinado historicamente para a construção do conhecimento, onde temos acesso a toda a cultura e história da humanidade. O conhecimento é interativo e se dá a partir das relações pessoais e interpessoais que o sujeito constrói. A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência (OLIVEIRA, 1993). O desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, e sobretudo, nas vivências das diferenças. O aprendiz aprende imitando, criando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado. As relações estabelecidas no ambiente escolar passam pelos aspectos emocionais, intelectuais e sociais e encontram na escola um local provocador destas interações nas vivências interpessoais. A escola caracteriza-se como um dos primeiros locais que deveriam garantir a reflexão sobre a realidade e a iniciação da sistematização do conhecimento socialmente construído. Estabelecendo um palco de negociações, os aprendizes podem vivenciar conflitos e discordâncias buscando acordos sempre mediados por outros parceiros.

É importante destacarmos que o importante no processo interativo não é a figura do professor ou do aluno, mas o campo interativo criado. A interação está entre as pessoas, e é neste espaço hipotético que acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental neste processo: as ações partilhadas, em que a construção do conhecimento se dá de forma conjunta. O importante é perceber que tanto o papel do professor como o do aluno são olhados não como momentos de ações isoladas, mas como momentos convergentes entre si, e que todo o desencadeador de discussões e de trocas colabora para que se alcancem os objetivos traçados nos planejamentos do curso.

Concebendo, assim, a escola como o lugar onde ocorrem a apropriação e a sistematização do conhecimento, e onde a aprendizagem deve estar sempre presente, estamos olhando aqui as interações em um contexto específico – o processo ensino/aprendizagem. A sala de aula é, como nos referimos anteriormente, um laboratório, no qual o processo

discursivo ocorre pelas negociações e conflitos que aparecem perante o novo, perante aquilo que não se conhece ou não se domina totalmente.

Quando motivados, nossos aprendizes entram no “canal interativo”, envolvem-se nas discussões, sentem-se estimulados e querem participar, pois internamente estão mobilizados por estratégias externas – metodologias, ferramentas sedutoras que o professor deve usar para mobilizar sua classe. Quando falamos em ferramentas externas, referimo-nos à metodologia utilizada pelo professor para ministrar suas aulas e aos instrumentos físicos, que não precisam ser algo extremamente sofisticado – basta que façam parte da criatividade do professor. Temos profissionais que com algumas sucatas ou materiais disponíveis em sua realidade conseguem envolver e transformar os alunos. Cabe ao professor transformar tecnologia em aula socialmente construtiva, sucata em “material de ponta”, conhecimento espontâneo em conhecimento científico, mundo encoberto em mundo revelado, e tudo o mais que proporcione o sonho, o reconhecimento e o encantamento com a vida pessoal e a vida social dos grupos refletidos na sala de aula por meio da presença dos alunos e mesmo do professor que, de repente, descobre sua própria vida em meio à vida de seus aprendizes.

1.2.1.1. Desenvolvimento e Aprendizagem

De acordo com Vygotsky (1996), a aprendizagem da criança tem início muito antes da aprendizagem escolar. Para ele, a aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois toda aprendizagem tem uma pré-história, isto é, muito antes de ir à escola a criança já adquiriu experiências. Por exemplo, a criança, antes mesmo de estudar matemática, já teve contato com quantidades, com várias operações de adição, subtração, divisão, complexas e simples. Portanto, não se pode ignorar o conhecimento prévio da criança e nem pensar que a aprendizagem escolar começa no vácuo, mas sim que é precedida sempre por uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar na escola.

Para Vygotsky (1994) há dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível, o **Nível de Desenvolvimento Real (DR)**, é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos já completados. Esse nível é visível em sala de aula quando o aluno, na resolução de problemas, faz uso de construções de forma independente, sem necessitar da ajuda do outro. O segundo nível é o **Nível de Desenvolvimento Proximal (DP)** ou **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)** (ou zona de construção), que é a distância entre o DR, que é determinada pela solução independente de

problemas, e o DP, que é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A instrução, portanto, deve estar sempre localizada na ZPD (VYGOTSKY, 1996).

Vygotsky (1994) afirma que

o nível de desenvolvimento real (DR) de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. A ZPD define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

O nível de DP é quando outros conhecimentos ainda estão em processo de elaboração e, sendo assim, dependem da participação de um outro para sua realização. Esse “outro” é o que chamamos de par mais desenvolvido, que pode ser o professor ou um colega.

Pode-se depreender, portanto, que a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. O aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. O que não quer dizer que seja algo linear, “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 1994).

A ZPD, segundo Vygotsky (1994), é um aspecto essencial do aprendizado, pois desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para uma compreensão plena do conceito de ZPD, deve-se reavaliar o papel da imitação no aprendizado (VYGOTSKY, 1994). Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de DP. Então, podemos supor que a imitação faz parte do desenvolvimento da criança, ou seja, a criança só é capaz de imitar algo que está em sua zona de construção, ou melhor, o que está em elaboração e assim, como propõe Vygotsky, o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

O aprendizado humano pressupõe, ainda de acordo com Vygotsky (1994), uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas,

isto é, quando as crianças estão imitando, há a possibilidade da criação da ZPD, ou zona de construção. Pode-se dizer que, no momento em que as crianças estão imitando, elas estão reconstruindo o que foi observado nas outras pessoas. Podemos então concluir que a imitação não é um procedimento mecânico, e sim uma etapa do processo de aprendizagem, em que as crianças têm a possibilidade de realizar ações que não conseguiam realizar sozinhas, permitindo a elas criar algo novo a partir do que observam no outro e reconstruir.

O conceito de ZPD de Vygotsky é bastante importante, pois se trata de uma zona de construção onde os alunos reestruturam o conhecimento já internalizado com o conhecimento ainda não internalizado. Para Vygotsky, o indivíduo desenvolve as capacidades mentais na interação que ocorre entre esses dois níveis de desenvolvimento cognitivo: o nível de conhecimento real (DR), no qual o indivíduo se encontra e é capaz de solucionar sozinho os problemas, e o nível de desenvolvimento proximal ou potencial (ZPD), no qual ele só é capaz de resolver os problemas com a assistência de um par mais competente. A ZPD é uma metáfora que Vygotsky criou para descrever o “caminho” entre esses dois níveis de conhecimento: o real, que é uma visão retrospectiva do conhecimento, e o nível de desenvolvimento potencial, que é uma visão prospectiva. A grande contribuição desse conceito para a educação foi ter trazido uma visão prospectiva para aprendizagem.

Para Vygotsky (1994), “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, no entendimento do autor, o “bom” ensino é aquele que leva o aluno a alcançar o conhecimento potencial, aquele conhecimento que o aluno ainda não domina completamente, mas que é capaz de alcançar com a ajuda de um par mais competente. Segundo Vygotsky, ensinar dentro da ZPD é levar o aluno a atingir um novo nível de conhecimento, que conseqüentemente acarretará uma nova zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky explica tal fenômeno afirmando “o que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Ao propor o conceito de ZPD, Vygotsky ressalta a interação como principal recurso para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Para a educação, o conceito de ZPD revelou duas características importantes sobre a aprendizagem. A primeira é que a aprendizagem humana ocorre natural e normalmente através de algum tipo de assistência ou instrução. A segunda é que podemos sempre expandir os limites do conhecimento e da capacidade humana através do apoio cognitivo certo, ou seja, da assistência cognitiva guiada (MERCER, 1993).

No presente estudo adotei uma visão mais abrangente da ZPD. Nessa visão, não considero a interação entre o aluno e um par mais competente, mas a interação de todos os participantes na co-construção de um novo conhecimento em que o “par mais competente” é um atributo do grupo e não de um indivíduo. A minha concepção deste conceito alinha-se com a de Lantolf (2001, que diz que “a zona de desenvolvimento proximal é mais adequadamente concebida como a construção colaborativa de oportunidades para o indivíduo desenvolver as suas capacidades mentais”.

Para Ajaafreh e Lantolf (1994), a zona de desenvolvimento proximal é uma espécie de quadro que coloca em cena todos os elementos da aprendizagem: o professor, o aluno, as dimensões sociais e culturais de cada um, suas metas e motivações, assim como os recursos disponíveis neste processo, tais como o diálogo. Segundo a concepção sócio-cultural, a zona de desenvolvimento proximal só pode ser acessada e desenvolvida em uma atividade dialógica.

Relacionado ao conceito de ZPD, discutido acima, Vygotsky propõe o conceito de mediação, também de grande importância para este estudo, e que será discutido a seguir.

1.2.1.2. A mediação

Vygotsky (1994) diz que o conceito de mediação foi primeiramente proposto por Hegel, que viu nesse conceito uma característica específica da razão humana:

A razão é tão engenhosa quanto poderosa. A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem qualquer interferência direta no processo, realiza as intenções da razão.

Para Vygotsky esse conceito é importante, pois, para ele, o homem não tem uma relação direta com o mundo, mas sim uma relação mediada. Oliveira (1993) assim define esse conceito:

Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão de uma vela e retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor

sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa.

Há dois tipos de elementos mediadores: os signos e os instrumentos (VYGOTSKY, 1994). Os instrumentos têm a função de servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve, necessariamente, levar a mudanças nos objetos; constitui um meio pelo qual a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza. Já os signos, ou instrumentos psicológicos como designado pelo próprio Vygotsky, constituem um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

O uso de meios artificiais, isto é, a transição para a atividade mediada, muda fundamentalmente todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VYGOTSKY, 1994). Nesse contexto, o autor diz que se pode utilizar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Vygotsky enfatiza que a natureza e o contexto determinam-se mutuamente, e que o homem vai se construindo como ser humano através de suas interações sociais intersubjetivamente, isto é, transforma e é transformado nas relações de uma determinada cultura, sendo, então, um produto de seu meio/contexto social. É um agente ativo da construção desse contexto.

Assim, de acordo com Vygotsky (1994), a mediação (atividade indireta) é vista como um instrumento que permite um entendimento de transformações de ações realizadas em nível interpsicológico ou intermental internalizado. A relação entre a criança e seu ambiente é, num dado momento, estabelecida através do uso de mediadores externos, isto é, no início a criança se encontra em um processo interpsicológico, processo mediado pelos signos, pelo ambiente; após esse processo mediado, a criança passa do processo interpsicológico ao intrapsicológico, isto é, quando a criança passa a um novo nível de organização comportamental que se tornou possível com a ajuda de sinais externos e de mediadores.

Na escola, o elemento mediador mais importante está nos signos lingüísticos, isto é, a linguagem é mediadora do saber, pois tem papel crucial na transformação da aprendizagem, já que é através dela que o professor poderá situar a ZPD, ou zona de construção de conhecimento e conseqüentemente avanço na aprendizagem.

A mediação se manifesta de várias formas no nosso cotidiano: um lembrete deixado na tela do computador, um dicionário que nos auxilia na busca de um significado, a língua que nos possibilita pensar e organizar nossas idéias e a interação entre pessoas. Esses “mediadores”, segundo a visão sócio-cultural, são fundamentais na construção do sujeito como um ser cultural e no desenvolvimento cognitivo deste sujeito.

No escopo educacional, podemos dizer que a teoria sócio-cultural contribuiu trazendo uma abordagem que preconiza que o aprendizado é construído socialmente na interação, e que a língua é a grande mediadora deste processo. Dentro desta perspectiva, é através da interação e da “coparticipação” que alunos desenvolvem as suas competências, constroem conhecimento e mudam as suas visões de mundo. Segundo Donato & McCormick (1994), “a teoria sócio-cultural afirma que as interações sociais e as instituições culturais, tais como a escola e a sala de aula, têm um papel importante no desenvolvimento e crescimento cognitivo do indivíduo”.

No ensino de línguas estrangeiras, a visão sócio-cultural contribuiu introduzindo o conceito de mediação no processo de aprendizagem. Ao colocar a mediação como central para a aprendizagem, a teoria sócio-cultural altera a ordem da proposta tradicional do ensino: o objetivo educacional deixa de ser o produto e passa para ser o processo da aprendizagem. Na sala de aula, a mediação se realiza de diferentes formas: na interação pessoal (aluno/professor, aluno/aluno), na interação material e interactantes (livro texto, dicionário, recursos visuais) e no próprio uso da língua, que funciona como um recurso cognitivo que promove o desenvolvimento dos pensamentos e de idéias.

Pesquisas no ensino de línguas dentro desta perspectiva (LANTOLF & ALJAAFREH, 1994; OHTA, 2001; SWAIN, 2001) indicam que a colaboração e interação contribuem para que alunos alcancem maior competência comunicativa. A sala de aula, portanto, precisa ser um ambiente onde as oportunidades de interação sejam uma norma.

Silva (1997), ao explicar o conceito de mediação, aponta que o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciada pelo contexto sócio-cultural. Esse processo de desenvolvimento é um processo ativo/interativo – de apropriação – no interior das relações sociais. Pode-se então dizer que a mediação social das atividades permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão mediar as operações abstratas do pensamento, dando origem ao processo de internalização, que será discutido a seguir.

1.2.1.3. O processo de internalização

A **internalização** é um processo de re-equipamento interno mediado por artifícios externos. Nas palavras de Vygotsky (1994), internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa”. A aprendizagem é, de certa forma, um processo de internalização. O desenvolvimento do aprendiz depende das ações externas às quais ele é exposto, pois é através delas que ele converte as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky, o processo de aprendizagem, ou de internalização, se dá em dois planos: o **plano interpsicológico** e o plano **intrapsicológico**, ou seja, a aprendizagem ocorre em dois momentos: primeiro no plano social, na interação entre indivíduos; e depois no plano individual e mental, quando esse conhecimento construído socialmente é internalizado e torna-se parte integrante do indivíduo. Ohta (2001) afirma que, segundo Vygotsky,

Qualquer função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro aparece no plano social, e depois no plano psicológico.

Primeiro aparece na relação com o outro, em uma categoria interpsicológica, depois internamente na criança, em uma categoria intrapsicológica. Isso se aplica também à atenção seletiva, memória, construção de conceitos, e desenvolvimento da vontade própria.

Vygotsky (1994), dessa forma, chamou de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Como um exemplo desse processo, o autor cita o desenvolvimento do gesto de apontar em uma criança. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento esse que faz parecer que a criança está apontando um objeto. Quando a mãe vem em ajuda da criança, o apontar torna-se um gesto para os outros. Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento mal sucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um movimento para estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar.

Pelo que se pode observar, portanto, a internalização pressupõe uma série de transformações de elementos externos para elementos internos. Vygotsky (1994) enumera estas transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

De acordo com Ohta (op.cit.), “a passagem do nível interpsicológico para o intrapsicológico implica relações interpessoais, mediadas por signos: a interação social é, portanto, a base do desenvolvimento psicológico do indivíduo”.

Pelo que se pode perceber, a interação está presente desde muito cedo na vida do ser humano e, na teoria vygotskyana em particular, a interação tem papel crucial. Como salientado por Rosa & Montero (1996), e pelo que se discutiu até agora, a concepção Vygotskyana enfatiza o desenvolvimento do indivíduo na interação social; especificamente, o individual é formado pela interiorização de atividades que têm lugar no meio social e pela interação que ocorre na ZPD. A cognição é um produto social alcançado por intermédio da interação, eis o que será discutido a seguir.

1.2.1.4. Interação e o trabalho em pares

Tudge (1996) aponta a importância do contexto no qual a interação ocorre como sendo crucial. Ele propôs que cada criança, em qualquer domínio, tem um “nível evolutivo real que pode ser avaliado, quando ela é individualmente testada, e um potencial imediato para o desenvolvimento naquele domínio”. Vygotsky (1994) estabeleceu uma diferença entre os dois níveis de ZPD.

Para Goodman & Goodman (1996), quando as crianças interagem com seus mundos, podem fazer mais do que parecem ser capazes, e extrair muito mais de uma atividade se há um adulto ou um participante com mais experiência para mediar a experiência. Os autores

acreditam que todas as interações sociais, não apenas aquelas envolvendo parceiros e adultos mais experientes, oferecem oportunidades para que as crianças aprendam mais sobre o mundo. Há indícios crescentes de que uma aprendizagem colaborativa entre parceiros, independentemente das habilidades envolvidas, cria uma zona de construção (ZPD), ou seja, as crianças (ou adultos), interagindo com seus pares, utilizam seu conhecimento prévio e o conhecimento novo para então reconstruir um novo conceito. Para corroborar a idéia dos autores, eles apontam o trabalho de Pontecorvo & Zucchermaglio (1990, apud GOODMAN & GOODMAN, 1996) que mostra que parceiros com conhecimentos ou habilidades similares provocam a reorganização de conceitos na medida em que argumentam a negociam suas soluções para vários problemas.

Acreditamos que a importância da interação não diz respeito apenas às crianças, mas também aos adultos. Um adulto aprende na interação da mesma maneira que a criança o faz, isto é, constrói conhecimento. É por esse motivo que acreditamos que o trabalho em pares contribui para a construção de conhecimento na sala de aula. Além disso,

o ato de compartilhar conhecimento é uma atividade com a qual nos defrontamos no dia-a-dia como agentes do mundo social: a necessidade de se interagir a partir de percepções comuns do mundo que nos cerca ou de um contexto mental comum é típica de qualquer interação humana (EDWARDS & MERCER, 1987 apud MOITA LOPES, 1996).

Quando nos referimos ao valor das interações em sala de aula, é importante pensarmos que este referencial não compactua com a idéia de classes socialmente homogêneas, em que uma determinada classe social organiza o sistema educacional de forma a reproduzir seu domínio social e sua visão de mundo. Também não aceitamos a idéia de sala de aula arrumada, onde todos devem ouvir uma só pessoa transmitindo informações que são acumuladas nos cadernos dos alunos de forma a reproduzir em determinado saber eleito como importante e fundamental para a vida de todos.

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção. Para Moita Lopes (1996), quando a negociação na interação entre professor e aluno é clara e objetiva, dá-se a construção de um conhecimento comum entre eles. Professor e aluno constroem conhecimento conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falha na compreensão entre aluno e professor, até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula. Vygotsky (1994) destaca

que interação implica ação conjunta para o desenvolvimento de conhecimento comum, ou seja, a educação passa a ser vista como um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores constroem conhecimento em conjunto.

Neste estudo, procurei me basear nos fundamentos de Vygotsky, acima descritos, para analisar o uso da metodologia de Simulação Global em sala de aula como mediadora da interação e da aprendizagem de vocabulário; a questão da aprendizagem de vocabulário, portanto, é bastante significativa para este trabalho, e será discutida a seguir.

1.3. O ensino-aprendizagem de vocabulário em LE

Para o senso comum, aprender uma língua é ser capaz de compreender e se comunicar nessa língua. Entretanto, aprender uma língua estrangeira é um processo complexo que envolve dominar aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos e discursivos dessa língua. Do ponto de vista educacional, é preciso às vezes enfatizar um domínio mais do que outro (ex: a leitura em detrimento da produção oral, aspectos lingüísticos em detrimento de aspectos pragmáticos), pois, muitas vezes, os propósitos dos aprendizes com a língua alvo são específicos, e isso deve ser considerado. O ensino-aprendizagem de uma língua, portanto, requer um balanço que leve em conta os objetivos dos aprendizes e as dimensões da língua. Entretanto, seja qual for o objetivo e a dimensão contemplada, o léxico estará sempre determinando este aprendizado, uma vez que “todos os aspectos, da fonologia à pragmática, decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras” (LEFFA, 2000).

Leffa (op.cit.) afirma que o léxico, muito mais do que a sintaxe, a morfologia ou mesmo a pragmática, é a maneira mais rápida, precisa e econômica de se identificar uma língua. Segundo o autor, uma simples seqüência de palavras (ex: *les enfants, the boys, los niños*) é suficiente para determinarmos a língua que está sendo usada. Da mesma forma, se observarmos a linguagem telegráfica, podemos perceber que a compreensão se dá independente da ordem canônica ou da sintaxe, que nem sempre estão presentes no texto teleográfico. O léxico, portanto, é um fator central para a comunicação. Rodrigues (2003) também alinha-se a essa posição, ao defender a idéia de que, fora da sala de aula, os erros referentes à escolha lexical são menos tolerados do que os erros de sintaxe.

Para Nation (1990), o vocabulário de uma língua diz respeito às palavras⁴ daquela língua. Alguns autores, entretanto, fazem diferença entre léxico e vocabulário, entendendo *léxico* como o conjunto de palavras de uma língua e *vocabulário* como uma parte do léxico que representaria uma área de conhecimento (LEFFA, op.cit.).

Quando pensamos em sala de aula de língua estrangeira, observa-se que os próprios aprendizes tendem a dar uma importância grande ao vocabulário, considerando-o, muitas vezes, o grande “vilão” no processo de aprendizagem. Por outro lado, professores dão importância excessiva à gramática e chegam a afirmar que a aprendizagem de vocabulário é um processo que ocorre naturalmente através da leitura e, por isso, não precisa ser ensinado, mas se aprende sozinho (TRÉVILLE & DUQUETTE, 1996). O vocabulário, elemento essencial para a comunicação, está raramente no centro da metodologia comunicativa. Esse paradoxo entre a importância de adquirir vocabulário e a negligência com relação a esse aspecto lingüístico em sala de aula merece ser revisto. Segundo Galisson (1988a),

le mot a une importance psychologique et fonctionnelle et son étude doit trouver une place dans les approches communicatives. Aucune méthode ne dispensera jamais de l'acquisition des mots: la maîtrise d'une langue maternelle ou étrangère passe nécessairement par la maîtrise des mots. Ainsi, d'obstacles à la compréhension et à l'échange, les mots peuvent devenir d'inégalables sésames.

Retomando o modelo de Moirand (1982), que será apresentado na próxima seção, no item que trata da Abordagem Comunicativa, Trévillle & Duquette (op.cit.) definem um aspecto pouco estudado: a competência lexical. Para essas autoras, a competência lexical tem os seguintes componentes:

- *Componente lingüístico* (termo e frase): constituído do conhecimento das formas oral e escrita das unidades lexicais, de sua estrutura, de seu sentido, de seus comportamentos morfossintáticos e de seus contextos;
- *Componente discursivo*: constituído do conhecimento da combinatória dos termos com as séries lexicais apresentando relações lógico-semânticas com eles (regras do discurso em termos de co-ocorrência, coesão e coerência);

⁴ A definição do termo palavra tem sido cercada de uma certa vaguidão ou falta de rigor científico. Várias questões dificultam essa definição, como, por exemplo, as várias nuances de significado que uma palavra pode possuir ou a fusão de duas ou mais palavras para expressar um único significado (DUBOIS et alii, 1993). Neste trabalho, considero palavra como uma unidade de língua independente, que possui significado (NATION, 1990). Os termos item lexical e palavra são usados com o mesmo sentido.

- *Componente referencial*: implica o conhecimento “dos objetos do mundo e de suas relações” e possibilita antecipar aos aprendizes as seqüências lexicais, correspondendo a estereótipos dos comportamentos sociais familiares;
- *Componente sócio-cultural*: constituído do conhecimento do valor estilístico dos termos (do registro ao qual eles pertencem), de sua carga cultural e de suas condições de emprego em função dos parâmetros da situação de comunicação;
- *Componente estratégico*: implica a aptidão para manipular termos no interior das estruturas associativas com a finalidade de esclarecer, de resolver um problema de comunicação, e a aptidão para compensar o desconhecimento de termos através de procedimentos de inferência a partir de índices contextuais (em compreensão) ou de formulações aproximativas, paráfrases e definições (em produção).

Conhecer um termo não é somente ser capaz de dar uma definição a ele, nem somente poder situá-lo em seu micro-sistema de relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos etc.). É também conhecer suas propriedades distributivas do ponto de vista de sua combinatória semântica, sintática, discursiva, e saber que existe um número considerável deles que mobilizam sempre, ou quase sempre, outros termos que os completam, religando-os ou caracterizando-os.

Segundo Tréville & Duquette (op.cit.),

Apprendre le vocabulaire d'une langue consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière.

Ainda segundo Tréville & Duquette, a apresentação das palavras em campos lexicais parece essencial para a aprendizagem de uma língua, ao favorecer a compreensão e a retenção das palavras no interior dos grupos organizados que correspondem a um sistema lógico de representação dos conhecimentos e que coincidem com a estrutura de nosso léxico mental.

A discussão sobre os campos lexicais (COSERIU, 1975), a decomposição do significado em traços pertinentes lógicos (GREIMAS, 1966; POTTIER, 1974) contextuais e situacionais (GALISSON, 1979) impuseram a idéia de um léxico visto como um conjunto estruturado. Segundo Saussure (1968), “o léxico de uma língua é estruturado, assim como sua gramática e sua forma fônica”. As análises psicolingüísticas confirmaram a necessidade de

ensinar o vocabulário de forma ordenada, enfatizando a importância dos esquemas estruturais para a memorização, principalmente, quando o público é adulto.

O aprendiz adulto é um falante competente em sua língua materna, na qual ele é capaz de construir discursos adaptados a objetivos, a interlocutores e a conteúdos em diversos tipos de situações que fazem parte de sua vivência e de seu “saber” sobre o mundo. A competência lingüística em sua língua materna serve-lhe constantemente de sistema de referência, o que representa uma vantagem. Por outro lado, a superioridade cognitiva do adulto com relação a uma criança (estratégia de memorização, desenvolvimento conceitual, domínio de regras sintáticas e conhecimento das funções de comunicação para as quais a linguagem é empregada) não está sempre a seu favor, se pensarmos na memória que “não é mais a mesma” e no nível auditivo afetado.

A despeito da importância do vocabulário na aprendizagem de LE, essa área de investigação não recebeu, durante muito tempo, a devida atenção por parte dos pesquisadores em lingüística aplicada e dos didaticistas. O ensino de vocabulário tem sido desvalorizado na área de aquisição de segunda língua e continua sendo “desprezado” (GALISSON, 1988b) nas salas de aula de ensino de línguas. Galisson destaca que, durante a década de 60, o vocabulário era considerado o aspecto menos importante na aquisição⁵ de uma língua, enquanto uma ênfase crescente era emprestada aos estudos relacionados à sintaxe e à fonologia.

Essa negligência origina-se de vários fatores: a experiência pessoal do professor como aprendiz de língua estrangeira, as atitudes metacognitivas do professor em relação ao ensino do vocabulário, a falta de conhecimento dos professores sobre pesquisas abordando esta questão, a metodologia ou abordagem de ensino aplicada na instituição, e o material didático utilizado nas salas de aula. Os estudos sobre aprendizagem lexical podem contribuir para uma mudança nesse paradigma que predomina nas salas de aula de ensino de línguas.

Analisando a história dos métodos de ensino de línguas ao longo dos anos, Galisson (op.cit.) observa que, em todos eles, pouca atenção era dispensada ao ensino do vocabulário e destaca que discussões a respeito da aprendizagem de vocabulário se limitaram, durante muitos anos, a questões como a memorização de listas de palavras ou a número de repetições necessárias para a memorização dessas listas.

⁵ Os termos aquisição e aprendizagem têm sido objeto de debate na literatura em Lingüística Aplicada. Neste trabalho, utilizo os dois termos com o mesmo significado para me referir ao processo de aprender (adquirir) uma língua estrangeira.

A partir da década de 70, no entanto, um interesse crescente pelo léxico passa a delinear importantes mudanças teóricas e práticas em se tratando do ensino e aprendizagem de vocabulário (CARTER, 1998). A importância do vocabulário no processo de aquisição de uma língua torna-se consenso entre os pesquisadores da área (CARTER, op.cit; COADY & HUCKIN, 1997; SCHMITT, 2000), e o vocabulário, antes negligenciado, é hoje visto como um aspecto central na pesquisa em aquisição de língua estrangeira.

No Brasil, vários autores têm também se dedicado ao assunto, abordando questões como o papel do léxico na compreensão em leitura em LE (SCARAMUCCI, 1995b), aspectos externos e internos da aquisição lexical (LEFFA, op.cit.), o papel do dicionário na aprendizagem de línguas (COURA SOBRINHO, 2000), entre outros. Para Leffa, os recursos da informática, cada vez mais presentes no ensino de línguas, transformaram o vocabulário em um dos aspectos mais importantes na aprendizagem de LE, revertendo a hierarquia dos componentes lingüísticos na aprendizagem e subordinando aspectos como a sintaxe, a fonologia, a morfologia e a pragmática ao léxico.

Contudo, muitas questões relacionadas ao vocabulário permanecem ainda sem resposta e, segundo Nation (op.cit.), as áreas mais carentes de investigação e às quais mais e mais atenção tem sido conferida atualmente dizem respeito aos aspectos na aquisição de vocabulário que envolvem o aprendiz enquanto um indivíduo, com suas próprias crenças, sentimentos e experiências (LARSEN-FREEMAN, 1998).

A meu ver, o vocabulário desempenha um papel de grande relevância na aprendizagem de línguas, constituindo um aspecto importante, não só para aprendizes, mas também para professores de línguas. Num certo sentido, o conhecimento de vocabulário parece fazer parte da cultura de aprender⁶ LE no Brasil. Podemos observar, nas nossas salas de aula de língua francesa, o desejo que nossos aprendizes, sempre munidos de seus pequenos dicionários, manifestam em aprender novos itens lexicais⁷. Acredito na importância do desenvolvimento de um número cada vez maior de pesquisas cujos focos de investigação perpassem pela questão do ponto de vista do aprendiz na aprendizagem de línguas e suas crenças em relação ao vocabulário. Na verdade, uma compreensão mais clara do processo de aprender vocabulário em LE, em minha opinião, só será possível através da realização de

⁶ O termo cultura de aprender foi originalmente apresentado por Almeida Filho (1993), para se referir a um conjunto de crenças, mitos e idéias a respeito da maneira como se aprende uma língua, com base em fatores como idade, nível sócio-econômico, experiências anteriores, leituras ou contatos com outras pessoas.

⁷ De acordo com Lewis (1993), um item lexical é definido como uma palavra – uma unidade independente, utilizada como uma unidade mínima para determinados propósitos sintáticos – ou, como define Nation (1990), qualquer item que funcione como uma unidade no vocabulário de uma língua. Assim, “boîte” seria um item lexical, assim como “boîte de nuit”, apesar de ser composto de três palavras.

pesquisas que busquem integrar os diversos fatores que podem influenciar o processo, incluindo os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Nesta seção, abordo a questão do vocabulário na aprendizagem de LE. Proponho um passeio pela história do ensino de línguas com um olhar focado no ensino do vocabulário. Várias questões a respeito do assunto são discutidas, como a importância do vocabulário nas pesquisas de aprendizagem de LE atualmente, algumas hipóteses em relação à aprendizagem de vocabulário, perspectivas atuais quanto ao ensino de vocabulário, entre outras. Na quarta e última seção, após uma breve revisão do conceito de estratégias, apresento uma revisão das pesquisas a respeito das estratégias para a aprendizagem de vocabulário. Finalmente, são discutidas, nesta seção, algumas pesquisas em relação à contribuição do dicionário personalizado (elaborado pelo próprio aluno) para a aprendizagem de novos itens lexicais.

1.3.1. O vocabulário em diferentes métodos de ensino de línguas

Ao longo de sua história, o ensino-aprendizagem de línguas enfatizou principalmente a sintaxe e a fonologia. Esta posição era em grande parte influenciada pelos estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas que se concentraram na teorização e entendimento desses aspectos da língua. Segundo Zimmerman (1997), “pesquisadores da área de aquisição de segunda língua e professores priorizaram a sintaxe e a fonologia como dimensões mais centrais para uma teoria lingüística, e como mais críticas para uma pedagogia da língua”.

Esse posicionamento inspirou e norteou uma série de metodologias e abordagens de ensino em que o vocabulário era tratado como um “subproduto” da língua, algo que não merecia atenção. O efeito desse papel secundário atribuído ao vocabulário está retratado na forma como muitas dessas metodologias apresentavam e ensinavam o vocabulário: ora o vocabulário era ensinado de maneira simplificada, ora era apresentado em longas listas descontextualizadas a serem memorizadas pelos aprendizes. Dentro desta visão, a palavra não impunha normas ou restrições à língua e estava totalmente subordinada à sintaxe. Essa concepção simplista da palavra dominou o ensino-aprendizagem de línguas até os anos 80, quando estudiosos começaram a dar uma atenção especial para a questão lexical.

A seguir, definirei o papel do vocabulário dentro das várias abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas. O objetivo é entender o percurso dos estudos de ensino-aprendizagem lexical em segunda língua e avaliar a influência deste processo evolutivo no ensino de vocabulário nos dias de hoje.

Antes, porém, de iniciar essa descrição panorâmica dos métodos e abordagens, impõe-se um esclarecimento quanto à organização individualizada e cronológica utilizada nesta seção. Embora a maior parte dos métodos e abordagens ainda seja utilizada em escolas no mundo inteiro, a apresentação em ordem cronológica justifica-se pelo caráter evolutivo das pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas.

O Método Gramática e Tradução

O Método Gramática e Tradução, também denominado Método Clássico ou Tradicional, foi bastante difundido no século XIX e início do século XX. Inicialmente empregado para o ensino das línguas clássicas, principalmente do latim, este método passou posteriormente a servir de modelo para o ensino das línguas modernas, então “*traitées comme des langues mortes*” (GERMAIN, 1993). O objetivo desta proposta de ensino não era a comunicação, mas desenvolver o raciocínio e a leitura através da tradução de clássicos da literatura da língua alvo para a língua materna. Acreditava-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira ajudaria alunos a desenvolverem o intelecto e admitia-se que os aprendizes provavelmente nunca usariam a língua alvo, mas o exercício mental da aprendizagem de uma segunda língua seria um benefício de qualquer forma.

Dentro dessa proposta, o vocabulário tinha um papel importante, porém o ensino limitava-se à tradução. As aulas constituíam-se, basicamente, da leitura de textos e listas de vocabulário com a tradução na língua materna, organizadas de acordo com o campo semântico que pertenciam, e seguidas, em geral, de testes. Os problemas de compreensão eram resolvidos, na maior parte das vezes, através da explicação etimológica da palavra. De acordo com Zimmerman (1997), esse procedimento refletia a crença de que a relação entre o étimo e a palavra era fundamental para a preservação da língua, e por isso devia ser estimulada. A proficiência dos aprendizes era, então, julgada conforme seu conhecimento da estrutura sintática, mais especificamente, da conjugação dos verbos. Nesse método, que prevaleceu até meados do ano de 1920 como o principal método de ensino de línguas na Europa e Estados Unidos, o ensino de vocabulário se dava a partir de listas de vocabulário, e os dicionários bilíngües se tornaram, nesse período, um dos principais instrumentos de aprendizagem.

A principal crítica a esse método era o fato de utilizar somente a leitura de textos clássicos para o ensino-aprendizagem. Havia uma negligência dos aspectos orais e mais realistas da língua. O vocabulário ensinado era, portanto, obsoleto, e o aprendizado baseava-

se primordialmente na memorização de listas de palavras com seus equivalentes na língua materna.

O Método Direto

Embora tenha mantido a hegemonia até o início do século XX, o Método Gramática e Tradução teve sua posição ameaçada no final do século XIX pelo movimento reformista na Inglaterra. Essa reforma, liderada pelo lingüista Henry Sweet (1964), defendia a primazia da língua falada e procurava compensar a ineficiência do Método Clássico para ensinar os aprendizes a se comunicarem na língua alvo.

O Método Direto, introduzido por Sauveur em 1874 nos Estados Unidos, foi o primeiro método a se estabelecer mundialmente depois da Reforma. Foi utilizado na Alemanha e na França entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Este método sofreu influências das idéias debatidas pelos “reformistas”, e apresentava uma posição para o ensino-aprendizagem de línguas totalmente inovadora: o ensino através da associação direta do significado com a língua alvo, sem o recurso da tradução. O método também era revolucionário, pois dava ênfase à linguagem falada e à comunicação, e deixava a língua escrita em segundo plano.

O termo “método direto”, em sua origem, “désigne l’ensemble des procédés et des techniques permettant d’éviter le recours à l’intermédiaire de la langue de départ dans le processus d’enseignement/apprentissage” (PUREN, 1988), e surge para opor-se ao Método Tradicional (Gramática-Tradução). “Direto” significa, portanto, diretamente em LE, sem recurso à tradução ou à explicação em língua materna. Trata-se, na realidade, não de um método único, mas de um conjunto de procedimentos e técnicas que englobam diversos métodos (Oral, Ativo, Interrogativo, Intuitivo, Imitativo, Repetitivo), partindo todos de um mesmo “noyau dur”, para usar a expressão de Puren (op.cit.) referente à coerência central do método.

Nesse método, a ênfase principal era a língua falada e a fonética. O ensino de palavras isoladas começou a dar lugar a uma nova perspectiva de ensino de vocabulário em que as listas de palavras e sentenças isoladas eram evitadas. O vocabulário era sempre apresentado dentro de um contexto e nunca através de uma lista de palavras. O ensino de vocabulário era simples e gradual: o vocabulário concreto era ensinado através de desenhos, objetos reais ou mímica, e o vocabulário abstrato era ensinado através da associação de idéias. Um dos

maiores avanços no ensino de vocabulário nesse método foi a seleção das palavras conforme sua utilidade e não conforme padrões sintáticos.

Nesse mesmo período, surge nos Estados Unidos e na Inglaterra o Método de Leitura (*The Reading Method*). Esse método objetivava desenvolver a habilidade de leitura e compreensão em língua estrangeira através do desenvolvimento do vocabulário. O lingüista britânico Michael West (1953) criticou o excesso de atenção dada à produção oral pelo Método Direto, e sugeriu um novo caminho para a aprendizagem da segunda língua com o foco no vocabulário. Segundo West (op.cit.), o principal elemento no aprendizado de uma língua é a aquisição de vocabulário e seu uso prático. Ele afirma que a maior parte dos aprendizes, após três anos de estudo, não domina sequer as 1000 palavras básicas do idioma. Por isso, West (op.cit.) defendia a idéia do ensino de vocabulário norteado pelas listas das palavras mais freqüentes. Essas listas podiam ser encontradas em dois trabalhos que foram considerados referência nessa época: *The Teacher's Wordbook of 30.000 Words* de Thorndike (1944) e *A General Service List of English Words* do próprio West (1953). Com relação à língua francesa, as primeiras pesquisas sobre léxico foram voltadas para a quantidade de vocabulário que deveria ser ensinada aos aprendizes de nível iniciante. O “Français Fondamental”⁸ foi estabelecido, em 1964, segundo o critério de freqüência das palavras, representando um progresso com relação à tradicional lista de palavras agrupadas por centro de interesse.

Essas listas de palavras a serem ensinadas eram organizadas conforme sua freqüência. Pela primeira vez, então, o vocabulário era considerado um dos aspectos mais importantes na aprendizagem de uma língua, o que resultou em esforços significativos no sentido de se estabelecer critérios para a seleção de vocabulário a ser ensinado nos cursos de línguas. As pesquisas de Palmer (1921) e West (op.cit.) contribuíram para o desenvolvimento dos princípios do controle de ensino de vocabulário.

O Método Áudio-Oral e Áudio-Visual

Com o advento da “era científica da didática das línguas”, iniciada por volta da metade do século XX, a partir dos esforços de pesquisadores para dar bases científicas aos estudos lingüísticos, apoiando-se nos resultados obtidos em pesquisas científicas nas áreas de

⁸ G.Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc et A. Sauvageot, *L'élaboration du français fondamental* (1^o degré), Paris, Didier, 1964.

Psicologia do Comportamento (Skinner, Behaviorismo) e Lingüística (Chomsky, Gerativismo), e também servindo-se dos avanços tecnológicos disponíveis na época (sobretudo em termos de técnicas de som e imagem: gravador, laboratório de línguas, slides, projetor), surgem novos métodos para o ensino-aprendizagem de línguas, todos baseados na língua oral, falada, e na união da técnica com a didática. Porém, a prática oral desses métodos se dá através de exercícios de repetição de sentenças ou de estruturas gramaticais. As duas metodologias mais significativas surgidas nesta linha de pensamento são a **Áudio-Oral** americana e a **Estrutural-Global Áudio-Visual (SGAV)** européia.

O **Método Audio-Oral**, também denominado de áudio-lingual pelos lingüistas americanos, desenvolvido entre 1940 e 1960 aproximadamente, tem uma forte base teórica nos estudos de Lingüística Estrutural (Bloomfield) e na Psicologia Behaviorista (Skinner) de comportamento. Duas crenças importantes norteiam os princípios do Método **Áudio-Oral**: primeiro, a crença de que a gramática é a principal fonte de conflito na aprendizagem; segundo, que a aprendizagem é um processo de formação de hábitos. A partir dessas crenças, tentava-se criar nos aprendizes “novos hábitos” (os hábitos da língua alvo) através da repetição em um processo de automatização das novas estruturas. O professor deveria ajudar os aprendizes a responder corretamente aos estímulos através de um processo de modelamento e reforço. Nas aulas predomina o uso de exercícios estruturais (que levam a um modelo a ser memorizado e reproduzido pelo aprendiz), repetição, imitação, através de muitos diálogos. Partindo da crença de que o aprendizado é resultado de uma automatização de hábitos, não há necessidade de explicação das regras gramaticais. Tampouco há interação ou estímulo à criatividade, já que isso foge ao controle do professor e atrapalha na formação dos hábitos.

O **Método Áudio-Visual**, elaborado entre 1950 e 1970, sendo a SGAV de P. Guberina⁹ sua corrente européia (mais propriamente, francesa), baseia-se na associação da imagem (desenho, quadro, diapositivos etc.) e do som (diálogos gravados) à aprendizagem da língua.

As aulas seguem, geralmente, uma seqüência rígida de procedimentos, tais como: apresentação, explicação, repetição, memorização e correção, exploração e transposição, podendo haver, na fase de repetição, a dramatização dos diálogos estudados. Na fase de

⁹ Foi Petar Guberina, do Instituto de Fonética de Zagreb, quem, na metade dos anos 50, elaborou os primeiros fundamentos teóricos da SGAV, cujos princípios de aplicação pedagógica desenvolveria, alguns anos mais tarde, junto com Paul Rivenc da Escola Normal Superior de Saint-Cloud (França).

transposição, procura-se reempregar, de forma mais livre, as estruturas aprendidas em outras situações.

Esse método segue a mesma abordagem oral e behaviorista do Método Áudio-Oral. Porém, no Método Áudio-Visual, os diálogos são mais contextualizados, pois são apresentados em imagens projetadas em *slides* acompanhadas de gravações que são repetidas pelos aprendizes até serem memorizadas, ou “aprendidas”. O princípio do Método Áudio-Oral se mantém: os aprendizes não devem refletir sobre a língua, mas sim criar hábitos através de uma prática controlada da língua.

Nos dois métodos, o vocabulário é “desprezado”. No Método Áudio-Oral, por exemplo, o ensino de vocabulário é mínimo, pois acreditava-se que o excesso de ensino deste, especialmente nos primeiros anos, poderia sobrecarregar e prejudicar a capacidade do aprendiz de adquirir os hábitos para o aprendizado da fonologia e gramática da língua alvo. Os itens de vocabulário a serem ensinados eram selecionados conforme sua familiaridade. A ênfase principal concentrava-se, portanto, nos padrões estruturais da língua, no ensino da gramática e pronúncia.

Em meados dos anos 60, os métodos estruturalistas (Áudio-Oral e Áudio-Visual) começam a sofrer duras críticas advindas de novos paradigmas que surgiam na Psicologia Cognitivista e na Linguística Gerativista (Chomsky). Pesquisadores perceberam que, embora os aprendizes fossem capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas, eles eram incapazes de fazer uso apropriado e criativo destas sentenças fora do contexto da sala de aula. Além disso, o fato de o Método Áudio-Oral considerar o léxico como um “subproduto” da língua, produzia aprendizes com “vocabulário infantilizado em uma mentalidade adulta” (ZIMMERMAN, 1997). Verificou-se que a comunicação era algo mais do que o domínio da estrutura linguística, era o uso criativo da língua na interação em contextos múltiplos. Nos anos 70, os métodos estruturalistas perderam grande parte de seu prestígio, porém a idéia de que o vocabulário era uma habilidade secundária se manteve.

Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa surgiu no final dos anos 70, em reação ao Método Áudio-Oral e ao Método Áudio-Visual, para tentar resolver alguns “problemas”¹⁰ identificados e

¹⁰ Como, por exemplo, a dificuldade que muitos sujeitos apresentavam em transpor e/ou adaptar as estruturas linguísticas aprendidas às situações nas quais necessitavam comunicar-se na língua estrangeira estudada.

questionados na aplicação prática do Método Áudio-Visual, que resultaram em sua relativa ineficácia, e na necessidade de criar-se algo novo, ou modificado, que pudesse realmente dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira visando uma comunicação real e eficaz.

A abordagem comunicativa nasceu da influência dos estudos de Dell Hymes (1972) sobre competência comunicativa e do desenvolvimento da teoria dos atos da fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969). Segundo esses autores, a teoria dos atos da fala afetou o ensino de línguas no início do “movimento” comunicativo, trazendo para o aprendiz as “funções” da língua (ex: pedido de desculpas, interrupção, reclamação) que o auxiliariam a se comunicar com mais eficiência. De uma maneira geral, a Abordagem Comunicativa introduzia uma nova visão da língua: a função da língua é a comunicação e sua natureza é social. Para Searle (op.cit.), o dizer e o fazer estão intimamente ligados em um mesmo enunciado. A linguagem é considerada como um meio de ação sobre o outro, e é o contexto que possibilita uma interpretação do que está sendo dito, se é uma informação, uma promessa, uma ordem (BÉRARD, 1991).

A lingüística, nesta época, vivia uma forte influência de Noam Chomsky e de seu *Structures Syntaxiques* (1957). Nesse trabalho, Chomsky introduziu a idéia de que a linguagem está representada no indivíduo em uma gramática mental constituída por uma série de regras lingüísticas abstratas que são inatas. Segundo Chomsky, a linguagem existe separada da cognição e da necessidade de comunicação. Para Chomsky, a distinção entre competência (gramática mental inconsciente) e o desempenho (o uso do conhecimento lingüístico) é importante, e ele declara que o objeto de estudo da lingüística deveria ser a competência, a gramática “idealizada”. O trabalho de Chomsky foi uma reação crítica à visão behaviorista dos métodos estruturalistas que dominavam a lingüística nos anos 50.

Mais tarde, Chomsky recebe duras críticas por não considerar o desempenho e o fator social como constituintes da língua. Dell Hymes (op.cit.) introduz o conceito de competência comunicativa como sendo um conhecimento internalizado da adequabilidade do uso da língua. Para Hymes, a comunicação é um fenômeno que deve ser considerado em seu conjunto, e não sob o aspecto estritamente lingüístico. Ao lado de uma competência gramatical, existe uma competência de “uso”, que permite julgar a adequação dos enunciados à situação. Para comunicar, não basta conhecer a língua, o sistema lingüístico, é preciso igualmente saber servir-se dela em função do contexto social. A preocupação de Hymes era, portanto, com uma teoria da linguagem em que o uso se refere tanto ao código lingüístico quanto aos códigos de conduta social. Assim, seu conceito de competência comunicativa refere-se a conhecimentos de regras abstratas de uma língua, exigidas para produzir

correspondências de som/significado e a habilidade para usar tais correspondências entre som/significado e forma de modo social e culturalmente apropriado.

Essas novas concepções da língua formuladas na lingüística (HYMES, 1972) e na filosofia da linguagem (SEARLE, 1969) inspiram e inauguram, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a Abordagem Comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas. Seria importante lembrar aqui que, de acordo com Richards & Rodgers (1993), uma *abordagem* seria um conjunto de hipóteses em relação à natureza do ensino e da aprendizagem de LE, e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, enquanto o *método* se caracterizaria como o plano geral de apresentação do material lingüístico e pode estar contido dentro de uma abordagem, sendo que de uma abordagem podem surgir diversos métodos.

Na Abordagem Comunicativa, a competência de comunicação é o objetivo principal, ou seja, prega-se a fluência em detrimento da precisão gramatical. Canale & Swain (1980) definem a competência de comunicação como um conjunto de três competências principais: *competência gramatical*, *competência sócio-lingüística* (competência sócio-cultural – conhecimento das regras sociais de determinado grupo – e competência discursiva – domínio de diferentes formas de discurso) e *competência estratégica* (o conjunto das estratégias de comunicação que possibilitam compensar as falhas da comunicação; são fenômenos de compensação, podendo se exercer ou na competência lingüística ou na competência sócio-lingüística). Para esses autores (op.cit.), competência comunicativa é o sistema de conhecimentos e habilidades exigidos para a comunicação. Verificamos que há o acoplamento de “conhecimento e habilidade”, o que parece ir ao encontro de Hymes, que já havia aproximado os pólos da construção dicotômica “competência/desempenho”.

Refletindo sobre o que Canale & Swain (op.cit.) consideram como componentes da competência comunicativa, observa-se que o componente estratégico parece ter um status menor, uma vez que surge para “corrigir quebras ou falhas nos componentes gramatical, discursivo e sócio-lingüístico”, e ainda, se apresenta como um apêndice em sua função de “tomar a comunicação – que seria basicamente constituída dos três elementos – mais plena e objetiva. Sua visão de estratégia é, portanto, periférica”.

A essa visão periférica de estratégia opõe-se frontalmente à de Vygotsky (1994) que, assumindo o social como ponto de partida, formula uma teoria do processo cognitivo, fundamentada basicamente no que ele denomina “atividade – estratégica”, que ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Frawley & Lantolf (1985) discutem a importância da ZPD, que é a transição da função interpsicológica (de base social – relativa à habilidade para interagir), para a intrapsicológica (de base cognitiva – relativa ao conhecimento construído na

interação e pela interação), para o ensino das línguas estrangeiras. Mediante essa noção, propõem que um bom aprendiz é aquele que avança no seu desenvolvimento.

Tomar a competência comunicativa sob a perspectiva Vygotskyana significa partir da premissa de que o conhecimento subjacente à competência comunicativa é um conhecimento construído dinamicamente, devendo-se levar em consideração a relação com o outro e o contexto em que essa relação se inscreve. A teoria Vygotskyana, amplamente conhecida como teoria sócio-interacionista ou teoria sócio-cultural, integra a contingência histórica, a especificidade cultural e a particularidade do recurso individual.

Moirand (1982) dá uma definição mais precisa do que Canale & Swain (op.cit.) da competência de comunicação, identificando quatro componentes: *um componente lingüístico*; *um componente discursivo*, isto é, o conhecimento e a apropriação dos diferentes tipos de discurso e de sua organização em função dos parâmetros da situação de comunicação, na qual eles são produzidos e interpretados; *um componente referencial*, isto é, o conhecimento de objetos e sua relação no mundo; e *um componente sócio-cultural*, isto é, o conhecimento e a apropriação das regras sociais e das normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural.

Segundo Bérard (op.cit.), um programa de ensino de língua estrangeira deve, portanto, levar em conta os diferentes componentes da competência de comunicação:

- a *competência lingüística*: excluir totalmente esse componente é irrealista, uma vez que o aprendiz que não possui uma competência lingüística mínima terá problemas para comunicar-se, e supervalorizar a importância da competência lingüística é igualmente cair no irrealismo dos métodos áudio-visuais;
- a *competência sócio-lingüística*: integrar esta dimensão em um programa de língua, sensibilizar os aprendizes para as regras sociais de utilização da língua estrangeira, é lhes dar possibilidade de utilizar enunciados adequados a determinada situação. O desconhecimento de um certo número de regras sociais obriga o aprendiz a reutilizar aquelas regras que funcionam em sua própria comunidade, e que, quase sempre, não correspondem às que são realmente empregadas na outra cultura;
- a *competência discursiva*: a sensibilização do aprendiz para os diferentes tipos de discursos e as diferenças dos códigos escrito e oral;
- a *competência referencial*: o desconhecimento de elementos referenciais faz com que uma parte do sentido de determinada comunicação acabe “escapando”. Assim, a

leitura de um jornal em uma língua que dominamos não é evidente quando não há conhecimento de um mínimo de informações para compreender.

- *A competência estratégica*: este componente, nos dois modelos citados – CANALE & SWAIN (op.cit.) e MOIRAND (op.cit.) –, parece desempenhar um papel diferente dos outros componentes: Para Canale & Swain, ela compensa as falhas da competência lingüística e da competência sócio-lingüística, e, para Moirand, ela só intervém no “momento” da competência de comunicação, isto é, a passagem do estado virtual para o estado real, a realização do ato, a concretização.

Comunicar é, pois, utilizar um complexo conjunto de conhecimentos, de “savoir, savoir-faire, savoir-être”, que o aprendiz adquire progressivamente durante sua formação, e que são fortemente dependentes de sua língua e de sua cultura de origem. Segundo Maley (1984), “... o importante não é mais o que os aprendizes sabem sobre o sistema lingüístico, mas o que eles podem fazer com esta linguagem no mundo real”.

Na Abordagem Comunicativa, a ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística, mas no processo de comunicação. O que se busca não é mais a rígida correção morfológica, sintática e fonética, mas a capacidade de comunicar-se em um contexto real, de entender o interlocutor e de fazer-se entender por ele, ou seja, o que se busca é a eficácia na comunicação. Para tanto, é preciso levar em conta não apenas os aspectos formais da língua, mas também os aspectos sociais e pragmáticos da comunicação. Neste sentido, os aprendizes têm papel diferenciado – eles são negociadores. Espera-se que interajam principalmente entre si. Em uma abordagem sócio-interacionista, “a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e o dos aprendizes na tentativa de construção de um contexto mental comum” (MOITA LOPES, 1996).

Trévaille & Duquette (1996) afirmam que talvez a única situação de comunicação realmente autêntica da qual o aprendiz participe é a aula de língua em que ele está em interação com seus colegas e com o professor; é o lugar onde acontecem as verdadeiras trocas de informações.

Assim, o foco está na interação, e a correção de erros dilui-se na prática. Richards & Rodgers (1993) argumentam que a falha na comunicação deve ser vista como uma responsabilidade conjunta, assim como o sucesso deve ser interpretado como uma conquista de todos os participantes. Isso para não mencionar que o erro sinaliza o desenvolvimento da interlíngua. Afirmam também que o professor, por sua vez, já não é a figura central, mas desempenha várias funções que visam auxiliar o aprendiz, orientá-lo, aconselhá-lo e ensiná-

lo. Ele é um analista das necessidades dos aprendizes, um facilitador da aprendizagem, gerenciando as atividades, selecionando situações e trazendo recursos que promovam a participação. Além disto, o professor também é um integrante do grupo, participando das atividades comunicativas. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante, e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos aprendizes, motivando-os e encorajando-os à participação e acatando-lhes as sugestões.

A abordagem comunicativa motiva tanto o professor quanto o aprendiz: motiva o professor, porque ele tem uma grande responsabilidade no que concerne à escolha de material, à programação das atividades, e à metodologia; e motiva o aprendiz por confrontá-lo permanentemente com o real, por despertar seu interesse pelo material e por possibilitar que ele utilize seus conhecimentos em compreensão e em expressão. De maneira geral, os psicólogos consideram a motivação como um conjunto de forças que empurram os indivíduos em direção a uma finalidade, determinando seus comportamentos e suas condutas. Conforme a definição de Fraisse (1959), a motivação seria “un ensemble de forces qui pousse les organismes à atteindre un but”. Assim, estando motivados, os aprendizes investem em sua aprendizagem e na organização de seu trabalho, e têm uma participação ativa que os leva à autonomia, com responsabilidade individual e de grupo, o que acaba beneficiando a aprendizagem. Quando o aprendiz torna-se autônomo, ele se sente livre para tomar iniciativas e questionar.

A aprendizagem com autonomia é preocupação constante dos professores. Segundo Porcher (1981), “l'apprentissage en autonomie constitue un enjeu essentiel de la didactique des langues et même, vraisemblablement, l'objectif majeur de toute entreprise de formation”. O papel do professor, na aprendizagem com autonomia, é muito importante. Ele deve fornecer aos aprendizes conhecimentos a partir dos quais eles elaboram conhecimento novo. Ele vai orientar o ritmo do trabalho, a compreensão e o respeito às negociações feitas, e fornecer o material lingüístico de que os aprendizes precisam. É o professor quem decide, em última instância, sobre o material didático, o programa, a progressão e o tipo de público. Isto não exclui nem o sorriso, nem o diálogo, nem a negociação. Uma aprendizagem consciente e autônoma de uma língua estrangeira depende, principalmente, da maneira como o professor a concebe, a assume e a orienta segundo seus próprios princípios. O professor tem uma posição mais flexível em sua relação com os aprendizes. Segundo Muller (1978), “l'enseignant n'est plus un distributeur de savoir mais 'un participant' à la discussion”. O professor escolhe, em acordo com os alunos, as atividades que correspondem melhor às suas possibilidades, necessidades e vontades. Ele dá oportunidades para os aprendizes organizarem sua própria

aprendizagem e os ajuda a propor, escolher, decidir, arriscar. Maneiras de aprender fazem, portanto, parte das competências que o professor deve ajudar os alunos a adquirirem, a construir, a aperfeiçoar, para que eles exerçam da melhor maneira possível seu papel de aprendizes, e ainda, ele deve ajudá-los a desenvolver sua criatividade. Ensinar é ajudar a aprender.

Na Abordagem Comunicativa, as atividades são freqüentemente moldadas para a realização de tarefas que envolvem negociação e troca de informação. Uma grande variedade de materiais pode ser usada no ensino comunicativo. Estes materiais são vistos como um modo de influenciar a qualidade da interação e o uso da língua em sala de aula. Livros-textos, jogos, simulações, simulação global, atividades comunicativas baseadas na solução de tarefas, documentos autênticos, tais como: revistas, guias, jornais, mapas, figuras e gráficos são alguns exemplos (BÉRARD, op.cit.).

Um documento “autêntico” é, primeiramente, uma amostra, escrita ou oral, retirada de comunicações realizadas entre nativos. O documento autêntico oral é apresentado com ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, sotaques...). O documento autêntico escrito abrange todas as formas de impressos: revistas, jornais (notícias, fotos com legendas, propagandas, anúncios...), cartas, cardápios, mapas, programas, contratos, cartões, instruções, bilhetes, cartazes, guias, rótulos, tudo, enfim, ao que o falante nativo está exposto diariamente. Os documentos “autênticos” ficam ultrapassados rapidamente e, portanto, podem fornecer falsas representações de práticas culturais, pois eles traduzem um estado momentâneo, um instante no tempo. Eles não devem ser considerados como globalmente representativos, pois se trata de uma realidade viva, multiforme e em mutação. Os documentos “autênticos” têm um forte poder motivante, visto que introduzem na aula de língua estrangeira a dimensão cultural apresentada superficialmente nos materiais didáticos fabricados, atenuando o caráter artificial da aprendizagem.

O ensino do vocabulário não é o foco principal da Abordagem Comunicativa, pois o que prevalece é a fluência. Para essa abordagem o aprendizado do vocabulário em segunda língua ocorrerá da mesma forma como ocorre na língua materna: naturalmente, através do contexto e da exposição à segunda língua, dentro do contexto cultural em que as palavras ocorrem, focalizando-se o nível do discurso e não mais da sentença e proporcionando ao aprendiz oportunidades para desenvolver estratégias para utilizar a língua em contextos reais de comunicação (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Abordagem Natural

A abordagem Natural (*The natural Approach* – KRASHEN & TERREL, 1983) confere ao vocabulário um importante papel no processo de aquisição. Como nessa abordagem a ênfase está na compreensão e não na precisão gramatical, o vocabulário, como “portador de significado” (ZIMMERMAN, 1997), ganha uma atenção maior. Porém, o ensino de vocabulário não é explícito e sim centrado na comunicação e naquilo que é relevante e interessante para o aprendiz, ou seja, o vocabulário seria aprendido de maneira indireta e automática, sem a necessidade de uma instrução formal, apenas através da exposição e da prática. Para Krashen & Terrel (op.cit.), o processo de aquisição de uma língua ocorre quando o *input* é interessante, relevante e compreensível. Segundo os autores, “... a aquisição não ocorrerá, a não ser que o vocabulário seja compreendido”.

Abordagem Lexical

No início dos anos 80 surgiram algumas propostas de ensino-aprendizagem de línguas com o foco na questão lexical. Dentre elas, destaco a Abordagem Lexical (LEWIS, 1983). Essa nova abordagem foi inspirada na Lingüística de Corpus e em uma série de publicações que trouxeram à baila a importância do vocabulário para o ensino de língua estrangeira e materna. Algumas dessas publicações foram: *Longman Lexicon* (MCARTHUR, 1981 apud BERBER SARDINHA, 2000); *Collins COBUILD Dictionary* (SINCLAIR, 1995).

Na Abordagem Lexical (LEWIS, op.cit.), o ensino de línguas deve combinar abordagens comunicativas com o foco no léxico. Segundo Berber Sardinha (op.cit.), um dos pioneiros da lingüística de corpora no Brasil, o vocabulário não é um fenômeno que deve ser visto de forma isolada da sintaxe. Ele descreve padrões léxico-gramaticais que são igualmente importantes para o ensino de vocabulário. As principais práticas pedagógicas dessa abordagem são: a priorização do ensino das colocações¹¹ e o tratamento de palavras gramaticais como itens lexicais. Para Lewis, “a língua consiste de léxico gramaticalizado, não de gramática lexicalizada”, ou seja, Lewis afirma que a base de uma língua é o seu léxico e não a sua estrutura gramatical. Em outras palavras, ele declara que um dos maiores “erros” no ensino de uma língua estrangeira é ter como verdade absoluta o fato de que adquirir conhecimento gramatical (explícito - metalinguagem e estruturas) em conjunto com algumas

¹¹ Refere-se às combinações freqüentes de palavras em uma língua.

palavras isoladas seja o suficiente para uma efetiva comunicação e aquisição de fluência da língua alvo.

Na Abordagem Lexical, a proficiência em uma língua estrangeira é adquirida e desenvolvida mais rapidamente ao se dar total ênfase no ensino e aprendizado de palavras e combinações de palavras, ou mais precisamente, nos itens lexicais.

Tendo apresentado uma revisão a respeito da maneira como a questão do vocabulário foi tratada nos diferentes métodos e abordagens de ensino ao longo dos anos, apresento, na seqüência, uma revisão de algumas hipóteses em relação à aprendizagem de vocabulário.

1.3.2. Hipóteses a respeito da aprendizagem de vocabulário em LE

Segundo Meara (1983), as pesquisas na área de aprendizagem de vocabulário em LE têm conferido mais atenção a outras áreas relacionadas ao vocabulário e não à aquisição de vocabulário propriamente. Algumas dessas áreas seriam a avaliação de conhecimento de vocabulário do aprendiz (*vocabulary size*) e a contagem de frequência das palavras, com o objetivo de justificar a seleção de itens de vocabulário a serem incluídos em cursos e exames.

Uma outra área de pesquisa em se tratando da aprendizagem do vocabulário seria a investigação a respeito de como bilíngües retêm as palavras em seus dicionários mentais e como esse léxico é estruturado, sendo o método que mais se destaca nessas pesquisas (LAUFER, 1989; MEARA, 1984; BOGAARDS, 1994; TRÉVILLE & DUQUETTE, 1996) o método de associações, que consiste em apresentar um número de palavras ao aprendiz, solicitando-lhe que responda com a primeira associação que lhe vem à mente. Ainda segundo Meara (op.cit.), a maior parte dos estudos enfatiza o ensino e não a aprendizagem do vocabulário, desprezando o fato de que as pesquisas a respeito do ensino deveriam se basear em teorias a respeito da aprendizagem.

Para Ellis (1999), a aquisição de um novo item de vocabulário seria um processo complexo, que envolveria as diversas formas que podem ser derivadas daquele item, sua associação com outros itens e a função que aquele item exerceria na frase. Outro fator a se considerar, no que se refere a uma melhor retenção, seria o número de vezes a que o aprendiz é exposto a um item. Hatch & Brown (1995) sugerem que os aprendizes devem ser expostos a uma mesma palavra várias vezes, através de diversas fontes e não de uma só fonte, para que haja retenção.

Seria também importante que o aprendiz tivesse a oportunidade de usar o vocabulário em contextos comunicativos, pois, como destacam Hatch & Brown (op.cit.), o uso pode se tornar uma ferramenta eficaz em garantir que itens lexicais não se percam com o tempo, ou seja, o uso parece garantir que as palavras e seus significados, uma vez aprendidos, não se apagarão da memória.

É preciso considerar, ainda, que vários fatores podem influenciar a retenção de um item lexical na memória, como motivação, interesse e diferenças individuais (HATCH & BROWN, op.cit.; NATION, 1990). Para esses autores, o interesse natural ou a motivação podem levar o aprendiz a prestar mais atenção a algumas palavras do que a outras.

Hatch & Brown (op.cit.) destacam que quaisquer discussões acerca da aprendizagem de vocabulário devem envolver o conceito de aprendizagem intencional e incidental. A primeira estaria relacionada à aprendizagem planejada, enquanto a segunda constituiria um resultado da realização de outras tarefas ou da aprendizagem de outros itens. Um exemplo de aprendizagem incidental seria a abordagem de ensino indireto de vocabulário, em que a atenção do aprendiz é focalizada no texto e não no vocabulário.

Dentro da perspectiva de aprendizagem intencional ou explícita, os aprendizes realizam exercícios ou atividades que focam a atenção no vocabulário, como a inferência¹² a partir do contexto, mapas semânticos, jogos de vocabulário e listas de palavras, entre outras. Várias técnicas que auxiliam a consolidação entre a forma e o significado da palavra na memória são encorajadas.

Uma das áreas de pesquisa envolvendo o uso dessas técnicas seria o uso de técnicas mnemônicas, destacando-se, entre os diversos métodos, o método da palavra chave (*méthode des mots-clé* / Key Word method), que consiste na associação de uma palavra na língua-alvo com palavras foneticamente similares na língua materna, utilizando-se, também, em um segundo estágio, imagens visuais (OTT et alii, 1973). Nation (1990) destaca, contudo, que o método de palavras chaves deve ser compreendido apenas como mais uma técnica para a aprendizagem de vocabulário, e que os aprendizes devem ser encorajados a utilizar várias outras técnicas, como analisar afixos e raízes das palavras. Segundo o autor, quanto mais a palavra for analisada e quanto maior o número de associações da palavra com imagens, mais tempo permanecerá na memória do aprendiz.

¹² Aprendizes de LE podem “adivinhar” o significado de palavras desconhecidas a partir de seu conhecimento de mundo, do contexto em que são utilizadas ou mesmo a partir da própria estrutura das palavras (HATCH & BROWN, 1995; NATION, 1990).

Para Huckin & Coady (1999), o método de palavra chave é muito eficaz em auxiliar o aprendiz na associação entre a forma da palavra e seu significado. No entanto, não deve ser visto como um substituto para a estratégia de inferência, mas como mais uma alternativa, ressaltando-se que, muitas vezes, a técnica não pode ser aplicada devido à dificuldade em se encontrar uma palavra adequada na língua materna. Além disso, a dificuldade em gerar as associações pode desencorajar o aprendiz.

Outra crítica ao método da palavra chave seria o fato de se basear em um modelo de aprendizagem que enfatiza a associação de pares entre duas línguas (NATION, 1983; MEARA, 1983; BOGAARDS, op.cit.). Segundo Meara (op.cit.), aprender vocabulário não seria apenas uma questão de adquirir formas equivalentes em tradução. Para o autor, existem aspectos centrais na aquisição de vocabulário, como, por exemplo, a maneira como as palavras são aprendidas ou a diferença entre memorização de curto e longo prazo que não devem ser esquecidos¹³.

Nos últimos anos, uma atenção especial tem sido dada à aprendizagem incidental, considerando-se, especialmente, a aprendizagem de vocabulário através da leitura. Os estudos sobre a aprendizagem incidental de vocabulário encontram apoio na Hipótese do Insumo (*Input* – KRASHEN, 1985), segundo a qual seria possível aprender palavras, mesmo quando a atenção do aprendiz não está voltada para o vocabulário. Krashen (1983,1985) e seus seguidores (NAGY, HERMAN & ANDERSON, 1985, entre outros) apontam a leitura como um dos instrumentos mais eficazes para a aquisição de vocabulário, destacando que não haveria necessidade de uma instrução explícita, já que os aprendizes aprenderiam todo o vocabulário de que necessitam através da leitura extensiva.

Coady (1997) destaca que a leitura extensiva desempenha um importante papel na aprendizagem de vocabulário. É necessário considerar, entretanto, que, para que a aprendizagem de vocabulário através de uma abordagem indireta ocorra, a quantidade de palavras desconhecidas deve ser pequena e o assunto do texto deve ser de interesse do aluno. Ainda, o texto deve conter apenas alguns itens acima do nível de proficiência do aprendiz e esses itens devem ser compreendidos através do contexto em que estão inseridos (KRASHEN, 1989).

Huckin & Coady (op.cit.) apresentam algumas vantagens da aprendizagem incidental, como o fato de ser contextualizada, possibilitar a ocorrência de duas atividades ao mesmo tempo (compreensão do léxico e compreensão de leitura) e, ainda, o fato de o próprio

¹³ Para uma revisão mais detalhada a respeito do emprego de técnicas mnemônicas na aprendizagem de vocabulário em LE, consultar Cohen (1987).

aprendiz poder escolher o texto que deseja ler. Uma das desvantagens, no entanto, seria o fato de que alguns itens de vocabulário e algumas expressões idiomáticas parecem ser realmente aprendidos através do ensino explícito ou direto.

As duas abordagens (intencional e incidental) parecem dividir a opinião de pesquisadores (ELLIS, 1991; SCHMIDT, 1990). Para Schmidt (op.cit.), a aquisição de palavras não poderia ocorrer sem que houvesse uma consciência¹⁴ de que uma nova palavra estaria sendo aprendida. O papel da consciência na aprendizagem de vocabulário é, na verdade, uma questão controversa. Enquanto para Krashen (1989) a aprendizagem ocorreria de maneira inconsciente, para Schmidt (op.cit.) e Ellis (op.cit.) a aprendizagem de vocabulário só ocorreria de maneira consciente, sendo necessário um esforço de atenção, não apenas em relação ao significado, mas também à forma da palavra.

Ellis (op.cit.) e Schmidt (op.cit.) defendem que a atenção pode ser influenciada por alguns fatores, entre eles, a saliência da palavra, o contato anterior do aprendiz com a palavra ou o sentimento do aprendiz de que aquela palavra é importante no seu conhecimento de língua. Recuperar a palavra de maneira receptiva ou produtiva, durante a realização de uma tarefa, também contribuiria para que aquela palavra fosse reforçada na memória (HULSTIJN, 1994). Também importante, seria o uso da palavra em diferentes contextos.

Acredito que ambas as abordagens, intencional e incidental, são de grande importância na aprendizagem de vocabulário, tornando-se, na verdade, não excludentes, mas complementares, dependendo do estágio de desenvolvimento do aluno e do objetivo a ser atingido. Em estágios iniciais, a abordagem explícita poderia apresentar melhores resultados, mas, em estágios mais avançados, em que o aprendiz já possui um nível limiar de vocabulário¹⁵, a abordagem incidental ou mesmo a combinação das duas abordagens seria muito eficaz, expandindo o vocabulário do aprendiz (NATION, 1990).

Concordo com Nation (op.cit.) quando, ao analisar a complexidade da aprendizagem de vocabulário, sugere que as abordagens incidental e intencional podem ser combinadas, conforme os objetivos propostos na aprendizagem. Para esse autor, a aprendizagem de vocabulário através do contexto, aliada à instrução explícita, é consideravelmente superior no que se refere à retenção dos itens lexicais na memória.

¹⁴ Em relação aos estudos de Schmidt (1990), quanto ao papel da consciência (*noticing or language awareness*) na aprendizagem de LE.

¹⁵ Segundo Laufer (1997), o vocabulário limiar (*threshold vocabulary*) representaria o número de palavras que o leitor precisaria conhecer (ser capaz de reconhecer automaticamente fora de contexto), para ser capaz de utilizar estratégias de processamento com sucesso.

Considero, entretanto, que as duas abordagens parecem não conferir a devida importância aos fatores cognitivos no processo de aprendizagem. Desde a última década, um número cada vez maior de pesquisadores (ELLIS, 1995; PAPEN, 1993; TARDIF, 1992; BESNARD, 1995) tem focalizado o papel do aprendiz, investigando os aspectos cognitivos no processo de aprendizagem, entre estes as estratégias utilizadas pelos aprendizes para lidar com a tarefa de aprender (CYR, 1998; O'MALLEY & CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990a). Porém, Breen (1998) considera essa ênfase no aprendiz e no contexto da aprendizagem de LE um tanto tímida e aponta a necessidade de que as pesquisas na área considerem, com mais interesse, as contribuições do aprendiz para o processo de aprendizagem. Se o foco no aprendiz parece tímido nas pesquisas em relação à aprendizagem de LE em geral, a situação me parece mais preocupante no que se refere às pesquisas na área de aprendizagem de vocabulário, especificamente, que parecem não considerar, com grande interesse, as contribuições dos aspectos cognitivos para o processo de aprendizagem.

Como já ressaltai, apesar do crescente interesse pela avaliação do conhecimento de vocabulário do aprendiz, pouco se sabe a respeito da maneira como os itens lexicais são aprendidos e, menos ainda, a respeito da maneira como aspectos afetivos e cognitivos influenciam o processo de aprendizagem (SCHMITT & MCCARTHY, 1997). Uma esperança parece surgir, entretanto, através da realização de um projeto de pesquisa que vem sendo conduzido no Reino Unido, o qual me parece inovador, não só em termos teóricos, mas também metodológicos, analisando, numa perspectiva integrada de pesquisa, aspectos lingüísticos, cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem de vocabulário em LE. Discorro, na seção que se segue, a respeito dessa nova porta que se abre nos estudos relativos à aprendizagem de vocabulário.

1.3.2.1. Novas pesquisas sobre a aprendizagem de vocabulário

Em busca de uma compreensão mais ampla da aprendizagem de vocabulário em LE, e tendo como fundamento o impacto dos aspectos cognitivos e afetivos na aprendizagem de línguas em geral, uma nova tendência de investigações parece despontar na pesquisa relacionada ao vocabulário. Numa perspectiva integrada de pesquisa, os estudos nessa corrente (ELLIS, 1996; SCHMITT, 2000; SCHMITT & MCCARTHY, 1997) procuram analisar a maneira como fatores cognitivos e afetivos podem facilitar ou obstruir o processo de aprendizagem de vocabulário. Dentre os aspectos investigados, estão fatores como a

motivação do aprendiz, as estratégias utilizadas para a aprendizagem do vocabulário, crenças e estilos individuais de aprendizagem.

Um projeto está sendo desenvolvido atualmente no Reino Unido (Nottingham University), cujo objetivo é investigar, através de uma perspectiva interdisciplinar e integrada de pesquisa, aspectos cognitivos e afetivos que influenciariam a aprendizagem de vocabulário. Nesse projeto, que conta com a participação de pesquisadores como Norbert Schmitt, Ronal Carter e Michael McCarthy, uma atenção especial tem sido dada a questões como as crenças em relação à aprendizagem, a motivação do aprendiz e estilos individuais de aprendizagem, entre outras. Os participantes do estudo são 100 (cem) estudantes de diversas nacionalidades, e algumas das perguntas de pesquisa incluem os fatores internos e externos que envolvem a aprendizagem de vocabulário, a aquisição de vocabulário ao longo do tempo e a avaliação do conhecimento de vocabulário do aprendiz.

Ressalto, mais uma vez, a importância dessas pesquisas, pois compreendo a aprendizagem de vocabulário como um processo dinâmico e complexo, envolvendo um grande número de variáveis, dentre as quais, certamente, as cognitivas e afetivas desempenham um papel de extrema relevância. A meu ver, a aprendizagem de vocabulário não pode ser explicada à luz de aspectos lingüísticos somente, mas os fatores ligados ao aprendiz como um indivíduo, com suas próprias características cognitivas e sua maneira própria de lidar com a tarefa de aprender, devem ser considerados.

É preciso destacar, contudo, apesar do grande avanço que as investigações conduzidas através do projeto supracitado representam para a pesquisa na área de aquisição de vocabulário, elas ainda apresentam ainda uma deficiência, pois, embora incluam os aspectos cognitivos e afetivos, não dão também o devido crédito aos aspectos sociais na aprendizagem de vocabulário. Em minha concepção, o aspecto social não deveria ser ignorado, pois, como bem definem William & Burden (1999), a aprendizagem é um processo social, que ocorre dentro de um contexto social.

Dentro dessa perspectiva, examino, na seção que se segue, alguns dos postulados da teoria sócio-cultural (sócio-interacionista) desenvolvida pelo psicólogo e psicolingüista russo Vygotsky (1994), os quais têm influenciado, de maneira muito positiva, as teorias a respeito da aprendizagem de LE. Acredito que essa teoria possa oferecer contribuições significativas para a pesquisa de aprendizagem de vocabulário em LE.

1.3.2.2. O aspecto social no processo de aprendizagem de vocabulário

A teoria sócio-cultural (sócio-interacionista) difere da maior parte das abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem de segunda língua em uma noção que é central: a mente e o conhecimento são construídos socialmente. Esta nova perspectiva de ensino com foco na interação social foi inspirada nos trabalhos de Vygotsky (1994). Tratei destas teorias com mais detalhe na seção 1.2., porém é importante que se entenda a posição delas dentro do processo de aprendizagem de vocabulário.

Para Vygotsky (op.cit.), formas mais elaboradas de atividade mental humana são mediadas por símbolos que possibilitariam ao homem a capacidade de organizar e controlar processos como solução de problemas, planejamento, avaliação e aprendizagem intencional, entre outros¹⁶. A linguagem seria, nessa perspectiva, um dos mais importantes símbolos, e o desenvolvimento cognitivo de uma criança se daria a partir do contexto social, através da interação com outros. O desenvolvimento mental, consequência de aspectos biológicos e culturais, se daria gradativamente através da mediação nas interações com representantes da cultura até que a criança se tornasse cada vez menos dependente da mediação, tornando-se capaz de agir de maneira autônoma diante das demandas diárias da vida em uma cultura ou sociedade em particular¹⁷ (LANTOLF, 1994).

De acordo com a teoria sócio-cultural, a interação social e as instituições culturais¹⁸ desempenhariam um importante papel no desenvolvimento cognitivo do indivíduo¹⁹. A sala de aula seria, nesse sentido, uma arena social em que a aprendizagem é construída através da participação em valores, crenças e comportamentos de uma comunidade. Um dos pressupostos centrais da teoria seria que fenômenos psicológicos como memorização, processo de decisão, formação de conceitos e orientação estratégica para solução de problemas dependeriam de sistemas históricos e culturais específicos de mediação.

¹⁶ Convém ressaltar que não pretendo, nessa discussão, exaurir todos os princípios da teoria sócio-cultural ou mesmo abranger todos os pressupostos que têm influenciado a área de aprendizagem de LE, o que demandaria uma explanação detalhada e profunda. Menciono, outrossim, alguns dos princípios da teoria que se relacionam especificamente com esta investigação. Para um estudo mais detalhado dos princípios da teoria sócio-cultural e sua influência na pesquisa sobre aprendizagem de LE, consultar Lantolf (2004).

¹⁷ Conforme a teoria Vygotskyana, a educação deve exercer um papel de mediação entre o homem e sua cultura, através das relações interpessoais (o indivíduo e o grupo) e intrapessoais (o indivíduo consigo mesmo).

¹⁸ Escolas e salas de aula, entre outras.

¹⁹ O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) (VYGOTSKY, 1994), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo, vem sendo utilizado por vários pesquisadores na área de aquisição de línguas (GALLOWAY & LABARCA, 1990; SCARCELLA & OXFORD, 1992; DONATO & ADAIR-HAUCK, 1992).

Os princípios da teoria sócio-cultural têm despertado interesse de muitos pesquisadores (GALLOWAY & LABARCA, 1990; SCARCELLA & OXFORD, 1992; DONATO & ADAIR-HAUCK, 1992) na área de aprendizagem de LE. Para esses pesquisadores, a teoria poderia oferecer contribuições valiosas para a teoria de aprendizagem de línguas. Sob a influência da teoria sócio-cultural, Donato & McCormick (1994) ressaltam, por exemplo, que o aspecto social na sala de aula de LE seria central para o desenvolvimento de estratégias para lidar com a tarefa de aprender. As estratégias seriam, então, para esses autores, um produto de processos de mediação em operação no contexto da sala de aula.

Considerando-se, então, o processo de mediação, o papel do professor na aprendizagem, segundo Donato & Adair-Hauck (op.cit.), seria, ao invés de um mero depósito de conhecimento, o de um mediador, cuja função seria guiar os aprendizes a observar, selecionar estratégias, construir significados e avaliar o uso de estratégias, numa perspectiva em que a aprendizagem é compreendida como um processo dinâmico, recíproco e interativo. Assim, professor e alunos passam a ser vistos como co-construtores da arena que promove o desenvolvimento (MCCARTHY, 2001). O conhecimento deixa de ser entendido como um processo individual, e passa a ser visto como um produto elaborado dialogicamente por alunos e professor.

Firth & Wagner (1997) criticam a tendência nas teorias de aquisição de segunda língua de compreender a aquisição de línguas como um fenômeno cognitivo e não social. Os autores propõem uma abordagem de investigação mais ampla, que integre os aspectos sociais na aprendizagem de LE. Block (2003) também ressalta a necessidade de uma visão mais abrangente do processo de aquisição de línguas, visão esta que envolva uma perspectiva interdisciplinar de investigação. O autor faz uma revisão da pesquisa em teorias de aquisição de segunda língua nos últimos anos, destacando uma tendência crescente em relação às pesquisas que compreendem o processo de aprendizagem, não como um fenômeno individual, mas sim como um fenômeno socialmente construído. Para o autor, no futuro mais e mais trabalhos nessa área serão desenvolvidos, marcando uma nova perspectiva de investigação nas teorias de aquisição de segunda língua.

É a partir dessas considerações e, tendo em vista a importância dos fatores cognitivos e sociais na aprendizagem de LE, que proponho esse olhar mais profundo para o processo de aprendizagem de vocabulário. Talvez o grande problema com as teorias que procuram explicar o processo de aquisição de vocabulário em LE seja o fato de se fecharem em si mesmas, buscando encerrar, dentro de seus próprios pressupostos, todas as nuances e

idiossincrasias que o processo envolve, recusando-se a buscar, em outras áreas, possíveis explicações para o fenômeno.

Se compreendermos o ser humano através de uma perspectiva holística, como um ser dotado de habilidades cognitivas, lingüísticas, afetivas, psicológicas e sociais, temos que compreender também o processo de aprendizagem a partir dessa mesma perspectiva. Em se tratando especificamente da aprendizagem de vocabulário em LE, objeto de estudo deste trabalho, não acredito na possibilidade de uma visão encapsulada, que focalize o produto, verificando-se a retenção lexical, sem estarmos também atentos ao processo e aos múltiplos fatores que permeiam esse processo, integrando aspectos lingüísticos, cognitivos, afetivos e sociais.

Compreendendo a importância da sala de aula enquanto um cenário social e cultural em que a aprendizagem é construída através da interação, tendo o professor como um mediador do processo de aprendizagem, é também sob essa perspectiva que devemos analisar o processo de aprendizagem de vocabulário, considerando a história de aprendizagem dos indivíduos, suas experiências de aprendizagem, e as relações desses fatores com a maneira através da qual esses indivíduos utilizam estratégias para a solução de problemas na tarefa de aprender uma língua.

Na seção 1.3.2. apresentei as principais teorias a respeito da aprendizagem de vocabulário em LE, destacando-se as hipóteses da aprendizagem intencional e incidental de vocabulário. Procurei, no entanto, avançar um pouco mais em relação a essas hipóteses, considerando a relevância do aspecto social no processo de aprendizagem de vocabulário e identificando pressupostos da teoria sócio-cultural (sócio-interacionista) nos quais me baseio ao propor uma investigação mais holística do processo de aprender vocabulário em LE. Na seção que se segue, discuto o que significa aprender uma palavra considerando uma outra importante dicotomia em se tratando da aprendizagem de vocabulário em LE: a distinção entre vocabulário receptivo e vocabulário produtivo.

1.3.3. O que significa aprender uma palavra?

Quando pensamos no que é aprender uma palavra, normalmente nos remetemos a três aspectos básicos que caracterizam a palavra: a **forma**, o **significado** e o **uso**. Estudos sobre ensino de vocabulário demonstraram que, embora essa distinção pareça simplista e arbitrária,

ela é válida para o ensino de vocabulário (NATION, 2002). No entanto, é preciso entender que essa distinção não deve ser interpretada como uma categorização estática. Segundo Leffa (2000),

Conhecer uma palavra não é apenas estabelecer a conexão rígida entre forma e conteúdo, como se fossem dois monólitos que se encaixassem, um no outro, impossíveis de serem analisados. Conhecer uma palavra é despí-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, com elementos internos de outras palavras.

A questão aqui proposta implica vários desdobramentos desta categorização (forma, significado, uso), que serão discutidos a seguir. Góes (1997), ao explicar a construção de sentido das palavras por crianças, afirma que “o conceito não é apenas representado pela palavra nem se reduz ao desenvolvimento de impressões (pela percepção, pela memória). Forma-se por meio do uso da palavra”. Podemos observar que há um certo consenso quanto aos aspectos que compõem uma palavra, e que a controvérsia surge na ênfase que se dá a um ou outro aspecto, e na relação entre esses aspectos.

Do ponto de vista pedagógico, a distinção dos aspectos da forma e significado da palavra, por exemplo, já demonstrou que pode trazer benefícios. Em uma pesquisa realizada sobre o ensino de vocabulário, Ellis (1995, apud NATION, 2002) verificou que a aprendizagem da forma de uma palavra está ligada ao ensino implícito, enquanto que o significado une-se ao ensino explícito. Ou seja, segundo ele, ao ensinar uma palavra, professores deveriam trabalhar seu significado explicitamente, propondo exercícios, sugerindo a utilização de dicionários, e estimulando os alunos a pensar sobre o significado. Por outro lado, o ensino da forma de uma palavra (ex: pronúncia e ortografia) não precisaria ser explicitado, pois seu aprendizado vai depender dos encontros do aluno com essa palavra ao longo do tempo (NATION, op.cit.). Pesquisas como essa ratificam a importância da categorização dos aspectos de uma palavra; no entanto, é importante que sejamos flexíveis com essas afirmações, não descartando totalmente um tipo de ensino (implícito ou explícito) baseado simplesmente nesses princípios. Segundo Leffa (op.cit.), “para haver aprendizagem é necessário um esforço de atenção, não só para o significado da palavra mas também para a sua forma”. Muitas vezes, o ensino explícito da forma de uma palavra pode ser de grande benefício para o aluno.

Nation (op.cit.) idealizou uma categorização dos três aspectos da palavra contemplando os dois níveis de conhecimento: receptivo e produtivo. Nos três quadros que se seguem estão resumidos os aspectos que envolvem o conhecimento de uma palavra (na coluna 3, R = conhecimento receptivo, P = conhecimento produtivo).

FORMA	Oral	R - Qual é o som da palavra? P - Como se pronuncia a palavra?
	Escrita	R - Qual é a aparência da palavra? P - Como se escreve a palavra?
	Partes da palavra	R - Que partes da palavra podem ser reconhecidas? P - Que partes da palavra são necessárias para expressar determinado significado?

SIGNIFICADO	Forma e Significado	R - Que significado essa forma expressa? P - Que forma pode ser usada para expressar esse significado?
	Conceito e Referência	R - O que este conceito engloba? P - A que itens esse conceito pode se referir?
	Associação	R - Que outras palavras estão associadas a essa palavra? P - Que outras palavras poderiam ser usadas no lugar desta?

USO	Funções Gramaticais	R - Como a palavra ocorre? P - Como a palavra deve ser usada?
	Colocações	R - Que palavras ou tipos de palavras podem acompanhar essa palavra? P - Que palavras ou tipos de palavras devem ser usadas para acompanhar essa palavra?
	Limitações de uso	R - Quando, onde e com que frequência essa palavra é encontrada? P - Quando, onde e com que frequência essa palavra pode ser usada?

O aspecto da **forma** envolve fonologia, ortografia e morfologia. Estudos sobre aquisição de vocabulário indicam que um dos fatores mais importantes para o aprendizado do vocabulário é a capacidade do aprendiz de manter uma palavra em sua memória fonológica de curto prazo (GATHERCOLE & BADDELEY, 1989, apud NATION 2002). Evidências como

essas podem auxiliar professores e alunos na busca de recursos que aprimorem a produção e a compreensão oral de uma palavra. Questões relativas à memória de curto e longo prazo podem contribuir para o ensino-aprendizagem da forma. Outro fator importante no aspecto da forma é a língua materna. A carga necessária para o aprendizado vai depender da aproximação ortográfica e fonológica e até mesmo morfológica que a língua-alvo tem com a língua materna (NATION, op.cit.).

O aspecto do **significado** envolve a relação da forma e significado, a relação conceito e referente, e as associações que a palavra ativa. A relação forma e significado também tem uma forte influência da memória. Baddeley (1990, apud NATION, 2002) afirma que cada recuperação correta que o aprendiz faz de uma forma e seu significado fortalece esse elo na memória. Portanto, segundo Nation (op.cit.), o professor deve proporcionar vários momentos de recuperação, e conscientizar o aluno sobre essa estratégia. O autor também sinaliza que o aprendizado de uma palavra envolve conhecer o conceito por trás da palavra. Por exemplo, a palavra *tête* pode significar uma parte do corpo ou uma posição hierárquica dentro de uma organização. Porém, os dois significados compartilham de um mesmo conceito, aquele ou aquilo que comanda, ou que pensa. O conceito por trás de uma palavra é muitas vezes cultural, e cabe ao professor guiar o aluno nesse entendimento. As associações que uma determinada palavra faz com que outras palavras constituam, igualmente, significado na visão do autor. As associações entre palavras envolvem categorizações, que também são muitas vezes culturais e devem ser ensinadas explicitamente.

O último aspecto da palavra considerado por Nation (op.cit.) é o **uso**. Esse aspecto envolve as funções gramaticais, as colocações, e a adequabilidade ou limites do uso da palavra. Para usar uma palavra é preciso saber como essa palavra se comporta dentro de uma sentença, é preciso conhecer a sua função gramatical. O uso implica também um fator muito peculiar da língua: a colocação. Saber que no português dizemos *matar a fome* e não *assassinar a fome* é um exemplo de colocação no uso da língua. Normalmente essas colocações são ensinadas e aprendidas como um item lexical, e dependem muito do contexto em que aparece a palavra. A adequabilidade e os limites ou fronteiras de uso podem ser verificados nos dicionários mais atuais. Nesses dicionários há uma indicação da frequência de uso na forma oral e escrita de determinadas palavras.

Segundo Nation (2002,1990), o *vocabulário receptivo*²⁰ incluiria as palavras que os alunos reconhecem e compreendem quando se deparam com estas em um contexto, enquanto o *vocabulário produtivo* envolveria as palavras que os aprendizes podem compreender, pronunciar corretamente e usar em contextos comunicativos. Para o autor, conhecer uma palavra envolveria a questão do conhecimento receptivo e produtivo. Conhecer uma palavra para o uso receptivo significaria ser capaz de reconhecer a palavra quando esta é ouvida ou vista. Isso envolveria conhecer os padrões gramaticais em que a palavra ocorreria e, ainda, em que contexto aquela palavra poderia ocorrer, assim como ser capaz de associar aquela palavra a outras palavras a ela relacionadas. O conhecimento produtivo, por sua vez, seria uma extensão do conhecimento receptivo e envolveria saber pronunciar a palavra, escrevê-la e utilizá-la corretamente.

Essa terminologia (receptivo e produtivo), muitas vezes, traz embutida a idéia de que o *conhecimento receptivo* é algo passivo e o *conhecimento produtivo* ativo. Em outras palavras, nessa concepção, o *conhecimento receptivo* refere-se à informação ou *input* que recebemos na forma escrita ou oral e que procuramos compreender, enquanto que o *conhecimento produtivo* refere-se a tudo aquilo que produzimos nas formas oral e escrita com o objetivo de comunicar uma idéia. Porém, é válido lembrar que, quando lemos ou quando escutamos uma informação, estamos também produzindo significado, e não somente ‘recebendo’ informação. Neste trabalho, assumirei a distinção adotada por Nation (op.cit.), que considera *vocabulário receptivo* a percepção da forma de uma palavra escrita ou falada e a recuperação de seu significado, e *vocabulário produtivo* a expressão de um significado na forma oral ou escrita de uma palavra. Um outro ponto importante sobre essa questão é ter em mente que os níveis receptivo e produtivo de uma palavra são dois extremos de uma escala e não dois níveis estanques.

Para Hatch & Brown (1995), no entanto, a questão não seria tão simples, uma vez que a dicotomia produtivo/receptivo não explica questões como a escolha individual de cada falante em relação ao uso das palavras. O aluno poderia não utilizar a palavra, não por não conhecê-la, mas por uma questão de escolha pessoal, motivação ou necessidade de usar aquela palavra. Segundo os autores, conhecer uma palavra envolveria diferentes aspectos, como relações entre as palavras, classes lexicais, metáforas, e, ainda, questões sociais que interferem no uso das palavras, como idade do falante, gênero ou formalidade da situação.

²⁰ Os termos ativo/passivo são também utilizados. Alguns autores, no entanto, criticam a utilização desses termos com a justificativa de que o vocabulário utilizado para atividades de compreensão auditiva e leitura não pode ser considerado passivo (HATCH & BROWN, 1995).

Hatch & Brown (op.cit.) destacam que a aquisição de vocabulário não envolveria apenas a questão de conhecer ou não uma palavra, mas sim “um *continuum* de conhecimento de uma palavra e um aprendiz poderia se encontrar em qualquer ponto desse contínuo”.

Conforme Carter (1987), aprender a reconhecer um item de vocabulário seria menos complicado do que aprender a usá-lo e, para Ellis (1999), seria possível que aprendizes iniciassem aprendendo um significado de uma palavra, talvez através da identificação daquele item com um item em sua língua materna ou através de outros meios; então, gradualmente, passariam a conhecer outros significados daquela palavra, à medida que deparassem com ela em diferentes contextos.

Neste trabalho, meu interesse reside na dimensão do reconhecimento e do uso da palavra, ou seja, no conhecimento receptivo e produtivo.

1.3.4 Como se aprende uma palavra?

A aprendizagem lexical, como qualquer outro conhecimento, engloba processos cognitivos e interacionais. Esses processos podem envolver atenção, memória, motivação, inferência, criatividade, afetividade, estímulo, entre outros. Nation (2002) sugere três processos gerais para descrever a aquisição ou a recuperação de uma palavra no plano mental. Esses processos são: *atenção seletiva*, *recuperação*, e *uso e produção em contextos múltiplos*.

Esses três processos envolvem diferentes graus de processamento cognitivo. A *atenção seletiva* (perceber a palavra-alvo) é a primeira etapa na aquisição de uma palavra. Para aprender uma palavra é preciso, primeiramente, reparar a palavra, e perceber que ela tem uma função e um significado naquele contexto. Nesse processo, o aprendiz de certa forma ‘abstrai’ a palavra do contexto para observá-la como um item lingüístico. A atenção seletiva ocorre toda vez que olhamos uma palavra no dicionário, inferimos o significado de uma palavra dentro de um contexto, ou estudamos uma palavra.

O segundo processo cognitivo proposto por Nation (op.cit.) é a *recuperação* (recuperar a forma – escrita ou oral – de uma palavra e seu significado). Para a recuperação é necessário que um primeiro encontro com a palavra já tenha ocorrido. A recuperação envolve um certo grau de memória e pode acontecer em dois níveis: receptivo e produtivo. A recuperação é um processo cognitivo importante na aquisição de uma palavra, pois cada vez que se recupera uma palavra na memória, seja no nível receptivo ou produtivo, reforça-se o elo entre sua forma e significado.

O terceiro processo cognitivo na aquisição de uma palavra é o *uso e produção em múltiplos contextos* (ser capaz de compreender ou usar uma palavra já aprendida em um novo contexto). De certa forma, esse processo exige um grau de conhecimento maior da palavra, já que é necessário que o aluno use a palavra-alvo em um novo contexto, necessitando às vezes fazer uma adaptação conceitual do significado da palavra. Neste processo, uma palavra, já conhecida, aparece em um novo contexto que pode ser semelhante ou não ao contexto em que a palavra ocorreu uma primeira vez. Algumas vezes, o aprendiz precisa reformular o conceito em relação à palavra, estendendo o seu significado. Por exemplo, ao ver a frase “*La maison a pris feu*²¹”, e mais tarde, encontrar a mesma palavra em um contexto diferente “*Pierre a brûlé le feu rouge*²²”, ele precisará identificar um conceito por trás do referente *feu* que pode ser aplicado nos dois contextos. É importante frisar que este processo cognitivo não envolve necessariamente metáforas, há vários graus em que isso pode ocorrer. Uma palavra pode ocorrer em vários contextos, de diversas formas, e apresentar múltiplos significados. Dominar os múltiplos usos envolve um conhecimento mais aprofundado da palavra e conseqüentemente da língua.

Os processos cognitivos idealizados por Nation (op.cit.) serão utilizados nesta pesquisa para verificar como as atividades de vocabulário pretendem promover a aprendizagem nos alunos. Buscarei verificar, também, como a metodologia de Simulação Global influencia e contribui para a aprendizagem do vocabulário. Tratarei deste processo no capítulo 4.

Um outro processo mental que deve ser considerado é a memória. Segundo pesquisas sobre a memória (GAONAC’H. & LARIGAUDERIE, 2000; COUCHAERE, 2001; STEVICK, 1976), grande parte do esquecimento de uma palavra ocorre logo após o primeiro encontro (66%), depois disso o grau de esquecimento diminui (48%, 39% e 37%). Isso indica a importância de se trabalhar com o processo de recuperação imediatamente após a apresentação da palavra, pois isso garantiria a sua retenção.

Para Couchaere (op.cit.), o sistema de memória humano seria um processo complexo em que um grande número de estruturas cognitivas diferentes seria responsável por diferentes formas de processamento e armazenamento de informações. É importante salientar, segundo essa autora, que vários fatores podem atrasar ou impedir o armazenamento de informações na memória e, ainda, as diferenças individuais no que se refere às habilidades relacionadas à memória devem ser consideradas.

²¹ A casa pegou fogo.

²² Pierre passou no sinal vermelho (furou o sinal).

Gaonac'h. & Larigauderie (op.cit.) apresentam um modelo para descrever como as informações são interpretadas pela mente humana. Segundo os autores, o estímulo ficaria armazenado por um período muito curto de tempo na memória sensorial e, então, processos de atenção e reconhecimento de padrões selecionariam parte da informação e a enviariam para um processamento mais profundo na memória de curto prazo (*mémoire de court terme*). A informação seria retida até o seu envio para a memória permanente ou de longo prazo (*mémoire de long terme*). De acordo com esse modelo, a memória de curto prazo seria limitada, enquanto a memória de longo prazo teria a função de armazenar todo o conhecimento adquirido pelo indivíduo ao longo dos anos.

Para Thompson (1987), a questão da memória é central em se tratando da aprendizagem de LE. Contudo, segundo a autora, a maior parte das pesquisas relacionadas ao papel da memória na aprendizagem restringem-se à língua materna. Um dos estudos envolvendo a memória e a aprendizagem de LE é o trabalho de Oxford (1990a), que menciona várias estratégias²³ de memória utilizadas por aprendizes, sendo que a maioria dessas estratégias relaciona-se à consolidação de itens lexicais. A autora ressalta a importância da memória na aprendizagem de LE, mostrando que as estratégias de memória podem ser utilizadas na aprendizagem de vocabulário, um aspecto que, conforme reitera a autora, constituiria uma das grandes dificuldades para os aprendizes na aprendizagem de línguas.

Outro estudo a destacar seria o de Hatch & Brown (1995), que se refere especificamente à questão da aprendizagem de vocabulário em LE. Nesse estudo, os autores apresentam cinco passos essenciais²⁴ para a aprendizagem de vocabulário, incluindo a consolidação de forma e significado na memória. Conforme Hatch & Brown (op.cit.), várias estratégias podem ser utilizadas para a consolidação entre forma e significado na memória, entre estas, as técnicas mnemônicas, já discutidas na seção 1.3.2. deste capítulo.

O papel da memória na aprendizagem não só de LE, mas na aprendizagem de forma geral, é, naturalmente, indiscutível. No que se refere à aprendizagem de vocabulário em LE, a meu ver, a grande questão reside justamente em conhecer, de maneira mais clara, o processo pelo qual forma e significado possam se consolidar na memória de longo prazo. A pesquisa na

²³ O termo estratégia de aprendizagem tem sido utilizado na literatura de aprendizagem de LE para se referir a ações específicas do aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, autodirecionada, efetiva e mais facilmente aplicável a situações novas (CYR, 1998; OXFORD, 1990). A questão é discutida na seção 1.4.

²⁴ Os passos essenciais para a aprendizagem de vocabulário descritos por Hatch & Brown (1995) incluem: 1)deparar-se ou ser exposto a novas palavras; 2) ter uma imagem clara (visual ou auditiva) da forma das palavras; 3) obter o significado das palavras; 4) estabelecer uma forte conexão na memória entre a forma e o significado das palavras; e, por fim, 5) usar as palavras.

área de aquisição de línguas deveria considerar a questão com maior interesse, buscando analisar, a partir do ponto de vista do aprendiz, estratégias que contribuam de maneira mais eficaz para a retenção de novos itens lexicais. Acredito que o aprendiz tem muito a contribuir com esses estudos, desde que lhe sejam oferecidas oportunidades para refletir e falar a respeito da maneira como aprende LE.

Após as discussões quanto aos processos cognitivos idealizados por Nation (2002) para aprender uma palavra e quanto à memória e a aprendizagem de vocabulário em LE, na próxima seção, abordo a questão do ensino de vocabulário, apresentando as perspectivas atuais no que se refere ao ensino de vocabulário em LE.

1.3.5 Perspectivas atuais em relação ao ensino de vocabulário em LE

Alguns princípios têm norteado o ensino de vocabulário nas últimas décadas. Segundo Hulstijn (1997), em primeiro lugar, o vocabulário não deve ser apresentado de maneira isolada, mas sim dentro do contexto em que está inserido, utilizando-se, preferencialmente, material autêntico e significativo para o aprendiz. Nesse sentido, o ensino deve priorizar o discurso, ao invés de apresentar palavras isoladas ou simplesmente inseridas na frase. O ensino de vocabulário a partir de uma perspectiva discursiva, apresentaria a vantagem de desenvolver no aluno habilidades de produção e reconhecimento das funções pragmáticas dos itens lexicais, estimulando a negociação do sentido (CARTER, 1987).

Convém ressaltar, no entanto, que uma perspectiva discursiva no ensino de vocabulário²⁵ não significa, de nenhuma maneira, que a questão do vocabulário, como acreditam alguns professores de línguas atualmente, seria resolvida por si só e não necessitaria de qualquer tipo de instrução. McCarthy (1991) define claramente a questão. Para o autor, trazer a dimensão do discurso ao ensino de línguas não significa, de maneira alguma, um abandono do ensino de vocabulário. Segundo o autor, o vocabulário será sempre, para o aprendiz, um dos mais importantes aspectos na aprendizagem de uma nova língua e, acreditar que a questão se resolveria automaticamente através da exposição à língua seria uma irresponsabilidade.

Pesquisas recentes na área de ensino de vocabulário (NATION, 1990; MCCARTHY, op.cit.) sugerem a combinação de abordagens implícitas e explícitas, destacando que a

²⁵ Para uma discussão mais detalhada a respeito do ensino de vocabulário através de uma perspectiva discursiva, ver Celce-Murcia & Olshtain (2000).

instrução formal é particularmente eficaz no ensino de vocabulário, desde que integrada a uma perspectiva de ensino que incentive o desenvolvimento do uso de estratégias que auxiliem o aluno a lidar com as palavras menos frequentes com as quais se depara em diferentes contextos. Nation (op.cit.) enfatiza que estratégias que os aprendizes possam usar de maneira independente do professor constituem o modo mais eficaz de aprendizagem de vocabulário.

Percebe-se, pois, mais uma vez, a relevância de investigações como a proposta neste trabalho, que abordem o uso de estratégias que os alunos podem utilizar de maneira autônoma e independente, como o uso da estratégia de elaboração de um dicionário personalizado, discutido nesse estudo.

Encerro, com essas discussões, a seção que trata a respeito do vocabulário em LE. Na próxima seção, abordo questões como o conceito de estratégia, estratégias utilizadas para a aprendizagem de vocabulário em LE, especialmente a estratégia de elaboração de dicionário personalizado.

1.4 Estratégias de aprendizagem

O dicionário de língua francesa *Le Petit Robert* define uma estratégia como sendo “un ensemble d’actions coordonnées, de manoeuvres en vue d’une victoire”. Empregar uma estratégia é, portanto, agir para atingir um determinado fim.

Segundo Fayol & Monteil (1994), “une stratégie est une séquence intégrée de procédures sélectionnées volontairement en vue d’un but afin de rendre optimale la performance”.

Nos trabalhos que tratam das estratégias de ensino-aprendizagem de LE, uma distinção que se faz frequentemente é aquela entre estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação. Tarone (1980) distingue até mesmo três tipos de estratégias: *estratégias de aprendizagem*, cujo objetivo principal não é comunicar, mas aprender (por exemplo, repetir uma estrutura gramatical para aprendê-la); *estratégias de produção*, que correspondem às tentativas de utilização de seu sistema lingüístico de maneira eficaz e clara, com um mínimo de esforço; e *estratégias de comunicação*, que são tentativas mútuas de dois interlocutores para entrar em acordo sobre um determinado sentido em dada situação.

Faerch & Kasper (1980) dão uma definição psicolingüística, dizendo que as estratégias de comunicação são programas potencialmente conscientes, que um indivíduo

adota para resolver o que ele julga ser um problema (para atingir um objetivo comunicativo definido).

A década de 80 foi marcada pelos trabalhos de O'Malley & Chamot (1990) e seus colaboradores sobre as estratégias de aprendizagem. Eles recorreram a uma base teórica, partindo dos conhecimentos em aquisição de LE, em psicologia cognitiva e em educação. Para eles, as estratégias de aprendizagem podem ser agrupadas em três grandes categorias: *metacognitivas*, *cognitivas* e *sócio-afetivas*. As *estratégias metacognitivas* consistem em refletir sobre o processo de aprendizagem, a compreender as condições que o favorecem, a organizar suas atividades, a se autoavaliar e a se autocorrigir. As *estratégias cognitivas* implicam uma interação entre o aprendiz e a matéria de estudo, uma manipulação de técnicas específicas, com o objetivo de resolver um problema ou de executar uma tarefa. As *estratégias sócio-afetivas* implicam uma interação com os outros, com a finalidade de favorecer a aprendizagem da língua estrangeira.

Dentro da perspectiva de aprendizagem de vocabulário abordada neste trabalho, um importante fator a se considerar seria a autonomia do aprendiz em relação à aprendizagem. Nos últimos anos, a crença de que o professor seria o grande promotor da aprendizagem tem dado lugar à consciência da importância da responsabilidade do aluno frente à sua aprendizagem. Pesquisas na área de ensino-aprendizagem de LE têm hoje apontado o aprendiz como sujeito ativo no processo de aprender, tornando imperativa a investigação dos processos cognitivos, psicológicos, afetivos e sociais que envolvem o processo de aprendizagem (TARDIF, 1982; CYR, 1998; MCDONOUGH, 1995; WHITE, 1995).

Vários estudos (COHEN, 1998; OXFORD, 1990a; RUBIN, 1975) têm demonstrado que um bom aprendiz²⁶ de LE faz uso de estratégias que garantem, direta ou indiretamente, sua aprendizagem. Segundo O'Malley & Chamot (op.cit.), as estratégias de aprendizagem seriam processos cognitivos complexos ou maneiras especiais de processar a informação que otimizam a compreensão, aprendizagem ou retenção da informação. Oxford (op.cit.) define estratégias de aprendizagem como ações específicas do aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais autodirecionada, mais efetiva e mais facilmente aplicável a situações novas. Ressaltamos a importância das estratégias de aprendizagem, uma vez que possibilitam ao aprendiz maior autonomia e independência.

²⁶ A pesquisa em estratégias de aprendizagem teve seu início a partir da década de 70, com base nos trabalhos de RUBIN (1975) e STERN (1975), segundo os quais alguns aprendizes (*good language learners*) se mostrariam mais eficazes na aprendizagem de uma língua, por fazerem uso de maneiras especiais de processar a informação. Como já foi dito, no entanto, essa concepção do bom aprendiz de LE tem sido criticada na literatura, por desconsiderar o aluno como um indivíduo, inserido em um contexto real de aprendizagem.

Para Benson (1995) e Donato & McCormick (1994), o uso de estratégias seria não o resultado de aspectos cognitivos ou psicológicos, mas sim da prática de grupos culturais. Segundo Donato & McCormick (op.cit.), o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem de língua é, em sua essência, um subproduto da mediação e socialização numa comunidade de prática²⁷ de aprendizagem de língua.

A partir dessa perspectiva, através da prática de grupos culturais, os alunos desenvolveriam o uso de estratégias, ou seja, observando as estratégias utilizadas pelo grupo, os aprendizes também fariam uso de estratégias. A questão não seria, então, a identificação de tipos de estratégias. Para os autores, o importante seria levar o aluno, através da prática do grupo, a desenvolver seu próprio uso de estratégias, numa construção reflexiva da própria aprendizagem.

Não compartilho da idéia de que as estratégias seriam simplesmente um produto da personalidade ou dos estilos cognitivos do indivíduo. Uma conceituação das estratégias em termos puramente cognitivos seria, em minha opinião, equivocada e limitada. Os fatores cognitivos exerceriam, sem dúvida, um importante papel na seleção e utilização de estratégias de aprendizagem, mas há que se considerar, todavia, que os fatores sociais são também decisivos no processo.

Nessa perspectiva, compreendo a sala de aula como o palco em que aspectos sócio-culturais e o compartilhar de experiências, valores, crenças e práticas para a aprendizagem contribuem, efetivamente, para a seleção e utilização de estratégias por parte dos aprendizes. A concepção de estratégias de aprendizagem apresentada por Donato & McCormick (op.cit.), que consideram as estratégias como um resultado da prática social da cultura da sala de aula, é fundamental para o arcabouço teórico desta investigação, uma vez que considero, no formato desta pesquisa, a importância do aspecto social no processo de aprendizagem de vocabulário em LE.

Não seria conveniente pressupor, contudo, que os aspectos sociais na sala de aula seriam o único fator a se considerar na busca de uma compreensão das estratégias de aprendizagem. Considero, outrossim, a relevância de ambos os aspectos (cognitivos e sociais) no processo de seleção e utilização de estratégias para a aprendizagem, e compreendo as estratégias de aprendizagem como o resultado da combinação de fatores cognitivos, assim como também de fatores sociais.

²⁷ Termo utilizado pelos autores para se referir à sala de aula de LE. Na concepção de Donato & McCormick (1994), as estratégias são desenvolvidas em comunidades de prática (salas de aula), em que os indivíduos são inseridos nas práticas sócio-culturais da comunidade em que vivem.

Concordo com Donato & McCormick (op.cit.) quando sugerem que o desenvolvimento do uso de estratégias deve ocorrer a partir da prática de grupos culturais, mas acredito que o professor, como um mediador, pode contribuir para o desenvolvimento do uso de estratégias por parte de seus alunos, proporcionando oportunidades para o uso de estratégias, não a partir de uma perspectiva prescritiva, mas através da aplicação de atividades específicas que contribuam para esse desenvolvimento, assim como propondo momentos para uma reflexão crítica e para um compartilhar de experiências no processo de aprendizagem.

Quanto a uma classificação das estratégias, vários estudos foram realizados na tentativa de identificar e classificar as estratégias utilizadas por aprendizes de LE: Fayol & Monteil (1994), Tarone (1980), Faerch & Kasper (1980), O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990a), Cyr (1998), Tréville & Duquette (1996). Tais estudos originaram diferentes classificações, baseadas em diferentes sistemas, gerando, muitas vezes, um problema de terminologia. A meu ver, a classificação de Oxford (op.cit.), entre todas, parece mais abrangente, reunindo um grande número de estratégias.

Tréville & Duquette (op.cit.) e Cyr (op.cit.) retomam a classificação de Oxford. Esses autores classificam as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos (estratégias diretas e estratégias indiretas), que se subdividem em três grupos: as *estratégias diretas* se subdividem em estratégias de memória, cognitivas e de compensação, enquanto que as *estratégias indiretas* se subdividem em estratégias metacognitivas, afetivas e sociais. No presente estudo foram utilizadas as estratégias diretas e indiretas para a realização das atividades de produção oral e escrita, bem como para a elaboração de um dicionário personalizado.

Aprender não é fácil, mesmo se o fazemos com prazer. Aprender supõe uma tarefa a ser realizada, obstáculos a transpor. Portanto, os professores devem identificar esses obstáculos e construir dispositivos que permitam transpô-los. Um aprendiz constrói suas competências por meio de estratégias pessoais. Aprender é também modificar suas representações mentais, fazê-las evoluir. O professor deve ajudar os aprendizes a analisar suas estratégias, mas a visão de um outro aprendiz também é importante, pois possibilita a confrontação e a variação das situações de aprendizagem (co-aprendizagem). Aprender é exercitar. Para que o aprendiz construa seu saber, é preciso que ele encontre sentido nas situações de aprendizagem e que ele relacione a nova habilidade cognitiva com as outras já adquiridas.

Tendo discutido sobre as estratégias de aprendizagem de forma geral, discuto, na próxima seção, a respeito das estratégias utilizadas especificamente na aprendizagem de vocabulário em LE.

1.4.1 Estratégias para a aprendizagem de vocabulário

Aprendizes que gerenciam a maneira como aprendem vocabulário, assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem, apresentam melhores resultados na aprendizagem de novos itens lexicais (GALISSON, 1988a).

Alguns autores se dedicaram a identificar as estratégias utilizadas pelos alunos na compreensão e retenção do vocabulário em LE (SCHMITT & MCCARTHY, 1997; SANAOU, 1995). Sanaoui (op.cit.) destaca, contudo, que os estudos a respeito do assunto não apresentaram ainda um grande avanço, pois as pesquisas relacionadas às estratégias de aprendizagem enfatizam a utilização de estratégias de forma geral, sendo a aprendizagem de vocabulário somente mais um aspecto entre os vários investigados.

Oxford (1990) descreve várias estratégias que ajudam a consolidar forma e significado na memória. Essas estratégias dividem-se em quatro categorias: criação de elos mentais, aplicação de imagens e sons, revisão e emprego de ação. Muitas das estratégias nessas categorias relacionam-se ou podem ser aplicadas ao vocabulário. O'Malley & Chamot (1990) também identificaram estratégias para a aprendizagem de vocabulário, como memorizar listas de palavras, aprender as palavras em contexto, repetir, utilizar imagens mentais, agrupar as palavras em campos semânticos, fazer anotações e revisar palavras aprendidas. Galisson (1981) sugere, ainda, uma outra estratégia eficaz para a aprendizagem de vocabulário, a elaboração de um dicionário personalizado, que é utilizada por mim neste trabalho e será discutida na seção 1.4.2.

Alguns autores têm se dedicado ao estudo da estratégia de inferência na aprendizagem de vocabulário em LE (GRACE, 1998; NATION & COADY, 1988). Segundo Nation & Coady (op.cit.), essa estratégia envolveria o uso de conhecimento e experiência anterior para chegar a conclusões a respeito do significado da palavra, seguindo alguns passos que incluiriam: identificar a palavra desconhecida, utilizar o contexto, dividir a palavra em partes e checar o significado da palavra no dicionário (NATION & COADY, op.cit.).

Grace (op.cit.) ressalta a importância da estratégia de inferência, destacando que o processo de elaboração envolvido no uso da estratégia contribui para a retenção das palavras.

A autora reitera que, para que haja uma maior retenção através do uso da estratégia de inferência, seria necessário que o aprendiz checasse o significado da palavra inferida, combinando as duas estratégias, inferência e consulta ao dicionário.

No Brasil, um dos estudos mais recentes sobre a utilização de estratégias na aprendizagem de vocabulário é o de Meireles (2003). Nesse estudo, cujo objetivo era identificar as estratégias de aquisição de vocabulário de língua inglesa entre alunos do ensino médio e superior, o autor observa que as estratégias mais utilizadas são tomar nota e repetir as palavras. Ainda, entre as estratégias mais utilizadas, destacou-se o uso do dicionário bilíngüe, com uma média de 96% (noventa e seis por cento) de uso entre alunos do ensino médio e superior.

A meu ver, a questão das estratégias utilizadas na aprendizagem de vocabulário é de grande relevância, considerando-se a importância da autonomia do aprendiz no processo de aprendizagem. Os estudos aqui mencionados (GRACE, 1998; OXFORD, 1990a; SANAOU, 1995; SCHMITT & MCCARTHY, 1997; GALISSON, 1981) têm um papel muito importante no que se refere a uma melhor compreensão a respeito da maneira como os aprendizes lidam com a tarefa de aprender vocabulário. É fundamental, no entanto, que novas pesquisas sejam realizadas enfocando o papel dessas estratégias na aprendizagem de vocabulário, assim como a maneira como os aprendizes as utilizam. Acredito que um conhecimento mais profundo dessas questões tem muito a contribuir com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz no processo de aprendizagem de LE.

Tendo discutido acerca das estratégias para a aprendizagem de vocabulário, discuto, na seção que se segue, sobre a estratégia de elaboração de um dicionário personalizado.

1.4.2. A estratégia de elaborar um dicionário personalizado na aprendizagem de vocabulário

Em minha experiência como professora de línguas, tenho observado que grande parte dos alunos tem o hábito de anotar as palavras desconhecidas em seus cadernos. Essa ocorrência, por si só, já me parece indicar a importância do vocabulário para os alunos, assim como também o fato de que estes acreditam que tais anotações representam um importante instrumento na aprendizagem de vocabulário. A meu ver, a elaboração de um dicionário personalizado (elaborado individualmente pelos aprendizes) a partir das anotações dos alunos, como uma estratégia para a aprendizagem de vocabulário seria relevante, não só como uma

fonte de significado de palavras desconhecidas, mas, também, como uma estratégia que teria muito a contribuir para a aprendizagem, especialmente se utilizada em combinação com outras estratégias.

Galisson (1981) e Tréville & Duquette (1996) apontam a importância do dicionário personalizado na aprendizagem de vocabulário em LE. Para os autores, a elaboração de um dicionário personalizado contribui para a aprendizagem de novos itens lexicais.

Galisson (op.cit.) propõe um estudo sistemático do vocabulário, estabelecendo as “tables de concordances” e a utilização do dicionário monolíngue de língua francesa por alunos estrangeiros. Segundo Galisson (op.cit.), uma “table de concordance” é uma lista alfabética de termos acompanhados de contextos nos quais esses termos são encontrados. A elaboração dessa lista (pelo aluno) é somente uma primeira etapa. Galisson sugere a constituição de repertórios contextuais e um auto-dicionário personalizado e afirma que

ce travail d’auto-construction de l’information, qui exige persévérance et constance de la part de l’apprenant, serait un stimulateur mental qui faciliterait la rétention des mots et de leur mode d’emploi et qui pousserait graduellement l’acquis le long du continuum compréhension-production, préparant l’apprenant à faire d’une partie de son vocabulaire réceptif un vocabulaire actif.

A aprendizagem de vocabulário não é uma operação simples. Segundo Galisson (1988a), “côté linguistique, c’est la maîtrise d’un vaste intersigne syntagmatique et paradigmaticque encore très mal décrit ; côté extra-linguistique, l’accès à des savoirs pragmatiques nulle part inventoriés”.

Inspirando-nos no princípio de Galisson, quando sugere a elaboração do dicionário personalizado como estratégia para a aprendizagem do vocabulário, sugerimos um modelo de ficha²⁸, utilizado pelos alunos na elaboração de seu dicionário. Acreditamos ser essencial que o próprio aprendiz construa progressivamente seu vocabulário por meio de textos orais e escritos estudados (assim como ele constrói a sua gramática).

Tréville & Duquette (op.cit.) sugerem que os aprendizes devem anotar as palavras mais fáceis de serem (re)utilizadas por eles, de maneira autônoma e regular. Segundo as autoras, o trabalho de elaboração de um dicionário personalizado, assim como o preconiza Galisson, a partir das “tables de concordances”, poderia ser muito enfadonho e muito longo, pois esse trabalho seria feito em três etapas. Na primeira etapa, o aluno faria uma lista em ordem alfabética de termos acompanhados de vários contextos nos quais esses termos são

²⁸ A ficha contém os seguintes itens: vocábulo, gênero e número, definição, contexto de ocorrência, sinônimo e campo semântico.

encontrados; na segunda etapa, o aluno deveria selecionar o contexto em que a palavra apareceu; e, na terceira etapa, listar essas palavras em seu dicionário personalizado. As autoras reiteram que

d'un point de vue d'enseignant, et non de lexicographe, il paraît plus raisonnable d'engager les apprenants dans la constitution (manuelle ou informatisée) d'un fichier classe selon les préférences de chacun (par ordre alphabétique, par fonction grammaticale, par thème) et comportant, pour chaque mot-vedette, outre tous les contextes d'occurrence relevés au cours d'activités langagières diverses, un ensemble de données jugées utiles par l'apprenant (synonymes, antonymes, définitions, traductions, associations d'idées, associations syntagmatiques fréquentes etc.).

A elaboração desse dicionário personalizado pelos aprendizes deve começar desde o início do curso de língua francesa, pois é preciso ter uma longa convivência com as palavras, uma certa constância, e praticá-las e reutilizá-las cotidianamente.

Segundo Galisson (1988a),

Comme les sens et l'usage sont liés et l'accès à l'usage résulte d'une lente sédimentation, l'apprenant doit savoir aussi que, contrairement à ce qu'il a tendance à croire, la maîtrise du vocabulaire ne peut être le fruit que d'une longue patience. L'accès à l'usage et au sens des mots est d'abord, et surtout, un problème d'organisation et de mémorisation.

O dicionário clássico (pré-construído) não é um instrumento de aprendizagem, mas um instrumento de referência, consulta e “dépannage²⁹”, como diz Galisson (1988a). Não podemos afirmar com certeza que um termo, objeto de consulta, seja guardado na memória a partir do momento da consulta. Um dicionário auto-construído é um instrumento de aprendizagem.

O aprendiz que organiza o seu próprio dicionário utiliza uma estratégia de aprendizagem mais eficaz do que simplesmente a consulta a um dicionário já editado. A proposta de elaboração de um dicionário personalizado no dia-a-dia é válida à medida que o aprendiz constrói seu conhecimento de acordo com suas necessidades de comunicação.

A simples consulta, até mesmo a dicionários clássicos, é insuficiente para uma verdadeira aprendizagem. A importância da elaboração de tal dicionário individual torna-se evidente a partir do momento em que admitimos que “la signification se construit, qu'elle n'est jamais donnée une fois pour toutes, tant en ce qui concerne le discours lui-même que les mots qui les composent” (GALISSON, 1988a). E, ainda, como afirma o autor,

²⁹ De apoio.

ce qui revient à dire que la vocation naturelle des mots est à la polysémie, ou au changement de valeur quand ils changent de contexte et de situation. La prétendue monosémie des vocables techniques relève d'un besoin utopique de confort intellectuel de la part des scientifiques. Et si les dictionnaires ne livrent que quelques acceptions des vedettes qu'ils traitent, c'est qu'ils ne procèdent pas à d'authentiques analyses des mots en contexte, que leur mission réductrice et hybride est de décrire des contenus en langue (définitions) et de les exemplifier en discours (exemples et citations). Autrement dit, les mots sont des réceptacles que le contexte et la situation remplissent d'un contenu entièrement prévisible.

HATCH & BROWN (1995) descrevem cinco estágios essenciais para que a aprendizagem de vocabulário ocorra: deparar-se ou ser exposto a novas palavras, ter uma imagem clara (visual ou auditiva) da forma das palavras, obter o significado das palavras, estabelecer uma forte conexão na memória entre a forma e o significado das palavras e, por fim, usar as palavras.

Acreditamos que o uso da estratégia de elaboração de um dicionário personalizado é um instrumento eficaz para a aprendizagem de vocabulário, pois facilita a retenção de itens de vocabulário na memória, contribuindo para que o aluno continue a aprender e a construir seu conhecimento, mesmo fora da sala de aula.

A revisão teórica apresentada ao longo da seção 1.3. deixa clara a importância do vocabulário na aprendizagem de LE. Deve-se considerar, entretanto, que pesquisas que se proponham simplesmente a investigar a retenção de itens lexicais na memória não se adaptam mais aos novos paradigmas na pesquisa em aprendizagem de LE, os quais ressaltam, cada vez mais, a importância dos vários aspectos que podem influenciar a aprendizagem de uma língua, a saber, os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Nessa perspectiva, a investigação das experiências anteriores de aprendizagem dos aprendizes, suas crenças em relação à aprendizagem, assim como as estratégias das quais se utilizam e, ainda, a maneira como as utilizam, torna-se imperativa.

Na seção 1.3 foram discutidos conceitos-chaves sobre a aprendizagem de vocabulário em LE e, no próximo capítulo, apresento a metodologia de Simulação Global, também objeto de estudo desta pesquisa.

Capítulo 2

Simulação Global: histórico, evolução e avaliação

O que nos torna humanos é nossa capacidade de imaginar...
Vygotsky

2.1. Origem, princípios e áreas de aplicação

Atualmente fala-se muito de simulações globais nas áreas da didática das línguas, do francês língua estrangeira, do francês segunda língua, do francês língua materna, bem como na formação de adultos. *L'Île, l'Immeuble, le Cirque, le Village*, como também *l'Hôtel, la Croisière, le Quartier, l'Hôpital, l'Autocar, l'Entreprise, la Conférence Internationale, l'Expédition* são simulações globais cada vez mais praticadas, em diferentes contextos pedagógicos, sobre as quais começa a existir uma literatura abundante, constituída, na sua grande maioria, de relatos de experiências ou de produções de alunos. Mas como surgiu e o que é uma Simulação Global (doravante SG)?

Nos anos 70, sob a iniciativa de Francis Debyser, o então diretor do BELC (Bureau pour l'Enseignement des Langues et de la Civilisation), a SG apareceu no cenário do ensino do francês língua estrangeira – FLE. Partindo de uma constatação de fracasso dos métodos tradicionais do ensino do FLE, Debyser afirma com muita pertinência que, para se aprender uma língua, é essencial colocar em prática seus conhecimentos e utilizá-los numa situação de comunicação. Para atingir tal objetivo, ele preconiza que se recorra a situações de simulação.

Francis Debyser aponta para essa nova necessidade de se trabalhar com as SG ao conceber *l'Immeuble*, um romance-simulação em 66 exercícios, inspirado no livro *La vie, mode d'emploi*, de Georges PEREC, em 1974, que é uma narrativa da vida em um prédio, que desencadeia a criação da simulação global: pretendia-se apresentar aos alunos a totalidade de um mundo fechado, fictício e fazê-los viver nessa realidade.

Primeiramente, Debyser criou, com alguns colaboradores (J.M. Caré, Francis Yaiche, Christian Estrade), as *SG généralistes*, as que são destinadas a uma aprendizagem geral da língua. As SG podem ser ainda classificadas em *fixas* ou *itinerantes*; em *realistas* ou *imaginárias*. As SG *fixas* são estáticas, implantadas em um mesmo espaço e tempo (como por exemplo, *le Village, l'Immeuble, les Îles*); já as *itinerantes* variam de espaço (*L'Expédition, la Croisière, le Cirque*). Nas SG do tipo *realistas* (*Le Village, l'Immeuble, l'Hôpital, l'Hôtel*) os alunos vão trabalhar sobre as representações que eles podem ter de uma realidade que conhecem em maior ou menor grau. Já nas SG *imaginárias* (*le Village, les îles, La Croisière*) os alunos vão se projetar em um outro espaço-tempo, desconhecido da realidade deles, através do poder da sua imaginação.

No final dos anos 80, foram criadas as *SG Sur Objectif Spécifique*, simulações globais destinadas a uma aprendizagem profissional da língua: o Hotel, o Hospital, a Empresa, o Ônibus, a Conferência Internacional.

Todos esses lugares, *Les Iles, Le cirque, Le village, L'hôtel, La croisière, Le quartier, L'hôpital, L'autocar, L'expédition*, como comunidades de vida, reagrupam todas as atividades de expressão escrita e oral tradicionalmente feitas em sala de aula de uma maneira atomizada: trata-se de criar com o grupo-classe um universo de discurso completo, com seu quadro, seus personagens, suas vivências individual e coletiva, suas relações e interações. O principal objetivo da SG é de simular a realidade a partir da experiência de mundo e da imaginação dos alunos. Essa criação torna-se igualmente um lugar onde se compartilham as culturas.

A expressão Simulação Global coloca bem em evidência a preocupação de passar de situações breves de simulação (simulações simples e *jeux de rôles*) a simulações mais longas no tempo, englobando de maneira muito mais completa a pluralidade dos aspectos comunicativos.

Inventar, criar é sempre apreender uma determinada realidade, uma parte da realidade, em sua totalidade. Há nessa noção de globalidade a vontade de não mais separar, de não mais dividir. Uma simulação chamada global deve, então, mostrar, desde o seu início, um *continuum* espaço-temporal mínimo, o qual passa por três grandes etapas: Inventar-se o espaço (o lugar-tema) e os personagens (as identidades fictícias) e cria-se uma história (os acontecimentos).

Trata-se de transpor os alunos para um universo diferente do da sala de aula (como por exemplo, uma ilha, um hotel, um vilarejo...), denominada de *lugar-tema*, e de fazê-los encarnar uma *identidade fictícia* que irá interagir nesse lugar-tema, simulando, assim, todas as funções da linguagem que esse quadro é suscetível de requerer. A SG, em vez de recriar situações, vai se preocupar em recriar um mundo.

Francis Yaiche esclarece, portanto, que a SG funciona segundo duas pedagogias importantes: a pedagogia do imaginário – com a construção de um *lugar-tema* que permite convocar e agrupar todas as atividades pedagógicas trabalhadas de forma isolada na pedagogia tradicional –, e a pedagogia das “máscaras”, que parte da construção de *identidades fictícias*, de personagens que serão “encarnados” pelos alunos.

Sobre esse assunto, Caré (1991: 12) acrescenta que “*la libération de l'expression trouve son terrain privilégié dans la simulation, les jeux de rôles et les jeux de théâtre, à condition que ce théâtre soit celui de l'improvisation, de la spontanéité, de la création, du gestuel*”.

Uma primeira abordagem da SG nos leva a apresentar esses dois princípios fundamentais: a criação de um lugar-tema e a criação de personagens fictícias.

a) A criação de um lugar-tema (un lieu-thème)

Segundo Yaiche (1996: 10),

Une simulation globale est une méthode ou un complément méthodologique qui consiste à faire “débarquer” sur un lieu-thème l’imaginaire d’un groupe d’élèves et plus particulièrement d’élèves en langue étrangère; un lieu qui est en même temps un thème (comme une île, un immeuble, un village, etc) sur lequel on va convoquer et fédérer toutes les activités d’expressions écrite et d’expression orale traditionnellement faites dans la classe de façon atomisée en les coordonnant les unes aux autres, que ces activités soient des activités de réflexion, de débat, de créativité ou qu’elles soient des activités linguistiques et grammaticales; l’objectif étant de leur donner un sens, une dynamique de la construction collective d’un univers dans lequel chacun sera partie prenante.

Debyser (1991b: 81) complementa que

il s’agit de l’extension de la simulation, pratique pédagogique commune à de nombreux apprentissages; cette technique est particulièrement utile en didactique des langues vivantes où l’acquisition d’une compétence de communication en langue étrangère passe par la simulation de situations de communication. Par rapport à des simulations simples, telles que simuler un échange conversationnel, une transaction, une prise de décision, voire une négociation, la simulation globale est plus ambitieuse: il s’agit de créer progressivement avec le groupe-classe un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages, leur vécu individuel et collectif et leurs relations, leurs interactions; c’est la construction collective d’un monde vécu, d’une symbolique et donc d’une culture partagée,...en langue étrangère.

Assim, o lugar-tema da SG será não só o lugar onde serão realizadas as diferentes atividades de sala de aula, mas também o lugar onde serão confrontadas as experiências e as culturas dos indivíduos. Yaiche conclui dizendo que *Le lieu-thème d’une simulation globale est un lieu édifiant d’apprentissage d’une langue et d’une culture, et de connaissance de soi et de l’autre.*

b) A criação de personagens fictícias (des identités fictives)

Yaiche (1996: 11) explica que

Une simulation globale a pour deuxième caractéristique de proposer à l’élève de jouer dans l’espace et dans le temps précontraints par l’enseignant en transitant par une identité fictive. Il s’agit pour lui d’abandonner dans la mesure du possible son identité réelle pour entrer dans

la peau d'un personnage de la simulation qu'il va incarner et "animer" (au sens étymologique du terme: "donner une âme").

1 - Fazer "como se" ("comme si")

Segundo Yaiche, a SG consiste em fazer "como se" em dois níveis: Em primeiro lugar, vai fazer com que o aluno viva no seu contexto escolar algo diferente do que ele está habituado. Ele irá vivenciar na sala de aula o lugar-tema que ele escolheu através do poder de sua imaginação. Em segundo lugar, fazer com que esse aluno assuma uma nova identidade diferente da sua. Sobre isso, conclui Yaiche (1996: 11),

Une simulation globale est une manière de faire entrer le réel dans l'univers de la classe, ce réel qui est le plus souvent laissé à la porte de la classe et qui n'apparaît que d'une façon fantomatique, au mieux épisodique et donc désarticulée au gré d'exercices ou de débats faits autour de questions existentielles.

Para concluir nossa primeira abordagem, CARÉ et DÉBYSER (1984) propõem a seguinte definição: *Projet collectif, la simulation globale est un support méthodologique qui peut être intégré à plusieurs types d'enseignements et associé à d'autres matériels didactiques (manuels, méthodes)*. De acordo com esses autores, a SG pode ser utilizada em duas situações distintas: com objetivos lingüísticos (francês língua materna, francês língua estrangeira) ou para a formação de adultos.

a) Em francês língua materna

É uma experiência de sala de aula que pode ser utilizada em cursos intensivos ou extensivos e apropriada para cursos do final do ciclo primário e para o primeiro ciclo do ensino secundário, o *collège*, o que corresponde ao nosso ensino fundamental. A especificidade de algumas atividades, tais como redação de biografias, fichas descritivas, inventários e confecção de mapas, faz com que esta experiência possibilite um trabalho de interdisciplinaridade.

b) Em francês língua estrangeira

Quanto ao ensino do francês língua estrangeira, Debyser (1991a) explica que

La simulation est la reproduction du réel avec l'implication d'un sujet dans une situation simulée ressemblant à la réalité. Cela fait très longtemps qu'on l'utilise pour apprendre des quantités de choses. Le problème de la simulation concerne plus particulièrement l'apprentissage des langues dans la mesure où quand on ne se trouve pas à l'étranger ou dans une situation d'immersion réelle, il n'y a pas 36 manières de procéder. Je crois qu'il y a trois schémas. Un apprentissage de type grammatical ou théorique avec progression d'exercices hors communication; et deux sortes de types de communication: l'un qui relève de la tentative de créer des situations de communication réelle dans un groupe malgré le paradoxe qu'il y a à utiliser une langue étrangère plutôt que la langue maternelle, paradoxe qu'on ne rencontre pas dans toutes les situations (par exemple dans des groupes à langues diverses qui ne partagent pas la même langue maternelle), mais qui se retrouve dans tout groupe homogène du point de vue de la langue maternelle. L'autre qui relève de la mise en place d'une simulation de la communication; massivement à l'heure actuelle l'enseignement des langues l'utilise parce qu'il a pris une orientation communicative (...)

Debyser (1991a) esclarece ainda que

La simulation globale en langue étrangère même si ça peut rendre des services en langue maternelle ou pour développer la communication a été mise au point au BELC avec l'idée de créer un support d'invention, de création, de communication et d'expression aussi bien orale qu'écrite, un ensemble d'interactions possibles à partir d'une création collective, inventée par le groupe, sur la base d'un scénario qui n'est même pas linéaire, d'un scénario d'un micro univers, d'un univers du discours à inventer.

Sendo a SG uma matriz temática e pedagógica, ela permite àquele que dela faz uso elaborar seu próprio método, pois ela é suscetível de diversas adaptações em função do nível dos alunos e do programa de ensino: com *alunos iniciantes*, adaptações muito pontuais podem ser feitas, como por exemplo, trabalhar as primeiras fases de uma SG que se limitam à criação do espaço e das personagens (o que coincide, aliás, com as primeiras lições de todo método); em *cursos de aperfeiçoamento lingüístico*, pode-se chegar à redação coletiva de um romance.

Vale ressaltar que algumas SGs foram criadas para o ensino do francês para fins específicos (Français sur Objectif Spécifique - FOS): *l'Hôtel*, para o francês da hotelaria e do turismo; *l'Entreprise*, para o francês dos negócios; *la Conférence Internationale*, para o francês como língua diplomática; *l'Hôpital*, para o francês da medicina.

Essas SGs oferecem a vantagem de criar um quadro que não se limita a um simples "jeu de rôles" e de promover situações de comunicação autênticas.

c) Na formação de adultos

As SG não são exclusivamente utilizadas para aprendizagem de línguas. Na formação de adultos, elas têm por objetivo desenvolver aptidões para a criatividade, o trabalho em grupo e para a tomada de decisão. Para grupos heterogêneos pluriculturais, a possibilidade de se viver uma experiência comum favorece as trocas interculturais entre os participantes.

2.2. Canevas d'invention: algumas precisões

Como já mostramos na primeira parte deste capítulo, distinguimos dois tipos de SG: as que são destinadas a uma aprendizagem geral da língua, as chamadas SGs *généralistes*, e aquelas destinadas a uma aprendizagem profissional, as chamadas SGs *sur objectifs spécifiques ou fonctionnelles*.

A escolha do tipo de SG vai depender do tipo de trabalho que o professor pretende fazer com seus alunos e de seus objetivos. Não há uma linha de demarcação exata entre a simulação *généraliste* e a *fonctionnelle*. Uma simulação funcional sem imaginação nem fantasia seria muito pouco motivadora; uma simulação *généraliste* pode ser utilizada com fins funcionais, e foi assim que a simulação do *Village* pôde ser utilizada como ponto de partida para melhor fazer compreender o funcionamento das coletividades locais (*cycle étranger de l'École Nationale d'Administration*).

As simulações funcionais em que os objetivos pedagógicos e as competências mobilizadas (competência lingüística e competência de comunicação) são aquelas de uma profissão em particular – *l'Hôtel, l'Hôpital, la Conférence Internationale, l'Entreprise* – foram imaginadas para permitir uma melhor identificação dos objetivos de aprendizagem de uma língua estrangeira por alunos que pretendem seguir carreiras da hotelaria e do turismo, da medicina, da diplomacia, da empresa.

Um dos objetivos dessas simulações funcionais é, ao mesmo tempo, estudar uma área específica, mas também estudar o comportamento de cada um que integra esse meio (aptidões, reações), além de permitir aproximar diversos tipos de comunicação, tanto nos conteúdos quanto nas relações.

Yaiche (1996: 26) propõe um *canevas d'invention* (script) das Simulações Globais *généralistes* e *sur objectifs spécifiques*, contendo cinco grandes fases, a saber:

1 – *Uma fase de criação do espaço, do lugar-tema*

Criar um lugar-tema consiste em escolher um lugar: um castelo, um prédio, um circo, um vilarejo, uma universidade, uma cidade universitária, um camping, um hotel etc. Essa operação consiste em estimular a imaginação dos alunos para criar esse lugar, que funciona como um meio e como um tema. O cenário pertence desde o início à classe inteira. Em conjunto, os alunos o inventam. Arquitetos, eles constroem o prédio; geógrafos, eles criam o quadro natural, a paisagem do local. Desse modo, a maioria das simulações globais se apodera de um pedaço de mundo, de um espaço facilmente delimitável: um terreno para o prédio, alguns quilômetros quadrados para a universidade, a cidade universitária etc. Esse espaço é então apreendido como uma parte inteira da realidade e é explorado em sua totalidade. Esse lugar-tema permite convocar e agrupar todas as atividades de expressão escrita e de expressão oral, tradicionalmente feitas na sala de aula de maneira atomizada, e coordená-las umas com as outras, sejam elas atividades de reflexão, de debate ou de criatividade.

Quanto ao aspecto cultural, as Simulações Globais apresentam três possibilidades para a criação do lugar-tema:

- O lugar imaginado se situa na França;
- Ele se situa no próprio país dos alunos;
- Ele se situa num lugar imaginário.

A grande parte dos professores escolhe a primeira possibilidade, pois, nesse caso, a simulação lhes permite trabalhar não somente a língua, mas a civilização francesa. Por exemplo, um vilarejo da região da Bretanha ou um edifício situado no 12^o *arrondissement* em Paris são inevitavelmente carregados de cultura.

Será então preciso que a classe, caso se trate de alunos estrangeiros, invente e sugira um cenário francês plausível e diferente de seu meio cultural de origem, e que faça viver à moda francesa os personagens da simulação. A tarefa não é fácil, pois correm-se dois riscos: o de transferir a cultura do aluno para a simulação (um bar, imaginado por brasileiros, será diferente de um café francês) ou, ainda, o de multiplicar os clichês clássicos sobre a França e os franceses (a baguete de pão, o vinho etc). Entretanto, é preferível aceitar esse desafio, pois o benefício, em vista do enriquecimento cultural dos alunos, será considerável e os levará a uma pesquisa documental variada e a produções completamente aceitáveis. Além disso, o “fazer como se” seria mais absurdo se os alunos se contentassem em imaginar em francês uma série de cenários se desenrolando em seu próprio país.

O objetivo dessa metodologia consiste em dar um sentido e uma dinâmica à construção coletiva de um universo do qual cada um será parte integrante. Essa etapa inicial permite introduzir uma primeira prática discursiva: a descrição. Para descrever, os alunos deverão identificar, nomear os elementos constitutivos do mundo, localizá-los, quantificá-los e, por fim, qualificá-los.

2 – Uma fase de criação das identidades fictícias

Criar as identidades fictícias é levar os alunos a entrarem na pele de uma personagem que eles vão encarnar e à qual eles vão dar uma alma. Os alunos devem fazer viver essa identidade e torná-la bem crível. A identidade fictícia permite ao aluno se desbloquear lingüística e psicologicamente e se expressar com mais criatividade graças à liberdade e às invenções lúdicas do que se ele mantivesse a sua própria identidade. Trata-se de fazer de conta, de “fazer como se” fosse uma outra pessoa, como se vivesse em outro lugar. Em outras palavras, trata-se de sair de seu universo pelo poder da imaginação. A identificação das personagens se faz em três tempos: a identificação administrativa (nome, idade, nacionalidade, profissão...), a identificação biográfica (o passado e o hábito das personagens) e a identificação física com o auto-retrato (características físicas e psicológicas etc.), o que permite introduzir uma segunda grande operação discursiva: a narração; aqui, a narração da vida.

3 – Uma fase de interações

É através das interações que cada aluno vai participar da vida do quadro imaginado. Eles serão levados a imaginar as relações entre as personagens bem como o seu papel na simulação: elas brigam, se amam, se organizam, têm problemas e resolvem esses problemas, se telefonam, se escrevem. É nessa etapa que se faz uso dos *jeux de rôles*.

4 – Uma fase de produções escritas sobre o espaço criado, o lugar-tema

O objetivo dessa fase é de dar uma consistência ao universo criado. Os alunos serão levados a dar uma dimensão histórica, geográfica, cultural e sociológica ao lugar-tema, através de produções escritas individuais ou coletivas.

5 – Uma fase de criação de um grande acontecimento ou um incidente que vai intervir ao longo da simulação

Para fazer viver os personagens, os alunos vão criar pequenos e grandes acontecimentos, histórias individuais, incidentes: um crime, uma greve, uma história de amor, um incêndio etc. Cria-se um projeto narrativo suscetível de múltiplos desenvolvimentos, dando assim à simulação sua verdadeira dimensão.

Segundo Francis Debyser (1996), o professor possui múltiplas funções nas aulas de Simulação Global:

- ele é o mestre do jogo;
- ele prevê a repartição do trabalho coletivo, em sub-grupos, ou individual;
- ele organiza o espaço da sala de aula para as diversas atividades: espaço para os *jeux de rôles*, seleção e arquivamento de certas produções;
- ele aconselha as atividades evitando dirigi-las;
- ele acompanha a elaboração das produções, organiza a sua exposição diante do grupo e a sua conservação;
- ele prepara certas atividades para um trabalho com a língua;
- ele propõe documentos complementares;
- ele ajuda na correção das produções escritas;
- ele corrige, posteriormente e sem interromper os alunos, as produções orais;
- ele avalia algumas das produções;
- ele permanece vigilante no que diz respeito à dinâmica do grupo-classe e dos sub-grupos, aos estereótipos culturais e à qualidade do trabalho.

Em uma Simulação Global, o aluno se torna autônomo em relação ao professor, desenvolvendo, às vezes, estratégias de auto-aprendizagem que ele vai buscar em outras fontes, diferentes das do professor. O que prima na SG é a inicialização de uma situação-problema pelo professor. Uma vez isso estabelecido, os alunos devem se organizar e reagir como grupo, como comunidade de indivíduos; eles autorizam a si mesmos a autonomia, mesmo que, de tempos em tempos, venham a consultar a pessoa-fonte ou o especialista que é o professor, o qual funciona, então, como um conselheiro, um orientador, um animador, um mediador. Ele dá as diretrizes, faz perguntas, interpreta, amplia, dá um sentido, influencia, modifica, seleciona. Ele é o mestre do jogo.

Isso não significa que o professor perca o controle, a direção das operações; muito pelo contrário. Se os objetivos pedagógicos do professor foram claramente estabelecidos por

ele (e de preferência pelos alunos também, a cada vez que isso for possível), ele segue uma progressão para alcançar esses objetivos.

J.-C. Fontaine (1981) aborda a questão do papel do professor. Ao tratar da técnica *étude de cas*, ele conclui:

Néanmoins, c'est une méthode qui vise à l'acquisition d'un comportement, d'un savoir-faire. L'enseignant de langue étrangère est souvent sollicité par des demandes de ce type: "Comment faire dans telle situation pour...". Or son travail est essentiellement un travail de conseiller linguistique. Peut-être a-t-il à "détourner" ces demandes pour un travail sur des objectifs langagiers à travers le jeu de rôle et la simulation.

2.3. A Evolução da Simulação Global

De acordo com Florence Mourlhon-Dallies (2004), novas orientações foram trazidas nesses últimos anos para a metodologia clássica das Simulações Globais. Essas modificações dizem respeito especialmente à gestão do tempo, ao lugar-tema e à integração das novas tecnologias.

A gestão do tempo: uma gestão mais acelerada

Na didática do Francês Língua Estrangeira e, particularmente, no Francês para fins específicos – FOS, a tendência é a redução da duração da Simulação Global. A pressão para o cumprimento do programa e dos objetivos de aprendizagem e a falta de condições financeiras para a formação contínua podem explicar essa redução.

Quanto à duração de uma simulação global, sua escolha depende de vários fatores, tais como: se o curso é extensivo ou intensivo, nível dos alunos, carga horária e periodicidade das aulas, criatividade e entusiasmo dos participantes, habilidade do professor em manejar algumas técnicas de animação e integrar fases de aprendizagem da língua com as fases de criação.

Entretanto, se considerarmos que um professor dispõe de 40 horas para desenvolver uma simulação global – seja em um curso intensivo de uma semana ou em algumas horas por mês – Yaiche (1996: 26) propõe a seguinte carga horária para cada fase:

- 10 horas para a criação do lugar-tema (5 horas) e dos personagens fictícios (5 horas);
- 20 horas para as produções escritas (10 horas) e as interações (10 horas) que vão animar, dar vida e enriquecer a simulação;
- 10 horas para os acontecimentos (5 horas) e incidentes (5 horas).

Em relação às primeiras simulações conduzidas no BELC, esse *canevas* proposto por Yaiche reduz as etapas de lançamento da simulação (criação do lugar-tema e dos personagens fictícios) em benefício das produções orais e escritas (20 h) que dão vida ao lugar-tema. A cena final e suas peripécias se beneficiam de um tempo de preparação igual ao lançamento do projeto. Isso permite evitar os deslizes associados a uma gestão de tempo menos rigorosa. Vale lembrar que essa distribuição de horas pode ser modificada em função dos fatores acima mencionados.

Do lugar-tema ao acontecimento-chave: o uso do cenário de cadrage

Para resolver a questão das simulações longas e a fim de ganhar tempo na criação do lugar-tema e das identidades fictícias, cada vez mais os professores propõem aos alunos um *scénario de cadrage* que é uma versão mais moderna e mais reduzida da simulação global. No *scénario de cadrage*, gasta-se muito menos tempo com a descrição do lugar e com a escolha das identidades fictícias do que na simulação global tradicional; o foco passa a ser o acontecimento em si, como por exemplo o congresso médico, a conferência internacional, as eleições municipais etc. Essa focalização sobre um acontecimento pré-determinado permite colocar a simulação numa dinâmica e alcançar mais rapidamente os objetivos do curso, além de fazer convergir mais facilmente as produções intermediárias para a cena final. Assim, o *scénario de cadrage* se assemelha a uma cena de teatro que especifica o lugar da ação, o perfil das identidades principais e as produções que serão mobilizadas na cena final (cartas, dossiês, fax). É o professor quem deve redigir esse *scénario de cadrage* (pode ser antes de ele encontrar com os seus alunos ou, então, pode-se fazer a síntese das proposições negociadas com eles), o qual deve ser compatível com as atividades e os objetivos do curso. Esse *scénario* constitui-se, geralmente, de duas a três frases que devem ser redigidas de uma maneira clara e concisa, e trazer precisões importantes quanto à conduta da simulação e ao seu desenvolvimento.

A integração das novas tecnologias

Por que e como utilizar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em projetos de Simulação Global? Vários professores já tentaram a experiência, mas ainda há muito a ser explorado. A integração das novas tecnologias (e mais particularmente da internet) nos projetos de Simulação Global permitiu não somente facilitar certas tarefas clássicas da simulação (a pesquisa documentária necessária para a construção da simulação, a utilização de documentos autênticos) e valorizar os projetos dos alunos (através de sua publicação eletrônica/via internet), mas, sobretudo, fez surgir projetos cooperativos – entre classes de diferentes países ou entre alunos geograficamente isolados no âmbito de formações à distância – graças à utilização do correio eletrônico, dos forums de discussão, ou ainda dos novos instrumentos de publicação on-line (blogs etc.). Os alunos podem, dessa maneira, utilizar a web para recolher informações sobre um país estrangeiro, um sistema político e educativo, o clima de uma determinada região ou país, e, ainda, para criar um personagem. Esses documentos, além de fornecer aos alunos informações e idéias, servem para enriquecer o seu vocabulário sobre os assuntos sobre os quais estão pesquisando.

Podem ser encontrados no site www.lepointdufle.net vários exemplos de Simulações Globais: *l'Hôtel, l'Entreprise, le Cirque, le Tour de France cycliste, l'Immeuble etc.*). Em seu prefácio de *l'Immeuble*, Francis Debyser escreve: “*en quelque sorte, les Simulations Globales ont choisi, avec dix ans d'avance, l'exploitation pédagogique de la réalité virtuelle*”.

É notório e evidente que a internet dá um novo impulso à metodologia de SG, seja ao oferecer documentos fontes, seja ao servir de vitrine para as simulações praticadas em diferentes lugares do planeta.

2.4. Simulação Global e *Jeu de rôle*

O ensino de línguas estrangeiras cada vez mais coloca ênfase na competência de comunicação, sendo seu principal objetivo o de ser capaz de comunicar, e não somente o de conhecer as estruturas ou a gramática de uma língua.

Nessa perspectiva, os *jeux de rôles* e as simulações aparecem como técnicas pedagógicas particularmente adaptadas para fazer com que o aluno experimente situações de comunicação nas quais os atos de fala (o que se faz quando se fala, por exemplo, se apresentar, telefonar, aceitar, recusar, reclamar etc.) e as funções discursivas (por exemplo, o

encadeamento dos enunciados em uma argumentação) são mais bem colocados numa encenação do que em exercícios formais ou na repetição e explicação de um diálogo. Segundo YAICHE (1996), “ le jeu de rôle crée la motivation et la maintient. Le déblocage des inhibitions est nécessaire. En utilisant le jeu de rôle, les apprenants osent parler, osent essayer”.

A utilização do *jeu de rôle* evoluiu com as diferentes correntes metodológicas. Assim, desde o seu aparecimento na didática das línguas, nos anos de 1960, os métodos estrutural-global audio-visual (SGAV) utilizavam o *jeu de rôle* apenas como exercício sistemático de reemprego das aquisições, isto é, como uma simples prolongação da lição. A situação, os personagens e o cenário já eram sugeridos, o que obrigava os alunos a seguir o roteiro (canevas) e a ajustar seus objetivos aos atos de linguagem propostos. Nos anos de 1970, foram propostos diálogos que se aproximavam mais da realidade e das preocupações dos alunos. Estes tinham mais liberdade para construir o cenário como eles queriam, a situação, o lugar da ação e os personagens.

Entretanto, foi sobretudo, nos anos de 1980, com o desenvolvimento da abordagem comunicativa, que os professores fizeram largamente uso das técnicas interativas; a simulação viria, então, complementar o *jeu de rôle*. Tratava-se principalmente de abrir o mundo fechado da sala de aula para o exterior, para a vida real, e de fazer adquirir os registros e usos da língua tentando não separá-los da civilização.

Não há um consenso sobre a definição de *jeu de rôle*, cada autor propondo a sua em função de sua experiência pessoal. Não é tarefa fácil estabelecer fronteiras claras entre as diversas práticas como as dramatizações, os estudos de caso, o psicodrama, a simulação: todas constituem animações de cenas com personagens em interação verbal e não verbal que são próximas do teatro e nas quais trata-se de “fazer como se” fosse uma outra pessoa.

Segundo Debyser (1976), o que distingue sem dúvida esses jogos é

le degré de structuration ou au contraire de spontanéité du jeu (règles, textes, canevas, scénarios, attribution de rôles, consignes ou mise en scène plus ou moins préétablis) [et le degré d'] implication personnelle des participants dans les scènes qu'ils jouent (identité, projection ou distanciation).

Vários fatores distinguem o *jeu de rôle* da simulação. Essas duas atividades têm objetivos distintos: a simulação visa reproduzir uma situação imaginária complexa ou sócio-profissional real (por exemplo a vida de uma empresa, uma clínica médica, uma conferência internacional...). Ela se apóia, contrariamente ao *jeu de rôle*, em suportes escritos, principalmente em documentos autênticos fornecidos aos alunos. Uma simulação é construída

em várias sessões, podendo atingir vinte horas de preparação (YAICHE, 1996), contrariamente ao *jeu de rôle*, cujo desenvolvimento completo não ultrapassa normalmente os trinta minutos. A simulação pode ser descrita em partes como uma sucessão de *jeux de rôles*.

O objetivo de um *jeu de rôle* é deixar o aluno improvisar, dando-lhe uma grande liberdade, sem o auxílio de um roteiro escrito. Contrariamente ao *jeu de rôle*, a simulação deve permitir, como o disse Caré (1983: 38-42), reinventar, reproduzir, o mais fielmente possível, uma parte da realidade. Ela é mais fácil de ser programada e colocada em relação direta com os meios lingüísticos necessários para a produção de atos de fala.

Os principais objetivos da SG são favorecer as interações entre os alunos em um projeto coletivo comum e desenvolver suas aptidões para a criatividade, para o trabalho em grupo e para a tomada de decisões, proporcionando-lhes o conhecimento lingüístico-comunicativo e cultural na nova língua.

Para grupos heterogêneos, a SG oferece a possibilidade de viver uma experiência comum e de favorecer as trocas interculturais entre os participantes.

2.5. Criatividade e Motivação

Em 1954, Guilford, o então Presidente da Associação dos Psicólogos dos EUA, recebe do governo federal a missão de definir com precisão a natureza da criatividade e os meios concretos de desenvolvê-la. Uma bateria de testes de personalidade foi realizada junto a milhares de pessoas de origens diferentes e de diferentes disciplinas. O trabalho de Guilford (1947) mostra que todo mundo possui um potencial criativo. Esse potencial não depende nem do sexo, nem da idade, nem da origem social. Ele pode ser desenvolvido em qualquer idade graças a técnicas apropriadas.

Qual é o elo existente entre motivação e criação? Certas condições para o desenvolvimento da criatividade podem contribuir para motivar os alunos.

Para os psicólogos, a criatividade é “un processus qui se déroule dans le temps et qui se caractérise par l’originalité, l’esprit d’adaptation et le souci de réalisation concrète” (MAC KINNON, 1962 apud JAOUÏ, 1995). O processo criativo passa sistematicamente por dois movimentos muito diferentes. O primeiro movimento é divergente e o segundo convergente.

A *fase de divergência* é uma preparação, uma abertura do tema ou problema sobre o qual pretende-se trabalhar. Trata-se de produzir, com a ajuda de alguns instrumentos precisos, um máximo de idéias, de coletar inúmeros elementos que poderão em seguida ser utilizados.

Para tal, precisa-se identificar elementos da realidade e analisá-los. No momento do ato criativo, há uma produção de um grande número de objetos (idéias ou coisas).

A *fase convergente* é a fase da construção. Nessa fase, trata-se de tomar decisões em função do(s) objetivo(s) estabelecido(s) inicialmente. Precisa-se selecionar e escolher, entre os elementos recolhidos na primeira fase, aqueles que serão úteis para a criação. Na seqüência, esses elementos serão utilizados e verificados. A fase convergente tem por objetivo obter um resultado.

As duas fases (divergência e convergência) são complementares e indispensáveis. A criatividade consiste, portanto, na criação de um objeto (uma idéia, um programa, uma publicidade etc.).

Uma de nossas hipóteses iniciais neste trabalho é a de que os alunos serão motivados pela necessidade de produzir um resultado no momento de realização das atividades criativas. No contexto da sala de aula, esse resultado pode se apresentar sob forma de um poema, de um texto, de um diálogo, de uma representação, no nosso caso, de uma Simulação Global. O objeto da criação é a língua que se está aprendendo. Pedir produções que solicitem a imaginação dos alunos pode permitir obter resultados pessoais muito positivos.

No ato da criação e da produção de um texto, os alunos são livres para imaginar, inventar o que querem e gostam. Eles devem expressar idéias que vêm de sua própria experiência para realizar tais atividades. Essa relação mais pessoal, e talvez mais afetiva com a língua pode contribuir sobremaneira para motivar os alunos, diferentemente, de uma atividade “clássica” desenvolvida em uma aula mais tradicional onde a maior parte das perguntas encontra suas respostas no texto ou documento entregue pelo próprio professor.

Além disso, a busca de idéias tem um aspecto lúdico. É uma atividade livre (a censura é abolida) e ao mesmo tempo bem definida (divergência e, em seguida, convergência), como em um jogo. Não se sabe nunca qual será o resultado dessa busca de idéias bem como ignora-se quem será o vencedor do jogo. É uma atividade ao mesmo tempo divertida e séria. Esse aspecto lúdico das atividades criativas pode favorecer a instauração de um ambiente positivo na sala de aula. Nós acreditamos que o ambiente da sala de aula é um fator importante para a motivação dos alunos.

Osborn (1971) insiste sobre a utilização da imaginação em comum “pour créer des idées”. Buscar idéias em grupo permite produzir um número bem maior de idéias. Quanto mais pessoas tiverem trabalhando sobre um mesmo assunto, conseqüentemente, haverá mais pontos de vista sobre aquele assunto. Há uma diversidade e uma troca de idéias. A expressão do pensamento de um pode permitir a produção da idéia do outro. Há uma troca de idéias. É o

princípio do surgimento das idéias. O trabalho de grupo favorece e facilita, portanto, a eclosão da criatividade. Essa multiplicação de idéias permite chegar a um resultado de maneira mais eficaz e fácil.

De maneira geral, os psicólogos consideram a motivação como um conjunto de forças que empurram os indivíduos em direção a uma finalidade, determinando seus comportamentos e suas condutas. Conforme a definição de Fraisse (1959), a motivação seria “un ensemble de forces qui pousse les organismes à atteindre un but”.

A Psicologia reconhece que os princípios que contribuem para o desencadeamento das condutas situam-se em nossa vida biológica. Assim, a motivação tem uma base essencialmente biológica e, portanto, individual, mas, em seguida, ela se combina com os dados psicossociais do meio em que vivemos. A complexidade está no fato de que nossos comportamentos não resultam de uma motivação específica, mas de um conflito de motivações, pois o organismo recebe simultaneamente excitações contraditórias.

Para os sociólogos, motivar é “faire croire à l’individu que telle ou telle conduite est conforme aux valeurs de son groupe de référence (pression à la conformité)” (MUCCHIELLI, 1996). Assim, as representações de mundo de um indivíduo variam em função do grupo ao qual ele pertence. Suas motivações e, portanto, suas ações dependem dessas representações. A importância do olhar do outro e de pertencer a um grupo é exacerbada entre os adolescentes, o que deve ser levado em conta na sala de aula de LE. Um aprendiz pode não se sentir motivado pelo fato de ter a impressão que a aprendizagem de uma LE não o valoriza junto ao seu grupo.

A motivação tem uma fonte quase sempre inacessível, pelo fato de ser inconsciente, mas ela se expressa por atitudes, isto é, por comportamentos organizados para atingir uma finalidade. Ela compreende elementos afetivos e cognitivos que dizem respeito à personalidade das pessoas e aos fatores externos. A motivação constitui um processo dinâmico fundado em interações entre o meio e o próprio indivíduo.

Do ponto de vista pedagógico, a motivação é um estímulo ao desejo de aprender. Com respeito à função da motivação na aprendizagem das línguas estrangeiras, “tradicionalmente, distinguimos dois tipos de motivação: a *motivação instrumental*, isto é, o desejo de utilizar a língua estrangeira por necessidades concretas, por exemplo para a prática na profissão e no estudo; e a *motivação integrativa*, isto é, o desejo de se integrar em um grupo social ou familiar pela prática da língua estrangeira” (GARDNER & LAMBERT, 1972). É importante lembrar também que existem pessoas que amam as línguas e são motivadas a aprendê-las, não sabem explicar o que as faz gostar de uma em vez de outra língua.

O indivíduo criativo, segundo Guilford (op.cit.), se caracteriza pela sua fluidez verbal e ideacional, pela sua flexibilidade e sua originalidade. Ele é solícito, aceita correr riscos intelectuais e pessoais; ele é curioso diante dos fenômenos que ele encontra bem como com as coisas e seres; é capaz de relacionar elementos heterogêneos e possui uma aptidão para utilizar as analogias e as metáforas; é capaz de generalizar; possui uma boa coordenação quinestésica; tem o senso do humor, faz perguntas a si mesmo, é aberto para o mundo exterior e pode questionar e refletir sobre seu saber e suas idéias.

Para ser criativo, um indivíduo tem necessidade de se encontrar em condições favoráveis e de ser ajudado através de certas técnicas que lhe motivem e permitem desenvolver sua criatividade, como por exemplo a Simulação Global. Schiffler (1991)³⁰ faz um relato de ensino no qual ele mostra claramente como um curso que faz uso dessa metodologia motiva os aprendizes.

Nós compartilhamos a idéia de Schiffler (op.cit.) e reiteramos que a Simulação Global proporciona um ambiente motivador e criativo, com a participação efetiva do aprendiz individualmente e em grupo. Na SG o ensino instrutivo é substituído pela aprendizagem cooperativa.

A prática da criatividade em uma sala de aula de LE deve ser coletiva e cooperativa, e não individualizada e competitiva. Uma das condições mais favoráveis à criatividade é o trabalho em grupo.

O trabalho de grupo, em nossa opinião, deve se desenvolver em um ambiente agradável, prazeroso, de cooperação e de negociação; deve exigir a participação de cada um de acordo com suas possibilidades e a igualdade de todos no interior do grupo; não deve ser competitivo, isto é, não deve demonstrar aos outros que se é o melhor, mas compartilhar com eles.

O trabalho de grupo torna o ato da criação mais atraente e mais fácil e, portanto, mais benéfico para o aluno e o professor. Esse trabalho na realização de atividades criativas tem um efeito positivo sobre a motivação dos aprendizes. A busca de idéias em comum pode provocar ajuda mútua permitindo aos alunos se sentirem mais confiantes. Por outro lado, as correções que o professor faz e os comandos que ele dá podem ser mais personalizados quando a classe é dividida em grupos menores, pois, possibilitam aos alunos se expressarem mais espontânea e livremente e, conseqüentemente, passam a se conhecer melhor.

³⁰ SCHIFFLER, L. 1991. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris, Hatier/Didier.

Dentro da perspectiva pedagógica, as atividades criativas ou atividades de criatividade, são múltiplas, por exemplo, a simulação, o *jeu de rôle* (apresentação de diálogos), a dramatização, o psicodrama, a improvisação, os jogos criativos etc. Em nosso trabalho, a atividade criativa em questão é a Simulação Global que apresentamos neste capítulo na seção 2.1.

2.6. Simulação Global e aspectos culturais

O estudo de uma língua estrangeira se justifica não somente como um meio de comunicação, mas como instrumento de acesso a um mundo permeado de símbolos, representações que diferem em vários níveis do sistema de representação da língua e da cultura materna.

A língua como meio de acesso à cultura contempla a concepção de língua como fenômeno social que permite a interação do indivíduo no grupo. Se a cultura é um fenômeno humano, social, coletivamente pensado e aceito, interpretado simbolicamente, e que se reflete no comportamento verbal e não-verbal dos indivíduos, a língua passa a ser uma das maneiras pela qual a cultura de determinada sociedade será construída.

A cultura é “um conjunto de maneiras de ver, de sentir, de perceber, de pensar, de se expressar, de reagir, de modos de vida, de crenças, de conhecimentos, de realizações, de usos e costumes, de tradições, de instituições, de normas, de valores, de hábitos, de lares, e de aspirações” (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988). A cultura é, portanto, o conjunto dos traços distintivos caracterizando o modo de vida de um povo ou de uma sociedade.

Língua e cultura são inerentes. A aprendizagem da cultura deve ser integrada à aprendizagem da língua abordando sistemas de valores e crenças, e visão de mundo. Se a língua influencia a maneira pela qual nos comportamos e percebemos as coisas, a cultura é também inerente à língua, à sua estrutura, ao seu vocabulário, às suas expressões. Língua e cultura podem ser ensinados ao mesmo tempo. A cultura só existe porque há pessoas que a recebem e a transmitem. Um grupo de indivíduos em formação, que aprende uma língua estrangeira, aprende também uma outra cultura, com tabus e ritos diferentes da sua. As SG são um meio de aproximar uma cultura da outra e de medir assim as especificidades das

representações e do funcionamento das duas culturas. As SG revelam situações sociais, econômicas, políticas e culturais do país no qual ela se passa.

Deve-se haver uma forte preocupação com relação aos estereótipos, que são uma caricatura realista da realidade. O estereótipo é de fato a incapacidade de distinguir o geral do particular. Morfaux (1980) define os estereótipos como sendo

des clichés, imagés préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social (famille, entourage, études, professions, fréquentations, média de masse etc...) et qui déterminent à un plus ou moins grand degré ses manières de penser, de sentir et d'agir.

Um sistema cultural compreende um conjunto de imagens e de representações compartilhadas pelos membros do grupo. Os estereótipos são estas imagens e idéias referentes aos grupos sociais ou indivíduos de nossa cultura ou de outras culturas. Eles são função do estado de espírito, da maneira de ver o mundo de uns e outros, referenciais permanentes e inconscientes adquiridos pela percepção e avaliação. Os Estereótipos fossilizam, categorizam, adjetivam o outro, possibilitando a identificação.

O uso de estereótipos revela a incapacidade de distinguir a complexidade dos fatos, o caráter relativo e mutante da sociedade, assim como a incapacidade de apreender a globalidade provável e as inúmeras possibilidades dela decorrentes. Corre-se o risco de se tomar como verdade definições rápidas fundamentadas em julgamentos e percepções superficiais, pois toma-se um ou dois aspectos particulares e os considera como aspectos gerais. Sobre esse assunto, Debyser (1996) alerta “Attention aux stéréotypes: du stéréotype au racisme, il n’y a qu’un pas qu’on franchit sans s’en apercevoir”.

Alguns alunos podem conhecer alguns estereótipos da cultura estrangeira (francesa, neste caso) mas outros podem ignorar completamente essa questão. Assim sendo, há um duplo desafio de aprendizagem para o aluno, uma vez que as representações são ausentes, não há referências culturais. Há uma grande dificuldade em produzir do imaginário algo que tenha relação com o universo proposto. A ausência de estereótipos é o grau zero absoluto da representação e a presença de um denuncia a existência de outros. Debyser (op.cit.) reitera essa idéia e afirma que “C’est au professeur de travailler sur les stéréotypes en se souvenant qu’ils sont comme les pelures superposées d’un oignon: derrière un stéréotype s’en cache presque toujours un autre”.

O papel do professor é ser mediador e intervir dando informações, explicando a realidade francesa em cada situação apresentada. As SG possibilitam abordar a nossa cultura e

a cultura dos outros numa perspectiva intercultural, oferecendo ao aprendiz a oportunidade de tratar aspectos culturais de maneira ampla e plural.

Especialistas da pedagogia intercultural se preocupam com esta questão. Segundo Abdallah-Preteille (1986),

il est dommage que la culture soit approchée à l'école de façon statique, rigide et autoritaire, alors que ce sont justement le brassage et le mouvement ainsi que les interpénétrations, qui caractérisent les modifications culturelles de la société actuelle. Il va de soi que de telles perspectives nécessitent la mise en oeuvre de techniques de formation nouvelles, construites sur d'autres dimensions que la seule dimension cognitive [...] et il convient de développer des approches qui mettent en jeu, de manière plus directe et spontanée, l'expérience des individus: jeux de rôle, simulations, jeux divers de perception et de communication, discussions, échanges, scénarios imaginaires...

Considerando a aula de língua estrangeira como um lugar privilegiado para a aquisição da competência intercultural, Denis (2000) afirma que

le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.

A questão da representação do outro é a questão crucial do ato educativo. Yaiche (1996) afirma

Alors que l'enseignement classique se concentre sur les éléments eux-mêmes, le jeu de simulation représente un moyen idéal pour faciliter la perception des relations dynamiques qui existent entre les éléments d'un système complexe. Il est très difficile, sinon impossible, de décrire des interactions simultanées ou inter-dépendantes par des mots, parlés ou écrits. Il est beaucoup plus facile, on le sait, de comprendre les règles d'un jeu si l'on a vu des personnes y jouer ou si l'on a essayé d'y jouer soi-même.

Para ter acesso a qualquer cultura, o melhor caminho é a linguagem, pois ela é, ao mesmo tempo, veículo, produto e produtora de todas as culturas. É enquanto prática social e produto sócio-histórico que a língua é carregada de cultura. O jogo de simbiose no qual funcionam língua e cultura faz com que elas sejam o reflexo recíproco uma da outra.

O léxico tem um aspecto cultural importante, já que, representa um lugar privilegiado de cultura na língua. Ele satisfaz as necessidades de comunicação dos indivíduos que dividem a mesma experiência em um momento determinado.

Hoje não se pode mais falar de cultura como se falava há cinquenta anos, pois todo discurso sobre a cultura se tornou complexo e relativo por causa dos fenômenos de aculturação. Em uma perspectiva cultural, tem-se uma formação à observação, à compreensão, à relativização dos dados da cultura estrangeira, não para torná-la como modelo a imitar, mas precisamente para desenvolver o diálogo das culturas.

2.7. Simulação Global e autonomia

A autonomia é um processo no qual se opõem os obstáculos sociais e escolares uma vez que as normas da sociedade não valorizam a autonomia. Na sociedade há uma ordem social já estabelecida, uma concepção de ensino já arraigada que confunde autonomia com individualismo. A autonomia leva em consideração o meio e a sociedade, e é um processo construído com interações, um trabalho cooperativista. A autonomia exige atitude e adaptação.

O acesso à autonomia é preocupação constante dos professores. Segundo Porcher (1981), “l'apprentissage en autonomie constitue un enjeu essentiel de la didactique des langues et même, vraisemblablement, l'objectif majeur de toute entreprise de formation”.

Não se pode esquecer que o termo “autonomia” está onipresente no campo da Didática das Línguas e das Culturas, e, mais ainda no campo das edições em que a cada dia novas obras são publicadas para a temática da aprendizagem das línguas estrangeiras.

Segundo Trim (1981), o ensino de línguas deveria se preocupar em formar “des apprenants qui soient de plus en plus conscients et autonomes et toujours mieux à même d'assimiler directement les leçons de l'expérience et de se passer ainsi progressivement de l'enseignant”.

Um dos objetivos do ensino é tornar o aprendiz autônomo em sua capacidade de produzir em língua estrangeira. Em didática, a autonomia do aprendiz é o desaparecimento progressivo da orientação do professor. Este se coloca em segundo plano e subordinará seu ensino ao desenvolvimento espontâneo da aprendizagem levando em conta as iniciativas de seus aprendizes. Segundo Holec (1992), a autonomia é ensinada e aprendida. Para se autoguiar, o aprendiz deve aprender a aprender.

Ao assumir a responsabilidade de sua própria aprendizagem, o aprendiz aprende a aprender abertamente, cognitivamente e explicitamente, ele é o sujeito de sua aprendizagem.

Segundo Holec (1988),

Les pratiques mises en place dans cette orientation ont pour visée 'l'autonomisation' de l'apprenant, c'est-à-dire le développement de sa capacité d'apprendre; ce sont des pratiques dans lesquelles les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire, d'acquérir les savoirs et les savoir-faire indispensables pour définir quoi apprendre, comment apprendre et comment s'évaluer".

A Simulação Global é uma metodologia que utiliza estratégias que ajudam o aprendiz a organizar seus processos de aprendizagem e a desenvolver sua criatividade, levando-o à autonomia. Nessa metodologia, o professor desempenha o papel de organizador do acesso ao saber. Ele dá oportunidades para o aprendiz organizar sua própria aprendizagem e o ajuda a propor, escolher, decidir, arriscar, para que ele exerça da melhor maneira possível seu papel de aprendiz.

Para que o professor torne os aprendizes autônomos, é preciso, primeiramente, que ele também seja autônomo. O professor autônomo é aquele que está à escuta de seus aprendizes, que é capaz de fazer escolhas (em função das necessidades de seus aprendizes), que questiona sempre, e se questiona também, com relação a suas práticas e sua razão de ser professor (para adquirir uma forma de poder ou para produzir autonomias?).

Compartilhamos com Porcher (op.cit.) a idéia de que "l'autonomie est une conquête personnelle, endogène, une responsabilisation, une conscientisation et que ses 'pratiquants' [...] progressent par paliers".

O ensino com a SG prepara os aprendizes para se sentirem livres para aprender, pois essa metodologia é interativa e se apóia na autonomia, na criatividade, na comunicação centrada nos aprendizes e na cooperação entre eles no interior do grupo de aprendizagem. Enfim, ensinar com a SG é ajudar a aprender, é a educação para a autonomia.

2.8. Simulação Global e Avaliação

Toda ação educativa precisa de uma avaliação permanente dos objetivos, dos meios e dos resultados. A avaliação é um procedimento habitual que se baseia na observação contínua do progresso do aluno em seus estudos, conduzindo a resultados que dizem respeito ao próprio aluno, ao professor e também ao ensino.

Sobre esse assunto, Porcher (1990) esclarece:

L'évaluation doit viser clairement les compétences de transfert et en deux sens:

a) prendre conscience enfin (et apprendre à le faire) que, mesurer une capacité dans son degré atteinte, ce n'est pas mesurer seulement ce qu'on a voulu viser (l'objectif), mais bel et bien mesurer ce qui a été effectivement acquis (même si ce n'était pas dans l'objectif). (...)

b) mesurer la capacité qu'a l'apprenant de dépasser ce qu'on lui a appris, c'est-à-dire de ne pas l'appliquer mais de l'adapter à des problèmes complètement inconnus (comme c'est le cas dans la communication réelle, non simulée).

Segundo Lescure (1993), o modelo ideal de avaliação seria o da avaliação formal e formativa, que se interessa pelos diversos constituintes da interação, incluindo as práticas auto-avaliativas.

Quando se tenta avaliar as aprendizagens, questiona-se sobre a natureza do objeto da aprendizagem em língua estrangeira: não é a língua, como objeto formal, mas os funcionamentos em uma língua, isto é, a utilização de uma língua em atividades de linguagem.

Avaliar é, portanto, constatar, com a ajuda de uma avaliação, as competências adquiridas com relação aos objetivos fixados pelo programa. Avaliar uma competência é levar em conta não somente os diversos saberes e “savoir-faire”, mas também o que tem relação com a sensibilidade, a imaginação, a opinião pessoal e a afetividade do aprendiz.

Avaliar uma SG em sua totalidade não é uma tarefa fácil, entretanto, é bem possível fazê-lo, separando as atividades, ou seja, fazer uma avaliação parcial das atividades propostas como em um curso normal. Pode-se avaliar as produções escritas individuais e coletivas (*récit, portrait, textos argumentativos etc.*) como se corrige redações e avaliar a compreensão e produção oral, baseando-se nas identidades fictícias e nas capacidades de escuta e de comunicação. Quanto às produções coletivas, a avaliação se faz globalmente para todo o grupo-classe. O reconhecimento do sucesso do grupo no momento da apresentação das produções pode ser considerada como um modo de avaliação final do projeto.

Para fazer uma avaliação de uma produção escrita ou oral, o ideal seria a elaboração de critérios definidos pelo professor e pelo grupo-classe. Esses critérios serão elaborados de acordo com os objetivos a serem atingidos durante as etapas da SG, com indicadores confiáveis que medem a quantidade e a qualidade das produções lingüísticas e não-lingüísticas (criativas, comunicativas; por exemplo, elementos relativos à *gestuelle*, a clareza de expressão, capacidade de argumentação etc.). Todas as etapas que compreendem a SG podem ser avaliadas: a compreensão de um texto, a argumentação em um debate, as

produções orais dos alunos, a participação nos mini *jeux de rôles* que compõem a simulação em sua globalidade. O importante é fazer uma avaliação criteriosa que explicita os objetivos e os pontos importantes a serem avaliados.

Podem ser elaborados testes para avaliar algum ponto específico que seja relevante para a análise que se pretende fazer e para o bom desenvolvimento da simulação. Em nosso caso, elaboramos testes com questões fechadas e abertas a fim de avaliar a aprendizagem de vocabulário através do uso da SG. Pode-se, ainda, elaborar um questionário para avaliar a metodologia em questão e um questionário de auto-avaliação, o que propusemos neste estudo.

Sendo a SG uma pedagogia diferenciada, ela oferece inúmeras possibilidades de produções orais e escritas e dá ao aluno a possibilidade de escolher a atividade que mais lhe convém, levando em consideração seu interesse, seu temperamento e seu jeito de ser (alguns são introvertidos, outros extrovertidos; uns gostam de desenhar, de escrever, outros de falar). O aprendiz é livre para fazer sua própria escolha, o que é um fator extremamente benéfico para a aprendizagem.

Um outro fator positivo da SG para a aprendizagem é que os aprendizes não são colocados em uma situação de rivalidade ou competição; bem ao contrário, de uma maneira geral, a SG desenvolve nos aprendizes mais valores de cooperação que valores de competição, pois todo o esforço de construção e de estruturação do universo a ser criado passa necessariamente por um trabalho coletivo onde todos se ajudam e cada um traz a sua contribuição. Segundo Yaiche (1996), “La simulation globale n’est pas une addition de talents mais une conjugaison des énergies”.

Na SG, as capacidades transversais podem também ser avaliadas, tais como, a assiduidade, pontualidade, respeito pelas pessoas, capacidade de interagir com o outro, cooperação na elaboração das atividades em grupo, realização das produções individuais, participação nas discussões etc. Essas capacidades são avaliadas individualmente, pelo professor e por todos os alunos que participam do projeto. A SG possibilita ao aluno a participação na organização e na avaliação de atividades lingüísticas e sociais.

Para tanto, o professor deve esclarecer aos alunos, desde o início, a natureza e a função da técnica pedagógica que se pretende utilizar e as condições de avaliação – a sua ou a do grupo. Yaiche (op.cit.) reitera que

avant de se lancer dans une simulation globale, il est sans doute utile d’informer les élèves de la nature et de la fonction de la technique pédagogique que l’on va utiliser [...]. Toutes les fois, où cela est possible, il est préférable de préparer une simulation globale par une information nourrie sur le lieu-thème que l’on souhaite investir: la vie des étudiants

étrangers en France, par exemple. il est donc souhaitable de donner une information dans le domaine de civilisation mais aussi sur le plan pédagogique et de montrer les différentes étapes de la construction d'une simulation globale et des différentes activités susceptibles d'être engagées. Il faut veiller à ne pas embarquer les élèves à l'aveugle, c'est-à-dire sans leur montrer le chemin à parcourir, le but à atteindre, les moyens à employer. Mais ceci est sans doute vrai pour toute démarche pédagogique, quelle qu'elle soit.

É uma questão de contrato entre o professor e os alunos que, estes por sua vez, devem saber quando, como, por que e sobre que tipo de atividades e capacidades suas produções serão avaliadas.

Avaliar é constatar, com a ajuda de uma avaliação, as competências adquiridas com relação aos objetivos fixados pelo programa. Avaliar uma competência é levar em conta não somente os diversos saberes e *savoir-faire*, mas também o que tem relação com a sensibilidade, a imaginação, a opinião pessoal e a afetividade do aluno.

Contrariamente ao que se podia acreditar, os alunos desejam ser corrigidos, avaliados e desejam que seus próprios resultados sejam comparados entre si (progressão da própria aprendizagem) ou com os dos outros colegas. É o que enfatiza Louis Porcher (1990) quando ele diz que os alunos desejam confrontar o mais cedo possível o seu *savoir-faire* em uma língua estrangeira. Desde o início da aprendizagem, eles desejam testar suas capacidades. Para tanto, é preciso colocá-los em situação de avaliação concreta (não havendo nenhuma relação ou correspondência com a avaliação acadêmica). Esse desejo dos alunos de serem avaliados é um fenômeno novo e muito significativo: se a avaliação é acadêmica, os alunos a rejeitam, se ela é funcional e pragmática, ela é solicitada. O que é um fato novo é provavelmente isso: poder se testar mesmo quando se é de nível iniciante. Assim, é importante que o aluno se lance desde o início da aprendizagem, ouse se expressar. O paralelo com a natação e a condução de um carro é bem pertinente para ilustrar tal fato: deseja-se aprender a dirigir e não aprender a mecânica, aprender a nadar e não aprender a anatomia do corpo em movimento na água. Porcher (op.cit.) ressalta ainda que

L'enseignement a, pour le moins, tendance à opérer les choix inverses et la didactique a formidablement amplifié ce décalage et cette inadéquation: elle continue de moudre l'idée que c'est en apprenant la mécanique qu'on apprend à conduire, l'anatomie qu'on apprend à nager. Pour apprendre à conduire (et non la mécanique), il faut vite se mettre au volant, dès le début, ne pas attendre de maîtriser intellectuellement tous les paramètres pour se lancer. C'est un apprentissage corporel, postural, gestuel, comme la pratique d'une langue, et pour le mener à bien il est nécessaire de se lancer dès le début dans ce mouvement.

“*Se jeter à l’eau*”, “*se mettre dans le bain*” são expressões frequentemente utilizadas para falar da necessidade de fazer os alunos de LE experimentarem o real. Não há dúvidas de que um nadador não aprenderá nunca a nadar fora da água, por mais perfeito que seja o seu movimento fora da piscina.

Quanto aos instrumentos de avaliação, de acordo com Yaiche (1996:177-179), três métodos podem ser utilizados para avaliar o grau de adesão e o índice de satisfação dos participantes em uma Simulação Global: o questionário de avaliação final, o debate através da técnica *Gammes Philipps 6/6* e o *Panel de Recherche d’Idées en Groupe*. Esses três métodos podem ser empregados isoladamente ou ao contrário constituir um dispositivo de avaliação funcionando a curto, médio e longo prazo:

O questionário de avaliação final

Os questionários de avaliação geralmente utilizados no fim da Simulação Global são articulados em quatro grandes categorias:

1. A avaliação das diferentes atividades propostas ao longo da SG;
2. O material complementar colocado à disposição dos alunos;
3. Os benefícios para o aluno da utilização da SG em expressão e compreensão escrita e oral;
4. O julgamento feito pelo aluno sobre a natureza e a forma da metodologia utilizada.

1. Valores e limites desse questionário

– Esse questionário, baseado nas produções, só leva em conta as preocupações “profissionais” – “Você melhorou o seu desempenho e você aderiu às proposições que nós lhe fizemos?” – sem se preocupar com a parte das relações humanas – “Você melhorou o seu tipo de comunicação e você tem o sentimento de ter progredido em sua integração no grupo?”.

– O questionário devendo ser entregue no fim da SG, ele funciona como uma sondagem das representações, até mesmo das emoções em um momento forte, vivenciado em circunstâncias particulares.

– O balanço metodológico traduz e sintetiza opiniões expressas com números e sabemos que um tal comentário pode às vezes, inocentemente, dissimular as dificuldades subjacentes.

– Obtêm-se respostas individuais, quantificadas e concisas. O debate de grupo é inexistente. Cada um pode ignorar as respostas dos outros e essas respostas não são suscetíveis de serem modificadas pelo debate.

2. O debate de grupo através da técnica Gammes Philipps 6/6

Fazer debater constitui uma atividade comunicativa interessante, sobretudo, se for adaptada a uma técnica de trabalho em grupo. Um verdadeiro debate pode se estabelecer e cada um pode formar o seu julgamento a partir das percepções de uns e de outros.

Valores e limites dessa técnica

- O debate se faz na presença do professor e os alunos podem não se sentir totalmente à vontade para dar a sua opinião, já que o questionário pode lhes garantir o anonimato.
- Os alunos, os mais fluentes na expressão oral podem monopolizar a fala e o professor corre o risco de considerar a fala de alguns pela fala do grupo.

3. O Panel de Recherche d'Idées en Groupe- PRIG

O PRIG é uma maneira original de proceder e permite a cada um de se expressar. O professor formula uma questão permitindo se projetar no futuro, como por exemplo: “Quando você falar dessa simulação, quais serão as palavras que você utilizará?”. Cada aluno vai então escrever as palavras que ele deseja reter como impressões dessa simulação, depois sublinha e risca as palavras com as quais ele está de acordo ou em desacordo. O grupo verá escritas no quadro, não somente as palavras, mas também os coeficientes de satisfação que estão relacionados, o que permite estabelecer um debate sobre os acordos e desacordos.

4. Valores e limites do PRIG

- Alguns alunos se sentem perdidos com uma técnica que eles não conhecem.
- Alguns alunos podem ter a impressão, se o debate oral não se realizou, de terem sido manipulados por um professor que deseja sufocar eventuais contestações.

Há outros instrumentos possíveis de avaliação mas a valiação mais eficaz continua sendo a que possibilita variar seus instrumentos assim como os momentos em que ela

intervém. Ela só tem valor por sua adequação ao que ela procura medir. Em todo processo de avaliação, há um fenômeno de co-avaliação, de auto-apreciação, de percepções cruzadas, principalmente com um público adulto, como é o nosso caso.

Como provar que uma simulação global é eficaz? Como avaliar a SG na ausência de instrumentos eficazes no que diz respeito à avaliação das produções no interior das SG? Como avaliar a globalidade de um sistema do ponto de vista externo se não se sabe avaliar no interno, de maneira satisfatória, as diferentes partes que compõem esse sistema? À pergunta “como se percebe que houve de fato uma melhoria no ensino, ou seja, nas aulas?”, Porcher (1992) responde:

- Les élèves apprennent plus en moins de temps;
- ils acquièrent plus de compétences et moins de connaissances inutiles;
- ils acquièrent des compétences durables;
- ils sont plus heureux en classe tout en y apprenant autant;
- ils sont plus nombreux, dans chaque classe à apprendre;
- les enseignants prennent plus de plaisir à l'exercice de leur métier;
- les enseignants ont acquis des compétences techniques sectorielles qu'ils ne possédaient pas encore, et qui sont utilisables positivement dans leur métier.

Il existe évidemment d'autres critères encore, qui permettraient d'apprécier en quoi une amélioration est une amélioration, mais je m'en tiendrai à ces sept-là, parce que l'interrogation se construit de la même manière dans tous les cas: disposons-nous des instruments capables d'identifier une amélioration comme telle? À l'évidence, non, sinon sur un plan purement subjectif, impressionniste, non transmissible. Ce qui peut paraître relativement extravagant dans un métier qui relève massivement, et explicitement, de la transmission. Nous sommes donc dans une situation où l'on vise une amélioration sans avoir défini préalablement ce qu'est une amélioration, ni comment la repérer et la décrire.

A SG, além de ser uma metodologia de aprendizagem, ela é, em sua especificidade, uma aventura humana. Uma aventura do imaginário que ultrapassa sobremaneira a função de uma mera tecnologia educativa a serviço da aprendizagem de uma LE. Segundo Yaiche (op.cit.), o sucesso da SG deve-se ao fato de que ela é uma experiência de vida pelas seguintes razões:

- na SG, os aprendizes poderão experimentar situações de vida que eles serão suscetíveis de conhecer na realidade;
- através da aventura da criação do lugar-tema, os alunos poderão viver uma experiência de grupo que quase não existe em outras abordagens de ensino;
- em uma SG, os aprendizes ficam fisicamente entre quatro paredes mas os espíritos se evadem e viajam. E contrariamente à aula tradicional, em que a solidão e o

individualismo reinam, na aula de SG, participa-se de uma aventura de grupo, praticando, assim, uma aprendizagem plural.

Parece-nos evidente, hoje, que, para se fazer uma verdadeira avaliação da SG, não poderemos nos limitar a avaliar somente os novos conhecimentos lingüísticos e culturais adquiridos, mas também precisa-se ampliar a avaliação levando em consideração os aspectos sociais e afetivos.

Capítulo 3

Metodologia de pesquisa

“L’apprenant sait ce qu’il veut dire. Lorsque nous comprenons son désir d’expression, nous lui donnons les moyens de le formuler”
Bernard Dufeu

Neste capítulo, descrevo a metodologia e o formato da pesquisa. Na seção 3.1, apresento o formato da pesquisa e sua justificativa e na seção 3.2, o público-alvo e a carga horária do curso. Na seção 3.3, apresento o contexto da pesquisa e, na seção 3.4, as atividades desenvolvidas no curso de SG. Na seção 3.5, descrevo os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

3.1. Metodologia da pesquisa: a escolha do formato e sua justificativa

Esta pesquisa, que resultou no estabelecimento de meu corpus de trabalho, foi realizada por meio de uma abordagem quantitativa de cunho positivista e de uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista. Pretende-se, aqui, quantificar os dados coletados a fim de fazer uma análise estatística, bem como tecer interpretações sobre esses dados.

Segundo Gil (1991)³¹, a *pesquisa quantitativa* considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-los e analisá-los. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.). Quanto à *pesquisa qualitativa*, ela considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave, havendo o contato direto dele com o ambiente e a situação investigada.

Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Segundo Kaplan & Duchon (1988)³² as principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa.

Para Erickson (1986)³³, a pesquisa interpretativista está preocupada com a natureza da sala de aula enquanto meio ambiente social e culturalmente organizado para o aprendizado.

³¹ In: SILVA, C. R. *Metodologia e Organização do projeto de pesquisa - Guia Prático*. Maio 2004.

³² In: DIAS, C. *Pesquisa qualitativa – características gerais e referências*. Maio 2000. 4 p.

Ainda de acordo com Erickson (op.cit.), a condição de uma pesquisa interpretativista envolve uma observação participante intensa, seguida de cuidadosas reflexões sobre o que é observado dentro do campo escolhido, através da participação na vida cotidiana do grupo, estabelece relações comunicativas com as pessoas ou grupos da situação investigada.; entrevistas ou conversa para descobrir as interpretações sobre as situações que observou, podendo comparar e interpretar as respostas dadas em diferentes momentos e situações. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador é, portanto, ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Ele participa do contexto investigado, identifica-se com valores e comportamentos e interpreta a realidade. A análise interpretativista da sala de aula possibilitará enfocar um microcontexto que fornecerá elementos para a análise, compreensão e descrição de processos e mudanças na prática do professor e no aprendizado do professor e dos alunos.

Devido à natureza do fenômeno a ser investigado, neste estudo, ambas as abordagens, qualitativa e quantitativa, foram utilizadas. Conforme já dissemos anteriormente, uma das preocupações da pesquisa qualitativa é o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc., e a compreensão do fenômeno a partir dos próprios dados, das referências fornecidas pela população estudada e dos significados atribuídos ao fenômeno pela população (MYERS 2000)³⁴. A pesquisa qualitativa caracteriza-se, portanto, por uma preocupação com o comportamento humano, a partir da referência do próprio indivíduo, através da utilização de questionários e entrevistas orais. Esse tipo de pesquisa, conhecida como naturalista ou interpretativa, considera a aquisição não como um fenômeno isolado, mas inserido nos contextos sócio-culturais em que ela ocorre (DAVIS, 1995).³⁵

Para Scaramucci (1995a)³⁶, a distinção qualitativo/quantitativo e a tendência de se optar por um aspecto, evitando-se completamente o outro, pode, na verdade, obscurecer ou dificultar a elucidação de variáveis importantes na pesquisa. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa pode envolver técnicas quantitativas e vice e versa, pois o conhecimento quantitativo está presente em avaliações qualitativas, da mesma maneira que o conhecimento qualitativo está presente em avaliações quantitativas.

³³ ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In: Merilin C. Wittaoock, (ed.). Handbook of research on teaching. NY: Mc Millen & Callier.

³⁴ In: DIAS, C. (2000 op. cit.)

³⁵ DAVIS, K. 1995. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *Tesol Quartely*, v. 29, n. 03, p. 455-472

³⁶ SCARAMUCCI, M. V. R. 1995a. A Dicotomia Quantitativo/Qualitativo na Pesquisa em Linguística Aplicativa: Paradigmas Opostos ou Métodos Complementares. Anais do 4º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Campinas, UNICAMP, p. 510-518.

Segundo Portela (2004)³⁷ destaca que a melhor forma de se pesquisar é através da integração entre os métodos quantitativo e qualitativo, pois para analisar-se com fidedignidade uma situação dada é necessário o uso de dados estatísticos e outros dados quantitativos, e também da análise qualitativa dos dados obtidos por meio de instrumentos quantitativos, para se evitar que a subjetividade do pesquisador interfira nos resultados obtidos. Assim segundo a mesma autora, as vantagens de se integrar os dois métodos está, de um lado, na explicitação de todos os passos da pesquisa, de outro, na oportunidade de prevenir a interferência da subjetividade do pesquisador nas conclusões obtidas.

Quanto aos objetivos da pesquisa, ela se configura como uma pesquisa descritiva e explicativa. É uma pesquisa descritiva pois visa descrever as características de determinada população, os participantes do curso de SG e envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionários escritos, além de gravações em DVD de todas as aulas. Assume, em geral, a forma de Levantamento visto que envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. É ainda considerada uma pesquisa explicativa, pois visa identificar os fatores que determinam e contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o “porquê” das coisas, e requer o uso do método observacional. Nesse método, os fatos são percebidos diretamente, sem intermediação. Segundo Andrade (1995)³⁸ existem duas modalidades de observação relacionadas com a coleta de dados: a observação direta intensiva e a observação direta extensiva. A pesquisa engloba as duas modalidades. Devido à natureza da pesquisa, ambas as modalidades de observação, direta intensiva e direta extensiva, foram utilizadas em nossa coleta de dados. São várias as modalidades de observação direta intensiva relacionadas a esse estudo, a saber: observação sistemática - planejada e estruturada; participante – o pesquisador participa dos fatos observados; individual – realizada por um pesquisador apenas; na vida real – os fatos são observados “em campo”, no ambiente natural onde ocorrem. São duas as modalidades de observação direta extensiva que são igualmente utilizadas nesse estudo, são técnicas empregadas, principalmente na coleta de dados das pesquisas de campo: os questionários e os testes.

O formato desta pesquisa leva em conta algumas limitações metodológicas dos estudos que investigam a aprendizagem do vocabulário. A primeira delas seria o fato de as pesquisas na área não conferirem a devida importância aos aspectos cognitivos e sociais na

³⁷ PORTELA, G.L. 2004. Abordagens teórico-metodológicas. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS.

³⁸ ANDRADE, M.M. 1995. *Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-Graduação*. São Paulo, Atlas S.A., p. 11-36

aprendizagem do vocabulário. O formato deste estudo leva em consideração o fato de que a aprendizagem de vocabulário só pode ser compreendida através de um paradigma interdisciplinar de pesquisa que considere os aspectos cognitivos e sociais na aprendizagem de vocabulário, numa perspectiva em que as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos, suas concepções em relação à aprendizagem de LE, assim como as estratégias que utilizam são consideradas.

Uma segunda limitação seria o fato de os estudos da aprendizagem de vocabulário, geralmente orientados para o produto, ignorarem a importância do processo na aprendizagem de LE. Desde os anos 70, a dicotomia produto-processo tem sido amplamente discutida em lingüística aplicada, quando uma mudança de paradigma no ensino de LE passou a conferir ao aluno um lugar especial na aprendizagem. A partir dessa perspectiva, a ênfase no produto, ou seja, nos resultados da aprendizagem, passa a dar lugar a uma ênfase no processo, e buscando-se conhecer esse processo, não através de fontes externas ao aprendiz, mas através dos depoimentos dos próprios informantes a respeito da maneira como organizam e processam informações (SCARAMUCCI, *op.cit.*).

Nos últimos anos, fortes críticas têm sido feitas em relação à tendência de se enfatizar um aspecto em detrimento de outro, concebendo-se produto e o processo como abordagens excludentes. Na verdade, essas abordagens deveriam ser entendidas como complementares, sendo ambos os focos de investigação necessários no contexto de ensino e aprendizagem na sala de aula. Dessa forma, nessa pesquisa, considero, também, a investigação do processo na aprendizagem de vocabulário no contexto da SG, ressaltando a importância da compreensão desse processo num contexto mais amplo, circunscrito nos aspectos cognitivos e sociais que o envolvem.

Considerando a SG como uma metodologia interativa, dinâmica e socialmente construída, acredito que essa aprendizagem deve ser investigada a partir das falas e atividades dos alunos e analisada dentro do contexto em que está inserida. Nessa perspectiva, o uso de questionários fechados, nos quais os participantes simplesmente teriam que marcar alternativas, não seria suficiente para uma avaliação real da aprendizagem. No formato desta pesquisa, utilizo, assim, uma combinação de instrumentos para a investigação da aprendizagem de vocabulário. Além de questionários fechados, que contribuem para uma verificação mais focada dos resultados, são também utilizados questionários com questões abertas que favorecem a liberdade de expressão, bem como testes de vocabulário.

3.2. Público-alvo e carga horária do curso

Com o objetivo de coletar dados para esta tese, propus um curso de língua francesa, de nível intermediário, para alunos de vários cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia/MG, interessados em participar do intercâmbio existente entre a UFU e as universidades francesas.

A turma foi constituída de vinte e cinco alunos, previamente selecionados através de uma prova de proficiência em língua francesa.

A carga horária do curso foi de 03 (três) aulas semanais, de 60 minutos cada uma, ministradas em dois blocos de uma hora e trinta minutos cada um por semana, perfazendo um total de quarenta e cinco horas.

3.3. Contexto da pesquisa

Quanto ao contexto e local da pesquisa, desenvolvi este estudo no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, onde atuo como professora efetiva de língua francesa no Instituto de Letras e Lingüística - ILEEL, desde 1993.

Cabe aqui ressaltar que a UFU possui mais de cem convênios com universidades estrangeiras, e especialmente com a França, país com o qual possui quase cinquenta acordos de cooperação.

O presente projeto se configurou pela organização, planejamento e realização de um curso de língua francesa que visou capacitar alunos de diversos cursos de graduação da UFU que pretendem participar do intercâmbio existente entre a UFU e as universidades francesas.

No intuito de preparar e capacitar esses alunos para um bom desempenho comunicativo em língua francesa nas diversas situações com as quais serão defrontados na França, seja no meio acadêmico, seja na vida cotidiana, pretendeu-se oferecer a eles um curso de língua francesa no qual foi utilizada a metodologia de Simulação Global. Optei por trabalhar com essa metodologia, por acreditar que as atividades de simulação são particularmente pertinentes aos objetivos de ensino-aprendizagem abordados nessa pesquisa, por serem motivadoras, criativas e interativas. Essa metodologia permite que os alunos experimentem a realidade da vida estudantil e aumentem os seus conhecimentos lingüístico-culturais e a sua participação, facilitando assim a comunicação com seus interlocutores francófonos e a sua integração na vida acadêmica e na vida cotidiana francesas.

O curso que ofereci foi elaborado dentro de uma perspectiva comunicativa. Ele foi constituído de uma única unidade temática *A vida universitária na França*, que foi organizada seguindo uma ordem progressiva das situações de comunicação que o aluno encontrará desde a sua chegada na França, a saber:

Descobrir a Universidade e a Cidade Universitária:

- a) A universidade: Assessoria de Relações Internacionais, as secretarias, as formalidades administrativas, as salas de aula, a biblioteca, o hospital universitário, etc.
- b) A cidade universitária: O Setor encarregado de receber os alunos estrangeiros recém chegados ao país, o restaurante universitário, a cafeteria, o alojamento, o esporte, o CROUS, a CAF, a prefeitura de polícia etc.

Minha preocupação foi tanto com o *processo quanto* com o *produto*. Meu interesse não foi somente o de avaliar o desempenho final dos alunos, mas também observar como esses alunos se envolveram nas atividades propostas, e como estas interferiram no processo de aprendizagem da língua, particularmente do vocabulário. Foi elencado o vocabulário referente à unidade temática *A vida universitária na França*.

Os alunos foram avaliados constantemente pelo seu desempenho nas aulas, e observados, sobretudo, pelo seu engajamento nas atividades.

3.4. Tema e as etapas desenvolvidas na criação da Simulação Global

Tema: A vida estudantil na França “La vie étudiante en France”

1ª etapa: *Criação do lugar-tema: L’Université et la Cité Universitaire Victor Hugo*

- Cidade na França escolhida, por votação, para a instalação da universidade: Besançon
- Criação do mapa da universidade e da cidade universitária, das instalações, do logotipo e da “devise”.

2a etapa: *Criação das identidades fictícias*

- Os funcionários que trabalham na universidade e na cidade universitária, professores e alunos (Diretora de Relações Internacionais, secretária, professores, estudantes, bibliotecária, técnico em informática, médico, diretor da prefeitura de polícia, o responsável pelo CROUS, responsável para receber os alunos estrangeiros, responsável pelo esporte na universidade, responsável pelos alojamentos e pelo restaurante universitário, gerente de um banco, etc).

3a etapa: *Fazer viver a universidade e a cidade universitária*

- Chegada dos alunos estrangeiros à universidade
- Inauguração da universidade
- Discurso do reitor para dar as boas vindas aos novos alunos estrangeiros e falar sobre a UVH (ensino, serviços...)
- Apresentação de cada identidade fictícia que trabalha na universidade e na cidade universitária
- As interações entre os alunos estrangeiros e os funcionários da UVH, da prefeitura de polícia, do banco, do resto U, do CROUS, da CAF etc.

4a etapa: *O fim da Simulação Global*

- Uma festa para recepcionar os novos alunos estrangeiros que chegam à universidade. Apresentação dos profissionais, dos novos alunos e dos serviços da UVH.
- Os alunos vão cantar o hino da universidade e músicas francesas no Espace Culturel da UVH.
- Fim: o primeiro dia de aula dos novos alunos estrangeiros, com a professora da disciplina: Dialogue des cultures. Todos os alunos se apresentam e estão vestidos de acordo com seu país de origem. Durante a aula a professora dá uma atividade para ser discutida em grupo que consiste em dizer o que os alunos mais apreciam na cultura francesa e o porquê da escolha deles de estudar na França.

3.4.1. Atividades realizadas no curso

Dentre as várias atividades realizadas ao longo dessa simulação, destacamos, além das *produções escritas* (a criação do mapa e do logotipo da Universidade Victor Hugo, a redação das fichas biográficas de cada personagem, da história da fundação da universidade, do hino da universidade, da brochura e do jornal da Universidade, do guia do estudante, do *Menu* do restaurante universitário, blog da univesidade³⁹ etc.) e das *produções orais* (apresentação de cada personagem, dos “*jeux de rôles*”, discussões orais sobre a criação da universidade, etc) a *elaboração de um dicionário personalizado* (modelo de ficha no anexo A), no qual foram listadas, por cada aluno, as palavras, as expressões novas que foram adquiridas no contexto da SG, numa tentativa de sistematizar a aprendizagem do vocabulário. Desse modo, ao realizar tais atividades, o aluno deveria consultar seu próprio dicionário, e reutilizar assim o vocabulário necessário numa determinada situação de comunicação. As atividades de produção escrita encontram-se no Anexo A.

Todas as aulas foram gravadas por mim em vídeo com uma câmera filmadora VHS portátil. A câmera foi colocada no canto da sala e direcionada para os alunos, por isso, nem sempre era possível enquadrar toda a turma, pois o campo de visão da câmera não permitia tal amplitude. Alguns alunos se recusaram a ser filmados, alegando que a câmera os intimidava. As gravações das aulas foram examinadas com o objetivo de fazer um roteiro de todas as atividades de cada aula, destacando as principais etapas da metodologia de Simulação Global.

3.6. Os instrumentos da coleta de dados: questionários e avaliações.

Buscando conferir uma maior confiabilidade à pesquisa, foram utilizados, neste estudo, diferentes instrumentos para a coleta de dados: os questionários e as avaliações que se encontram no Anexo B.

Segundo Nunan (1992) questionários têm sido cada vez mais utilizados por pesquisadores, uma vez que, através destes, pode-se obter informações úteis que refletem, com precisão, o que o informante quer dizer. Cinco questionários escritos foram elaborados e utilizados na coleta de dados desta pesquisa: O primeiro questionário de alunos regressos de seus estudos na França; o segundo, o questionário de perfil do aluno; o terceiro, o questionário

³⁹ Endereço eletrônico do blog: <http://universitevh.blogspot.com/>

de metodologia; o quarto, o questionário de avaliação da Simulação Global e o quinto, o questionário de auto-avaliação.

Os questionários aplicados em nossa pesquisa foram de dois tipos: abertos e fechados. A questão fechada é quando se pede a cada informante para escolher uma resposta dentre uma série de respostas pré-estabelecidas. A questão aberta, quando o informante dá livremente a sua resposta.

Quando a questão é fechada, é apresentada uma série de respostas possíveis ao informante, indicando a maneira de escolher sua resposta. O enunciado da questão pode apresentar-se de formas muito variadas. As mais comuns são:

- Indicar a resposta mais adequada;
- Indicar várias respostas adequadas, determinando a quantidade delas (um número certo);
- Indicar várias respostas adequadas, não determinando a quantidade delas (deixando livre);
- Classificar todas as respostas, da mais adequada à menos adequada.

Do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são, a priori, as mais cômodas, pois a lista de respostas fica ao alcance dos olhos de todos os informantes, podendo ser comparadas. Principalmente quando há análise estatística, a questão fechada facilita a análise das respostas.

Quanto à questão aberta, ela simplesmente é feita e a resposta é livre. Para que as respostas às questões abertas possam ser comparáveis, é preciso codificá-las, isto é, reagrupar as respostas em uma pequena quantidade de categorias que serão tratadas da mesma maneira. Acredita-se que a questão aberta mostre a riqueza do pensamento, mas se se procura obter resultados estatísticos, essas respostas e toda sua diversidade devem ser simplificadas. Evidentemente, as questões abertas têm a sua vantagem, por causa da liberdade das respostas, pois uma mesma questão tem a possibilidade de ser analisada de diversas formas, conforme os diferentes pontos de vista.

O questionário inteiramente fechado, principalmente se ele for longo, pode entediar o informante da pesquisa. Este último pode refletir cada vez menos e se cansar de ter listas de respostas já prontas. Alguns informantes podem até mesmo ter a impressão de não poder se expressar livremente, de serem obrigados a escolher respostas inadequadas. A questão aberta

lhes daria a impressão de valorização de sua resposta. Uma lista de respostas pode ser considerada como uma vantagem ou um inconveniente. É preciso levar em conta o fato de que ela fornece informações que lembram o informante de aspectos do problema de que talvez ele não tivesse se lembrado rapidamente para responder a uma questão aberta. Uma lista de respostas preparadas ajuda a evitar o esquecimento, mas pode também levar o informante a responder sem espontaneidade, a fazer uma escolha sem reflexão.

Geralmente, recorre-se a métodos mistos, como, por exemplo, um questionário com alternância de questões abertas e de questões fechadas. Em um questionário, as questões são formuladas anteriormente e o pesquisador deve aplicá-lo sem explicação. É com esta condição que se pode assegurar a comparabilidade das respostas de todos os informantes.

Quanto às avaliações, em nossa pesquisa elaboramos duas avaliações de vocabulário. A avaliação é um procedimento habitual e delicado de realizar, que conduz a resultados que dizem respeito ao aluno, ao professor e também ao ensino.

Segundo Petit Jean (1984), “avaliar é fazer a apreciação do grau de sucesso de uma aprendizagem, tendo como referência uma norma fixada previamente, instaurando a possibilidade de comparação do desempenho dos alunos, em um mesmo nível de ensino”.

A avaliação é uma operação de julgamento, na qual resultados e comportamentos são confrontados com intenções definidas sob forma de objetivos.

Conforme De Ketele (1986), “a avaliação é o processo que consiste em coletar um conjunto de informações pertinentes, válidas e confiáveis e examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com o objetivo de fundamentar a tomada de decisão”.

É bom lembrar que a avaliação só tem valor por sua adequação ao que ela procura medir e é uma atividade de formação e não uma sanção. Definir o que é avaliação não é suficiente para identificar o que esta palavra representa na situação de ensino-aprendizagem.

No contexto de sala de aula de língua estrangeira, a avaliação pode ser um efetivo instrumento para a verificação do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Através do resultado das avaliações, o professor pode manter as etapas planejadas para alcançar os objetivos de aprendizagem, ou mudá-las, caso esses objetivos não estejam sendo alcançados. Dessa forma, pode-se afirmar que a avaliação na sala de aula de língua estrangeira desempenha um importante papel no planejamento da aula, na realização propriamente dita dessa aula e na verificação do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Para que a avaliação seja um instrumento eficiente de verificação, a sua elaboração deve ser regida por princípios de *validade*, *confiabilidade* e *objetividade* (TAGLIANTE, 2005). O *princípio de validade* diz respeito ao conteúdo programático, ou seja, apenas a matéria trabalhada em sala de aula deve ser avaliada. O *princípio de confiabilidade* está ligado à formulação do corpo e do enunciado das questões, e garante que sejam claras e livres de ambigüidades, de modo que os aprendizes não tenham dificuldades na compreensão do(s) objetivo(s) de tais questões e, conseqüentemente, na elaboração das respostas. O *princípio de objetividade* relaciona-se aos critérios de correção, isto é, assegura uma avaliação delimitada por critérios de correção claros e previamente estabelecidos, evitando que correções muito discrepantes possam acontecer. Esses princípios garantem uma avaliação *válida*, *confiável* e *objetiva*.

Os dados coletados foram tabulados, comparados, buscando-se uma comparação dos mesmos nos diferentes instrumentos. Segundo Allwright & Bailey (1991), a comparação de dados é um procedimento essencial em garantir a confiabilidade da pesquisa.

3.6.1 Questionário de alunos regressos de seus estudos na França.

Questionário escrito com questões discursivas realizado com alunos dos cursos de graduação da UFU que retornaram do intercâmbio com Universidades Francesas. O intuito aqui foi o de coletar informações relacionadas à vivência desses alunos durante o período de estudos universitários na França (aspectos positivos e negativos). Esses depoimentos contribuíram para elaboração do programa do curso, enriquecendo o conteúdo da presente proposta metodológica.

3.6.2 Questionário de perfil do aluno que pretende estudar em uma universidade francesa

Questionário escrito com questões objetivas e também discursivas realizado pelos alunos no início do curso. Teve-se, por objetivo, coletar informações a fim de estabelecer o perfil desses alunos, conhecer suas experiências com relação à língua e à cultura francesas, e suas representações no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua francesa.

3.6.3 Questionário de metodologia

Questionário escrito com questões objetivas e também discursivas realizado pelos alunos no início do curso. O objetivo deste questionário é fazer com que o aprendiz faça uma reflexão sobre a metodologia utilizada por seus professores de língua francesa de cursos anteriores com relação ao ensino de gramática, vocabulário, fonética e civilização; sobre as suas concepções no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira e sobre as estratégias de aprendizagem de vocabulário.

3.6.4 Questionário de avaliação da Simulação Global

Questionário de avaliação da Simulação Global, com questões discursivas, realizado pelos alunos ao final do curso. Teve-se, por objetivo, coletar informações a fim de avaliar a eficácia dessa metodologia na aprendizagem da língua francesa.

3.6.5 Questionário de auto-avaliação

Questionário com questões objetivas, realizado ao final do curso. Teve-se, por objetivo, coletar informações sobre a avaliação do processo de aprendizagem feita pelo próprio aluno.

3.6.6. Avaliação de vocabulário

Em nossa pesquisa, realizamos duas avaliações de vocabulário (na metade e no final do curso) com o objetivo de verificar se houve de fato uma aprendizagem efetiva de vocabulário dentro do contexto da SG.

Após ter feito a descrição da metodologia de pesquisa deste estudo e apresentado as atividades realizadas (produções escritas e orais, questionários e avaliações) durante o curso no qual fizemos uso da metodologia de Simulação Global, faremos a apresentação, a análise e a interpretação dos resultados no capítulo seguinte.

Capítulo 4: Análise dos dados, interpretação de resultados e comparação entre respostas a questionários e avaliações

*“Apprendre est un continuel processus de vie et la vie un
processus continuel d’apprentissage”*

Bernard Dufeu

Pretendemos analisar, neste capítulo, os dados coletados e apresentar os resultados deste estudo, que está dividido em seis partes:

- Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de alunos de graduação da UFU regressos de seus estudos na França.
- Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de perfil do aluno que pretende estudar em uma universidade francesa.
- Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de metodologia.
- Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de avaliação da Simulação Global.
- Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de auto-avaliação.
- Comparação entre as repostas do questionário de avaliação da Simulação Global e os resultados das avaliações de vocabulário.
- Comparação entre as respostas do questionário de auto-avaliação e os resultados das avaliações de vocabulário.

4.1. Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário respondido por alunos de graduação da UFU regressos de seus estudos na França.

Apresentamos, a seguir, a tabulação dos dados do questionário de alunos regressos de seus estudos na França.

4.1.1. Tabulação dos dados do questionário respondido por alunos de graduação da UFU regressos de seus estudos na França

DADOS PESSOAIS

Quadro 1

Sexo	Total de respostas
Feminino	12
Masculino	09
Total	21

Quadro 2

Idade	Total de respostas
De 21 a 25 anos	19
De 26 a 30 anos	02
Total	21

Quadro 3

Curso	Total de respostas
Graduação em Arquitetura e Urbanismo	02
Graduação em Ciência da Computação	01
Graduação em Educação Física	01
Graduação em Engenharia Mecânica	03
Graduação em Engenharia Elétrica	06
Graduação em Engenharia Química	02
Graduação em Engenharia Civil	03
Graduação em Letras	01
Mestrado em Comércio Exterior	01
Mestrado em Francês Língua Estrangeira	01
Total	21

Pergunta 1 - Quadro 4

Motivos pelos quais os alunos escolheram a França para o intercâmbio	Total de respostas
Instituição conveniada com a UFU	17
Indicação de outros alunos	04
Aprender outra língua	03
Enriquecimento pessoal e intelectual	01
Enriquecimento cultural	03

Bolsa de estudo	03
Semelhança do francês com o português	01
Boas universidades francesas	04
Interesse pela Literatura Francesa	01
Ter a fluência na língua francesa	01
Admiração pelo país e pela cultura	04
Berço da Arquitetura	01
País tecnologicamente desenvolvido	01
País desenvolvido na área do comércio	01
País integrante da União Européia	01
Futuras oportunidades de trabalho	01

Pergunta 2 - Quadro 5a

Pontos positivos de se estudar na França	Total de respostas
Enriquecimento profissional	04
Estágio no exterior em empresas multinacionais	04
Possibilidade de contratação em empresas	01
Enriquecimento pessoal	02
Enriquecimento cultural	01
Contato com outras culturas	04
Possibilidade de comparar instituições e modelos de ensino diferentes	03
Aprender a cultura francesa	04
Aprendizado e fluência em língua francesa	04
Intercâmbio cultural	01
Oportunidade de conhecer obras de arquitetos renomados	01
Grande quantidade de atrações culturais e artísticas gratuitas	01
Aprender vocabulário em francês específico da área de estudo	01
Infra-estrutura da universidade	02
Auxílio moradia	01
Disciplinas diferentes da grade curricular no Brasil	01
Estudar a Literatura Francesa com os franceses. Aulas mais ricas e interessantes	01
As aulas de Fonética com especialistas nativos	01
A postura formal dos professores dentro da sala de aula acarreta mais profissionalismo e respeito na relação prof.-aluno	01
Conhecer novas pessoas	01
País desenvolvido com boa infra-estrutura	01
Proximidade de outros países	01

Boas universidades, laboratórios e equipamentos	02
Aumento de contatos profissionais	01
Respeito e apoio do governo francês aos alunos estrangeiros	01
Não respondeu	01

Pergunta 2 - Quadro 5b

Pontos negativos de se estudar na França	Total de respostas
Dificuldade de adaptação em país estrangeiro	01
Ausência de familiares e amigos	04
Clima frio	01
Custo de vida alto (Euro em relação ao Real)	01
Carga horária de aulas na universidade menor em relação à do Brasil	02
Ausência de disciplinas para equivalência	01
Pouca utilização da língua francesa no Brasil	01
	02
Preconceito com relação ao brasileiro	
Dificuldade de relacionamento com os franceses	05
Choque cultural	02
Diferença da metodologia	02
Atraso da faculdade no Brasil	01
Dificuldade de se expressar em língua francesa	03
Discriminação por parte dos alunos franceses	01
Muita burocracia	01
A greve dos estudantes – Prejuízo do conteúdo e retorno às aulas apenas para os testes finais	01
Muitas taxas para serem pagas	01
Relacionamento distante com alunos e professores	02
Individualismo dos franceses	02

Pergunta 3 - Quadro 6

Tempo de estadia na França	Total de respostas
De 4 meses a 6 meses	02
De 6 meses a 1 ano	10
De 1 ano e meio a 2 anos	08
De 2 anos e meio a 3 anos	01
Total	21

Pergunta 4 - Quadro 7

Local de estadia na França	Total de respostas
Besançon – Franche-Comté	02
Courbevoie – Ile de France	01
Elbeuf – Haute Normandie	01
Isbergues – Nord-Pas-De-Calais	01
Lyon- Rhône-Alpes	05
Montmelian – Rhône-Alpes	01
Paris – Ile de France	04
Rennes – Bretagne	01
Rouen – Haute Normandie	04
Strasbourg – Alsácia	06
Toulouse – Midi Pyrénées	02

Pergunta 5 - Quadro 8

O que mais agradou na(s) cidade(s) e na França	Total de respostas
Qualidade do sistema de transporte	06
Possibilidade de viajar	04
Beleza do país	04
Beleza da cidade	08
Passado histórico do país	05
Boa infra-estrutura da cidade	05
Cultura do país	02
Diversidade e riqueza cultural da cidade	04
Passado histórico da cidade	05
Cidade de grande porte	04
Cidade com estudantes do mundo inteiro	02
Organização da cidade	03
Tranqüilidade da cidade	02
Arquitetura da cidade	01
Organização e limpeza do país	01
Organização e limpeza da cidade	01
Arquitetura do país	04
Jardins e parques	03
Museus	05
Beleza da natureza	02
Pouca diferença social	02
Facilidade em fazer amigos estrangeiros	02
Contato com estrangeiros do mundo inteiro	03
Segurança pública	04
Igrejas e Catedrais	02
Pontes e castelos	01
Modo de vida dos franceses	02
Qualidade de vida	01
Incentivos promovidos pelo governo	01
Muitas opções de lazer	01
Vida noturna movimentada	02
Culinária	02
País que promove o desenvolvimento de países do leste europeu	01
Liberdade de expressão	01

Pergunta 6 - Quadro 9

Lazer nos fins de semana e férias	Total de respostas
Sair com amigos	04
Viajar	18
Visitar museus	04
Visitar parques e jardins	06
Passear por Paris de patins	01
Fazer pique-nique com amigos	01
Vagar pelas ruas	03
Conhecer pontos turísticos	02
Conhecer novos lugares na cidade	02
Conversar com a família no Brasil	01
Ir a festas	02
Ir a bares e casas noturnas	02
Shows	01
Navegar na internet	01
Assistir filmes	02
Estudar	01
Caminhar e correr no parque	02
Ir à igreja	01

Pergunta 7 - Quadro 10a

Opinião sobre os franceses depois da estadia na França	Total de respostas
Preocupados com a economia e política do país	01
Distantes e frios	04
Reclusos e reservados	07
Difíceis de serem conquistados	02
Individualistas	05
Arrogantes	03
Conservadores	01
Receptivos	01
Companheiros e bons amigos	03
Não receptivos	02
Corteses	01
Bem educados	05
Mal educados	02
Honestos	01
Corretos	01
Mesquinhos	01
Egoístas	01
Racistas e preconceituosos	05
Têm aversão aos estrangeiros	01

Superficiais	01
Cultos	02
Atenciosos	01
Metódicos	01
Burocráticos	01
Dispostos a ajudar	02
Fumam muito	01
Não cuidam da saúde bucal	01
Pontuais	01
Consciência ambiental amadurecida	01
Têm boa saúde física e mental	01
Bons cidadãos	02
Pouco simpáticos	02
Simpáticos	01
Gentis	01
Pouco acolhedores	01
Têm objetivos fortes	01

Pergunta 7 - Quadro 10b

Mesma opinião sobre os franceses, antes da estadia na França	Total de respostas
Sim	03
Não	11
Em parte	01
Sem opinião formada	04
Sem resposta	02
Total	21

Pergunta 8 - Quadro 11a

Local de moradia na França	Total de respostas
Residência universitária	17
Alojamento estudantil	01
Alojamento para jovens trabalhadores	02
Residência privada (apartamento, quitinete)	04
Casa de família	03

Pergunta 8 - Quadro 11b

Sobre a experiência de morar na França	Total de respostas
Excelente	06
Boa	08
Desgastante	01
Não muito agradável	01
Não respondeu	05
Total	21

Pergunta 9 - Quadro 12a

Adaptação e dificuldades com a língua e a cultura francesas	Total de respostas
Adaptação difícil	05
Adaptação não muito difícil	02
Adaptação fácil	05
Adaptação fácil com a ajuda da universidade	02
Adaptação fácil com a ajuda dos amigos brasileiros	01
Adaptação fácil com a ajuda do Centro de Línguas	01
Dificuldade de adaptação ao clima	01
Choque cultural	03
Falta de familiares	02
Dificuldade de expressão oral na língua francesa	09
Dificuldade de compreensão oral da língua francesa	05
Dificuldade de compreensão e expressão na língua francesa para acompanhar os cursos na universidade	02
Dificuldade com a língua francesa para realizar os trabalhos acadêmicos.	02

Pergunta 9 – Quadro 12b

Maiores desafios enfrentados	Total de respostas
Desafio de provar ser capaz de viver distante do Brasil e adquirir responsabilidades	01
Desafio de viver longe dos familiares e dos	03

amigos	
Desafio de ser respeitado enquanto negro	01
Desafio de aprender a língua francesa	02
Desafio de aprender a língua mesmo em contato permanente com brasileiros	02
Desafio de perder a timidez ao se comunicar em língua francesa	01
Desafio de evitar contatos freqüentes com brasileiros	01
Desafio de se manter no país sem bolsa de estudo	01
Desafio de encontrar moradia	02
Desafio de aprender bem a língua para encontrar um bom estágio	01
Desafio de passar pela entrevista do estágio	01
Desafio de aprender a dizer não	01
Desafio de adaptação ao sistema e burocracia do governo	02
Desafio de se adaptar à cultura acadêmica francesa, à estrutura dos cursos	02
Desafio de aceitar a metodologia de ensino dos professores franceses	04
Desafio de realizar trabalhos acadêmicos	02
Desafio de se expressar oralmente durante os seminários e discussões de livros nas aulas da universidade	02
Desafio de se comunicar em francês com os franceses por causa da falta de paciência deles com os estrangeiros	01
A greve dos estudantes	01

Pergunta 10 - Quadro 13

Universidade francesa onde estudou	Total de respostas
Ecole Nationale de Commerce	01
INSA de Lyon	04
INSA de Rouen	04
INSA de Strasbourg	05
INSA de Toulouse	02
INSA de Rennes	01
Sorbonne Paris V	01
Sorbonne – Paris X - Nanterre	01
Université de Franche-Comté - Besançon	02
Université Lyon 3	01
Université Marc Bloch - Srasbourg	01

Pergunta 11 - Quadro 14

Opinião sobre a universidade em que estudou	Total de respostas
Laboratórios excelentes	10
Ótima infra-estrutura	14
Biblioteca com muitos livros	09
Biblioteca com poucos livros	03
Biblioteca apenas com livros nacionais	01
Acesso à biblioteca é limitado	01
Excelente universidade	05
Ótimas instalações	06
Grandes instalações	02
Pequenas instalações	01
Instalações pouco cuidadas	02
Instalações muito antigas	01
Instalações modernas	01
Poucos equipamentos	01
Equipamentos antigos	01
Equipamentos didáticos disponíveis para todos os alunos	02
Material didático bem elaborado e distribuído	01
Poucos alunos por turma	02
Campus pequeno	01
Salas de aula pequenas	01
Bom atendimento aos estudantes	07
Excelentes professores	05
Professores qualificados	02
Professores arrogantes	01
Pouco contato com professores	03
Grande distância entre professores e alunos	02
Apoio à interdisciplinaridade	01
Boa qualidade de ensino	06
Baixa qualidade de ensino	02
Didática ruim dos professores	01
Professores medianos	01
Boas atividades curriculares	01
Desorganização do curso	03
Desorganização do setor de matrículas	01
Desorganização do Departamento financeiro	01
Atendimento aos alunos na Secretaria restrito a horários pré-estabelecidos	01
Universidade conhecida, conceituada e de prestígio	02
Baixa carga horária	01
Discriminação com os alunos estrangeiros	01
Muita burocracia	01

Bom restaurante universitário	01
Bom atendimento no Serviço de Relações Internacionais	01

Pergunta 12 - Quadro 15

Opinião sobre professores, duração dos cursos, conteúdo, material, metodologia, estudantes	Total de respostas
Bom conteúdo dos cursos	09
Conteúdo superficial dos cursos	03
Conteúdo pouco abrangente	01
Conteúdo muito objetivo	01
Conteúdo muito teórico	01
Conteúdo interessante	02
Conteúdos inovadores	01
Conteúdos atualizados	04
Conteúdos sem finalidade	01
Conteúdo generalista	01
Curso para a formação de professores	01
Bons professores	07
Professores razoáveis/medianos	03
Péssimos professores	01
Professores bem preparados, qualificados	06
Professores competentes	03
Professores muito exigentes	01
Professores com boa didática	01
Professores responsáveis	01
Professores pouco capacitados	01
Professores racistas	01
Professores prepotentes	02
Professores menos paternais	01
Professores sem disponibilidade para os alunos fora do horário de aula	02
Professores simpáticos e acessíveis	01
Professores distantes e frios	02
Carga horária dos cursos: suficiente	08
Carga horária dos cursos: insuficiente	10
Carga horária dos cursos: longa	02
Curso em tempo integral	01
Material utilizado: excelente	02
Material utilizado: muito bom	06
Material utilizado: limitado	02
Material didático distribuído em grande volume	01
Material didático atualizado e diversificado	01
Uso de apostilas	07

Metodologia inovadora	01
Metodologia interessante	08
Metodologia objetiva	02
Metodologia ruim	02
Metodologia semelhante à brasileira	05
Metodologia diferente da brasileira	04
Aulas teóricas e práticas	01
Aulas teóricas, práticas e de resolução de exercícios	03
Aulas de laboratório, palestras em anfiteatros	01
Estudantes franceses reservados e distantes	07
Estudantes franceses preconceituosos	03
Estudantes estudiosos	04
Estudantes descompromissados, desmotivados, insatisfeitos com o ensino	01
Estudantes interessados e aplicados	03
Estudantes com comportamento de profissionais	01
Estudantes receptivos e prestativos	04
Estudantes não cooperam	01
Estudantes com mais conhecimentos técnicos gerais	01

Pergunta 13 - Quadro 16

Dificuldades para acompanhar aulas, fazer trabalhos, exames, interagir com colegas e professores	Total de respostas
Dificuldade para acompanhar as aulas por falta do domínio da língua francesa	14
Dificuldade para acompanhar as aulas por causa da diferença do currículo dos cursos	04
Dificuldade para fazer trabalhos	04
Exames difíceis	02
Boa interação com os alunos	08
Difícil interação com os alunos franceses	05
Boa interação com os professores	06
Difícil interação com os professores	04

Pergunta 14 - Quadro 17

Diferenças entre o ensino superior do Brasil e o da França	Total de respostas
Ensino francês diferente na estrutura, com diversos tipos de diplomas e cursos	05
Ensino francês mais prático do que teórico	02
Ensino francês diferente no sistema e na preparação dos estudantes	04
Ensino francês avalia o conteúdo de forma geral, integração de diversos assuntos	01
Na França, os estudantes têm formação mais generalista	01
A Educação na França é muito mais valorizada que no Brasil	01
Na França, os professores são bem qualificados e valorizados, e levam muito a sério o que eles fazem, diferentemente do Brasil	01
Ser professor na França tem um certo status	01
Poucas diferenças nos dois ensinos	05
Não há diferenças entre os dois ensinos	05

Pergunta 15 - Quadro 18

Fez amizades durante os cursos	Total de respostas
Muitos amigos, maioria estrangeiros, encontrava-os com frequência	10
Muitos amigos, mas não os encontrava	02
Poucos amigos franceses	03
Poucos amigos, os encontrava depois das aulas	02
Poucos amigos e não os encontrava fora do ambiente universitário	04
Total	21

Pergunta 16 - Quadro 19

Opinião sobre a língua francesa e a língua portuguesa	Total de respostas
Vocabulário semelhante	10
Semelhança na construção de frases/na estrutura da língua	07

Gramática semelhante	02
Gramática diferente	01
Mesma origem/raíz latina	14
Pronúncia semelhante	01
Pronúncia diferente	03
Diferença na questão dos gêneros	01
Diferença na prosódia da língua	01
Diferença na evolução lingüística	01
Diferença nos tempos verbais, nas formas de tratamento e na estruturação dos pronomes na frase	01

Pergunta 17 - Quadro 20

Opinião sobre a língua francesa	Total de respostas
Difícil	07
Fácil de aprender	04
Gostosa de se aprender	01
Complexa	02
Bonita	10
Gramática difícil	03
Charmosa	02
Muito formal	01
Educada	01
Sofisticada	01
Agradável	11
Muito sonora	01
Refinada	01
Elegante	01
Idioma feminino	01
Esquisita	01

Pergunta 18 - Quadro 21

Opinião sobre o processo de aprendizagem da língua francesa	Total de respostas
Fácil	05
Interessante	10
Agradável	07
Prazeroso	01
Difícil	05
Processo longo	01
Cansativo	02
Processo sofrido	01

Pergunta 19 - Quadro 22

A aprendizagem da língua francesa é semelhante à aprendizagem de qualquer outra língua estrangeira	Total de respostas
Sim	10
Não	10
Não respondeu	01
Total	21

Pergunta 20 - Quadro 23

Dificuldades durante a estadia na França causadas por desconhecimento da língua e da cultura francesas	Total de respostas
Pouca quantidade de comida	01
Aspectos relacionados ao cotidiano	01
Obter informações sobre o sistema de transporte	02
Obter informações sobre o sistema telefônico	01
Obter informações sobre o sistema bancário	01
Obter informações sobre o sistema de separação de lixo	01
Obter informações sobre o auxílio (moradia, saúde, educação) que o governo fornece aos estudantes	01
Falta de conhecimento sobre a realidade da vida francesa	02
Falta de conhecimento cultural sobre como lidar com os franceses	01
Pouca receptividade do povo francês	01
Linguagem informal, falada nas ruas, do dia a dia	05
Vocabulário	04
Tempos verbais	02
Conhecimento da língua insuficiente	06
Francês literário	01
Excesso de formalidade na comunicação	01
Não se lembra	03

Pergunta 21 - Quadro 24

Conhecimentos imprescindíveis para êxito nos estudos e bom aproveitamento da estadia na França	Total de respostas
Ser alertados sobre as grandes dificuldades e desafios a enfrentar	02
Ser alertados sobre uma possível discriminação por parte dos franceses	01
Ser alertados sobre a grande distância existente entre professores e alunos	01
Ser informados a respeito do lugar em que vão morar	01
Falar com pessoas que já passaram pela experiência de estudar na França	01
Compreender os avisos feitos pelas empresas de transporte na França	01
Ser informados que os franceses são muito nacionalistas	01
Não esquecer a boa educação (dizer por-favor, bom dia, etc.)	02
Aprender a língua	07
Saber quando utilizar as formas de tratamento “Tu” e “Vous”	01
Aprender vocabulário	10
Aprender os tempos verbais	02
Aprender a se comunicar antes de fazer estudos literários	02
Aprender a estudar sozinho todos os dias	01
Ter um bom nível de Francês	06
Dominar o conteúdo estudado no Brasil para não passar por dificuldades na faculdade no exterior	03
Adquirir mais conhecimentos técnicos na faculdade do Brasil	01
Ter uma boa orientação de estudos antes de deixar o Brasil	01
Saber previamente a programação do curso que vai fazer	01
Saber fazer abreviações para poder copiar tudo que o professor disser em sala para se ter um melhor aproveitamento do curso	01
Ser rigorosos e disciplinados nos estudos	01
Civilização francesa	01
Se inteirar sobre o sistema de ensino francês	01
Ter acesso a documentos autênticos	01
Se informar sobre as atividades culturais da cidade em que vão morar	01

Pergunta 22 - Quadro 25a

Validade ou não da experiência de intercâmbio na França	Total de respostas
Vale a pena	21
Não vale a pena	00
Total	21

Pergunta 22 - Quadro 25b

Motivos pelos quais vale a pena a experiência de intercâmbio na França	Total de respostas
Ser capaz de adaptar-se facilmente em qualquer outro lugar	01
Ter gosto pelos estudos que são de alto nível	01
O país é muito bonito	05
Vive-se em segurança	01
Entrar em contato com outra maneira de pensar, de viver, de organização	04
Descobrir a riqueza da cultura francesa	06
O país tem um grande patrimônio histórico e cultural	02
O país possui uma ótima infra-estrutura no que diz respeito ao transporte e moradia	01
O governo oferece auxílios como a CAF (Caisse d'Allocations Familiales) que ajudam na redução das despesas	01
A França oferece muitas oportunidades de trabalho e pesquisa	01
Contato com outras culturas além da francesa	04
Conhecer pessoas do mundo inteiro e fazer muitos amigos	03
Adaptar-se a uma outra cultura, a um outro sistema , respeitando as diferenças.	02
Crescimento pessoal e profissional	14
Ter a experiência de estudar e viver algum tempo no exterior	04
Ter oportunidade de conhecer os países da Europa próximos à França	01
Descobrir novas tecnologias	01
Universidades boas	01
Ter uma visão mais realista do mundo	01
O peso que essa experiência tem no <i>curriculum vitae</i>	02

4.1.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário respondido por alunos de graduação da UFU regressos de seus estudos da França

Faremos a análise dos dados com cálculos de porcentagem. As questões que admitem várias respostas não serão quantificadas para não comprometer a fiabilidade da análise.

A maioria dos participantes de nossa pesquisa é do sexo feminino (12- 57,14 %) e 9 (42,85 %) são do sexo masculino. O grupo se compõe essencialmente de alunos na faixa etária de 21 a 25 anos (19- 90,47 %), que, em sua grande maioria, são futuros engenheiros (14- 66,66 %).

Observamos a importância da existência de convênios entre nossa Universidade e as Universidades estrangeiras, uma vez que houve quase unanimidade dos participantes ao afirmarem que o motivo pelo qual escolheram a França para o intercâmbio foi a existência desses convênios (17 – 80,95 %).

Quanto aos pontos positivos de se estudar na França, as opiniões foram bem diversificadas. Alguns alunos salientaram o aspecto profissional, outros, o aspecto cultural, e outros, a boa infra-estrutura do país e a qualidade de ensino de suas universidades.

Quanto aos pontos negativos, foram destacadas a dificuldade de relacionamento com os franceses, a ausência de familiares e amigos e a dificuldade de se expressar em língua francesa.

Sobre o tempo de estadia, quase a metade dos alunos (10- 47,61 %) optou pela permanência de um ano escolar completo na França, e 8 (38,09 %) optaram pela permanência de um ano e 6 meses a 2 anos. As cidades escolhidas para moradia foram preferencialmente: *Strasbourg, Lyon, Paris e Rouen*.

Aos alunos, o que mais lhes agradou na França, foram a beleza das cidades e do país, seu passado histórico e sua cultura, e a boa infraestrutura das cidades.

Quanto ao lazer nos finais de semana e férias, a resposta foi quase unânime ao afirmar que faziam a opção por viagens e muitos visitavam jardins, parques e museus.

Observamos que a impressão dos alunos acerca dos franceses não foi positiva, uma vez que a maioria das respostas contém adjetivos que desqualificam a imagem dos franceses, caracterizando-os de racistas, preconceituosos, individualistas, reclusos e reservados, distantes e frios. A única característica positiva foi “bem educados”.

Interpretando as respostas dos alunos com relação às impressões que eles tinham dos franceses antes da estadia na França, 11 alunos (52,38 %) mudaram de opinião. Eles voltaram da França com uma impressão mais negativa do que quando viajaram para o intercâmbio.

Quanto ao local de moradia na França e à validade dessa experiência, a grande maioria morou em residência universitária e achou válida a experiência.

Perguntados sobre a adaptação na França e as dificuldades encontradas com relação à língua e à cultura francesas, a grande maioria dos alunos enfatizou o aspecto oral da língua francesa, afirmando terem tido dificuldades de compreensão e de expressão no início da estadia, e quase a metade dos alunos considerou fácil sua adaptação na França.

No que diz respeito aos maiores desafios encontrados durante sua estadia na França, grande parte dos alunos deu respostas relacionadas ao universo acadêmico (metodologia dos professores, realização de atividades acadêmicas, estrutura dos cursos) e alguns mencionaram a dificuldade de viver longe dos familiares e amigos.

Quanto à Universidade francesa onde o aluno estudou, a maioria deles (pertencente aos cursos de Engenharia da UFU) estudou nos INSA (Institut National des Sciences Appliquées) de Lyon, Strasbourg, Rennes, Rouen e Toulouse.

Sobre a universidade em que estudaram, grande parte dos alunos considerou bom o atendimento nas secretarias dos cursos. A maioria deles salientou a excelência das universidades (ótima infra-estrutura dos laboratórios, das bibliotecas e das instalações) e se mostrou satisfeita em relação à qualidade do ensino e à boa formação dos professores que apresentaram metodologia interessante.

No que tange ao material didático utilizado, ele foi considerado muito bom, sendo que alguns fizeram uso de apostilas. Muitos alunos consideraram ainda os conteúdos ministrados nos cursos bons e atualizados.

Quanto à carga horária dos cursos, metade dos alunos a considerou suficiente, enquanto a outra metade a considerou insuficiente, não havendo consenso sobre o assunto. Sobre os colegas, os alunos tiveram a impressão de que os franceses são reservados, distantes, preconceituosos e estudiosos. Somente alguns os consideraram receptivos e prestativos.

A maior dificuldade apresentada pelos alunos no que tange ao acompanhamento das aulas e realização de trabalhos foi com relação à falta de domínio da língua francesa.

Sobre a interação entre professor-alunos e alunos-alunos, não houve consenso nas respostas. Alguns afirmaram que a interação foi boa, outros afirmaram que ela foi difícil.

Com relação às diferenças entre o ensino superior no Brasil e na França, muitos alunos afirmaram que o sistema de ensino francês é diferente, e que a educação na França é mais

valorizada do que no Brasil. Alguns alunos afirmaram que não há diferenças entre os dois ensinos.

A respeito de amigos, 10 alunos (47, 61%) afirmaram ter feito muitas amizades, a maioria com estrangeiros, e que eles se encontravam com frequência.

Quanto às opiniões emitidas pelos alunos a respeito da língua francesa e da língua portuguesa, a maioria dos alunos afirmou que a estrutura e o vocabulário das duas línguas são semelhantes, uma vez que elas são originárias da língua latina.

Sobre a opinião dos alunos acerca da língua francesa, metade dos alunos afirmou ser uma língua bonita e agradável, e metade a considerou como língua difícil.

Em relação ao processo de aprendizagem da língua francesa, grande parte dos alunos afirmou ser interessante e agradável. Não houve consenso quanto à facilidade ou dificuldade de se aprender a língua francesa. Não houve consenso quanto à semelhança entre o processo de aprendizagem da língua francesa e o processo de aprendizagem de outras línguas.

Quanto às dificuldades durante a estadia na França causadas por desconhecimento da língua e da cultura francesas, muitos alunos mencionaram conhecimento insuficiente da língua devido à falta de vocabulário e não conhecimento da linguagem informal, falada nas ruas, no dia-a-dia. Quanto à cultura, muitos alunos afirmaram não terem sido preparados para enfrentar as possíveis situações cotidianas de comunicação devido ao pouco conhecimento cultural da realidade da vida acadêmica e de aspectos do cotidiano francês (sistema bancário, auxílio-moradia, plano de saúde, alimentação etc.).

Sobre os conhecimentos imprescindíveis para êxito nos estudos e bom aproveitamento da estadia na França, os alunos mostraram claramente o desejo de ser informados sobre aspectos culturais da vida cotidiana e acadêmica dos franceses e dos estrangeiros que vão estudar na França. Muitos alunos afirmaram que ter um bom nível em língua francesa é essencial e destacam a importância da aprendizagem do vocabulário, pois acredita-se que ele seja o elemento central, imprescindível na aprendizagem da língua francesa e um dos fatores que traz mais problemas durante as interações.

Todos, sem exceção, foram unânimes em afirmar que a experiência foi muito válida. O principal motivo da importância dessa experiência de intercâmbio na França para os alunos (14 – 66,66 %) é o crescimento pessoal e profissional. Muitos afirmaram que a beleza do país, o grande patrimônio histórico-cultural, bem como sua excelente infra-estrutura são também motivos muito importantes, assim como o contato com a cultura de outros países.

4.2. Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de perfil do aluno que pretende estudar em uma universidade francesa.

4.2.1. Tabulação dos dados do questionário de perfil do aluno

DADOS PESSOAIS

Quadro 1

Sexo	Total de respostas
Feminino	16
Masculino	09
Total	25

Quadro 2

Idade	Total de respostas
De 19 a 24 anos	20
De 25 a 30 anos	05
Total	25

Quadro 3

<i>Cursos</i>	<i>Total de respostas</i>
Artes Plásticas	01
Artes Visuais	02
Ciências Biológicas	04
Ciências Sociais	01
Direito	01
Educação Física	01
Engenharia Elétrica	03
Engenharia Mecânica	01
Engenharia Mecatrônica	01
Enfermagem	01
Física de Materiais	01
Geografia	01
História	03
Letras	02
Medicina	01
Pedagogia	01
Total	25

Dados referentes aos idiomas conhecidos

Quadro 4

Idioma	Inglês	Total de respostas
Fala		20
Lê		23
Escreve		21
Entende		20

Quadro 5

Idioma	Francês	Total de respostas
Fala		20
Lê		22
Escreve		16
Entende		20

Quadro 6

Idioma	Espanhol	Total de respostas
Fala		10
Lê		13
Escreve		10
Entende		12

Quadro 7

Idioma	Italiano	Total de respostas
Fala		03
Lê		03
Escreve		03
Entende		03

Quadro 8

Idioma	Alemão	Total de respostas
Fala		01
Lê		02
Escreve		01
Entende		02

Dados referentes à língua francesa

Pergunta A - Quadro 9

Objetivos e motivações de estar estudando atualmente a língua francesa	Total de respostas
Ter uma melhor formação	03
Prestar concurso	01
Fazer pós-graduação (mestrado ou doutorado na França)	08
Participar do convênio da UFU	03
Intercâmbio	04
Estudar na França	02
Estudar em país de língua francesa	02
Aprender a língua francesa	02
Ir para a França	03
Ler textos em língua francesa	04
Importância de saber outros idiomas	01
Gostar de aprender línguas	02
Gostar da língua francesa	02
Trabalhar como professora de línguas	01
Trabalhar na França ou no Canadá como enfermeiro	01

Pergunta B -Quadro 10

Há quanto tempo estudou ou estuda a língua francesa	Total de respostas
De 6 meses a 1 ano	07
De 1 ano a 1 ano e meio	03
De 1 ano e meio a 2 anos	10
De 2 anos a 2 anos e meio	05
Total	25

Pergunta C - Quadro 11

Onde estudou a língua francesa	Total de respostas
Escola Cia Cultural	02
Escola particular	03
Yeski	01
Central de Línguas - UFU	09
Curso de Letras -UFU	04
Curso gratuito-UFU	01
Aula particular	02
Sozinho	01
Não respondeu	02
Total	25

Pergunta D - Quadro 12a

Estuda a língua francesa atualmente	Total de respostas
Sim	15
Não	06
Não respondeu	04
Total	25

Pergunta D - Quadro 12b

Onde estuda a língua francesa	Total de respostas
Central de Línguas - UFU	04
Curso de Letras - UFU	03
Escola Cia Cultural	02
Escola particular	01
Escola Yeski	01
Aula particular	01
Sozinho	03
Não respondeu	10
Total	25

Pergunta E - Quadro 13

Gosta ou não da língua francesa e o motivo pelo qual gosta ou não	Total de respostas
Sim, pela utilidade	02
Sim, pela semelhança com o português	04
Sim, pela sonoridade	08
Sim, pela beleza	10
Sim, idioma poético/romântico	02
Sim, pela elegância	03
Sim, permite compreender melhor o	

português	01
Não, gramática e pronúncia difícil	01
Não, difícil	02

Pergunta F - Quadro 14

A língua francesa representa	Total de respostas
Oportunidade de trabalho em multinacionais francesas no Brasil	00
Oportunidade de trabalho em escolas de línguas, em escolas públicas e privadas	03
Oportunidade de trabalho num país francófono	01
Oportunidade de estágio no exterior	22
Qualificação para o mercado de trabalho	18
Auxílio no desenvolvimento de pesquisas	15
Enriquecimento cultural	24
Acessibilidade a países francófonos e às suas respectivas culturas	02
Integração social com povos de países francófonos	03
Status social	03
Outros	01 - conhecer mais um idioma

Dados referentes à cultura francesa

Pergunta A - Quadro 15

Aprecia a cultura francesa	Total de respostas
Sim	25
Não	00
Total	25

Pergunta B - Quadro 16

O que mais aprecia na cultura francesa	Total de respostas
Importância histórica	04
Museus	01
Monumentos	01
Arte / Literatura / Música	11
Filosofia	02
Arquitetura	04
Culinária	06

Medicina	01
Perfumes	01
Influência da cultura nos países francófonos	01
O idioma	02
Sistema de ensino	01

Pergunta C - Quadro 17

Conhece a França	Total de respostas
Sim	00
Não	25
Total	25

Pergunta D - Quadro 18

Visitou outro país de língua francesa	Total de respostas
Sim	00
Não	25
Total	25

4.2.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de perfil do aluno que pretende estudar em uma universidade francesa

Faremos a análise dos dados com cálculos de porcentagem. As questões que admitem várias respostas não terão a quantificação com cálculos de porcentagem, para não comprometer a fiabilidade da análise.

Vinte e cinco alunos responderam ao questionário. Os dados de identificação permitem-nos conhecer o público em questão.

Constatamos a predominância de um público jovem, adulto, feminino, no qual a maioria dos alunos (20 - 80%) pertence à faixa etária de 19 a 24 anos. O público predominante é do sexo feminino (16 - 64%).

Estes alunos são das áreas de Exatas, Biomédicas e Humanas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia, prevalecendo o número de alunos da área de Humanas (12 - 48%). A área de Exatas conta com 6 alunos (24%) e a área de Biomédicas, 7 alunos (28%).

Quanto às línguas estrangeiras aprendidas por esses alunos, a maioria afirma ter competência nas quatro habilidades (compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral) em francês e em inglês, alguns estudam o espanhol (4 - 16 %), outros estudam o italiano (3 - 12 %) ou o alemão (2 - 8 %).

Com relação ao objetivo de estudo da língua francesa e às motivações do aluno para estudá-la, eles afirmaram que a motivação maior é ir estudar em um país de língua francesa. A análise das respostas permite dizer que a maioria enfoca o desejo de se estudar na França, em cursos de graduação ou pós-graduação.

Sobre o tempo de estudo de língua francesa, quase a metade dos alunos disse ter de 1 ano meio a 2 anos de estudos (10 – 40%). Dez alunos (40%) afirmaram ter estudado de 6 meses a 1 ano e meio, e somente 5 alunos (20%) afirmaram ter estudado mais de dois anos.

Sobre o local de estudo de língua francesa, 14 alunos (56%) estudaram na UFU (Central de Línguas ou Curso de Letras) e seis alunos (24%) estudaram em escolas particulares da cidade. Dois alunos (8%) tiveram professor particular, 1 aluno (4%) estudou sozinho e 2 alunos (8%) não responderam.

Atualmente 11 alunos (44%) continuam a estudar a língua francesa na UFU ou em uma escola de idiomas, 1 aluno (4%) tem aulas com um professor particular e 3 alunos (12%) estudam sozinhos, perfazendo um total de 15 alunos que estudam a língua francesa. Seis alunos (24%) afirmaram que não estudam a língua francesa e 4 alunos (16%) não responderam a essa questão.

Muitos alunos afirmaram gostar da língua francesa por sua beleza (10 - 40%) e por sua sonoridade (8- 32%).

No que diz respeito à representação da língua francesa, a maioria dos alunos (24 - 96%) afirmou que ela representa para eles enriquecimento cultural; 22 alunos (88%) afirmaram que ela representa oportunidade de estágio no exterior; 18 alunos (72%) afirmaram que ela representa qualificação para o mercado de trabalho, e 15 alunos (60%) afirmaram que ela auxilia no desenvolvimento de pesquisas.

Questionados sobre a cultura francesa, todos foram unânimes em afirmar que eles a apreciam, sendo que 11 alunos (44%) afirmam apreciar a arte, a literatura e a música, 6 alunos (24%) afirmaram apreciar a gastronomia francesa, 4 alunos (16%) a história e 4 alunos (16%) a arquitetura francesa.

Nenhum aluno conhece a França ou visitou um país francófono.

4.3. Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de metodologia

4.3.1. Tabulação dos dados do questionário de metodologia

Pergunta 1 - Quadro 1

Tópicos ensinados em cursos anteriores de língua francesa	Total de respostas
Gramática de forma indutiva e implícita	10
Gramática de forma dedutiva e explícita	08
Vocabulário em contexto	18
Vocabulário fora do contexto	01
Fonética com estudo sistemático e com discriminação auditiva e transcrição	13
Fonética sem estudo sistemático, noções gerais	05
Civilização através de textos autênticos escritos e orais	00
Civilização através de textos escritos e orais com fins didáticos inseridos em materiais de ensino	18

Pergunta 2 - Quadro 2

Atividades usadas em cursos anteriores de língua francesa	Total de respostas
Atividades de compreensão de texto oral	23
Atividades de compreensão de texto escrito	23
Atividades de expressão oral	22
Atividades de expressão escrita	21
Exercícios de gramática em contexto	24
Exercícios escritos ou orais de estruturas gramaticais	18
Exercícios de vocabulário	19
Exercícios de fonética	15
Atividades em laboratório de línguas	09
Exercícios com fitas cassetes ou CDs	23
Atividades com vídeo ou DVD	15
Atividades de pesquisa ou exercícios realizados com uso de novas tecnologias	03
Atividades sobre a Civilização Francesa	07
Criação de diálogos em duplas ou em grupo	24
Leitura de textos autênticos ou não	17
Ditado	01
Outra(s)	03

Pergunta 3 - Quadro 3

Opinião sobre atividades imprescindíveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira	Total de respostas
Expressão escrita	12
Fonética	04
Expressão oral/conversação	14
Laboratório de línguas	01
Atividades em grupo/interativas	02
Diálogos	02
Gramática	06
Vocabulário	06
Compreensão da língua	02
Compreensão de textos	06
Compreensão oral	08
Leitura de textos	08
Interpretação de textos	01
Construção de resenhas	01
Atividades “extra livro didático” para aprendizagem do vocabulário	01
Exercícios para a prática da língua	01
Exercícios auditivos	01
Recursos audiovisuais	04
Internet	01

Pergunta 4 - Quadro 4

Aprender uma língua é (Classificação em ordem de importância)	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar	7º lugar	8º lugar
Saber o vocabulário desta língua	01	09	01	04	02	00	01	02
Saber a gramática desta língua	00	01	01	02	02	02	04	00
Saber se comunicar em diferentes situações	18	02	01	00	00	01	00	00
Saber pronunciar as palavras perfeitamente	00	01	00	01	01	04	06	04
Saber ler e compreender textos escritos	01	02	02	02	02	02	01	01
Saber se expressar corretamente por escrito	00	00	04	01	02	02	04	02
Compreender o que é dito nessa língua estrangeira	02	03	07	02	00	01	00	00
Conhecer a cultura inerente a essa língua estrangeira	00	01	02	07	02	02	01	02

Pergunta 5 - Quadro 5

Aprendizagem do vocabulário se faz	Total de respostas
Através da leitura de textos	07
Naturalmente, através da interação com outras pessoas	14
Através de reutilização dos termos aprendidos	19
Através de exercícios estruturais e de memorização	07
Através de atividades lúdicas (jogos, etc.)	20
Através da busca de palavras desconhecidas no dicionário	13
Através da tradução literal da palavra	00
Através da inferência do sentido da palavra no contexto	14
Através da análise morfológica da palavra	01
Através da explicação do sentido geral do texto pelo professor	08

Pergunta 6 - Quadro 6

Ao não compreender uma palavra, você	Total de respostas
Tenta se lembrar das palavras que já memorizou	03
Anota no momento para consultar um dicionário posteriormente	04
Pergunta o sentido da palavra ao seu interlocutor ou professor	09
Ignora completamente essa palavra e tenta compreender o sentido global do texto	01
Tenta inferir o sentido dessa palavra para compreender globalmente o texto	20

Pergunta 7 - Quadro 7

Ao não conseguir usar uma nova expressão nas interações em sala, você	Total de respostas
Faz pergunta novamente ao professor	17
Fica isolado e não participa com os outros	00
Tenta participar apesar dos erros cometidos	08
Total	25

Pergunta 8 - Quadro 8

Importância do vocabulário para se ter fluência	Total de respostas
Sim, é fundamental	03
Sim, é muito importante	02
Sim, é um aprendizado natural	02
Sim, é essencial nas interações	18
Total	25

4.3.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de metodologia

Analisando o questionário de metodologia, constatamos que, nas aulas de língua francesa, a ênfase é dada à aprendizagem do vocabulário em contexto (18 alunos - 72%), ao ensino da Civilização através de textos escritos e orais com fins didáticos, inseridos em materiais de Ensino (18 alunos - 72%), e ao ensino da fonética com estudo sistemático e com discriminação auditiva e transcrição (13 alunos - 52%).

Quase a totalidade dos alunos (21 - 84% a 23 - 92%) afirmou que, nos cursos anteriores de língua francesa, as atividades de compreensão de texto (oral – exercícios com fitas cassettes ou CDs -- e escrito) e de expressão (oral e escrita) foram desenvolvidas equitativamente. A criação de diálogos em duplas se faz presente em quase todas as respostas (24 - 96%), assim como os exercícios de gramática em contexto (24 - 96%). Os exercícios de vocabulário são mencionados por 19 alunos (76%) e os exercícios escritos e orais de estruturas gramaticais são mencionados por 18 alunos (72%). Observamos que atividades realizadas com uso de novas tecnologias são mencionadas por apenas 3 alunos (12%).

Com relação às atividades imprescindíveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira, 14 alunos (56%) responderam “expressão oral” e 12 alunos (48%) responderam “expressão escrita”. Para a grande maioria dos alunos (18 - 72%), aprender uma língua é saber se comunicar em diferentes situações, reforçando a idéia da importância da expressão (escrita e oral) no aprendizado da língua francesa; vindo em seguida, em ordem de importância, o item sobre o vocabulário (9 - 36%), o item sobre a compreensão oral (7 - 28%) e o item sobre a cultura (7 - 28%).

A maioria dos alunos (20 - 80%) acredita que a aprendizagem do vocabulário se faz através de atividades lúdicas, da reutilização dos termos aprendidos (19 - 76%), da inferência

do sentido das palavras no contexto (14 - 56%) e através da interação com outras pessoas (14 - 56%).

Questionados sobre a estratégia de aprendizagem utilizada para compreenderem o sentido de uma palavra específica, a maioria (20 - 80%) afirmou que tenta inferir o sentido dessa palavra no contexto, e 9 alunos (36%) afirmaram perguntar o significado dessa palavra ao professor ou ao interlocutor.

Ao não conseguir utilizar uma nova expressão nas interações em sala, 17 alunos (68%) afirmaram que perguntam novamente ao professor, e 8 alunos (32%) declararam participar das interações apesar dos erros cometidos. Os alunos foram unânimes em afirmar que a aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira é importante para se ter fluência, e 18 alunos (72%) declararam ser essa aprendizagem essencial para a fluência nas interações.

4.4. Apresentação, análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de avaliação da Simulação Global.

4.4.1. Tabulação dos dados do questionário de avaliação da Simulação Global

Pergunta 1 (Quadros 1 e 2)

Pergunta 1A - Quadro 1

Sobre o uso da SG nas aulas de língua francesa	Total de respostas
Satisfatória	14
Maior comprometimento com trabalhos propostos	03
Interessante	04
Metodologia não-convencional e criativa	04
Desperta a curiosidade e o interesse na aprendizagem	10

Pergunta 1B - Quadro 2

Sobre os objetivos da metodologia de SG	Total de respostas
Aprendizado de vocabulário mais eficaz	13
Maior desenvoltura em expressar a língua	12
Mais facilidade na aprendizagem da língua	04

Pergunta 2 (Quadros 3 e 4)

Pergunta 2A - Quadro 3

Vantagens de se estudar com a metodologia de SG	Total de respostas
Maior desenvoltura com a língua estrangeira aprendida	13
Maior criatividade	18
Maior enriquecimento do vocabulário	20
Mais dinamismo em sala de aula	20
Maior interação entre os alunos	20
Maior aprendizado através dos diálogos	15

Pergunta 2B - Quadro 4

Desvantagens de se estudar com a metodologia de SG	Total de respostas
Dependência das pessoas do grupo	08
Demanda de muito tempo	10
Grande quantidade de atividades	08
Nenhuma desvantagem	15

Pergunta 3 – Quadro 5

Sobre as atividades propostas na SG, as informações foram suficientes para o desenvolvimento das competências lingüística, comunicativa e cultural	Total de respostas
Sim	17
Sim, apenas na competência comunicativa	08
Total	25

Pergunta 4 (Quadros 6,7, 8, 9 e 10)

Pergunta 4A - Quadro 6

Atividades mais significativas realizadas na SG	Total de respostas
Criação de dicionário personalizado	15
Apresentação de diálogos	11
Pesquisa de vocabulário	17
Preparação do <i>currículo vitae</i>	06

Construção da universidade	17
Criação dos personagens	13
Criação do hino da universidade	06
Criação do Blog da universidade	04
Criação do jornal da universidade	07
Elaboração do guia do estudante	08
Simulação final	20

Pergunta 4B - Quadro 7

<i>Atividades que mais gostou na SG</i>	Total de respostas
Construção da universidade	11
Confecção do guia do estudante	06
Criação de dicionário	18
Criação do hino da universidade	07
Criação e interpretação dos personagens	18
Criação do Blog da universidade	04
Criação do jornal da universidade	06
Simulação final	13

Pergunta 4C - Quadro 8

Atividades que menos gostou na SG	Total de respostas
Criação do mapa da universidade	08
Criação do hino da universidade	08
Atividades que foram criadas com o grupo	02
Criação de dicionário	02
Criação das identidades fictícias	02
Confecção do guia do estudante	03
Pesquisa desenvolvida sobre Besançon	02
Filmar as atividades	06

Pergunta 4D - Quadro 9

Motivos pelos quais gostou das atividades na SG	Total de respostas
Interações entre os alunos	20
As idéias e opiniões de cada um foram respeitadas	12
Reforço de conhecimentos	11

Maior aprendizagem do vocabulário	21
Maior conhecimento sobre o ensino superior na França	06
Poder usar a criatividade	21

Pergunta 4E - Quadro 10

Motivos pelos quais não gostou das atividades na SG	Total de respostas
Divergência de opiniões	08
Difícil criação dos personagens	01
Muito tempo gasto na confecção do guia do estudante	03
Falta de envolvimento do grupo na criação do hino da universidade	03
Realização de uma grande quantidade de atividades fora da sala de aula	01
Timidez diante da câmera de filmagem	06
Não respondeu	05

Pergunta 5 (Quadros 11,12 e 13)

Pergunta 5A - Quadro11

Participação nas atividades no início do curso	Total de respostas
Sentindo-se intimidado	14
Não se sentindo intimidado	11
Total	25

Pergunta 5B - Quadro12

Atitude inicial	Total de respostas
Mudada no decorrer do curso	14
Mantida no decorrer do curso	11
Total	25

Pergunta 5C - Quadro13

Motivos da mudança de atitude no decorrer do curso	Total de respostas
Aprendizagem de novo vocabulário	20
Interação intensa entre alunos/professora e entre alunos/alunos	22
Descoberta de potencialidades- estímulo à criatividade	17
Não respondeu	04

Pergunta 6 (Quadros 14,15 e 16)

Pergunta 6A - Quadro 14

A metodologia de Simulação Global	Total de respostas
Contribui para o enriquecimento do repertório lexical do aluno	25
Não contribui para o enriquecimento do repertório lexical do aluno	00
Total	25

Pergunta 6B - Quadro 15

Motivos pelos quais a SG contribui para o enriquecimento do repertório lexical do aluno	Total de respostas
Houve a necessidade de pesquisa para a construção de uma realidade	17
Uso constante de vocabulário repertoriado	24

Pergunta 6C - Quadro 16

Motivos pelos quais a SG não contribui para o enriquecimento do repertório lexical do aluno	Total de respostas
Não respondeu	25
Total	25

Pergunta 7 (Quadros 17, 18 e 19)

Pergunta 7A - Quadro 17

As atividades de SG	Total de respostas
Facilitaram o aprendizado e a memorização do vocabulário da língua francesa	25
Não facilitaram o aprendizado e a memorização do vocabulário da língua francesa	00
Total	25

Pergunta 7B - Quadro 18

Motivos pelos quais as atividades de SG facilitaram a aprendizagem e a memorização do vocabulário da língua francesa	Total de respostas
Participação constante do aluno na elaboração de cada atividade	18
Apresentação de atividades criativas para memorização do tema estudado	14
Uso de vocabulário específico das situações de comunicação estudadas	20
Conversação e interação do grupo	17
Não respondeu	02

Pergunta 7C - Quadro 19

Motivos pelos quais as atividades de SG não facilitaram a aprendizagem e a memorização do vocabulário da língua francesa	Total de respostas
Não respondeu	25
Total	25

Pergunta 8 (Quadros 20, 21 e 22)

Pergunta 8A - Quadro 20

Sobre o vocabulário aprendido no curso de SG	Total de respostas
Capaz de listar palavras aprendidas no curso de SG	25
Incapaz de listar palavras aprendidas no curso de SG	00
Total	25

Pergunta 8B - Quadro 21

Palavras aprendidas no curso de SG	Total de respostas
À Droite	02
À gauche	02
À l'encre noir ou bleu	01
Accès	05
Acquérir	02
Acte de naissance	05
Activités physiques	04
Assiette	01
Avenir	04
Badge	06
Bail de location	07
Bâtiment	06
Bavette	01
Bibliothèque	06
Bourse	06
Boursier	07
Bouffer	01
Bureau des Relations Internationales	06
CAF – Caisse d'Allocation Familiale	07
Calamar	03
Carte bleue	07
Carte de crédit	06
Carte de séjour	08
Catalogue en ligne	04
Cerificat médical	06
Chambre	04
Charcuteries	01
Chargé	04
Chauffage	06
Chéquier	06
Cité Universitaire	08
Clavier	04
Code d'accès	04
Code d'étudiant	06
Code d'utilisateur	06
Comprimés	02
Compte bancaire	06
Connaissance	04
Consultation	04
Coup d'oeil	02
Coup de main	01
Coup de tête	01
CROUS	08
Début	03

Délai	06
Demande d'admission	04
Demeurer	02
Dentifrice	02
Dépenser	01
Dépôt	06
Développement	02
Dossier	06
Drap	02
Échange	04
Edito	02
En face de	01
Endroit	03
Enrhumé	02
Enseignement	06
Entrée	01
Entretien	03
Épaule	02
Espoir	01
Fauché	01
Fiche d'inscription	06
Forfaitaire	02
Foyer	04
Friandises	02
Gorge	02
Guichet automatique de billets	06
Guide de l'étudiant	06
Hachis Parmentier	02
Hôpital	04
Inscription	06
Joindre	02
Justificatif de domicile	07
Justificatif de ressources	06
Lettre de motivation	04
Lit	02
Literie	04
Livret de famille	02
Locataire	04
Logement	08
Loyer	07
Louer	06
Maigrir	02
Master	04
Matelas	02
Mesurer	03
Moche	02
Montre	01
Mot de passe	07

Observatoire	02
Mouton	02
Nombreux	01
Mains	01
Ordinateur	06
Ordonnance	04
Ouvrages	07
Partager	02
PEB (prêts entre bibliothèques)	06
Percevoir	02
Peser	01
Photocopier	07
Plan de la Cité U	06
Plateau	02
Poitrine	01
Préfecture de police	07
Prélèvement bancaire	06
Prescrire	02
Prêt de livres	08
Profiter	02
Prolongation des prêts des livres	04
Recherche	07
Relevé de compte	07
Relevé de notes	06
Remplir	06
Réservation	04
Résidence universitaire	07
Restauration	06
Resto U	10
Réussir	04
RIB – Relevé d'Identité Bancaire	08
Rue	03
Salle de périodiques	04
Salle multimédia	04
Santé	04
Sauvegarder	05
Se connecter à internet	05
Secrétariat	07
Service d'Aide Médicale Urgente - SAMU	03
Service universitaire des activités physiques et sportives- SUAPS	04
Sirop	01
Site internet	04
Souffle	02
Souhaiter	02
Sport	01
Taper	03
Tapis de course	04

Tarif	07
Télécharger	05
Ticket	06
Tousser	02
Traducteur Assermenté	05
Université	06
Versement	06
Viennoiserie	05
Visa	07

Pergunta 8C – Quadro 22

Motivos pelos quais não é possível citar as palavras utilizadas no curso de SG	Total de respostas
Não respondeu	25
Total	25

Pergunta 9 – Quadro 23

Sobre a conduta da professora na utilização da metodologia de SG	Total de respostas
Competente	10
Entusiasmada	21
Dinâmica	18
Disposta	17
Exigente	10
Excelente relação com os alunos	17
Total comprometimento com as aulas e com os alunos	07

Pergunta 10 – Quadro 24

Sobre o ambiente da sala de aula de SG	Total de respostas
Descontraído	25
Agradável	24
Envolvente	08
Motivador	18
Dinâmico	20
Tenso	02
Desorganizado	02

Pergunta 11 (Quadros 25 e 26)

Pergunta 11A - Quadro 25

Há interação e colaboração entre os colegas durante as atividades de SG	Total de respostas
Há interação e colaboração entre os colegas	21
Há somente interação entre os colegas	04
Total	25

Pergunta 11B - Quadro 26

Sobre o trabalho em grupo	Total de respostas
Agrada o trabalho em grupo	22
Não agrada o trabalho em grupo	03
Total	25

Pergunta 12 (Quadros 27, 28 e 29)

Pergunta 12A - Quadro 27

Em comparação a outros cursos de língua francesa, a aprendizagem com a SG deu resultados	Total de respostas
Melhores	21
Iguais	04
Piores	00
Total	25

Pergunta 12B - Quadro 28

Motivos pelos quais a aprendizagem com a SG deu resultados melhores	Total de respostas
Cursos tradicionais são limitados	11
Vivenciar as situações facilita a assimilação e a compreensão	24
Resultados mais rápidos	15
Metodologia permite um aprendizado mais real	21
Conversação na língua aprendida o tempo todo	11
Curiosidade e interesse na aprendizagem	10
Estímulo à criatividade	17

Pergunta 12C – Quadro 29

Motivos pelos quais a aprendizagem com a SG deu resultados iguais	Total de respostas
Pouca gramática	04
Não respondeu	21
Total	25

Pergunta 13 –Quadro 31

Diferenças entre aulas que fazem uso da metodologia de SG e aulas em que essa metodologia não é utilizada	Total de respostas
Liberdade em criar e se expressar	24
Maior raciocínio, interação e pesquisa	15
Aprendizagem mais rápida	20
Aulas mais dinâmicas	20
Aulas menos convencionais	13
O professor não monopoliza a sala de aula	17
Maior participação e interação entre os alunos	14

Pergunta 14 (Quadros 32, 33, 34 e 35)

Pergunta 14A - Quadro 32

Sobre a aprendizagem da língua francesa com a utilização da SG	Total de respostas
Sentiu-se motivado	24
Preferiria um curso tradicional	00
Preferiria um curso que englobasse a metodologia tradicional e a SG	01
Total	25

Pergunta 14B - Quadro 33

Razões pelas quais se sentiu motivado no curso de SG	Total de respostas
Maior resultado em menos tempo	24
Metodologia interessante	21
Estudo mais condizente com a realidade	20
Não respondeu	03

Pergunta 14C - Quadro 34

Motivos pelos quais há preferência por um curso tradicional	Total de respostas
Não respondeu	25
Total	25

Pergunta 14D - Quadro 35

Motivos pelos quais há preferência por um curso que faz uso das duas metodologias: tradicional e SG	Total de respostas
As duas se complementam	01
Não respondeu	24
Total	25

4.4.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de avaliação da Simulação Global

Faremos a análise dos dados com cálculos de porcentagem. As questões que admitem várias respostas não terão a quantificação com cálculos de porcentagem, pois isso comprometeria a fiabilidade da análise.

Questionados sobre o uso da Simulação Global (SG) nas aulas de língua francesa, a maioria dos alunos (14 – 56%) opinou ser satisfatória a utilização dessa metodologia, e dez alunos (40%) declararam que ela desperta curiosidade e interesse para a aprendizagem.

Sobre os objetivos da metodologia de SG, treze alunos (52%) afirmaram que ela proporciona um aprendizado de vocabulário mais eficaz, e doze alunos (48%) declararam que ela possibilita uma maior desenvoltura ao expressar-se em língua francesa.

Sobre as vantagens de se estudar com a SG, a maioria dos alunos (20 - 80%) acredita que ela proporciona uma maior interação entre professores- alunos e alunos-alunos, mais dinamismo em sala de aula e maior enriquecimento de vocabulário. Dezoito alunos (72%) afirmaram que essa metodologia estimula a criatividade dos alunos.

Sobre as desvantagens de se estudar com a SG, quinze alunos (60%) declararam não haver desvantagens, dez alunos (40%) afirmaram que a desvantagem reside no fato de que se trata de uma metodologia que demanda muito tempo, oito alunos (32%) mencionaram a

grande quantidade de atividades, e oito alunos (32%) afirmaram haver uma dependência das pessoas dos grupos, o que é prejudicial ao desenvolvimento dos estudos.

Para dezessete alunos (68%), as informações contidas nas atividades realizadas na SG foram suficientes para o desenvolvimento das competências lingüística, comunicativa e cultural, para oito alunos (32%) as mesmas informações foram suficientes para o desenvolvimento apenas da competência comunicativa.

Para os alunos, as atividades mais significativas realizadas na SG foram, respectivamente, a apresentação da simulação final (20 - 80%), a construção da universidade (17 - 68%), a pesquisa do vocabulário (17 - 68%), a criação do dicionário personalizado (15 - 60%), a criação de personagens (13 - 52%) e a apresentação de diálogos (11 - 44%).

A criação do dicionário personalizado e a criação e interpretação de personagens foram as atividades que os alunos mais apreciaram (18 - 72%), na seqüência eles mencionaram a apresentação da simulação final (13 - 52%) e a construção da universidade (11 - 44%).

Os alunos justificaram terem apreciado essas atividades pelo fato de poderem usar a criatividade (21 - 84%), de terem adquirido muito vocabulário (21 - 84%) e de terem interagido entre eles (20 - 80%).

A criação do mapa e a criação do hino da universidade foram as atividades que os alunos menos apreciaram (08 - 32%), e na seqüência eles mencionaram a filmagem das atividades (6 - 24%).

Os alunos justificaram não terem apreciado essas atividades pelo fato de haver divergência de opiniões (08 - 32%) e por se sentirem intimidados diante da câmera de filmagem (06 - 24%).

Quatorze alunos (56%) afirmaram que no início do curso se sentiam intimidados e onze alunos (44%) afirmaram que não se sentiam intimidados. Os quatorze alunos que se sentiam intimidados no início do curso foram unânimes em afirmar que mudaram sua atitude inicial, passando a participar das atividades de maneira mais espontânea, sentindo-se mais estimulados, encorajados e confiantes nas interações.

Os motivos pelos quais houve essa mudança de atitude no decorrer do curso foram: para 22 alunos (88%), a interação entre professora e alunos e entre alunos/alunos; para 20 alunos (80%), a aprendizagem de novo vocabulário; para 17 alunos (68%), a descoberta de potencialidades e o estímulo à criatividade.

Os 25 alunos foram unânimes em afirmar que a SG contribuiu para enriquecer o seu repertório lexical. Os motivos pelos quais a SG contribuiu para o enriquecimento do

repertório lexical do aluno foram, em ordem de importância, o uso constante do vocabulário repertoriado (24 - 96%) e a necessidade de pesquisa para a construção de uma realidade (17 - 68%).

Todos os alunos afirmaram que as atividades de SG realizadas do início ao final do curso facilitaram o aprendizado e a memorização do vocabulário da língua francesa. Os motivos que contribuíram para facilitar a aprendizagem desse vocabulário foram, em ordem de importância, o uso de vocabulário específico das situações de comunicação (20 - 80%), a participação constante do aluno na elaboração de cada atividade (18 - 72%), a conversação e a interação do grupo (17 - 68%) e a apresentação de atividades criativas para memorização do tema estudado (14 - 56%).

Os alunos foram unânimes (25 - 100%) em afirmar que seriam capazes de listar palavras aprendidas ao longo da simulação global. As palavras mais lembradas foram do vocabulário específico das situações de comunicação com que os alunos se deparam ao chegar na França. Em ordem de recorrência citamos: *Carte de séjour, cité universitaire, CROUS, logement, prêt de livres, resto U, RIB-Relevé d'Identité Bancaire, tarif, secrétariat, versement, université, visa, bail de location, bâtiment, bibliothèque, bourse, boursier, Bureau des Relations Internationales, CAF-Caisse d'Allocation Familiale, carte bleue, carte de crédit, certificat médical, chauffage, chéquier, code d'étudiant, code d'utilisateur, compte bancaire, délai, dépôt, dossier, enseignement, fiche d'inscription, guichet automatique de billets, guide de l'étudiant, inscription, justificatif de domicile, justificatif de ressources, logement, loyer, louer, mot de passe, ordinateur, ouvrages, PEB-Prêt Entre Bibliothèques, photocopier, plan de la cité U, préfecture de police, prélèvement bancaire, recherche, relevé de compte, relevé de notes, remplir, résidence universitaire, restauration, ticket.*

Constatamos aqui a importância do curso que ministramos com a utilização da metodologia SG, pois em materiais didáticos gerais editados não constam esse vocabulário específico das situações de comunicação com que os alunos se deparam ao chegar na França.

Sobre a conduta da professora na utilização da metodologia de SG, 21 alunos (84%) afirmaram que a professora é entusiasmada, 18 alunos (72%) que ela é dinâmica, 17 alunos (68%) afirmam que ela tem uma excelente relação com os alunos e que é disposta.

Os alunos deixaram claras as suas impressões positivas em relação ao ambiente da sala de aula com o uso da SG, afirmando ser descontraído (25 -100%), agradável (24 -96%), motivador (18 - 72%) e dinâmico (20 - 80%). Apenas dois alunos afirmaram ser tenso e desorganizado o ambiente da sala de aula.

A maioria dos alunos (21 - 84%) afirmou que há interação e colaboração entre os colegas, e somente 4 alunos (16%) afirmaram haver somente interação entre os colegas.

Sobre o trabalho em grupo, 22 alunos (88%) afirmaram que este lhes agrada, e somente 3 alunos (12%) afirmaram que não lhes agrada. O trabalho em grupo é muito importante para melhorar a interação social na sala de aula. Segundo BAUER (1956) e a psicologia do desenvolvimento “ tout individu a une affinité naturelle avec tout principe formateur du groupe”. Os aprendizes se sentem bem em participar de atividades em conjunto.

Os alunos foram quase unânimes (21 - 84%) em afirmar que a utilização da SG deu melhores resultados em comparação a cursos que fazem uso de outras metodologias.

Os motivos pelos quais a aprendizagem com a SG deu melhores resultados são, em ordem de importância: vivenciar as situações facilitando a assimilação e a compreensão (24-96%), a metodologia que permite um aprendizado mais real (21-84%) e o estímulo à criatividade (17-68%).

Quanto às diferenças entre aulas que fazem uso da metodologia de SG em relação às aulas em que essa metodologia não é utilizada, os alunos mencionaram: liberdade em criar e se expressar (24 - 96%), aulas mais dinâmicas (20 - 80%) e aprendizagem mais rápida (20 - 80%).

Sobre a aprendizagem da língua francesa com a utilização da SG, 24 alunos (96%) se sentiram motivados. As razões pelas quais eles se sentiram motivados são: maior resultado em menos tempo (24 - 96%), metodologia interessante (21 - 84%) e estudo mais condizente com a realidade (20 - 80%).

Todos os alunos afirmaram que não preferem um curso tradicional e somente um aluno (1 - 16%) afirmou que preferiria um curso que fizesse uso das duas metodologias: tradicional e SG.

4.5. Apresentação, análise e interpretação do questionário de auto-avaliação

4.5.1. Tabulação dos dados do questionário de auto-avaliação

Pergunta 1 - Quadro 1

Com relação ao desenvolvimento da habilidade específica de compreensão escrita durante o curso de SG, o aproveitamento foi de	Total de respostas
80 % a 100 %	11
60 % a 79 %	14
40% a 59 %	00
20 % a 39 %	00
0 % a 19%	00
Total	25

Pergunta 2 - Quadro 2

Com relação ao desenvolvimento da habilidade específica de compreensão oral durante o curso de SG, o aproveitamento foi de	Total de respostas
80 % a 100 %	15
60 % a 79 %	10
40% a 59 %	00
20 % a 39 %	00
0 % a 19%	00
Total	25

Pergunta 3 - Quadro 3

Com relação ao desenvolvimento da habilidade específica de expressão escrita durante o curso de SG, o aproveitamento foi de	Total de respostas
80 % a 100 %	08
60 % a 79 %	17
40% a 59 %	00
20 % a 39 %	00
0 % a 19%	00
Total	25

Pergunta 4 - Quadro 4

Com relação ao desenvolvimento da habilidade específica de expressão oral durante o curso de SG, o aproveitamento foi de	Total de respostas
80 % a 100 %	17
60 % a 79 %	08
40% a 59 %	00
20 % a 39 %	00
0 % a 19%	00
Total	25

Pergunta 5 - Quadro 5

Sobre o vocabulário estudado ao longo do curso de SG, pode-se afirmar que aprendeu	Total de respostas
80 % a 100 %	14
60 % a 79 %	08
40% a 59 %	03
20 % a 39 %	00
0 % a 19%	00
Total	25

Pergunta 6 - Quadro 6

Sobre os aspectos culturais estudados ao longo do curso de SG, pode-se afirmar que aprendeu	Total de respostas
80 % a 100 %	18
60 % a 79 %	07
40% a 59 %	00
20 % a 39 %	00
0 % a 19%	00
Total	25

4.5.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados do questionário de auto-avaliação

Na habilidade de *compreensão escrita*, 14 alunos (56%) afirmaram ter tido de 60% a 79% de aproveitamento no curso de SG, e 11 alunos (44%) afirmaram ter tido de 80% a 100% de aproveitamento no referido curso.

Na habilidade de *compreensão oral*, 15 alunos (60%) afirmaram ter tido de 100% a 80% de aproveitamento no curso de SG, e 10 alunos (40%) afirmaram ter tido de 60% a 79% de aproveitamento.

Na habilidade de *expressão escrita*, 17 alunos (68%) afirmaram ter tido de 60% a 79% de aproveitamento no curso de SG, e 8 alunos (32%) afirmaram ter tido de 80% a 100% de aproveitamento no referido curso.

Na habilidade de *expressão oral*, 17 alunos (68%) afirmaram ter tido de 80% a 100% de aproveitamento, 8 alunos (32%) afirmaram ter tido de 60% a 79% de aproveitamento no curso de SG.

Após a análise destes resultados, constatamos que os alunos se sentem mais seguros nas habilidades de compreensão e expressão oral.

Sobre o vocabulário estudado, 14 alunos (56%) afirmaram ter tido de 80% a 100% de aproveitamento, 8 alunos (32%) afirmaram ter tido de 60% a 79% de aproveitamento, e 3 alunos (12%) afirmaram ter tido de 40% a 59% de aproveitamento no curso de SG.

Sobre os aspectos culturais estudados, 18 alunos (72%) afirmaram ter tido de 80% a 100% de aproveitamento, 7 alunos (28%) afirmaram ter tido de 60% a 79% de aproveitamento no curso de SG.

4.6. Comparação entre as repostas do questionário de avaliação da Simulação Global e os resultados das avaliações de vocabulário

Apresentamos os resultados individuais das avaliações de vocabulário dos alunos.

Alunos	1ª avaliação Valor:100,00 pontos	2ª avaliação Valor:100,00 pontos	Média Final
1	72,50	73,20	73,00
2	85,00	75,40	80,00
3	95,50	92,50	94,00
4	82,00	89,50	86,00

5	60,50	70,00	65,00
6	78,00	92,00	85,00
7	87,00	89,50	88,00
8	81,00	95,00	88,00
9	66,50	95,00	81,00
10	75,00	95,50	85,00
11	86,00	77,00	81,00
12	86,50	83,50	85,00
13	97,50	92,20	95,00
14	87,00	93,10	90,00
15	86,20	88,50	87,00
16	82,80	80,60	82,00
17	94,50	90,20	92,00
18	89,30	84,00	87,00
19	88,00	81,90	85,00
20	91,60	90,80	91,00
21	90,50	88,70	90,00
22	90,10	92,60	91,00
23	83,60	88,80	86,00
24	89,40	90,30	90,00
25	87,40	88,00	88,00

Faremos o cruzamento de dados entre o questionário de avaliação da Simulação Global e as avaliações de vocabulário dos alunos.

A partir dos resultados obtidos nas avaliações, pudemos verificar o excelente desempenho dos alunos. A média geral do grupo de vinte e cinco alunos foi de 85,8. Isto nos prova que os objetivos determinados no início do curso foram atingidos, uma vez que a metodologia de Simulação Global proporciona uma aprendizagem de vocabulário mais eficaz. Nas respostas ao questionário, os alunos declararam que essa metodologia possibilita maior desinvolvura ao se expressar em língua francesa e um maior enriquecimento de vocabulário. Eles afirmaram que com essa metodologia há uma maior interação entre professores e alunos e entre alunos-alunos, e um maior dinamismo em sala de aula, fatores essenciais que contribuem para a motivação de aprender. É importante também ressaltar que, dentre as atividades mais significativa realizadas na SG, a maioria dos alunos destacou a pesquisa de vocabulário e a criação do dicionário personalizado, o que confirma uma de nossas hipóteses de que as atividades propostas na SG estimulam a criatividade dos alunos.

Todos os alunos afirmaram que as atividades de SG realizadas do início ao final do curso deram subsídios lingüísticos e culturais que facilitaram o aprendizado e a memorização do vocabulário da língua francesa. Os motivos que contribuíram para facilitar a aprendizagem

desse vocabulário foram o uso de vocabulário específico das situações de comunicação que eles encontrarão na França referentes a sua vida estudantil, a participação constante do aluno em cada atividade, a conversação e a interação do grupo e a apresentação de atividades criativas para a memorização do tema estudado.

Observamos que há uma correlação entre o desempenho dos alunos e seu grau de envolvimento no processo de aprendizagem com a metodologia SG, uma vez que os mesmos são convidados a participar de todas as etapas que compõem a SG (a criação do lugar-tema, a criação das identidades fictícias, as interações e a cena final), em um projeto coletivo e cooperativo.

Os dados correlacionados nos reiteram e comprovam a eficácia da metodologia de SG para a aprendizagem do vocabulário.

4.7. Comparação entre as repostas do questionário de auto-avaliação da Simulação Global e os resultados das avaliações de vocabulário

Na seqüência, faremos a correlação dos dados do questionário de auto-avaliação e dos resultados das avaliações de vocabulário apresentados no item 4.6.

Apesar das impressões expressas pelos alunos sobre o aproveitamento no curso de SG, onde os mesmos afirmaram ter um desempenho em compreensão oral e expressão oral superior ao desempenho em compreensão escrita e expressão escrita, o resultado das avaliações sobre o vocabulário mostram que o desempenho em compreensão escrita e expressão escrita dos alunos também foi excelente, assim como em compreensão e expressão oral.

Nas auto-avaliações os alunos afirmaram que tiveram um aproveitamento de 80% a 100% no curso com a utilização da SG com relação aos aspectos culturais e lexicais referentes à vida estudantil na França, o que foi confirmado com as avaliações realizadas por eles.

As informações que o professor fornece ao aprendiz podem ser úteis, mas com a condição de que esse último as utilize como meio para operar sua própria análise, elas não podem substituir a auto-avaliação. Todos os aprendizes fazem uma avaliação regular dos resultados de sua aprendizagem. Essa avaliação interna é necessária: aprender sem observar o resultado de sua atividade seria aprender “à cegas”. O aprendiz deve encarregar-se não somente de sua aprendizagem, mas também de sua avaliação.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar os resultados da utilização da metodologia de Simulação Global (SG) em sala de aula para verificar se esta é fator positivo e determinante para a construção do conhecimento lingüístico-comunicativo e cultural em língua francesa. Os resultados discutidos no capítulo de análise revelam que a SG contribuiu de maneira significativa para a construção do conhecimento em sala de aula, especialmente para a aprendizagem de vocabulário. Apresentamos os resultados considerados relevantes e também constatamos a importância deste estudo para o ensino-aprendizagem da língua francesa.

Após análise dos questionários e dos resultados das avaliações de vocabulário dos alunos, a proposta de trabalho com a SG correspondeu aos objetivos definidos nesta pesquisa e as hipóteses iniciais foram confirmadas.

Os pontos positivos citados pelos alunos nos questionários foram: trabalho em grupo, a interação e o envolvimento de todos; trabalhos coletivos, produtivos e cooperativos de produção escrita, o envolvimento com construção dos textos, a prática constante da língua francesa, a consulta ao dicionário personalizado, a reutilização constante do vocabulário; autonomia na realização das atividades; enriquecimento cultural; apresentações orais recorrentes e trocas de informações constantes entre os membros dos grupos; espontaneidade, criatividade; liberdade na expressão das opiniões e das idéias; ambiente agradável, descontração na sala de aula; o aspecto lúdico da simulação. O único ponto negativo citado pelos alunos diz respeito ao tempo gasto em algumas atividades, consideradas longas.

A análise dos dados nos permitiu perceber que a aprendizagem de vocabulário na aula que faz uso da metodologia de SG é bem diferente e mais eficaz do que em aulas tradicionais. Observamos também que a interação promovida pela SG mostra que o professor é mediador e organizador da aprendizagem, delegando mais poderes aos alunos. Percebemos, ainda, que há maior participação entre os alunos e a comunicação na sala de aula é mais significativa e partilhada, o que gera maior construção de conhecimento, e conseqüentemente, maior aprendizagem. Isso não acontece em uma sala de aula tradicional, já que os alunos teriam o professor como detentor do saber, tomando decisões e limitando sua participação.

No decorrer da análise, observamos que os alunos interagiam e colaboravam entre si nos grupos menores, corrigindo uns aos outros e colaborando na co-construção de conhecimento. Em um grupo maior, a professora se fazia mais presente, pois era nesses momentos que ela corrigia os alunos, verificando o que haviam produzido sozinhos.

Podemos notar que as atividades propostas na SG fazem com que os alunos pensem sobre a língua e sintam-se mais à vontade em se colocar sem medo de errar. Esse fato também foi percebido pelos alunos; verificamos isso no questionário de avaliação da SG (ver Anexo B).

Também foi possível observar que os alunos transferiam conhecimento, especialmente de vocabulário, de uma atividade para outra, ou seja, os alunos se apropriavam do conhecimento partilhado em uma determinada atividade e o transferiam para a atividade subsequente. Eles elaboravam seu dicionário personalizado e reutilizavam o vocabulário, o que mostra que as atividades propostas pela SG não são atividades fragmentadas, nas quais os alunos utilizam a língua-alvo somente naquele determinado momento, são atividades que permitam criatividade e transferência de conhecimento construído de uma atividade para outra, utilizando o conhecimento prévio e o conhecimento novo de maneira contextualizada, possibilitando, portanto, que compartilhem conhecimento.

Este trabalho procurou mostrar como o professor pode sair de cena sem se omitir. O professor é importante na sala de aula, tem o seu papel, porém há momentos, como o de prática oral, por exemplo, em que o professor não deve tomar a frente das discussões, pois, se o fizer, os alunos não praticarão a língua-alvo, já que o conhecimento de vocabulário e a fluência do professor podem até mesmo dificultar a participação deles. É importante também que o professor tenha clareza dos momentos em que deve sair de cena para que haja coaprendizagem.

Para a avaliação do vocabulário, foram dadas, ao final do curso, duas avaliações com questões fechadas e abertas. As palavras selecionadas para as avaliações foram repertoriadas ao longo das atividades realizadas durante o curso. Os aprendizes buscaram adquirir, no decorrer da simulação global, as palavras que lhes permitiram se expressar e interagir nas diferentes situações de comunicação. Eles buscaram o vocabulário que atendesse suas necessidades específicas de contatos com a língua-alvo.

Embora o tempo atribuído a esse curso tenha sido limitado a quarenta e cinco horas, e a pesquisa realizada tenha sido apenas uma amostra, o resultado das avaliações foi satisfatório.

A experiência do curso deu bons resultados quanto aos objetivos visados. A dinâmica da SG foi muito apreciada pelos alunos tendo em vista a própria atmosfera de jogo e de descontração que ela cria em sala de aula, pelo espírito de equipe e pela interação que ela promove entre os alunos, favorecendo a comunicação “espontânea” entre eles, e, ainda, pela motivação e criatividade que ela proporciona na realização das atividades escritas e orais.

Com relação às contribuições metodológicas, a utilização de diferentes instrumentos para coletar os dados (como questionários fechados e questões abertas, avaliações para a investigação da aprendizagem do vocabulário) possibilitou a verificação da consistência das respostas dos informantes, assim como uma comparação dos dados, contribuindo para uma maior confiabilidade da pesquisa.

Quanto à contribuição da pesquisa, consideramos o formato desta pesquisa inovador uma vez que procura aliar paradigmas à primeira vista conflitantes, combinando produto e processo, numa perspectiva de complementariedade, em busca de uma investigação mais abrangente do vocabulário na aprendizagem de LE. O formato da pesquisa é ainda inovador no sentido em que propõe uma perspectiva integrada de investigação, considerando a importância dos fatores cognitivos e sociais no processo de aprendizagem de vocabulário. A partir dos resultados do estudo, fica mais clara a necessidade de trabalhos que investiguem a aprendizagem de vocabulário, considerando o ponto de vista do aprendiz, compreendido como um ser social, com seus próprios sentimentos, crenças e experiências.

É preciso que se proponha, na sala de aula de LE, cenário social, momentos de reflexão a respeito da aprendizagem, buscando desenvolver nos alunos a consciência a respeito da importância da sua autonomia no processo de aprendizagem, para que eles mesmos possam desenvolver uma abordagem mais estratégica diante das tarefas propostas, conforme suas necessidades e interesses na aprendizagem.

Concluimos que a SG, estratégia pedagógica eficaz para a aprendizagem de vocabulário e mediadora da interação na sala de aula, propicia construção colaborativa de conhecimento e estimula a criatividade dos alunos, desenvolvendo suas aptidões para o trabalho em grupo e para a tomada de decisões, proporcionando-lhes o conhecimento lingüístico-comunicativo e cultural na nova língua. Acreditamos, portanto, que a relação mais pessoal e afetiva com a língua, possibilitada pela SG, é fator determinante na construção do conhecimento.

Referências

ABDALLAH PRETCEILLE, M. 1986. “Vers une pédagogie interculturelle”. *Homme et Société*, n° 12, Paris, INRP.

AJAAFREH, A. & LANTOLF, J.P. 1994. “Negative Feedback as a Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development”. *The Modern Language Journal*, 78.

ALMEIDA FILHO, J.-C.P. 1993. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, Pontes Editores.

ANDERSON, J.R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

_____.1981. *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

ANDRADE, M.M. 1995. *Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-Graduação*. São Paulo, Atlas S.A., p. 11-36.

ATKINSON, R. C. & SHIFFRIN, R. M. 1968. “Human memory: A proposed system and its control processes”. In: SPENCE, K. & SPENCE, J. (Ed.). *The psychology of learning and motivation*, v.2, New York: Academic Press.

AUSTIN, J.L. 1970. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.

BAKHTIN, M. 1992. “Os gêneros do discurso”. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

_____. 1981. *Marxismo e Filosofia da linguagem*, São Paulo, Hucitec.

BAUER, J.I. 1956. Gruppenpsychologische Gesichtspunkte der Schulpädagogik. *Harms Pädagogische Reihe*, Cahier 13, Frankfurt.

BEACCO, J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Série F références, Hachette, 192 p.

BECKER, F. 1995. *Paixão de Aprender: Modelos Pedagógicos & Modelos Epistemológicos*. Petrópolis, RJ, Vozes.

BELLENGER, L. 2005. *Libérez votre créativité*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

BENSON, P. 1995. "A critical view of learner training". *Learning Learning*, v. 2, n. 2.

BERARD, E. 1991. *L'approche communicative*. Paris, Clé International.

BERBER SARDINHA, T. 2000. "Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira". In: Leffa, V. *As Palavras e sua Companhia: O Léxico na Aprendizagem*. Pelotas, EDUCAT.

BESNARD, C. 1995. "Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire". *Revue canadienne des langues vivantes*, 51.3, p. 426-441.

BESSE, H. & PORQUIER, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier, Coll. LAL.

BLOCK, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh, Edinburgh University Press,

BOGAARDS, P. 1994. *Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues Étrangères*. AL, Paris, Hatier, Credif.

_____. 1988. *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier, Credif.

BREEN, M.P. 1998. "Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom". In: RENANDYA, W. A. & JACOBS, G. M. (Ed.). *Learners and Language Learning*, Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 115-144.

CALAQUE, E. 2000. "Enseignement/apprentissage du lexique". *LIDIL*, Grenoble, n° 21 Université Stendhal.

_____. 2002. *Les mots en jeux: L'enseignement du vocabulaire*. Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble.

CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, vol.1.

CARÉ, J-M. 1998. *La simulation globale: inventer pour apprendre, un séminaire*. .

_____. 1989. "Approche communicative: un second souffle?" *Le Français dans le Monde*, Paris, n° 226, Hachette, p. 50-54.

CARÉ, J.-M. & DEBYSER. 1995. *Simulations Globales*. Paris, BELC, (multigraphié), nouvelle édition, CIEP.

_____. 1983a. "Jeu drôles ou Drôles de jeux". *Le Français dans le Monde*, Paris, n° 176, Hachette/ Larousse, p. 38-42.

_____. 1983 b. "Des matrices pour des jeux de rôle". *Le Français dans le Monde*, Paris, n° 176, Hachette/ Larousse, p. 75-78.

_____. 1976 a. "Dramatisation et simulation". *Le Français dans le Monde*, Paris, n° 123, Hachette/ Larousse, p. 27-31.

_____. 1976 b. "Jeux de rôles". *Le Français dans le Monde*, Paris, n° 123, Hachette/ Larousse, p. 34-35.

CARÉ, J.M. & DEBYSER, F.1991. *Jeu, langage et créativité: les jeux dans la classe de français*. Paris, Hachette FLE.

CARTER, R.. 1987. "Vocabulary". In: *Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen and Unwin.

CELCE-MURCIA, M. & OLSHTAIN, E. 2000. *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

CICUREL, F. 1988. "Fiction et mis en scène dans un cours de langue" *Lingua e Nuova Didactica*, XVII-1 (avril), p. 18-31.

CHOMSKY, N. 1969. (1957). *Structures syntaxiques*, Seuil.

COADY, J. 1997. "Vocabulary acquisition through extensive reading". In: COADY, J. & HUCKIN, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

COADY, J. & HUCKIN, T. (Ed.).1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

COHEN, A. D. 1998. *Strategies in Learning and using a second language*. London, Longman.

_____. 1987. Recent uses of mentalistic data in reading strategies research. *D.E.L.T.A.*, v.3, n.1.

COSERIU, E. 1975. "Vers une typologie des champs lexicaux". *Cahiers de Lexicologie*, 27.

COUCHAERE, M.-J. 2001. *Le développement de la mémoire*. Issy-les-Moulineaux, coll. Formation Permanente, ESF éditeur.

COURA SOBRINHO, J. 2000. "Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário". In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia*, p. 73-94.

CRUZ, M.N. 1997. “Multiplicidade e Estabilização dos Sentidos na Dinâmica Interativa: a Convencionalização das Primeiras Palavras da Criança”. In: Góes, M.C.R. e Smolka, B.A.M. (org). *A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação*. Campinas, Sp. Papirus.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. 2006. *Cognitivism et didactique des langues étrangères: de la référence à l'action pédagogique*, Paroles.

DAVIS, K. 1995. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *Tesol Quartely*, v. 29, n. 03, p. 455-472

CYR, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissages*. Paris, CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères.

DEBYSER, F. 1996. “L'immeuble et les simulations, dix ans après”. In: Préface de L'Immeuble, Paris, Hachette.

_____. 1991 a. Entretien accordé à Francis Yaiche le 14 janvier 1991. Paris, Cassette audio, BELC, 90'

_____. 1991 b. “Les Simulations Globales”. *Éducation et Pédagogie*, n° 10, Éd. CIEP.

_____. 1986. *L'Immeuble*. Paris, Hachette.

_____. 1976. “Dramatisation, simulation, jeux de rôles: changer d'estrade”. *Le Français dans le Monde*, Paris, n° 123, Hachette/Larousse, p.24-27

_____. 1974. “Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes”. *Le Français dans le Monde*, Paris, n° 104-106, Hachette/ Larousse, p. 6-10 e p.16-19.

_____. 1973. “La Mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique”. *Le Français dans le Monde*, Paris, n° 100, Hachette/Larousse.

DE CARLO, M. 1998. *L'interculturel*, Collection Didactique des Langues Étrangères, Clé International, 126 p.

DELL'ISOLA, R.L. P. 1988. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, FALE, UFMG.

DEMORY, B. 1974. *La créativité en pratique*. Paris, Chothard.

DENIS, M. 2000. "Enjeux de l'acquisition de la compétence interculturelle en classe de langue". *Dialogues et cultures*, n° 44.

DIAS, C. 2000. *Pesquisa qualitativa – características gerais e referências*.

DONATO, R. & MCCORMICK, D. 1994. "A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The role of Mediation". *The Modern Language Journal*, 78.

DONATO, R. & ADAIR-HAUCK, B. 1992. Discourse perspectives on formal instruction. *Language Awareness*, 1, p. 73-89.

DUBOIS, J. et alii. 1996. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix.

DUCROT, O. 1980. *Les mots du discours*. (en collaboration). Paris, Minuit.

DUFEU, B. 1992. *Sur les Chemins d'une Pédagogie de l'Être*. Frankfurt, Éditions Psychodramaturgie".

_____. 1983. "Le jeu de rôle: Repères pour une pratique". *Le Français dans le Monde*, Paris, n° 176, Hachette/ Larousse, p.43-44.

DUHOUX, P. & JACOB, I. 2006. *Développer sa créativité*. Paris, Retz.

EHRlich, S. 1975. *Apprentissage et mémoire chez l'homme*. Paris, PUF.

EHRMAN, M.E. 1996. *Understanding second language learning difficulties*. London: Sage.

ELLIS, N. 1996. "Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order". *Studies in Second Language Acquisition*, v.18, p. 91-126.

ELLIS, R. 1999. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

_____. 1991. *Classroom second language development*. London: Prentice-Hall.

ERICKSON, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. In: Merilin C. Wittaoock, (ed.). *Handbook of research on teaching*. NY: Mc Millen & Callier.

FAERCH, C. & KASPER, G. 1980. "Processes and strategies in foreign language learning and communication". *Interlanguage Studies Bulletin*, 5.

FAYOL, M. & MONTEIL, J.M. 1994. "Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies". In: *Revue Française de Pédagogie*, n° 106.

FELDHENDLER, D. 1983. "Expression dramaturgique". In: *Le Français dans le Monde*, Paris, n° 176, Hachette/ Larousse, p.45-51.

FIRTH, A. S. & WAGNER, J. 1997. "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research". *Modern Language Journal*, 81, v.3, p.286-300.

FONTAINE, J.-C. 1981. "Le Jeu de rôle et la simulation dans l'enseignement des langues étrangères". *Estudios de Linguística Aplicada*, Mexico-CELE/UNAM, n° 1.

FRAISSE, P. 1959. "La motivation". *Actes du Symposium de l'Association de Psychologie scientifique de la langue française*. Paris, Presses Universitaires de France.

FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. 1985. "Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective". *Applied Linguistics*, 6/1.

GALISSON, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris, CLE International.

_____. 1989. "Animer la classe de langue en jouant avec les mots". *Actes du Colloque de Enna* (Sicile, 1988), Bureau Linguistique de Rome, 6 p.

_____. 1988a. *Des mots pour communiquer*. Éléments de lexicométhodologie. Paris, CLE International.

_____. 1988b. "Le vocabulaire en pénitence. Brève histoire d'une disgrâce chronique". *Reflét*, n° 27, p. 14-20, Paris: CREDIF/Hatier.

_____. 1981. "Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires (du concordancier à l'auto-dictionnaire personnalisé)". *Bulletin CILA*, n° 32, p.13- 49.

_____. 1979. *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris, Hachette.

GALLOWAY, V. & LABARCA, A. 1990. "From student to learner: Style, process, and strategy". In: BIRCKBICHLER, D. (Ed.). *New perspectives and new directions in foreign language education*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, p.111-158.

GAONAC'H, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier-CREDIF. (Collection LAL).

GAONAC'H, D. & LARIGAUDERIE, P. 2000. *Mémoire et fonctionnement cognitive*. Paris, Armand Colin.

GARDNER, R.C. 1985. *Social Psychological Aspects of Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold.

GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley. Mass., Newbury House Publishers.

GERMAIN, C. 1993. *Évolution de l'Enseignement des Langues 5000 ans*. Paris, Clé International.

GIACOBBE, J. 1992. *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris, CNRS Editions.

GOÉS, M.R. 1997. "As Relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos" In: GÓES, M.C.R. e SMOLKA, B.A.M. (org). *A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação*. Campinas, SP. Papirus.

GONZALEZ, O. 1999. "Building vocabulary: Dictionary Consultation and the ESL student". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v.43, n.3, p.264-270.

GOODMAN, Y. & K.S.GOODMAN. 1996. "Vygotsky em uma perspectiva da linguagem integral". In: Luis C. Moll. *Vygotsky e a educação- implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas.

GOUGENHEIM, R. et alii. 1964. *L'élaboration du français fondamental (1^o degré)*, Paris, Didier.

GRACE, C. A. 1998. "Retention of word meanings inferred from context and sentence-level translations: implications for the design of beginning-level" CALL SOFTWARE. *Modern Language Journal*, v.82, n.4, p. 534-544.

GREIMAS, A.J. 1966. *Sémantique structurale*. Paris, Larousse.

GRIZE, J.B. 1990. *Logique et Langage*. Paris, Ophrys, p.12.

GUILFORD, J.P. 1973. "La créativité : rétrospective et perspective". In : *La créativité : recherches américaines*. Paris, Dunod, coll. Organisation et sciences humaines.

_____. 1947. *Printed classification tests*. Army Air Forces Aviation Psychology Research program, Report n^o 5. Washington, D.C. Government Printing Office.

HATCH, E. & BROWN, C. 1995. *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, Cambridge.

HOLEC, H. 1992. "Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé". *Le Français dans le Monde*, n° spécial, Les autoapprentissages.

_____. 1988. *Autonomie et apprentissage autodirigé*. Conseil de l'Europe, Hatier.

_____. 1982. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Didier.

HUCKIN, T. & COADY, J. 1999. Incidental vocabulary acquisition in a second language: a review. *Studies in second Language Acquisition*, v.21.

HUIZINGA, J. 1996. *Homo ludens*. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo, Editora Perspectiva.

HULSTIJN, J. 1997. "Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning". In: COADY, J. & HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge: Cambridge, p. 225-237.

_____. 1994. "L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture: ses avantages et ses limites". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. n° 3, Université de Paris VIII, St-Denis, p. 77-96.

HULSTIJN, J., HOLLANDER, M. & GREIDANUS, T. 1996. "Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words". *Modern Language Journal*, v.80, p. 327-339.

HYMES, D. 1984. *Vers la Compétence de Communication*. Paris, CREDIF, LAL, Hatier.

JAOUI, H. 1995. *La créativité*. Paris, Morisset, coll. Essentialis.

_____. 1975. *Clefs pour la créativité*. Paris, Seghers, coll. Clefs.

JOHNS, T. 1994. "From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-Driven Learning". In: Odlin, T. (org) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.

JONES, K. 1982. *Simulations in language teaching*. Cambridge, CUP.

KLEIN, W. 1989. *L'Acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Armand Colin Editeur.

KNIGHT, S. 1994. "Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities". *The Modern Language Journal*, v. 78, p. 284-299.

KRASHEN, S. 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, v. 73, n. 04.

_____. 1986. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford Pergamon Press.

_____. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.S. 1983. *The natural approach*. California: The Alemany Press.

LANTOLF, J.P. 2001. "Introducing sociocultural theory". In: Lantolf, J.P. (org) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.

_____. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York, Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. 1994. "Socio-cultural theory and Second Language Learning". *The Modern Language Journal*, v.78, p.418-420.

LANTOLF, J.P.& G. APPEL 1994. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood. NJ, Ablex Publishing Corp.

LARSEN-FREEMAN, D.1998. "Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction". In: RINANDYA. W. A. & JACOBS, J. M. (Ed.), *Learners and Language Learning*, Singapore: Siameo Regional Language Centre.

_____. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. New York, Oxford, University Press.

LARTHOMAS, P. 1980. *Le langage dramatique, sa nature, ses procédés*. PUF (première éd. Armand Colin, 1972).

LAUFER, B. 1997. "The lexical pligth in second language reading". In: COADY, J. & HUCKIN, T. N. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University, p. 20-34.

LAUFER, B. 1994. "Mots faciles, mots difficiles, dans l'acquisition du lexique d'une langue étrangère". *Acquisition et Interaction en langue étrangère*. n° 3, Université de Paris VIII, St-Denis, p. 97-113.

LAUFER, B. 1989. "A factor of difficulty in vocabulary learning: deceptive transparency". *AILA Review*, v.6. p. 10-20

LAVANDERA, B.R. 1988. "The study of language in its socio-cultural context". In: F.J. Newmeyer- *Language: The Social-Cultural Context*. Cambridge, Cambridge University Press.

LEFFA, V. 2000. "Aspectos Externos e Internos da Aquisição Lexical". In: Leffa, V. *As Palavras e sua Companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas, EDUCAT.

LEHMANN, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris, Hachette.

LEONTIEV, A. N. 1983. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LESCURE, R. 1993. "Évaluation et Certifications en langue étrangère". Evaluation Certifications. *Le Français dans le Monde*, numéro special.

LEWIS, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove. England, Language Teaching Publications.

LITTLEWOOD, W. 1975. "Role, Performance and Language Teaching". IRAL, XIII-3, Heidelberg.

LUPPESCU, S. & DAY, R. R. 1993. "Reading, dictionaries, and vocabulary learning". *Language Learning*, v. 43, p.263-287.

LURIA, A.R. et alii.1991. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo, Moraes.

LUSSIER, D. 1992. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris, Hachette, 126 p.

MACCARTHY, M. 2001. *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.

MAC KINNON, D.W. 1962. "The personality correlates of creativity: a study of American architects". *Proceedings of the XIV International Congress of Applied psychology*, Copenhagen.

MCDONOUGH, S. H. 1995. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.

MAGALHÃES, M.C.C. 1996. "Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores". *The Specialist*, vol. 17, nº 1, p. 01-18.

MALEY, A. 1984. "L'enseignement d'une compétence de communication, illusion du réel et réalité de l'illusion". *Le Français dans le Monde*, nº183, Paris, Hachette/Larousse.

MANGENOT, F. et MOULIN, C. 2000. "Apprentissages lexicaux et technologies de l'information et de la communication". In : *Enseignement/apprentissage du Lexique*, LIDIL Grenoble, nº 21, PUG.

MANGENOT, F. et LOUVEAU, E. 2006. *Internet et la classe de langue*. Paris, Clé International/SEJER.

MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C. 2004. *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette.

MCCARTHY, M. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

MCLAUGHLIN, B. 1987. *Second language acquisition*. London : Edward Arnold.

MEARA, P. M. 1984. "The study of lexis". In: DAVIES, A., CRIPER, C. & HOWATT, A. (Ed.). *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

_____. 1983. *Vocabulary in a second language specialised bibliography 3*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

_____. 1980 . "Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning". *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 15.

MEIRELES, U. de. 2003. *Estratégias de aquisição de vocabulário do inglês: classificação e descrição*, Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MENEZES, V. 2004. "Ensino do vocabulário". In: DUTRA, D.P. & MELLO, H.A. *Gramática e o vocabulário no ensino do inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras- UFMG. (Estudos Linguísticos; 7)

MERCER, N. 1993. "Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education". In: Stierer, B. and Maybin, J. *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Clevedon, The Open University.

MOIRAND, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.

MOITA LOPES, L.P. 1996. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado de Letras.

MOLL, L.C. 1990. *Vygotsky and education instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo, E.P.U.,1987.

MORFAUX, L.M. 1980. *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Armand Colin.

MORTUREUX, M.-F. 2004. *La Lexicologie entre langue et discours*. Paris, Armand Colin/SEJER.

MOURLHON-DALLIES, F. 2004. *Du français langue étrangère au français langue maternelle et langue seconde : actualité des simulations globales*. Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris 3, SYLED-CEDISCOR.

MUCCHIELLI, A. 1981. *Les motivations*. Paris, PUF, coll. Que sais-je ? n° 1949.

MULLER, C. 1978. Lexique et procédures heuristiques. *Bulletin CILA*, 28.

NAGY, W., HERMAN, P. & ANDERSON, R. 1985. Learning words from context. *Reading Research Quartely*, v.20.

NATION, I.S.P. 2002. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.

_____. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.

_____. 1983. Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, v.05

NATION, I.S.P. & COADY, J. 1988. "Vocabulary and Reading". In: CARTER, R. & McCARTHY, M. (Ed.). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman, p. 97-110.

OHTA, A.S. 2001. "Rethinking Interaction in SLA : Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar". In : Lantolf, J.P.

(org.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.

OLIVEIRA, M.K. 1993. *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

OSBORN, A. 1971. *L'imagination constructive*. Paris, Dunod.

OTT, C.E. et alii. 1973. « The effect of interactive-image elaboration on the acquisition of foreign language vocabulary ». In : *Language Learning*, 23.

O' MALLEY M. J. & CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge:Cambridge, 1990.

OXFORD, R. 1990a. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House Publishers.

OXFORD, R. 1990b. “ Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning”. In: *Language Aptitude Reconsidered*. T.S. Parry et C.W. Stansfield (dir.). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

OXFORD,R.L.& CROOKALL,D. 1990. “Making language learning more effective through simulation/gaming”. In CROOKALL, 1990. *Simulation, gaming and language learning*. New York, Newbury House Publishers.

PAGE, C. 1997. *Eduquer par le jeu dramatique*. ESF [collection Pratiques et enjeux pédagogiques], 124 p.

_____. 1995. *L'engagement dans le jeu en Jeu Dramatique: une base pour le jeu théâtral*. Thèse en en Sciences Théâtrales, bibl. G. Baty, Paris III.

- PALMER, H.E. 1921. *The oral method of teaching language*. Cambridge, Heffer.
- PAPEN, R.A. 1993. “Le rôle des stratégies d’apprentissage dans le processus d’appropriation d’une langue seconde”. *La revue de l’AQEFLS*, 14.4, p. 11-26.
- PAVEAU, M.-A. et SARFATI, G.E. 2003. *Les grandes théories de la linguistique – de la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris, Ed. Armand Colin.
- PERRAUDEAU, M. 1996. *Les Méthodes Cognitives. Apprendre autrement à l’école*. Paris, Armand Colin.
- PICOCHÉ, J. 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris, Nathan.
- PORCHER, L. 1992. “Formation, profession, légitimation”. *Des Formations en Langue Étrangère, Le Français dans le Monde*, n° spécial, août-sept.
- _____. 1990. “L’évaluation des apprentissages en langue étrangère”. *Études de Linguistique Appliquée* n° 80. Didier Érudition, Oct.-déc.
- _____. 1981. “Les chemins de la liberté”. *ELA*, n° 41, Paris, Didier Erudition.
- PORTELA, G.L. 2004. Abordagens teórico-metodológicas. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professoras da UEFS.
- POTTIER, B. 1974. *Linguistique Générale*. Paris, Klincksieck.
- POULIOT, M. et GIROUD, A. 1992. “Intégrer l’évaluation de l’apprentissage à l’évaluation de l’acquis: présentation d’une expérience”. *Bulletin CILA*, n° 55, Neuchâtel.
- PUREN, C. 2000. *La didactique des langues à la croisée des méthodes*. Essai sur l’éclectisme. Paris, Didier.
- _____. 1988. *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*. Paris, Clé International.

RICHARDS, J.C.& RODGERS, T.S. 1993. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1982. "Method: approach, design and procedure". *TESOL Quarterly*, vol. 16.

RILEY, P.1997. "The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access". In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and Independence in language learning*. New York: Longman, p.114-131.

RODRIGUES, D. 2003. *O Ensino de Vocabulário em Aulas de Inglês como língua estrangeira: Foco na Produção Oral*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto.

ROGERS, C. 1988. *Tornar-se Pessoa*. Editora Martins Fontes.

ROSA, A. & MONTERO, I. 1996. "O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica". In: Luis C. Moll. *Vygotsky e a educação- implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas.

RUBIN, J. 1975. "What the 'good language learner' can teach us". *TESOL Quarterly*, v.9, n.1, p.41-51.

RYNGAERT, J.P. 1996. *Le jeu dramatique en milieu scolaire. Pratiques pédagogiques*. Bruxelles, De Boeck Université, 189 p.

SANAOU, R. 1995. "Adult learner's approaches to learning vocabulary in second languages". *Modern Language Review*, v.79, p.15-28

SAUSSURE, F. 1968. *Cours de Linguistique Générale*. Paris, Payot.

SAUVEUR, L. 1874. *An introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary*. Boston, Schoenhof e Moeller.

SCARAMUCCI, M. V. R. 1995a. "A Dicotomia Quantitativo/Qualitativo na Pesquisa em Lingüística Aplicativa: Paradigmas Opostos ou Métodos Complementares". *Anais do 4º Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Campinas, UNICAMP.

SCARAMUCCI, M. V. R. 1995b. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCARCELLA, R. C. & OXFORD, R. 1992. *The tapistry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heile.

SCHIFFLER, L. 1991. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris, Hatier, Credif.

SCHMITT, N. 2000. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMITT, M. & MCCARTHY, M. 1997. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMIDT, R. 1990. "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*, v.11, p.129-158

SEARL, J.-R. 1985. *Du cerveau au savoir*, Herman.

_____. 1972. (1969) *Les actes du langage*, Hermann. Traduction de *Speech Acts*, Cambridge University Press.

SELINKER, L. 1972. "Interlanguage". *IRAL*, vol.10.

SILVA, A. 1997. *Era uma vez... o conto de fadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. Dissertação de Mestrado. Inédita. PUC-SP

SILVA, C. R. 2004. *Metodologia e Organização do projeto de pesquisa - Guia Prático*.

SINCLAIR, J. et alii. 1995. *COBUILD English Dictionary* (new ed.). London, Collins COBUILD.

SMOLKA, A.& GOES, M.C.R. (Orgs.). 1993. *A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus.

SMOLKA, A. & WERTSH, J.V. 1994. “Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman”. In Harry Daniels (org.) (1993). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, Papirus.

SPOLSKY, B. 1989. Communicative competence, language proficiency, and beyond. In: *Applied Linguistics*, 10/2.

STERN, H. 1975. “What can we learn from the good language learner?”. *Canadian Modern Language Review*, v.31, p.304-318.

STEVICK, E. W. 1976. *Memory, meaning and method*. Rowley, Mass.: Newbury House.

SWAIN, M. 2001. “The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue”. In : Lantolf, J.P. (org) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.

SWEET, H. 1964. *The practical study of languages : A guide for teachers and learners*. London, Oxford University Press.

TAGLIANTE, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Collection Techniques et Pratiques de classe, Nouvelle edition, Clé International, 207 p.

_____. 1991. *L'évaluation*. Collection Techniques de classe, Clé International, 141 p.

TARDIF, J. 1992. *Pour un Enseignement Stratégique: l'Apport de la Psychologie Cognitive*. Montréal, (Québec), Les Éditions Logiques.

TARONE, E. 1980. “Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage”. *Language Learning*, vol. 30.

THOMPSON, I. 1987. "Memory in Language Learning". In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Londres: Prentice Hall, p.85-102.

THORNDIKE, E.L.& LORGE, I. 1944. *The teacher's word book of 30.000 words*. New York, Teachers College, Columbia University.

TRIM, J. 1981. "Rapport langues vivantes". Résumé de la Préface, *Conseil de l'Europe*.

TODOROV & DUCROT .1972. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo: Perspectiva.

TRÉVILLE, M.-C. et DUQUETTE, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris, Hachette. (Collection F/ Autoformation).

TUDGE, J.1996. "Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula". In: Luis C. Moll. *Vygotsky e a educação- implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas.

UBERSFELD, A. (1996). *Lire le théâtre 1*. Éditions sociales et Belin, 229 p.

VAN EK, J.A. 1976. *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman.

VYGOTSKY, L.S. 1996. (1934). *Pensamento e linguagem*. 3ª ed . São Paulo, Martins Fontes.

_____. 1994. (1930). *A formação social da mente*. 5ª ed. São Paulo, Martins Fontes.

WEISS, F. 1983. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris, Hachette.

WEST, M. 1953. *A general service list of english words*. London, Longman Green and co.

_____. 1984. "Types de communication et activités communicatives en classe". *Le Français dans le Monde*, n° 183, Paris, Hachette/Larousse, p. 47-51.

WHITE, C. 1995. "Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings". *System*, v.23, p. 207-221.

WIDDOWSON, H.G. 1991. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*, Campinas, Pontes Editores. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho.

WILKINS, D.A.1976. *Notional syllabuses*. London, Oxford University Press.

_____. 1972. *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.1999. "Students' developing conceptions of themselves as language learners". *Modern Language Journal*, v.83, p.193-201.

YAICHE, F. 2002. *Photos-Expressions*. Paris, Hachette

_____. 1996. *Les Simulations Globales: mode d'emploi*. Paris, Hachette.

_____. 1994. "Les Simulations Globales". *Les Langues Modernes*, Paris, n° 2, APLV, p. 43.

ZARATE, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette. (Coll. Recherches/Applications).

ZIMMERMAN, C.B. 1997. "Historical trends in second language vocabulary instruction". In: COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press. p. 5-19

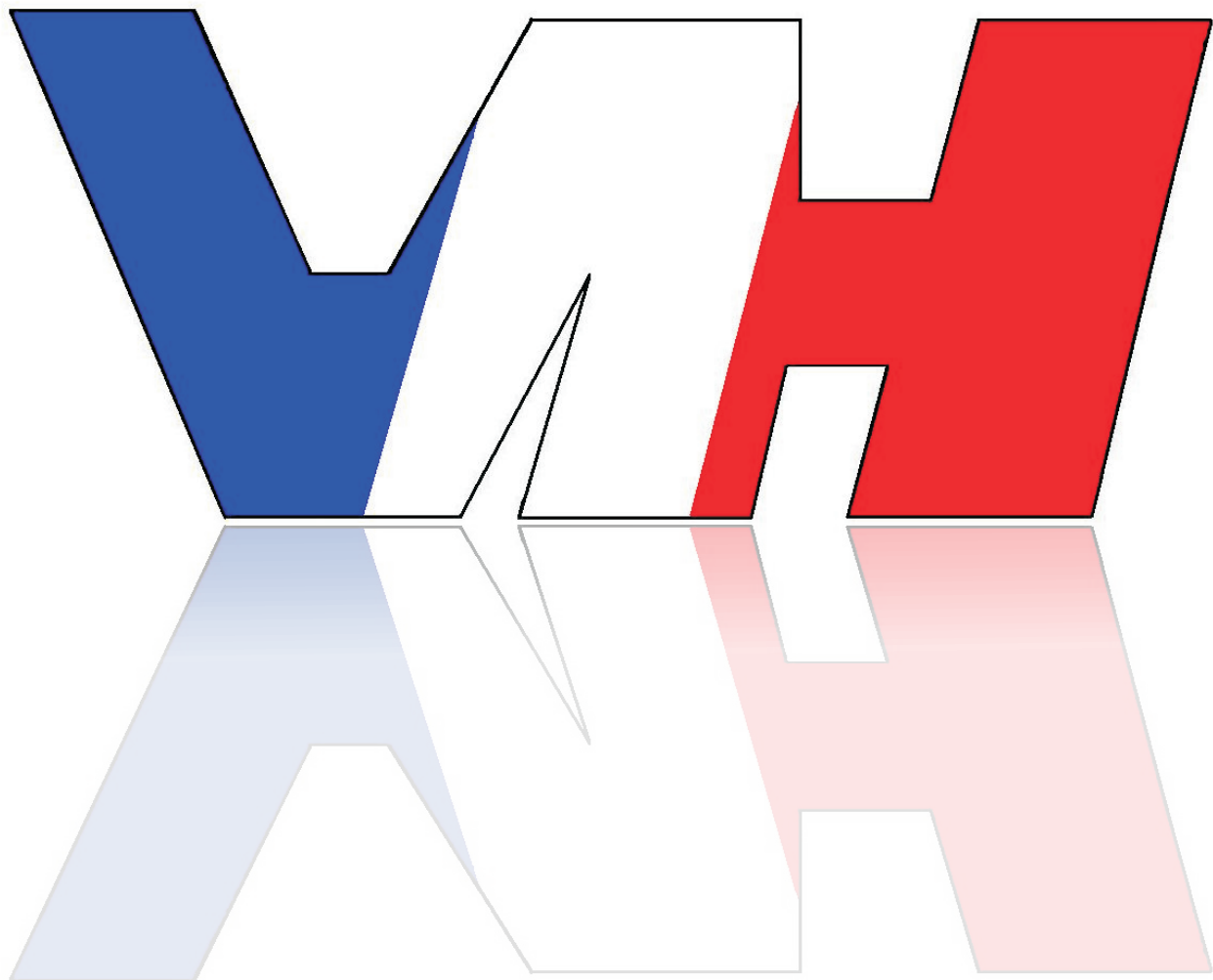
Anexos

Anexo A

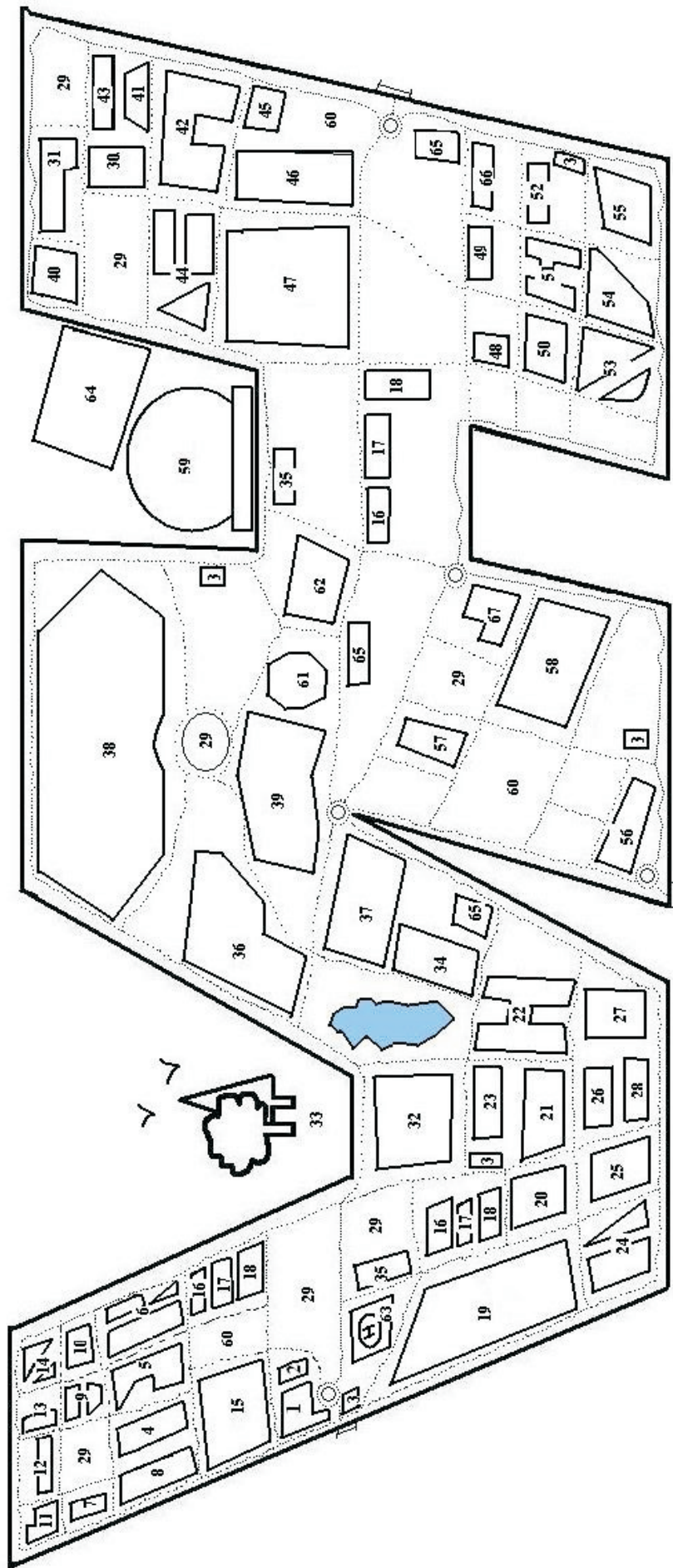
Atividades realizadas na Simulação Global

- 1 - Logotipo da Universidade Victor Hugo
- 2 - Mapa da Universidade
- 3 - História da Fundação da Universidade
- 4 - Hino da Universidade
- 5 - Brochura da Universidade
- 6 - Menu do Resto U
- 7 - Jornal da Universidade
- 8 - Guia do estudante
- 9 - Ficha biográfica das personagens
- 10 - *Jeux de rôles* das identidades fictícias
- 11 - Modelo de ficha do dicionário personalizado

Logotipo da Universidade Victor Hugo



PLAN DE LA CITÉ UNIVERSITAIRE VICTOR HUGO



- | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| 1- Pavillon Administratif | 34- Banque | 46- Droit | 57- Académie de Gymnastique |
| 2- Relais Social International | 35- Pharmacie | 47- Logement | 58- Observatoire |
| 3- Appartements | 36- Bibliothèque | 48- Historique | 59- Stade |
| 4- Informatique | 37- Supermarché | 49- Lettres | 60- Parking |
| 5- Génie Biomédical | 38- centre pour la coexistence | 50- Musique- BA | 61- Cinéma |
| 6- Génie Civil | 39- Restaurant Universitaire | 51- Musique- Licence | 62- Théâtre |
| 7- Génie Electrique | 40- Arts Visuels | 52- Pédagogie | 63- Héliport |
| 8- Génie Mécanique | 41- Architecture et Urbanisme | 53- Psychologie | 64- Centre pour les Sport Nautique |
| 9- Génie Mécatronique | 42- Sciences Comptables | 54- Cour de Théâtre | 65- Station-Service |
| 10- Génie Chimie | 43- Sciences Economiques | 55- Géographie | 66- Presses Universitaires |
| 11- Physique | 44- Sciences Sociales | 56- Pavillon Administratif | 67- Centre de télé- enseignement |
| 12- Physique Matériaux | 23- Biomédecine | | |
| 13- Mathématiques | 24- Médecine | | |
| 14- chimie | 25- Nursing | | |
| 15- Logement | 26- Médecin Veterinaire | | |
| 16- Papeterie et photocopies | 27- Sciences Biologique | | |
| 17- Blanchissage | 28- Herbier | | |
| 18- Fast Food | 29- Place | | |
| 19- Hôpital | 30- Interier Design. | | |
| 20- dentisterie | 31- Philosophie | | |
| 21- Agronomie | 32- Maison des Etudiants | | |
| 22- Classes Mixte | 33- Réserve Forestiere | | |



La fondation de l'Université Victor Hugo

L'université Victor Hugo a été fondée durant la Révolution Française au XVIII^e siècle, en 1789. Cette université a été destinée, à l'origine, à la formation des enfants de Marat, Danton et Robespierre (les révolutionnaires).

Elle a été créée ayant comme mot d'ordre la pensée de la Révolution Française: Liberté, Égalité et Fraternité.

Ceux qui ont construit l'université appartenaient au premier et au deuxième État et pas au troisième État qui comprenait les révolutionnaires. Dans le premier État, par exemple, travaillaient des prêtres, des moines, des évêques, entre autres membres de l'Église Catholique. Tandis qu'au deuxième, travaillaient les membres de la noblesse: les gardiens du roi (Louis XVI), les chevaliers et les soldats.

Au départ, l'université était une université privée pour les enfants des révolutionnaires, puis elle a été ouverte à tout le public. Depuis le XVIII^e siècle, l'Université Victor Hugo reçoit des étudiants du monde entier.

Dès ce moment-là, l'université a été nommée Victor Hugo en 1842 quand le grand Victor Hugo a abandonné la présidence de l'université.



PAROLE de L'hymne de l' Université Victor Hugo (UVH)

ho ho ho ho ho ho ho ho ho

Refrain:

Université Victor Hugo

Université Victor Hugo

Le meilleur endroit, hey ho ho ho ho ho ho ho

Pour la formation, hey ho

Des étudiants, hey ho

Culture et connaissance hey ho ho ho ho ho ho

Dès sa fondation,

Outre l'enseignement,

Elle offre des logements,

Du sport, de loisir.

Dans l'observatoire,

On apprécie les astres, ho hey hey

Il y a de bonnes raisons

Pour choisir Besançon

Les UFR et professeurs

Ils sont les meilleurs

Notre défi est vous faire réussir

Pour la vie

ho ho ho ho ho ho ho

Refrain:

Université Victor Hugo

Université Victor Hugo

Le meilleur endroit hey ho ho ho ho ho ho ho

Pour la formation hey ho

Des étudiants hey ho

Culture et connaissance hey ho ho ho ho ho ho

Soirées culturelles

La bibliothèque

Le journal, la presse

La santé et le Resto U

Tout en harmonie

Tout le monde uni

En train de construire

UVH : un bel avenir

Refrain:

Université Victor Hugo

Université Victor Hugo

Pour éclairer les esprits ho ho ho ho ho ho ho

Il y a des dialogues hey ho

De plusieurs cultures hey ho

Et des connaissances hey ho ho ho ho ho ho

LA FONDATION

L'université Victor Hugo a été fondée durant la Révolution Française au XVIIIe siècle, en 1789. Cette université a été destinée, à l'origine, à la formation des enfants de Marat, Danton et Robespierre (les révolutionnaires). Elle a été créée ayant comme mot d'ordre la pensée de la Révolution Française: liberté, Egalité et Fraternité. Au départ, l'université était une université privée pour les enfants des révolutionnaires, puis elle a été ouverte à tout le public. Depuis le XVIIIe siècle, l'université Victor Hugo reçoit des étudiants du monde entier.

Dès ce moment-là, l'université a été nommée Victor Hugo en 1842 quand le grand Victor Hugo a abandonné la présidence de l'université.



Victor Hugo
(1802-1885)

ACCÈS À L'UNIVERSITÉ

Il y a quatre entrées stratégiques:

- la principale est entre le Service d'Accueil et la Présidence de l'Université. Vous pouvez y accéder en bus, en voiture, en vélo et à moto.
- dans chaque entrée, il y a un Plan de l'Université pour que les nouveaux étudiants puissent se situer.



LA COOPÉRATION INTERNATIONALE

Les principaux objectifs sont:

- l'échange d'enseignants et de chercheurs
- l'échange d'étudiants de tous les domaines
- développement de projets de recherche en coopération
- promotion de conférences internationales

MOBILITÉ ÉTUDIANTE

- étudiants étrangers accueillis à Université VH chaque semestre en Programme d'échange : 90 (environ 5 par Université associée)

LE CROUS

- propose plusieurs types de bourses
- propose les meilleurs logements
- beaucoup d'appartements (avec chauffages, salles de bains et w.c. individuels, télés)
- cuisine collective
- salles d'études communes
- concierge 24 heures sur 24
- propose un service social
- d'accueil
- d'orientation
- d'information
- propose un service de restauration "soigné"

LOGEMENT

Tarif mensuel

- Chambre individuelle - 200€
- Chambre doublée - 300€
- Pour accès à l'internet - 5€
- Carte d'ouverture de Porte - 2€



RESTAURATION

- propose un Resto U
- des repas complets et équilibrés pour 2,80€
- 3 repas quotidiens avec des desserts variés
- un menu élaboré par un diététicien
- propose une cafétéria
- des snacks diversifiés
- plusieurs types de café
- beaucoup types de jus de fruits
- espace agréable et ample

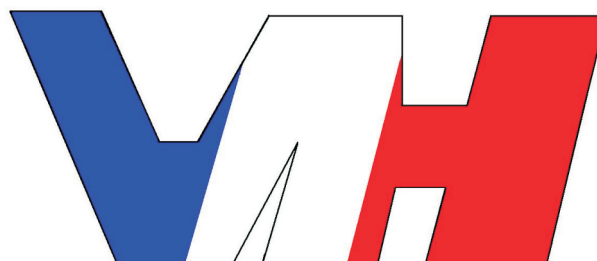


VH: CENTRE HOSPITALIER UNIVERSITAIRE

- étudiants étrangers habitant en France bénéficieront des examens médicaux et paramédicaux obligatoires
- contrôle des vaccinations
- réalisation des actions d'information et de formation
- services d'urgence
- consultations diverses

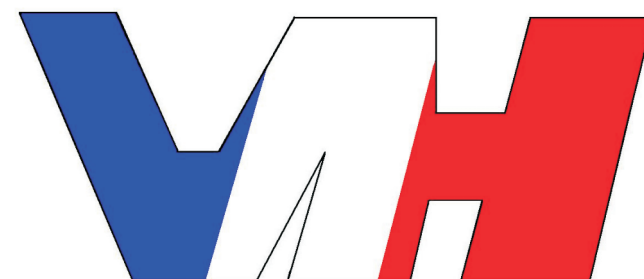
SUAPS

- offre un grand gymnase pour pratiquer un grand nombre d'activités physiques (sports collectifs et sports individuels)
- offre des sports nautiques dans le fleuve Doubs
- offre une salle de sport/salle de fitness ouverte 24 heures sur 24 et avec instructeurs pour la muscu et la gym.



CONTACTS

- Président de l'université: bois@univ-vh.fr
- Président des Relations Internationales: roujolie@univ-vh.fr
- Maison des étudiants: maisonvictorhugo@univ-vh.fr
- Responsable du CROUS: clarose@univ-vh.fr



UNIVERSITÉ VICTOR HUGO



De nombreuses offres de formation:

- Sciences, Santé et Technologies;
- Sciences du Sport;
- Lettres, Langues, Sciences du Langage;
- Droit, Economie, Gestion.

- Unités de recherche avancée.

- Espace culturel et centre de sport, grands et bien équipés.

- Accès facile dans les quatre entrées.

www.uvh-vh.fr



Menu du Restaurant Universitaire de l'Université Victor Hugo:

Jour	Déjeuner	Dîner
LUNDI 03/03/08	Cuisse de canette sauce à l'orange Filet de cabillaud sauce au velouté de poireaux Spaghettis Gratin de légumes OU Pizza + un dessert et une boisson	Steak hâché+ Frites OU Filet de hoki meunière Flan de courgettes + Un dessert et une boisson
MARDI 04/03/08	Rôti de boeuf sauce tomate Calamars à la romaine Purée Gratin de côtes de boeuf OU Steak hâché + frites + Un dessert et une boisson	Palette à la diable Brochette de poisson pané Pommes sautées Haricots beurre persillés OU Pizza + un dessert et une boisson
MERCREDI 05/03/08	Saucisse de Montbéliard Darne de saumon à l'oseille Lentilles à la dijonnaise Printanière de légumes OU Steak hâché + frites + Un dessert et une boisson	Chili con carne Filet de lieu Riz à la mexicaine Poêlée campagnarde OU Pizza +



<p>JEUDI 06/03/08</p>	<p>Moussaka</p> <p>Saumonette sauce homardine</p> <p>Riz pilaf</p> <p>Haricots plats aux poivrons</p> <p>OU</p> <p>PIZZA</p> <p>+</p> <p>un dessert et une boisson</p> <p>Steak hâché + frites</p> <p>OU</p> <p>Filet de lieu sauce safran</p>	<p>un dessert et une boisson</p> <p>+</p> <p>Saucisse de Strasbourg</p> <p>Duo de poissons</p> <p>Choux romanesco persillés</p> <p>OU</p> <p>Steak hâché +Frites</p> <p>+</p> <p>un dessert et une boisson</p>
<p>VENDREDI 07/03/08</p>	<p>Semoule à couscous</p> <p>Courgettes sautées</p> <p>+</p> <p>un dessert et une boisson</p>	<p>Escalope de dinde panée</p> <p>Poisson pané / Citron</p> <p>Brocolis persillés</p> <p>OU</p> <p>Pizza</p> <p>+</p> <p>un dessert et une boisson</p>

- **Les Boissons** : il y a tous les jours des jus de fruits : Orange et Citron ou Coca-cola, Orangina et seven-up
- **Les desserts** : fromage, compotes, fruits, yaourts variés, génoise aux fruits, pêches au sirop, clafoutis aux poires, mousse à la banane, pruneaux au sirop, flan chocolat, compote de pommes, différents types de tartes et de gâteaux.
- **RAPPEL : le prix du repas au RU est 2,80 € (boisson et dessert y compris)**



- A la distribution des plats dits traditionnels, vous trouverez un plat de viande et un plat de poisson chaque jour. A la demande expresse des étudiants, le poisson est cuisiné à la vapeur et accompagné de légumes à la vapeur.

Attention : les menus sont susceptibles d'être modifiés en cours de service.

Menu de la cafétéria de l'Université Victor Hugo:

- **Des viennoiseries:** croissants, pain aux raisins, pain au chocolat, galettes, brioche, etc.€ 1,50
- **Des sandwichs froids:** Tranches de pain beurrées avec du fromage au jambon, de la charcuterie, de la viande froide, du thon, de la salade, € 3,50
- **Des sandwichs chauds:** Panini (de fromage de chèvre et tomate; de poulet; jambon au fromage, etc.); croque-monsieur (tranches de pain de mie avec une tranche de fromage et une tranche de jambon..... € 4,50
- **Salades :** salade mixte, salade niçoise, salade de thon..... € 2,50
- **Boissons:**
 - jus de fruits (Orange, Citron, Ananas, Pastèque, Mangue, Pêche, Fruits Rouges, Orange, Ananas avec de la menthe)€ 1,50
 - Boissons rafraîchissantes (Coca-Cola ;Orangina ;Seven Up) € 1,50
 - café expresso€ 1,00
 - Thé(camomille,anis, mélisse, maté, thés parfumés (à la bergamote, au jasmin) € 1,00



N° 01 PRINTEMPS

2008

L'Expression de l'UVH

Le journal de l'Université Victor Hugo

Édito



NOUVEAU CONTRAT, NOUVEAU JOURNAL !

À présent la ville de Besançon compte sur une Université de haut niveau d'éducation qui a pour but de promouvoir un enseignement de qualité et répondre aux besoins des étudiants en ce qui concerne leur formation académique.

L'Université VH offre une explosion de savoirs, une généralisation des technologies de l'information et internationalisation des cours.

L'Université a pour objectif de contribuer à une meilleure visibilité de la recherche scientifique.



SOMMAIRE

- ✦ La parole du président de l'U.V.H.....page 02
- ✦ Inauguration de l'U.V.H.page 03
- ✦ Étudiants étrangères.....pages 04 à 05
- ✦ Vie de l'université.....pages 06 à 12
- ✦ L'hymne de l'U.V.H..... page 13
- ✦ L'équipe de l'Université..... page 14



**Université
Victor Hugo**

La Parole du Président de l'université Victor Hugo

(M. DUBOIS Mouillé)



Je suis très fier parce que nous allons inaugurer la première université qui a pour but de promouvoir et favoriser le dialogue des cultures et des connaissances.

C'est un moment où toutes les personnes peuvent remarquer la différence, la nouvelle conception que nous nous proposons de donner à notre université. Nous nous inquiétons de la qualité des études de l'université. Nous avons prévu un espace pour les logements, les loisirs, le sport, pour l'accès à internet et bien

sûr beaucoup de verdure. Il y a un centre d'observatoire pour les amoureux pour apprécier le ciel. Il y a aussi un hôpital qui est habilité à recevoir les malades, les blessés, toute personne qui a besoin de soins. Pour rendre plus facile la vie des étudiants, nous avons, dans la Cité U, la Préfecture de police pour l'obtention de la carte de séjour, la banque pour l'ouverture d'un compte, la poste pour l'envoi de courriers et de colis, entre autres services. Il y a aussi un journal et une radio prêts à servir les étudiants, les professeurs et le personnel de l'université et toutes les personnes de la ville de Besançon.

Nous avons choisi les meilleures équipes de professeurs qui sont préparées à travailler avec les nouvelles technologies, qui parlent plusieurs langues et capables de faire face à différentes situations du quotidien.

Avec passion et beaucoup d'enthousiasme, ce petit espace d'études (ville et université) a été construit pour vous. La bonne image de cette université sera projetée par les meilleures actions de chaque personne, par l'engagement de tous pour une éducation de qualité. Innover, sans oublier la forme comme elle a surgi, avec beaucoup de courage et de volonté.

Profitez-en! L'Université Victor Hugo dont la devise est "les dialogues des cultures et des connaissances" est dorénavant synonyme de réussite!

INAUGURATION

de l'Université Victor Hugo

À présent la ville de Besançon compte sur une Université de haut niveau d'éducation qui a pour but de promouvoir un enseignement de qualité et répondre aux besoins des étudiants en ce qui concerne leur formation académique.

L'Université VH offre une explosion de savoirs, une généralisation des technologies de l'information et internationalisation des cours.

L'Université a pour objectif de contribuer à une meilleure visibilité de la recherche scientifique.

Elle propose de nombreuses formations en:

- Sciences, Santé et Technologies;
- Sciences du Sport;
- Lettres, Langues, Sciences du Langage;
- Droit, Economie, Gestion.

Tout d'abord, nous souhaitons que vous soyez les bienvenus chez nous, à l'Université Victor Hugo. Nous sommes prêts à vous rendre service et vous offrir un enseignement de qualité.

Vous avez un diplôme et MAINTENANT?



Que faire après avoir terminé sa licence? Tout le monde se préoccupe de sa vie après avoir terminé sa licence et obtenu diplôme. Avoir un diplôme ne signifie absolument rien car le



son



marché du travail est très compétitif. C'est pourquoi il est très important que les étudiants soient sérieux, studieux, soigneux, engagés dans leurs projets académiques et soucieux d'avoir un CV riche en formation de toute sorte. L'Université Victor Hugo souhaitant bien préparer ses étudiants au marché du travail, propose un enseignement de qualité et offre un service d'accompagnement aux étudiants récents diplômés.

Étudiants étrangers

Mme ROUJOLIE,

(Présidente des Relations Internationales)

Actuellement, l'Université Victor Hugo reçoit plus de 90 étudiants étrangers par semestre et environ 50 de nos étudiants partent faire des cours dans des universités étrangères associées.

Nos projets sont également intéressants pour les enseignants qui veulent faire des recherches ou des études dans les Universités étrangères.

Cette année, nous proposerons d'organiser des conférences et des ateliers dans notre université avec la participation des enseignants et des chercheurs étrangers. Il s'agit de permettre l'échange des connaissances et le contact avec diverses cultures.

Nous avons un projet pour les étudiants français et les étrangers intéressés à y participer, en visant l'échange des langues. L'objectif principal de ce projet est profiter de l'occasion d'un séjour ensemble pour offrir des cours de langues française, espagnole, allemande, italienne et portugaise pour les étudiants qui souhaitent apprendre et échanger un peu de leur langue maternelle et de leur culture.

Nous sommes à votre disposition pour toute information supplémentaire à l'adresse électronique suivante: roujolie@univ-uh.fr

L'heure du fonctionnemet: 08:00 à 11:00hs

13:00 à 17:00hs.

Les logements:

- *Un ample espace pour accueillir tous les étudiants;*
- *Des chambres meublées et confortables (individuelles et en colocation);*
- *Salles d'études (individuelles et en groupe);*
- *Accès à l'internet dans les chambres.*





- Secrétaire (Service d'accueil de l'UFR) : **Mme LAGRANDE Astrid** Courriel : astridlagrande@univ-vh.fr
- Chargée d'animation culturelle: **Mme LABLONDE Marie** Courriel : marielablond@univ-vh.fr
- Chargée du Sport : **Mme PAPILLON Petite** Courriel : pp@univ-vh.fr
- Employée à la banque : **Mlle BEAUBELLE Bete** Courriel : beau.belle@univ-vh.fr
- Employé à la poste : **M. OCÉANIQUE Charles** Courriel : oceanique.charles@univ-vh.fr
- Employée à la Préfecture de Police: **Mme FLEURBELLE Emma** Courriel : fleur.belle@univ-fcomte.fr
- Chargé du Service d'Accueil des Étudiants Étrangers: **M. DESCHAMPS Bienvenu** Courriel : bienvenu@univ-vh.fr
- Président des Relations Internationales: **Mme ROUJOLIE Lidie** Courriel : roujolie@univ-vh.fr
- Journaliste (Service de Communication de l'université) : **Mme LACHÉRIE Mariah** Courriel : mlacherie@univ-vh.fr
- Chargée du Resto U : **Mme BOURDON Blanche** Courriel : blanchebourdon@univ-vh.fr
- Technicien(ne) en Informatique: **M. MARLET Patrick** Courriel : marlet.patrick@univ-vh.fr

Vie de l'Université

Resto U

Chargé du Resto U:

M. VAILLANT Lion (Diététicien)

Courriel : lionvaillant@univ-vh.fr



Il y a un très bon restaurant dans l'université Victor Hugo, avec de très bons prix et une très bonne qualité. Le prix par repas est à peine 2,80 Euros.



Le menu présente des repas copieux et typiques de la région.

Il est ouvert du lundi au vendredi.

- Petit déjeuner : de 07h00 à 09 h00 h
- Déjeuner : de 11h00 à 13h00 h
- Dîner : de 19h00 à 21 h00 h

Le CROUS (Centre National des Oeuvres Universitaires et Scolaires)

Responsable: Mlle. LAROSE Carmen.

Courriel: clarose@univ-vh.fr

Objectif : donner à tous les étudiants les mêmes chances d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur en accompagnant leur vie quotidienne. Car le CROUS offre plusieurs types de bourses:

- offre les meilleurs logements
- beaucoup d'appartements, de studios et de chambres en résidence universitaire (avec chauffages, salles de bains et w.c. individuels, télés)
- cuisine collective
- salles d'études communes
- concierge 24 heures sur 24

offre un service social

- d'accueil
- d'orientation
- d'information

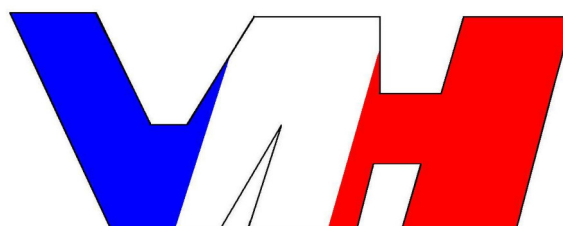
se charge d'offrir des activités culturelles

- offre un service de restauration "soigné"



La CAF – CAISSE D'ALLOCATION FAMILIALE

Pour recevoir l'aide au logement vous devez être locataire, colocataire, sous-locataire. Vous devez résider dans un appartement, une résidence universitaire, un foyer, un meublé à l'hôtel, en chambre, chez l'habitant.



Votre logement doit être en bon état d'entretien, comporter un minimum de confort (arrivée d'eau, wc, chauffage) et être conforme aux normes de santé et de sécurité et présenter une surface d'au moins 9m² pour une personne seule et de 16m² si vous êtes deux. Le bail et la quittance devront être établis à votre nom ou à celui de votre représentant légal si vous êtes mineur. Vous ne devez avoir aucun lien de parenté avec le propriétaire.

Pour calculer votre aide au logement, il faut compter vos ressources, la nature du logement occupé et le montant du loyer principal ou forfaitaire (somme fixée par forfait). Pour estimer le montant de l'allocation à laquelle vous avez droit, consultez le site de la CAF www.caf.fr.

L'aide au logement n'est pas versée pour le mois d'emménagement. *Exemple: pour une entrée dans votre logement le 1er octobre, elle sera due à compter de novembre et vous sera versée à terme échu (tempo vencido) à partir du 5 du mois suivant, soit décembre.*

Si vous déménagez, débutez une activité professionnelle, vivez en couple, ce sont autant de changements, que vous devez immédiatement signaler à votre Caisse d'Épargne. En oubliant de l'informer rapidement vous risquez de devoir lui rembourser l'allocation qu'elle vous aura réglée à tort.

Pour recevoir l'aide au logement vous devrez fournir la photocopie de l'un des documents suivants:

- le livret de famille
- la carte d'identité en cours de validité (recto-verso)
- le passeport en cours de validité

~ le bail de location

~ un extrait d'acte de naissance.

Le SPORT à l'UVH

Responsable : Mme PAPILLON Petite (Chargée du Sport)

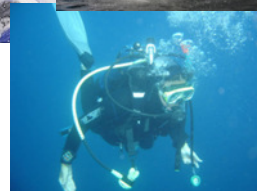


L'Université Victor Hugo a une bonne infrastructure pour la pratique de sport, avec un bon gymnase, des piscines, et des équipements de dernière génération.

Elle dispose également d'une équipe spécialiste de plusieurs modalités sportives et prête à travailler beaucoup, pour mieux orienter les étudiants.



➤ offre un grand gymnase pour pratiquer un grand nombre d'activités physiques (sports collectifs et sports individuels)



- aikido, athlétisme, boxe française, karaté, danse, tennis, football, basket-ball, volley-ball, hand-ball, judo, randonnée
- offre des sports nautiques dans le Doubs
- planche à voile, kayak, ski nautique

COMMUNIQUÉ SUR LES JEUX OLYMPIQUES DE PÉQUIN



ils ont déjà construit 8 des 11 gymnases prévus pour les jeux olympiques de Péquin, avant de terminer cette année. Les autres espaces commencent à être construits, comme par exemple, le centre d'appui et la ville olympique. Péquin a augmenté son budget de 1,625 milliard de dollars à 2 milliard de dollars, car ils sont préoccupés de la sécurité, ce qui est très important après les attaques du 11 septembre aux États-unis. Toute la planète se prépare à y participer parce que ce sera une fête très belle et unique.



La Banque Internationale de l'UVH

Conseiller de compte: M. Alain FINANCIER

Courriel: alain.financier@vzhoo.fr



offre un service personnalisé aux étudiants et des
les opérations financières

tarifs réduits pour toutes

Heure d'ouverture: de 10:00 à 16:00hs.



08

Préfecture de Police

Responsable : Mme FLEURBELLE, Emma

Courriel : fleur.belle@univ-fcomte.fr

Pour votre séjour en France, venez à la Préfecture de police munis de :

- votre passeport en cours de validité ;
- 3 photographies de format 3,5 X 4,5 cm ;
- Une déclaration sur l'honneur mentionnant disposer des ressources suffisantes (1000 euros par mois) ;
- Votre carte d'étudiant ou certificat de scolarité.
- un extrait d'acte de naissance ou de mariage;



Heures d'ouverture :

Du lundi au jeudi

De 08 :00 à 11 :00hs

De 14 :00 à 17 :30 hs

Bibliothèque Henri Becquerel

Chargée de la Bibliothèque universitaire et Documentaliste : Mme Marguerite de France

Courriel : margodefrance@univ-vh.fr



Notre bibliothèque universitaire propose de nombreux services aux étudiants. Nous avons une grande collection composée de livres, de thèses, de périodiques et de documents informatifs variés, accessible au public universitaire.

La bibliothèque Henri Becquerel est située dans un lieu privilégié, de facile accès. De nombreux ouvrages (thèses, articles, livres) sont accessibles pour prêt et photocopie. La consultation et la réservation de titres et la prolongation des prêts peuvent être faites en

ligne. Nous avons une salle multimédia et une salle de lecture; une salle de périodiques. La durée des prêts des livres est de 15 jours, pouvant être prolongés s'ils ne sont pas sur la liste de réservation.

- Nous avons aussi des services spéciaux, à savoir:

- **L'Internet sans fil:** La bibliothèque fournit un accès sans fil à internet aux étudiants de L'Université Victor Hugo.

- **Prêts Entre Bibliothèques (PEB):** Le prêt entre bibliothèques (PEB) est un service qui permet à un réseau de bibliothèques et centres de documentation d'effectuer ou de recevoir des demandes de fourniture de documents, qu'il



s'agisse de reproductions ou d'originaux.



- **Recherche des thèses sur le site du SUDOC:** Le SUDOC (système universitaire de documentation), est un catalogue qui vous permet d'effectuer des recherches bibliographiques sur les collections des bibliothèques universitaires françaises et des autres établissements de l'enseignement supérieur, ainsi que sur les collections de périodiques d'environ 2400 centres documentaires. Il permet également de savoir quelles bibliothèques détiennent ces documents. Le Répertoire des

centres de ressources donne accès à diverses informations les concernant.

www.sudoc.abes.fr

- **La bibliothèque de chez vous :** Un mot de passe sera attribué aux étudiants lors de leur inscription à la bibliothèque. Il leur permettra d'accéder aux services à distance du Service Commun de la Documentation de l'Université Victor Hugo :

- Sur *Maestro*, le catalogue collectif de l'Université Victor Hugo
- Sur *Virtuose*, le portail documentaire

Sur *Maestro*

Accéder à **Maestro** : à partir de la page d'accueil du SCD, cliquez sur l'onglet « Catalogue »

www.scd.univ-vh.fr

Votre mot de passe vous permet

- d'accéder à votre compte lecteur pour consulter vos prêts en cours et la liste de vos 100 derniers prêts.
- De faire vous même, en ligne, vos prolongations de prêt
- D'enregistrer vos préférences pour la consultation du catalogue

Cliquez sur **Compte Lecteur** (en haut de l'écran sur la droite). Tapez le **Code de Barre** (entrez les chiffres du code-barres de votre carte lecteur, sans espace. Ensuite, tapez votre **mot de passe** (il s'agit du code qui vous a été communiqué lors de votre inscription. Et enfin cliquez sur **Envoyer**.

- **Pour prolonger vos prêts en cours** (si vous êtes en règle) : cliquez sur Prêts puis sur le numéro souligné du document que vous souhaitez prolonger et enfin sur Prolongation.

Sur *Virtuose*

Accéder à **Virtuose** : à partir de la page d'accueil du SCD, cliquez sur l'onglet « Virtuose »

www.scd.univ-vh.fr

Pour vous connecter, cliquez sur le **cadenas** en haut à droite, et utilisez les mêmes identifiants que pour *Maestro*.

- Votre mot de passe vous permet, sur *Virtuose* :

- De consulter à distance les ressources électroniques réservées aux étudiants, enseignants et chercheurs de l'Université Victor Hugo
- De lancer vos recherches simultanément sur plusieurs ressources en même temps
- D'accéder à vos documents en texte intégral
- De vous constituer une « étagère virtuelle » avec vos périodiques en ligne favoris, vos bases de données favorites, ainsi que des bibliographies.



V.H CENTRE HOSPITALIER UNIVERSITAIRE – CHU

Responsable : M. DESCHAMPS Bienvenu

Courriel : beinvenu@univ-fr.fr



Campus Santé : Service Universitaire de Médecine Préventive, Promotion de la Santé et de l'Urgence

- *Étudiants étrangers habitant en France*, pour obtenir une carte de séjour doivent passer une visite médicale. Au CHU Victor Hugo

vous bénéficierez des examens médicaux et paramédicaux obligatoires. Cette visite de prévention est notamment pour dépister tout problème de santé et vous orienter vers un centre de soins pour une prise en charge médicale et pour attirer votre attention sur les facteurs de risque en matière de santé : déséquilibre alimentaire, diabète, Sida, etc.

- *Contrôle des Vaccinations*. Pour les voyageurs étrangers, un certificat international contre les maux suivants est exigé : la fièvre jaune, l'hépatite B et la rubéole.

- *Réalisation des actions d'information et de formation.* L'Université Victor Hugo propose souvent de petits cours, offerts gratuitement pour discuter certains problèmes de santé courants chez les jeunes, tels que l'automédication, le danger de se droguer, la prévention du Sida et la sensibilisation au don d'organes.
- *Services d'urgence.* Les dangers du quotidien, sont les maladies à évolution rapide, les accidents qui exercent une menace où la rapidité de réaction est indispensable, sont également des services proposés par le CHU Victor Hugo.
- Le CHU Victor Hugo propose des consultations diverses et des examens médicaux :
 - Médecine Générale, sportive et préventive
 - Gynécologie
 - Diététique
 - Psychologie
 - Obstétrique
 - Urologie
 - Odontologie

La vie culturelle à l'Université Victor Hugo

Chargée de l'animation culturelle : Mme LABLONDE Marie

Courriel : marielablond@univ-vh.fr

La vie culturelle est promue par le Centre d'Animation Culturelle avec le soutien du CROUS.

Nous organisons beaucoup d'événements culturels pour vous accueillir chaleureusement dans notre université et vous faire connaître un peu de notre culture.

Nous vous proposons des

- Concerts
- Projection de films
- Représentations théâtrales
- Soirées récréatives et culturelles



- Soirées d'accueil aux nouveaux étudiants étrangers
- Sports individuels et collectifs

Regardez nos affiches sur les murs de tous les bâtiments de l'université.

Pour savoir plus, consultez notre site :

www.univ-vh.fr/animationculturelle

Service de Communication

Nous avons la Radio universitaire qui diffuse des émissions éducatives, culturelles et informatives, avec une excellente transmission et une très bonne équipe.



semestre.

Nous proposons beaucoup d'autres opportunités aux étudiants qui s'intéressent à la communication, car nous avons un contrat avec le journal "Le Monde", à Paris et nos étudiants peuvent y participer dès le premier



Le Service de Communication de l'Université Victor Hugo se situe à droite de l'entrée principale de l'université, rue de l'Expression de la liberté.



Pour nous contacter, appelez-nous au (33) 03 32 26 68 25 ou envoyez-nous un courriel électronique à l'adresse suivante:



Responsable de l'édition du journal : Mme LACHÉRIE.

mlacherie@univ-vh.fr.



accords de coopération avec les Universités du monde entier :



- *Università degli Studi di Firenze – Italie*
- *Università degli Studi di Molise – Italie*
- *Università degli Studi di Cassino – Italie*
- *Université de Fribourg – Suisse*
- *Universität der Bundeswehr München - Allemagne*
- *Universidade de Lisboa – Portugal*
- *Universidade do Porto – Portugal*
- *Universidade Federal de Uberlândia – Brésil*
- *Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brésil*
- *Universidade Nacional de Brasília – Brésil*
- *Universidade de São Paulo – Brésil*
- *Ohio State University – États-Unis*
- *New York University – États-Unis*
- *Universidad de Valencia – Espagne*
- *Universidad Católica San Antonio de Murcia – Espagne*
- *Universidad de La Habana (Cuba)*
- *Universidad Autónoma Chapingo (Mexique)*
- *Universidad Autónoma de Guadalajara (Mexique)*



Contacts:

- Président de l'université : **M. DUBOIS Mouillé** Courriel : bois@univ-vh.fr
- Professeur et chercheur : **Mme OUBLI Ilma** Courriel : oubilma@univ-vh.fr
- Chargé de la Bibliothèque Universitaire - Documentaliste: **M. LEBLEU Miguel** Courriel : lebleu@univ-vh.fr
- Diététicien : **M. VAILLANT Lion** Courriel : lionvaillant@univ-vh.fr
- Médecin : **Mme LASANTÉ Sympa** Courriel : sylasante@univ-vh.fr
- Responsable du CROUS : **Mlle LAROSE Carmen** Courriel : clarose@univ-vh.fr

VOCABULAIRE ET EXPRESSION CONCERNANT LA BIBLIOTHÈQUE HENRI BECQUEREL

Accéder à votre compte lecteur : Acessar ao arquivo de leitor pessoal
 Accéder aux services à distance du SCD : Acessar aos serviços a distância da SCD
 Articles de magazines/périodiques : artigos de revistas/ periódicos
 Auteur de l'ouvrage : autor da obra
 Base de données : Base de dados
 Bibliothèque Universitaire (BU) : Biblioteca universitária
 Catalogue en ligne : catálogo on line
 Code d'étudiant : código do estudante
 Code d'indentifiant : código de identificação do usuário
 Consulter / consultation des thèses : consultar/ consulta de teses
 Consulter les ouvrages sur place : Consulta de obras no local
 Faire en ligne les prolongations de prêt : Fazer prorrogação de empréstimo on line
 Faire une (des) recherche(s) : fazer pesquisa
 Livre(s) : livro(s)
 Mot de passe : senha
 Nombre de volumes : número de volumes
 Ouvrages : obras
 Ouvrages accessibles pour prêt et photocopie : obras acessíveis para empréstimo e xérox
 Prêt à télécharger : empréstimo por download
 Prêt de livres : empréstimo de livros
 Prêts Entre Bibliothèques – PEB : Empréstimo Entre Bibliotecas
 Prolongation des prêts des livres : prorrogação de empréstimos de livros
 Recherche des documents : pesquisa de documentos
 Recherche des thèses : pesquisa de teses
 Remplir la fiche, le bulletin : Preencher a ficha, o boletim
 Réservation en ligne des livres : reserva online de livros
 S.C.D. (Service Commun de la Documentation) : Serviço comum da documentação
 S'inscrire à la bibliothèque : Inscrever-se nos serviços da biblioteca
 Salle de lecture : sala de leitura
 Salle de périodiques : sala de periódicos
 Salle multimédia : sala de multimídia
 Service de prêt de la bibliothèque : Serviço de empréstimo da biblioteca
 SUDOC (pour la recherche des thèses) : Sistema Universitário de documentação (para a pesquisa de teses)
 Titre de l'ouvrage : título da obra
 Une carte d'étudiant : uma carteirinha de estudante
 Une carte de lecteur : uma carteirinha de leitor/pesquisador



Guide de l'étudiant



UNIVERSITÉ VICTOR HUGO

2008/2009

4 BIENVENUS A L' UNIVERSITÉ UVH

PAROLE DU PRÉSIDENT
M. DUBOIS Mouillé

5 L'UNIVERSITÉ VICTOR HUGO

LA FONDATION DE L'UNIVERSITÉ VICTOR HUGO
M. OCEANIQUE Charles (Historien)

LA FRANCE

8 LOCALISATION DE L'UVH

LA CARTE DE LA FRANCE

BESANÇON

9 L'UNIVERSITÉ VICTOR HUGO À BESANÇON

VENEZ CONNAITRE NOTRE VILLE ET NOTRE UNIVERSITÉ !

12 VENIR EN FRANCE

Alain KIMMEL

Le Français dans le Monde Mars-Avril no 332.

22 RELATIONS INTERNATIONALES

LE SERVICE DES RELATIONS INTERNATIONALES

LA COOPÉRATION INTERNATIONALE

MOBILITÉ ÉTUDIANTE

Mme Lidie ROUJOLIE

24 LA BIBLIOTHÈQUE HENRI BECQUEREL

LES SERVICES – BIBLIOTHÈQUE HENRI BECQUEREL

Mme Ilma OUBLIE

Les viandes (carnes), les volailles (aves) et les fruits de mer (frutos do mar)

Des gambas/crevettes : camarão

Des huîtres : ostra

Des moules : mexilhão

Du poisson : peixe

Une truite : truta

Du poulet : frango

Du saumon : salmão

Une côte de boeuf : costela de vaca

Une cuisse de canard : coxa de pato

Une entrecôte : alcátra

Viande de boeuf : carne de vaca

Viande de porc : carne de porco

Viande de mouton : carne de carneiro

Viande hachée : carne moída

Les charcuteries (salama rias/frios)

Des saucisses : lingüiça

Du foie gras : patê de figado de pato ou de ganso

Du jambon : presunto

Du pâté : patê

Du salami : salami

Du saucisson : salsicha

Les ustensiles de cuisine

L'assiette : prato

La bouteille : garrafa

La carafe d'eau : garrafa de água

La Casserole : panela

La cuillère : colher

La fourchette : garfo

La moule : forma tipo assadeira.

La nappe : toalha de mesa

La passoire : peneira

La planche à découper : tábua de cortar

La poêle ou poêlon : frigideira

La râpe : ralador

La serviette : guardanapo

La tasse : xícara/ chávena (Tasse à café, tasse à thé)

Le couteau : faca

Le verre : copo, taça

Électro-ménagers

La cafetière : cafeteira

La cuisinière : fogão

Le batteur électrique : batedeira

Le congélateur : congelador

Le four : forno

Le grille-pain : tostadeira

Le lave-vaisselle : máquina de lavar louça

Le mixeur : liquidificador

Le réfrigérateur, le frigo : geladeira

VOCABULAIRE DE LA CUISINE ET DE LA GASTRONOMIE

Les aliments du petit-déjeuner

La confiture : geléia
 Le beurre : manteiga
 Le lait : leite
 Le miel : mel
 Le pain : pão
 Le thé : chá
 Le yaourt : iogurte
 Les viennoiseries : tipos de quitandas (croissants, galettes, brioches, pain aux raisins...)
 Les céréales : cereais
 Les charcuteries : frios (salamarias)
 Les fromages : queijos
 Les fruits : frutas
 Les jus de fruits : sucos de frutas

La nourriture

Des chips : batata frita em fatias
 L'esquimau : picolé
 La glace : sorvete
 La tarte : torta
 Le beignet : rosquinhas
 Le cookie : bolachas tipo cookie
 Le cornichon : pickles
 Le chewing gum : chiclete
 Le gâteau : bolo
 Le hambúrguer : hambúrguer/ le steak hâché
 Le popcorn : pipoca
 Les frites : batata frita

Les fruits

L'abricot: damasco
 L'ananas : abacaxi
 L'avocat : abacate
 L'orange : laranja
 La banane : banana
 La cerise : cereja
 La clémentine : tangerina
 La fraise : morango
 La framboise : framboesa
 La mangue : manga
 La mûre : amora
 La papaye: o mamão

La pastèque : melancia
 La pêche : pêssego
 La poire : pêra
 La pomme: a maçã
 La prune : ameixa
 Le cassis : cassis
 Le citron : limão
 Le melon : melão
 Le pamplemousse : um tipo de laranja
 Le raisin : uva

Les légumes

L'épinard : espinafre
 L'ail : alho
 L'artichaut : alcachofra
 L'aubergine : beringela
 L'oignon : cebola
 La betterave : beterraba
 La carotte : cenoura
 La citrouille : abóbora
 La courge : abóbora
 La courgette : abobrinha
 La pomme de terre : batata
 La salade : alface
 La tomate : tomate
 Le brocoli : brócolis
 Le céleri : aipo
 Le concombre : pepino
 Le champignon : champignon (tipo de cogumelo)
 Le chou: repolho
 Le chou fleur : couve-flor
 Le maïs : milho
 Le petit pois : ervilha
 Le poivron : pimentão
 Les asperges : aspargos
 Les haricots verts : vagem

27 RESTAURATION

LA RESTO U

M. VAILLANT Lion

28 CENTRE HOSPITALIER UNIVERSITAIRE – CHU

Mme LA SANTÉ Sympa

30 PRÉFECTURE DE POLICE

Mme. FLEURBELLE Emma

31 LE JOURNAL

L'EXPRESSION DE L'UVH

Mme. LACHÉRIE Mariah

32 SITES UTILES

SITES INTERNET DE LA VIE ÉTUDIANTE

34 GLOSSAIRE

VOCABULAIRE ET EXPRESSION CONCERNANT :

LA PRÉFECTURE DE POLICE

LA CAF (Caisse d'allocation familiale)

LE LOGEMENT

LA BANQUE

LES SERVICE DES RELATIONS INTERNATIONALES

L'INFORMATIQUE ET INTERNET

LE SPORT

LA SANTE

LA GASTRONOMIE

LA BIBLIOTHÈQUE



M. DUBOIS Mouillé

Président de l'Université
Victor Hugo

Les dialogues
des cultures et
des connaissances

Bienvenus à l'Université Victor Hugo

Je suis très fier parce que nous avons inauguré la première université de Besançon qui a pour but de promouvoir et favoriser le dialogue des cultures et des connaissances.

Tous les étudiants peuvent désormais remarquer la différence et la nouvelle conception que nous nous proposons de donner à notre université. Nous nous inquiétons de la qualité de l'enseignement et des recherches de l'Université Victor Hugo. Pour le confort et le bien-être des étudiants, nous avons prévu un espace pour les logements, les loisirs, le sport, pour l'accès à internet et, bien sûr, beaucoup de verdure. Nous disposons également d'un centre d'observatoire pour les amoureux pour apprécier le ciel et un hôpital habilité à recevoir les malades, les blessés, toute personne qui a besoin de soins. Pour rendre plus facile la vie des étudiants, nous avons, dans la Cité U, la Préfecture de police pour l'obtention de la carte de séjour, la banque pour l'ouverture d'un compte, la poste pour l'envoi de courriers et de colis, entre autres services. Il y a aussi un journal et une radio prêts à servir les étudiants, les professeurs et le personnel de l'université et toute la population de la ville de Besançon.

Nous avons choisi les meilleures équipes de professeurs qui sont préparées à travailler dans plusieurs domaines du savoir avec les nouvelles technologies et savent parler plusieurs langues et sont capables de faire face à de différentes situations académiques du quotidien.

Avec passion et beaucoup d'enthousiasme, ce petit espace d'études a été construit pour vous! La bonne image de cette université sera projetée par les meilleures actions de chaque personne, par l'engagement de tous pour une éducation de qualité. Innover, sans oublier la forme comme elle a surgi, avec beaucoup de courage et de volonté.

Profitez-en! L'Université Victor Hugo dont la devise est "les dialogues des cultures et des connaissances", est dorénavant synonyme de réussite!

Le sparadrap adhésif : esparadrapo adesivo
Le stéthoscope : estetoscópio
Le thermomètre : termômetro
Les béquilles (f) : muletas
Les comprimés, les cachets (m) : comprimidos
Les frissons (m) = calafrios
Les rayons x (m)/la radio : raio x
Un kleenex
Un mouchoir : lenço
Une allergie : alergia
Une angine : angina
Une aspirine : aspirina
Une infection : infecção
Une ordonnance : prescrição

Les adjectifs

Allergique : alérgico
Bactérien (ne) : bacteriano(a)
Enrhumé (e)
Malade : doente
Pâle : pálido(a)
Viral (e)

Les verbes

Auscultier : auscultar
Avoir mal à : estar com dor de
Couvrir : cobrir
Découvrir : descobrir
Éternuer : espirrar
Examiner : examinar
Guérir : curar
Offrir : oferecer
Ouvrir : abrir
Prescrire : prescrever
Respirer (à fond) : respirar fundo
Se sentir bien/mal/mieux : sentir-se bem/mal/melhor
Soigner : tratar
Souffrir : sofrer
Tousser : tossir

Expressions idiomatiques

J'ai un chat dans la gorge = je suis enroué(e) (avoir la voix rauque) : ter a voz rouca
Tu vas être vite sur pied = tu vas te remettre vite/se rétablir/guérir : Você vai se curar rápido
Elle a une fièvre de cheval = elle a une fièvre très forte : ela tem uma febre muito forte
Ça fait mal : está doendo, machucando

La cuisse : a coxa
 La gorge : a garganta
 La hanche : o quadril/ a anca
 La jambe : a perna
 La région lombaire
 La tête : a cabeça
 Le dos : o dorso/as costas
 Le foie : o figado
 Le genou : o joelho
 Le mamelon : o mamilo
 Le mollet : a panturrilha
 Le nombril : o umbigo
 Le pénis : o pênis
 Le pied : o pé
 Le poignet : o pulso
 Le rein : o rim
 Le talon : o calcanhar
 Le vagin : a vagina
 Le visage : a face
 Les doigts (m) : os dedos
 Les fesses : as nádegas
 Les ongles : as unhas
 Les seins : os seios

Le vocabulaire de médecine (produits et matériels médicaux, métiers, médicaments, maladies)

Des antibiotiques (m) : antibiótico
 L'ambulance (f) : a ambulância
 L'écharpe : faixa p/ imobilizar
 L'infirmier (ère) : enfermeiro(a)
 La canne : bengala
 La capsule : cápsula
 La civière/le brancard : maca
 La fièvre : febre
 La grippe : a gripe
 La pénicilline : penicilina
 La seringue : seringa
 La température (prendre/mesurer) : a temperatura (tomar/medir)
 La trousse de secours : maleta de primeiros socorros
 Le bandage : bandagem para curativo
 Le chirurgien, la chirurgienne
 Le fauteuil roulant : cadeira de rodas
 Le médecin : médico
 Le médicament : medicamento
 Le pansement : curativo e band-aid
 Le plâtre : gesso
 Le rhume : resfriado

LA FONDATION DE L'UNIVERSITE VICTOR HUGO

L'Université Victor Hugo a été fondée durant la Révolution Française au XVIII^e siècle, en 1789. Cette université a été destinée, à l'origine, à la formation des enfants de Marat, Danton et Robespierre (les révolutionnaires).

Elle a été créée ayant comme mot d'ordre la pensée de la Révolution Française: Liberté, Égalité et Fraternité.

Ceux qui ont construit l'Université appartenaient au premier et au deuxième État et pas au troisième État qui comprenait les révolutionnaires. Dans le premier État, par exemple, travaillaient des prêtres, des moines, des évêques, entre autres membres de l'Église Catholique.

Victor Hugo né en 1802 à Besançon et mort en 1885 à Paris, est un écrivain, dramaturge, poète, homme politique, académicien et intellectuel engagé français considéré comme le plus important des écrivains romantiques de langue française.

Tandis qu'au deuxième, travaillaient les membres de la noblesse: les gardiens du roi (Louis XVI), les chevaliers et les soldats.

Au départ, l'Université Victor Hugo était une université privée pour les enfants des révolutionnaires, puis en 1842, elle a été ouverte au grand public. Depuis le XVIII^e siècle, l'Université Victor Hugo reçoit des étudiants du monde entier et dès lors, l'université fût nommée Victor Hugo. En 1842, le génie Victor Hugo, avant de quitter la présidence de l'Université, a créé sa devise, ses mots d'ordre qui résumaient tout son idéal : L'UVH – Le Dialogue des Cultures et des Connaissances.

LA FRANCE

La France, officiellement la République Française, est un pays dont la métropole se situe en Europe de l'Ouest, et qui possède des territoires à divers endroits du Globe.

Le pays, en incluant les territoires situés en outre-mer, a une superficie de 675 417 km² et une population d'environ 64,5 millions d'habitants. Le français est la langue officielle de la République et l'on y compte 77 langues régionales. Son économie est de type capitaliste avec une intervention étatique non négligeable depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Le français, langue romane parlée en France, est aussi parlée en Afrique francophone, au Canada (principalement au Québec, au Nouveau-Brunswick et en Ontario), en Belgique (en Région wallonne et en Région de Bruxelles-Capitale), en Suisse, au Liban, en Haïti et dans d'autres régions du monde, soit au total dans 51 pays du monde ayant pour la plupart fait partie des anciens empires coloniaux français et belge.

La France est membre de l'Union Européenne et, de tous les grands États européens, elle est le plus anciennement constitué. La religion catholique est dominante en France, elle a grandement influencé la culture du pays et lui a valu le surnom de « Fille aînée de l'Église ».

La culture française est riche, diversifiée et ancienne, et reflète ses cultures régionales et l'influence des vagues d'immigration de toutes époques. Sa capitale, Paris - la Ville lumière - est depuis longtemps un foyer culturel important (la Sorbonne...), accueillant les artistes de toutes origines, et abrite aujourd'hui le plus grand nombre de sites à caractère culturel au monde (musées, places, bâtiments et autres). Certains de ces sites sont consacrés à une grande variété de thèmes (notamment au sein du musée du Louvre) ainsi, cette richesse de la culture a fait de la France, ainsi que de Paris, les premiers sites touristiques mondiaux.

Le gouvernement français est l'un des organes majeurs de l'exécutif français. Il détermine et conduit la politique de la nation, selon l'article 20, alinéa 1, de la Constitution de 1958. L'actuel Président de la République Française, M. Nicolas SARKOZY, a été élu avec 53,06% des voix le 06 mai 2007.

Le système éducatif français est marqué par un fort centralisme national. Depuis 1959 (réforme Berthoin), l'instruction y est obligatoire de 6 à 16 ans. Elle est dispensée

Jeun : jejum (être à jeun: estar de jejum)

Maigrir : emagrecer

Masse musculaire : massa muscular

Mesurer : medir

Perdre du poids : emagrecer, perder peso

Peser : pesar

Puissance : potência

Raffermir : fortalecer, enrigecer

Respirer : respirar

Souffle : fôlego

Souffler : soprar

Soulager les tensions : aliviar as tensões

Sports collectifs et sports individuels: esportes coletivos e individuais (aikido, athlétisme, boxe française, karaté, danse, tennis, randonnée (trilha), jogging (corrida)

Sports nautiques: esportes náuticos (sky, canoë-kayak, planche à voile)

SUAPS : Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives

Tapis de course : esteira de corrida

VOCABULAIRE ET EXPRESSION CONCERNANT LA SANTE

Les parties du corps

L'avant-bras : ante-braço

L'oeil/les yeux : olho/olhos

La bouche : boca

La dent : dente

La front : testa

La joue : bochecha

La main : mão

La nuque : nuca

La poitrine /le thorax : tórax

La tempe : têmpora

Le bras : braço

Le cou : pescoço

Le coude : cotovelo

Le menton : queixo

Le nez : nariz

Le ventre : l'abdomen

Les cils : cílios

Les lèvres : os lábios

Les oreilles : orelhas

Les sourcils : sobrancelhas

L'épaule : o ombro (f)

L'omoplate (f) : a escápula

L'orteil (m) : o dedo do pé

L'estomac : o estômago

La cheville : o tornozelo

Imprimer : imprimir
 L'écran : a tela
 La barre d'outils : barra de ferramentas
 La souris : o mouse
 Lien : link
 Logiciel : programa
 Logiciel antivirus/logiciel conçu pour protéger un ordinateur des virus informatiques : programa anti-virus
 Mot de passe/L'autorisation d'accès : senha
 Moteur de recherche : site de pesquisa
 Naviguer sur le net : navegar na net
 Ordinateur : computador
 Ordinateur portable : note-book, lap top
 Page d'accueil : primeira página
 Pas d'accès : sem acesso
 Répondre au courriel : responder ao e-mail
 Sauvegarder : salvar
 Se connecter à internet : conectar-se à internet
 Se déconnecter : desconectar-se
 Sécurité : segurança
 Site internet : Page d'internet
 Supprimer/Effacer un fichier : apagar um arquivo
 Taper un texte : digitar um texto
 Télécharger une musique : baixar uma música
 Télécharger : Download
 Une imprimante : uma impressora
 Valider : validar

VOCABULAIRE ET EXPRESSION CONCERNANT LE SPORT

Activités cardio vasculaires : atividades cardio-vasculares (body combat, body attack, cycling, step)
 Activités de bien-être : atividades de bem-estar (qi kong, stretching (alongamento), tai chi chuan, yoga)
 Activités de détente : atividades de relaxamento (sauna, hammam)
 Activités de renforcement musculaire : atividades de reforço muscular (abdos-fressiers (abdominais e glúteos), body pump, body sculpt)
 Activités individuelles: atividades de musculação (muscultation, machines cardio, piscine natation, sauna, hammam)
 Avoir une partie du corps galbée : ter uma parte do corpo definida, delineada
 Echauffement : aquecimento
 Graisse : gordura
 Grossir : engordar
 Groupes musculaires : grupos musculares (pectoraux, dorsaux, deltoïdes, biceps, triceps, quadriceps, ischions, fessiers, adducteurs, abducteurs, abdominaux, lombaires, cardio)
 Inspirer : inspirar

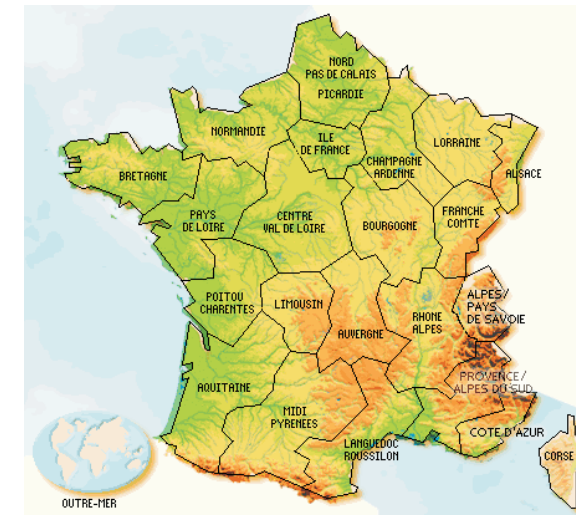
dans toutes sortes d'établissements scolaires, relevant pour la plupart du Ministère de l'Éducation Nationale, et parfois au sein de la famille dans le cadre légal de l'instruction en famille.

Les niveaux d'enseignement en France sont les suivants :

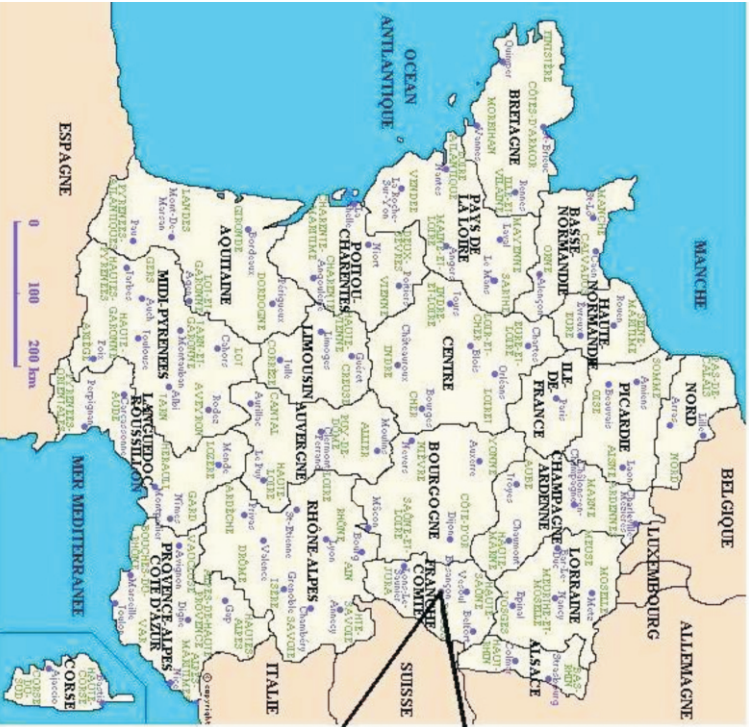
L'école maternelle
 L'école élémentaire
 Le collège
 Le lycée
 L'enseignement supérieur

L'Enseignement Supérieur Français est moderne et dynamique. La France est actuellement la quatrième puissance économique et le deuxième exportateur de services au monde.

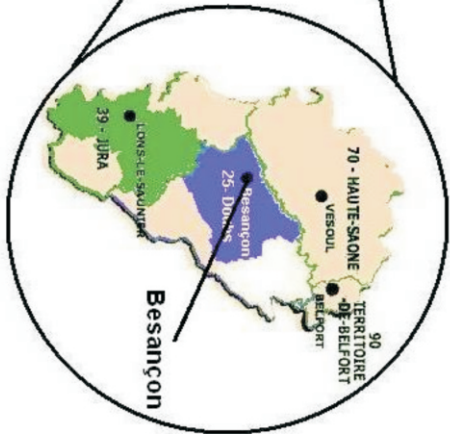
LES 22 REGIONS DE FRANCE



Alpes - Pays-de-Savoie	Languedoc - Roussillon
Alsace	Limousin
Aquitaine	Lorraine - Vosges
Auvergne	Midi - Pyrénées
Bourgogne	Picardie - Nord - Pas-de-Calais
Bretagne	Normandie
Centre - val de loire	Outre-mer
Champagne - Ardenne	Pays de la Loire
Corse	Poitou-Charentes
Côte d'Azur	Provence - Alpes-du-sud
Franche-Comté	Rhône-Alpes
Ile de France	



Carte de La France - 22 régions



Franche-Comté

LOCALISATION DE L'UVH

- Lettre d'acceptation : carta de aceite
- Lettre de Motivation : carta de motivação
- Lettre de Présentation : carta de apresentação
- Master : mestrado
- Mobilité Internationale: Mobilidade Internacional
- Programme d'Échange : Programa de intercâmbio
- Recherche : pesquisa
- Relevé de notes : Histórico escolar
- Remplir : preencher, completar
- Séjour : estada
- Stage : estágio

VOCABULAIRE ET EXPRESSION CONCERNANT L'INFORMATIQUE ET INTERNET

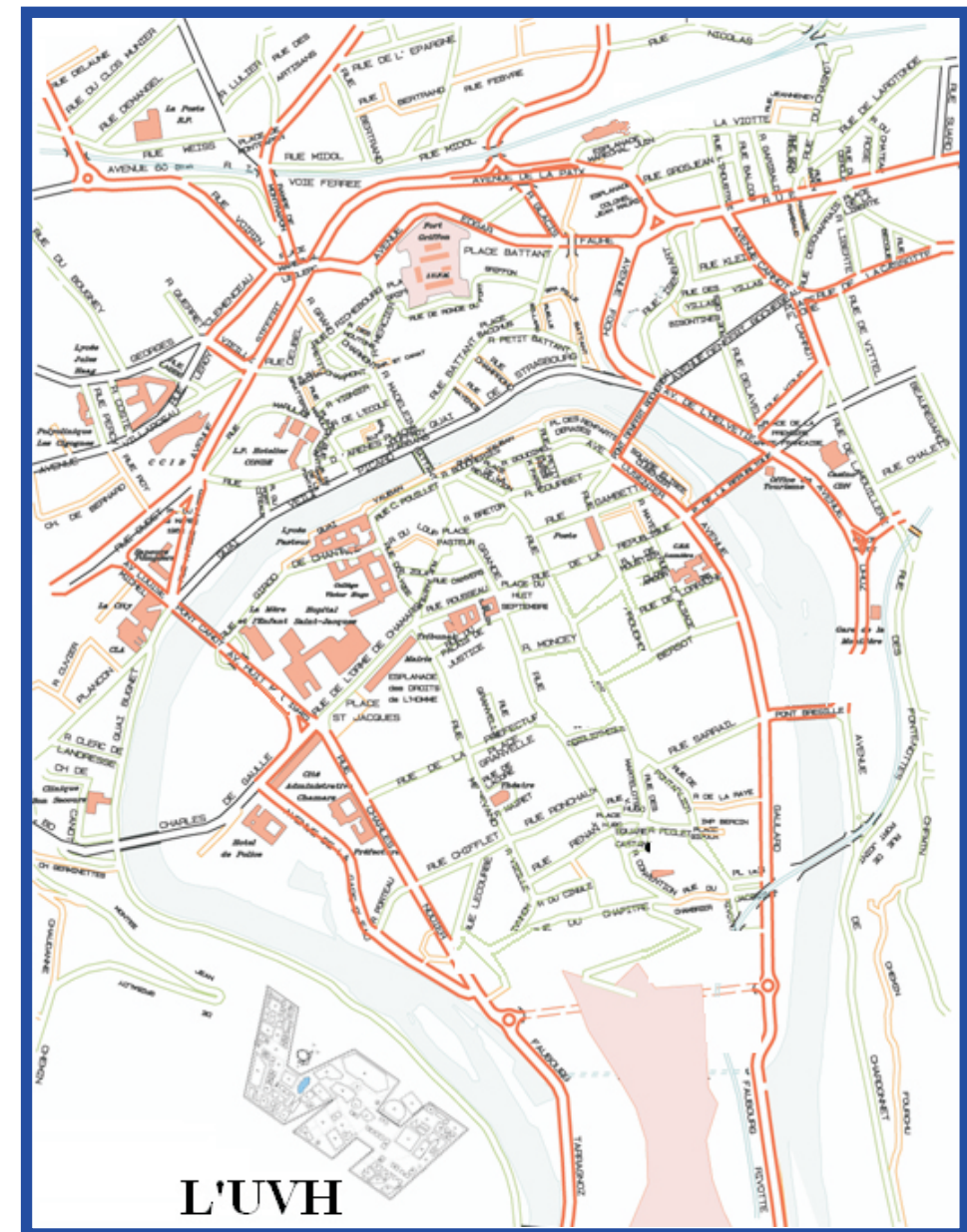
- Accéder à internet : acessar a internet
- Annuler : cancelar
- Appuyez sur Entrée : pressionar sobre o « enter »
- Avoir accès à internet : Ter acesso à internet
- Base de données : base de dados
- Bloquer l'accès : bloquear o acesso
- Boîte d'entrée/boîte de message : caixa de entrada
- Clavarder/bavarder sur le net "chatter" : participar de um chat
- Clavier : teclado
- Cliquer sur : clicar sobre
- Code d'utilisateur / d'utilisateur / d'identifiant : Nome de usuário
- Coller : colar
- Configurer : configurar
- Connexion : conexão
- Copier : copiar
- Corbeille : lixeira
- Couper : cortar
- Courrier électronique/courriel : e-mail
- Domaine : área
- Effacer : apagar
- Encre d'imprimerie : tinta para impressora
- Enregistrement de nom de domaine : Inscricao e validacao de um nome de dominio na base de dados do sistema de nomes de dominio
- Envoyer un courriel/envoyer un message par courriel : Expedir um courriel a um ou varios destinatarios
- Faute de frappe : erro de digitação
- Fenêtre : janela
- Fichier : arquivo
- Formater : formatar
- Fournisseur d'accès à internet : provedor da internet
- Graver une musique : gravar uma música

Prélèvement automatique/prélèvement bancaire (d'argent sur un compte bancaire) : débito em conta
 Relevé de compte : extrato do banco
 Remplir un chèque : preencher um cheque
 Remplir un ordre de virement : preencher uma ordem de transferência
 Rendre la monnaie : dar o troco
 Retirer de l'argent : sacar dinheiro
 Retrait d'argent : saque de dinheiro
 RIB – Relevé d'Identité Bancaire : histórico do banco (*Références bancaires nationales*: banque, indicatif, numéro du compte ; *Références bancaires internationales* : IBAN, BIC)
 Services Bancaires : serviços bancários
 Signature : assinatura
 Signer un chèque : assinar um cheque
 Solde : saldo
 Solde créditeur : saldo credor
 Solde débiteur : saldo devedor
 Somme en toutes lettres : escrever a quantia por extenso
 Taux d'intérêts : taxa de juros
 Titulaire du compte : titular da conta
 Transfert de fonds, de capitaux : transferência de fundos, de capitais
 Un feuillet de chèque : uma folha de cheque
 Un bordereau de compte : extrato resumido da conta
 un justificatif de domicile : comprovante de residência
 Une facture EDF ou de téléphone : comprovante de energia, de telefone.
 une pièce d'identité : documento de identidade
 Une somme en espèces : em dinheiro vivo
 Une somme/un montant : uma quantia
 Verser à quelqu'un une somme en espèces : Depositar para alguém uma quantia em dinheiro
 Virement de compte à compte : Transferência de dinheiro de uma conta para outra.

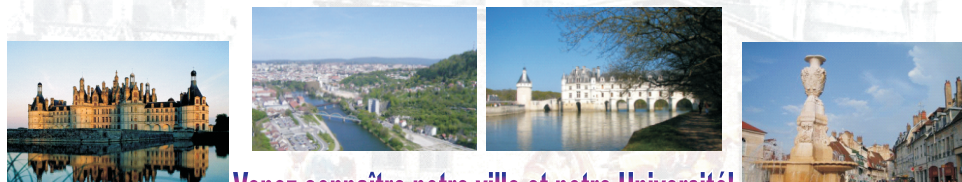
VOCABULAIRE ET EXPRESSION CONCERNANT LES SERVICE DES RELATIONS INTERNATIONALES

Année académique: Ano acadêmico – Ex: Année 2008/2009
 Boursier(ère) : bolsista
 Candidat individuel : candidato individual
 Curriculum Vitae : CV
 Demande d'admission : pedido de admissão
 Dérogations et équivalences de diplômes : Validações e equivalências de diplomas
 Doctorat : doutorado
 Domaine d'études : área de estudos
 Dossier : dossiê de candidatura
 Envoyer : enviar
 Fiche de Candidature : ficha ou formulário de candidatura
 Guide de l'étudiant : guia do estudante

Besançon



Besançon



Venez connaître notre ville et notre Université!
Besançon: Belle, Festive, Accueillant, Vivante

Une ville pour la vie étudiante et un cadre de vie privilégié. Ville de 127000 habitants, Besançon arrive régulièrement en tête des classements nationaux pour la qualité de vie, et son cadre de verdure, et en fait l'une des premières villes vertes de France.

Besançon se caractérise par une vie culturelle et sportive intense et diversifiée. La ville compte de nombreux lieux culturels, un patrimoine architectural remarquable, et de nombreuses installations sportives aptes à satisfaire toutes les pratiques.

La ville compte de nombreuses installations sportives (stades, gymnase, piscines), beaucoup de clubs sportifs dont certains avec une réputation mondiale.

Besançon est une ville universitaire qui possède 23000 étudiants. Cette population étudiante garantit l'animation de la ville, grâce aux multiples associations culturelles ou sportives.

Besançon est à 2 h 30 de Paris par le TGV, 2 h de Lyon et de Strasbourg par l'autoroute.

Le salon : a sala de visita
 Le balcon : a sacada
 Le fauteuil : a poltrona
 Le tapis : o tapete
 Un canapé : um sofá
 Un coussin : uma almofada
 Une cheminée : uma lareira
 Une console : um aparador
 Une table basse: uma mesa de centro

VOCABULAIRE ET EXPRESSION CONCERNANT LA BANQUE

Agence teneur du compte : agência responsável pela conta
 Argent liquide (disponible immédiatement) : dinheiro vivo/ líquido
 Avoir de la monnaie : ter dinheiro trocado
 Carte bancaire : cartão do banco
 Carte bleue : carte accréditive et de paiement (cartão do banco que serve para pagamento em estabelecimentos comerciais e como cartão de crédito)
 Carte de crédit : cartão de crédito
 Chèque : cheque
 Chèque barré : cheque cruzado
 Chèque endossé : cheque endossado
 Chèque libellé : cheque nominal
 Chéquier/carnet de chèque : talão de cheque
 Commander un chéquier : pedir um talão de cheque
 Compte bancaire : conta bancária
 Compte courant : conta corrente
 Compte de dépôt : conta de depósito
 Conseiller(ère) de compte : gerente da conta
 Crédit : crédito
 Débit : débito
 Distributeur automatique de billets (d'argent) / guichet automatique de billets : caixa eletrônico
 Faire un paiement : fazer um pagamento
 Faire un versement (dépôt) sur un compte courant : fazer um depósito em conta corrente
 Faire un virement : fazer uma transferência de uma conta a outra
 Impôts : impostos
 Indicatif de l'agence : número da agência
 Le passeport : passaporte
 Monnaie : troco, dinheiro trocado
 Numéro du compte : número da conta
 Opérations financières : operações financeiras
 Ouvrir un compte bancaire : abrir uma conta bancária
 Paiement en espèces : pagamento com dinheiro
 Paiement par carte : pagamento com cartão
 Paiement par chèque : pagamento com cheque
 Payer en espèces : pagar com dinheiro

La salle à manger : sala de jantar

La chaise : a cadeira

La table : a mesa

La salle de bain: o banheiro (com chuveiro)

La baignoire : a banheira

La brosse à cheveux : a escova de cabelo

La brosse à dent : a escova de dente

La chasse d'eau est en panne : a descarga não está funcionando

La chasse d'eau : descarga

La douche : a ducha

La glace/ le miroir : o espelho

La mousse à raser : o creme de barbear

La serviette de bain : toalha de banho

La serviette hygiénique : modess

Le dentifrice : a pasta de dentes

Le lavabo : o lavabo, a pia

Le papier toilette : o papel higiênico

Le peigne : o pente

Le placard de toilette : o armário do banheiro

Le rasoir : o barbeador

Le robinet : a torneira

Le savon : o sabonete

Le sèche-cheveux ou le séchoir à cheveux : o secador de cabelos

Le shampoing ou shampooing : o shampoo

Les toilettes/ le WC : o banheiro

Tirer la chasse d'eau : puxar a descarga

Un déodorant : um desodorante

Un désodorisant : um desodorizador de ar

Une balayette : uma escova de vaso

Une cuvette : uma privada

La salle de séjour: a sala de estar

L'interrupteur : o interruptor

La salle de séjour: a sala de estar

La télé : a TV

Une chaîne hi-fi : um aparelho de som

Une prise : uma tomada

Une télécommande : um controle remoto

La salle d'étude: a sala de estudos

Un bureau : uma escrivaninha

Une chaise : uma cadeira

Une étagère : uma estante

Une lampe : um abajur

Besançon est le cadre de nombreux événements nationaux : congrès, festival international de musique, concours international de chefs d'orchestre.



Le centre ville, modelé par l'histoire et aux couleurs de la pierre de Chailluz, blanche et ocre, au pied de la colline où fut construit un site défensif exceptionnel vous accueille chaleureusement avec ses restaurants sympatiques, ses commerces, ses discothèques et bars.

Après avoir été la capitale française de l'horlogerie, Besançon s'est reconvertie en utilisant son savoir-faire pour se spécialiser dans les branches de la micromécanique/micromécatronique, des microtechniques et des nanotechnologies.



La ville constitue depuis juin 2005 avec d'autres zones de la région Franche-Comté un pôle de compétitivité national dans le domaine des microtechniques.

Enfin, Besançon est une ville de l'innovation, a anticipé les évolutions technologiques pour devenir le pôle européen des microtechniques.



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Savoir se débrouiller est un élément essentiel d'un séjour en France réussi. Néanmoins, un certain nombre d'informations connues avant le départ peuvent éviter bien des soucis au jeune candidat au voyage.

Comment se préparer?

Cette fois c'est décidé, vous allez venir en France ! Mais, avant de partir, vous devez d'abord vous préoccuper des « papiers » indispensables pour entrer sur le territoire français.

À l'aéroport ou à la gare, il faut présenter une carte d'identité ou un passeport en cours de validité si vous êtes ressortissant d'un pays membre de l'Union européenne. Sinon, vous devez produire un passeport avec un visa de court séjour (3 mois maximum) ou de long séjour (de 3 à 6 mois ou, éventuellement, 9 mois ou un an renouvelable pour les étudiants) délivré par le Consulat de France de votre pays d'origine.

Le visa de long séjour est le seul qui vous permet d'obtenir une carte de séjour auprès d'une préfecture, d'une mairie ou d'un commissariat de police

(www.diplomatie.gouv.fr/venir/visas/index.htm).

Surtout n'oubliez pas de prévoir votre budget (le minimum officiel de ressources financières est fixé à environ 400 € par mois) pour tous les frais (logement, nourriture, transports, etc.) que vous aurez à engager. Allez dans une banque ou à la Poste pour ouvrir un compte et demander un chéquier. Enfin, pensez à emporter une carte de crédit internationale désormais indispensable où que vous vous trouviez.

La chambre: o quarto

Changer la literie : trocar a roupa de cama

L' armoire (f.) : o armário

La commode : a cômoda

La couette/ un édredon : edredon

La lampe allogène : a luminária (daquelas maiores)

La lampe : a lâmpada

La literie : a roupa de cama

La table de chevet : a mesa de cabeceira

Le lit : a cama

Les lits superposés : a beliche

Un coffre : um baú

Un dessus de lit : uma colcha

Un drap : um lençol

Un matelas : um colchão

Un oreiller : um travesseiro

Un tableau : um quadro

Un traversin (Oreiller long et étroit occupant la tête du lit sur toute sa largeur) : travesseiro cumprido do tamanho da cabeceira da cama

Une affiche : um cartaz

Une couverture : um cobertor

Une pantoufle : uma pantufa

Une taie : uma fronha

La cuisine: a cozinha

L' évier : a pia (cozinha)

L'arrière-cuisine : a área de serviço

La cuisinière : o fogão

La lave-vaisselle : a lava-louças

La machine à laver : a máquina de lavar

Le fer à repasser : o ferro de passar

Le mixeur : o liquidificador

Le placard : o armário embutido

Le réfrigérateur : a geladeira

Les Ustensiles de cuisine

La casserole : a panela

La nappe : toalha de mesa

La poêle : a frigideira

Les couverts : os talheres

Un bol : uma tigela

Un couteau : a faca

Un verre : um copo, uma taça

Une cuillère à café : uma colher de café

Une cuillère à soupe : uma colher de sopa

Une fouchette : um garfo

Une serviette de table : guardanapo

Une tasse à café : uma xícara (café)

Une tasse à thé : uma chávena (chá)

Louer un studio; une chambre, un appartement : alugar uma kitinete, um quarto, um apartamento.
 Loyer : aluguel
 Montant : montante, verba, quantia
 Percevoir des fonds : Arrecadar fundos
 Prix forfaitaire : preço fixado anteriormente (pacote)
 Quittance : Quitação, pagamento
 Remplir : preencher
 Revenu : renda
 Signer le bail : assinar o contrato de locação
 Surface : Superfície (em alguns casos dá o sentido de “área”)
 Terme échu : prazo expirado
 Versement : depósito de dinheiro
 Ressortissants des pays de l’Amérique du Sud : originários de países da América do Sul.
 Caisse d’épargne : Caderneta de Poupança
 Saisie : Apreensão, confisco

VOCABULAIRE DU LOGEMENT

Le bâtiment : o prédio

L’ascenseur : o elevador
 L’entrée : a entrada
 L’escalier (m.) : a escada
 La cour : o quintal, o pátio
 La terrasse : área externa (varanda)
 Le 1er étage : o primeiro andar
 Le code d’entrée : código de entrada
 Le couloir : o corredor
 Le garage : a garagem
 Le jardin : o jardim
 Le rez-de-chaussée : o térreo
 Le sous-sol : o subsolo

L’intérieur du logement

La clé / les clés : a(s) chave(s)
 La climatisation (La clim.) : ar condicionado
 La fenêtre : a janela
 La porte : a porta
 Le chauffage : o aquecedor
 Le mur : o muro
 Le plafond : o teto
 Le rideau : a cortina
 Le thermostat : o termostato (do aquecedor)
 Le toit : o telhado
 Le ventilateur : o ventilador



Comment s’installer ?

Arrivé en France, cherchez d’abord à vous loger.

Si vous êtes étudiant, le CNOUS (www.cnous.fr), vous accueille à votre arrivée et, si vous allez en province, il vous oriente vers le CROUS. Ces centres d’accueil, national ou régionaux, vous aideront à trouver un logement.

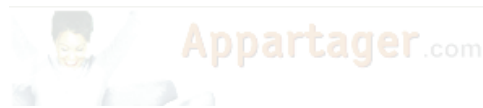
Mais, avant de choisir votre mode d’habitation définitif, sachez que vous pouvez trouver un hébergement temporaire, dans un hôtel bon marché (il en existe à environ 25 € la nuit), dans une auberge de jeunesse ou, si vous êtes à Paris, au FIAP (Foyer international d’accueil de Paris, www.fiap.asso.fr).

Ensuite, vous avez plusieurs possibilités. Si vous êtes étudiant, assistant de langue par exemple, vous pouvez être logé dans l’établissement dans lequel vous travaillez. C’est une solution commode, peu coûteuse, mais non sans inconvénients, le confort étant souvent modeste...



Il existe des résidences pour étudiants, les fameuses cités U, avec leurs chambres de 10 m², dont le prix de location est d’environ 120 € par mois.

Si vos moyens vous le permettent, vous pourrez louer, dans des résidences plus récentes, des studios pour quelque 250 € par mois.



On trouve également des foyers privés (surtout destiné aux jeunes femmes) qui proposent des contrats de location annuels pour des chambres individuelles et doubles.

A défaut, et avec beaucoup de chance, vous trouverez peut-être un logement en ville hébergé dans une famille d'accueil et partageant ainsi la vie quotidienne de Français, ce qui est certainement la solution idéale (atome : www.atomeparis.com).

Les mairies procurent parfois des logements bon marché, mais ils sont rares, donc n'y comptez pas trop !

Enfin, il reste la possibilité du logement privé, mais c'est la solution la plus onéreuse (entre 400 et 600 € pour la location d'un studio). Pour un séjour de longue durée, vous pouvez également opter pour la co-location (<http://www.appartager.com>; <http://www.colocation.fr>).

Quel que soit votre choix, n'oubliez pas que les Caisses d'allocations familiale (CAF, www.caf.fr) accordent, sous certaines conditions, des aides sociales au logement.

Photographies d'identité, de face, tête nue, récentes et ressemblantes, non scannées : fotos de identidade, do rosto, sem nada na cabeça, recentes e iguais, não escaneadas.

Rendez-vous : encontro com hora marcada

Ressortissant(ante) d'un pays étranger : originário(a) de um país estrangeiro

Ressources : recursos

Suffisantes : suficientes

Tampon / Tamponner : carimbo / carimbar

Timbre-poste : selo do correio

Traducteur Assermenté : tradutor juramentado

Visa de Long Séjour -mention "étudiant" : visto de longa estadia para estudantes (Duração superior a 3 meses)

VOCABULAIRE ET EXPRESSION CONCERNANT LA CAF (Caisse d'allocation familiale) ET LE LOGEMENT

À court terme : a curto prazo

À long terme : a longo prazo

À moyen terme : a médio prazo

Aide au logement : auxílio moradia

Allocation de logement(Indemnité allouée aux locataires qui ont des ressources modestes) : quantia paga para inquilinos com recursos financeiros modestos.

Allocations familiales : Sommes versées aux salariés qui ont au moins deux enfants à charge.

Arriver à son terme : terminar o prazo

Bail : Contrato de Aluguel

Co-locataire: co-inquilino (uma pessoa que mora e divide o aluguel com uma outra pessoa)

Couple : casal, dupla

Débuter : iniciar

Délai : prazo

Demande : pedido, demanda

Déménager : mudar de moradia

Emménager : instalar-se (em uma nova moradia)

Entretien : Manutenção

Établir : Estabelecer

Foyer : pensionato, lar.

Indemnité : indenização

Lien : Vínculo, ligação

Livret de Famille (délivré aux époux lors du mariage civil) : Livroto entregue aos noivos na ocasião do casamento civil.

Locataire : inquilino

VOCABULAIRE ET EXPRESSION CONCERNANT LA PREFECTURE DE POLICE

- À défaut : na ausência de
- Acte de divorce : certidão de divórcio
- Acte de mariage : certidão de casamento
- Acte de naissance : certidão de nascimento
- Attestation de prise en charge signée par un répondant en France ou au Brésil: atestado assinado pelo responsável por financiar a estadia do estudante na França.
- Bail de location : contrato de aluguel
- Bourses : bolsas
- Cachets d'entrée: marcas no passaporte indicando a data e a hora de chegada no país
- Certificat d'identité établi par le consulat : certificado de identidade estabelecida pelo consulado, caso a pessoa não possua certidão de casamento ou divórcio
- Certificat médical : certificado médico
- Conjoint : cônjuge
- Délai : prazo
- Délivrer / Délivrance : dar, fornecer, entregar / fornecimento, entrega
- Démarches : procedimentos
- Déposer à la Préfecture de police votre première demande de carte de séjour portant la mention "étudiant"
- Embaucher / Embauche : contratar / contratação
- Emploi : emprego
- Enveloppe prépayée : envelope pré-pago (Compra-se o selo e este deve ser entregue junto com o envelope para que os seus documentos possam ser enviados à sua residência)
- Étudiants non ressortissants de l'Union Européenne : estudantes não originários da União Europeia
- Fiche de salaire : contra-cheque
- Hébergé chez un particulier : hospedado em casa particular
- Hébergé en foyer : hospedado em um pensionato
- Justificatif de ressources : justificativa de recursos
- Justificatif des études suivies : attestation de pré-inscription ou d'inscription dans un établissement d'enseignement supérieur
- L'assurance d'habitation : Seguro de habitação
- Le bordereau de change : comprovante, recibo de troca de câmbio
- Le montant : a quantia
- Passeport en cours de validité : passaporte em curso de validade, válido
- Photocopies requises em format A4 : fotocópias em formato A4



La vie au quotidien

Si vous ne pouvez ou ne voulez prendre vos repas à domicile, vous avez le choix entre la cafétéria de votre lieu de travail, le café du coin ou le Fast-Food si vous êtes pressé et peu gourmand, ou encore le restaurant si vos moyens vous le permettent... Étudiant, allez plutôt au restaurant universitaire (resto U) où vous pourrez faire un repas complet, rapide et bon marché (environ 2,60 €).



Que vous soyez à Paris ou en province, utilisez les transports en commun. Le métro, à Paris (www.ratp.fr), comme dans plusieurs villes de France, est pratique et peu coûteux (carte « orange » hebdomadaire ou mensuelle, abonnement junior pour les élèves et étudiants de moins de 26 ans, forfait une journée ...). C'est le meilleur moyen pour se déplacer en ville et dans la proche banlieue. Dans la capitale, il est relié au RER (Réseau express régional) et aux gares SNCF qui desservent l'Île-de-France. Mais si vous souhaitez en même temps découvrir la ville, prenez les autobus ou les tramways. Pour une découverte originale de Paris, n'hésitez pas à prendre les bateaux-mouches pour une « traversée capitale » sur la Seine (www.bateaux-mouches.fr), et, si vous pensez que Paris peut avoir un petit air de Venise, empruntez les batobus (www.batobus.com), navettes fluviales qui vous transportent « autrement » de la Tour Eiffel aux Champs-Élysées à travers huit escales.





Pour aller à la gare ou à l'aéroport, surtout si vous avez des bagages, vous essaieriez peut-être d'avoir un taxi. Sachez que c'est un moyen de transport assez coûteux (tarifs sur www.artisan-taxi.com) et peu fiable en raison des embouteillages !

Si vous n'êtes pas pressé et ne craignez pas la pollution, le vélo ou le roller sont d'agréables modes de locomotion, surtout les jours de grève des transports ! À Paris et dans les grandes villes, des voies de plus en plus nombreuses leur sont désormais réservées.

Pour voyager à travers la France, le train est le moyen le plus rapide et le plus sûr pour accéder aux grandes villes, qu'il s'agisse des TER (trains express régionaux ou des TGV (www.sncf.com)). Les voyageurs étrangers peuvent bénéficier de tarifs réduits (Europass, Eurodomino, Inter-Rail...).

Vous pouvez bien sûr louer une voiture pour un ou plusieurs jours, mais ce n'est pas à la portée de toutes les bourses !

Si vous êtes étudiant, prenez contact avec l'OTU-Voyage, que vous trouverez dans tous les CROUS et qui propose des voyages et séjours à des tarifs très intéressants (www.otu.fr). Et n'oubliez pas d'emporter avec vous le Guide du routard (www.routard.com) du pays, de la région ou de la ville où vous vous rendez !



Pour le transport

Le métro, à Paris comme dans plusieurs villes de France, est pratique et peu coûteux (carte « orange » hebdomadaire ou mensuelle, abonnement junior pour les élèves et étudiants de moins de 26 ans, forfait pour une journée ...

www.ratp.fr

Pour voyager à travers la France, le train est le moyen le plus rapide et le plus sûr pour accéder aux grandes villes, qu'il s'agisse des TER (trains express régionaux ou des TGV. Les voyageurs étrangers peuvent bénéficier de tarifs réduits (Europass, Eurodomino, Inter-Rail...)

www.sncf.com / www.voyages-sncf.com

www.otu.fr

Si vous êtes étudiant, prenez contact avec l'OTU-Voyage, que vous trouverez dans tous les CROUS et qui propose des voyages et séjours à des tarifs très intéressants . Et n'oubliez pas d'emporter avec vous le Guide du routard (www.routard.com) du pays, de la région ou de la ville où vous vous rendez !

Pour la santé

La Mutuelle des Étudiants - L'Assurance Maladie des Étudiants – Sécurité Sociale Étudiante (Santé des étudiants)

LMDE – www.lmde.com

SMEREB – www.mutualite-etudiante.fr

www.egide.asso.fr/fr/guide/vivre/soigner/

Sites Internet de la Vie Étudiante

Pour étudier en France

<http://bresil.campusfrance.org> (Campus France Brasil)

Pour les visas de long séjour

www.ambafrance.org.br (Ambassade de France au Brésil)

www.diplomatie.gouv.fr/venir/visas/index.html (Pour les visas de long séjour)

Pour le logement

Le CNOUS-Centre National des Oeuvres Universitaires et Scolaires, c'est pour l'accueil des étudiants à Paris et pour les aider à trouver un logement ; pour les villes en province, le CNOUS oriente les étudiants vers le CROUS

les Caisses d'allocations familiale- CAF- accordent, sous certaines conditions, des aides sociales au logement.

www.cnous.fr

www.fiap.asso.fr (Foyer International d'Accueil de Paris)

www.atomeparis.com (Pour trouver un logement à Paris)

<http://www.appartager.com> (logement en co-location)

<http://www.colocation.fr> .

www.caf.fr



Avant de quitter votre pays, prenez la précaution de souscrire un contrat d'assurance « Accident maladie » qui vous couvrira contre ces risques pendant les premiers mois de votre séjour en France.

Ensuite, malade ou non, vous devez obligatoirement vous inscrire à la Sécurité sociale. Si vous n'êtes pas salarié en France et si vous résidez plus de trois mois, vous ne

pouvez pas bénéficier de la couverture de base de la Sécurité sociale (la « Sécu ») et devez donc vous inscrire à la Couverture maladie universelle (CMU, voir www.egide.asso.fr/fr/guide/vivre/soigner/).

La CMU vous permet de bénéficier gratuitement de la Sécu pour toutes vos dépenses de santé. Elle vous rembourse 70%, pour les consultations chez le médecin ou les visites à domicile ; entre 35% et 65% pour les médicaments (attention certains, dits « de confort », ne sont pas remboursés !) entre 65% et 70% pour les soins dentaires et entre 80% et 100% pour l'hospitalisation.

Si vous êtes étudiant, vous pouvez, sous certaines conditions, bénéficier du régime spécifique de la Sécurité sociale et, pour être mieux assuré, souscrire une assurance complémentaire auprès d'une « mutuelle étudiante » qui vous permet d'être presque totalement remboursé de vos frais médicaux. Vous devez alors payer environ 180 €. Les étudiants boursiers du gouvernement français ne paient pas les cotisations de la Sécurité sociale

(www.egide.asso.fr/fr/services/actualites/lettre/L28/dossier28.jhtm).



Et maintenant au travail !

Si vous souhaitez faire des études en France et vous informer avant votre départ, contactez les services culturels de l'ambassade de France de votre d'origine ou de résidence (ministère des Affaires étrangères, <http://www.expatries.org>).

Sachez que les différents établissements d'enseignement supérieur vous proposent un grand choix de filières d'études. Pour vous inscrire en première année à l'université, vous devez obtenir un formulaire de demande d'inscription préalable auprès de l'Ambassade, puis subir un test d'évaluation linguistique organisé en février par les services culturels de l'ambassade de France, ou en France, à la même date, par l'établissement que vous avez choisi. Dans les deux cas, les épreuves qui sont identiques ont pour but d'évaluer votre compréhension écrite et orale ainsi que votre expression écrite. Plusieurs cas de dispense du test d'évaluation linguistique sont prévus.

À votre arrivée en France, vous devez vous inscrire définitivement dans l'établissement et la filière de votre choix et demander une carte de séjour « étudiant ». Pour vous informer, faites appel à l'agence Edufrance (www.edufrance.fr). Les droits d'inscription à l'Université varient entre 140 € et 900 € pour un diplôme national. Dans les Grandes Écoles, les frais de scolarité sont plus élevés et peuvent aller de 3 000 € jusqu'à 7 000 € et même 22 000 €.

L'EXPRESSION DE L'UVH L'EXPRESSION DE L'UVH COMMUNICATION

Les agences s'inquiètent de la montée
des mouvements anti publicité

Mme. Mariah CHÉRIE
Journaliste et Rédactrice en chef



Nous avons la radio universitaire qui diffuse des émissions éducatives, culturelles et informatives, avec une excellente transmission et une très bonne équipe que je gère. Il y a aussi un journal mensuel imprimé à l'université et diffusé auprès du public universitaire. À part cela, nous proposons beaucoup d'autres opportunités aux étudiants qui s'intéressent à la communication, car nous avons un contrat avec le journal "Le Monde", à Paris et nos étudiants peuvent y participer dès le premier semestre.

L'intérêt de notre journal est de diffuser des informations sur notre université et de faire réfléchir les lecteurs sur notre réalité sociale, historique et culturelle, car le journalisme est une manière d'acquérir des connaissances: il peut aussi bien produire des connaissances sur les faits du monde que des connaissances engendrées par d'autres institutions sociales. Mais les connaissances ne peuvent pas être tout simplement transmises ou repassées, elles sont recrées.

Dans le futur, il y aura une télévision universitaire pour mieux servir les professeurs et les étudiants de l'université.

Le Service de Communication de l'Université Victor Hugo se situe à droite de l'entrée principale de l'université. Nous avons le meilleur équipement audio-visuel à votre disposition. Pour nous contacter, appelez-nous au (33) 03 32 26 68 25 ou envoyez-nous un courriel électronique à l'adresse suivante: mcherie@univ-vh.fr.

Je vous remercie de votre attention et compte sur votre participation et contribution pour la rédaction de la première édition de notre journal.



LA PREFECTURE DE POLICE

Mme. Emma FLEURBELLE
Directrice de la Préfecture de Police

Ces informations sont pour vous, étudiants de l'Université Victor Hugo. Pour votre séjour en France, il faut que vous ayez la carte de séjour. C'est une carte délivrée par la Préfecture de police aux étrangers qui vont rester plus de 3 mois en territoire français.

Alors, quelles sont les démarches pour obtenir un titre de séjour étudiant en France ?

- votre passeport en cours de validité ;
- un extrait d'acte de naissance / de mariage;
- 3 photographies de format 3,5 X 4,5 cm ;
- Une déclaration sur l'honneur mentionnant disposer des ressources suffisantes (1000 euros par mois) ;
- Votre carte d'étudiant ou certificat de scolarité.

Munis de vos documents, veuillez vous présenter à la Préfecture de police sans rendez-vous préalable du lundi au jeudi de 8h à 11h30 et de 14h à 17h30. Elle se situe au 13, rue des Misérables.

La Préfecture de Police est à la disposition des étudiants étrangers résidents à Besançon pour toutes informations supplémentaires.

Maison des Français de l'Etranger
Site institutionnel de l'expatriation

Pour faire face à ces dépenses et à celles de la vie quotidienne, vous pouvez obtenir une bourse que vous aurez au préalable demandée au service culturel de l'ambassade de France de votre pays. Il existe trois types de bourse :

- les bourses allouées par le Gouvernement français ;
- les bourses distribuées par le gouvernement de votre pays d'origine ;
- les bourses accordées par des organisations internationales ou des organisations non gouvernementales.

Le montant et la durée de la bourse dépendent du programme de formation (études ou stage) que vous vous engagez à mener à bien dans les délais prévus. Vos résultats (examens, contrôles, appréciations des enseignants) entraînent le maintien ou la suppression de la bourse.

En tant que boursier du gouvernement français, vous pouvez bénéficier d'une ou de plusieurs prestations (allocation d'entretien, allocation de voyage, protection sociale, frais de formation...)

Sous certaines conditions, les étudiants étrangers peuvent bénéficier de bourses sur critères sociaux ou de crédits sociaux d'urgence.

En dehors de vos études, vous pouvez trouver des emplois temporaires en vous adressant aux CROUS qui peuvent vous proposer des jobs dans différents secteurs. Il s'agit surtout de gardes d'enfants, cours particuliers, traductions, enquêtes et sondages. Il existe également des possibilités dans le commerce, la restauration, les agences publicitaires et de travail temporaire... Les CROUS organisent également des voyages d'études et des visites d'entreprises.

Parlez-vous français ?

Pour réussir votre séjour en France il faut bien sûr posséder une bonne connaissance et une bonne maîtrise du français. Dans votre pays, avant le départ, vous pouvez préparer dans les centres et instituts culturels français des diplômes de langue et études françaises qui faciliteront vos études ultérieures.

Vous pouvez également préparer, dans votre pays comme en France, des diplômes nationaux : Le DELF (Diplôme d'études en langue française) et le DALF (Diplôme approfondi de langue française). La commission nationale du DELF-DALF est sur le site www.ciep.fr/delfdalf/index.htm. Vous pouvez également suivre les formations par correspondance du CNED (Centre national d'Enseignement à Distance, www.cned.fr) et viser les diplômes de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP, www.ccip.fr) pour le français des affaires et le français des professions.

Si vous pensez avoir besoin de passer des tests, vous pouvez vous présenter au TCF (Test de connaissance du français, pour la demande d'admission préalable en première année de 1er cycle de l'enseignement supérieur français, www.ciep.fr/tcf/index.htm), ou au Test d'évaluation de français (TEF) de la CCIP qui évalue le niveau de connaissance et les compétences linguistiques et communicatives en français général (www.ildif.com/isref.html#tef).

➤ Le CHU Victor Hugo propose des consultations diverses et des examens médicaux :

Médecine Générale, sportive et préventive
Gynécologie
Diététique
Psychologie
Obstétrique
Urologie
Odontologie



LE CENTRE HOSPITALIER UNIVERSITAIRE - CHU

Responsable : M. DESCHAMPS Bienvenu

Campus Santé : Service Universitaire de Médecine Préventive, Promotion de la Santé et de l'Urgence

- *Étudiants étrangers habitant en France*, pour obtenir une carte de séjour doivent passer une visite médicale. Au CHU Victor Hugo vous bénéficierez des examens médicaux et paramédicaux obligatoires. Cette visite de prévention est notamment pour dépister tout problème de santé et vous orienter vers un centre de soins pour une prise en charge médicale et pour attirer votre attention sur les facteurs de risque en matière de santé : déséquilibre alimentaire, diabète, Sida, etc.
- *Contrôle des Vaccinations*. Pour les voyageurs étrangers, un certificat international contre les maux suivants est exigé : la fièvre jaune, l'hépatite B et la rubéole.
- *Réalisation des actions d'information et de formation*. L'Université Victor Hugo propose souvent de petits cours, offert gratuitement pour discuter certains problèmes de santé courants chez les jeunes, tels que l'automédication, le danger de se droguer, la prévention du Sida et la sensibilisation au don d'organes.
- *Services d'urgence*. Les dangers du quotidien, sont les maladies à évolution rapide, les accidents qui exercent une menace où la rapidité de réaction est indispensable, sont également des services proposés par le CHU Victor Hugo.



Pour trouver la liste des centres de formation, cours de français langue étrangère et stages pour professeurs, consultez le site du ministère des Affaires étrangères (www.diplomatie.gouv.fr/education/langue_fr/fle/), celui de la Délégation générale à la langue française (www.culture.gouv.fr/culture/dglf/politique-langue/frcs-lang-etrang.html), ceux du Groupement des centres d'enseignement du français langue étrangère en France, « Apprendre le français en France » (www.fle.fr/index.html), du Groupement professionnel des organismes d'enseignement du français langue étrangère (SOUFFLE, www.souffle.asso.fr) et celui du CIEP (www.ciep.fr/formations/index.htm) qui présente ses rendez-vous à date fixe (stages d'hiver et d'été du CIEP-BELC, rencontres internationales des sections bilingues francophones...) et ses formations à la carte (Dimensions culturelles de l'enseignement du français, Formation pour enseignants et formateurs en français langue étrangère, Français sur objectifs spécifiques...).

Alain Kimmel

Le Français dans le Monde Mars-Avril no 332.



LE SERVICE DES RELATIONS INTERNATIONALES

Mme ROUJOLIE

Présidente des Relations Internationales

Actuellement, l'Université Victor Hugo reçoit plus de 90 étudiants étrangers par semestre et environ 50 de nos étudiants partent faire des cours dans des universités étrangères associées.

Nos projets sont également intéressants pour les enseignants qui veulent faire des recherches ou des études dans les universités étrangères.

Cette année, nous proposerons d'organiser des conférences et des ateliers dans notre université avec la participation des enseignants et des chercheurs étrangers. Il s'agit de permettre l'échange des connaissances et le contact avec diverses cultures.

Nous avons un projet pour les étudiants français et les étrangers intéressés à y participer, en visant l'échange des langues. L'objectif principal de ce projet est de profiter de l'occasion d'un séjour ensemble pour offrir des cours de langues française, espagnole, allemande, italienne et portugaise pour les étudiants qui souhaitent apprendre et échanger un peu de leur langue maternelle et de leur culture.

Nous sommes à votre disposition pour toute information supplémentaire à l'adresse électronique suivante: roujolie@univ-vh.fr

LE RESTO U



M. Lion VAILLANT

Diététicien et chargé du Resto U

L'Université Victor Hugo pense qu'une bonne alimentation est fondamentale pour le bon fonctionnement du corps et pour le bon développement de l'esprit. C'est pour ça que notre diététicien a élaboré une carte d'alimentation très variée et équilibrée. Chaque jour de la semaine, il y a 3 repas complets (le petit déjeuner, le déjeuner et le dîner).

Le petit déjeuner est servi de 7 heures du matin jusqu'à 9 heures, le déjeuner est servi de 11 heures à 13 heures et le dîner de 19 heures à 21 heures. Le prix de tous les repas est le même € 2,80 par repas.

Dans le campus il y a aussi une cafétéria où les étudiants peuvent prendre un petit déjeuner ou un goûter plus varié, avec des snacks, de différents types de café et des jus de fruits. Elle compte avec un espace ample partagé en 2 zones : une pour les fumeurs et une autre pour les non-fumeurs. Elle est ouverte de 7 heures du matin jusqu'à 19 heures. Les prix sont variés.

Le petit déjeuner comprend des charcuteries, du beurre, du pain, des fruits, des jus de fruits, du café, du lait, du thé, du chocolat chaud et des viennoiseries. Chaque jour il y a un jus de fruit différent, une combinaison de fruits de la saison.

- Pour prolonger vos prêts en cours (si vous êtes en règle) : cliquez sur Prêts puis sur le numéro souligné du document que vous souhaitez prolonger et enfin sur Prolongation .

Sur Virtuose

Accéder à *Virtuose* : à partir de la page d'accueil du SCD, cliquez sur l'onglet « Virtuose »

www.scd.univ-vh.fr

Pour vous connecter, cliquez sur le cadenas en haut à droite, et utilisez les mêmes identifiants que pour *Maestro*.

- Votre mot de passe vous permet, sur *Virtuose* :

De consulter à distance les ressources électroniques réservées aux étudiants, enseignants et chercheurs de l'Université Victor Hugo

De lancer vos recherches simultanément sur plusieurs ressources en même temps

D'accéder à vos documents en texte intégral

De vous constituer une « étagère virtuelle » avec vos périodiques en ligne favoris, vos bases de données favorites, ainsi que des bibliographies.



LA COOPÉRATION INTERNATIONALE

Les principaux objectifs des Programmes de Coopération Internationales de l'Université Victor Hugo sont:

1. L'échange d'enseignants et de chercheurs;
2. L'échange d'étudiants de tous les domaines ;
3. Développement de projets de recherche en coopération;
4. Promotion de conférences internationales.

L'Université Victor Hugo a signé des accords de coopération avec les Universités du monde entier :

Università degli Studi di Firenze – Italie

Università degli Studi di Molise – Italie

Università degli Studi di Cassino – Italie

Universidade de Lisboa – Portugal

Universidade do Porto – Portugal

Universidade Federal de Uberlândia – Brésil

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brésil

Universidade Nacional de Brasília – Brésil

Universidade de São Paulo – Brésil

Ohio State University – États-Unis

New York University – États-Unis

Universidad de Valencia – Espagne

Universidad Católica San Antonio de Murcia – Espagne

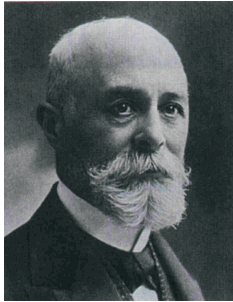
Universidad de La Habana (Cuba)

Universidad Autónoma Chapingo (Mexique)

Universidad Autónoma de Guadalajara (Mexique)

MOBILITÉ ÉTUDIANTE

Étudiants étrangers accueillis à l' Université Victor Hugo par semestre en Programme d'Échange : 45



BIBLIOTHÈQUE HENRI BECQUEREL

Mme Ilma OUBLIE

Chargée de la Bibliothèque Universitaire

Notre bibliothèque universitaire propose de nombreux services aux étudiants. Nous avons une grande collection composée de livres, de thèses, de périodiques et de documents informatifs variés, accessible au public universitaire.

La bibliothèque Henri Becquerel est située dans un lieu privilégié, de facile accès. De nombreux ouvrages (thèses, articles, livres) sont accessibles pour prêt et photocopie. La consultation et la réservation de titres et la prolongation des prêts peuvent être faites en ligne. Nous avons une salle multimédia et une salle de lecture; une salle de périodiques. La durée des prêts des livres est de 15 jours, pouvant être prolongés s'ils ne sont pas sur la liste de réservation.

Nous avons aussi des services spéciaux, à savoir:

- L'Internet sans fil: La bibliothèque fournit un accès sans fil à internet aux étudiants de L'Université Victor Hugo.
- Prêts Entre Bibliothèques (PEB): Le prêt entre bibliothèques (PEB) est un service qui permet à un réseau de bibliothèques et centres de documentation d'effectuer ou de recevoir des demandes de fourniture de documents, qu'il s'agisse de reproductions ou d'originaux.
- Recherche des thèses sur le site du SUDOC: Le SUDOC (système universitaire de documentation), est un catalogue qui vous permet d'effectuer des recherches bibliographiques sur les collections des bibliothèques universitaires françaises et des autres établissements de l'enseignement supérieur, ainsi que sur les

collections de périodiques d'environ 2400 centres documentaires. Il permet également de savoir quelles bibliothèques détiennent ces documents. Le Répertoire des centres de ressources donne accès à diverses informations les concernant.

www.sudoc.abes.fr

La bibliothèque de chez vous : Un mot de passe sera attribué aux étudiants lors de leur inscription à la bibliothèque. Il leur permettra d'accéder aux services à distance du Service Commun de la Documentation de l'Université Victor Hugo :

- Sur *Maestro*, le catalogue collectif de l'Université Victor Hugo
- Sur *Virtuose*, le portail documentaire

Sur *Maestro*

Accéder à *Maestro* : à partir de la page d'accueil du SCD, cliquez sur l'onglet « Catalogue »

www.scd.univ-vh.fr

Votre mot de passe vous permet

- d'accéder à votre compte lecteur pour consulter vos prêts en cours et la liste de vos 100 derniers prêts.
- De faire vous même, en ligne, vos prolongations de prêt
- D'enregistrer vos préférences pour la consultation du catalogue

Cliquez sur Compte Lecteur (en haut de l'écran sur la droite). Tapez le Code de Barre (entrez les chiffres du code-barres de votre carte lecteur, sans espace. Ensuite, tapez votre mot de passe (il s'agit du code qui vous a été communiqué lors de votre inscription. Et enfin cliquez sur Envoyer .





Fiche d'Identité Fictive

Nom: _____

Prénom: _____

Nationalité: _____

Date et lieu de naissance: _____

Âge: _____

État civil (Situation de famille): _____

Profession: _____

Numéro de téléphone (fixe et portable): (33) (0)3 ___ ___ ___ / (0)6 ___ ___ ___

Courriel (courrier électronique): _____ @univ-vh.fr

Caractéristiques physiques _____

Caractéristiques psychologiques _____

Goûts et Préférences _____



L'ARRIVEE DES ETUDIANTS

AU SERVICE DES RELATIONS INTERNATIONALES

Légende

D = La Directrice (Lidiane)

E1 = Leonardo

E2 = Karen

E3 = Caroline

Es = les trois étudiants

D – Bonjour!

Es – Bonjour!

D – Soyez les bienvenus ! Je m'appelle Lidie Roujoulie et je suis la Directrice des Relations Internationales. Je suis là pour vous présenter nos services et je suis à votre disposition pour éclaircir vos doutes.

E1 – Merci. Je suis brésilien, je m'appelle Leonardo Baesse et je suis en France pour faire le Master en Biotechnologie.

D – Et vous ?

E2 – Je m'appelle Karen Guedes. Je viens d'arriver à Besançon pour suivre le Master en Diplomatie.

D – Et vous ? Comment vous vous appelez ?

E3 – Je m'appelle Caroline Campos Rizzotto et je vais faire le Master en Histoire.

D – Enchantée. D'abord, je vais vous présenter où sont les bâtiments où vous allez étudier. Regardez, s'il vous plaît, ce plan-là. L'UFR, Sciences du Langage, de l'Homme et de la Société, où sont les Cours d'Histoire et de Diplomatie, se situe à la Rue de la Construction de la Mémoire, devant l'UFR de Sciences de Technologie et Gestion de l'Industrie, où il y a l'Institut de Biotechnologie, où va étudier M. Baesse.

E1 – Combien de Labos de Recherches il y a là-bas ?

D – Bien. Je sais qu'il y a plusieurs laboratoires très modernes et bien équipés, mais je pense qu'il vaut mieux que vous parliez directement avec le responsable du Cours.

E3 – Est-ce que nous pouvons utiliser les ordinateurs de l'Université ?

D – Oui, bien sûr. Il y a des Centres d'accès à l'Internet dans notre Université, où vous pouvez créer vos mots de passe.

E2 – Est-ce que nous avons besoin de vous rendre quelques documents ?



D – Oui. Vous devez remplir ces fiches de candidature. Rendez-les-moi avec une photocopie de vos documents personnels... Bien, c'est tout. Pour tout autre doute ou information n'hésitez pas à venir me voir.

E1 – Est-ce que vous avez un numéro de téléphone ?

D – Oui. Voilà ma carte de visite.

Es – Merci, Madame. Au revoir !

D – À bientôt ! Je vous souhaite un très bon séjour en France !



Dans le bureau de la personne chargée du Logement des Maisons des Étudiants de l'UVH.

Dialogue avec la Chargée du Logement.

Caroline= Chargée du Logement

Gabriela = Étudiante 1

Vanessa = Étudiante 2

Étudiantes 1 et 2: Bonjour Madame!!

Carol: Bonjour !!! Soyez les bienvenues à la Cité U de l'UVH ! Je suis Madame Bourdon la responsable du logement de la Maison des étudiants. Et je suis à votre disposition pour vous présenter vos logements et pour toutes informations supplémentaires concernant votre séjour dans la Maison des étudiants.

Étudiante 1: Merci Madame! Moi, je suis Gabriela MOREIRA Je suis brésilienne et je suis à Besançon pour faire mon Master en FLE. Vous pourriez me décrire les logements de l'UVH?

Étudiante 2: Moi, je m'appelle Vanessa Pereira. Je suis brésilienne aussi et je suis là pour faire ma deuxième année de licence en Histoire.

Carol: Oh oui, bien sûr! Notre logement qui se situe dans l'université est bien confortable. Le bâtiment a trois étages avec plusieurs chambres, individuelles ou doublées. Chaque chambre a une toilette individuelle et il y a une cuisine collective équipée que se situe au premier étage. Dans la cuisine, vous avez un micro-ondes, un grille-pain, un congélateur, un frigo, entre autres choses... mais par contre, vous devez acheter les vaisselles: les assiettes, les verres, les couteaux, les fourchettes, les cuillères, les tasses à café et à thè.

Étudiante 1: Est-ce qu'il y a des meubles dans les chambres ?

Carol: Bien sûr! Il y a un lit, une petite armoire, un téléphone et un bureau pour les études, une chaise, une étagère, mais il n'y a pas de TV.

Étudiante 2: Et les toilettes, elles sont comment?

Carol: Les toilettes sont petites, avec un lavabo, un miroir, une cuvette et une douche.

Étudiante 1: Il y a aussi le chauffage? C'est payant ou gratuit?



Carol: Dans les chambres il y a le chauffage, mais vous ne payez rien pour cela, c'est inclus dans le loyer.

Étudiante 2: Est-ce que vous pouvez nous dire quels sont les tarifs des logements?

Carol: Le tarif mensuel pour une chambre individuelle est 200 euros * et pour une chambre double est 300 *, le tarif mensuel pour l'accès à l'internet est 25 euros*.

Étudiante 1: Et Comment nous devons procéder pour la réservation?

Carol: Vous devez m'apporter votre passeport, votre carte de séjour, votre carte d'étudiant de l'UVH et votre RIB (Relevé d'Identité Bancaire) pour que je fasse votre réservation.

Étudiante 2: Quand est-ce que nous devons vous apporter nos documents ?

Carol: Eh bien, Je vous donne rendez-vous demain à 16h00 ici dans mon bureau.

Étudiante 1: D'accord Madame! Donc demain à 16h00 dans votre bureau.

Étudiante 2: Merci Madame. Vous êtes très sympa!

Carol: Au revoir mesdemoiselles et à demain!



Dialogue avec la Chargée du CROUS

Chargée du CROUS: Karen

E1= Leonardo

E2= Maria Margarida

Chargée du CROUS: Bonjour les étudiants!

Étudiant 1: Bonjour Madame!

Chargée du CROUS: Je m'appelle Carmen LaRose et je suis la chargée du CROUS. Bien, le Centre des Oeuvres Universitaires et Scolaires se charge d'offrir plusieurs services aux étudiants. Son objectif est de donner à tous les étudiants les mêmes chances d'accès et de réussite dans l'université.

Étudiante 2: Et quelles sont les services offerts par le CROUS?

Chargée du CROUS: Le CROUS offre plusieurs types de bourses, il offre aussi les meilleurs logements et des activités culturelles aux étudiants. Il s'occupe aussi du service de restauration et des services sociaux.

Étudiant 1: J'ai déjà entendu parler sur la CAF. Qu'est-ce que c'est ça?

Responsable: La CAF, la Caisse d'Allocation Familiale, c'est un programme du gouvernement français qui se charge d'offrir de l'aide au logement, c'est-à-dire, il rembourse les dépenses des étudiants avec le loyer.

Étudiant 2: Et quels sont les pré-requis nécessaires pour s'inscrire à la CAF?

Chargée du CROUS: Bon, vous devez être un locataire, un colocataire ou un sous-locataire. Et vous devez résider dans un appartement, une résidence universitaire, un foyer, un meublé à l'hôtel, en chambre ou chez l'habitant. Les logements doivent être en bon état d'entretien, comporter un minimum de confort et être conforme aux normes de santé et de sécurité. Le bail et la quittance devront être établis à votre nom et vous ne devez pas avoir aucun lien de parenté avec le propriétaire.

Étudiant 1: Et comment nous devons faire pour estimer le montant de l'allocation?

Chargée du CROUS: Pour calculer l'aide au logement, il faut compter vos ressources, la nature du logement occupé et le montant du loyer principal ou forfaitaire. Le site www.caf.fr a toutes les informations dont vous avez besoin.

Étudiant 1: Oh, merci beaucoup madame!

Chargée du CROUS: Je vous en prie! Au cas de doute, n'hésitez pas à me contacter. Voilà ma carte de visite.

Étudiante 2: C'est gentil! Au revoir Madame!

Chargée du CROUS: Au revoir et à bientôt!



Au Secrétariat de la Faculté de Lettres...

Le Secrétaire : Wendel (S)

Étudiant: Diogo (E)

E: Bonjour Monsieur!

S: Bonjour !

E : Je m'appelle Diogo et je suis à la Faculté de Besançon pour faire ma troisième année de Licence en Lettres et Langues.

S : Très bien ! Soyez le bienvenu. Vous êtes de quelle nationalité ?

E : Moi, je suis brésilien.

S : Voilà, Ça c'est une fiche d'inscription que vous devez remplir à l'encre noire ou bleue, dater et signer. Sur la fiche d'inscription vous devez mettre votre période d'études en France et la durée de votre séjour (en mois), et n'oubliez pas de fournir votre adresse actuelle valable.

E : D'accord. Maintenant, vous pouvez m'informer sur le calendrier universitaire 2008-2009 (le début et la fin des cours), le bâtiment où seront assurés les cours et aussi les disciplines offertes par l'UFR ce semestre?

S : Oui! La liste des disciplines et les horaires des cours sont affichés sur le mur à l'entrée de la Faculté de Lettres. L'année académique commence le 5 Septembre et finira le 20 Juin. Vos cours auront lieu dans le bâtiment de la Rue de la Construction de la Mémoire, au 2^e étage, salle 204.

Votre responsable pédagogique, c'est Madame OUBLI Ilma.

E. Où je pourrai rejoindre Mme OUBLI ILMA ?

S. Envoyez-lui un courriel pour vous présenter et fixer un rendez-vous.

E. Pourriez-vous me passer son courriel ?

S. C'est oublilma@univ-vh.fr

Auriez-vous d'autres doutes? Au cas de doutes, n'hésitez pas à venir me voir.

E : Non, merci beaucoup Monsieur. C'est tout pour l'instant. Au revoir!

S: Au revoir! Bonne journée!



DIALOGUE À LA PRÉFECTURE DE POLICE

Gabriela – Directrice de la Préfecture de Police

Camila - Étudiante

E – Bonjour Madame!

D - Bonjour! Vous devez remplir ce formulaire et attendez votre tour, s'il vous plaît!

E - Merci Madame.

E - Bonjour madame! Voilà mes documents.

D - Hum...vous avez le passeport,très bien....l'acte de naissance traduit par un traducteur assermenté.....bon....la fiche d'inscription, 3 photographies d'identité.... Oui, vous avez tout ce qu'il faut, Madame CRUZ ?

E - Oui, Camila MOREIRA CRUZ.

D- Vous êtes de quelle nationalité?

E - Moi, je suis brésilienne et je suis là pour faire mon Master en Arts Plastiques.

D - Très bien! Vous avez sur vous le bail de location et le justificatif des études suivies ?

E- Ah, oui. Les voilà ! Mais pardon madame, je n'ai pas compris la question 26 du formulaire : " Quels seront vos moyens d'existence en France?" Mes parents devront faire, tous les mois, un versement (dépôt) sur mon compte bancaire ?

D - Voilà, c'est bien ça. Et vous savez qu'il faut ouvrir un compte courant dans une banque française (par exemple, dans Le Crédit Lyonnais, la Société Générale) . Pour ce faire, vous devez présenter une déclaration sur honneur que vos parents vont disposer des ressources suffisantes pour votre séjour en France.

E - D'accord!

D - Oui, c'est ça. Comme vous avez vu, il manque le certificat médical. Vous avez une consultation avec un médecin généraliste le 03 mars, à 14h , à l'adresse suivante: 46, rue de la Cure. Vous devez m'apporter les résultats des examens médicaux le 07 mars à 10h. Et le 17 mars, vous revenez chercher votre carte de Séjour.

Vous savez que la carte de séjour est un document très important et obligatoire pour tous les étudiants qui vont rester plus de 3 mois en territoire français car il leur permettra de se déplacer légalement partout en France et dans toute l'Europe.

E - Ah bon?



D - Oui, madame! Et la carte de séjour vous permettra aussi d'obtenir l'aide de la CAF (Caisse d'Allocation Familiale).

E - Voilà! c'est tout madame? Merci beaucoup. Au revoir !

D- Faites attention à tous les délais, les dates et les heures !

E- Oui bien sûr !

D- Au revoir! Bonne journée!

E- Au revoir, madame et merci beaucoup.



Dialogue avec le diététicien responsable du restaurant universitaire et de la cafétéria:

E₁ – Etudiante 1 (Karen Guedes)

E₂ – Etudiante 2 (Gabriela)

D – Diététicien : PhD. Lion Vaillant (Leonardo)

M –Serveur (Leonardo)

E₁ : Humm! j'ai faim.

E₂ : Moi aussi. Allons manger au Resto U?

E₁ : Oui, on y va!

→ **En face du Resto U :**

E₁ : Regarde, il y a une longue queue.

E₂ : Je pense que c'est pour acheter le ticket du Resto U.

→ **Au guichet :**

E₁ : Bonjour ! Je voudrais acheter un ticket pour manger au resto U. Comment on doit faire ?

B₁ : Bonjour ! Vous pouvez acheter seulement un ticket ou 5 tickets pour toute la semaine.

E₂ : Mais le prix est le même si nous achetons les 5 ?

B₁ : Oui, bien sûr. Mais l'avantage c'est que vous n'aurez plus besoin de faire la queue.

E₁ : Oui vous avez raison. Alors, nous allons acheter 10 tickets. C'est combien ?

B₁ : Les tickets à l'unité c'est € 2,80 et le montant c'est € 28,00.

E₁ : Les voilà. Merci monsieur.

B₁ : Alors, le suivant...

→ **Dans le Resto U :**

E₂ : Prends ton plateau.

E₁ : Oh, merci.

E₂ : Tu as déjà vu le menu d'aujourd'hui ?

E₁ : Non, j'ai oublié de le voir. On va demander ce monsieur-là ! Excusez-moi monsieur. Est-ce que vous êtes le diététicien responsable de la composition des menus du resto U ?

D : Oui, c'est bien moi. Je peux vous aider ?



E2 : nous sommes étrangères et nous ne connaissons pas les plats que vous proposez.

E1 : Moi j'ai vu qu'il est affiché sur le mur là-bas mais ce n'est pas évident pour nous.

Vous pouvez nous expliquer ?

D : Aujourd'hui nous avons la Moussaka, les Calmars à la romaine et les haricots plats aux poivrons.

E1 : Qu'est-ce que c'est ça ?

D : La Moussaka c'est un plat oriental d'origine turque, qui se cuit au four et il est composé d'aubergines, des hachis de mouton, de tomates, de tout fortement condimenté et épicé. Il y a aussi les calmars à la romaine ...

E2 : Oh mon Dieu, qu'est-ce que c'est ça, les calmars ?

D : (nerveux) C'est un type de fruit de mer. Et enfin vous avez les haricots plats aux poivrons comme garniture.

E1 : C'est tout ?

D : Chaque jour de la semaine, on vous propose un menu différent.. Il est composé d'une manière diversifiée. On a les plats du jour traditionnels et on propose aussi d'autres choix aux étudiants, comme par exemple la pizza, le steak hâché et les frites.

E1 : Génial ! Grâce à Dieu ! Et pourquoi il n'y a pas de boissons rafraîchissantes au resto U ?

D : Bien, j'ai fait une recherche et j'ai découvert que ces types de boissons, en excès, font mal à la santé. Mais vous pouvez les acheter à la cafétéria.

→ **Après manger :**

E1 : Vous êtes monsieur?

D : Je m'appelle Lyon Vaillant. Voilà ma carte de visite.

E1 : D'accord. Où se situe la cafétéria et quels types de Snacks, de viennoiserie, il y a là-bas ?

D : Elle est située à la rue du Café, proche de l'hôpital. Là-bas vous pouvez trouver des viennoiseries, plusieurs types de snacks et de boissons. Les principales viennoiseries que nous avons sont les croissants, les galettes, les pains aux chocolats, les pains aux raisins, les brioches, et pour les snacks nous proposons des sandwichs froids et chauds et des salades. Nous avons aussi plusieurs types de jus de fruits et de thés et sans oublier, bien sûr le café expresso, le café au lait.

E2 : Merci Monsieur pour les explications. Au revoir !

D : Je vous en prie mesdemoiselles. Au revoir !



Dialogue avec le diététicien responsable du restaurant universitaire et de la cafétéria:

E₁ – Etudiant 1 D – Diététicien : Ph.D. Lion Vaillant

E₁ : Excusez-moi monsieur. Est-ce que vous êtes le diététicien responsable de la composition des menus de la cafétéria et du resto U ?

D : Oui, c'est bien moi. Je peux vous aider ?

E₁ : Pourquoi il n'y a pas de boissons rafraîchissantes au resto U ?

D : D'abord, je m'appelle Lion Vaillant. Comment vous vous appelez ?

E₁ : Pardon. Je m'appelle Karen.

D : Bien, j'ai fait une recherche et j'ai découvert que ces types de boissons ont beaucoup de sucre et que le sucre en excès fait mal à la santé. Mais vous pouvez les acheter à la cafétéria.

E₁ : D'accord. Où se situe la cafétéria et quels types de nourritures il y a là-bas ?

D : Elle est située à la rue du Café, proche de l'hôpital. Là-bas vous pouvez bouffer des viennoiseries, plusieurs types de snacks et de boissons.

E₁ : Comment est le menu au resto U? Qu'est-ce que vous nous proposez ?

D : Chaque jour de la semaine, on vous propose un menu différent.. Il est composé d'une manière diversifiée. On a les plats du jour traditionnels et on propose aussi d'autres choix aux étudiants, comme par exemple la pizza, le steak hâché et les frites.

E₁ : Merci monsieur. J'ai adoré le menu d'aujourd'hui.

D : Je vous en prie mademoiselle. Pour me contacter, voilà ma carte de visite. Au revoir !

E₁ : Au revoir !



DIALOGUE: CHEZ LE MÉDECIN

Médecin – Tassiana

E1 – Lidiane

E2 - Vanessa

E1 – Bonjour Madame! Je m'appelle Lidiane RAMOS et je suis là pour la consultation pour obtenir ma carte de séjour.

E2 – Moi aussi, Madame. Je suis Vanessa GONÇALVES.

M – Bonjour mesdemoiselles. Pour la carte de séjour, d'abord, je vais vous poser des questions concernant votre santé, vos habitudes alimentaires, vos modes de vie... pour faire votre bilan de santé. Ensuite, vous devez faire des radiographies des poumons. Bien, vous mademoiselle. Comment vous vous appelez?

E1 - Je m'appelle Lidiane RAMOS.

M – Mademoiselle, est-ce que vous avez quelque problème de santé?... diabète, tension haute, migraine, gastrite, thyroïde...

E1 – Non. J'avais de l'allergie respiratoire quand j'étais petite.

E2 – Et moi je suis enrhumée, et depuis ce matin je tousse beaucoup.

M – C'est normal, Mademoiselle. Est-ce que vous fumez?

E2 – Non, Madame.

M – Et vous?

E1 – Moi non plus.

M – Alors, je vais vous mesurer. Montez sur la balance, s'il vous plaît.

E1 – Vous trouvez que je suis grosse, docteur?

M – Ben, voyons... Vous êtes très maigre. Vous pesez 50 kilos et vous mesurez 1,64m. Tout va bien avec vous, mademoiselle. Venez chercher votre radio demain à 16h00. Maintenant, c'est votre tour, Mademoiselle GONÇALVES. Montez sur la balance, s'il vous plaît.

E2 – D'accord!

M – Vous mesurez 1,50m et vous pesez 49 kilos. Je vais vous ausculter... Respirez à fond. Inspirez! Expirez!

E2 – J'ai mal à la gorge..Je ne me sens pas bien.

M – Ouvrez votre bouche. Ce n'est pas grave, Mademoiselle. Vous avez une infection de la gorge. Je vais vous prescrire un antibiotique et un sirop, et c'est tout. Vous devez



prendre un comprimé une fois par jour après le déjeuner et une cuillerée à soupe de sirop pour la toux le matin et le soir.
Et bien, vous pouvez y aller pour obtenir vos cartes de séjour.

E1 – Merci. Au revoir, docteur.

E2 – Merci beaucoup. Au revoir.

M – Au revoir. Une bonne journée à vous!



DIALOGUE: LE SPORT À L'UVH

Chargée du Sport (C): Vanessa

Étudiants: Tassiana (E1)

et Flávio (E2)

C: Bonjour les étudiants!

E1/E2: Bonjour Madame!

C: Ça va bien?

E1/E2: Très bien, merci!

C: Alors, vous aimez l'Université Victor Hugo?

E1: Oui, c'est une université très intéressante.

E2: Elle propose plusieurs services pour aider les étudiants pendant les cours.

C: Parmi ces services intéressants, nous avons le SUAPS, Service Universitaire des activités physiques et sportives. Je m'appelle Petite Papillon et je suis chargée du Sport.

E2: Le sport est une activité très importante pour la santé.

C: Les activités sportives et physiques modèlent votre silhouette, travaillent le souffle et la perte de poids.

E1: Quelles sont les activités que le SUAPS propose?

C: Le SUAPS propose un grand gymnase pour pratiquer un grand nombre d'activités collectives et individuelles, par exemple: l'aikido, la danse, le judo, la randonnée, le tennis, le volley-ball, le football, etc.

E2: Super! Vous proposez un grand nombre d'activités.

E1: Oui, nous avons une grande liste d'options. C'est à vous de choisir l'activité physique qui vous plaît et vous convient le mieux.

Les sports nautiques, c'est parce que l'UVH est baignée par le Doubs?

C: Oui, c'est ça. Le SUAPS vous propose le sky nautique, le kayak, la planche à voile. À part cela, il vous propose une salle de sport pour la musculation (muscu) et la gymnastique (gym).

E1: Mais, comment je peux faire? Je suis étudiante en médecine. Mon cours est à plein-temps et je n'ai pas le temps pour faire du sport.

E2: Moi non plus.



C: Ne vous inquiétez pas! Le gymnase et la salle de sport sont ouverts 24 heures sur 24 y compris les conseillers sportifs.

E2: C'est génial! Ça facilite la vie des étudiants

E1: et le plus important, ça nous procure la bonne santé physique et mentale, aussi!!

C: Ah Oui! L'une des priorités de l'UVH, c'est de procurer le bien-être à ses étudiants.

E2: Bon, merci beaucoup madame pour votre attention!!! Maintenant, Nous allons connaître d'autres endroits et services de l'UVH.

E1/E2: Au revoir Madame!!

C: Au revoir et bon séjour en France!!!



Dialogue dans la bibliothèque Henri Becquerel- UVH
(Aluísio Brandão/ Maria Margarida Morena)

Dialogue – Première partie

Marguerite de France: Chargée de la Bibliothèque Henri Becquerel (**Maria Margarida**)
Jean Roux : Étudiant en Histoire à l'UVH (**Aluísio**)

Jean Roux : — Bonjour Mme, quels sont les services disponibles que vous proposez aux étudiants dans la bibliothèque ?

Marguerite de France : — Nous avons les services de prêt et de photocopie de nombreux ouvrages tels que des thèses, des articles, des livres. Nous avons aussi une salle multimédia, une salle de lecture et une salle de périodiques. C'est votre premier semestre dans notre université ?

Jean Roux : — Oui, Je suis étranger et je viens d'arriver en France et je ne connais pas encore le fonctionnement de l'université ?

Marguerite de France : Ah d'accord, alors soyez le bienvenu chez nous. Nous proposons aux nouveaux étudiants une présentation des services de la bibliothèque de l'université. Vous êtes invité à participer à cette activité.

Jean Roux : — Merci beaucoup. Et ça sera quand cette activité ?

Marguerite de France : — Nous proposons cette activité tous les jours, de 14h à 16h Pour participer, il faut s'inscrire. Vous pouvez faire votre inscription aujourd'hui et participer à la présentation de demain.

Jean Roux : — Vous pouvez faire mon inscription maintenant ? Demain je viendrai pour la présentation.

Marguerite de France : Oui, c'est bien ! Ça sera très bon et utile pour vous.

Jean Roux : Merci Mme et à demain.



Dans la bibliothèque (2^e partie)

Chargée de la bibliothèque: CB (Maria Margarida)

Étudiant 1: (Diogo)

E1 : — Bonjour Madame. Je voudrais faire mon inscription.

CB : — S'il vous plaît, remplissez cette fiche. J' ai besoin de votre attestation d'inscription de l'UVH, 2 photographies d'identité, l'acte de naissance et le justificatif de domicile à Besançon. Êtes-vous étranger?

E1 : — Oui. Je suis allemand et je m'appelle Joseph Fritz.

CB : — Dans ce cas, j'ai également besoin de votre passeport et votre carte de séjour.

E1 : — Oui, les voilà. c'est tout ?

CB : — Un instant s'il vous plaît. (...).Tout est juste. Voici votre carte d'étudiant, votre code d'identifiant et mot de passe. Ne les oubliez pas ! Ils vous permettront d'accéder aux services à distance du Service Commun de la Documentation de l'UVH, sur Maestro et sur Virtuose !!!

E1 : — Sur Maestro et Virtuose? Qu'est-ce que cela veut dire?

CB : — Maestro renvoie au catalogue collectif de l'Université Victor Hugo. Et Virtuose renvoie au portail documentaire. Vous pouvez accéder aux deux services avec le même utilisateur et mot de passe.

E1 : — Oui, je ne vais pas oublier, je vais les retenir. merci Mme.

CB : — Je vous en prie.

Chargée de la bibliothèque: CB

Étudiante 2: (Caroline)

E2 : — Excusez-moi, pouvez-vous m'aider?

CB : — Oui, Bien sûr ! Je suis Mme Aimée, chargée de la bibliothèque. Quels sont vos doutes?

E2 : — Je n'arrive pas à accéder aux options de réservation et de prolongation des prêts en ligne.

CB : — Avez-vous des problèmes pour accéder au site de la bibliothèque ?



E2 : — non, je peux accéder au site de l' UVH, mais je ne réussis pas à accéder à mon compte lecteur.

CB : — C'est parce que vous ne pouvez pas faire la prolongation des prêts des livres et faire la réservation en ligne. Il faut accéder à votre compte lecteur. Cliquez sur l'option, « s'identifier ». Ici, vous tapez l' Utilisateur et le mot de passe, que vous avez reçus lors de votre inscription. Sont-ils avec vous maintenant?

E2 : — Oui, je les ai. Je vais les taper maintenant. (...) Jetez un coup d'oeil ici, cela ne marche pas. Je ne sais pas ce qui se passe?

Authentification

Vous souhaitez accéder à un service qui nécessite une authentification.
Entrez votre nom d'utilisateur et votre mot de passe puis cliquez sur le bouton **Connexion**

Utilisateur :
Mot de passe :

Prévenez-moi avant de me connecter à d'autres services.

En fonction de votre statut (pour activer votre compte, modifier vos données, retrouver votre mot de passe...), cliquez ci-dessous :

- **ÉTUDIANTS**
- **DOCTORANTS**
- **PERSONNELS ET HEBERGÉS**
- **LECTEURS SCD**

CB : — Laissez-moi voir cela. (...) Êtes-vous sûr de tout taper correctement ? n'oubliez pas de voir si vous les tapez en lettres majuscules ou minuscules.

E2 : — C'est peut-être ça le problème. Je vais réessayer. Merci beaucoup Mme.

CB : De rien. Au revoir !

Chargée de la bibliothèque: CB

Étudiant 3: E3 (Jessica)

E3 : — Bonjour Madame. J'ai aussi besoin d'aide. J'ai vraiment besoin de lire un livre, mais Je ne l'ai pas pu trouver dans les catalogues de notre bibliothèque. Notre bibliothèque a le service de PEB (Prêt Entre Bibliothèque) disponible?

CB : — oui, nous l' avons. Il y a une extension de ce service sur un autre site (www.scd.univ-vh.fr.) Là, vous trouverez l'option de faire des demandes de livre. Et quand le livre arrive à l'université, vous pouvez faire une photocopie ou effectuer votre recherche sur place.



E3 : — Merci Mme.

CB : — Je vous en prie.

Chargée de la bibliothèque: CB
Étudiant 4: E4 (Wendel)

E4 : — Excusez-moi, je voudrais savoir quelques informations sur le SUDOC. Est-ce que je peux accéder au SUDOC dans la bibliothèque ?

CB : — Oui, vous pouvez. Nous permettons l'accès au système universitaire de documentation qui est un service très important pour vous étudiants, pour la recherche des thèses.

E4 : — Quel est le site du SUDOC?

CB : — Le site du SUDOC, c' est [www. Sudoc.abes.fr](http://www.Sudoc.abes.fr).

E4 : — Merci madame.

CB : — Je vous en prie. Au revoir !



Cours du prof. Madame Ilma OUBLI

Je suis Mme OUBLI Ilma, professeur d' Immunologie. Aujourd'hui, c'est notre premier cours. Nous allons parler un peu de nos objectifs. Le contenu est fondamental et l'évaluation sera faite sous forme de travail, de lecture d'articles, d'épreuves écrites, et des rapports des cours pratiques. Les cours pratiques seront effectués dans le laboratoire Marie Curie qui se trouve dans l'hôpital universitaire. L'accès des étudiants au laboratoire pour les cours pratiques doit se faire exclusivement par l'entrée de la rue de la Cure, c'est l'entrée de la salle de travaux pratiques. Il est interdit d'accéder au laboratoire par l'entrée principale de l'hôpital. L'utilisation du "jaleco" est obligatoire pendant les cours. Toutes les activités auront le même poids dans la note finale qui sera la moyenne de la note obtenue dans chaque activité. Les notes partielles et finale seront envoyées par e-mail, dans le délai de 15 jours après la remise de l'activité. Je sais que beaucoup d'étudiants sont des étrangers, alors nous leur parlerons aussi de la durée du semestre, et de certains détails sur les horaires de l'Université Victor Hugo.

Aujourd'hui, nous allons apprendre quelques théories de la prévention des risques biotechnologiques:

La biosécurité est l'ensemble des actions destinées à la prévention, l'élimination ou l'atténuation des risques inhérents aux activités de recherche, de production, d'éducation, de développement technologique et de services, en ciblant la santé des humains, des animaux, la préservation de l'environnement et la qualité des résultats. Ces notions seront très utiles suivant les catégories. Je vous suggère de prendre des notes pour mieux accompagner les cours.

La bibliographie qui sera utilisée pendant les cours:

ROITT , IVAN MAURICE, Immunologie fondamentale et appliquée. 2007 - MEDSI;

PAULAN, IVAN; Sécurité Relatives à La Recherche Biologique. 1985- MEDSI;



A LA BANQUE

E1 - Flávio

E2 - Aluísio

E2 : Bonjour Monsieur. Je voudrais ouvrir un compte dans votre banque.

E1 : Bien sûr ... vous avez sur vous le passeport, la carte de séjour et le justificat de domicile ?

E2 : Oui ... les voilà. C'est tout ?

E1 : Attendez un moment... Très bien ...

Le numéro de cette agence est 0000-0. Especificar

Vous êtes le titulaire de ce compte, le numéro c'est le 00000-000.

Je vais vous l'imprimer

E2 : Ah c'est bien !

E1 : Alors vous devez créer un mot de passe, s'il vous plaît !

E2 : ...

E1 : Tapez une deuxième fois s.v.p.

E2 : ...

E1 : Merci ! Bien, vous recevrez votre carte bancaire/carte bleue dans 2 semaines.

La carte de votre compte courant est comme ça...

Ici c'est l' indicatif de l' agence ... ici c'est le numéro du compte ...

Il faut signer la carte au verso ...

Si vous voulez faire un paiement, vous pouvez l'effectuer soit sous prélèvement sur votre compte, soit par carte ou par chèque ...

Comme vous êtes étudiant, vous allez payer un tarif réduit pour les opérations financières.

E2 : Merci pour vos explications.

E1 : Est-ce que vous avez d'autres doutes ?

E2 : Pour remplir le chèque , comment je dois faire ?

E1 : Le feuillet de chèque est comme ça ...

Ici vous devez remplir la somme/le montant en toutes lettres ...

Ici vous devez écrire le nom du bénéficiaire ...

La date et la ville ...et ici, vous devez signer le chèque.

E2 : Il y a un moyen plus rapide que cela?



. Vous recevrez le RIB avec la carte bancaire.

E1 : Si vous préférez, vous pouvez utiliser le guichet automatique de billets pour faire un versement/dépôt sur votre compte courant. Consultez souvent votre relevé de compte, pour mieux contrôler votre compte. Si jamais vous oubliez une de vos données personnelles, vous pouvez vérifier sur le RIB (Relevé d'identité bancaire). Le RIB est une fiche qui montre au titulaire du compte, le domicile, les références bancaires nationales et internationales

E2 : Au cas de doutes à qui je dois parler?

E1 : C'est à moi-même. Je suis votre conseillère de compte. Vous pouvez me contacter pour fixer un rendez-vous!

E2 : Merci beaucoup Monsieur! Je pense que j'ai bien compris tout le procès! Au revoir!

E1 : Je vous en prie! Bonne journée!



DICTIONNAIRE PERSONNALISÉ

Étudiant

Cours de Simulation Globale : La Vie Étudiante en France
Prof. Zeina A. Khoury

MOT OU EXPRESSION	
GENRE ET NOMBRE	
DÉFINITION:	
CONTEXTE D'OCURRENCE:	
SYNONYME	
C HAMP SÉMANTIQUE	

Anexo B

Questionários e avaliações

- 1 - Questionário de alunos regressos de seus estudos na França
- 2 - Questionário de perfil do aluno
- 3 - Questionário de metodologia
- 4 - Questionário de avaliação da Simulação Global
- 5 - Questionário de auto-avaliação
- 6 - Avaliações de vocabulário

**QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA UFU
REGRESSOS DE SEUS ESTUDOS NA FRANÇA**

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Curso : _____ Período: _____

Curso concluído? () Sim () Não

E-mail: _____

1. Por que você escolheu a França para estudar?
2. Comente os pontos positivos e negativos de se estudar na França.
3. Quanto tempo você ficou na França?
4. Em qual cidade e região da França você estudou?
5. O que mais agradou a você nesta cidade? E na França?
6. O que você mais gostava de fazer em seu tempo livre, nos finais de semana e nas férias? Onde você ia?
7. Como você descreveria os franceses depois de sua temporada de estudos na França? Sua opinião sobre eles era a mesma antes de ir estudar no exterior?
8. Você morou em uma residência universitária, sozinho(a) ou em casa de família? Descreva essa experiência.
9. Ao chegar à França, foi difícil a sua adaptação? Quais foram as maiores dificuldades encontradas com relação à língua e à cultura? Qual foi seu maior desafio?
10. Em qual universidade você estudou?
11. Dê a sua opinião sobre a universidade em que você estudou (pontos positivos e negativos; instalações, infra-estrutura, equipamentos, serviços, atendimento na secretaria, bibliotecas, qualidade do ensino etc.).
12. O que você achou:
 - a) dos conteúdos dos cursos na Universidade Francesa
 - b) dos professores
 - c) da duração dos cursos
 - d) do material utilizado
 - e) da metodologia utilizada

f) dos estudantes

13. Você teve dificuldades para acompanhar as aulas, fazer os trabalhos e os exames, ou para interagir com os colegas e com os professores? Justifique sua resposta.
14. Na sua opinião, o ensino superior na França é igual ou diferente do ensino superior no Brasil? No caso de uma resposta afirmativa, explique as diferenças.
15. Você fez amigos durante os cursos? Você os encontrava com frequência fora do ambiente universitário?
16. Você acha que a língua francesa se parece com a sua língua materna? Justifique sua resposta.
17. Como você qualificaria a língua francesa (fácil, difícil, agradável, feia, bonita, cansativa etc.)?
18. Como você qualificaria o processo de aprendizagem da língua francesa (fácil, difícil, cansativo, interessante, agradável, desagradável etc.)?
19. Aprender a língua francesa é como aprender qualquer outra língua estrangeira? Justifique sua resposta.
20. O que você não aprendeu sobre a língua e a cultura francesas antes de ir à França e causou dificuldades durante sua estadia?
21. Como os alunos devem ser preparados em Uberlândia para ter êxito em seus estudos na França? O que os alunos devem absolutamente estudar e aprender para aproveitarem o máximo sua estadia naquele país?
22. O que você diria para aqueles que pretendem estudar na França? Vale a pena? Não vale a pena? Justifique sua resposta.

Obrigada pela colaboração!

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO ALUNO

1. Dados pessoais

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Curso: _____ Período: _____

E-mail: _____

2. Idiomas

Idiomas	1)	2)	3)	4)
Fala				
Lê				
Escreve				
Entende				

3. Em relação à língua francesa

a) Por que você está estudando atualmente a língua francesa? Quais são as suas motivações para o aprendizado dessa língua?

b) Há quanto tempo você estudou ou estuda a língua francesa?

_____ anos _____ meses

c) Onde você já estudou a língua francesa ?

d) Você estuda a língua francesa atualmente?

() Sim () Não

Onde?

e) Você gosta da língua francesa? Por quê?

f) O que a língua francesa representa para você? (pode-se marcar mais de uma opção)

- oportunidades de trabalho em multinacionais francesas no Brasil
- oportunidades de trabalho em escolas de línguas, em escolas públicas e privadas.
- oportunidades de trabalho num país francófono
- oportunidades de estágio no exterior.
- qualificação para o mercado de trabalho
- auxílio no desenvolvimento de pesquisas
- enriquecimento cultural
- acessibilidade a países francófonos e suas respectivas culturas
- integração social com povos de países francófonos
- status social
- outros. _____

4. Em relação à cultura francesa

a) Você aprecia a cultura francesa?

- Sim Não

b) O que mais você aprecia nessa cultura? Explique.

c) Você já visitou a França? Sim Não
Com que objetivo? Turismo Estudo Trabalho
Outro motivo. Qual? _____

d) Você já visitou outro país de língua francesa? Sim Não
Qual (is) ? _____
Com que objetivo? Turismo Estudo Trabalho
Outro motivo. Qual? _____

Obrigada pela colaboração!

QUESTIONÁRIO METODOLOGIA

1) Como foram ensinados a você os seguintes tópicos em seu(s) curso(s) anterior(es) de Língua Francesa?

- a) Gramática () de uma forma indutiva e implícita (começando pelo uso da língua com exemplos para, em seguida, explicitar as regras)
 () de uma forma dedutiva e explícita (começando pela explicitação das regras para, em seguida, utilizar a língua com exemplos)
- b) Vocabulário () em contexto (em situações de comunicação)
 () fora do contexto (termos isolados)
- c) Fonética () estudo sistemático com discriminação auditiva e transcrição
 () noções gerais sem estudo sistemático
- d) Civilização () através de textos autênticos escritos e orais
 () através de textos escritos e orais com fins didáticos inseridos em materiais de ensino

2) Qual (is) atividade(s) foi (foram) usada(s) por seu professor nas aulas de língua francesa?

- () Atividades de compreensão de texto oral
() Atividades de compreensão de texto escrito
() Atividades de expressão oral
() Atividades de expressão escrita
() Exercícios de gramática em contexto
() Exercícios escritos ou orais de estruturas gramaticais
() Exercícios de vocabulário
() Exercícios de fonética
() Atividades em laboratórios de línguas
() Exercícios com fitas cassetes ou CDs
() Atividades com vídeo ou DVD
() Atividades de pesquisa ou exercícios realizados com uso de novas tecnologias
() Atividades sobre a civilização francesa
() Criação de diálogos em duplas ou em grupo
() Leitura de textos autênticos ou não
() Ditado
() Outra(s): _____

3) Em sua concepção, qual(is) atividades são imprescindíveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira?

4) Na sua opinião, aprender uma língua é: (enumere as alternativas de 1 a 8 em ordem de importância)

- a) () saber o vocabulário desta língua.
- b) () saber a gramática desta língua.
- c) () saber se comunicar em diferentes situações
- d) () saber pronunciar as palavras perfeitamente
- e) () saber ler e compreender textos escritos
- f) () saber se expressar corretamente por escrito
- g) () compreender o que é dito nessa língua estrangeira
- h) () conhecer a cultura inerente a essa língua estrangeira

5) Na sua opinião, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a aprendizagem do vocabulário se faz: (pode-se marcar mais de uma alternativa)

- a) () através da leitura de textos
- b) () naturalmente, através da interação com outras pessoas
- d) () através de reutilização dos termos aprendidos
- e) () através de exercícios estruturais e de memorização
- f) () através de atividades lúdicas (jogos, etc.)
- g) () através da busca de palavras desconhecidas no dicionário
- h) () através da tradução literal da palavra
- i) () através da inferência do sentido da palavra no contexto
- j) () através da análise morfológica da palavra
- l) () através da explicação do sentido geral do texto pelo professor

6) Quando você não compreende uma palavra, você: (pode-se marcar mais de uma alternativa)

- a) () tenta se lembrar das palavras que você já memorizou
- b) () a anota no momento para consultar um dicionário posteriormente
- c) () pergunta o sentido da palavra ao seu interlocutor ou professor
- d) () ignora completamente essa palavra e tenta compreender o sentido global do texto
- e) () tenta inferir o sentido dessa palavra, para compreender globalmente o texto

7) Quando o professor ensina uma nova expressão, pede para você utilizá-la nas interações em sala, e você não consegue, o que você faz? (marcar somente uma alternativa)

- a) () você pergunta novamente ao seu professor
- b) () você prefere ficar isolado e não participar com os outros
- c) () você tenta participar apesar dos erros cometidos.

8) Você acha que a aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira é importante para se ter fluência? Justifique sua resposta.

9) Gostaria de fazer algumas considerações?

Obrigada pela colaboração!

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA SIMULAÇÃO GLOBAL

Por favor, responda a todas as questões da forma mais completa possível:

1. O que você pensa do uso da Simulação Global nas aulas de Língua Francesa? No seu entender, quais são os objetivos dessa metodologia?
2. Quais são, na sua opinião, as vantagens e as desvantagens da Simulação Global?
3. As atividades propostas nas diversas situações estabelecidas ao longo da Simulação Global trouxeram a você informações suficientes para o desenvolvimento de sua competência lingüística, comunicativa e cultural?
4. Das atividades realizadas, quais foram as mais significativas para você? Cite 4 atividades que você mais gostou e 4 atividades que você menos gostou. Justifique suas escolhas.
5. No início do curso, você se sentia ou não intimidado em participar destas atividades? Explique por que sua atitude mudou no decorrer do curso.
6. Você acha que a Simulação Global contribuiu ou não para enriquecer o seu repertório lexical (vocabulário)? Justifique sua resposta.
7. As atividades de Simulação Global realizadas do início ao final do curso facilitaram ou não o aprendizado e a memorização do vocabulário da língua francesa? Justifique sua resposta.
8. Você seria capaz de listar algumas palavras aprendidas ao longo da Simulação Global? Se a resposta for afirmativa, cite no mínimo 10; se a resposta for negativa, explique por que você não é capaz de listá-las.
9. Em sua opinião, como a professora de francês conduziu as atividades nas aulas com a utilização da metodologia de Simulação Global? (suas atitudes, suas reações, sua interação com os alunos, seu desempenho, sua disponibilidade, sua participação, etc.)

10. Como você sente o ambiente da sala de aula com o uso da Simulação Global? (agradável, descontraído, tenso, desorganizado, desinteressante, dinâmico, etc.). Justifique suas impressões.

11. Como você vê o seu relacionamento com seus colegas durante as atividades de Simulação Global? Há interação e colaboração ou não entre vocês? Você gosta ou não de trabalhar em grupo? Justifique sua resposta.

12. Em comparação aos cursos anteriores de Língua Francesa dos quais você participou, você observou melhores, piores ou iguais resultados de aprendizagem com a Simulação Global? Justifique sua resposta.

13. Explique a diferença das aulas que fazem uso da metodologia de Simulação Global das aulas em que essa metodologia não é utilizada?

14. Você se sentiu motivado a aprender a Língua Francesa com a utilização da Simulação Global ou você preferiria que o curso de Língua Francesa se desenvolvesse de forma mais tradicional? Justifique sua opinião.

Obrigada pela colaboração!

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

Nome: _____

1- Faça a sua auto-avaliação com relação ao desenvolvimento da habilidade específica de **compreensão escrita** durante o curso que você acaba de realizar. Com relação a essa habilidade, você pode afirmar que o seu aproveitamento foi de:

() 80 % a 100 %

() 60 % a 79 %

() 40 % a 59 %

() 20 % a 39 %

() 0 % a 19 %

2- Faça a sua auto-avaliação com relação ao desenvolvimento da habilidade específica de **compreensão oral** durante o curso que você acaba de realizar. Com relação a essa habilidade, você pode afirmar que o seu aproveitamento foi de:

() 80 % a 100 %

() 60 % a 79 %

() 40 % a 59 %

() 20 % a 39 %

() 0 % a 19 %

3- Faça a sua auto-avaliação com relação ao desenvolvimento da habilidade específica de **expressão escrita** durante o curso que você acaba de realizar. Com relação a essa habilidade, você pode afirmar que o seu aproveitamento foi de:

() 80 % a 100 %

() 60 % a 79 %

() 40 % a 59 %

() 20 % a 39 %

() 0 % a 19 %

4- Faça a sua auto-avaliação com relação ao desenvolvimento da habilidade específica de **expressão oral** durante o curso que você acaba de realizar. Com relação a essa habilidade, você pode afirmar que o seu aproveitamento foi de:

() 80 % a 100 %

() 60 % a 79 %

() 40 % a 59 %

() 20 % a 39 %

() 0 % a 19 %

5- Com relação ao **vocabulário** estudado ao longo do curso realizado, você pode afirmar que você aprendeu:

() 80 % a 100 %

() 60 % a 79 %

() 40 % a 59 %

() 20 % a 39 %

() 0 % a 19 %

6- Com relação aos **aspectos culturais** estudados ao longo do curso realizado, você pode afirmar que você aprendeu:

() 80 % a 100 %

() 60 % a 79 %

() 40 % a 59 %

() 20 % a 39 %

() 0 % a 19 %

Obrigada pela colaboração!

1^{ère} ÉVALUATION DU VOCABULAIRE

1) INDIQUEZ L'ITINÉRAIRE EN VOUS SERVANT DU PLAN DE L'UVH

Vous êtes étudiant à l'Université Victor Hugo. Un nouvel étudiant brésilien vient d'arriver à l'université. Il doit se présenter au Service d'accueil et de Logement et à la Préfecture de police. Vous allez lui indiquer l'itinéraire pour aller :

a) au *Service d'accueil* des étudiants étrangers. Vous êtes à la **4^e entrée** de l'université . Utilisez le maximum de prépositions de lieu et de verbes de direction.

b) au *Logement*. Vous êtes à la **1^e entrée** (l'entrée principale de l'université). Utilisez le maximum de prépositions de lieu et de verbes de direction.

c) à *La Préfecture de Police*. Vous êtes à la **2^e entrée** de l'université. Utilisez le maximum de prépositions de lieu et de verbes de direction.

d) au *Resto U*. Vous êtes à la **3^e entrée** de l'université. Utilisez le maximum de prépositions de lieu et de verbes de direction.

2) Écrivez ci-dessous le contraire de chaque adjectif en choisissant dans la liste de droite.

Adjectifs

Contraires

- beau
- riche

.....
.....

blonde
nerveux

3. appétissant	.....	sincère
4. saine	.....	petite
5. stupide	.....	mince
6. poli	.....	dynamique
7. introvertie	.....	raides
8. jolie	.....	handicapée
9. triste	.....	dégueulasse
10. rondelet	.....	douce
11. hypocrite	.....	haut
12. apathique	.....	moche
13. rude	.....	impoli
14. bouclés	.....	extravertie
15. brune	.....	nerveux
16. bas	.....	joyeuse
17. grande	.....	laide
18. calme	.....	intelligent
		fauché

3) Comblez les phrases suivantes. Chaque réponse est une profession.

1. Personne dont le métier consiste à rechercher, classer, diffuser, et conserver des documents, de la bibliothèque de l'UVH. C'est **une**

2. Spécialiste de diététique chargé principalement d'établir les repas du Resto U de l'UVH de manière à fournir à l'organisme tous les éléments dont il a besoin.
C'est **un**

3. Personne habilitée à exercer la médecine après avoir été admise à différents examens sanctionnant plusieurs années d'études médicales. C'est **un**

4. Titre donné à un spécialiste, le plus souvent attaché à un institut, un organisme de recherche.
C'est **un**

5. Personne qui rédige certaines pièces officielles (procès-verbaux, lettres, circulaires, etc.), qui s'occupe de l'organisation et du fonctionnement d'une assemblée, d'une société, d'un organisme
C'est **une**

6. Personne dont le métier est d'écrire dans un ou plusieurs journaux. C'est **un**

7. Spécialiste en Biologie. C'est **une**

8. Personne assumant la responsabilité de l'administration, de la gestion d'un établissement, d'une entreprise, d'une société, d'un journal, etc. C'est **un** ou **une**

9. Personne qui enseigne une discipline, une technique, un art. C'est **un**

10. Celui, celle qui fait des études dans un établissement d'enseignement supérieur.
C'est **un** ou **une**

4) Choisissez le verbe ou l'expression qui complète le mieux chaque phrase :

embaucher, accueillir, jeter un coup d'oeil, draguer, brancher, demeurer, échanger, être en train de, essayer, réussir, porter sur, souhaiter, profiter, soigner, louer, partager, remplir, envoyer, passer un coup de fil, donner un coup de main.

1- Tout le personnel de L'UVH va tous les étudiants étrangers à l'aéroport.

2- Le responsable de la Banque du Triomphe va un nouvel employé.

3- On va au cinéma ce soir ? Tu me peux me pour me le confirmer.

4- Je suis sûr que je vais dans tous mes projets professionnels.

5. Attention à tous ces mecs, ils vont te si tu portes cette robe.

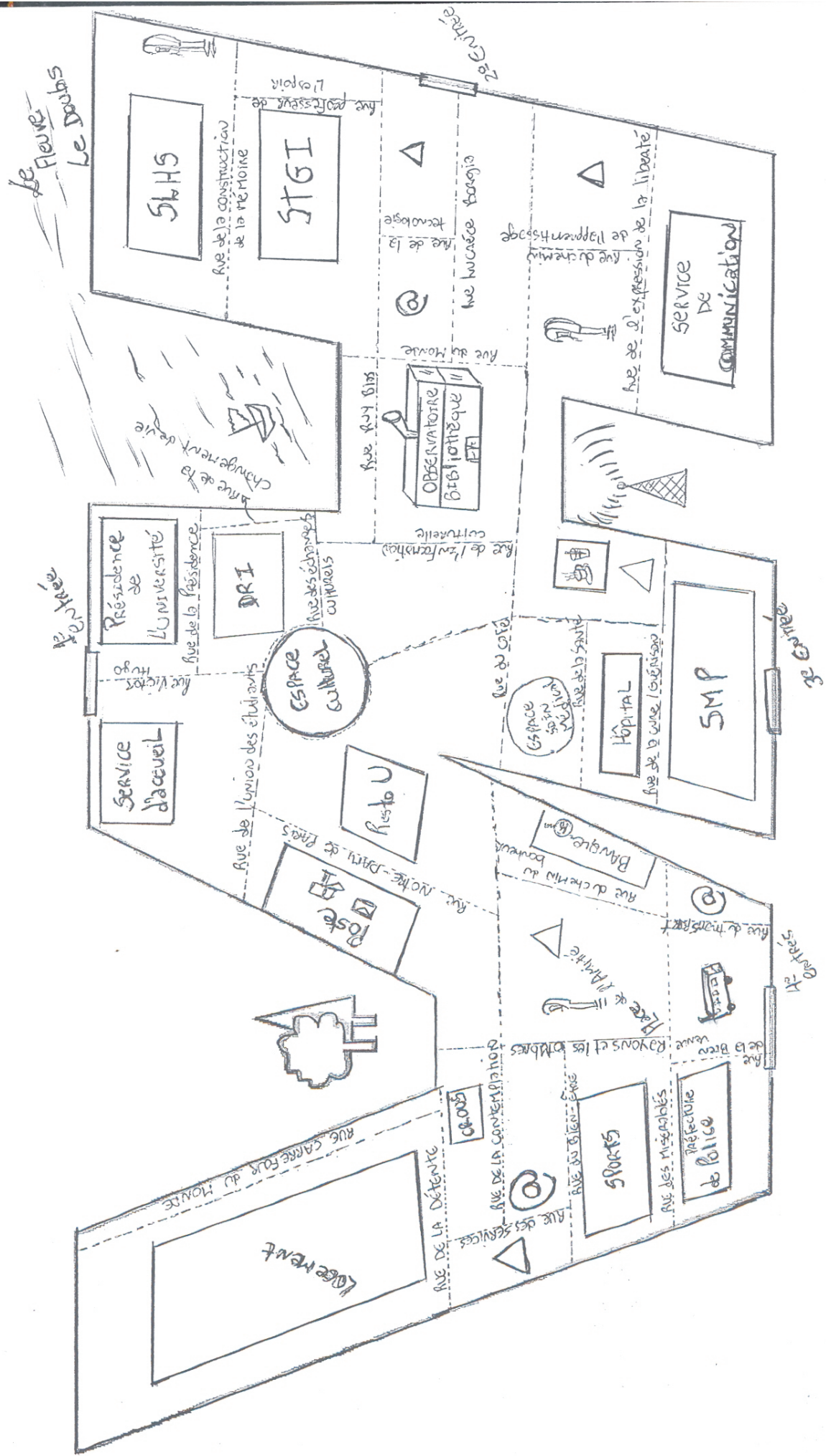
6. Il va bientôt en France.

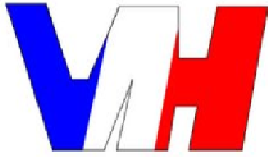
7. Vous pouvez un courrier électronique à vos amis pour leur passer mon message.

8. Il faut de ce cours pour étudier un peu plus le français.

5) Remplissez le formulaire de votre candidature à l'UVH.

UNIVERSITÉ VICTOR HUGO (UVH)





Université Victor Hugo

FORMULAIRE DE CANDIDATURE

Ce formulaire doit être imprimé, rempli à l'encre noire, daté, signé et remis au Service d'accueil des étudiants étrangers de l'UVH.

Année académique 200.../200...

Domaine d'études :

IDENTITÉ DE L'ÉTUDIANT

Nom :	Prénom :
Date de Naissance :	Lieu de Naissance :
Age :	Nationalité :
Sexe :	État civil :
Courriel:	
Adresse dans votre pays d'origine :	
.....	
.....	
.....	
Adresse en France :	
Téléphones portables et fixes :	

ÉTUDES ANTÉRIEURES ET ACTUELLES

Diplôme que vous préparez actuellement :
Établissement d'enseignement supérieur :
Avez-vous déjà étudié à l'étranger ? OUI NON
Si oui, quand et dans quel établissement ?
Vous parlez quelles langues ?

2e ÉVALUATION DU VOCABULAIRE

1- Choisissez le mot qui convient. Complétez les phrases suivantes:

1. Pour manger au Resto U on doit acheter de restaurant.

- a) un billet b) une carte c) un ticket d) un carnet de commande

2) Je vais à Paris le mois prochain pour un séjour de trois mois, je vais une chambre à la cité universitaire.

- a) acheter b) monter c) assurer d) louer

3) Il à l'estomac. Il va prendre un

- a) a mal - comprimé b) a malade – comprimé c) est malade – cachet d) est mal- cachet

4) Pour l'inscription à l'université , tu dois effectuer ce à la banque demain sans faute.

- a) chèque b) paiement c) relevé de compte d) chéquier

5) Pour s'inscrire à la bibliothèque de l'UVH, il faut être muni de son..... pour prouver son statut d'étudiant à l'université.

- a) acte de mariage b) acte de naissance c) attestation d'inscription d) attestation médicale

6) On peut à internet dans notre salle de cours.

- a) accéder b) accéder c) acésser d) accès

2- Écrivez dans la colonne de droite ce qu'ont en commun chacun des groupes de trois ou quatre mots.

- | | |
|---|-------|
| 1. infirmière, ambulance, anesthésiste, piqûre | ..... |
| 2. clavier, souris, écran , imprimante | ..... |
| 3. couteau, fourchette, assiette, cuillère | ..... |
| 4. livres, PEB, ouvrages, catalogues | ..... |
| 5. acte de mariage, passeport, acte de naissance | ..... |
| 6. lit, bureau, chaise, armoire | ..... |
| 7. croissants, galettes, pains au chocolat, pains aux raisins | ..... |
| 8. carte bleue, chéquier, RIB, relevé de compte | ..... |
| 9. télescope, galaxie, Science, astres | ..... |

3- Cerclez tous les mots qui n'ont pas fait partie des thèmes des listes de vocabulaire étudiées pendant le cours.

Mobilité Internationale Bail CAF Foi Cuivres Cordes Renault
Accordéon église Programme d'Échange Évangile Masse musculaire
abdos-fressiers body sculpt Demande d'admission Dossier Cheval Conservatoire
Premier Ministre Jardins publics musculation machines cardio Candidat télécharger
Compte courant Boursier Versement Guide de l'étudiant train bateau chien
Lettre de Motivation Logement déclaration sur l'honneur Supermarché Viande
vaisselle couteau chaise lit voiture Poste Politique Scrutin Assemblée Vote
Relevé de compte Solde fromages frites Orange pastèque pomme carotte salade
boissons thé télégramme Chéquier RIB chèque libellé Débit crédit allergie
chirurgie tension ausculter Mot de passe Recherche Ouvrage prêt télévision argent
bicyclette confessionnal chemise robe banane concombre imprimante logiciel

4- Écrivez 6 (six) mots de chaque thème étudié dans la classe. Ensuite choisissez deux mots et faites des phrases. Écrivez au verso de la feuille.

1. Banque :
2. Logement (CROUS) :
3. Préfecture de police
4. Santé :
- 5 : Gastronomie et cuisine :
- 6 . Bibliothèque :
7. Internet :
- 8 : Sport :

5- Écrivez les substantifs qui correspondent à ces verbes :

1. Louer :.....
2. Réussir :.....
3. Peser :
4. S'inscrire :
5. Accéder :
6. Se connecter :
7. Prescrire :
8. Tousser :
9. Configurer :
10. Prêter :

6- Donnez les antonymes des verbes suivants :

- 1- Se connecter :(internet)
- 2- Effacer :..... (Internet)
- 3- Maigrir :
- 4- acheter : (logement)

7- Dites ce que ça veut dire ces sigles :

- 1- CAF : (Logement)
- 2- PEB : (Bibliothèque)
- 3- RIB : (Banque)
- 4- SAMU :(Hôpital)

BONNE CHANCE ET MERCI POUR VOTRE COLLABORATION !!!!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)