

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Departamento de Letras



O PAPEL DA DIDÁTICA COGNITIVA NO ENSINO DAS LÍNGUAS: O CASO DO FRANCÊS

Célia Ramos dos Santos da Cruz

Covilhã, Portugal

2009

Orientadora:

Prof^a. Doutora

Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2º Ciclo em Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários
Conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior

ÍNDICE

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
1ª PARTE	1
INTRODUÇÃO	1
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	3
1. FRANCÊS: LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA SEGUNDA E LÍNGUA ESTRANGEIRA	5
2. O FRANCÊS E A SUA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM	8
3. A EVOLUÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM	10
3.1. DOS PRINCÍPIOS AO PRIMEIRO MÉTODO DE ENSINO	12
3.2. O MÉTODO DIRECTO	14
3.3. O MÉTODO AUDIO-ORAL	15
3.4 O MÉTODO SGAV	16
3.5 MÉTODO OU ABORDAGEM COMUNICATIVA	17
3.5 MODELOS DE COMPREENSÃO	19
EM SÍNTESE	21
4. A DIDÁCTICA COGNITIVA	23
5. AS COMPETÊNCIAS	31
5.1 AS POLÍTICAS EDUCATIVAS	31
5.2 PLURILINGUISMO	32
5.3 FINALIDADES DO <i>QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA</i>	35
5.4 COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO	37

2ª PARTE	42
INTRODUÇÃO	43
1. A ORALIDADE	46
1.1 A COMPREENSÃO ORAL	46
1.2 A EXPRESSÃO ORAL	53
2. A ESCRITA.....	60
2.1 A COMPREENSÃO ESCRITA.....	60
2.2 A EXPRESSÃO ESCRITA.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
BIBLIOGRAFIA	74
BIBLIOGRAFIA SECUNDÁRIA.....	74
OUTROS DOCUMENTOS	78
ANEXOS	81
Anexo 1 - Métodos.....	81
Anexo 2 - Ficha Pedagógica.....	89

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1: A DUPLA DIMENSÃO DA LÍNGUA	18
ILUSTRAÇÃO 2: O CONCEITO DE APRENDIZAGEM EM DIDÁTICA DAS LÍNGUAS E EM PSICOLOGIA COGNITIVA	26
ILUSTRAÇÃO 3: PARTES DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA	38
ILUSTRAÇÃO 4: NÍVEIS DO ÂMBITO LINGUÍSTICO.....	40
ILUSTRAÇÃO 5: <i>CITOYENS</i> (2006: 16)	49
ILUSTRAÇÃO 6: <i>SUPERCHOUETTE</i> (2006: 71)	52
ILUSTRAÇÃO 7: <i>BRAVO</i> (2002: 71)	55
ILUSTRAÇÃO 8: <i>KESTUDI</i> (2002: 133)	56
ILUSTRAÇÃO 9: <i>KESTUDI</i> (2002: 133)	57
ILUSTRAÇÃO 10: <i>SUPERCHOUETTE</i> (2006: 35)	58
ILUSTRAÇÃO 11: <i>CITOYENS</i> (2006: 82)	63
ILUSTRAÇÃO 12: <i>ARC-EN-CIEL</i> (2006: 48)	64
ILUSTRAÇÃO 13: <i>KESTUDI</i> (2002: 114-115)	66
ILUSTRAÇÃO 14: <i>BRAVO</i> (2002: 98).....	67
ILUSTRAÇÃO 15: <i>BRAVO</i> (2002: 24).....	71
ILUSTRAÇÃO 16: <i>SUPERCHOUETTE</i> (2006: 119).....	72

AGRADECIMENTOS

Dedico esta dissertação a minha mãe, Conceição Ramos Pereira Brás Pinto, pois sem o seu apoio incondicional, como mãe e como amiga, nunca teria sido capaz de ter terminado este trabalho.

À Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha, por me ter amavelmente orientado e ajudado.

Ao Doutor Luís Manuel André Nunes pelo seu apoio e incentivo para o sucesso deste curso.

Ao meu marido que moramente me apoiou durante o trabalho.

À Professora Susana Marisa Abrantes Duarte por me ter ajudado na correcção da dissertação.

A todo os que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram e apoiaram sempre que foi preciso.

RESUMO

Este estudo constitui, fundamentalmente, uma reflexão sobre a evolução dos métodos de ensino e aprendizagem da língua francesa como também a apresentação de algumas propostas suportadas pelas teorias cognitivas que podem ser levadas ao contexto pedagógico. Os objectivos de trabalho foram os seguintes: 1) Reflectir sobre o conceito de língua estrangeira; 2) Enumerar as diferenças conceptuais na sua aquisição de aprendizagem; 3) Apresentar uma síntese sobre as principais correntes metodológicas que suportaram o ensino do francês; 4) Reflectir sobre a importância da didáctica cognitiva enquanto concepção da aprendizagem de uma língua estrangeira; 5) Dissertar sobre as competências referidas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; 6) Analisar de forma crítica à luz da didáctica cognitiva alguns textos reguladores das práticas de ensino do francês; 7) Propor sugestões de actividades tendo a didáctica cognitiva como suporte.

ABSTRACT

This study refers to, fundamentally, a reflection on the evolution of the education methods and learning of the French language as well as the presentation of some proposals supported for the cognitive theories that can lead to a pedagogical context.

The work objectives were the following ones:

- 1) Reflect on the concept of foreign language;
- 2) Enumerate the conceptual differences in its acquisition of learning;
- 3) Present a synthesis on the main mythologies currents that had supported the French education;
- 4) Reflect on the importance of the cognitive didactic while conception of the foreign language learning;
- 5) Dissert on the abilities referred in the Common European Picture of Reference for the Languages;
- 6) Analyze a critical form on the light of the cognitive didactic some regulated texts of the practical's of French education;
- 7) Consider activities suggestions having the cognitive didactic as support.

1ª PARTE

INTRODUÇÃO

O processo de ensino - aprendizagem de uma língua estrangeira requer recursos e metodologias específicas que ao longo dos tempos se vêm actualizando. O caso do francês, uma língua que tem vindo a ser sistematicamente excluída da escola portuguesa, também não foge à regra. Todavia, pelo legado cultural que esta língua representa no panorama histórico, social e cultural do nosso país - não podemos esquecer que desde o início da cultura e literatura portuguesa, o francês, língua francesa, esteve sempre presente - merece continuar a ser alvo de trabalhos de investigação, tanto no campo da sua cientificidade, como nos próprios métodos de ensino.

Sabendo hoje que o ensino da língua estrangeira envereda por caminhos comuns a outras línguas, no caso do francês, há ainda a acrescentar que é a par do português uma língua românica. Sem entrarmos em querelas/discussões acerca do seu estatuto como língua segunda, não materna ou estrangeira, apoiar-nos-emos no nosso contexto sociocultural onde o francês foi desde sempre a língua segunda obrigatória, ou seja, a primeira língua estrangeira a ser estudada em contexto pedagógico. Mas após o 25 de Abril, o francês começou a perder supremacia em relação ao inglês uma vez que na década de 80, o inglês começou a ser oferecido, em detrimento do francês. Actualmente, é o espanhol que ganha terreno de um modo, tão visível, que não nos merece nenhuma contestação.

O francês, parte integral da minha formação, Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Francês e Alemão e Licenciatura em Ramo de Formação Educacional em Línguas e Literaturas Modernas, variante Francês e Alemão, pela além da razão atrás anunciada, tem tido, ao longo da

minha vida e da minha formação, um papel que considero de grande relevância.

Assim, esta dissertação irá constituir, fundamentalmente, uma reflexão sobre a evolução dos métodos de ensino desta língua e ainda a apresentação de algumas propostas suportadas pelas teorias cognitivas que podem ser levadas ao contexto pedagógico. Pelo facto de ser uma língua pouco amada, apresentarei um conjunto de comentários que me pareceram de grande pertinência.

Efectivamente, os objectivos de trabalho podem ser assim enumerados:

- 1) Reflectir sobre o conceito de língua estrangeira;
- 2) Enumerar as diferenças conceptuais na sua aquisição de aprendizagem;
- 3) Apresentar uma síntese sobre as principais correntes metodológicas que suportaram o ensino do francês;
- 4) Reflectir sobre a importância da didáctica cognitiva enquanto concepção da aprendizagem de uma língua estrangeira;
- 5) Dissertar sobre as competências referidas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas;
- 6) Analisar de forma crítica à luz da didáctica cognitiva alguns textos reguladores das práticas de ensino do francês;
- 7) Propor sugestões de actividades tendo a didáctica cognitiva como suporte.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Como qualquer trabalho de investigação, também a nossa procura apresentar um fio condutor devidamente justificado.

Assim, depois da introdução, onde dissertamos acerca da pertinência do estudo, cujo destaque vai para o lugar que o francês ocupou num passado recente, enumeramos os objectivos que pretendemos atingir com a presente dissertação.

Seguidamente, debruçamo-nos sobre o lugar dado às línguas que são estudadas para além da materna e que vão apresentando estatutos consoante o papel que representam para a sociedade em questão. Diferenciamos, efectivamente, uma língua materna de uma língua segunda e de uma língua estrangeira, cujos conceitos se prendem com a realidade de ensino e de aprendizagem.

Os métodos que serviram de base ao nosso estudo apresentam-se aqui relacionados com os conceitos supracitados, estando a sua utilização dependente dos contextos sociais.

De seguida, reflectimos sobre os aspectos relacionados com os mundos de ensino enquadrados no âmbito da didáctica, mais especificamente na Didáctica Cognitiva.

A Psicologia Cognitiva não é alheia ao aparecimento da Didáctica Cognitiva como o próprio nome indica e trouxe, obviamente, novas visões sobre o acto de ensinar e de aprender presentes no QEER apresentado pelas políticas linguísticas e educativas na Europa.

No final será apresentado um estudo prático. Para o efeito seleccionamos um conjunto de actividades alicerçadas no Currículo Nacional do Ensino Básico e finalizamos coma Bibliografia.

1. FRANCÊS: LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA SEGUNDA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Uma língua, e neste caso o francês, é aprendido/ensinado de diversos modos, segundo a situação do docente e do discente. Para tal, torna-se necessário reflectir sobre as diferenças entre língua materna, língua estrangeira e língua segunda. Já muitos autores reflectiram sobre a problemática da sua definição. **Tavares** (2007: 26) define língua materna como a língua que a mãe transmite à criança. Trata-se da língua que é aprendida em contexto familiar, língua de socialização da criança, adquirida de forma natural. Inconscientemente no início e depois língua de escolarização em que se torna objecto de aprendizagem consciente. **Ança** (1999) refere que a definição de língua materna não é unívoca. Depreende-se que para a autora a noção língua materna é a língua da sociedade em que o indivíduo está inserido. **Christine Tagliante** (2001) refere que língua materna é a primeira língua que as crianças aprendam.

No que diz respeito à língua segunda, **Ança** (1999) refere como sendo a língua "de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, [...] ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, - o francês, na Suíça, por exemplo."

Em suma, **Ança** define a língua segunda como língua oficial e escolar. **Tavares** (2007: 27) diz que língua segunda é a língua de escolarização.

É através desta língua que, muitas vezes, a criança aprende a ler e escrever. Trata-se, assim, de uma língua que é aprendida depois de

outra, num contexto "estrangeiro", mas que vai permitir à criança integrar-se, socializar-se.

Tagliante (2001) menciona que se trata de uma língua que conservou um estatuto mais ou menos oficial e que se pode utilizar, frequentemente, pela administração do país, pelo ensino e pelas médias. As crianças destes países têm uma outra língua materna, mas estão muitas vezes em contacto com a língua segunda que ouvem falar em muitas situações da vida quotidianas.

O *Dictionnaire de didactique des langues* (1976: 478) destaca a seguinte definição:

Expression [...] qui introduit une nuance utile par rapport à « langue étrangère » pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique...) ou dans lesquels « une langue maternelle » bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophone).

No que diz respeito à definição de língua estrangeira, é de referir **Ançã** (1999) que diz que é a língua adquirida em contexto de sala de aula. Também **Tavares** (2007: 27) menciona que língua estrangeira é a "[...] língua do outro, língua aprendida depois da língua materna. Geralmente, a língua estrangeira constitui-se à partida como objecto de aprendizagem em contexto escolar, formal ou informal." No mesmo sentido, **Tagliante** (2001) expõe que é simplesmente a língua de aprendizagem para todos aqueles que têm outra língua como língua materna. **Osório e Rebelo** (2008) definam a língua estrangeira como sendo uma língua desconhecida do aprendente, quer no domínio linguístico quer cultural.

Em suma, considera-se língua materna como a língua que a criança aprende primeiro, com a ajuda da mãe. Língua segunda é a língua que a criança aprende depois da língua materna, pois é importante para a socialização no país em que vive, língua oficial e escolar. Finalmente, língua estrangeira é a língua que se

aprende em contexto escolar, diferente à da língua da sociedade, em que o falante está inserido.

2. O FRANCÊS E A SUA AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM

O documento *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 195-196) analisa os termos "aquisição" e "aprendizagem", referindo que estes termos são utilizados de formas muito diferentes. Entende por aquisição, por um lado, como um termo limitado às "interpretações da língua de falantes não nativos das teorias correntes da gramática universal". Por outro lado, um termo limitado "ao conhecimento não orientado e à capacidade de utilização de uma língua não materna, resultantes quer da exposição directa ao texto quer da participação directa em acontecimentos comunicativos". O documento entende por aprendizagem como sendo "um processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística" resultante de um ensino formal em contexto escolar.

Krashen (1981) considera a aquisição como sendo um processo subconsciente, pelo qual uma criança aprende a língua materna. As regras gramaticais da língua não são consciencializadas, mas desenvolve um "senso" do que é correcto. A noção aprendizagem é vista pelo autor como um conhecimento consciente da língua, das suas regras, podendo falar sobre elas.

Na mesma linha de pensamento, **Leffa** (1988: 212) entende por aprendizagem "o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. [...] o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a língua segunda." A aquisição "é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. [...] o enunciado já se origina directamente na segunda língua." Também **Vygotsky** (1979) liga aquisição à Língua Materna. Inconscientemente, a criança adquire de modo inconsciente o vocabulário e a gramática. O autor liga o vocábulo aprendizagem à aquisição consciente da língua.

Conclui-se das opiniões em cima referidas que aquisição e aprendizagem são processos diferentes de aquisição de uma língua. Enquanto o primeiro se refere à assimilação da língua por via inconsciente, pois o falante está exposto naturalmente à língua, o segundo refere-se à apropriação da língua por via consciente, mas num contexto escolar.

3. A EVOLUÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

O ser humano é um ser em constante aprendizagem. Já no ventre da mãe, o feto exercita os seus membros e aprende a usa-los. Fora do ventre, durante nove meses, o bebé, mesmo ainda com poucas aprendizagens, está a "sugar" tudo o que lhe rodeia para experimentar e por em prática novas aquisições. Nesta fase, o bebé ainda não consegue verbalizar as suas intenções. Para tal, serve-se da mímica e de barulhos. Algumas investigações demonstraram que o ser humano não evolua na sua aprendizagem sem a mãe. É então essa mãe é que compete ensinar o seu filho a sobreviver e posteriormente o professor a formá-lo. Pois, como diz **John Locke** (1693):

"É a educação que introduz as diferenças entre os homens. Até as mais pequenas impressões, quase insensíveis, ainda que recebidas na mais tenra infância, têm consequências importantes e duráveis.

Neste sentido, é de referir o termo "didáctica", parte integrante da pedagogia. Como bem definiu o tcheco **Jan Amos Komensky** (1985), Comenius em latim, no seu *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, "didáctica significa arte de ensinar", ou seja, a didáctica preocupasse com métodos e técnicas de ensino/aprendizagem. Com esta obra, Comenius não só define a didáctica, mas também explora certos princípios da didáctica das línguas.

Muitos pedagogos, filósofos e cientistas debateram sobre a melhor maneira de ensinar e aprender. Assim, procuro neste capítulo apresentar os métodos de ensino/aprendizagem que até então foram praticados em contexto educativo.

Antes de iniciar, é importante esclarecer os termos "método", "metodologia" e "abordagem".

Para Puren (2000:26) "método" é:

[...] [l']unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en oeuvre un principe unique. [...] le concept de "méthode" se révèle être un outil très puissant de modélisation en didactique des langues, tant en ce qui concerne la description des différentes méthodologies constituées que l'analyse des matériels didactiques, l'observation des pratiques de classe et la formation initiale et continue des enseignants.

Por outras palavras, o método é o material de ensino e num nível superior existem várias metodologias de ensino, que se podem combinar, segundo a situação, para que haja pertinência, coerência, variação, diferenciação e eficácia.

Puren, em anexo, enumera as várias metodologias fundamentais em didáctica das línguas:

- transmissiva
- indirecta
- analítica
- dedutiva
- semasiológica
- reflexiva
- aplicável
- compreensiva
- escrita
- activa
- directa
- sintética
- indutiva
- onomasiológica
- repetitiva
- imitativa
- expressiva
- oral

O cientista **Galisson** (1976) define no seu dicionário o método como sendo:

"[...] une somme de démarches raisonnées, basées sur une ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé."

Por outro lado, método pode também ser um manual ou um conjunto completo pedagógico. A metodologia é para o mesmo os fundamentos teóricos postos em prática através dos conteúdos e a sua aplicação.

A palavra "abordagem" ("approach" do inglês) é definida por **Leffa** (1988:212) como sendo um termo que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Assim, as abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos.

3.1. DOS PRINCÍPIOS AO PRIMEIRO MÉTODO DE ENSINO

Não se sabe bem quando se pode precisar o momento do início do ensino de uma língua estrangeira. Segundo **Germain** (1993) o principal objectivo de aquisição de uma língua tinha a ver com razões comerciais, políticas, sociais, diplomáticas, militares, religiosas e outras. No entanto, há provas de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira que remontam ao ano 3000 a.c., trata-se da aprendizagem da língua dos sumérios aos acadianos que adoptaram a escrita do povo conquistado. Também os egípcios, os gregos e os romanos procuraram aprender as línguas dos povos que iam conquistando. É na época destes últimos que nasce o sistema de ensino bilingue greco-romano.

Até o final da *Idade Média*, o latim tinha um prestígio considerável e deveria ser aprendido. No entanto, a partir do *Renascimento*, o latim conheceu um recuo importante em detrimento às línguas ditas vulgares como o francês, o português, o italiano, entre outras. Então, o latim passa de uma língua viva à uma língua morta.

As línguas clássicas eram ensinadas através do método gramática-tradução, isto é, pelo método tradicional como hoje é designado. Ora, este modelo de ensino passou a ser adaptado para o ensino das línguas vivas.

Enquanto no ensino das línguas clássicas se começava por frases isoladas, partia-se agora de um texto na língua estrangeira que se traduzia para a língua materna. Só então é que se estudava a gramática da língua através da dedução.

Para **Germain** (1993: 101-107), as finalidades principais são: de fazer com que o aluno seja capaz de ler obras literárias escritas na língua estrangeira, de desenvolver as capacidades intelectuais do aluno e de fazer com que este seja capaz de traduzir da língua estrangeira para a língua materna como o inverso. Portanto, o foco é posto sobre a gramática e a tradução em detrimento da compreensão e expressão oral. A avaliação é feita com a ajuda de textos escritos pelo aluno.

A aprendizagem é vista como uma actividade intelectual que consiste em aprender e em memorizar regras e exemplos. O aluno é levado a memorizar a gramática e o vocabulário.

O professor domina a sala de aula. É ele que tem o saber. O aluno apenas deve executar o que o professor manda. Portanto, o aluno não tem nenhuma iniciativa. O material usado neste método são os textos literários. A partir destes são escolhidos os conteúdos gramaticais sem nenhum princípio de organização ou de progressão que são ensinados de maneira explícita.

A gramática é ensinada a partir de um ensino explícito e dedutivo: as regras são ensinadas antes da sua aplicação e os exercícios de tradução seguem as regras. A língua de comunicação na sala de aula é a língua materna. As actividades neste método são principalmente exercícios de tradução. A interacção entre professor e aluno é sobretudo de um único sentido, indo do professor ao aluno. No que diz respeito ao erro, este não é tolerado.

3.2. O MÉTODO DIRECTO

Como menciona **Germain** (1998: 9), nos finais do século XIX surge primeiramente na Alemanha e depois na França o método directo como reacção ao fracasso do método tradicional. O propósito principal deste método é que o aluno utilize a língua para comunicar e a prioridade está na oralidade. As competências ler e escrever são desenvolvidas depois da competência oral. A avaliação é feita a partir do uso da língua, tanto na oralidade como na escrita. Neste método a língua é vista como um fenómeno de comunicação, sobretudo a língua oral, mas também a língua escrita. A cultura não é vista, contrariamente ao método anterior, como sinónimo de literatura, mas sim o estudo dos valores culturais como também a geografia e a história. O aluno é levado a pensar na língua a aprender o mais cedo possível. O vocabulário não é memorizado a partir de listas de palavras, mas sim em frases completas. A teoria psicológica subjacente neste método é o associativismo: a partir da associação da forma e do sentido deve ser aprendido a língua estrangeira. O aluno tem neste método um papel activo, pois deve participar activamente na sua própria aprendizagem. O professor não traduz o vocabulário a aprender, pois a língua que é utilizada na sala de aula é a língua estrangeira. Deste modo, o professor é o modelo linguístico para o aluno. Ele dirige as actividades mas deixa que os alunos tenham iniciativa. O manual tem um lugar secundário em relação ao professor. O professor tem mostrar a sua habilidade de ensino. Por outro lado, objectos, cartas e ilustrações ocupam um certo lugar, pois é a partir deste material que o professor pode mostrar o sentido dos elementos linguísticos. O conteúdo a ensinar baseia-se em situações de comunicação ou em temas de discussão. Neste sentido, o vocabulário a ensinar é o do dia-a-dia. Contrariamente ao método anterior, neste o vocabulário ocupa um lugar mais importante do que a gramática.

O vocabulário não é traduzido, mas sim ensinado através de associação de imagens ou objectos. A gramática é aprendida indutivamente (apresentação da aplicação e depois a regra). Os exercícios utilizados são principalmente exercícios de conversação, exercícios para completar, ditados e composições. A interacção entre professor e aluno é por vezes controlado pelo professor. No início não existe interacção entre os alunos, mas a medida que estão em contacto com a aprendizagem da língua, os alunos são levados a conversar entre eles na língua estrangeira. No que diz respeito ao erro, o professor tenta que seja o aluno a corrigir-se.

Depois da Primeira Guerra mundial, o método recuou em detrimento do método anterior. Principalmente a interdição da língua materna na sala de aula, fez com que o método não tivesse continuidade, pois pretendia-se que a aprendizagem da língua fosse semelhante à aprendizagem da língua em ambiente natural. Mas, para tal, seria necessário o mesmo tempo de aprendizagem como a da aquisição da língua materna.

3.3. O MÉTODO AUDIO-ORAL

Durante a Segunda Guerra Mundial foi desenvolvido nos Estados Unidos o método áudio-oral, pois o exército necessitava aprender de modo rápido outras línguas. O princípio deste método é o de conseguir comunicar na língua estrangeira, tanto na escrita como na oralidade. No entanto, a oralidade tinha uma prioridade acentuada. A língua era vista, assim menciona **Germain** (1993: 142), como um conjunto de hábitos, ou seja, "d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée, sans réflexion en quelque sorte."

A cultura, neste método, está não só associada à língua mas também presente nos manuais.

Pretendia-se fazer não apenas uma comparação da cultura da língua nativa com a língua estrangeira, mas estabelecer uma comparação da maneira diferente de viver das pessoas.

A base da aprendizagem da L2 está na analogia das estruturas sintácticas e, para tal, utilizam-se neste método exercícios estruturais. Como não é permitido o erro, o aluno deve imitar o modelo do professor, reagir às suas orientações e deve responder rapidamente às suas questões de maneira "automática". O professor preocupa-se com a boa pronúncia das formas linguísticas ensinadas e com o bom emprego da sintaxe. É ele que dirige e controla o comportamento linguístico dos alunos.

Ao lado do professor existe como material didáctico as gravações. O vocabulário é mais limitado, pois só entra o vocabulário escolhido que entra no quadro estrutural escolhido. Os conteúdos são apresentados a partir de um diálogo que deve ser memorizado pelos alunos. De seguida, é treinado a fonética e a compreensão auditiva. Por fim, uma série de perguntas sobre o diálogo. A gramática é apresentada através do diálogo inicial de modo indutivo. As actividades que se utilizam são estruturais para automatizar as estruturas gramaticais da lição. O professor está no centro do ensino-aprendizagem, que dirige o comportamento linguístico do aluno.

Com o tempo, o método perdeu o seu entusiasmo. Como **Germain** (1993: 147) refere, por um lado, não há transposição dos conteúdos aprendidos na sala de aula para fora da sala de aula. Por outro lado, houve um ataque contra as teorias que fundamentam este método.

3.4 O MÉTODO SGAV

A partir da Segunda Guerra mundial o inglês torna-se cada vez mais a língua de comunicação internacional em detrimento da língua francesa.

Para assegurar a continuidade da divulgação do francês foram tomadas medidas. Assim, nos anos 50, o investigador checo **Petar Guberina** dá as primeiras formulações teóricas do método SGAV ("structuro-globale audivisuelle").

Como **Germain** (1998: 10) menciona, o método SGAV situa-se num seguimento do método anterior:

"[...] priorité donnée à la langue orale et à la prononciation, recours à des situations de la vie quotidienne illustrées par une séquence d'images, importance accordée au sens, etc."

No entanto, enquanto que no método directo a selecção do conteúdo a ensinar é deixada ao critério do professor, no método SGAV a selecção do vocabulário e da gramática é predefinida através do *Français Fondamental*, uma investigação sobre a frequência e a disponibilidade das palavras da francês falado. Esta investigação foi feita sob a direcção de *Georges Gougenheim*, no início dos anos 50.

O professor continua a dominar a sala de aula, enquanto o aluno se deve submeter às suas ordens. É o professor que é o modelo linguístico e que corrige os erros de pronúncia e de gramática.

3.5 MÉTODO OU ABORDAGEM COMUNICATIVA

Em 1975 surge o *Threshold Level English* destinado ao ensino do inglês língua estrangeira para adultos. No ano subsequente surge *Un niveau-seuil*, inspirado e adaptado pelo documento inglês, destinado ao ensino do francês língua estrangeira para adultos. Segundo **Germain** (1998: 10) "cette fois, la sélection du contenu à enseigner repose sur les 'actes de parole' ou 'fonctions langagiers' [...], tirés d'une analyse des besoins langagiers des apprenants." Para o mesmo, é este "nível de base" ou "nível limiar" o fundamento do método comunicativo (*approche communicative*).

A língua é vista como um instrumento de comunicação, ou mais precisamente, como um instrumento de interacção social. É neste contexto que surge o termo competência comunicativa que o aluno deve adquirir. Segundo **Germain** (1993: 203), trata-se de uma competência que incorpora a competência gramatical, sociolinguística e estratégica. Isto significa que saber as regras da língua estrangeira é uma condição necessária, mas não é suficiente para a comunicação. A principal finalidade é, portanto, que o aluno seja capaz de comunicar de modo eficaz na língua estrangeira. Isto implica que se saiba adaptar as formas linguísticas à situação de comunicação e à intenção de comunicação. **Germain**, no mesmo documento, ilustra este facto através do seguinte esquema:

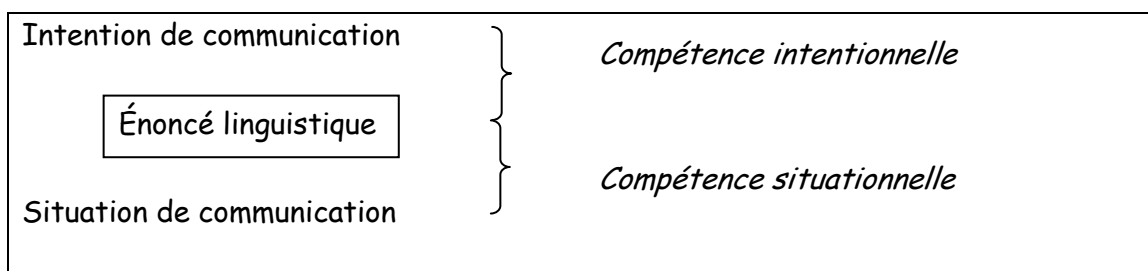


Ilustração 1: A dupla dimensão da língua

No que diz respeito à concepção da aprendizagem, o método comunicativo tem por base a psicologia cognitiva. No início dos anos 60, psicólogos cognitivistas começam a considerar que os seres humanos não aprendem uma língua pela simples imitação, mas sim à formar regras que permitam produzir novos enunciados. Portanto, a psicologia cognitiva pode ser definida como o modo como o indivíduo participa activamente na sua própria aprendizagem. Para este tipo de conceito, o indivíduo é considerado como uma ser activo, capaz de tratar a informação de input para output.

Nesta abordagem, o professor, contrariamente aos métodos anteriores, não está no centro do ensino-aprendizagem. Este desempenha várias funções: modelo, facilitador, organizador das actividades, conselheiro, analista dos

interesses e carência dos alunos, co-comunicador, entre outras. O material didáctico utilizado já não são documentos feitos para o ensino da língua estrangeira, mas sim documentos autênticos. A língua utilizada na sala de aula é a que os alunos estão a aprender, mas o recorrer à língua materna é tolerada. Como a finalidade é comunicar, as actividades não são estruturadas. Neste método privilegiam-se os jogos, as simulações, resoluções de problemas, etc. O erro é considerado, pelos psicólogos cognitivistas, inevitável. É a partir dos erros que o aluno está a testar a língua. Portanto, o erro é visto como um processo natural da aprendizagem.

3.5 MODELOS DE COMPREENSÃO

Vários psicolinguísticos tentam explicar a compreensão. Basicamente, distinguem-se dois modelos. **Cuq e Grucca** (2003) chamam a estes dois modelos o modelo semasiológico (compreensão a partir da palavra) e o modelo onomasiológico (compreensão a partir da noção).

No que diz respeito ao primeiro modelo, **Cuq e Grucca** (2003), citados por **Tavares** (2007: 69), explicam que este "apresenta uma concepção do processo de compreensão que envolve **quatro grandes operações**:

- Discriminação - identificação de sons e reconhecimento de sinais gráficos;
- Segmentação - delimitação de sílabas, palavras e de frases;
- Interpretação - atribuição de sentido às palavras ou frases;
- Síntese - construção do sentido global a partir da adição dos sentidos das palavras e das frases."

Tavares (2007) explica que a partir deste modelo o aluno começa por aprender o fonema/grafema, depois integra-os em sílabas, em palavras, em frases e por fim consegue chegar ao sentido.

As fases apresentadas por **Cuq e Grucca** estão ligadas, assim menciona **Tavares** (2007), com a consciência fonológica que é um pré-requisito da aprendizagem da leitura e que se desenvolve no processo de leitura.

O modelo onomasiológico tem a ver com a "enciclopédia do leitor", como refere **Tavares** (2007). O conhecimento do leitor do mundo, dos conhecimentos referenciais faz com que este possa formular hipóteses sobre o conteúdo do que irá ler ou ouvir. Portanto, como refere a autora (2007:69), isso envolve "operações de:

- antecipação-formulações de hipóteses a partir dos conhecimentos de ordem referencial, mas também de ordem linguística (consciência fonológica) de que o ouvinte ou o leitor dispõe;
- recolha de indícios de ordem formal e semântica [...];
- verificação das hipóteses a partir de formas mais linearizadas de leitura."

A autora (2007:70) indica que a eficácia deste modelo depende não só do perfil cognitivo do aluno como das competências de natureza linguística, sociocultural e pragmática que o leitor desenvolveu. Assim, são as experiências do mundo que são essenciais para a compreensão.

No entanto, a autora menciona que este modelo tem vantagens e desvantagens. A vantagem é que este modelo permite o tratamento rápido de informação. A desvantagem é que nem todos os leitores conseguem

"visualizar" da mesma maneira um texto e assim implica um aprofundamento através do modelo semasiológico.

Os modelos atrás referidos combinam-se, podendo chamar-se um modelo interactivo, como refere **Tavares**. Este modelo interactivo explica a compreensão pela articulação entre os conhecimentos referenciais do leitor e a forma do texto ouvido ou lido.

Na segunda parte serão apresentadas algumas propostas de actividades que sustentam estes modelos.

EM SÍNTESE

Em anexo encontra-se uma grelha mais sistemática sobre os métodos acima referidos. Sumariamente, pode-se concluir que cada um dos métodos tem os seus pontos positivos e os seus pontos negativos. Como foi analisado, no *método tradicional* foi criticado pelos didactas o facto da importância do ensino da gramática da língua estrangeira e do seu vocabulário sem ter em vista que o aluno seja capaz de comunicar na língua estrangeira. O professor tem um papel muito rígido, pois ele é a autoridade na sala de aula. Para contrapor o facto da prioridade da escrita no método tradicional, é que o que é importante para o *método directo* é a oralidade. No entanto, como foi visto, também esta prioridade não resultou como esperado, pois a exigência da exclusividade da língua estrangeira na sala de aula é bastante complexa, principalmente no primeiro ano da aprendizagem da língua estrangeira. Deste modo, o *método áudio-oral* já deixa espaço para a língua materna dentro da sala de aula para traduzir novo vocabulário. O objectivo que ainda não tinha sido visto nos métodos anteriores, era o de: os alunos devem ser capazes de comunicar na língua estrangeira. O método francês, o *método SGAV*, continua com o mesmo objectivo do método americano da importância do saber comunicar na língua estrangeira. No entanto, o vocabulário limitado

através do *Français Fondamental* levou ao desenvolvimento do último método aqui analisado, a *abordagem comunicativa*. Aqui, por um lado, verifica-se a importância da comunicação, mas também a importância da interacção. O acto de se exprimir não é visto somente como um acto dentro da pessoa que produz a fala, mas também o seu interlocutor e a situação em que ambos os falantes se encontram, ou seja, a intenção de comunicação e a situação de comunicação, isto é, qual é finalidade da comunicação e em que situação é se comunica.

4. A DIDÁCTICA COGNITIVA

Os investigadores **Spanghero-Gaillard e Billières** (2005), num artigo sobre didáctica cognitiva, analisam as três palavras-chave que subentendem esta expressão: didáctica, cognição e aprendizagem. A primeira palavra-chave, didáctica, é frequentemente difícil de circunscrever. Esta palavra cobre realidades diferentes segundo as culturas. Na sua dimensão epistemológica ela interroga-se sobre os saberes e as noções a transmitir como também os meios teóricos e práticos a por em prática. Como foi apresentado no anterior ponto deste trabalho, a questão da selecção dos conteúdos a ensinar e os meios eficazes para ajudar à sua apropriação estão longe de receber respostas consensuais. No seu papel prescritivo, os autores, consideram que a didáctica das línguas estrangeiras tem como compromisso desenvolver uma distinção forte para conduzir a propósitos decisivos da definição do corpus para extrair elementos prioritários a ensinar. Segundo os investigadores, os didácticos são guiados à análise de programas, de manuais e de diversos tipos de actividades. Na globalidade do seu campo de acção, a didáctica das línguas estrangeiras deve, assim continuam os autores, ser capaz anunciar propósitos para melhor formar os professores. Deve-se fornecer-lhes as ferramentas de análise de situações de interacção e muni-los com técnicas de ensino. Iniciá-los a forjar ferramentas de avaliação requer alguma predisposição e tempo ligado a formação associada ao terreno.

A segunda dimensão da "démarche" didáctica advém da sua capacidade de integrar os conhecimentos actuais da psicologia. A didáctica interroga-se sobre a maneira como os indivíduos, crianças ou adultos, apreendem, integram, assimilam e reutilizam os diversos conhecimentos aos quais são

expostos dado as suas experiências anteriores e diversas formas de aprendizagem recebidas. Esta segunda dimensão, assim referem os autores, deveria por consequência exigir uma "nuance" dos campos de acção anteriormente expostos, pois não há um conteúdo para um aluno "ideal".

A segunda palavra-chave subjacente é cognição. Os autores dizem que uma definição recente apresenta a cognição como sendo o conjunto de actividades que resultam do funcionamento cerebral no homem e no animal. As ciências cognitivistas, no âmbito da linguagem como em outros âmbitos, têm como objectivo actualizar a arquitectura estrutural (organização representativa) e funcional (processo) da língua no cérebro humano em produção e em percepção/compreensão, na oralidade como na escrita. Na didáctica cognitiva das línguas estrangeiras, segundo os autores, duas disciplinas são de maior interesse: a psicologia cognitiva e psicolinguística. A primeira tem como objecto de estudo os processos mentais desenvolvidos na aquisição e utilização dos conhecimentos humanos. O campo de pesquisa que ela explora parte do estudo das funções cognitivas em oposição da afectividade. A psicologia cognitiva coloca os problemas psicológicos em termos de tratamento de informação insistindo também no papel do sistema nervoso central. A psicolinguística estuda os mecanismos, os processos e estados envolvidos nos actos de comunicação verbal. As contribuições das pesquisas inscritas nestas duas áreas são importantes para o didáctico que procura compreender e explicar os processos cognitivos implícitos na percepção, na compreensão e na produção de uma língua em contexto de aprendizagem.

Segundo os autores, a terceira palavra-chave é a aprendizagem vista como um processo cognitivo que, após uma interacção com o ambiente envolvente, provoca uma modificação relativamente durável dos comportamentos e dos

conhecimentos por aquisição ou modificação das representações na cabeça dos alunos. No âmbito do ensino das línguas, o modelo behaviorista que tinha como ambição libertar um certo número de leis da aprendizagem - e assim elaborar uma teoria geral -, exerceu um monopólio epistemológico até aos finais dos anos 50. Estava fundada na noção dos comportamentos directamente observáveis e rejeitava deste modo todos os estudos ligados às actividades mentais como factos não visíveis. Interrogando-se mais sobre a língua materna, o construtivismo de Piaget, o interacionismo social de Vygotsky e a psicologia cultural de Bruner abriram perspectivas novas e particularmente frutíferas sobre a maneira de apreender os mecanismos de aquisição e aprendizagem de uma língua. Os investigadores continuam dizendo que o cognitivismo, que se desenvolveu a partir dos anos 60, reabilitou igualmente os estudos sobre a vida mental e o espírito. Imediatamente depois, os didácticos das línguas estrangeiras foram conduzidos pelas novas abordagens centrando-se no indivíduo na relação professor/aluno. Desde então, as distinções prudentes entre por um lado L1 e L2 e por outro lado o sector institucional (escola), sector familiar e sector profissional foram retraídos e certos factos observáveis nas crianças num contexto foram generalizados a todos os alunos, incluindo língua materna, língua segunda e língua estrangeira.

Para os autores, é a partir da definição da concepção de aprendizagem que os didácticos e os psicológicos cognitivistas e psicolinguísticas poderão dialogar. Entretanto, verifica-se uma falta de precisão quanto ao que cobre este termo utilizado por uns e pelos outros. Deste modo, os trabalhos desenvolvem-se frequentemente em paralelo. A figura que se segue, retirada do mesmo artigo, ajuda a relembrar um certo número de implícitos

geralmente reconhecidos por cada comunidade de cientistas, mas deve-se ser capaz de esperar por o início dum trabalho de ajuste.

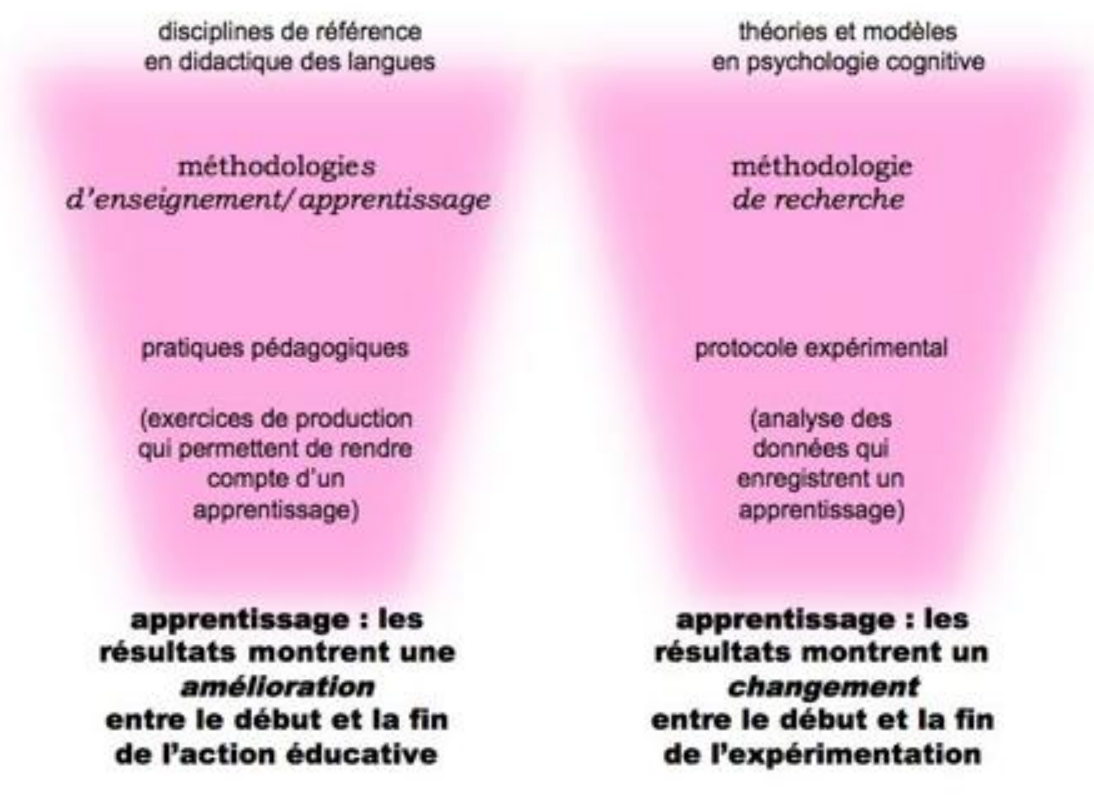


Ilustração 2: O conceito de aprendizagem em didáctica das línguas e em psicologia cognitiva

Considerar a aprendizagem sob a visão da didáctica subentende a colocação de um dispositivo a montante da interacção professor/aluno(s). Este dispositivo, acrescentam os autores, inscreve-se num contínuo indo de um investigação experimentada por uma comunidade à uma que é fundada unicamente sobre observações pessoais do professor. Assim, a rigidez de certas metodologias que definam passo a passo as etapas de uma lição de uma planificação de aula através de actividades precisas, muitos professores dispensam um tipo de exercício ou uma maneira de fazer. A aprendizagem passa então pela acção dos alunos, acção esta que é despertada pelo professor que a estabeleceu porque se inscreve numa metodologia ou porque resulta das suas tentativas para obter efeitos

benéficos das performances dos alunos. Assim, a aprendizagem é efectiva quando conduz para um melhoramento das performances entre o início e o fim da acção educativa. As questões centrais são para os investigadores então: como ajudar melhor à aprendizagem, em que sequência coerente deve-se planificar as actividades para levar progressivamente à uma aprendizagem efectiva?

No campo das disciplinas da psicologia cognitiva e da psicolinguística, a aprendizagem é um objecto de estudo complexo que se traduz pela mudança de comportamento do indivíduo. Segundo o que se quer ver (memorização de palavras, capacidade de identificar um fenómeno, etc.), diferentes métodos de estudo são utilizados (longitudinais, transversais, pela experimentação ou pela observação). Logo é mobilizado uma metodologia de pesquisa verificada, impondo um protocolo que conduz a um tipo de análise de dados registados. Os efeitos medidos, continuam os autores, permitem confirmar completando este ou aquele modelo de referência. Acontece que eles autorizam aos seus autores de elaborar hipóteses que levam a formular um novo modelo. As experiências sucessíveis levadas a cabo sobre um dos aspectos fazem com que seja possível a apreensão do processo cognitivo implementada pelo cérebro humano em aprendizagem linguística.

Considerar a aprendizagem de uma língua estrangeira numa óptica de didáctica cognitiva, afirmam os autores, consistiria em por em prática as condições e os processos que conduzam ao melhoramento dos comportamentos linguísticos do aluno. Estas modificações são em parte manifestadas nos seus factos observáveis: o aluno é competente (conduta adaptável estabelecida e identificável) e eficaz (rapidez e precisão). Além disso, estas melhoras podem ser visíveis de maneira diferente, isto é, manterem-se ocultas.

A investigadora **Spanghero-Gaillard** (2006) expõe num outro artigo que o termo "didáctica cognitiva" tem como objectivo de caracterizar os processos e as estratégias no plano cognitivo que subentende tanto a aquisição/aprendizagem das línguas como também as práticas de ensino. Esta didáctica visa favorecer o desenvolvimento de uma visão cruzada entre as investigações e os métodos utilizados em ciências cognitivas e os métodos e as necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem das línguas. A autora acrescenta que esta didáctica propõe ser-se atento às metodologias de análise de práticas pedagógicas em situações reais, como em situações experimentais. Estas ultrapassam as situações escolares, pois podem ser alunos da faixa etária da aprendizagem precoce como também adultos, tanto em formação inicial como contínua, tanto em estabelecimentos escolares públicos como privados. A língua a ensinar é a língua materna, segunda e estrangeira. A análise linguística, segundo a autora, está no centro da "démarche" em didáctica cognitiva. Segundo o estatuto da língua, a ênfase é posta mais sobre a análise formal ou pragmático e funcional.

A autora adiciona que as metodologias necessárias são tiradas dos domínios científicos adequados segundo o processo que se quer analisar. É especialmente realçado a maneira de colocar em prática de protocolos experimentais em didáctica das línguas: partindo de situações de aula e de práticas efectivas, as quais são os dispositivos que se pode por em prática para obter resultados observáveis sobre parâmetros da situação didáctica anteriormente definida.

Em outro artigo, a mesma autora com Michel Billières (2008) refere que a didáctica cognitiva das línguas estuda os processos mentais dos alunos no processo de aprendizagem/apropriação das diferentes facetas de uma língua estrangeira na oralidade como na escrita, tanto na percepção e

produção como na compreensão. Referem que esta didáctica não é nova, pois foi desenvolvida a partir dos anos 60 nos países anglo-saxónicos como também em alguns países francófonos, isto é, no Canada. Em França, o estudo em didáctica do francês, língua estrangeira, fez prova de uma certa timidez ao abordar o que alguns denominam como abordagem cognitiva das línguas. Teve de se esperar por DIDCOG 2005¹ para que houvesse realmente um interesse dos educadores de Francês Língua Estrangeira (FLE) no que concerne às investigações em didáctica das línguas sobre as metodologias experimentadas em psicologia cognitiva. Os autores acrescentam que a didáctica cognitiva das línguas não é nova, mas impõe-se no contexto actual de ensino e da investigação.

Em Didcog propõe-se ser um espaço de encontro entre duas "culturas" diferentes:

- a dos educadores e dos metodologistas das línguas estrangeiras que lutam com a realidade concreta da sala de aula. Neste contexto, a didáctica cognitiva das línguas, assim dizem os autores supra referidos, dirige-se àqueles que consideram que as condutas da linguagem dos alunos são os resultados de factos psicológicos cujo conhecimento evoluiu nos últimos trinta anos. Alguns resultados podem desde agora alimentar reflexões metodológicas conducentes a práticas de sala de aula não mais fundadas na única intenção pedagógica, mas assentar sobre dados observáveis e objectivos;

¹ DIDCOG 2005 é o acrónimo do *1er Colloque international de didactique des langues* organizado em Toulouse por Billière, M ; Spanghero-Gaillard, N. e Gaillard, P. nos dias 26, 27 e 28 de Janeiro de 2005. Uma segunda versão teve lugar nos dias 19, 20 e 21 de Setembro de 2007. As actas podem ser consultadas em <http://w3.univ-tlse2.fr/lordat/didcog/>.

- a dos psicólogos cognitivistas interessados na aprendizagem e apropriação das línguas, cujo trabalho assenta sobre a interpretação e o comentário de dados bem definidos e recolhidos segundo os procedimentos rigorosos em contextos experimentais. A didáctica cognitiva das línguas dirige-se então àqueles que são conscientes que os seus trabalhos de laboratório não são exclusivamente destinados à comunidade científica mas permitem interrogar práticas de terreno e que contribuem ao melhoramento da dinâmica do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

Os autores prosseguem dizendo que a didáctica cognitiva das línguas é um campo privilegiado para retornar às origens da reflexão metodológica que constitui a base da formação de um professor de língua estrangeira. Portanto, a metodologia do francês língua estrangeira, assim referem os autores, "n'en fini pas de se réduire à une peau de chagrin depuis pratiquement un quart de siècle."

5. AS COMPETÊNCIAS

Após ter apresentado nesta parte teórica as concepções língua estrangeira, materna e língua segunda, ter reflectido sobre diferentes concepções da aquisição e aprendizagem da língua estrangeira e ter feito uma síntese sobre as metodologias em didáctica do francês e exposto a didáctica cognitiva, é agora a vez de apresentar as competências referidas no *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (QECR)*.

5.1 AS POLÍTICAS EDUCATIVAS

O Conselho Europeu reflectiu em vários documentos que cumulou na elaboração do QECR sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras. As razões podem ser vistas no âmbito político, social e cultural, pois já depois da segunda Guerra Mundial se iniciou a união dos países europeus num âmbito político e económico com a instituição da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço em 1950 entre os países França e Alemanha, entre o Ministro dos Negócios Estrangeiros francês, Robert Schuman, e o Chanceler alemão Konrad Adenauer. O Tratado de Roma de 25 de Março de 1957, que cria a Comunidade Económica Europeia (CEE), institui instruções e mecanismos de tomada de decisão que permitem dar expressão tanto aos interesses nacionais como a uma visão comunitária. A Comunidade Europeia constitui doravante o eixo principal em torno do qual se vai organizar a construção europeia. A União Europeia encontra-se aberta a todos os países europeus que a ela pretendem aderir e que respeitam os compromissos assumidos nos Tratados da fundação e subscrevem os mesmos objectivos fundamentais. Existem duas condições que determinam a aceitação de uma candidatura à adesão: a localização no continente europeu e a prática de todos os procedimentos democráticos que caracterizam o Estado de direito. Assim, de dois países passam a ser hoje 27 países que são

membros da União Europeia, incluindo Portugal. O Tratado de Maastrich, ou Tratado da União Europeia, de 1993 confere uma nova dimensão à construção europeia. A Comunidade Europeia, fundamentalmente económica nas suas aspirações e no seu teor, passa estar integrada na União Europeia baseada, doravante em três pilares. O pilar comunitário faz intervir a Comissão, o Parlamento, o Conselho e o Tribunal de Justiça e gere essencialmente o mercado interno e as políticas comuns. Os outros dois pilares envolvem os Estados-membros em domínios caracterizados até então como sendo da competência exclusivamente nacional: a política externa e de segurança, por um lado, os assuntos internos, tais como a política de imigração e de asilo, a polícia e a justiça, por outro. Outra decisão importante do Tratado de Maastrich é a introdução da moeda única: o euro.

É neste âmbito que os assinantes do Tratado de Maastrich também reflectiram sobre a educação, insistindo na necessidade de formar cidadãos plurilingues.

5.2 PLURILINGUISMO

O **QECR** (2002: 23) distingue plurilinguismo de multilinguismo, e entende o primeiro conceito como "o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade." Multilinguismo é entendido como a diversificação da "oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional" (**QECR** (2002: 23)). O mesmo documento (**QECR** (2002)) acrescenta que a abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas

de outros povos, essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constroem uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. O QECR dá um exemplo em que um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. A finalidade não deve ser, assim diz o documento (QECR (2002: 23)), alcançar o modelo final de um "falante nativo ideal", mas sim o "desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas." O Conselho Europeu vê a aprendizagem de uma língua como uma tarefa de uma vida. Assim, é importante desenvolver a motivação, a capacidade e a confiança nos jovens para a aprendizagem de novas línguas.

Também o texto *Recommandation n.º R (98) do Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes* aconselha os países para

Promouvoir le plurilinguisme à grande échelle [...] en encourageant tous les européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues.

Desta forma, os governos deveriam fazer com que desde o início da escolaridade cada aluno seja sensibilizado à diversidade linguística e cultural da Europa. No que diz respeito à formação dos professores o mesmo documento refere que os governos devem

Prendre des mesures pour veiller à ce qu'il existe à tous les niveaux un nombre suffisant d'enseignants de langues convenablement formés pour pouvoir, le cas échéant, dispenser un enseignement dans un éventail de langues diversifié.

Contribuer pleinement à la mise en œuvre de la dimension européenne dans l'enseignement.

No documento *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Concelho da Europa, 2003 : 7), os autores referem que "Les politiques linguistiques éducatives devraient, en conséquence, favoriser l'apprentissage de plusieurs langues pour tous tout au long de la vie de sorte que les Européens deviennent effectivement des citoyens plurilingues et pluriculturels."

Nesta linha de pensamento, as competências que devem ser avaliadas são as seguintes:

- A competência linguística;
- Os saber-fazer transversais da aprendizagem adquiridos pelo desenvolvimento do plurilinguismo, como saber aprender à aprender;
- A capacidade de comunicar utilizando uma competência plurilingue;
- A capacidade de dialogar com pessoas que têm outras identidades culturais, de reconhecer as diferenças e de gerar os interlocutores culturais.

No referido guia, os autores sublinham que o plurilinguismo cobre o conjunto do repertório linguístico de um indivíduo no qual também se encontra a sua língua materna.

É com a *Recommandation de juillet 2003*, com o título *Promotion de l'enseignement des langues et de la diversité linguistique en Europe* COM (2003 :449) que a União Europeia opta pela diversidade linguística.

No documento *Educação e Formação 2010 - quadro de "acção", quadro de referência*, estabelece-se que é necessário para desenvolver a Europa

apetrechar os cidadãos europeus com competências chave necessárias para viver e trabalhar na sociedade e economia do conhecimento. As competências que se encontram neste documento são a comunicação na língua materna, a comunicação numa língua estrangeira, o conhecimento das matemáticas e as competências de base nas ciências e tecnologias, as aptidões nas TIC, o aprender a aprender, as competências interpessoais e cívicas, o espírito de mercantil e a sensibilização cultural.

As competências em língua materna e língua estrangeira são definidas no documento *Implementation of "education ans training 2010" Workprogramme* (2004). Assim, a comunicação em língua materna é entendida como sendo a habilidade de exprimir e interpretar pensamentos, sentimentos e factos tanto oralmente e como por escrito e interagir linguisticamente de maneira apropriada em todos os contextos sociais.

Comunicação numa língua estrangeira

[...] broadly shares the main skill dimensions of communication in the mother tongue: it is based on the ability to understand, express and interpret thoughts, feelings and facts both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate range of societal contexts - work, home, leisure, education and training, according to one's wants and needs. Communication in foreign languages also calls for skills beyond those needed in the mother tongue, such as mediation ant intercultural understanding. (2004: 4)

5.3 FINALIDADES DO *QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA*

Neste contexto, e antes de apresentar a concepção da competência de comunicação, é importante, na luz do conceito plurilinguismo, ver as finalidades do documento *Quadro Europeu Comum de Referência*. O primeiro capítulo do referido documento refere-se às finalidades da elaboração desse mesmo. Então, pode-se já ler nas Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 que a finalidade é conseguir maior unidade entre todos os membros do Conselho da Europa e que pode ser atingida através da

"adoção de uma acção comum na área da cultura". Consequentemente, os três princípios são então os seguintes:

- Protecção e desenvolvimento do património que representa a diversidade linguística e cultural da Europa;
- Promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação na Europa e eliminar preconceitos e discriminações através de um melhor conhecimento das línguas europeias;
- Atingir uma maior concertação a nível europeu através de acordos adequados que visem uma cooperação e uma coordenação constantes das políticas dos Estados-membros.

Para por em prática estes princípios, assim refere o QECR (2001: 20-21), os Estados-membros devem promover "a cooperação nacional e internacional das instituições governamentais e não-governamentais que se dedicam ao desenvolvimento de métodos de ensino e de avaliação no domínio da aprendizagem das línguas vivas e à produção e utilização de materiais, incluindo as instituições envolvidas na produção e uso de materiais multimédia". Os Estados-membros deverão também "conseguir pôr em prática um sistema europeu eficaz de troca de informação, englobando todos os aspectos da aprendizagem e ensino das línguas vivas e de pesquisa neste domínio e fazendo uso pleno das novas tecnologias".

As etapas necessárias para a concretização dos princípios acima referidos, assim conclui o QECR, são propostas no anexo da Recomendação Nº. R (82) 18 e no Preâmbulo de R (98) 6. Assim, deve-se "preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação" (QECR, 2002: 22).

Além disso, deve-se "promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz; manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas; responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes". Por último, deve-se "evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva" (QECR, 2002: 22).

5.4 COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO

O conceito "competência comunicativa" é definido por **Galisson e Coste** (1976: 134) como sendo "o conhecimento (prático e não necessário explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da língua num enquadramento social".

O cientista **L. Bachman** (2003) divide a competência comunicativa em três partes: linguística, estratégica e mecanismos psico-fisiológicos. A competência linguística é subdividida em competência organizacional e competência pragmática. A competência organizacional pode ser ainda subdividida em competência gramatical e competência textual. A competência gramatical ainda se subdivide nas categorias vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia. A competência textual subdivide-se nas categorias coesão e tipologia. No que diz respeito à competência

pragmática, esta subdivide-se nas competências ilocucionária e sociolinguística. A primeira subdivide-se novamente nas funções de língua e a segunda nas regras sociais e na cultura.

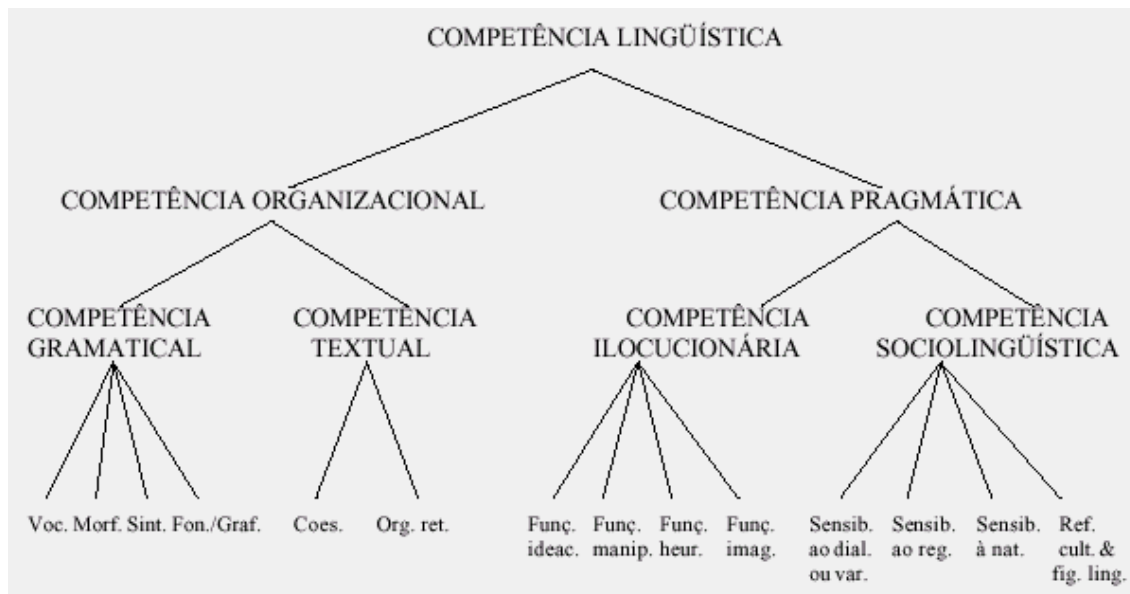


Ilustração 3: Partes da competência linguística

A figura aqui incluída representa as componentes da competência linguística separadamente, no entanto, no uso da língua estas componentes interagem umas com os outros.

A competência estratégica descreve o uso da língua como um processo dinâmico que implica a avaliação da informação em contexto e a negociação do sentido. Há uma aproximação com a definição interactiva: avaliação - planificação - execução.

Para **Bachman** é importante ter em consideração os mecanismos psico-fisiológicos na caracterização da competência comunicativa. Isto é, deve-se distinguir o visual do sonoro e os meios de produção e recepção, por exemplo quando se produz, faz-se apelo às habilidades neuromusculares (articulação, gestos), e quando se recebe, chama-se a atenção para a visão e a audição.

No que diz respeito ao QECR, este menciona que o utilizador ou aprendente de uma língua mobiliza capacidades gerais e que as combina com a competência comunicativa.

A competência compreende:

- competência linguística;
- competência sociolinguística;
- competência pragmática.

A competência linguística subdivide-se nas categorias lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Esta competência, assim refere o documento, pode ser escalada em vários níveis como pode ser visto aqui (QECR (2002: 158):

ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL	
C2	É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer.
C1	É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer.
B2	É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer. Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.
B1	Tem um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema. Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunlocações sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações

	lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.
A2	<p>Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.</p> <p>É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação.</p> <p>É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc.</p> <p>Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.</p>
A1	Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.

Ilustração 4: Níveis do âmbito linguístico

Tavares (2007: 39) menciona, no que diz respeito a esta competência, que o conhecimento de uma outra língua "pode significar também adquirir conhecimentos sobre a própria língua, poder compará-la com outras... ter uma competência metalinguística".

A competência sociolingüística é definida pelo QECR (2002: 169) como dizendo respeito ao "conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua". A autora Tavares (2007: 39) critica neste ponto a designação utilizada no QECR, dizendo que se trata de uma designação redutora, "uma vez que esta competência, que se articula com as competências individuais gerais, engloba dimensões de ordem do conhecimento do mundo, das culturas, dos referentes, dos rituais comunicativos". A autora acrescenta que esta competência "não se restringe a formas linguísticas, a variações individuais e sociais [...], mas implica ter em conta a multicanalidade da comunicação e a diversidade e complexidade dos aspectos culturais".

A competência pragmática consiste no conhecimento do aluno das três subcomponentes discursiva, funcional e esquemática. Tal como refere Tavares (2007: 39-40), "as competências pragmáticas prendem-se com o conhecimento das convenções organizacionais dos textos, orais, escritos, híbridos, e dos hipertextos, numa comunidade [...], com as funções que o aluno deve realizar [...], com a sequência interaccional que deve respeitar [...]". A mesma aponta que esta competência é da ordem do saber-fazer.

Por último, é de referir que a competência comunicativa não poder ser isolada das competências gerais que compreendem as dimensões *saber-ser*, *saber*, *saber-fazer* e *saber-aprender*. Deste modo, e como o documento *Competências Essenciais no Ensino Básico* refere, as línguas, tanto a língua materna como as línguas estrangeiras ou segundas, permitem o enriquecimento da cidadania dos alunos.

2ª PARTE

INTRODUÇÃO

Como vimos em vários documentos, a competência a desenvolver nos aprendentes é a competência comunicativa. Isto referem a nível europeu o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e a nível nacional o *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Se olharmos então no caso do francês no documento *Programas de Francês* (2000: 12), pode-se ler que a competência comunicativa deve ser desenvolvida na língua francesa a partir da

- compreensão de textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- produção, oralmente e por escrito, de enunciados de complexidade adequado ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social.

O mesmo documento (2000: 12-13) indica o que o aluno deve saber fazer para cada competência. Aqui, apresento, então o que diz o documento:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• compreender textos orais, de natureza diversificada, adequados ao seu desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo e linguístico. | <ul style="list-style-type: none">• identificar o assunto, integrando-o no seu universo de experiência• identificar os locutores, sua relação e intenção• identificar tipos de discurso e sua organização• interpretar textos adequados a diferentes situações de comunicação• reconhecer os meios linguísticos nos seus aspectos formais (morfossintaxe)• reconhecer no texto os meios linguísticos nos seus valores semântico e pragmático• reconhecer aspectos particulares do sistema fonológico francês |
|--|--|

- compreender textos escritos, de natureza diversificada, adequados ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- produzir textos orais adequados ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- produzir textos escritos adequados ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social
- apreender o sentido global de um texto
- reconhecer a matriz e a organização de cada tipo de texto
- aplicar técnicas de recolha de informação (*scanning e skimming*)
- reconhecer nos textos os meios linguísticos e suas relações formais (morfossintaxe)
- reconhecer nos textos os meios linguísticos nos seus valores semântico e pragmático
- identificar nos textos aspectos estéticos mais frequentes
- interpretar aspectos da cultura e da civilização francesa
- participar em discursos interaccionais e unidireccionais
 - utilizando meios linguísticos adequados e correctos
 - adequando comportamentos não verbais ao comportamento verbal
 - utilizando a entoação como valor semântico
 - interagindo adequadamente com o(s) seu(s) interlocutor(es)
- adequar o tipo de discurso
 - quando descreve
 - quando narra
 - quando exprime opiniões próprias
 - quando argumenta
- utilizar vocabulário adequado do ponto de vista semântico e pragmático
- exprime-se tendo em conta os aspectos prosódicos da língua
- elaborar textos de matrizes discursivas diversificadas progressivamente mais complexos
- aplicar as regras de organização textual (coesão e coerência)
- aplicar as regras da morfossintaxe à construção do discurso
- utilizar vocabulário adequado do ponto de vista semântico e pragmático

- utilizar correctamente a norma ortográfica francesa.

Portanto, nesta parte da minha tese, quero apresentar algumas propostas de actividades para desenvolver nos aprendentes as competências acima mencionadas, isto é, a compreensão e expressão oral, a compreensão e expressão escrita.

1. A ORALIDADE

1.1 A COMPREENSÃO ORAL

Tanto o **QEQR**, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* como também os Programas do Francês insistam na compreensão e expressão da oralidade. Portanto, é de referir quais são objectivos de aprendizagem da compreensão oral que se podem revelar. **Tagliante** (2001) menciona os seguintes objectivos:

- Conteúdos lexicais e socioculturais
 - Descoberta ou reconhecimento do léxico na situação
 - Descoberta ou reconhecimento de diferentes registos da língua na situação
 - Conhecimento ou descoberta de factos da civilização
- Conteúdos fonéticos
 - Descoberta das pronúncias diferentes
 - Reconhecimento de sons (discriminação auditiva)
- Conteúdos discursivos e temáticos
 - Apontamento de palavras-chave
 - Compreensão global
 - Compreensão selectiva
- Conteúdos morfosintácticos
 - Reconhecimento de estruturas gramaticais
- Conteúdos estratégicos e metodológicos
 - Trabalho sobre a toma de notas

- Descoberta ou reconhecimento de estratégias linguísticas (argumentar, defender o seu ponto de vista ...)

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001: 31) refere, no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º ciclo, que deve ser uma sensibilização a esta língua e que “devera inscrever-se no quadro do desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do uso das várias linguagens - verbal, visual, auditiva, corporal - e de competências gerais individuais à nível cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor”. O mesmo documento (2001:32) adianta no que diz respeito à compreensão oral que se deva privilegiar nesta fase de iniciação “a compreensão dos acontecimentos principais de uma história transmitida em registo áudio ou audiovisual”. Esta competência é aprofundada nos ciclos que se seguem, pois exige-se dos alunos a identificação de informações de textos sonoros variados, ou seja, processos cognitivos mais elevados de compreensão.

Tavares (2007: 71) diz-nos que a competência oral “implica não só o desenvolvimento da percepção auditiva, mas também a mobilização de estratégias de acesso ao sentido que ultrapassam a discriminação de sons, de sílabas, de frases. A audição é [...] condicionada por elementos de ordem referencial, sociocultural e discursiva”. Assim, deve-se familiarizar os alunos com vários tipos de textos sonoros, exigência que o *Currículo Nacional do Ensino Básico* impõe como desempenhos esperados no final dos ciclos 2º e/ou 3º.

A mesma autora cita **E. Lhote** (1995: 69-72) que distingue diferentes tipos de escuta:

- Escuta-“tapete”: Trata-se de um tipo de audição de fundo, como quando se ouve o rádio ou o som da televisão, mas não se presta atenção.
- Escuta global: Este tipo de audição permite identificar o sentido geral de um texto sonoro.
- Escuta selectiva: Nesta audição tem-se um objectivo definido de compreensão.
- Escuta sistemática: O objectivo deste tipo de audição é conseguir reconstruir o que foi dito.

Portanto, consoante o objectivo de audição e do tipo de texto sonoro selecciona-se o tipo de escuta.

Assim, apresento aqui algumas propostas de actividades para a compreensão de textos sonoros para o nível inicial da língua francesa, isto é, para o 7º ano de escolaridade do ensino básico.

Tagliante (2001: 77) refere que para uma compreensão global de um texto sonoro são essenciais as respostas às seguintes perguntas:

- Quem fala a quem?
- Onde?
- De quê?
- Quando?
- Como?
- Para fazer o quê?

Este tipo de actividade encontra-se na maior parte dos manuais do ensino de francês, nível inicial, como no exemplo que se segue:

Regarde la famille de Théo.
Relie.

Vocabulaire

le grand-père (pépé)
la grand-mère (mémé)
le père (papa) la mère (maman)
le fils la fille le frère la sœur

1 Parle de la famille de Théo.

- 1 Qui est le frère de Théo ? C'est...
- 2 Qui est le grand-père de Théo ? C'est...
- 3 Qui sont les sœurs de Théo ? Ce sont...
- 4 Qui est la grand-mère de Théo ? C'est...
- 5 Qui est le père de Théo ? C'est...

2 Écoute la famille de Théo et réponds à l'oral

Combien de frères a Théo ?
Comment s'appelle le frère ?
Et les sœurs ?

Flash Grammaire

Combien de + nome no plural.
Nome no plural = nome no singular + s.

Ilustração 5: *Citoyens* (2006: 16)

Identificar a situação permite, assim, afirma Tagliante (2001: 76), compreender o contexto da toma de fala, as relações das pessoas, as suas intenções de comunicação. Este tipo de actividade permite ao aluno a aquisição na língua alvo e introduzir vocabulário novo. Este trabalho de resposta a perguntas como supra referidas faz-se numa turma em que cada

aluno dá informações novas que devem ser justificadas. A partir daí podem-se fazer as primeiras hipóteses sobre o sentido do texto.

Para uma compreensão mais pormenorizada e para verificar se as hipóteses estão correctas, é importante uma escuta activa que elucide o sentido global do texto oral. Esta pode-se fazer a partir da identificação de vários itens como as que se seguem:

- Estrutura do texto (organização do discurso; ideias anunciadas, desenvolvimento das ideias)
- Marcas (conectores lógicos, marcas cronológicas, de oposição, de causa/consequência)
- Palavras (palavras que mostram o sentido como palavras internacionais, repetições, palavras-chave)
- Indicadores (números, nomes gráficos, locais, datas, siglas)

Uma actividade também interessante não só em termos de compreensão, mas também em termos socioculturais, são as canções, pois pertencem ao quotidiano dos jovens e adultos e podem-se ouvir por todo o lado: na rádio, televisão, na imprensa, na internet, etc. Há várias maneiras para se chegar à sua compreensão, dependendo do tipo de canção.

Se optar por ouvir a canção sem entregar a letra, pode-se fazer perguntas para identificar o sentido global da canção. Pode-se também pedir que se indique e justifique as impressões e os sentimentos que a canção revela. Outra actividade poderia ser a proposta de uma lista de temas e deixar os alunos identificar a ou os temas. Também se pode trabalhar o léxico propondo palavras e expressões que se encontram na canção e outras que não se encontram e deixar identificar as que ouviram realmente. Outra actividade que se encontra frequentemente depois da audição de um texto

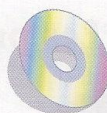
sonoro é o exercício de verdade ou falso. Uma actividade igualmente possível é o trabalho sobre a estrutura da canção, através de quadrados e rectangulares que simbolizam as estrofes e o refrão.

No entanto, é frequente entregar inicialmente a letra e depois ouvir a canção. Esta abordagem permite um trabalho mais aprofundado do sentido da canção. Como na abordagem anterior, mas no inverso, entrega-se a estrutura da canção com a letra desordenada e deve ser ordenada na estrutura. A primeira audição da canção é para verificar a resolução da actividade. Uma actividade para a compreensão do sentido da canção é a procura pelo desconhecido em que se identificam palavras desconhecidas e conhecidas e a partir daí se fazem hipóteses sobre o sentido geral da canção. Outra actividade seria a identificação das pessoas sobre os quais o texto fala, sublinhando todos os pronomes pessoais e descobrindo a que pessoas estes se referem. Também é uma actividade de compreensão e organização do vocabulário do texto em grupos temáticos.

A actividade mais conhecida e mais utilizada é a entrega do texto da canção com espaços vazios. Pode-se retirar léxico desconhecido, ocorrências gramaticais sobre as quais se quer trabalhar ou marcas lexicais ao nível da língua. No exemplo que se segue, temos o texto de uma canção com espaços em branco nos quais se deve introduzir vocabulário já trabalhado em outras actividades. A primeira audição da canção serve como rectificação. Esta actividade é utilizada não só para a compreensão, mas também para consolidar vocabulário.

Aujourd'hui on est lundi

Écoute et complète la chanson avec les mots ci-contre.



Aujourd'hui on est (...).
On a anglais et biologie.
J'aime la (...), c'est génial.
Mon prof a une panthère – c'est pas mal!
J'aime pas l'anglais, c'est pénible.
Mais demain, c'est mardi
Et mardi on a travaux manuels
Et puis (...).

Aujourd'hui on est (...).
On a travaux manuels et géographie.
J'adore les (...).
C'est super, c'est sensationnel.
Je déteste la géographie.
Mais demain, c'est mercredi.
C'est superchouette, on n'a pas cours.
Et après, c'est jeudi.



Aujourd'hui on est (...).
Une heure de basket et puis chimie.
Ah oui, moi, j'adore le (...).
C'est génial, ah oui, c'est chouette.
La (...) c'est ennuyeux.
Mais demain, c'est vendredi
Et vendredi, on a musique
Et puis on a rugby.

Aujourd'hui on est (...).
On a musique et (...).
Le rugby, moi, j'adore.
C'est génial, j'aime le sport.
Moi, j'aime aussi la musique.
La (...), c'est fantastique.
Samedi et dimanche, c'est la (...).
Oui, c'est le week-end.
Oh, c'est le week-end.
Le week-end, c'est fantastique.

biologie

géographie

chimie

vendredi

travaux manuels

lundi

basket

jeudi

rugby

musique

mardi

fin de semaine

Ilustração 6: *Superchouette* (2006: 71)

No entanto, a actividade de compreensão não termina aqui. Depois de ouvir a canção há a possibilidade de, por exemplo, escrever uma canção nova com as primeiras palavras de cada verso, utilizando o valor oposto.

Neste caso, em vez de "Aujourd'hui c'est..." pode-se escrever "Demain c'est..." ou "Hier était...". Uma outra actividade seria escrever um artigo para uma revista, anunciando a nova canção no mercado. Também se poderia elaborar ma pequena publicidade na rádio em que se descreve o tema, a atmosfera, o impacto, a melodia, etc. Seria igualmente interessante escrever uma nova estrofe para a canção.

Vivemos no tempo das novas tecnologias é importante levar os alunos a ver e compreender textos sonoros vindas de programas de televisão. A meteorologia, por exemplo, é um fantástico suporte para fazer compreender a maneira como é dada a informação ao público e trabalhar o futuro.

1.2 A EXPRESSÃO ORAL

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001: 31) considera para o 1º ciclo que é necessário "uma dinâmica interactiva a nível do agir e do comunicar". Isto é, para a realização de uma tarefa é oportuno dar lugar a situações de comunicação, situações estas que nesta fase de aprendizagem serão ainda bastante rudimentares e mais do domínio do dia-a-dia, como por exemplo saudar-se e despedir-se, mas também reprodução e dramatização de enunciados curtos, etc.

No que diz respeito ao 2º e 3º ciclo, exigem-se actividades mais elaboradas como:

- Participar em conversas de assunto quotidiano e no contexto de actividades da aula;
- Auto-apresentação e apresentação de personagens;
- Conversa telefónica;

- Entrevista autêntica ou simulada.

A autora **Tagliante** (2001: 100-101) refere que a expressão oral divide-se no que se diz (o fundo) e a maneira de dizer (a forma). O fundo constitui-se por:

- As ideias (objectivo do que se quer dizer, exprimi-las de maneira interessante e original e adapta-las ao destinatário da mensagem);
- A estrutura (entrelaçar as ideias de maneira lógica com transições bem escolhidas);
- A língua (utilizar a língua para se fazer compreender)

A forma compreende:

- A atitude, os gestos (ilustrar o que se diz atreves de gestos);
- A voz (o volume e a melodia da voz deve estar de acordo com o que se diz);
- O olhar, os silêncios (através do olhar consegue-se vereficar se a menagem foi compreendida e os silêncios são significativos para a reflexão).

As actividades que se seguem ilustram como é possível que o aluno se exprima na língua estrangeira.

Um exercício bastante utilizado nos manuais de língua francesa para o 7º ano é a simulação ou "*role playing*". Este tipo de exercício tem como objectivo praticar o léxico. Os alunos recebem os papéis discursivos com os meios linguísticos necessários para por em prática a tarefa proposta. No exemplo que se segue, os alunos têm a tarefa de simular uma micro-conversa para propor um convite, aceitar e recusar o convite.

JE PARLE...

Activité 1

Par groupes de deux, retrouvez la réplique à chacune des questions et jouez ces mini-dialogues :

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. Tu me donnes ce livre, s'il te plaît ? | a) Très bien et toi ? |
| 2. Tu es français ? | b) Oui, si vous voulez. |
| 3. Salut Marc, tu vas bien ? | c) Oui, nous sommes français. |
| 4. Vous pouvez répéter ? | d) Oui, si tu veux. |
| 5. Bonjour madame, comment allez-vous ? | e) Ah non, je suis suisse. |
| 6. Est-ce que vous êtes français ? | f) Bien, et vous ? |

1	2	3	4	5	6

Ce soir
 Cette fille
 Ces copains
 Ces filles
Attention :
 Cet homme
 Cet ami



Activité 2

Les répliques de deux dialogues sont mélangées. Reconstituez les deux dialogues. Vérifiez en écoutant l'enregistrement, puis, par deux, jouez les scènes :

- Voilà, 3,70 francs.
- Très bien, et toi ?
- Merci, au revoir madame.
- Ça va. Dis, tu viens avec nous samedi ?
- Oui. Je viens à deux heures, c'est ça ?

- Allô Myriam, c'est Paul. Ça va ?
- Je voudrais un croissant, s'il vous plaît.
- Bonjour madame. Vous désirez ?
- Oui, super ! Alors à samedi !

DIALOGUE 1 :

- Allô Myriam, c'est Paul. Ça va ?
-
-
-

DIALOGUE 2 :

- Bonjour madame. Vous désirez ?
-
-
-

Activité 3

Par deux, jouez la scène :

X propose à Y d'aller au cinéma.
 Ce n'est pas possible, Y a un autre rendez-vous.
 X regrette et salue son ami.
 Y remercie et salue X.

EXEMPLE

- Tu veux venir au cinéma avec moi ce soir ?
- Oh non, je vais au restaurant avec Marc.
- Tant pis... Alors, à samedi ?
- Oui, à samedi. Merci, salut Rémi !

Proposer	Accepter	Refuser
- Un thé ?	- Oui, j'adore le coca !	- Non merci.
- Vous voulez un coca ?	- Oui, merci !	- Non, je voudrais une pomme.
- Est-ce que tu veux une banane ?	- Oh ! oui, avec plaisir !	- Ah ! non ! Je déteste le café !
Demander poliment		
- Je voudrais des frites, s'il te plaît.		
- S'il vous plaît, vous avez des pâtes ?		

Outra actividade para praticar a expressão oral é o exercício *information gap*. Esta actividade consiste em comunicar para pedir informação sobre alguma coisa sobre algo que não sabemos. No caso que se segue cada aluno recebe uma imagem diferente na qual faltam alguns objectos. Os alunos terão fazer perguntas para chegarem a uma conclusão, relacionando, associando, descrevendo e negociando para satisfazerem a necessidade comunicativa.

FICHE 3 FACE A

QU'EST-CE QU'IL Y A DANS LE SAC À DOS?

DANS LE SAC À DOS D'ARIELLE, IL Y A:



ET DANS LE SAC À DOS DE MATTHIEU, QU'EST-CE QU'IL Y A?
(Encerle les objets que ton copain ou ta copine va t'indiquer.)



À tour de rôle

cent trente-trois 133

Ilustração 8: Kestudi (2002: 133)

138 cent trente-huit

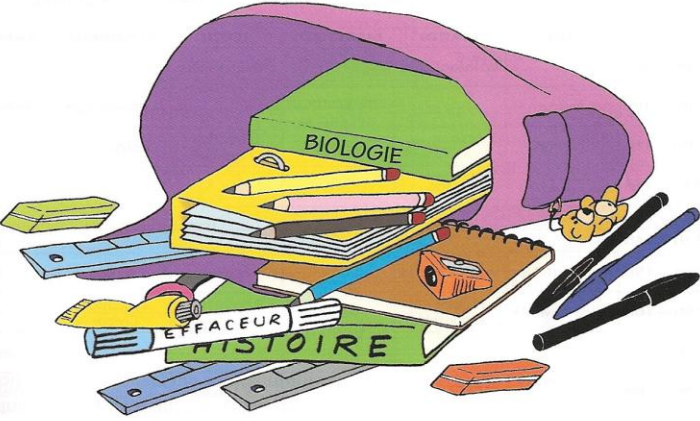
FICHE 3 FACE B

QU'EST-CE QU'IL Y A DANS LE SAC À DOS?

DANS LE SAC À DOS DE MATTHIEU, IL Y A:



ET DANS LE SAC À DOS D'ARIELLE, QU'EST-CE QU'IL Y A?
(Encerle les objets que ton copain ou ta copine va t'indiquer.)



À tour de rôle

Ilustração 9: *Kestudi* (2002: 133)

No nível inicial da aprendizagem de uma língua estrangeira são utilizados exercícios de apresentação própria e apresentação de uma personagem conhecida, muitas vezes de cantores, actores ou desportistas. No exemplo que se segue, os alunos preenchem uma ficha, trocam-na com o colega e apresentam o colega. De seguida, apresentam uma personagem desconhecida a partir de informações.

Écrire

1. Choisis la bonne réponse pour chaque question.

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| 1. Comment t'appelles-tu? | a. Elle habite à Lyon. |
| 2. Où habite Anne? | b. Il a 14 ans. |
| 3. Quelle est sa nationalité? | c. Non, je suis anglais. |
| 4. Vous êtes portugais? | d. Je m'appelle Susanne. |
| 5. Quel âge il a? | e. Oui, nous sommes portugais. |
| 6. Tu es français? | f. Elle est française. |
| 7. Où habitez-vous? | g. Nous habitons en France. |

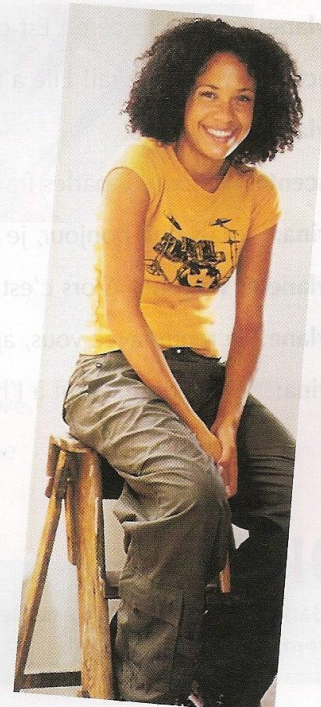
Écrire / Parler

1. Remplis ta fiche d'identité dans ton cahier en indiquant:

le nom, le prénom, l'âge, la date de naissance, le lieu de naissance, la nationalité, l'adresse et les goûts.

2. Échange la fiche d'identité avec un camarade. Présente ton camarade.

3. Présente cette fille, d'après les éléments que tu as.



– trente-cinq – 35

Ilustração 10: *Superchouette* (2006: 35)

Também neste nível de aprendizagem é muito comum e importante introduzir rituais comunicativos na língua alvo. Esta actividade consiste em entregar fichas com meios linguísticos para colocar uma pergunta, pedir uma informação, etc. As fichas vão passando de mão consoante a necessidade de comunicação e desta forma os alunos adquirem de maneira lúdica as regras de comunicação na sala de aula na língua estrangeira.

2. A ESCRITA

2.1 A COMPREENSÃO ESCRITA

É de referir que à leitura no 1º ciclo é dada muita ênfase no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001: 32) no sentido da sua compreensão em detrimento da expressão escrita. Os textos, nesta fase são bastante curtos, pois podem ser cartas postais, fax, convite, bilhete, etc. Para os 2º e 3º ciclos já se espera uma compreensão de textos diversificados. Os níveis de desempenho são os seguintes (*Currículo Nacional* (2001: 32)):

- Identificação de informações em função de um objectivo preciso, a partir de textos informativos (cartaz, aviso, anúncio publicitário, ...);
- Identificação de uma personagem, objecto, lugar, a partir da sua descrição;
- Reconhecimento, num texto narrativo, os acontecimentos e das personagens principais;
- Identificação de mensagens em textos que tenham uma relação social e pessoal;
- Estabelecimento de relações som-sentido em textos lúdico-poéticos;
- Identificação, num texto narrativo, de sequências e acontecimentos, de personagens e de lugares e suas características, de momentos;
- Identificação de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua.

Tal como **Tavares** (2007: 84) expõe, é necessário para a compreensão de um texto conhecer por um lado o código linguístico e por outro lado as regras de funcionamento do texto. A autora distingue ainda operações cognitivas de nível inferior e de nível superior na compreensão de um texto. O primeiro é o código linguístico e segundo refere-se à competência referencial, aos

esquemas discursivos. Por outras palavras, pode-se ler e compreender um texto a nível do seu código linguístico, ou seja, a nível do sentido das palavras. Mas é imprescindível relacionar esse código linguístico aos conhecimentos que se já possui no acto da leitura. A mesma autora dá o exemplo do artigo sobre um acidente. O leitor não precisa conhecer o sentido de todas as palavras para compreender, pois sabe que um acidente é provocado por uma falha humana ou técnica, se passa num lugar e um tempo específico e tem consequências desagradáveis. Os novos elementos do texto são postos pelo leitor em relação com os seus conhecimentos anteriores sobre acidentes. Portanto, realiza operações cognitivas de nível inferior e de nível superior. Tavares critica no seu livro a escola, dizendo que na escola só se ensina a compreensão do nível inferior. Depois de ter feito uma análise de alguns manuais do nível inicial para o 7º ano de escolaridade da disciplina Francês, constatei que efectivamente em alguns manuais só se trabalha o nível inferior. Mas mesmo assim há alguns manuais que tentam chegar a este nível superior de compreensão.

Desta forma, há várias estratégias de leitura que levam a uma compreensão do nível inferior e superior de compreensão, dependendo do tipo de situação de leitura e tipo de texto. Tavares (2007: 86-88) distingue as seguintes estratégias de leitura:

- Leitura rápida

Objectivo: Ter uma ideia rápida de um determinado assunto, sobrevoando o texto e seleccionando o que se quer e o que se não quer ler.

- Leitura selectiva

- De ordem funcional

Objectivo: Encontrar uma informação específica

- De aprofundamento de um assunto
Objectivo: Memorizar determinadas partes do texto, seleccionando palavras-chave

Em contrapartida, **Tagliante** (2001: 124) distingue cinco estratégias de leitura de:

- Reconhecimento;
- Selecção;
- Sobrevoos;
- Aprofundamento;
- Leitura de lazer.

Nos exemplos que se seguem, retirados de manuais do nível inicial, nomeadamente para o 7º ano de escolaridade, encontram-se vários tipos de textos e vários tipos de abordagens dos mesmos. É de referir que nos manuais analisados que foram editados no ano 2006 encontram-se na maioria dos casos só textos bastante curtos que servem para introduzir a unidade didáctica. Estes textos podem ser pequenos diálogos ou descrições de pessoas, de casas, da família, etc. No que diz respeito a manuais editados no ano 2002, como por exemplo o manual *Kestudi* ou *Bravo*, estes apresentam uma maior diversificação de tipos de texto para leitura. Em relação aos exercícios de compreensão constata-se que todos os manuais utilizam exercícios de verdade ou falso e também perguntas de compreensão.

O primeiro exemplo que se aqui apresento é bastante interessante, pois antes da leitura, é analisado a forma do texto. Trata-se aqui de um postal e os alunos devem identificar a composição do texto antes da leitura. Depois da leitura dão-se algumas perguntas de compreensão.

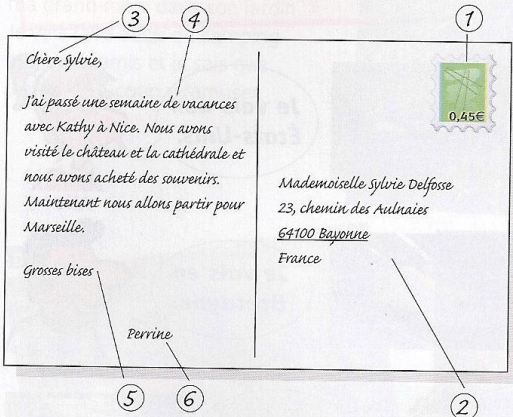
Lire

7 Observe cette carte postale.

Relie.

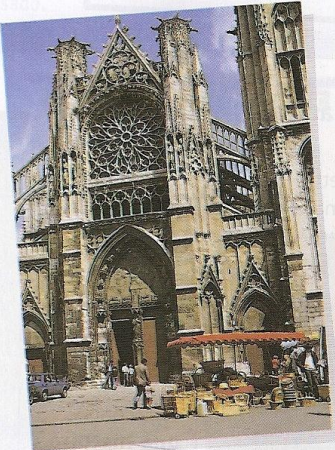
Exemple :
1-timbre

Vocabulaire
 adresse du destinataire destinataire
 message salutations signature timbre

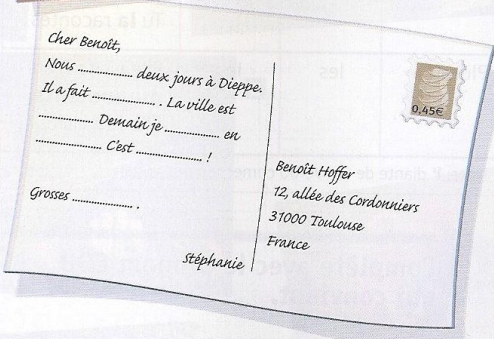


Écrire

9 Copie et complète la carte postale.



Vocabulaire
 avons passé
 fantastique
 beau
 vais aller
 chouette
 Bretagne
 bises



Lire et parler

8 Lis le message de la carte postale.

Que raconte Perrine ? Réponds :

- 1 Où a-t-elle passé ses vacances ?
- 2 Avec qui ?
- 3 Qu'est-ce qu'elles ont fait ?
- 4 Qu'est-ce qu'elles vont faire ?

Quels monuments ou quels endroits voit-on sur les cartes postales de ta ville ou de ton village ?

Écouter, Lire et parler

10 N'oublie pas ton français pendant les vacances !

Travaille un peu tous les jours ! Bonnes vacances !

Comment faire pour

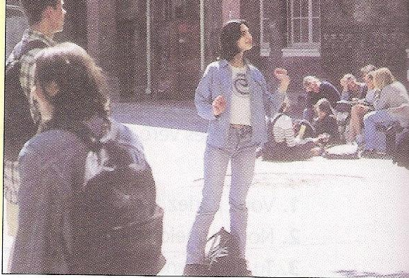
Organiser son temps en vacances :

- Écoute des chansons en français.
- Lis un livre en français facile.
- Parle avec des amis francophones.

O exemplo que se segue agora apresenta uma imagem que pode servir como antecipação à leitura. Depois da leitura encontram-se exercícios do tipo verdadeiro ou falso e perguntas de compreensão.

| L'ÉCOLE |

Dans la cour de récréation



Les copains se rencontrent dans la cour.

François – Salut, Julie, ça va?

Julie – Oui, merci. Tu as cours de Français, aujourd'hui?

François – Non. Aujourd'hui j'ai cinq heures de cours: Anglais, Dessin, Éducation, Physique, Histoire et Maths. Je n'aime pas les Maths. Et toi?

Julie – Moi, au contraire j'aime bien les Maths, mais je déteste l'Histoire.

François – À quelle heure est-ce que tu finis?

Julie – Je finis à seize heures trente. Et toi?

François – Moi aussi. Ensuite, qu'est-ce que tu vas faire?

Julie – Je rentre à la maison. Je fais les devoirs et j'aide maman à faire le dîner.

François – Je vais aussi chez moi, mais avant je passerai à la librairie pour acheter un livre. Tu veux venir avec moi?

Julie – Oui, bien sûr.

Vocabulaire:
Cour de récréation – pátio de recreio
Cours – aulas
Aider – ajudar
Bien sûr – com certeza
Chez moi – em minha casa
Ensuite – em seguida


COMPRENDRE

1. VRAI (V) ou FAUX (F)?

1. François et Julie sont au café.
2. Julie déteste les Maths.
3. Les deux copains finissent les cours à 17 heures.
4. François aime bien l'Histoire.
5. Après les cours, les deux amis vont ensemble à la pâtisserie.

2. Réponds d'après le texte:

1. Comment s'appellent les copains du texte?
2. Où sont-ils?
3. Quels cours a Julie, ce jour-là?
4. Qu'est-ce que Julie va faire après les cours?
5. Et François?
6. Et toi, quels cours as-tu aujourd'hui?
7. Quelle est ta matière préférée?
8. Que vas-tu faire aujourd'hui après les cours?


48
quarante-huit

Outro exemplo que se segue tem como objectivo não só a compreensão do texto, aqui temos como exemplo uma carta sobre uma viagem de estudo, mas também a introdução, consciencialização e cognição de expressões de tempo.

Des vacances d'études au Portugal

Évora, le 6 mai

Chers parents,

Je passe de très bonnes vacances: lundi matin, je suis allé assister aux cours de mon correspondant. L'après-midi, Ricardo et moi, nous avons joué un match de foot contre une autre classe. Le soir, nous avons tous participé à une surprise-partie que Maria-João, l'une de ses copines, a organisée.

Hier matin, on est partis en car à Lisbonne.

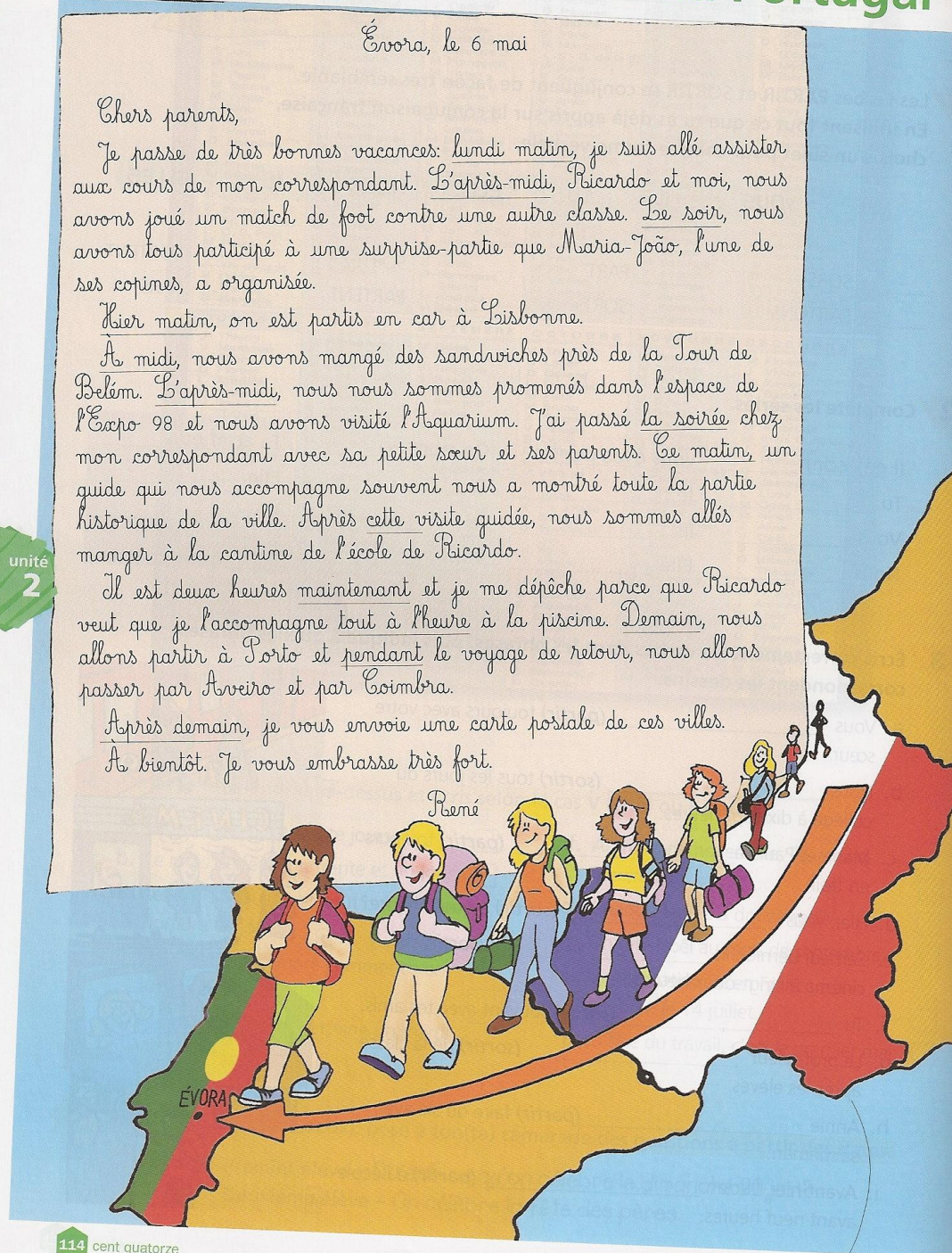
À midi, nous avons mangé des sandwiches près de la Tour de Belem. L'après-midi, nous nous sommes promenés dans l'espace de l'Expo 98 et nous avons visité l'Aquarium. J'ai passé la soirée chez mon correspondant avec sa petite sœur et ses parents. Ce matin, un guide qui nous accompagne souvent nous a montré toute la partie historique de la ville. Après cette visite guidée, nous sommes allés manger à la cantine de l'école de Ricardo.

Il est deux heures maintenant et je me dépêche parce que Ricardo veut que je l'accompagne tout à l'heure à la piscine. Demain, nous allons partir à Porto et pendant le voyage de retour, nous allons passer par Aveiro et par Coimbra.

Après demain, je vous envoie une carte postale de ces villes.

À bientôt. Je vous embrasse très fort.

Prené



unité 2

114 cent quatorze

- 1 Observe les expressions de temps soulignées et complète la page de l'agenda de René à partir de cette lettre.

MAI	
Lundi 4	Matin – cours avec Ricardo
Mardi 5	Midi – sandwiches à Belém Soirée chez Ricardo
Mercredi 6	Midi – cantine de l'école de Ricardo
Jeudi 7	
Vendredi 8	

- 2 Trouve les informations.

2.1. Où est René?

2.2. À qui écrit René?

2.3. Comment s'appelle le correspondant de René?

2.4. Donne trois autres informations sur le correspondant de René.

2.5. Établis la liste de toutes les villes que René a visitées ou va visiter.

- 3 Écoute et répète.

À eux • sur qui on • il y a • en eux • si on • et on • chaque défaut a • mon ami a un
 • à éviter • il a eu • il a été • un mot utile • plutôt indiscret • plutôt amusant
 • plutôt amoureux • bientôt accepté • qui l'a examiné • déjà arrivé • déjà endormi

- 4 Signale les mots ou expressions que tu entends.

été état utile outil déjà lu déjà là
 mot mât j'ai été j'étais j'ai hâte j'ai honte
 bon pour tout bon pour toi le haut le houx il l'envoie il l'envie

cent quinze 115

Ilustração 13: *Kestudi* (2002: 114-115)

O manual *Bravo* (2002) utiliza no início de cada unidade didáctica uma banda desenhada, banda desenhada esta que se estende às unidades 7 a 12 e

forma uma história para dar mais interesse à história e motivar os alunos, pois eles apreciam bastante este tipo de texto.



Vous avez compris ?

Écoutez le dialogue et répondez aux questions :

1. Que propose Denis aux cinq amis ?
2. Que pense Mélanie de cette proposition ?
3. Pourquoi les amis ont vu des gens bizarres et des animaux sauvages ?
4. Est-ce que les amis vont jouer dans le film ? Pourquoi ?
5. Finalement, qui a eu raison ? Antoine ou Mélanie ? Pourquoi ?

Mas este manual não fica por aqui. Em quase cada unidade é apresentado um texto para ler e compreender que pode ser um postal, um anúncio, uma mensagem, uma adivinha, um teste psicológico, um artigo de uma revista ou uma receita. Desta maneira são trabalhadas vários tipos de estratégias de leitura e compreensão.

2.2 A EXPRESSÃO ESCRITA

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001: 38) não menciona para o 1º ciclo a competência escrita, pois o objectivo do ensino/aprendizagem neste ciclo é a sensibilização a outras línguas que não a língua materna. No que diz respeito aos 2º e 3º ciclos é de referir que deve-se esperar que os alunos sejam capazes de:

- Narração de episódios/acontecimentos da vida quotidiana;
- Descrição, o objectivo de dar a conhecer, de personagens, objectos, lugares;
- Reprodução ou registo de informações recolhidas em fontes diversas;
- Criação de textos com características lúdico-poéticas;

Tavares (2007: 95) apresenta um modelo de explicação do processo de escrita citando **L. S. Flower e J. R. Hayes** (1980). Estes autores distinguem três componentes:

- O contexto da tarefa de produção;
- A memória a longo prazo, que faculta dados armazenados necessários para a realização da tarefa (conhecimentos sobre o referente e de ordem discursiva e linguística);
- O processo de produção, que compreende três fases:

- Planificação, durante a qual são definidos os parâmetros da situação textual [...] e disponibilização na memória a longo prazo;
- Textualização, que implica escolhas textuais, selecção dos formatos discursivos e das construções formais, organização das palavras em frases, em parágrafos, em texto;
- Revisão, que consiste numa leitura destinada ao aperfeiçoamento do texto.

Para que o texto seja coerente, os alunos devem respeitar algumas regras, regras estas que **Tavares** (2007: 96) designa como:

- Esquema formal
- Materialidade gráfica
- Articuladores/conectores temporais e lógicos
- Concordância verbal
- Anáforas

Para o desenvolvimento desta competência existem várias actividades possíveis. **Tagliante** (2001: 137-138) distingue entre actividades de pré-expressão escrita, actividades que passam progressivamente à expressão escrita e actividades de aquisição da competência de expressão escrita. No que diz respeito à primeira tipologia de actividades, trata-se de levar os alunos a reconhecer e consciencializar vários tipos de texto. A segunda tipologia de actividades, tem como objectivo levar progressivamente os alunos da frase ao parágrafo privilegiando situações de escrita e de comunicação reais. A última tipologia de actividades quer que o aluno seja capaz de maneira autónoma comunicar-se com os outros através da escrita

já mais elaborada. A autora dá alguns exemplos que acho que posso adoptar como propostas para actividades de expressão escrita. Estes são:

- Escrever uma mensagem curta, como por exemplo informar alguém que se chega mais tarde;
- Escrever uma carta postal
- Escrever uma resposta a pedidos publicitárias
- Escrever a continuação de uma história
- Escrever um artigo para o jornal; etc.

Tavares (2007: 98) propõe a cópia como uma actividade possível. No meu ponto de vista, a cópia tem mais o objectivo de exercitar a ortografia. Não vejo que seja uma actividade que leva a uma competência comunicativa, a não sendo quando estamos a fazer uma citação para reforçar o nosso argumento.

Uma actividade para a preparação para a escrita sem ajuda é o exercício de reparaçãõ em que se deve ordenar um texto ou construir um texto inserindo marcas de coesãõ que faltam. Mais interessante é o exercício de reescrita que consiste por exemplo em mudar o ponto de vista de uma história lida previamente ou mudar o formato discursivo, por exemplo de um texto narrativo para um texto argumentativo.

O exemplo que se segue propõe a escrita a partir de imagens.

JE LIS ET J'ÉCRIS

Activité 1
Associez le texte codé à l'annonce a, b ou c :



a) Je suis français. J'ai 13 ans. J'aime les Spice Girls. J'aime bien la musique. J'adore l'école.
Je cherche une amie.

b) Je suis française. J'ai 13 ans. J'adore les Spice Girls. J'aime la musique. Je n'aime pas l'école.
Je cherche une amie.

c) Je suis anglaise. J'ai 13 ans. J'aime les Spice Girls. J'aime la musique. J'aime l'école.
Je cherche une amie.

Activité 2
Écrivez l'annonce correspondant au texte codé suivant :



Je suis

Activité 3
Associez le texte à la photo :

 **A**

 **B**

 **C**

 **D**

- C'est un chanteur.
Il est français.
- C'est un footballeur.
Il est sénégalais.
- C'est une chanteuse.
Elle est canadienne.
Elle chante en français et en anglais.
- C'est une chanteuse et une actrice.
Elle chante en français et en anglais.

24 vingt-quatre UNITÉ 3

Ilustração 15: *Bravo* (2002: 24)

Um exercício que implica uma certa criatividade e um conhecimento de tipologias de texto pode-se considerar o exemplo que se segue, pois neste o aluno é levado a escrever um poema descrevendo uma parte da casa depois de ter lido um poema em que se descreve um quarto.

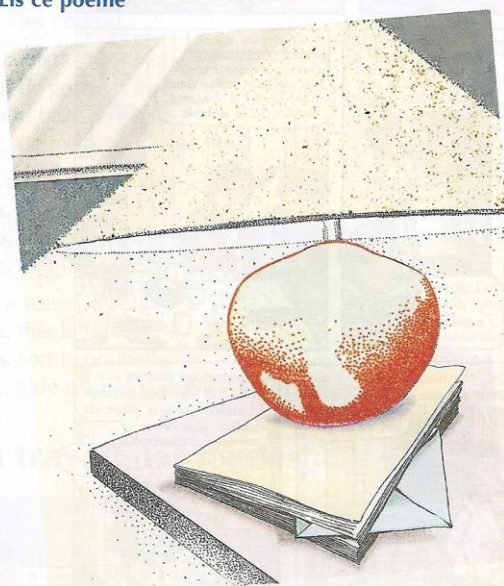
Parler

1. Et ta chambre, comment est-elle?
2. Que fais-tu dans ta chambre?

Exemple: Je lis. Je fais mes devoirs. Je regarde la télé.
 Je mange. J'écoute de la musique. Je discute avec mes amis.

Écrire

1. Lis ce poème



Poème

C'est une chambre
 Dans la chambre
 Il y a une table
 Sur la table
 Il y a une lampe
 Sous la lampe
 Il y a un livre
 Dans le livre
 Il y a une lettre
 Sur la lettre
 Il y a un nom...

Texte composé par
 des professeurs stagiaires
 du C.I.E.P de Sèvres

2. Tu es poète, toi aussi!

À partir de la structure de ce poème, compose à ton tour, un autre bien à toi.

Exemple: C'est une cuisine.
 Dans la cuisine il y a un frigo.
 Dans le frigo ...

Ilustração 16: *Superchouette* (2006: 119)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissertar acerca de uma língua que outros pensarão morta parece quase utopia.

Contudo, não poderemos terminar a presente dissertação sem reflectirmos sobre alguns pontos deveras importantes que passamos a enumerar.

1. O Francês, pelo lugar que ocupa no âmbito da nossa cultura, deve fazer parte de estudos de nível superior. Embora as escolas não ofereçam já o seu estudo ou, se oferecem, sabemos que a sua presença é bastante frágil, deveriam as universidades e os Institutos Politécnicos tê-lo como oferta a competir com outras línguas estrangeiras. O nosso lugar na Europa leva-nos a acreditar que o tempo dará o lugar merecido ao estudo de uma língua onde nós portugueses também nos revêmos.
2. Os métodos de hoje, completamente diferentes dos de antigamente, porque alicerçados com teorias várias, nomeadamente teorias cognitivas, remetemo-nos para um processo de ensino/aprendizagem onde o aluno é visto como alguém activo e interventivo que, de imediato, pode desenvolver a sua competência comunicativa. Os tempos do "Forte en Thème" que privilegiam a componente da expressão escrita deram lugar a falantes activos que usam a língua nas mais diversas situações de uso.
3. Finalizamos com a crença de que as entidades governamentais tomarão, a curto prazo, as medidas necessárias para que o francês continue a fazer parte do nosso património cultural.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA SECUNDÁRIA

ANÇÃ, Maria Helena. "Da Língua Materna à Língua Segunda". In: *Noesis*, n.º 51, Lisboa, 1999, p. 14-16.

BACHMAN, Lyle. "A habilidade comunicativa de linguagem". In: *Linguagem & Ensino*. Vol. 6, Nº 1, 2003, p. 77-129.

COMENIUS. *Didáctica Magna*. Gulbenkian, 1985.

FLOWER, L./HAYES, J. R. "The dynamics of composition: making plans and juggling constraints". In Gregg e Steinberg (ed.), *Cognitive process in writing*. Hillsdale: LEA, 1980.

GALISSON, R./COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues: la conception de l'ensemble de l'ouvrage*. Hachette, Paris, 1976.

GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. CLE, 1993.

GERMAIN, Claude. "Trois mille ans avant notre ère...". IN : *Les Cahiers Pédagogiques*, n.º 360., 1998, p. 9-11.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, 1981/2002.

LEFFA, Vilson J.. "Metodologia do Ensino de Línguas". IN Bohn, H.I./Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, E. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LHOTE, E. Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre. Paris, Hachete, 1995.

LOCKE, John. *Pensamentos sobre a educação*. [Editor], 1693.

PUREN, Christian. "Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues" IN : *Referências/Recursos, Perspectives FLE*. N.º 1. APPF, 2000.

SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie. "Axe didactique cognitive du FLE/S/langues étrangères" IN le Pôle 2 *Développement et apprentissage*

des langues, Toulouse, 2006. Consultado a 28 de Abril 2009 em http://w3.lordat.univ-tlse2.fr/web/file/spanghero-gaillard/page14_2.pdf

SPANGHERO-GAILLARD, N., BILLIERES, M. "La didactique cognitive des langues au service de la méthodologie de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et seconde" IN *Entre Lenguas*, Revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeiras, Universidad de Los Andes, Mérida, 2007. Consultado a 28 de Abril 2009 em http://w3.lordat.univ-tlse2.fr/web/file/billieres/article_didcog_Merida.pdf

SPANGHERO-GAILLARD, N., BILLIÈRES, M. "Ce que recouvre l'expression didactique cognitive des langues : implication dans la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère" IN *Didactique cognitive des langues (étrangères, seconde, maternelle): comportement cognitif des apprenants*, *Revue Parole*, Numéro spécial triple 34-36, 2005. Consultado a 28 de Abril 2009 em <http://w3.lordat.univ-tlse2.fr/didcog/didcog-def/index.html>

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. CLE international, Paris, 2001.

TAVARES, Clara Ferrão. *Didáctica do Português. Língua Materna e não materna no Ensino Básico*. Porto Editora, 2007.

OSÓRIO, P., REBELO, I. "Para uma definição das diferenças entre Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira: contornos de

uma controvérsia" In: *Volume de Homenagem ao Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício*. Porto Editora, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Edições Antídoto, 1979.

OUTROS DOCUMENTOS

COMISSÃO EUROPEIA. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.* 2003.

COMISSÃO EUROPEIA. "Promotion de l'enseignement des langues et de la diversité linguistique". COM, 2003, 449.

COMISSÃO EUROPEIA. *Educação e Formação 2010 - quadro de "ação", quadro de referência.*

COMISSÃO EUROPEIA. *Implementation of "education and training 2010" Workprogramme, Progress Report, November 2004, European Framework for Key competences.*

CONCELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação.* Porto, Edições Asa, 2001.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais.* Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação, 2001.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Programas de Francês.* Lisboa: Departamento da Educação. Ministério da Educação, 2000.

GUEIDÃO, A., CRESPO, I. *Kestudi. Francês 7º ano. Nível 1.* Porto Editora, Porto, 2002.

FERNANDES, F., GOODMAN-STEPHENS, B., KAVANAGH, B., RODRIGUES, M. J., SILVINO, J., PEREIRA, J. A. *Citoyens. Francês 7º. Nível 1.* Pearson Longman, 2006.

MÉRIEUX, R., BERGERON, C. *Bravo! Francês Nível 1.* Adaptação Luís Filipe Teixeira, Lisboa Editora, Lisboa, 2002.

PEIXINHO, C., OSÓRIO, M. C., GUERRA, M. J., SANTOS, V. *Arc-en-ciel. 7.^e année. Niveau 1.* Plátano Editora, Lisboa, 2006.

VIEIRA LOPES, M., SALVADO, F., DUARTE SILVA, M. A. *Superchouette. Nível 1. 7º ano.* Plátano Editora, Lisboa, 2006.

ANEXOS

Anexo 1 - Métodos

Método	Concepção da Língua	Concepção da Aprendizagem	Concepção da Relação de Ensino	Concepção da Relação Pedagógica
Tradicional	<p><i>Língua:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Regras e exceções <p><i>Cultura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatura • Prosa <p><i>Objectivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários • Escrever textos literários 	<p>Memorização de regras</p> <p>Fim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação intelectual <p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir • Memorizar • Imitar/repetir • Recitar 	<p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem o saber • Decide • Autoridade na sala de aula <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos literários 	<p>Manual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extractos literários <p>Progressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do mais fácil para o mais difícil <p>Interacção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido único • Professor decide quem fala • Correção imediata

Método	Concepção da Língua	Concepção da Aprendizagem	Concepção da Relação de Ensino	Concepção da Relação Pedagógica
Directo	<p><i>Língua:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridade da oralidade • Vocabulário do quotidiano • Escrita = realização da oralidade <p><i>Cultura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vida diária <p><i>Objectivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Levar a pensar na LE 	<p>Aprender através de associação → não há listas de vocabulário</p> <p>Aprender a LE como a LM</p> <p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É levado a responder • Aprende a fazer perguntas • Autocorrige-se 	<p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica • Demonstra • Ilustra • Não traduz • Modelo linguístico • Utiliza exclusivamente a LE <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manual tem um lugar secundário • As habilidades do professor são mais importantes 	<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baseado na vida quotidiano <p>Vocabulário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais importante do que a gramática <p>Não existe um princípio de organização pedagógica.</p> <p>A pronúncia é tomada em conta.</p> <p>A abordagem gramatical é explícite e indutiva.</p> <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pergunta - resposta • Conversação • Ditado • Redacções <p>LM: recusada</p> <p>Interacção:</p>

- Professor - aluno
- Aluno - aluno

Erro:

- Os alunos são levados a autocorriger-se
- Não é tolerado

Método	Concepção da Língua	Concepção da Aprendizagem	Concepção da Relação de Ensino	Concepção da Relação Pedagógica
Áudio-oral	<p>Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade <p>Cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vida quotidiana • Língua = veículo da cultura <p>Objectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar <p>4 habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão oral - compreender • Expressão oral - falar • Compreensão escrita - ler • Expressão escrita - escrever 	<p>Aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de hábitos de forma de automatismos <p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imita o modelo do professor • Responde rapidamente sem reflectir 	<p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelo da pronúncia/ linguístico • Chefe <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gravações em cassette audio 	<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contraste ente língua materna e língua alvo (gramática explícita, diálogo, tradução, explicação, pergunta-resposta) • Semelhanças/ diferenças <p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios estruturados • "pattern drill" • Leitura • Conversação <p>Papel da língua materna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para traduzir o significado de elementos novos <p>Interacção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor - alunos

- Aluno - aluno seguindo as directivas do professor

Erro:

- Não é tolerado
- Deve ser evitado
- É imediatamente corrigido

Método	Concepção da Língua	Concepção da Aprendizagem	Concepção da Relação de Ensino	Concepção da Relação Pedagógica
SGAV	<p>Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meio de comunicação oral • Escrita = um derivado da oralidade • Tem em conta os sentimentos, gestos, emoções <p>Cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De todos os dias 	<p>Aprender pelo sentido: visão e audição</p> <p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É levado a ouvir, memorizar, repetir, exprimir-se, compreender • Activo <p>Nenhum controle no curso</p>	<p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelo linguístico • Corrigir • Assegura a boa pronúncia <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagens • Cassete audio 	<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Francês fundamental • Prioridade no sentido <p>Erro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º tempo: tolerado • 2º tempo: não tolerado <p>Interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor • Dramatização: aluno - aluno <p>Ouvir - repetir - memorizar</p> <p>vs.</p> <p>Explicar - reproduzir - trabalhar</p>

Método	Concepção da Língua	Concepção da Aprendizagem	Concepção da Relação de Ensino	Concepção da Relação Pedagógica
Abordagem comunicativa	<p>Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de interacção social • Constrói interacção <p>Cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • quotidiano 	<p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação maior • Activo • Utiliza a língua segundo a situação <p>Competência comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguística (gramática) • Sóciolinguística (normas de uso) • Estratégica (compensação) • Referencial (domínio da língua) • Discursiva (tipo de discurso) 	<p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediador • Facilitador • Analista • Psicólogo <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentos autênticos • Simulação de comunicação • Situação real com as TIC 	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender na oralidade e na escuta • Produzir na oralidade e na escrita • mediação

Anexo 2 - Ficha Pedagógica

Documento: Canção *Entre Nous* de Chimène Badi

Nível: 3 / 9º ano

Duração: 90 minutos

Tema: A música Pop - PopStars - Relações amorosas

Tarefa final: Produzir um pequeno poema utilizando as preparações e o tema "Relações amorosas"

Tarefas intermédias	Competências Operacionalização	Conteúdos				Suporte
		Discursivos	Morfossintáticos	Lexicais	Socioculturais	
Apresentação do tema "PopStars" com um associograma.	Interagir: verbalizar experiências e reagir a outras	Preferências e aversões			PopStars	Quadro
Distribuição do texto com espaços em branco						Texto 1
1º audição da canção e completação do texto	Ouvir: seleccionar informação explícita: preposições Escrever: completar o texto		Preposições: à, de, entre, dans, sans			CD

Correcção da actividade anterior						Acetato com a solução
2ª audição e verificação da compreensão global com uma actividade pergunta-resposta	Ouvir: identificar o assunto					CD
Verificação do vocabulário e levar os alunos a identificar registos de língua	Ler: identificação do registo de língua familiar			"qui s'en fout"	Registo de língua familiar	
Identificação da regra gramatical por dedução	Interagir: analisar as características linguísticas e identificar a regra de utilização de um ponto gramatical		As preposições de modo, com um grupo nominal e de lugar: entre, dans, sans, au hasard de, en dessous de, être le contraire de			

Aplicação da regra por escrito através de uma actividade de completar	Escrever: reutilização das preposições num artigo jornalístico		Preposições			Artigo com espaços em branco
Trabalho para casa: produção de um pequeno poema	Escrever: produzir um poema com o tema "relações amorosas", utilizando as preposições uq poderia ser um texto para a próxima canção de "PopStars"					

Chimène Badi

Entre Nous

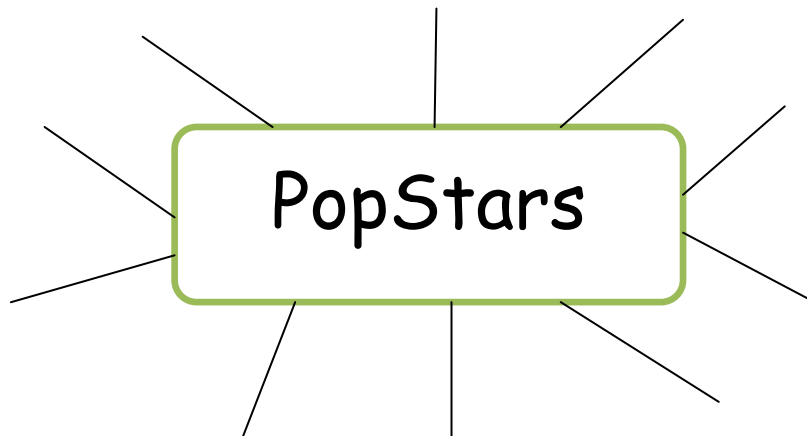
- 5 Entre nous,
C'est l'histoire
Qui commence au hasard
De nos yeux qui se cherchent
Entre nous
- 10 Entre nous,
De nos bras
C'est le temps qui donnera
Un premier rendez-vous
Entre nous
- 15 {Refrain:}
Entre nous, c'est le temps qui s'enfuit qui s'en fout
C'est la vie qui me prend dans son poult
C'est le coeur qui avoue
Entre nous,
Entre nous,
C'est l'aveux qui nous brûle en dessous
De nos peaux que l'on frôle, jaloux,
De nos moindres secondes sans nous
- 20 Entre nous,
C'est toujours
C'est le contraire
D'un jour
Un voyage sans détour
Entre nous
- 25 Entre nous
C'est le fort, la raison et le tord
C'est l'envie qui nous mord dans le cou
- 30 {au Refrain}
Entre nous,
C'est l'amour qui nous brûle en dessous
De nos peaux que l'on frôle, jaloux
De la moindre seconde sans nous
- Entre nous,
C'est toujours
C'est le contraire

35 D'un jour
Un voyage sans détour
Entre nous.

Actividade antes da audição:

Associograma:

Qu'est-ce que vous associez au terme « PopStars »?



Actividade durante a audição :

Texto com espaços em branco :

Complétez le texte pendant l'écoute de la chanson !

_____ **Nous**

5 _____ nous,
C'est l'histoire
Qui commence _____ hasard
_____ nos yeux qui se cherchent
_____ nous

10 _____ nous,
_____ nos bras
C'est le temps qui donnera
Un premier rendez-vous
_____ nous

{Refrain:}
15 _____ nous, c'est le temps qui s'enfuit qui s'en fout
C'est la vie qui me prend _____ son poult
C'est le coeur qui avoue
_____ nous,
_____ nous,
C'est l'aveux qui nous brûle en dessous
_____ nos peaux que l'on frôle, jaloux,
_____ nos moindres secondes _____ nous

20 _____ nous,
C'est toujours
C'est le contraire
_____ un jour
Un voyage sans détour
_____ nous

25 _____ nous
C'est le fort, la raison et le tord
C'est l'envie qui nous mord _____ le cou

{au Refrain}
30 _____ nous,
C'est l'amour qui nous brûle en dessous
_____ nos peaux que l'on frôle, jaloux
_____ la moindre seconde _____ nous

35 _____ nous,
C'est toujours
C'est le contraire
_____ un jour
Un voyage _____ détour
_____ nous.

Acetato:

Entre Nous

- 5 Entre nous,
C'est l'histoire
Qui commence au hasard
De nos yeux qui se cherchent
Entre nous
- 10 Entre nous,
De nos bras
C'est le temps qui donnera
Un premier rendez-vous
Entre nous
- {Refrain:}
15 Entre nous, c'est le temps qui s'enfuit qui s'en fout
C'est la vie qui me prend dans son poult
C'est le coeur qui avoue
Entre nous,
Entre nous,
C'est l'aveux qui nous brûle en dessous
De nos peaux que l'on frôle, jaloux,
De nos moindres secondes sans nous
- 20 Entre nous,
C'est toujours
C'est le contraire
D'un jour
Un voyage sans détour
Entre nous
- 25 Entre nous
C'est le fort, la raison et le tord
C'est l'envie qui nous mord dans le cou
- {au Refrain}
- 30 Entre nous,
C'est l'amour qui nous brûle en dessous
De nos peaux que l'on frôle, jaloux
De la moindre seconde sans nous
- 35 Entre nous,
C'est toujours
C'est le contraire
D'un jour
Un voyage sans détour
Entre nous.

Actividade depois da audição:

Après l'écoute et la lecture de la chanson Entre Nous, dites si les déclarations suivantes sont vraies ou fausses :

	Vrai	Faux
1. Dans la chanson Entre Nous il s'agit de quelqu'un qui a perdu son amour.		
2. La chanson parle d'une histoire entre amis.		
3. La situation entre les deux amis est contradictoire.		

Si vous êtes d'accord avec les déclarations, dites pourquoi !

Je suis d'accord avec la déclaration n.º _____ parce que _____.

Sistematização e identificação da regra de utilização das preposições:

Systematisation:

<p>entre:</p> <p>L'histoire entre nous. Un voyage sans détour entre nous.</p>	<p>au hasard de :</p> <p>L'histoire a commencé au hasard de la recherche de nos yeux.</p>
<p>dans :</p> <p>C'est la vie qui me prend dans son poult</p>	<p>en dessous de :</p> <p>Le billet est en dessous du livre.</p>
<p>sans :</p> <p>...jaloux De la moindre seconde sans nous</p>	<p>être le contraire de :</p> <p>C'est le contraire d'un jour.</p>

Identification :

Comme on peut voir d'après la systématisation, on distingue entre prépositions et locutions prépositionnelles.

Préposition	Locutions prépositionnelles
<p>entre:</p> <p>Préposition qui indique la localisation relative entre deux choses ou personnes.</p>	<p>au hasard de :</p> <p>Il s'agit d'une locution adverbiale. Les prépositions à et de sont utilisées fréquemment dans locutions.</p>
<p>dans :</p> <p>Préposition qui indique le lieu. Cette préposition est toujours suivie d'un article, d'un possessif ou d'un démonstratif.</p>	<p>en dessous de :</p> <p>Préposition adverbiale qui indique le lieu. Adverbe + de</p>
<p>sans :</p> <p>Préposition qui indique le moyen.</p>	<p>être le contraire de :</p> <p>Verbe + nom + de L'utilisation des prépositions avec des verbes n'a pas de règle.</p>

Aplicação da regra gramatical:

Complétez cet article avec les prépositions à, de, dans, sans, et entre.

Attention, pas toutes les prépositions se trouvent dans le texte !

Origines : Chimène Badi est la véritable gagnante _____ *Popstars*.
Éliminée _____ cours _____ la constitution du groupe *Whatfor*, elle a
signé un 1^{er} single *Entre Nous* qui s'est hissé jusqu' _____ la 2^{ème} place du
Top 50. _____ la foulée. AZ lui permet _____ sortir ce 1^{er} album solo
écrit et réalisé essentiellement par Rick Allison (Lara Fabian).

Ingrédients : en écoutant *Entre Nous*, on a du mal _____ croire que
Chimène n'a que 20 ans. Elle fait preuve _____ une maturité, _____
une puissance et _____ une émotion _____ la voix qui n'ont rien
_____ envier _____ ses aînées. Les compositions sont en majorité
très posées et montent systématiquement en puissance pour laisser admirer
le potentiel vocal _____ son interprète.