



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

ARLLEY ANTONIO DE MELO SOUZA

**A AUTOCORREÇÃO POR MEIO DA REORGANIZAÇÃO SINTÁTICA EM TEMPO
REAL: uma abordagem metacognitiva na formação inicial de professores de
Francês Língua Estrangeira**

Recife
2024

ARLEY ANTONIO DE MELO SOUZA

**A AUTOCORREÇÃO POR MEIO DA REORGANIZAÇÃO SINTÁTICA EM TEMPO
REAL: uma abordagem metacognitiva na formação inicial de professores de
Francês Língua Estrangeira**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística na linha de pesquisa 3: Análises de práticas de linguagem no campo da educação em línguas e literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas

Recife
2024

Souza, Arlley Antonio de Melo.

A autocorreção por meio da reorganização sintática em tempo real: uma abordagem metacognitiva na formação inicial de professores de Francês Língua Estrangeira / Arlley Antonio de Melo Souza. - Recife, 2024.

111f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

Orientação: Rosiane Maria Soares da Silva Xypas.

1. Francês Língua Estrangeira; 2. Produção oral; 3. Reorganização sintática. I. Xypas, Rosiane Maria Soares da

ARLLEY ANTONIO DE MELO SOUZA

**A AUTOCORREÇÃO POR MEIO DA REORGANIZAÇÃO SINTÁTICA EM TEMPO
REAL: uma abordagem metacognitiva na formação inicial de professores de
Francês Língua Estrangeira**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística na linha de pesquisa 3: Análises de práticas de linguagem no campo da educação em línguas e literaturas.

Aprovada em: 15 de março de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas (orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Herbertt Neves (examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Vilton Soares de Souza (examinador externo)
Instituto Federal do Maranhão

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, Antônio de Souza, cujo apoio em minha trajetória de vida e acadêmica, visando me proporcionar novas possibilidades, me permitiu chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Tenho olhos marejados. Faço questão de dizê-lo. Agradecer é emocionante. Mesmo aqui, em meio a tantas normas, teorias, termos técnicos e formalidades, há um pequeno espaço para sentimentalidades. Estando no lugar de quem agradece, tendo muito o que e a quem agradecer, quero aproveitar e deixar falar o coração, para que, pela fresta que se abre nessa página, se possa ver a pessoa, não somente o pesquisador. E junto com essa pessoa, que se vejam muitas outras que a constituem, sem as quais, seria muito mais difícil e, talvez, impossível, realizar este trabalho.

A quem, descuidadamente, chamamos de Deus, mas eu não ousou nomear, meu muito obrigado! Minha fonte, minha força, meu sustento. Pelo seu direcionamento no caminho que me trouxe até aqui: muito obrigado!

À Minha mãe, meu pai e minha irmã. Janecilda, Antônio e Gabryella. Minha família primeira. O começo. Mainha, obrigado pelos ensinamentos e orientações. Não se passa um dia em que não estejas presente milhares de vezes em tudo o que faço. Painho, obrigado pelo investimento na minha formação e pelos seus esforços em me proporcionar o que o senhor não teve. Estão surtindo efeitos. Gaby, irmã, amiga, companheira. Só a gente sabe! Eu não sei o que seria de mim sem você. Ah... Sua Vida é o meu xodó. Te amo, Vida. Obrigado por tudo, Vida. E Rejane, amada tia-irmã. Sua presença traz leveza e alegria à nossa família.

À Rosiane Xypas, minha orientadora, meu muito obrigado pelo acolhimento carinhoso e o direcionamento nesses dois anos tão intensos. Sua presença e seu encorajamento são sempre imprescindíveis.

Mariana Schulz. *Bah...* Por onde eu começo a te agradecer? Quando eu termino? Infinitamente: obrigado. Obrigado pela tua ajuda na escrita e revisão desse trabalho. Mas, sobretudo, obrigado pela tua presença, teu colo, teu cafuné, teu violão, tua voz mansa que acalmou minha alma em momentos de tanta pressão. *Je t'aime, chouchou.*

Ayla, você foi essencial nesse processo. Seu apoio, suas palavras sempre assertivas, sua recepção carinhosa... Você deixa que tudo o que há na alma se revele. Quando estou contigo, a energia se renova verdadeira. Por me acolher, me aconselhar, me apresentar tanta poesia e me ajudar desde o início: muito obrigado.

Dave. Ah, Dave... O que dizer de ti? Quem me conhece na intimidade? Quem já viu minhas partes mais feias e mesmo assim continua a me amar? Quem mais exalta minhas partes bonitas? A quem é que eu vou quando bate o desespero, quando preciso de um direcionamento? A quem é que eu retorno quando preciso lembrar quem eu sou? Você é responsável por eu ter dado o passo em direção ao mestrado. Obrigado por fazer parte da minha vida. Te amo.

A todos os amigos que fiz em Recife durante os dois anos do mestrado.

À Noite pelo carinho e generosidade. Você é um ser humano inigualável. Docemente forte e fortemente doce. Obrigado por ser minha amiga.

Edu e Léo, pela amizade, a presença, o afeto e o acolhimento. Vocês nem fazem ideia da importância que têm. Obrigado por tudo!

Ubaldo, Nayara, Joanna, uau... Que aventura! Viver a experiência do teatro com vocês foi imprescindível para me reencontrar em um momento crucial da minha vida. Obrigado por estarem presentes ali!

A Bruno, por todos os momentos compartilhados, presença cotidiana e pela ajuda no processo de finalização deste trabalho. Você é muito especial. Obrigado.

Agradeço aos professores José Herbertt Neves e Vilton Soares de Souza por terem aceito, de pronto, o nosso convite para colaborar com a nossa pesquisa. Os seus apontamentos foram imprescindíveis e esclarecedores. Me orgulho de ter pessoas a quem admiro tanto, colaborando comigo nesse momento tão importante. Muito obrigado!

A todos os meus professores e professoras. Pela coragem, pela garra e pela luta. Porque há amor, sim, mas há muita luta, na nossa profissão. E eu tenho e percebo um pouco de cada um/uma de vocês na minha prática docente. Por todo conhecimento compartilhado: muito obrigado!

RESUMO

O pano de fundo em que se insere esta pesquisa diz respeito à latente necessidade do fomento de mais reflexões acerca do ensino/aprendizagem da oralidade do Francês Língua Estrangeira (FLE). Um dos aspectos pertinentes da oralidade encontra respaldo no termo *reorganização sintática*, cunhado por Tanguy (2018), e entendido neste estudo como a autocorreção de frases durante a produção oral com o objetivo de comunicar o que se quer dizer de maneira mais assertiva. Considerando a pertinência deste tema, perguntamo-nos quando e como esta estratégia da reorganização sintática pode se tornar consciente e útil para o desenvolvimento da produção oral dos professores de FLE em formação inicial. Ela pode servir como um elemento de autoavaliação metacognitiva de sua aprendizagem? E o que a tomada de consciência desta estratégia lhes pode trazer de profícuo? Assim, o objetivo geral desta pesquisa, de cunho qualitativo, é investigar a reorganização sintática enquanto evidência de autocorreção na produção oral de professores em formação inicial de língua francesa do nível B1. Os dados dessa pesquisa foram retirados das transcrições de gravações de encontros de conversação que versavam sobre diversos temas motivadores de fala livre e espontânea – falar de si, comentar notícias, expressar sua opinião e contar uma história. Investigou-se a existência e o tipo de estruturas linguísticas mais recorrentes nas falas reorganizadas pelos participantes. Verificou-se, também, através de um questionário, o nível de consciência dos participantes da pesquisa acerca da sua capacidade de autocorreção e das reorganizações sintáticas por eles realizadas. Os resultados demonstraram que os professores em formação inicial de nível B1 que participaram da pesquisa recorrem à reorganização sintática de estruturas internalizadas da língua francesa como estratégia de autocorreção. Assim, concluímos que esse processo ocorre de forma consciente, já que os relatos coletados apontam para uma tomada de consciência metacognitiva acerca do mesmo durante sua jornada acadêmica.

Palavras-chave: Francês Língua Estrangeira; Produção Oral; Reorganização Sintática; Autocorreção.

RÉSUMÉ

Le contexte de cette recherche concerne le besoin latent d'encourager une réflexion plus approfondie sur l'enseignement/apprentissage de l'oralité en Français Langue Etrangère (FLE). L'un des aspects pertinents de l'oralité est soutenu par le terme de réorganisation syntaxique, proposé par Tanguy (2018), et compris dans cette étude comme l'autocorrection des phrases pendant la production orale dans le but de communiquer ce que l'on veut dire d'une manière plus affirmée. Compte tenu de la pertinence de ce sujet, nous nous demandons quand et comment cette stratégie de réorganisation syntaxique peut devenir consciente et utile pour le développement de la production orale des enseignants de FLE en formation initiale. Peut-elle servir d'élément d'auto-évaluation métacognitive de leur apprentissage ? Et que peut leur apporter la prise de conscience de cette stratégie ? L'objectif général de cette recherche qualitative est d'étudier la réorganisation syntaxique comme preuve d'autocorrection dans la production orale d'enseignants de français en formation initiale de niveau B1. Les données de cette recherche proviennent de la transcription d'enregistrements de rencontres conversationnelles portant sur différents thèmes motivants de la parole libre et spontanée - parler de soi, commenter l'actualité, exprimer son opinion et raconter une histoire. Nous avons étudié l'existence et le type de structures linguistiques les plus récurrentes dans le discours réorganisé par les participants. Un questionnaire a également été utilisé pour vérifier le niveau de conscience des participants quant à leur capacité d'autocorrection et les réorganisations syntaxiques qu'ils ont effectuées. Les résultats ont montré que les enseignants de niveau B1 qui ont participé à la recherche ont recours à la réorganisation syntaxique des structures françaises intériorisées comme stratégie d'autocorrection. Nous concluons donc que ce processus se déroule de manière consciente, puisque les rapports recueillis indiquent une prise de conscience métacognitive de ce processus au cours de leur parcours académique.

Mots-clés : Français langue étrangère ; Production orale ; Réorganisation syntaxique ; Autocorrection.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Esquema de transcrição de Skrovec (2018)..... **Error! Bookmark not defined.**

Figura 2 — Exemplo de reciclagem para Skrovec (2018) **Error! Bookmark not defined.**

Figura 3 — Número de ocorrências dos objetos de autocorreção ...**Error! Bookmark not defined.**

Figura 4 — Gráfico de respostas sobre a frequência da autocorreção **Error! Bookmark not defined.**

Figura 5 — Gráfico de respostas sobre a estratégia de reorganização sintática **Error! Bookmark not defined.**

Figura 6 — Gráfico de respostas sobre a prática das reorganizações sintáticas**Error! Bookmark not defined.**

Figura 7 — Gráfico de respostas sobre a capacidade de descrição das autocorreções**Error! Bookmark not defined.**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Sinais de transcrição propostos por Marcuschi (2003) **Error! Bookmark not defined.**

Quadro 2 — Quadro sinóptico com os resultados da análise das transcrições . **Error! Bookmark not defined.**

LISTA DE ABREVIATURAS

CECRL	<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i>
COD	Complemento de Objeto Direto
FLE	Francês Língua Estrangeira
QEER	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2. A ORALIDADE: CONCEITOS, PRODUÇÃO E SEU LUGAR NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)	20
2.1 A oralidade no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE).....	20
2.2 A produção oral no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE).....	25
2.3 O lugar da oralidade nas metodologias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras	29
3. A autocorreção e a reorganização sintática em fala espontânea no âmbito do ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE).....	39
3.1 A autocorreção da produção oral no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras	40
3.2 Sintaxe e a reorganização sintática em tempo real: correntes e conceitos	45
3.3 Aspectos práticos do estudo da reorganização sintática no ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira	54
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
4.1 Abordagem da pesquisa	60
4.2 Locus e sujeitos da pesquisa	61
4.3 Escolha do corpus da pesquisa	62
4.4 Proposta de intervenção	64
5. ANÁLISE DE DADOS	67
5.1 Análise das transcrições	67
5.2 Análise dos questionários	83
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
7. REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE	110
Questionário aplicado via <i>Google Forms</i>	110

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No âmbito da didática de línguas estrangeiras, é possível observarmos que a atenção voltada à oralidade se estabeleceu de forma lenta e gradual. Quem nos diz isso é Cornaire (1998), que, já em sua época, percebeu e constatou o avanço significativo no modo que as abordagens e metodologias desenvolvidas até então propunham o trabalho com a oralidade.

Há vinte e cinco anos, quando do desenvolvimento de suas pesquisas, a autora supracitada afirma que os estudos da oralidade demonstravam lentidão em seu avanço e muitas incoerências em seus resultados, por diversos motivos, dos quais aponta cinco: i) existiam muitas definições do objeto de estudo, mas nenhuma em que os pesquisadores concordassem entre si; ii) existia relativamente pouco material teórico que se propusesse a observar e explicar profundamente as especificidades do oral; iii) logo, a grande maioria das pesquisas não possuía uma base teórica consistente; iv) eram encontradas muitas contradições nos resultados das pesquisas; e v) em seus estudos, os pesquisadores não demonstravam um fio de unidade com as pesquisas anteriores e, por isso, não se notava consistência.

O tema em questão, ainda aparentemente nebuloso na época de Cornaire (1998), recebeu muito mais atenção ao longo dos anos que se seguiram, sobretudo no que tange à didática de línguas estrangeiras. Atenção esta que talvez tenha se dado justamente em razão dessa nebulosidade que o cercava, colaborando para avanços significativos nesses estudos que são mais numerosos e aprofundados hoje em dia, se comparados, por exemplo, aos estudos da oralidade em língua materna. A parte que nos cabe refletir neste trabalho é referente aos avanços dessa temática no ensino do Francês Língua Estrangeira (doravante FLE).

Conscientes de que foram proferidas na virada do século e guardando as devidas proporções, as considerações de Cornaire (1998) parecem ainda encontrar certa reverberação na fala de professores e nos estudos mais atuais, como os que trazemos ao longo deste trabalho. Isso porque a oralidade é um campo muito dinâmico e relevante não apenas no ensino/aprendizagem de línguas, mas na formação pessoal e individual de cada estudante. Logo, há muitas nuances a serem ainda exploradas.

Em sua época, Cornaire (1998) afirmou, especificamente acerca dos estudos da compreensão oral, que se fazia importante “precisar os elementos estudados no

conjunto do sistema para evitar a situação tão confusa que encontramos” (Cornaire, 1998, p. 195, tradução nossa¹). Nossa situação atual não é mais tão confusa no que se refere às habilidades de compreensão ou de produção oral. Estudos como os de Cuq (2003), Puren (2006a; 2006b), Kim (2014), Richard (2018), Pinho (2022) e outros, demonstram os avanços ocorridos ao longo do tempo na didática de línguas estrangeiras, uma vez que apontam para aspectos da oralidade antes desconhecidos e/ou negligenciados.

Nosso intuito de retomar esse discurso de Cornaire (1998) é começar destacando esse aspecto sempre presente quando o assunto é a oralidade: sua complexidade. Ela sempre se apresentou como uma temática que demanda uma delimitação de elementos mais detalhada por parte dos pesquisadores. O que é possível afirmar é que ainda há muito a se desbravar e investigar neste âmbito. Fato é que, na produção ou na compreensão oral, a oralidade está majoritariamente presente na sala de aula, se comparada às outras competências, sendo, inclusive, vetor de explicações e trocas que servem ao desenvolvimento da leitura e escrita. Dito em outras palavras, ao estudarmos leitura e escrita em sala, é a oralidade quem medeia esse ensino; é através dela que recebemos instruções, expomos dúvidas e dificuldades.

É nesse pano de fundo que se insere a nossa pesquisa. Ele nos motiva a investigar aspectos que pensamos serem ainda pouco explorados nos estudos da oralidade em didática de línguas estrangeiras, bem como na formação e na prática de professores de FLE.

Um ponto de partida seria buscar conhecer estratégias empregadas pelos alunos em sua prática de oralidade. Isso pode ser um fator importante para que o professor de uma língua estrangeira atinja um conhecimento mais afinado acerca das especificidades desse fenômeno. Consciente dessas estratégias, o professor desempenha seu papel de mediador de maneira mais reflexiva, pois passa a levar em consideração as dificuldades apresentadas pelos alunos, ponderando sobre as mesmas e propondo possíveis soluções.

Além disso, quando o professor busca conhecimento a respeito das estratégias usadas pelos alunos, ele pode interferir de maneira significativa nesse processo e pode fazer com que o aprendiz desenvolva o hábito de refletir sobre sua

¹ Trecho original: “[...] *préciser les éléments étudiés dans l'ensemble du système pour éviter la situation plutôt confuse que l'on retrouve*”.

própria aprendizagem, utilizando, portanto, estratégias de metacognição. Elas são consideradas por Cyr (1998) como estratégias indiretas, ou seja, por meio das quais o estudante centraliza suas aprendizagens. Ele pode, por exemplo, retardar a sua produção oral a fim de se concentrar na compreensão oral, caso julgue necessário. Ele também planifica sua aprendizagem, procurando ocasiões para praticar a língua e avaliar suas aprendizagens por meio do autocontrole (de sua ansiedade, timidez) e da autoavaliação. Ademais, as estratégias metacognitivas relevam da situação de aprender a aprender. Desse modo, Dehaene (2018) afirma sua eficácia. Para o autor, saber aprender é um dos mais importantes fatores para vencer nos estudos, uma vez que isso favorece um maior conhecimento do próprio funcionamento cognitivo.

Conscientes da importância e da complexidade do tema escolhido, uma vez que, em trabalhos anteriores (Souza; Xypas, 2015; Souza; Nóbrega, 2017), debruçamo-nos mais especificamente sobre a habilidade de compreensão oral, optamos agora por dar continuidade aos nossos estudos de oralidade, investigando uma estratégia subjacente à habilidade de produção oral, a saber, a reorganização sintática.

Desse modo, se os estudos de Tanguy (2018) tratam da noção de *reorganização* das frases recategorizadas na língua francesa como mudanças estruturais da língua em si, a nossa proposta é o deslocamento do termo para nomear uma estratégia de autocorreção utilizada pelos professores em formação inicial (nível B1 de FLE), participantes da pesquisa, em tempo e situação real de comunicação oral.

A título introdutório, cabe-nos dizer que a concepção de autocorreção da qual partimos é referente ao fenômeno em que o próprio falante/aprendiz de uma língua se apercebe de seus erros e, de forma espontânea, os corrige no momento de sua produção oral. Geralmente, esse processo ocorre de forma imediata durante a fala, tendo como evidência bastante comum este fenômeno que, em uma adaptação terminológica das ideias de Tanguy (2018), chamamos de *reorganização sintática*, uma forma de nomear os ajustes na estrutura de frases em tempo real, com o intuito de transmitir uma mensagem de modo mais preciso.

Fazendo um levantamento dos termos *autocorreção* ou *autocorreção em línguas estrangeiras* no Google Acadêmico, por exemplo, percebemos uma grande quantidade de pesquisas sobre essa capacidade de corrigir seus próprios erros em

textos escritos. Aparecem muitos trabalhos acerca da autocorreção oral no processo de aquisição da linguagem, mas não no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, que é o que nos interessa. Logo, podemos concluir que não é muito o que se tem publicado sobre esse fenômeno da autocorreção da fala em tempo real. Em contrapartida, são muitas as pesquisas que tratam sobre a percepção do erro ou a correção feita pelo professor e/ou pelos colegas de classe.

Portanto, isso nos motiva a refletir sobre a produção oral, de modo a considerar aspectos desta habilidade que talvez possam ser melhor aproveitados com o desenvolvimento da tomada de consciência, ou seja, do emprego das estratégias da metacognição. A autocorreção evidenciada por *reorganizações sintáticas* é um desses aspectos, e desejamos entender como ela é praticada e quais os seus reflexos no processo de ensino/aprendizagem de professores de FLE em formação inicial.

Assim, justificamos nossa escolha em focar na observação e análise dessa temática por entendermos que ser um(a) professor(a) consciente dos nossos processos de aprendizagem, pode favorecer uma observação mais atenta dos processos dos nossos estudantes. O que pode contribuir para que façamos melhores intervenções durante nossa prática docente. Por exemplo, se o/a estudante recorre muitas vezes à reorganização sintática, isso pode sinalizar as estruturas em que não têm ainda confiança de utilizar na sua produção oral espontânea, servindo de alerta para um trabalho mais específico sobre o mesmo.

Pensamos que o professor tem, a partir da tomada de consciência acerca da reorganização sintática, a possibilidade de identificar as lacunas na aprendizagem e, durante as aulas, revisar os conteúdos para ajudar o estudante a melhorar seu conhecimento da língua alvo.

Sabemos que os níveis iniciais (A1 e A2) são o momento da aprendizagem em que o estudante tem contato com vocabulários básicos e estruturas menos complexas da língua. De acordo com o próprio Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), as articulações um pouco mais profundas e independentes, no que se refere à fala espontânea, começam a ocorrer no nível B1, cujo desenvolvimento começa a acontecer no terceiro ano de aprendizagem na universidade e em contexto exolingue (Conseil de l'Europe, 2021).

Ao nível em questão é atribuída a capacidade de “produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos conhecidos e no seu domínio de interesse” e

ainda “contar um evento, uma experiência ou um sonho, descrever uma esperança ou um objetivo e expor brevemente as razões ou explicações para um projeto ou ideia” (Conseil de l'Europe, 2021, p. 25). Considerando a maturidade pressuposta a esse nível, compreendemos que seria nele que os indivíduos poderiam desenvolver uma maior consciência de suas inadequações linguísticas, promovendo, assim, o uso da estratégia aqui estudada. Essa pressuposição é um ponto pertinente a ser investigado.

Tais apontamentos geraram os seguintes questionamentos: quais são as estruturas linguísticas que mais figuram como objeto de reorganizações sintáticas por parte de estudantes do nível B1? A autocorreção por meio da reorganização sintática pode ser considerada uma estratégia consciente em sua produção oral? Qual o lugar da metacognição no emprego dessa estratégia durante seu processo de aprendizagem? Qual o possível impacto da tomada de consciência desta estratégia no seu processo de formação profissional e em sua prática docente?

A hipótese que subjaz à nossa investigação é a de que estudantes do nível B1 de FLE se autocorrigem com frequência em sua produção oral, por meio da estratégia de reorganização sintática, mas que isso não se dá de forma consciente. Isto é, eles utilizariam frequentemente essa estratégia, reorganizariam suas frases no momento da fala para se comunicar de forma mais assertiva, mas sem uma reflexão formal acerca dessa estratégia, que pensamos ser ignorada em muitos contextos de ensino, inclusive no contexto de cursos superiores, como é o caso do nosso público.

Logo, o objetivo geral desta pesquisa é o de investigar a reorganização sintática enquanto evidência de autocorreção na produção oral de professores em formação inicial de língua francesa do nível B1. Já os objetivos específicos são: observar quais são as estruturas linguísticas mais recorrentes nas falas reorganizadas; e verificar, através de um questionário, o nível de consciência dos participantes da pesquisa acerca da sua capacidade de autocorreção e das reorganizações sintáticas por eles realizadas.

A fim de expor os resultados da nossa pesquisa, organizamos o nosso trabalho em sete seções principais. Na seção seguinte destas considerações iniciais, foram abordados os aspectos e conceitos gerais da oralidade e expostas as características principais da produção oral e seu lugar no ensino/aprendizagem de

FLE, assim como nas metodologias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

A próxima seção é destinada a reflexões acerca da estratégia de reorganização sintática em tempo real no âmbito do ensino/aprendizagem do FLE. Foram abordadas questões referentes às correntes e conceitos da sintaxe, para em seguida tratarmos mais especificamente dos aspectos sintáticos da fala em tempo real. Refletimos também sobre a metacognição, a fim de discutir a importância da tomada de consciência da estratégia aqui estudada, por parte dos estudantes de francês, enfatizando sobretudo os aspectos práticos do estudo da reorganização sintática para o ensino/aprendizagem de FLE.

Na quarta seção, temos a exposição do nosso quadro metodológico, algumas considerações práticas sobre a pesquisa, definindo sua tipologia, especificando o corpus, as etapas etc. Em seguida, temos a seção 5, reservada à análise dos dados propriamente ditos, encerrando com nossas considerações finais.

2. A ORALIDADE: CONCEITOS, PRODUÇÃO E SEU LUGAR NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

Nesta seção trataremos da temática da oralidade. Inicialmente, discutiremos alguns pressupostos teóricos acerca desse fenômeno linguístico. Tornaremos a discussão mais específica, em seguida, tratando da produção oral, das características inerentes à fala e seus processos. No terceiro e último momento, faremos um levantamento do lugar da oralidade em cada uma das metodologias de ensino de línguas estrangeiras ao longo do tempo.

2.1 A oralidade no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE)

Antes de apresentarmos definições e considerações teóricas mais aprofundadas sobre a oralidade, importa lembrarmos que se trata de um componente linguístico considerado bastante complexo na didática de línguas estrangeiras (Cornaire, 1998). Na medida em que é vista como complexa, a oralidade parece ser “intuitivamente a competência mais pertinente: as pessoas que sabem uma língua são chamadas de ‘os falantes’ desta língua” (UR, 1996, p. 120, *apud* Santos; Barcelos, 2018, p. 17). Seu desenvolvimento parece ser o mais visado entre a maioria dos aprendizes, que “procuram as escolas de idiomas com a intenção de desenvolver as habilidades de falar e entender” (Silva; Martins, 2022, p. 51).

Não obstante, de acordo com as considerações de Pinho (2022), o trabalho com a oralidade é uma carência que precisa ser suprida na área de formação inicial e continuada de professores de línguas. Essa situação é, segundo o autor, “contrária ao desejo da maioria dos estudantes, cuja vontade é, efetivamente, aprender a se comunicar por meio da língua oral”. Mesmo quando a oralidade é privilegiada, como em cursos livres de idiomas, “os professores costumam exercer sua atividade sem formação teórica adequada o suficiente” (Pinho, 2022, p. 7). Essa necessidade ressaltada por Pinho (2022) acerca de tão relevante temática nos motiva ainda mais a nos debruçarmos sobre ela.

Kim (2014) cita diversos autores ao realizar suas considerações sobre o oral. Eles ressaltam sua complexidade, ao defini-lo como multiforme, complexo, fugaz,

difícil de observar, mal conhecido, imprevisível e que implica o conjunto do indivíduo – isto é, implica elementos físicos, fisiológicos, cognitivos, psicológicos, emocionais, sociais – etc. No âmbito comunicativo, diz Desmons, “o oral sempre precedeu a escrita e ocupa um lugar predominante nas relações humanas” (2005, p. 19, tradução nossa²). A oralidade recebe, portanto, a primazia nas situações comunicativas, de modo que a escrita existe a partir dela, e não o contrário.

Nesta relação com a escrita é que o oral é definido, por exemplo, no dicionário *Le Petit Robert* (2013), que o descreve como algo que é oposto ao escrito “que se faz, se transmite pela fala” (Le Petit Robert, p. 985, tradução nossa³). A fala, por sua vez, é descrita como a “expressão verbal do pensamento. 1. Faculdade de comunicar o pensamento por um sistema de sons articulados (uma língua) emitidos pela voz. [...] 3. O discurso realmente produzido (oral ou escrito), oposto em linguística ao sistema da língua” (Le Petit Robert, p. 1017, tradução nossa⁴).

Não é apenas em dicionários gerais que encontramos essa definição da oralidade a partir da comparação com a escrita. Ela também aparece em estudos do campo da didática do francês como língua estrangeira e segunda. Em seu dicionário de didática do FLE, Cuq (2003) afirma que “a maneira mais difundida de pensar o oral, inclusive em quadros metodológicos que reconhecem sua legitimidade, era e continua a ser, com frequência, contrastiva” (Cuq, 2003, p. 182, tradução nossa⁵). Isto é, para definir o oral, faz-se referência à escrita. Este acaba sendo um caminho natural, visto que ambas são manifestações correlatas da língua, mas importa lembrarmos que as formas de pensar e estudar a oralidade têm sido, há tempos, problematizadas, implicando em novos meios e abordagens para se estudar os fenômenos de modo mais delineado, considerando mais profundamente as suas especificidades.

O próprio Cuq (2003) prossegue afirmando que o aprofundamento dos estudos da oralidade colocava fim a essas assimilações simplistas. Por exemplo: durante muito tempo, segundo o autor, atribuiu-se a linguagem formal somente à

² Trecho original: “[...] *l’oral a toujours précédé l’écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines*”.

³ Trecho original: “*qui se fait, se transmet par la parole*”

⁴ Trecho original: “*expression verbale de la pensée. 1. Faculté de communiquer la pensée par un système de sons articulés (une langue) émis de la voix. [...] 3. Le discours réellement produit (oral ou écrit), opposé en linguistique au système de la langue*”

⁵ Trecho original: “*la façon la plus répandue de penser l’oral, y compris pour des cadres méthodologiques qui en reconnaissaient la légitimité, a été et continue souvent à être contrastive*”

língua escrita, A existência e possibilidade de registros informais era atribuída unicamente à língua oral. O aprofundamento dos estudos da oralidade acabou revelando toda uma gama de produções orais, “indo de formas familiares a discursos mais elaborados (o oral de uma conferência, por exemplo), e mostrou que essa diversidade existe também na escrita” (Cuq, 2003, p. 183, tradução nossa⁶). Assim, temos que a concepção de oralidade se enriquece nos últimos tempos, pois abordagens como a morfossintática são integradas a “uma visão mais larga, ligada a todos os aspectos não verbais, à etnografia da comunicação e à pragmática” (Cuq, 2003, p. 183, tradução nossa⁷).

Luiz Antonio Marcuschi (2003), um dos maiores estudiosos da oralidade no Brasil, a define como “uma prática social interativa para fins comunicativos e que se apresenta sob variados gêneros textuais, fundados na realidade sonora” (Marcuschi, 2003, p. 135). O autor afirma, ainda, que a oralidade possui “características próprias, como aspectos prosódicos, gestualidade, movimentos do corpo, meneios de cabeça, olhares específicos” (Marcuschi, 2003, p. 135), ampliando assim, a concepção acerca desse componente linguístico e demonstrando o tanto de habilidades que ele mobiliza, inclusive corporais.

Desmons (2005) discute as especificidades do texto oral, sendo a primeira delas sua efemeridade, já que o leitor de um texto escrito, por exemplo, pode, se precisar, recorrer novamente ao texto, reler frases, o que nem sempre se aplica a um ouvinte face a um texto oral. O autor justifica esta afirmação dizendo que “se se trata de compreender uma informação difundida por rádio, televisão ou por um alto-falante no metrô, uma estação ou um aeroporto, é impossível recorrer à repetição” (Desmons, 2005, p. 21, tradução nossa⁸).

Postulamos que a efemeridade ser parte da oralidade não implica que ela seja um problema. Consideremos, por exemplo, um diálogo cotidiano em que uma informação dada oralmente foi perdida pelo ouvinte. Este tem a possibilidade de solicitar ao seu interlocutor a repetição de determinadas sentenças, por exemplo. Além disso, não podemos deixar de pontuar que hoje, com a existência de tantos

⁶ Trecho original: “*allant de formes familières à des discours très élaborés (l’oral de la conférence, par exemple) et a montré que cette diversité existe aussi à l’écrit.*”

⁷ Trecho original: “*une vision plus large faisant appel à tous les aspects non verbaux, à l’ethnographie de la communication et à la pragmatique*”

⁸ Trecho original: “*s’il s’agit de comprendre une information diffusée à la radio, à la télévision ou par un haut-parleur dans le métro, une gare, ou un aéroport, impossible de recourir à la répétition*”.

dispositivos de gravação de voz, isso se relativiza. A efemeridade ainda faz parte da oralidade, mas em contextos muito mais pontuais e de modos mais específicos.

É compreensível a citação da efemeridade por parte de Desmons (2005), feita em meados da primeira década dos anos 2000, quando os dispositivos eletrônicos de gravação já existiam, mas ainda estavam em processo de popularização. Lembremos que este foi um aspecto muito atribuído à fala ao longo do tempo e até mesmo na época em que o autor fez tais colocações, mas é necessário que confrontamos esta fala aos dias atuais e percebamos aqui, inclusive, que os avanços tecnológicos impactam significativamente a compreensão do nosso objeto de estudo.

Desmons (2005) ainda aponta para os traços prosódicos da oralidade. Sob o domínio da prosódia, identificam-se fenômenos suprasegmentais (acústicos), a saber: as entonações, os sotaques, as pausas, o tom, a intensidade, a velocidade da elocução, o ritmo característico da língua, bem como as contrações, as hesitações, os “parasitas” (referência aos barulhos de fundo, por exemplo: trânsito, música etc.), as interrupções e conversas cruzadas, enfim o autor nos apresenta toda essa gama de características da oralidade que variam, obviamente, de acordo com a língua alvo.

A entonação é um desses aspectos muito importantes da oralidade, como afirmam Figueiredo e Sá (2022), e é uma dessas características que pode ser compreendida como tendo uma “função linguisticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expressiva da frequência fundamental no nível da oração” (Figueiredo; Sá, 2022, p. 30). Segundo as autoras, a entonação desempenha três funções: a função linguística, que determina a modalidade de um enunciado – se é uma afirmação, uma exclamação, um pergunta etc. –, a função expressiva, relacionada às intenções discursivas de um falante, e a função sociolinguística, que se refere às variedades regionais, faixa etária, gênero etc.

No mesmo sentido desse último tópico sobre a função sociolinguística, Desmons (2005) apresenta as características sociais da oralidade: os sotaques regionais (um francês que mora em Paris fala com um sotaque diferente de um francês de Marseille, que fala com sotaque diferente de um quebequense, e assim por diante, por conta da diferença regional) e sociais (sim, pois o acesso à educação e à formação contínua, bem como o acesso a determinadas, nos coloca em contato com os registros mais rebuscados da língua, o que pode influenciar diretamente o

nosso modo de falar), os registros de língua (as diversas maneiras de falar, acordadas à situação) e as expressões culturais.

O corpo também é apresentado como um fator participante da oralidade, uma vez que expressamos o que falamos por meio dos gestos, mímicas etc.

A oralidade é considerada, em sua essência, um ato bilateral, uma vez que “ela é determinada tanto por aquele de quem ela provém quanto por aquele a quem ela é endereçada. Como fala, ela é o produto das inter-relações do falante com o ouvinte” (Volóchinov, 2018, p. 205, tradução nossa⁹). Logo, ela se estabelece através de duas das quatro grandes habilidades a serem desenvolvidas por um estudante de línguas estrangeiras, segundo o Conselho da Europa (2021), a saber, a compreensão (escuta) e a produção oral (fala).

A compreensão oral é descrita como uma habilidade de *recepção*, que “implica o fato de receber e de tratar informações” (Conseil de l'Europe, 2021, p. 49, tradução nossa¹⁰). O verbo “tratar” empregado nessa definição é uma das razões para entendermos que uma habilidade de recepção não implica passividade. Ela é, pelo contrário, um “processo ativo no curso do qual o indivíduo constrói o significado de uma mensagem” (Rost, 1990, *apud* Cornaire, 1998, p. 200, tradução nossa¹¹). Essa construção se dá por etapas de identificação da forma, percepção dos traços prosódicos, percepção da segmentação dos sinais orais, reconhecimento das unidades de sentido etc. (Cuq; Gruca, 2005). Ou seja, estamos diante de uma habilidade ativa, que demanda bastante esforço e estratégias do falante.

No entanto, a compreensão oral é denominada uma habilidade de *recepção* apenas porque, ao desempenhá-la, o indivíduo depende inicialmente do seu interlocutor, pois parte do que ele lhe oferece para, então, construir os significados e responder à mensagem veiculada, por ele recebida e (espera-se) compreendida. Sem o interlocutor, não há o que compreender.

A habilidade de *produção* também pressupõe um interlocutor. Então do ponto de vista comunicativo, depende dele. Mas enquanto habilidade linguística, o interlocutor não se apresenta como um fator inicial, se considerarmos os diversos gêneros orais. Quem fala não constrói um significado a partir da mensagem de outrem, pressupondo, então, uma atividade mais independente e que advém das

⁹ Trecho original: “*elle est déterminée autant par celui de qui elle provienne que pour celui à qui elle est adressée. Comme parole, elle est le produit des inter-relations du parlant avec l’écoutant.*”

¹⁰ Trecho original: “*implique le fait de recevoir et de traiter des informations*”

¹¹ Trecho original: “*processus actif au cours duquel l’individu construit la signification d’un message*”

estratégias mobilizadas pelo falante que visa a comunicação de seus pensamentos, sentimentos e/ou emoções.

2.2 A produção oral no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE)

Podemos definir inicialmente a *produção oral* como a *expressão* de si por meio da *fala*. Embora sinônimos, é interessante pensar os termos separadamente, pois assim acessamos as diferentes esferas da fala que eles evocam. O termo *produção* pressupõe resultados, consequências de mecanismos, estratégias e esforços, isto é, um produto. Já a *expressão* é um termo que, por sua vez, designa a manifestação do pensamento na sua mais íntima concepção. Expressar é exprimir, mostrar, revelar, representar e simbolizar (*Le Petit Robert*, 2013, p. 391). Logo, quando nos propomos a refletir sobre a fala, estamos nos debruçando sobre um dos meios que permitem a afirmação do ser no mundo.

Cuq (2003) reserva um espaço em seu dicionário de didática do FLE para a definição de *fala*. Para o autor, ela é “a manifestação da língua individual, ocasional, e que se materializa sob formas de tamanho e natureza diversos” (Cuq, 2003, p. 187, tradução nossa¹²). Cuq afirma ainda que, por conta desta sua ampla e multiforme manifestação, a fala foi, durante muito tempo, “considerada como impura e dificilmente analisável” (Cuq, p. 2003, p. 187, tradução nossa¹³).

Ele faz uma referência direta aos estudos de Saussure, ao afirmar, logo no início de sua descrição, que “a fala é o conceito saussuriano que se opõe à língua, como a utilização do sistema linguístico se opõe a esse sistema” (Cuq, 2003, p. 187, tradução nossa¹⁴). Não nos estenderemos nesta discussão, uma vez que propomos não propomos uma exposição das definições de *fala* ou de *língua* no âmbito da linguística geral, embora tanto o dicionário comum quanto o técnico pareçam nos lançar para este viés. Esta é uma discussão minuciosa e que toca aspectos mais amplos que, não necessariamente, servem ao nosso objetivo de observar a oralidade em seu modo mais dinâmico. Interessa-nos, portanto, avançar na

¹² Trecho original: “*manifestation de la langue individuelle, occasionnelle, et se matérialisant sous des formes de taille et de nature diverses*”

¹³ Trecho original: “*considéré comme impure et difficilement analysable*”

¹⁴ Trecho original: “*la parole est le concept saussurien qui s’oppose à la langue, comme l’utilisation du système linguistique s’oppose à ce système*”

exposição de definições sobre as especificidades da oralidade que acontece em tempo real, entre os falantes de uma língua.

Goh & Burns (2012), ao discutirem sobre a sutileza do trabalho com a fala, ressaltam os fatores que levam os estudantes a evitarem situações em que sua expressão oral será solicitada. Para as autoras, tais estudantes "são influenciados por fatores afetivos, como a ansiedade e a falta de motivação" (Goh; Burns, 2012, p. 15, tradução nossa¹⁵), o que demonstra que a fala é uma habilidade extremamente delicada e que mobiliza fatores de personalidade e até mesmo de condições sociais, econômicas e de saúde física e mental dos indivíduos.

A fala, na classificação de Goh & Burns (2012), é um elemento de *output* da linguagem, termo que, em inglês, quer dizer "saída", em uma tradução literal. Essa é uma nomenclatura que se assemelha ao que, no QECR (Conseil de l'Europe, 2021), é denominado de habilidade de produção. Isso porque, obviamente, a produção é aquilo que provém do indivíduo a partir dos conhecimentos linguísticos adquiridos e acumulados que permitem sua expressão no mundo por meio da escrita e/ou da fala. Esta última, conforme consta no QECR (2021), não é adquirida naturalmente por meio de modo formal, mas "são a educação e a experiência que nos ensinam". Isso implica a aprendizagem das expectativas e das convenções do gênero em questão. Recorremos a estratégias para melhorar a qualidade das produções informais e formais" (Conseil de l'Europe, 2021, p. 64, tradução nossa¹⁶).

Não é apenas a partir de habilidades de *input* ("entrada", em inglês) ou, como nomeia o QECR (Conseil de l'Europe, 2021), de *recepção*, que o desenvolvimento em um idioma acontece. Não é apenas por meio da leitura ou da escuta que o indivíduo aprende. As atividades de produção ou de *output* têm caráter extremamente importante no processo de aprendizagem e "pesquisas têm mostrado que a saída [o *output*] é também crucial em ajudar estudantes a se tornarem cada vez mais proficientes na língua" (Goh; Burns, 2012, p. 16, tradução nossa¹⁷). Isso porque, entre outras razões, quando um indivíduo se propõe a falar, ele deve mobilizar conhecimentos, diversas estratégias conscientes e inconscientes, bem como "utilizar a fonologia, o vocabulário, a gramática e as regras de conversação

¹⁵ Trecho original: "[...] are influenced by affective factors, such as anxiety and a lack of motivation."

¹⁶ Trecho original: "ce sont l'éducation et l'expérience qui nous l'apprennent. Cela implique l'apprentissage des attentes et des conventions du genre en question. On fait appel à des stratégies pour améliorer la qualité des productions informelles et formelles."

¹⁷ Trecho original: "research studies have shown that output is also crucial in helping learners become increasingly proficient in the language."

para construir expressões em tempo real” (Chapelle; Jamieson, 2008, p.151, tradução nossa¹⁸).

Além desse olhar para a forma, é preciso reconhecer o aspecto emocional e pragmático da fala, sem o qual é impossível pensá-la. Ao se falar, o indivíduo não mobiliza apenas o conhecimento do léxico e da gramática, visto que a sua produção também é influenciada por aspectos emocionais, expressos por “características prosódicas próprias, distintas umas das outras” (Figueiredo; Sá, 2022, p. 44). Logo, não é apenas “o que se diz” que transmite uma mensagem, mas também “como se diz”, com que entonação é proferida a frase, em que contexto etc. Por isso, “é de extrema importância o conhecimento de questões prosódicas e de implicações pragmáticas” (Figueiredo; Sá, 2022, p. 44).

Perceba que Figueiredo e Sá (2022) não dão importância apenas a questões prosódicas. Com isso, elas vão além dos estudos da forma e nos introduzem às implicações pragmáticas da língua, cujos elementos “envolvem atitudes e emoções presentes na conversação” (Figueiredo; Sá, 2022, p. 29). Ao citarem tais implicações, as autoras demonstram consonância com a ideia de que a língua é dinâmica e que o falante de um idioma precisa estar atento a esse dinamismo, pois há sutilezas da fala que só serão possíveis por meio desse conhecimento.

Isso corrobora o pensamento de Marcuschi (2003) sobre a fala. O autor afirma:

Por fala, entende uma forma de produção textual-discursiva, situada no âmbito da oralidade, com finalidade comunicativa, com características próprias, como aspectos prosódicos, gestualidade, movimentos do corpo, meneios de cabeça, olhares específicos. (Marcuschi, 2003, p. 135)

Tal reflexão nos permite ir além dos aspectos prosódicos na compreensão do que é a fala, considerando que dela fazem parte, inclusive, alguns elementos não-verbais. Falar é um ato cognitivo, mas também físico e envolve nossa expressão corporal.

Segundo Ludovic Ferrand (1997), a maioria das teorias psicolinguísticas sugerem que a fala passa por três etapas principais de tratamento: a preparação conceitual, a formulação ou lexicalização e a articulação. A primeira diz respeito à mensagem pré-verbal, isto é, à escolha da língua, à geração da mensagem e à

¹⁸ Trecho original: “*utiliser la phonologie, le vocabulaire, la grammaire et les règles de conversation pour construire des expressions en temps réel.*”

reparação conceitual. A segunda faz referência às escolhas dos elementos lexicais e à codificação lexical e morfofonológica. Enfim, a terceira é a produção fonética da mensagem, a fala em seu aspecto físico.

Esse modelo apresentado por Ferrand (1997) demonstra a complexidade do ato de tomada de fala e os mecanismos inconscientes que o nosso cérebro coloca em exercício para que sejamos capazes de emitir um texto oral compreensível e que comunique nosso pensamento. Há estratégias que não percebemos, mas que praticamos quando nossa fala é solicitada. Por exemplo, quando estamos em uma aula de língua estrangeira e o tópico da conversação é anunciado, inconscientemente, começamos a selecionar o vocabulário que conhecemos, as estruturas linguísticas que já dominamos, para poder agir comunicativamente naquela situação e expressar nossos pensamentos, sentimentos e opiniões através da fala.

Além das estratégias que o trabalho com a oralidade mobiliza, ele pode compreender diversas etapas, a depender da metodologia de ensino escolhida. Há metodologias em que o ensino da forma, isto é, dos aspectos fonéticos e fonológicos mais minuciosos, é uma etapa bastante importante. Nelas se entende que o primeiro degrau da aprendizagem é o domínio adequado e aguçado dos fonemas, do ritmo, da prosódia etc. Em outras, a forma não recebe tanta atenção, uma vez que o que importa é o sentido, a comunicação. Nessas, a perfeição na emissão de determinados sons não é crucial e muitos erros de pronúncia são relevados.

No entanto, independentemente da metodologia escolhida e do foco que se dá em cada uma delas, parece haver uma concordância no fato de que a atividade de produção deveria ser precedida por uma de recepção. Isso porque, como bem afirma Pinho *et al.* (2022, p. 151), “não é possível produzir o que não se conhece”. O indivíduo só pode desenvolver a habilidade de expressão partindo de um contato prévio com a expressão de outros indivíduos que lhe servirão de modelo. Sendo assim, sobretudo em níveis iniciantes, a primeira etapa de um encontro cujo foco é oralidade deve ser o momento de escuta. Esse é um momento “silencioso, relacionado à compreensão” (Figueiredo; Sá, 2022, p. 27). O silêncio aqui diz respeito à observação atenta da fala do outro. Silenciar para ouvir e discriminar os sons da língua alvo parece ser a primeira etapa do desenvolvimento da habilidade de produção oral.

Lima Júnior (2010) expõe uma outra razão bastante interessante para a eleição dessa etapa como a primeira. O autor diz que “[...] exercícios de percepção são importantes como primeira fase da aula porque, enquanto não há conhecimento do som, as palavras da L2 com sons que não existem na L1 serão ouvidas com os sons da L1” (Lima Júnior, 2010, p. 760). Parte-se aqui do pressuposto de que os estudantes tendem a ouvir os sons da língua alvo com base nos de sua língua materna. Isso se nota na observação da dificuldade que alguns estudantes brasileiros do FLE têm com a discriminação dos sons [y] e [u], ou ainda [y] e [i]. Como o som [y] não faz parte da língua portuguesa, eles tendem a ouvir e reproduzir o fonema [y] como [i] ou [u], a depender da palavra.

Entendemos que esse trabalho com a forma se faz mais recorrente e necessário em níveis iniciantes. À medida que avançam na aprendizagem do idioma, as preocupações referentes à produção oral passam a ser de outra ordem, mesmo em metodologias mais tradicionais. Para estudantes do nível B1, por exemplo, que, supõe-se, já foram bastante expostos aos sons da língua alvo e já tiveram muitas de suas inadequações fonéticas e fonológicas apontadas e corrigidas, o que é mais necessário para o contínuo desenvolvimento da fala é a exposição a documentos orais ou escritos que motivem o desejo de expor experiências pessoais, expressar opiniões etc.

Assim, em níveis mais avançados, não é crucial que se inicie uma aula de produção por uma atividade de compreensão. Importa motivar o estudante a falar e proporcionar-lhe um ambiente propício à sua expressão. Com isso, ressaltamos, por exemplo, a relevância do trabalho com um aprofundamento de determinados vocabulários. Aumentar o repertório de palavras proporciona ao aluno variedade lexical e semântica para que diga o que deseja de forma mais assertiva, trazendo elementos novos, de desafio, que provoquem sua não estagnação, comum em níveis intermediários.

Não se pode cobrar do estudante algo que ele não aprendeu, portanto não deveríamos começar uma aula de conversação sem prepará-lo adequadamente para que ele atinja seus objetivos claros sobre sua compreensão e produção orais.

2.3 O lugar da oralidade nas metodologias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

O desenvolvimento da didática de línguas estrangeiras ocorre, de fato, a partir do século XX, quando os pesquisadores da área desejam apresentar os fundamentos científicos desse campo de ensino/aprendizagem (Cornaire, 1998). Nesse período, ocorre a difusão de pesquisas que promovem a discussão a respeito dos métodos de ensino de línguas, propondo adequações, inovações e um olhar específico sobre determinadas competências que, segundo julgavam, seriam as mais relevantes para a aquisição de uma LE.

Refletindo as necessidades comunicativas do mundo modernizado, foram muitas as etapas pelas quais passaram tais estudos. À medida que cada metodologia era pensada/executada, os novos procedimentos que surgiam eram logo revistos, aperfeiçoados e/ou substituídos. Assim, as metodologias foram se multiplicando, partindo, cada uma delas, de influências teóricas distintas, enfatizando competências linguísticas que julgassem atender aos seus objetivos. A seguir, propomos uma retomada das principais metodologias, visando identificar o lugar que a oralidade ocupa em cada uma delas.

Uma das metodologias mais antigas das quais se tem registro e, portanto, uma das mais tradicionais, é a Gramática-Tradução. Sua inspiração é o modelo de ensino do grego e do latim da época do Renascimento e “consiste no ensino da segunda língua pela primeira” (Leffa, 1988, p. 214). O que subjaz nessa metodologia é a ênfase na forma escrita da língua, partindo sempre da regra para o exemplo e jamais o contrário. Basicamente, a aprendizagem se dá através de exercícios de memorização, regras gramaticais, tradução direta e, apesar de haver muitas atividades de tradução oral, para correção de palavras e frases, Leffa (1988, p. 214) afirma que “pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação”.

Quase tão antigo quanto o método Gramática-Tradução é o Método Direto. Seu surgimento foi, na verdade, uma reação aos métodos vigentes, sendo um dos primeiros movimentos oficiais de mudança que começaram a acontecer na didática de línguas. Leffa (1988) afirma que o princípio fundamental desse método é de que “a L2¹⁹ se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado acontece através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a ‘pensar na língua’” (Leffa,

¹⁹ Segunda língua.

1988, p. 215). Diz-se que há uma ênfase maior dado à língua oral, mas somente no que se refere a leituras literárias em voz alta.

Como ainda observa Leffa (1988), o próprio texto literário é usado como um simulacro das mudanças verbais e das interações comunicativas, ou seja, visando e trazendo uma base para a oralidade. Usam-se os textos, não para discuti-los ou atribuir significados oriundos da leitura, mas como um ponto de partida para a leitura em voz alta visando correção fonética e fonologia.

Tais apontamentos acerca do trabalho superficial com a oralidade corroboram as afirmações de Cuq e Gruca (2005) de que diversos aspectos da fala e da escuta foram negligenciados durante muito tempo no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, vale reconhecer que é neste momento das didáticas de línguas em que a integração das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e escuta) começa a acontecer, ainda que tímida e ineptamente. É ainda nesse período, que corresponde aos anos 1950/60, que, segundo Morel (2018), foi realizado o primeiro *corpus* em língua francesa à base de gravações de áudio, ainda que limitados materialmente a três minutos por conta do tipo de tecnologia da época. Isso demonstra que, a esse tempo, as pesquisas e os enfoques metodológicos acompanhavam o desenvolvimento da aparelhagem necessária para conceber e realizar um trabalho mais minucioso com a língua falada.

Há uma tendência a críticas um tanto quanto severas quando se discute o lugar da oralidade nas metodologias mais remotas. No entanto, se pensamos em vislumbrar a linha do tempo do ensino-aprendizagem da oralidade, é importante reconhecer o seguinte fato, em consonância com Morel (2018):

De fato, o trabalho com a oralidade colidiu com dificuldades materiais, ligadas à natureza do material de gravação (pesado, volumoso, a proteger do roubo) e a condições pouco discretas de gravação (com microfone), notadamente quando se tratava de recolher dados exploráveis para análise entonativa. (Morel, 2018, p. 11, tradução nossa²⁰)

Pode-se considerar, portanto, que o desenvolvimento do trabalho com a oralidade acompanha o desenvolvimento tecnológico e progride com ele. Além disso, a modernização e as mudanças nas necessidades comunicativas do mundo

²⁰ Trecho original: “*De fait, le travail avec l’oral s’est longtemps heurté à des difficultés matérielles, liées à la nature du matériel d’enregistrement (lourd, encombrant, à protéger du vol) et aux conditions peu discrètes d’enregistrement (avec micro), notamment lorsqu’il s’agissait de recueillir des données exploitables pour l’analyse intonative.*”

pós-guerra também motivam e demandam que as metodologias desenvolvidas nesse período enfatizem aspectos da oralidade.

A ênfase dada aqui ainda era ingênua, com foco na forma e não no conteúdo, mas já apontava para mudanças significativas. Os próprios Cuq & Gruca (2005), que apontam as precariedades no ensino da oralidade em metodologias mais antigas, chegam a afirmar que, a partir dos anos de 1970, ela “reteve toda a atenção” (Cuq; Gruca, 2005, p. 160).

Nesse caminho em busca do percurso metodológico referente à oralidade, nos aprofundamos nos estudos de Cornaire (1998), que nos oferece um relevante levantamento dos principais aspectos das três maiores correntes metodológicas vigentes no século XX. Em cada uma dessas correntes, encontramos certas abordagens e metodologias, e cabe-nos apresentar uma síntese sobre o lugar da oralidade em algumas delas, entrelaçando-as com as definições de Leffa (1988) acerca das metodologias propriamente ditas e as considerações de Morel (2018) acerca das evoluções das pesquisas sobre o oral.

A primeira corrente apontada Cornaire (1998) é a *corrente integrada*. Esta enfatiza tanto a natureza da língua quanto a concepção de aprendizagem e abrange duas metodologias: a áudio-oral e a SGAV (*Structuro-globale audiovisuelle/Estrutural-global audiovisual*).

A Metodologia Áudio-Oral é vista como uma reedição do Método Direto, advinda durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano carecia de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrava. Buscaram, então, mobilizar os meios para formar esses falantes da maneira mais rápida possível. De acordo com Leffa (1988), nesse período foram contratados linguistas e informantes nativos, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses.

A metodologia em questão é evidentemente baseada nos pressupostos behavioristas que preconizam a aprendizagem através de estímulo-resposta, por exemplo. Ela propõe a aprendizagem de uma língua como sendo “[...] um processo mecânico onde o aprendiz adquire um conjunto de estruturas linguísticas por meio de exercícios que favoreçam a criação de hábitos e de automatismos” (Cornaire,

1998, p. 16, tradução nossa²¹). Logo, nota-se um incentivo à manipulação de formas, estruturas gramaticais restritas.

Leffa (1988) afirma que, com a *Áudio-Oral*, restabeleceu-se a ênfase na língua oral e, “[...] no momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua” (Leffa, 1988, p. 222). Entretanto, ela trabalhava ainda um vocabulário limitado que, segundo Cornaire (1998) não seria um quadro de condições propícias ao desenvolvimento da compreensão oral, por exemplo, uma vez que visa ao ensino de formas prontas, não preparando o aprendiz para as situações ditas “reais” (ou espontâneas).

Ainda na *corrente integrada*, temos a Metodologia SGAV²². Seu início se deu por volta de 1950. A língua é concebida como um instrumento de comunicação, cujo ensino deve estar apoiado em elementos orais e visuais (Cornaire, 1998). Seu objetivo é a utilização da expressão e da compreensão em situações cotidianas (Wachs, 2011).

Esta metodologia é interessada pelo ensino/aprendizagem da pronúncia (Wachs, 2011). Ela promovia a escuta de áudios não autênticos, isto é, que não condizem com contextos verdadeiros de comunicação em LE e elaborados com objetivo pedagógico. Tais áudios não visavam à compreensão, mas à repetição para o aperfeiçoamento da pronúncia e da prosódia, objetivos fonéticos voltados para a expressão oral. Pode-se dizer que a SGAV é o resultado de um avanço nos estudos da fonética e da fonologia no ensino/aprendizagem nas línguas estrangeiras, mas ainda concebe a língua como algo mecânico, sem considerar a esfera semântica e pragmática, muito mais complexas e extremamente necessárias na comunicação.

O segundo movimento que Cornaire (1998) introduz é a *corrente linguística*. Seu advento se dá após o período correspondente ao que Leffa (1988) denomina de *período de transição*, quando “floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais para o ensino de línguas” (Leffa, 1988, p. 226). Era um momento em que as pesquisas e as propostas didáticas pululavam. Surgiram métodos diversos, como a Sugestologia de Lozanov, o Método de Curran (aprendizado por

²¹ Trecho original: “[...] *un processus mécanique où l'apprenant acquiert un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la création d'habitudes ou d'automatismes*”.

²² *Structuro-globale audiovisuelle* / Estrutural-global audiovisual.

aconselhamento), o Método Silencioso, o Método de Asher (aprendizado pela resposta física total), entre outros (Leffa, 1988).

Como já dito, o que Cornaire (1998) identifica como metodologias propostas na corrente linguística são aquelas que sucederam esse momento de tantas proposições didáticas. Para a autora, a corrente em questão reagrupa métodos sérios, centrados na natureza da língua e tem como metodologias principais a Situacional e a Abordagem Comunicativa. Seguimos com o propósito de verificar o lugar que elas reservam à oralidade.

A metodologia situacional segue (bem como a áudio-oral) alguns pressupostos do behaviorismo, portanto enfatiza um trabalho bastante voltado aos exercícios estruturais, à repetição etc. Tal metodologia coloca as competências orais e as estruturas sintáticas em evidência, empregando-as em “situações” contextuais coerentes. Mas, apesar disso, é considerada problemática por Cornaire (1998), pelo fato de não levar em consideração a dimensão cognitiva da linguagem. Isto é, nas atividades de compreensão oral, por exemplo, o estudante pode até passar pelo processo de “escuta”, mas sem o objetivo de compreender, visando apenas à repetição das estruturas ouvidas. A produção oral recebe certo prestígio, mas apenas no que concerne aos aspectos fonéticos e fonológicos. O aluno repete o que ouve no áudio, sem necessariamente estar apto a comunicar suas próprias ideias. Não há, portanto, ainda, lugar para a fala espontânea.

Em relação à Abordagem Comunicativa, sabe-se que ela surgiu como uma espécie de “revisão” dos princípios da metodologia situacional, buscando promover uma aproximação com a vida real e suas necessidades (Wachs, 2011). Partindo dessa perspectiva, na abordagem em questão, a língua é concebida como um “[...] instrumento de comunicação e, sobretudo, de interação social” (Cornaire, 1998, p. 20, tradução nossa²³).

Ollivier e Puren (2013) defendem que com seu surgimento, surge emergi o desejo de romper com os limites de interação em sala de aula estabelecidos pelo modelo tradicional de ensino, que promovia uma tensa relação entre alunos e professores. Isso se dá porque “aprendizes e professores se fecham aos papéis tradicional ligados ao seu status” (Ollivier; Puren, 2013, p. 17, tradução nossa²⁴), onde o aluno deve “aprender” em silêncio, repetindo técnicas que lhe são impostas,

²³ Trecho original: “[...] *un instrument de communication et surtout d’interaction sociale*”.

²⁴ Trecho original: “*apprenants et enseignants se cantonnent aux rôles traditionnels liés à leur statut*”.

e o professor é concebido como o detentor do saber, que é empoderado pela instituição de ensino e pela sociedade e cujo papel se resume, em última instância, a dar ordens, apontar falhas e corrigir erros. Ainda segundo Ollivier e Puren (2013), a falta de interação entre os alunos e o papel institucional do professor (que exerce também função de avaliador), estão entre os fatores que “fazem da classe um espaço de comunicação sem verdadeira força comunicativa” (Ollivier; Puren, 2013, p. 17, tradução nossa²⁵).

De acordo com Leffa (1988), a Abordagem Comunicativa seguiu o fluxo das ideias fomentadas pelos linguistas europeus. Estes, diferente dos estudiosos estadunidenses, centrados no código da língua (lembramos do Gerativismo de Chomsky ou do estruturalismo de Bloomfield, perspectivas bem diferentes, mas ambas centradas na forma), mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos, enfatizando o estudo do discurso. Assim, “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (Leffa, 1988, p. 229).

Evidentemente, pode haver problemas em centrar apenas no discurso e ignorar a forma, mas entendemos que não é isso que acontece na Abordagem Comunicativa. O que subjaz aos seus objetivos é a preparação do aprendiz para a interação com falantes nativos da língua alvo. Para isso, propõe-se que ele aprenda através do uso: escutando e falando com outros estudantes. Por isso, de acordo com Cornaire (1998), a Abordagem Comunicativa propõe uma didática que valoriza a oralidade de forma mais profunda, isto é, leva em consideração aspectos que vão além da forma, além dos fonemas, da pronúncia etc. Isso faz com que ela seja, possivelmente, a primeira metodologia a demandar que o estudante dialogue mais sinceramente com seus pares, opine sobre o mundo real, expresse suas ideias, fale de si, aprenda e desenvolva o idioma por meio da interação. Isso a faz corroborar a ideia de Volóchinov (2018), já exposta anteriormente, de que a oralidade é essencialmente um ato bilateral. É o produto das inter-relações do falante com o ouvinte.

Desse modo, as atividades de produção e de compreensão oral ocupam um lugar central na concepção de ensino/aprendizado proposta pela Abordagem Comunicativa. Uma de suas preocupações é a de que o uso da língua seja

²⁵ Tradução nossa: “font de la classe un space de communication sans véritable force communicative”

adequado à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes. A esse respeito, Leffa (1988) nos diz:

A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa a poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. (Leffa, 1988, p. 231)

A terceira e última corrente discutida por Cornaire (1998) é a *corrente psicológica*, elaborada a partir de teorias psicológicas da aprendizagem. Ela abarca, entre outras, a Abordagem Natural e a Abordagem Fixada na Compreensão (AFC).

A Abordagem Natural colocava as competências de compreensão (ou receptivas) como as que devem vir em primeiro plano no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, o que faz bastante sentido se considerarmos que o estudante só poderá, por exemplo, desenvolver a sua habilidade de expressão, tendo compreendido a expressão de seus pares e dela se apropriando. Com isso, a Abordagem Natural trouxe um maior dinamismo ao ensino da oralidade. Segundo Leffa (1988), o que ela preconiza é o uso inconsciente das regras gramaticais, pois parte da noção de aquisição da língua, em detrimento da noção de aprendizagem, isto é, do uso consciente das regras gramaticais. Logo, “a fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor” (Leffa, 1988, p. 228). A premissa fundamental é que o aluno precisa receber um material verbal quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua e, conseqüentemente, melhorar sua produção oral de forma gradual e sem esforços ou estratégias perceptíveis.

O mesmo se aplica à AFC, que propõe um processo de ensino/aprendizagem que vai da compreensão à produção. Nessa abordagem, portanto, a compreensão (tanto oral quanto escrita) é a competência fundamental, precedendo sempre a expressão. Além disso, a AFC propõe uma preparação do aprendiz para compreender o aspecto semântico da linguagem e não uma mera memorização de formas linguísticas. Ela ilustra bem o crescimento que as habilidades de compreensão oral apresentam com relação ao início dos estudos em didáticas de línguas estrangeiras. Cornaire (1998) considera que os pressupostos por ela lançados fizeram “[...] avançar, às vezes de maneira considerável, a causa da compreensão, uma competência que é, agora, percebida por muitos pesquisadores

e didáticos como uma via obrigatória para a aprendizagem das línguas estrangeiras”²⁶ (Cornaire, 1998, p. 28). Nenhum dos teóricos aqui estudados aprofunda o lugar da expressão oral nesta abordagem. Sabe-se apenas que ela prioriza as habilidades de recepção e, só em última instância, trata da produção.

A virada do século foi marcada por mais avanços no que se refere às didáticas de línguas estrangeiras. Avanços esses que acompanharam a evolução da tecnologia e das demandas do mundo globalizado. Na Europa, no ano de 2001, surge um documento muito importante, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas²⁷ (Conseil de l'Europe, 2021), que já passou por algumas reedições. Embora se afirme neutro, “pois levanta questionamentos ao invés de respondê-los ou de prescrever uma abordagem pedagógica particular” (p. 29), uma leitura atenta do seu texto revela, segundo Christian Puren, “uma nítida orientação em direção à perspectiva acional, sem dúvida porque ela parece a melhor adaptada às necessidades linguísticas dos cidadãos europeus” (2006a, p. 37, tradução nossa²⁸).

A conclusão de Puren (2006a; 2006b) nos permite a comentar que esse documento, apesar de importante e útil, talvez evoque apenas as necessidades dos europeus em diversos momentos. O que é compreensível, tendo em vista sua origem e seus objetivos. No entanto, ao ser tomado como base para o ensino em outros continentes, precisa contar com a abordagem de profissionais docentes conscientes das adaptações necessárias à sua cultura e às suas necessidades. Nem tudo o que é preconizado no QECR (Conseil de l'Europe, 2021) poderá ser seguido em um contexto de ensino brasileiro, por exemplo.

Dito isso, fato é que o QECR estabelece as normas para um trabalho com o que denomina ora de *Abordagem*, ora de *Perspectiva Acional* (Conseil de l'Europe, 2021). Utilizaremos o segundo termo, visto que é o que mais figura entre os autores aqui consultados, inclusive por Puren (2006b), que define de maneira bastante clara seus pressupostos.

²⁶ Trecho original: “[...] *avancer, parfois de façon considérable, la cause de la compréhension, une habileté qui est maintenant perçue par de nombreux chercheurs et didacticiens comme une voie obligée pour l'apprentissage des langues étrangères*”.

²⁷ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

²⁸ Trecho original: “*une nette orientation vers la perspective actionnelle, sans doute parce qu'elle semble la mieux adaptée aux besoins linguistiques des citoyens européens*”

Puren afirma que essa perspectiva “[...] se liga às anteriores sem as substituir” (2006b, p. 80, tradução nossa²⁹), o que dá a ideia de uma perspectiva metodológica que considera todos os avanços ocorridos até aqui na didática de línguas e se propõe, a partir desses avanços, a lançar seus modelos de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Tendo como um dos pontos de partida o professor como um mediador e o aprendiz como um ator social, a Perspectiva Acional segue valorizando a comunicação, desde que ela esteja a serviço da ação e jamais o contrário (Puren, 2006b). Sendo assim, o autor identifica alguns pontos que diferenciam essa perspectiva da sua predecessora.

A Abordagem Comunicativa propunha um olhar sobre a aprendizagem e o uso, já a Perspectiva Acional fala sobre o aprendiz/utilizador. A noção de “tarefa” também difere, porque, enquanto na metodologia mais antiga, as tarefas eram linguísticas, a mais atual defende que as tarefas não se resumem a conhecimentos linguísticos. Além disso, a Abordagem Comunicativa preconizava o agir *no* outro através da língua, enquanto a Perspectiva Acional preconiza o agir *com* o outro. Desse modo, “passar uma noite na casa de novos amigos vai implicar em se apresentar, mas o ato de fala é apenas um meio a serviço de um dos objetivos sociais da noite, que é de se conhecer” (Puren, 2006a, p. 37, tradução nossa³⁰).

Percebe-se, a partir desse exemplo, o lugar de primazia que a oralidade continua ocupando nesse período na didática de línguas, independentemente do foco que se é dado. Ao citar os atos de fala, Puren (2006a) nos remete a correntes linguísticas como a fundada por John Austin, que promove “uma concepção de linguagem como um complexo que envolve elementos do contexto, convenções de uso e intenções dos falantes” (Austin, 1990, p. 15).

No que se refere à compreensão oral, observa-se que a utilização de documentos sonoros, conforme Puren (2006b), é com o objetivo de coletar informações a partir dos mesmos. Na perspectiva acional, o “[...] o critério principal de avaliação é obter a identificação do máximo de informações possíveis no(s)

²⁹ “[...] *s'ajoute aux antérieures sans les remplacer.*”

³⁰ Trecho original: “...*passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance.*”

documento(s)” (Puren, 2006b, p. 80, tradução nossa³¹), portanto, as competências de recepção não são mais que um meio a serviço do projeto de um todo.

Mas finalmente, em que fase estamos hoje em dia? Se pensarmos o panorama atual do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, nos vemos inseridos na era do chamado pós-método. Encontramo-nos em uma vertente moderna que preza por uma não primazia, um não privilégio de um método específico em detrimento de outros. Segundo Teixeira (2011), o pós-método é

[...] uma combinação do conhecimento teórico e do contexto todo que permeia o ensino, tendo sempre em vista uma pré-avaliação de como o indivíduo social está inserido no ambiente externo de aprendizagem, sua condição social, filtro afetivo, capacidade de organização do ambiente e outros fatores sociais e físicos que intervêm ou que podem vir a intervir no processo de aprendizagem. (Teixeira, 2011, p. 3)

Sendo assim, a premissa básica do pós-método é a centralização dos objetivos do estudante, buscando sempre as estratégias e os meios que mais se adequem aos seus anseios e suas habilidades de aprendizagem. Utilizando o pós-método, o professor pode organizar seus conteúdos e propostas pautado em uma abordagem ou metodologia que condiz com sua necessidade. Assim, a adequação é o fator que predomina, ainda que permanece ao docente a responsabilidade de “conhecer as teorias como as abordagens e metodologias, mas abrindo uma possibilidade de o professor escolher o que melhor se enquadra à sua turma” (Teixeira, 2011, p. 5).

Assim, no que se refere à oralidade, este é um momento de bastante liberdade e variedade. Os cursos de idioma preconizam ainda abordagens como a comunicativa, uma vez que o desejo da maioria dos alunos é expressamente *falar* um idioma. No entanto, o que se nota é a tendência cada vez maior à adaptação das aulas aos objetivos do aluno. É isso o que determina o foco de cada curso.

³¹ Trecho original: “[...] *le critère principal d'évaluation est le repérage d'un maximum d'informations possibles dans les document(s)*”.

3. A AUTOCORREÇÃO E A REORGANIZAÇÃO SINTÁTICA EM FALA ESPONTÂNEA NO ÂMBITO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

Nesta seção, realizamos um levantamento teórico sobre os temas chave da nossa pesquisa, que se entrelaçam: a autocorreção, a sintaxe e ensino de FLE. Nosso percurso expositivo propõe a leitura de conceitos gerais, afinando-os paulatinamente ao nosso tema específico. Começamos refletindo sobre a autocorreção da produção oral no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, buscando entender, tanto o que significa esse fenômeno quanto a sua abordagem no que tange ao desenvolvimento da oralidade no âmbito da didática de línguas. Seguimos pontuando algumas questões referentes à sintaxe, que julgamos pertinentes, tendo em vista o objetivo de compreender o fenômeno da reorganização sintática como estratégia da autocorreção. Por fim, buscamos apontar aspectos práticos do estudo da reorganização sintática no ensino/aprendizagem de FLE, especificando a nossa exposição, a serviço do tema pesquisado.

3.1 A autocorreção da produção oral no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Pensar a produção oral de estudantes de uma língua estrangeira, implica considerar algumas habilidades cujo desenvolvimento é inerente ao processo de aprendizagem. Elas acompanham o nível de maturidade linguística, além de envolverem questões de diferentes ordens, como físicas, sociais, cognitivas etc. Hübner afirma haver “um espectro bem abrangente de habilidades linguísticas desde o nível da palavra até o pragmático-discursivo, tanto em termos de compreensão (oral e leitora) quanto de produção (de fala e de escrita)” (2015, p. 71). Busquemos refletir um pouco sobre este termo e o que ele significa quando associado ao nosso tema, a produção oral.

De modo geral, o termo *habilidade* se refere a uma capacidade ou competência que pode ser aprendida, praticada e vivenciada. É possível encontrar em estudos da psicolinguística (Maia, 2015) o enquadramento das habilidades como

componentes da cognição humana. Hübner (2015), por exemplo, define cognição como “um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo” (2015, p. 65). Logo, o exercício da cognição se dá através de *habilidades* que “envolvem pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, planejamento, capacidade de resolução de problemas, monitoramento de ações, entre outras funções” (Hübner, 2015, p. 65).

Uma tradução possível, e bastante recorrente, do termo *habilidade*, para o francês, é o termo *compétence*. Essa palavra tem seu equivalente em português (*competência*, em uma tradução direta). É possível notar certa semelhança de significado entre a definição de Hübner para *habilidade* e o que o QECR (Conseil de l'Europe, 2021) chama de *compétence*. Nesse documento, a palavra utilizada para se referir a todo tipo de capacidade linguística é *compétence*. Assim, se fala em competências plurilingues/pluriculturais. Isso sugere que há uma similaridade terminológica, mas que o termo *competência* abrange muito mais do que aquelas questões cognitivas da linguagem. Podemos entender a habilidade como a capacidade cognitiva para cumprir determinadas tarefas, e competência como a capacidade de aplicação dessas habilidades em diversas situações.

Debruçando-nos sobre essa noção básica de cognição e, por extensão, de habilidade, podemos compreender melhor as ações que o cérebro humano deve engendrar no tocante à aquisição da linguagem e da aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. No entanto, o que nos interessa, verdadeiramente, é partirmos dessa compreensão de *habilidade* para focar em uma delas, a saber, a habilidade de autocorreção.

A autocorreção pode ser entendida como uma *habilidade*, uma vez que ela exerce algumas das funções atribuídas por Hübner (2015) a esse objeto e apresentadas há pouco. Em consonância com suas definições e usando os termos por ela empregados, podemos dizer que a autocorreção envolve *raciocínio* e *atenção*, pois se inicia no momento da percepção do(s) erro(s); pressupõe o recurso à *memória*, pois é retomando conteúdos já estudados e armazenados em sua mente que o estudante pode elaborar uma correção; demanda *criatividade* e, sobretudo, *capacidade de resolver problemas* – o problema, aqui, sendo a inadequação a ser corrigida.

Logo, parece-nos adequado afirmar que a autocorreção da produção oral é uma habilidade linguística referente à percepção de inadequações e à realização de ajustes da fala em tempo real, visando uma comunicação mais assertiva, gramaticalmente adequada (preocupação frequente em estudantes de língua estrangeira) e condizente com o que se deseja comunicar. Ela pode acontecer em contextos de falas formais ou informais, e pode ser realizada por qualquer falante, inclusive falantes nativos.

Ao definir a autocorreção no âmbito da didática do FLE, Cuq (2003) diz que se trata da ação por meio da qual o aluno “assume o comando do processo de aprimoramento e reparação de seu trabalho, com base em sua própria avaliação ou na do professor. Um exemplo disso é o processo de vai e vem envolvido na produção de um portfólio de trabalhos de um semestre” (Cuq, 2003, p. 29, tradução nossa³²). Neste ponto, pensamos que o que Cuq (2003) nomeia de “vai e vem”, diz respeito aos movimentos de retomada e alteração no eixo sintagmático, o que é uma possível forma de compreender o que chamamos de reorganização sintática. É justamente para aprimorar e reparar a sua produção, que o falante reorganiza suas frases, de acordo com o que considera pertinente, ou seja, de acordo com “sua própria avaliação”, nas palavras do autor.

Da definição de Cuq (2003), excluiríamos apenas a citação ao professor, por entendermos que a autocorreção, conforme o próprio termo aponta, subentende um processo individual. A interferência externa descaracterizaria a autocorreção, constituindo-se como a correção proveniente do interlocutor. Além disso, ao citar como exemplo uma situação formal de comunicação, a afirmação do autor pode empobrecer a compreensão acerca do fenômeno, excluindo possíveis contextos informais de uso da língua, onde a autocorreção acontece igualmente.

Uma compreensão parecida com a de Cuq (2003) é encontrada nos estudos de Ferraz *et al.* (2011), onde apresentam a autocorreção como o processo no qual o aprendiz retoma e modifica estruturas recém-emitidas, com o intuito de melhorar sua comunicação e seu desempenho na língua alvo. As autoras associam este processo à teoria do monitor, de Krashen (1982), que envolve a capacidade do aprendiz de corrigir irregularidades durante a produção linguística. Para Krashen

³² Trecho original: “[...] *la prise en charge par l'apprenant du processus d'amélioration et de remédiation de son travail à partir de sa propre évaluation ou de celle de l'enseignant. On peut en donner pour exemple le va-et-vient dans la production d'un portfolio comportant des travaux d'un semestre*”.

(1982), a aprendizagem formal é caracterizada como um tipo de monitor que leva o indivíduo à autocorreção. Para que essa correção ocorra, é necessário que o aprendiz tenha tempo de refletir sobre seu desempenho e identificar possíveis inadequações.

A teoria do monitor, de Stephen Krashen (1982) é uma das cinco hipóteses do autor, que buscam descrever as características da aquisição de uma segunda língua por parte de estudantes adultos. Nela, Krashen (1982) postula que os aprendizes de uma segunda língua tendem a ativar mecanismos conscientes visando monitorar sua produção linguística, editando-a, corrigindo-a e revisando-a como julgue necessário, o que nos remete, justamente, à noção de autoavaliação, introduzida por Cuq (2003). O referido processo só seria possível através do conhecimento armazenado de componentes gramaticais.

A monitoria é, portanto, estimulada em contextos de produção linguística que consideram textos escritos e/ou orais, e concede aos estudantes a possibilidade de ajustar sua linguagem, levando em consideração as regras aprendidas, corrigindo inadequações e produzindo enunciados mais adequados à norma padrão. Diferente de Cuq (2003) que cita apenas uma situação formal, Krashen (1982) expande a compreensão do termo, incluindo outras práticas de linguagem. Ele também reconhece e aponta as limitações que a ativação do Monitor pode desencadear no momento da produção oral. Sobre isso, o autor afirma que:

Há várias restrições importantes para o uso do Monitor. A primeira condição é que, para monitorar com sucesso, o falante deve ter tempo. Em uma conversa normal, tanto ao falar quanto ao ouvir, os intérpretes geralmente não têm tempo para pensar e aplicar regras gramaticais conscientes. (Krashen, 1982, p. 3, tradução nossa³³)

Podemos, então, afirmar que há aspectos desse monitoramento que parecem ser eficazes no que tange à produção de textos escritos, pois subentende-se que haja mais tempo e espaço para reflexão e organização nos contextos em que são realizados. Já na produção de textos orais, inclusive em contextos de produção espontânea, verifica-se a existência de entraves gerados pela autovigilância excessiva e o medo constante de cometer inadequações, o que fica mais evidente no âmbito da fala. Corroborando esse entendimento, Ferraz *et al.* (2011) afirmam

³³ Trecho original: “*There are several important constraints on the use of the Monitor. The first condition is that in order to successfully monitor, the performer must have time. In normal conversation, both in speaking and in listening, performers do not generally have time to think about and apply conscious grammatical rule.*”

que a ativação do Monitor “é eficiente, principalmente em produções escritas, porque em conversação, o tempo não é favorável ao falante” (Ferraz *et al.*, 2011, p. 110).

Percebemos que os apontamentos de Krashen (1982) enfatizam bastante o conhecimento consciente das regras gramaticais e a memorização de vocabulários descontextualizados de situações de uso real da língua. Essa concepção de aprendizagem considera estudantes que se dedicam de maneira excessiva a uma utilização supostamente adequada de regras gramaticais, e minimizam outros aspectos importantes à oralidade e à comunicação.

Sobre a influência do monitoramento na produção oral, Krashen (1982) afirma que os estudantes que ativam o Monitor “[...] podem, de fato, estar tão preocupados em editar sua produção para torná-la conforme suas regras conscientes, que a fluência seria seriamente prejudicada” (Krashen, 1982, p. 12, tradução nossa³⁴). Agindo como monitor de sua fala, o aprendiz pode apresentar alguns bloqueios em situações de comunicação espontânea, onde outros aspectos podem ser ignorados, para que o foco seja unicamente a correção gramatical.

Entendemos que o monitoramento, conforme aponta Krashen (1982), é um ato natural e inerente ao desenvolvimento da fala em língua estrangeira, por mais que possa gerar, em determinados momentos, os problemas supracitados. O exercício da monitoria pressupõe certa autonomia no processo de aprendizagem. Estar atento aos percalços de seu processo de produção pode fazer com que o estudante se empenhe na melhoria e caminhe em direção a um maior desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Adicionamos a essa reflexão, o fato de que mesmo falantes nativos ou falantes de níveis mais avançados de uma língua estrangeira podem ativar essa monitoria em suas produções. Portanto, ele não deveria ser tomado como um medidor de fluência. Há de se levar em conta os diferentes níveis e os desafios que lhes são inerentes. O monitoramento do estudante de nível A1 poderá ser diferente do monitoramento do estudante do nível B1, a julgar pelo conhecimento, os domínios e as dificuldades pressupostas a cada um. Logo, entendemos o monitoramento como um processo condicionado ao nível.

³⁴ Trecho original: “*Extreme Monitor users might, in fact, be so concerned with editing their output to make it conform to their conscious rules that fluency would be seriously hampered.*”

O que consideramos pertinente na teoria de Krashen (1982) é o destaque dado à autocorreção como uma ferramenta metacognitiva relevante no processo de aprimoramento da língua alvo, uma vez que atribui ao aprendiz a capacidade de identificar e corrigir suas próprias falhas, o que pode contribuir significativamente com o desenvolvimento de sua capacidade linguística.

Evidentemente, esse processo de autocorreção pode se dar por meio de algumas estratégias, dentre as quais, identificamos o fenômeno já citado da reorganização sintática, isto é, a correção de inadequações por meio da retomada de uma estrutura frásica para modificação de elementos variados. Essa noção já está subentendida nas teorias vistas até aqui sobre a autocorreção, mas será aprofundada no próximo tópico, onde traremos considerações sobre a sintaxe de modo geral e essa possibilidade de realização de alteração da estrutura de frases orais em tempo real.

3.2 Sintaxe e a reorganização sintática em tempo real: correntes e conceitos

Mesmo que não haja aprofundamento das noções no campo da sintaxe, por não ser o único foco desta seção, faz-se necessário pontuarmos alguns conceitos deste que constitui a base do nosso objeto de análise. Buscamos observar a influência do dinamismo da oralidade nesse nível da língua.

Como tratamos de estruturas sintáticas em nosso *corpus*, importa lembrarmos que, tradicionalmente, a sintaxe é compreendida como a área da gramática que estuda os elementos de uma frase, suas relações de concordância, subordinação, ordem, etc. Trata-se de uma parte do sistema linguístico que é importante por determinar as relações formais de ligação entre os termos que constituem a sentença, atribuindo a ela uma estrutura e um significado. Partindo do senso mais comum, o significado do termo “Sintaxe” (*Syntaxe*), no dicionário *Larousse*, é relacionado com a “parte da gramática que descreve as regras pelas quais as unidades linguísticas se combinam em frases”. A descrição continua apresentando-a como o “conjunto dessas regras que são características de tal ou tal língua”³⁵.

³⁵ Trecho original: “*Partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases; 2. Ensemble de ces règles qui sont caractéristiques de telle ou telle*”

Jean-Pierre Cuq (2003), em seu dicionário de didática do FLE, define o termo sintaxe como um dos componentes da gramática. Segundo o autor, em uma concepção tradicional, este termo define o conjunto das regras que regem a combinação das palavras nas frases de uma língua. Ele afirma que os estudos da linguística atual opõem a sintaxe à semântica. Enquanto aquela estabelece regras que, se desrespeitadas, podem fazer com que consideremos uma frase incorreta, esta considera outros aspectos, que não apenas as regras gramaticais ou de disposição de elementos na frase.

Assim sendo, entende-se que esta área da linguística observa as relações entre as unidades no eixo sintagmático e propõe uma análise da língua por meio dos chamados sintagmas. Ao defini-la, Ferreira *et al.* (2009) afirmam que a sintaxe inclui a estrutura dos sintagmas e sentenças.

Sendo o responsável por estabelecer a diferença entre o eixo sintagmático e o eixo paradigmático, Saussure (2006) colaborou bastante para a evolução dos estudos da sintaxe. O linguista definiu os sintagmas como as combinações que “[...] estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo” (Saussure, 2006, p. 140). Os sintagmas, então, se alinham um após outro na cadeia da fala e se compõem “sempre de duas ou mais unidades consecutivas [...]”. Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos” (Saussure, 2006, p. 140).

Baseada no Estruturalismo de Saussure, surge, então, a *Sintaxe Estruturalista*, que propõe o estudo e a análise descritiva aplicada a um conjunto de enunciados, fundada sobre critérios explícitos. Esta linha da sintaxe permite que determinemos as unidades componentes dos enunciados, e nos possibilita estabelecer as relações de hierarquia que essas unidades têm entre si.

Esses conceitos recebem uma revisitação e passam a ser interpretados por um outro prisma através dos estudos de Noam Chomsky, que “inaugurou uma teoria científica voltada para explicar a base biológica da aquisição da linguagem, a representação e o uso da linguagem humana e os princípios universais que regem as línguas do mundo” (Ferreira *et al.*, 2009, p. 20). Chomsky aproximou a Linguística das ciências sociais (a Psicologia, por exemplo), postulando que a língua

é um fato de caráter cognitivo. Em seus estudos, “a palavra “gramática”, muitas vezes, é utilizada no sentido de sintaxe, isto é, estudo das relações entre as palavras considerando a organização dessas no discurso” (Ferreira *et al.*, 2009, p. 21).

Assim, proveniente dessa cosmovisão, temos a *Sintaxe Gerativa*. Aqui entende-se que a gramática se constitui de uma fonte que origina as estruturas profundas das frases, bem como de transformações no que tange às estruturas superficiais. A função dessa sintaxe é gerar e gerir, segundo as regras formais, todos os segmentos de morfemas (sintagmas) considerados como gramaticais em uma determinada língua.

Há ainda outras vertentes da sintaxe (como a narrativa e a textual), mas gostaríamos de refletir um pouco sobre a *Funcionalista*, tendo em vista a sua relevância face às demais. Em consonância com Neves e Régis (2019, p. 155), “compreendemos como visão funcionalista os modelos de descrição linguística que se ancoram na interface entre sintaxe, semântica e pragmática”. Assim, a esta corrente subjaz a concepção de língua como algo dependente do contexto comunicacional. Sobre isso, dizem Ferreira *et al.* (2009):

Pensar a Sintaxe segundo uma perspectiva funcionalista implica, então, alargar a sintaxe para além dos limites da sentença. Os processos sintáticos são entendidos aqui pelas relações que o componente sintático da língua mantém com os componentes semântico e discursivo. Só é possível compreender o que se passa na Sintaxe, olhando também para o contexto (texto e/ou situação comunicativa) em que a sentença está inserida. É nesse espaço ampliado de análise que se vão buscar as motivações das escolhas que o falante faz em termos estruturais. (Ferreira *et al.*, 2009, p. 106)

Uma corrente com tal compreensão possui a variação linguística como um dos centros de seu interesse. Como trabalhamos com oralidade, campo onde as variações se estabelecem de modo mais palpável, a Sintaxe Funcionalista nos parece uma corrente interessante a ser considerada mais atentamente em nossa análise. As soluções funcionalistas para a variação linguística consideram o interior do sistema linguístico, mas não se resumem a ele. Considera-se também o ambiente social em que a língua funciona como veículo de comunicação.

De acordo Kenedy e Martelotta (2003) foi a partir da década de 70 que o funcionalismo ganhou força nos Estados Unidos, servindo de rótulo para o trabalho de linguistas como Paul Hopper, Sandra Thompson e Talmy Givón. Esses

estudiosos defendiam uma abordagem linguística baseada no uso, cuja tendência principal seria a observação da língua do ponto de vista do contexto linguístico, mas também da situação extralinguística.

A sintaxe funcionalista observa as funções e relações gramaticais na estrutura das sentenças, mas, sua atenção não está focada nas categorias gramaticais, e sim na análise de como as palavras, bem como as estruturas sintáticas, desempenham funções específicas dentro de uma sentença, visando expressar significado. Isso inclui considerações sobre a ordem das palavras, sua distribuição e o papel que desempenham na comunicação, mas tem o uso como principal foco de observação. Essa abordagem enfoca, assim, a funcionalidade da linguagem. Sua prioridade é a compreensão do significado e da comunicação, ao invés da simples classificação gramatical. De acordo com essa concepção, Kenedy e Martelotta (2003) afirmam:

A sintaxe é uma estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso. Ou seja, a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva. Desta maneira, para compreender o fenômeno sintático, seria preciso estudar a língua em uso, em seus contextos discursivos específicos, pois é neste espaço que a gramática é constituída. (Kenedy; Martelotta, 2003, p. 22-23)

Assim, o que se destaca é a ideia de que a natureza da estrutura sintática é dinâmica e determinada pelo contexto. Os autores apontam para a mutabilidade da sintaxe, partindo do pressuposto de que ela não é estática, mas propõe mudanças que se adequam às demandas do uso e das interações, sugerindo que a gramática se conforma ao uso real dos falantes, e não o contrário. Também são citadas as estratégias usadas pelos falantes para organizar a informação nas interações demonstrando que a estrutura sintática é adaptada às diferentes necessidades comunicativas específicas em diferentes contextos discursivos.

Kenedy e Martelotta (2003) também ressaltam, no trecho destacado, a importância de um estudo da língua que considere seu contexto de uso real, pois entende-se que só assim se pode compreender sua sintaxe. Por esse ponto de vista, a análise linguística se daria pela observação direta e da análise de dados autênticos, ou seja, por meio das produções reais dos falantes. Assim, seria a partir dessas produções que se construiria a gramática, reforçada durante as interações. Isso demonstra mais uma vez que a perspectiva funcionalista entende a estrutura

gramatical como um produto da comunicação humana e das necessidades comunicativas dos falantes.

Segundo Cuq (2003), “as abordagens funcionalistas consideram que a sintaxe e a fonologia permitem tornar perceptíveis, conjuntamente, as estruturas cognitivas subjacentes aos enunciados”³⁶ (Cuq, 2003, p. 231). Essa afirmação coloca em harmonia três elementos-chave para a nossa pesquisa. O primeiro deles é a sintaxe propriamente dita, visto que trabalhamos com a análise de estruturas frasais. O segundo é a oralidade, representada, ainda que de modo bastante resumido, pela referência à fonologia. Ainda que esse não seja o único aspecto da oralidade a se considerar com relação à sintaxe, é interessante que Cuq (2003) ressalte sua importância. Isso abre espaço para refletirmos outros elementos da oralidade. E o terceiro é a cognição, considerada pelo autor como aspecto implícito na formação das estruturas frasais.

A fala de Cuq (2003) nos permite entender que, na abordagem funcionalista, a junção dos estudos da sintaxe e da fonologia de uma língua, ajudam a evidenciar aspectos cognitivos das construções frasais. Logo, ao interligarmos as três áreas podemos ter uma análise bastante profícua das produções orais. O modo como as estruturas sintáticas são formuladas possui influência direta na produção e na compreensão oral, que, por sua vez, são gerados e influenciados pelos processos cognitivos subjacentes à linguagem.

Pensamos que a capacidade de processar a sintaxe de uma frase pode afetar a maneira como interpretamos os sons dessa frase. Assim, a nossa compreensão é moldada por nossas capacidades cognitivas. Assim também o é a nossa produção, visto que, para falar, mobilizamos bastante a atenção, a memória e o raciocínio, elementos puramente cognitivos. Isso respalda, portanto, nossa escolha de foco na sintaxe funcionalista em nossa análise, visto que buscamos visualizar a autocorreção de estruturas de frases orais, o que mobiliza diretamente aspectos cognitivos.

Assim, em nossa análise de dados, ao passo em que se observou as reorganizações sintáticas, buscou-se fazê-lo como propõe Neves (2008, p. 75): “de maneira integrada aos componentes semântico e pragmático, pois, juntos, eles são

³⁶ Trecho original: “*les approches fonctionnalistes considèrent que la syntaxe et la phonologie permettent conjointement de rendre perceptibles les structures cognitives sous-jacentes aux énoncés*”

responsáveis pela produção de sentido dos diversos enunciados e textos presentes na língua”. Fundamentados nesta corrente, durante a nossa análise perguntamos sobre os possíveis componentes subjacentes ao desejo de reorganizar uma frase, levando em conta o contexto em que ela foi produzida, o teor do seu assunto/conteúdo e questões mais específicas que envolvem o momento da produção oral.

Quanto ao termo *reorganização sintática*, foram os estudos de Noalig Tanguy (2018) que nos introduziram a essa temática, embora por um outro viés. No capítulo intitulado “As reorganizações do oral: o exemplo das frases recategorizadas”³⁷, integrante do livro *Organizações dinâmicas do oral*³⁸, organizado por Élisabeth Richard (2018), Tanguy (2018) expõe um recorte de suas pesquisas na área. Na ocasião, a autora trata das predicções deverbais existentes e estabelecidas há relativamente pouco tempo na língua francesa. Ela identifica esse novo arranjo sintagmático como um dos dinamismos da língua oral que interfere e é capaz de mudar regras gramaticais antes estabelecidas. Logo no início de seu texto encontram-se afirmações bastante elucidativas sobre a sintaxe da língua oral. Ela diz o seguinte:

Se o sistema oral é conhecido pela sua aparência dita “desorganizada”, isto é, por suas rasuras, repetições, abandonos, fragmentações e vai-e-vem sobre eixo sintagmático, ele o é menos pelas suas reorganizações, seja sobre o plano sintático, semântico ou prosódico. O sistema oral coloca efetivamente em jogo mecanismos dinâmicos, uma vez que toda produção se efetua ao vivo. Assim, toda unidade constitutiva do discurso oral, seja ela chamada enunciado macro-sintático, oração, unidade ilocutória ou frase - não deve ser percebida como uma estrutura estática, mas como uma unidade transitória. (Tanguy, 2018, p. 124, tradução nossa³⁹).

Fica clara a defesa da existência de uma transitoriedade estrutural da língua que se estabelece na oralidade, justamente por esta ser um componente dito “desorganizado”, em que podem ocorrer mudanças que dificilmente ocorreriam na língua escrita. Mas a autora não limita o oral a essa desorganização, defendendo

³⁷ *Les réorganisations de l'oral: L'exemple des phrases négatives.*

³⁸ *Des organisations dynamiques de l'oral.*

³⁹ Trecho original: “*Si le système oral est connu pour son apparence dite « désorganisée », c'est-à-dire pour ses ratures, répétitions, abandons, fragmentations et va-et-vient sur l'axe syntagmatique, il l'est moins pour ses réorganisations, que ce soit sur le plan syntagmatique, il l'est moins pour ses réorganisations, que ce soit sur le plan syntaxique, sémantique ou prosodique. Le système oral met effectivement en jeu des mécanismes dynamiques, puisque toute production s'effectue en direct. Ainsi, toute unité constitutive du discours oral qu'elle soit appelée énoncé macro-syntaxique, clause, unité illocutoire ou phrase - ne doit pas être perçue comme une structure statique mais comme une unité transitoire.*”

que é por meio dela que surgem as reorganizações. É pela liberdade encontrada no âmbito da língua oral, que a língua, enquanto estrutura, pode receber novas configurações.

Tanguy (2018) diz que, nos últimos anos, “as pesquisas sobre o francês falado se desenvolveram atualizando certos fenômenos até então ignorados ou abandonados pela tradição gramatical, ou apresentando dificuldades de análise” (Tanguy, 2018, p. 124, tradução nossa⁴⁰). Ela cita como exemplo os enunciados deverbais, que são o alvo de seu trabalho de então: “as pesquisas atuais sobre o francês falado ofereceram assim novas ferramentas para tratar unidades sintáticas orais, verbais e deverbais” (Tanguy, 2018, p. 124, tradução nossa⁴¹). Conclui-se que esta questão das reorganizações do oral é, então, um terreno não antes explorado, mas que se demonstra fecundo e não deveria mais ser ignorado nos estudos da oralidade em FLE.

Motivados por essas elucubrações de Tanguy (2018) acerca do dinamismo do eixo sintagmático na língua oral, tencionamos observar parte deste fenômeno por um viés mais específico. Assim, é importante enfatizar a diferença conceitual existente entre o que a autora originalmente apresenta como *reorganização sintática* e o que nós pesquisamos aqui. Ela reflete sobre as mudanças estruturais da língua em si, ela apresenta uma reorganização a longo prazo na estrutura da língua francesa, a saber, o emprego dos enunciados deverbais para construir predicções complexas no francês falado. Logo, a reorganização sintática de Tanguy (2018) é aquela já está estabelecida na estrutura gramatical dos falantes.

Considerando o lexema reorganização, o dicionário Michaelis a define como “ato ou efeito de reorganizar; nova organização”. Já segundo o *Le Petit Robert* (2013), o verbo reorganizar se define como “organizar de novo, de uma outra maneira” (Le Petit Robert, 2013, p. 1238). Logo, no senso comum, ele se define como a ação de retomar ou repensar algo, para organizá-lo de maneira diferente. Partindo dessa compreensão, propomos o uso do termo sob uma nova perspectiva.

Com o termo *reorganização sintática*, nomeamos um tipo de estratégia utilizada pelos estudantes em tempo real, em uma situação real de comunicação

⁴⁰ Trecho original: “*Les recherches sur le français parlé se sont développées, mettant à l’ordre du jour certains phénomènes jusque là ignorés ou délaissés par la tradition grammaticale, ou présentant des difficultés d’analyse.*”

⁴¹ Trecho original: “*Les recherches actuelles sur le français parlé ont ainsi offert de nouveaux outils pour traiter des unités syntaxiques orales, verbales et averbales.*”

oral. Atendo-nos ao caráter dinâmico da língua oral, visamos observar e refletir sobre a estratégia que consiste na reiniciação e/ou reelaboração de uma frase para corrigir, retirar ou adicionar unidades linguísticas a fim de comunicar-se de modo mais assertivo. A isso nós chamamos de *reorganização sintática*, isto é, reorganização frasal.

A concepção que propomos de *reorganização* relaciona-se com a noção de autocorreção, exposta em tópico anterior. Vimos que os fenômenos se relacionam. Compreendemos que a reorganização sintática é uma estratégia e ao mesmo tempo uma evidência da autocorreção na fala emitida. Somente quando é capaz de perceber seus próprios erros e/ou equívocos na produção de uma frase é que o falante pode reorganizá-la. Ressaltamos, no entanto, que o que nos interessa não são as autocorreções de pronúncia ou do uso de palavras isoladas. A isso não poderíamos nomear de *reorganização sintática*, porque, se não há necessariamente a retomada ou a alteração de determinadas unidades linguísticas, não há o que chamamos de reorganização da estrutura sintática.

Com o objetivo de elucidar, em termos práticos, o fenômeno que descrevemos aqui, elaboramos alguns exemplos de transcrição. Observemos os exemplos, seguidos de considerações e apontamentos sobre suas características, o que poderá esclarecer o que, de fato, observamos mais adiante, quando da análise das transcrições dos participantes da nossa pesquisa.

Exemplo 1

*L'année dernière nous avons/ sommes allés au/ en Normandie.*⁴²

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse exemplo, o falante estaria exercendo a autocorreção referente a algumas palavras isoladas, sem a repetição da estrutura frasal para que essa correção seja efetuada. Ao perceber que utilizou o verbo auxiliar inadequado (*avoir - ter*), ele efetua a troca pelo verbo adequado (*être - ser*) e segue sua fala. Em nossa compreensão, não há uma reorganização sintática aqui, nem na correção seguinte, quando troca a preposição *à*, empregada inadequadamente, pela preposição *en*, necessária neste caso, visto que *Normandie* é uma palavra do gênero feminino que referêcia uma região ao norte da França. O falante, demonstrando consciência

⁴² As barras (/) em uma transcrição da oralidade, segundo Marcuschi (2003), indicam truncamentos bruscos na fala.

desta regra gramatical, substitui um termo pelo outro, mas sem retomar os demais elementos da frase para realizar esta correção. Logo, o que ocorre é uma autocorreção de uma palavra isolada, mas como não há a retomada nem a mobilização de outros elementos da frase, entendemos que não se trata do que chamamos de reorganização sintática. Evidencia-se apenas uma autocorreção por meio de outra estratégia: a mudança de termos específicos, sem a alteração da estrutura frasal.

O exemplo a seguir demonstra outra possibilidade:

Exemplo 2

L'année dernière nous avons (+)⁴³ L'année dernière nous sommes allés à (+) Nous sommes allés en Normandie.

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse caso, as palavras não são isoladamente corrigidas. A correção se dá através da retomada da frase completa, dos blocos de sentido maiores, logo as frases são retomadas e refeitas, com as devidas correções, depois de terem sido emitidas ou reiniciadas no meio do processo de fala. Aqui, o falante demonstra a busca, não de corrigir uma palavra isolada da frase, mas de rearranjá-la entre os demais termos da estrutura.

Ressaltamos que pode haver reorganização sintática quando um novo elemento é adicionado. Observemos o exemplo seguinte:

Exemplo 3

Nous sommes allés en... L'année dernière nous sommes allés en Normandie...

Fonte: Elaborado pelo autor

Durante a construção de sua fala, em que narra um fato passado, o indivíduo percebeu a necessidade de inserir um detalhe: uma marcação temporal, um elemento que tenha função adverbial de tempo, que diga *quando* esta ação se deu. Por isso, embora a primeira configuração de sua frase estivesse gramaticalmente correta, ele decide recomeçá-la, inserindo em seu início o sintagma *"l'année dernière"*. Se ele julgou necessário retomar a frase para adicionar um novo elemento sintagmático, é porque isso faz sentido para a mensagem que deseja

⁴³ As pausas, em uma transcrição da oralidade, são representadas, segundo Marcuschi (2003), pelo sinal (+).

comunicar. Isso demonstra que o fenômeno que estudamos pode conter elementos de autocorreção gramatical, mas não se refere somente a isso. Eis a importância de se considerar os apontamentos da sintaxe funcionalista acerca do uso. Pode-se corrigir uma frase reorganizando-a para adicionar ou retirar algo dela, não necessariamente para corrigir uma inadequação.

Optar pelo que entendemos como *reorganização sintática* pode sinalizar fatores como a preocupação com a entrega assertiva da mensagem, o desejo de não perder a linha de raciocínio, uma certa punição corretiva por ter “errado” (“*preciso dizer tudo de novo, porque errei*”), o desejo de repetir tudo de forma adequada para internalizar a estrutura na qual cometeu o erro, para que o interlocutor entenda melhor ou até mesmo para mostrar que é capaz de falar adequadamente e aquele foi apenas um episódio isolado etc. Enfim, são diversas as possibilidades, mas o fato é que se os estudantes realizam com frequência essa estratégia, não devem fazê-lo por acaso, o que faz desse um fenômeno digno de ser observado nos estudos da oralidade.

Estabelecida a especificidade do nosso tema, pode-se considerar que, por mais que divirja da concepção de Tanguy (2018), ele se encontra no espectro do que a autora propõe como reflexão, no que concerne aos ajustes e reajustes de ordem sintagmática na língua oral. Como a própria autora afirma e nós retomamos aqui: “o sistema oral coloca efetivamente em jogo mecanismos dinâmicos, uma vez que toda produção se efetua ao vivo” (Tanguy, 2018, p. 124, tradução nossa⁴⁴), e nosso objeto de estudo é um desses mecanismos identificados nas interações e produções orais que acontecem em tempo real.

3.3 Aspectos práticos do estudo da reorganização sintática no ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira

Buscando identificar o papel coesivo das repetições no seio de uma sintaxe da oralidade em tempo real, Marie Skrovec (2018) observa o que chama de manipulação das construções. Seus apontamentos partem da observação de transcrições e trazem exemplos práticos de como realizá-las, além de nomear alguns procedimentos realizados pelos falantes quando da elaboração de sua

⁴⁴ Trecho original: "Le système oral met effectivement en jeu des mécanismes dynamiques, puisque toute la production est effectuée en direct".

produção oral. Tais apontamentos são de todo válidos, pois nos ajudam a visualizar elementos constituintes do nosso objeto de pesquisa. Por essa razão, optamos por expor suas considerações, visando delimitar nomenclaturas e conceitos mais práticos do estudo desse fenômeno.

Trabalhando com aspectos do eixo sintagmático, a autora supracitada observa a reformulação e a elaboração progressiva das construções sintáticas. Seu trabalho, como ela mesma define, parte de “uma integração das categorias da tradição gramatical àquelas da sintaxe em tempo real, abordagem que põe em evidência a ligação entre os fatos sintáticos e a processualidade do evento da fala” (Skrovec, 2018, p. 180, tradução nossa⁴⁵).

Ao colocar em perspectiva os dois campos, Skrovec (2018) nos provoca a reflexão sobre a diferença latente entre o que a tradição gramatical define como correto e adequado e as estruturas que de fato se estabelecem através do uso da língua, sobretudo no âmbito da oralidade em tempo real. Propõe-se, entretanto, não uma exclusão de um campo por outro, mas uma junção dos dois, para que se compreendam as manipulações que um falante proficiente da língua pode realizar nas construções gramaticais, mobilizadas através dos seguintes procedimentos: projeção/conclusão, retração, reciclagem e expansão. Para clarificar tais conceitos, trazemos a seguir o esquema de transcrição e identificação dos referidos procedimentos elaborado e exposto por Skrovec (2018, p. 181) em seu texto:

Figura 1 — Esquema de transcrição de Skrovec (2018)

⁴⁵ Trecho original: “une intégration des catégories de la tradition grammaticale à celles de la *syntaxe en temps réel*, approche qui met en évidence le lien entre les faits syntaxiques et la processualité de l'évènement de la parole.”

(1) manquer d'idées
 A : si vous manquez d'idées/
 enfin à mon avis vous devez [avec le]
 B : [ouais ouais]
 A : contact facile
 B : mm
 A : euh ne pas manquer d'adresses [mais enfin]
 B : [mm]
 A : euh si vous manquez d'idées ben vous regardez voilà euh le pompiste /
 je sais pas le- gars chez qui vous allez chercher votre voiture maintenant

1 [si vous manquez d'idées ^{Projetée 4}]
 2 [^{Expansion interne} enfin à mon avis vous devez avec le contact facile ne pas man-
 quer d'adresses]
 3 [^{Rétraction sur 1} si vous manquez d'idées]
 4 [^{Complète 1 + 3} ben vous regardez voilà euh le pompiste]
 5 [^{Expansion externe} je sais pas le gars chez qui vous allez chercher votre voiture
 maintenant]

Fonte: Skrovec (2018, p. 163)

Como se pode observar na figura 1, a projeção diz respeito ao segmento base do material verbal que se busca analisar o início de uma frase, por assim dizer, a partir do qual se projetam os demais segmentos. Já o termo *retração* é usado para designar a volta a um segmento anteriormente proferido, mas interrompido por materiais verbais complementares, procedimento que recebe o nome de *expansão*, que pode ser interna (ocorrendo entre a *projeção* e sua *conclusão*) ou externa (quando ocorre após a conclusão da projeção).

Ainda citamos a *reciclagem*, embora não apareça na figura acima. Ela pode ser entendida como o procedimento no qual o locutor “insere na abertura reeditada um conteúdo semântico novo que vem se unir ao segmento anterior em um movimento de progressão topical” (Skrovec, 2018, p.183, tradução nossa⁴⁶). Segue exemplo retirado de outro esquema proposto por Skrovec:

Figura 2 — Exemplo de reciclagem para Skrovec (2018)

(2) mémoire
 dans ma mémoire *c'est beaucoup plus* gris
c'est beaucoup plus terne

Fonte: Skrovec (2018, p. 164)

⁴⁶ Trecho original: “insère dans le slot réédité un contenu sémantique nouveau qui vient s'ajouter au segment antérieur dans un mouvement de progression topicale”.

Esses elementos analisados por Skrovec (2018) se aproximam do nosso objeto de estudo porque expõem alterações realizadas pelo falante no eixo sintagmático no momento da fala. Por tratar de fenômenos e manifestações bem específicas de reorganização sintática, o trabalho da autora nos serve de base para o desenvolvimento de nossa análise.

Vale ressaltar que Skrovec (2018) trabalha com falantes nativos da língua francesa, enquanto nós buscamos observar a fala de pessoas que têm o francês como uma língua estrangeira. Como a própria autora afirma, as manipulações das construções descritas em seu trabalho “partem de um bom domínio da língua” (Skrovec, 2018, p. 193, tradução nossa⁴⁷). Ora, consideramos que nosso objeto de estudo não parte, na definição da autora, de pessoas que já tenham “um bom domínio da língua” (Skrovec, 2018, p. 193, tradução nossa⁴⁸), mas sim de aprendizes que estão em processo de desenvolver a tomada de consciência acerca das inadequações que podem prejudicar sua comunicação.

Com essa a exposição dos apontamentos de Skrovec (2018) sobre os procedimentos de retomada do eixo sintagmático, ressaltamos a existência das múltiplas estratégias, nomeadas pela autora como procedimentos, a serem consideradas quando se busca observar os movimentos no eixo sintagmático da fala espontânea. Desse modo, sugerimos a existência de uma estratégia não nomeada, mas pressuposta pela autora, que pode abarcar os procedimentos de projeção/conclusão, retração, reciclagem e expansão. Considerando que estes são procedimentos que servem à correção do eixo sintagmático, postulamos que eles podem estar a serviço do nosso objeto de estudo, a saber, a reorganização sintática como meio de autocorreção.

Assim como Skrovec (2018), a fim de desenvolver a nossa análise dessa estratégia, propomos a análise de transcrições de falas dos participantes dos nossos encontros de conversação, levando em conta as estruturas reorganizadas nessas transcrições e apontando os procedimentos nelas presentes. Como modelo para a realização de nossas transcrições, buscamos seguir os sinais propostos por Luiz Antonio Marcuschi (2003), em sua análise da conversação, uma vez que se

⁴⁷ Trecho original: *“relèvent d’une bonne maîtrise de la langue.”*

⁴⁸ Trecho original: *“une bonne maîtrise de la langue.”*

trata de uma proposta pioneira nos estudos da oralidade no Brasil, e serve de base para a realização de diversos trabalhos.

Marcuschi (2003) afirma que não existe um modelo melhor de transcrições e que todo o tipo de transcrição pode ser válido, sendo essencial, apenas “[...] que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém”. Ele adicionando a instrução de que “[...] a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados” (Marcuschi, 2003, p. 9). Essa simplicidade visa o tratamento adequado de uma questão complexa que é tratar com clareza o que deve ser assinalado na superfície de uma conversação. Assim, o autor propõe que sejam expostos “detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos, e outros”, defendendo que “algumas informações adicionais, quando as houver, devem aparecer na transcrição, uma vez constatada sua relevância” (Marcuschi, 2003, p. 9).

Há algumas orientações para transcrição de falas simultâneas, sobreposição de vozes e sobreposições localizadas, que não são pertinentes ao nosso caso, visto que os nossos dados não demonstram esse tipo de situação. Nas falas que analisamos, não existem, por exemplo, diálogos, excluindo a necessidade desse tipo de sinal. Os sinais apresentados por Marcuschi (2003) que consideramos pertinentes e que norteiam as nossas transcrições são aqueles referentes a pausas, truncamentos bruscos, ênfase ou acento forte, alongamento de vogal, repetições e indicação de transcrição parcial ou eliminação.

No quadro a seguir, exemplificamos cada um desses sinais em frases que elaboramos, seguindo os apontamentos do autor:

Quadro 1 — Sinais de transcrição propostos por Marcuschi (2003)

Fenômeno	Sinal	Exemplo
Pausas	(+)	Eu acho tudo isso muito (+) muito (+) irrelevante.
Truncamentos bruscos	/	...é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte...
Ênfase ou acento forte	Letra maiúscula	... o desequilíbrio ecológico pode a QUALQUER MOMENTO (+) acabar com a civilização atual.
Alongamento de vogal	::	Você pode ir, mas e::u vou ficar por aqui mesmo.

Repetições e indicação de transcrição parcial ou eliminação.é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte...
--	-----	--

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2003)

Apenas para elucidar o último fenômeno do quadro, que pode não estar tão claro, vale explicar que o que Marcuschi (2003) define como repetições e indicação de transcrição parcial ou eliminação, são as transcrições de apenas um trecho da fala de uma pessoa. Então, os três pontos indicam o início e/ou o fim desse recorte.

Existem vários outros sinais na proposta de Marcuschi (2003), mas consideramos suficiente, para organizar nossas transcrições, apenas os que foram elencados no quadro. Seguimos, assim, a orientação do próprio autor sobre adequar as transcrições ao objetivo da pesquisa, fazendo os ajustes que se julgam necessários.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, traremos considerações práticas sobre nossa pesquisa, definindo sua tipologia e especificando as etapas que idealizamos para a execução da mesma.

4.1 Abordagem da pesquisa

Compreendemos, à luz da definição de Tozzoni-Reis (2009) que a pesquisa seja “um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida” (Tozzoni-Reis, 2009, p. 2). Sendo assim, a pesquisa possui a função de interpretar realidades que vivemos. Ainda que tal afirmação soe abstrata, ela nos apresenta a pesquisa como uma reflexão sobre realidades existentes no mundo, buscando compreender como funcionam, e trazendo este conhecimento de forma colaborativa para a vida social.

Segundo Moreira (2002), a pesquisa qualitativa busca interpretar significados que os sujeitos atribuem, com observação participativa, às suas ações em uma realidade socialmente construída. Sendo assim, o pesquisador imerge no fenômeno de interesse visando descrevê-lo e compreender como ele ocorre, interpretando-o à luz de diferentes teorias e estudos científicos. Assim, classificamos a presente pesquisa como qualitativa. Ela é concebida como interpretativa e naturalista, pois “[...] não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental (é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural)” (Moreira, 2002, p. 2).

Levando em consideração as definições de Gil (2002), identificam-se em nossa pesquisa marcas de pesquisa descritiva, uma vez que relatamos, por meio das transcrições, uma realidade existente na fala dos participantes. Também possui marcas de estudo de campo, visto que buscamos o aprofundamento de uma realidade específica, a saber, a realidade do ensino/aprendizagem da produção oral do FLE (Francês Língua Estrangeira) e, de modo mais específico, de uma das estratégias dos aprendizes para esta produção. Para tal, agimos por meio de observação direta e de questionários com professores em formação inicial do referido idioma, captando informações e explicações do que acontece na realidade de seu ensino.

Partindo das definições acima, entendemos que um primeiro passo importantíssimo nessa pesquisa e já realizado nos tópicos anteriores é a realização da nossa pesquisa bibliográfica, visando a exposição de teorias referentes à prática da oralidade no ensino/aprendizagem do FLE. Também buscamos partilhar nossos referenciais teóricos acerca da reorganização sintática, bem como nossas interpretações e colaborações acerca da literatura existente nesta área.

Em seguida, buscamos observar o fenômeno aqui pontuado, a saber, a reorganização sintática. Tal observação se deu no que consideramos ser um momento chave da aprendizagem dos estudantes de FLE: o nível B1. De forma mais específica, além da observação deste fenômeno no público deste nível específico, buscamos que este seja composto por professores em formação inicial, visando contribuir para seu desenvolvimento que terá impacto na formação de outros futuros falantes do francês. Nossa intervenção neste público se deu por meio de encontros de conversação, cujo propósito era o trabalho com gêneros e assuntos diversos do cotidiano, partindo sempre da interação entre os alunos, de onde será recolhido o material necessário para a análise do nosso objeto de estudo, proveniente da fala dos estudantes.

4.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados em encontros presenciais de conversação com quatro encontros semanais de uma hora cada, totalizando a carga horária de quatro horas.

Os interessados assinaram um termo de compromisso e participação nos encontros, tomando ciência das gravações e do uso destas na pesquisa aqui proposta. Não houve nenhuma objeção por parte dos participantes, os quais não receberam demasiadas informações acerca da nossa pesquisa, a fim de não comprometer nem influenciar o nosso *corpus*, que deve ser composto de sua fala livre e o mais espontânea possível.

Os encontros contaram com a participação de quatro estudantes matriculados no curso de licenciatura em Letras - Francês da UFPE, que demonstraram interesse em participar, a fim de aprimorar sua produção oral. Tendo em vista o nosso intuito de observar a produção oral de professores em formação, não participaram da pesquisa alunos do bacharelado em Letras; tampouco alunos

de outras línguas, tais como inglês, espanhol, alemão, italiano etc., visto que nossa investigação está direcionada ao ensino-aprendizagem de francês. Além disso, optamos por não realizar as aulas e a coleta de dados com estudantes que estejam nos dois anos iniciais da graduação.

Essa escolha por alunos do terceiro ou quarto ano de FLE, se dá por entendermos, segundo o QECR (Conseil de l'Europe, 2021), que este momento da aprendizagem equivale ao desenvolvimento do nível B1. Este nível é definido no documento como um intermediário, de “*utilisateurs indépendants*” no qual ocorre a consolidação de diversas competências. Pensamos que, neste nível, o fenômeno de reorganização sintática pode ocorrer de forma mais recorrente e consciente, tendo em vista a maturidade dos estudantes que já têm contato com a língua a mais tempo, e podem perceber seus erros e escolher formas melhores de expressão oral.

Logo, dos quatro participantes desta pesquisa, três se encontram no período correspondente ao nível B1 inicial, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), ou seja, são estudantes do terceiro ano, equivalente ao quinto e/ou ao sexto período. O outro estudante cursa o quarto ano, mas ainda se enquadraria no período correspondente ao final do desenvolvimento do nível B1 (Conseil de l'Europe, 2021).

Podemos ainda justificar a escolha deste público pelas razões que se seguem: primeiro, por entendermos que desenvolver a metacognição dos professores de francês em formação inicial acerca de suas estratégias de desenvolvimento da oralidade será importante para sua experiência de formação inicial e poderá impactar também sua futura experiência docente. Além disso, por nos encontrarmos em um contexto de ensino em que as exigências são maiores acerca da qualidade da produção oral dos estudantes, uma vez que estão sendo preparados para serem professores de francês. E finalmente, por nossa hipótese de que os estudantes de nível B1 realizam o fenômeno de reorganização sintática em sua produção oral. Logo, buscaremos verificar essa suposição e ressaltar as peculiaridades dos aprendizes do referido nível quanto ao nosso objeto de estudo.

4.3 Escolha do corpus da pesquisa

Para atingir os nossos objetivos, os passos metodológicos propostos foram os seguintes: 1) preparar, aplicar e gravar encontros de produção oral em uma

turma de professores de francês em formação inicial da UFPE; 2) transcrever e analisar as reorganizações sintáticas das transcrições à luz das teorias estudadas; e 3) aplicar um questionário com os estudantes que participaram da pesquisa, a fim de observar o nível de sua metacognição com respeito à estratégia de reorganização sintática.

Logo, a pesquisa foi realizada em três fases: (1) preparação (escrita do projeto, aprofundamento teórico e planejamento da intervenção); (2) prática (realização e gravação dos encontros de conversação; aplicação dos questionários; e transcrição das falas dos estudantes nos encontros de conversação); e (3) análise dos dados coletados (observação das ocorrências de reorganização sintática nas frases transcritas dos participantes, bem como análise dos questionários).

Na fase de prática, seguimos quatro, a saber: o diagnóstico de uma dada situação, a formulação de uma estratégia de trabalho, o desenvolvimento de estratégias eficientes e a análise e compreensão da nova situação.

Como diagnóstico de uma dada situação, temos que este projeto parte da hipótese de que os estudantes do nível B1 de FLE utilizam com frequência, mas inconscientemente, a estratégia de reorganização sintática como aperfeiçoadora de sua produção oral.

Sobre a formulação de uma estratégia de trabalho, consideramos os encontros de conversação em francês um momento importante para a prática de fala dos estudantes do nível alvo, pois nestes momentos de produção oral livre, eles recorrem à memória de longo prazo e movimentam estratégias para se fazer compreendidos. E, para além dos encontros, nossa proposta de questionário nos permitiu uma visão mais específica das estratégias dos estudantes, ao passo que também pode fazê-los conscientes das mesmas, promovendo o desenvolvimento da metacognição.

No que se refere ao desenvolvimento de estratégias eficientes, esse será motivado e promovido mediante atividades de conversação, realizadas durante as intervenções nos encontros.

E finalmente, para a análise e compreensão da nova situação, o processo foi compreendido a partir da observação das transcrições das falas dos estudantes, à luz das teorias referentes ao ensino/aprendizagem da oralidade em FLE, especificamente aquelas que falam sobre a reorganização sintática.

A nossa intervenção seguiu duas etapas. A primeira delas diz respeito aos encontros de conversação: esta etapa proporcionará aos participantes da pesquisa um ambiente que os instigue, através de textos e gêneros motivadores, a utilizar seus conhecimentos da língua francesa para falar/conversar sobre assuntos diversos do cotidiano. Importa que partamos sempre da interação entre os alunos, pois é dela que obtemos, por meio de gravação de voz, o material necessário para a análise do nosso objeto de estudo.

A segunda etapa é a dos questionários, quando contactamos os participantes dos encontros para respondê-los. O questionário pode ser visto, na íntegra, nos apêndices ao fim deste trabalho. Ele apresenta algumas questões de múltipla escolha e outras questões abertas que visam estimular a partilha das impressões dos participantes acerca do nosso objeto de estudo.

4.4 Proposta de intervenção

O primeiro encontro aconteceu no dia 23 de agosto de 2023, e recebeu o título “*Parler de soi!*” Teve como objetivo promover a troca de informações pessoais, inspirando os participantes a falarem de si, de seus gostos e preferências, através de um *brise-glace* (quebra-gelo). Apenas 3 participantes estiveram presentes.

As atividades deste primeiro encontro se dividiram da seguinte forma: os participantes foram recebidos e estabelecemos um primeiro contato através de uma apresentação breve de cada um. Esta era prolongada por meio de perguntas feitas pelo mediador do encontro, à medida que eles se apresentaram, a fim de solicitar uma fala livre e não planejada desde o primeiro momento. O mediador continuou a rodada de apresentações falando de si e motivando os participantes a pensar sobre o que eles costumam falar em um primeiro contato com novas pessoas.

Este foi o *link* para a etapa seguinte, onde se promoveu uma atividade de interação (*brise-glace*) que consistiu em disponibilizar perguntas que os participantes deveriam escolher e responder frente aos demais. A ideia é que os demais participantes reagissem à resposta do colega, o que aconteceu, proporcionando os um momento de conversação espontânea, versando sobre os gostos e preferências dos indivíduos.

O segundo encontro, “*Réagir aux nouvelles*”, ocorrido no dia 29 de agosto de 2023, contou com a presença de todos os participantes e foi iniciado com um

momento livre para que os participantes se expressassem acerca de seu dia e/ou seu fim de semana. Eles foram ouvidos e uma pequena conversa espontânea foi desenvolvida. O mediador seguiu em direção ao assunto do encontro levantando a pauta do uso das redes sociais, bastante discutida atualmente em nossa sociedade. Os participantes pontuaram sobre suas redes preferidas e como costumam utilizá-las.

Com o intuito de motivar a conversação e a reação dos participantes, o mediador introduziu a rede social *Twitter*, que também passou a ser conhecida como *X*, devido às mudanças recentes na gerência da empresa. A referida rede costuma ser um ambiente virtual bastante utilizado para a publicação de reações instantâneas e em tempo real acerca dos principais acontecimentos do mundo. Na aba *Trending Topics*, são elencados os assuntos mais comentados do momento, informando e motivando os usuários a expressarem suas opiniões.

Logo, pareceu-nos propício exibir as *Trending Topics* do dia do encontro para que os alunos pudessem reagir e comentar oralmente acerca de cada um daqueles tópicos. Os assuntos variaram, desde a vida pessoal de celebridades até os últimos acontecimentos na esfera esportiva, especificamente, do futebol brasileiro. Como são variados os assuntos, são variadas as reações e os alunos puderam expressar o que sabiam e o que tinham visto nos últimos dias acerca dos assuntos abordados.

No dia 12 de setembro de 2023, a fim de fomentar a exposição dos pontos de vista dos participantes acerca de importantes temáticas sociais e evocar vocabulário para expressar opinião e argumentar sobre os mais variados assuntos, realizamos o terceiro encontro — “*Participer à un débat*”. Nele, apenas dois participantes estavam presentes.

No momento inicial do encontro, logo após a expressão livre acerca do seu dia e/ou seu fim de semana, o único participante presente, até então, expôs de forma oral uma reportagem previamente distribuída acerca do desmatamento no Brasil. O mediador e o participante conversaram alguns minutos sobre o tema e seguiram para a segunda parte do encontro.

No início do segundo momento, chegou uma outra participante e foi inserida na dinâmica, que consistia na apresentação de uma roleta virtual através do site *Wheel Decide*, onde estavam expostas diversas temáticas de cunho político e social. Também foram adicionadas temáticas mais cômicas à roleta, a fim de tornar a interação o mais leve e favorável à produção oral. Cada temática sorteada pela

roleta foi o assunto dos próximos minutos de conversa, onde os participantes puderam opinar, concordar, discordar e expor seus argumentos.

No quarto e último encontro, intitulado “*Raconter*”, os participantes foram recebidos e tiveram um momento livre para expressar como foi seu dia e/ou seu fim de semana etc. Em seguida, de forma coletiva, criaram uma história sobre uma viagem fictícia que fizeram juntos. Cada um adicionou um relato a essa história. Como elemento desafiador, foram expostas imagens aleatórias, dispostas em slides, que deviam ser incluídas pelo narrador do momento em sua fala. Esse foi um fator interessante por retirar os participantes de sua zona de conforto e incitar a criatividade e o raciocínio rápido na hora da fala.

Finalmente, foi pedido que os participantes escolhessem uma história de contos de fadas para contar de forma detalhada à turma. Todos tiveram 5 minutos para preparar o vocabulário necessário para a sua exposição. Esta foi a única produção oral de todos os encontros para a qual os alunos tiveram um tempo de preparo, visto que tratava-se de um vocabulário um pouco mais específico. Inclusive, isso será interessante em nossa análise, para motivar comentários acerca da fala espontânea e de uma fala que seja minimamente planejada.

Vale ressaltar que cada um dos encontros descritos acima foi realizado de modo a respeitar o andamento dos encontros de conversação e o ritmo da turma abordada. Isto é, o nosso planejamento foi sendo adaptado, algumas ideias e momentos modificados, elementos retirados e outros acrescentados, mas sempre visando promover a fala espontânea dos participantes.

5. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, analisamos os dados que foram coletados por meio de dois recursos: 1) a transcrição das falas dos participantes nos encontros de conversação que promovemos; e 2) o questionário sobre a autocorreção e a reorganização sintática no processo de aprendizagem e na formação inicial de professores. No primeiro tópico, realizamos a exposição comentada de cada uma das 21 transcrições, nas quais identificamos reorganizações sintáticas, apontando aspectos estruturais e semânticos da língua que figuram como objeto da autocorreção. Já no segundo tópico, temos a exposição comentada das respostas dos participantes ao questionário, mesclando suas afirmações com recortes de sua produção oral, retirados das transcrições analisadas, confrontando assim, seu discurso com sua prática.

5.1 Análise das transcrições

Nesta seção, analisamos, ao todo, 21 transcrições. Elas estão numeradas de 1 a 21 para facilitar a visualização e a citação em momentos posteriores da análise, bem como no quadro sinóptico disposto ao fim da seção. Analisamos as transcrições pela ordem de numeração dos participantes, ou seja, iniciamos por todas as ocorrências do participante 1, seguidas por todas as ocorrências do participante 2, e assim por diante.

Dessa forma, as transcrições de cada participante estão dispostas de acordo com a ordem dos encontros em que estiveram presentes. Assim, as transcrições de 1 a 10 são provenientes da fala do participante 1; as transcrições de 11 a 16, do participante 2; a transcrição 17 foi a única ocorrência do participante 3; e as transcrições de 18 a 21 correspondem às falas da participante 4.

Todas as transcrições seguem os sinais propostos por Marcuschi (2003). Como o próprio autor sugere que o pesquisador transcreva de modo a destacar seu objeto de estudo, optamos por sublinhar as ocorrências de reorganizações sintáticas nas frases, visando uma melhor identificação.

No primeiro encontro, identificamos as seguintes reorganizações sintáticas realizadas pelo participante 1:

Transcrição 1 - 00h25m46s (12s de duração): ... *Je m'intéresse plus au l'allemand qu'au français, parce que l'allemand il est beaucoup plus différent du portugais/ Et il a de:: beaucoup de choses nouvelles, beaucoup de:: de choses que m'a:: m'a attiré (+) Qui mon attiré l'intérêt, parce que...*

Transcrição 2 - 00h47m47s (7s de duração): ... *C'est un esprit et:: Avec ses caractéristiques/ Qui existe toujours/ Qui a toujours existé, qui existe jusqu'à le:: à nos jours...*

A transcrição 1 mostra uma reorganização sintática visando o emprego adequado do *passé composé*. Esse tempo verbal equivale semanticamente ao pretérito perfeito simples do indicativo da língua portuguesa. Em francês, ele é um tempo composto por um verbo auxiliar (*avoir* – ter; e *être* – ser/estar) e um particípio passado, e ele é um conteúdo cuja introdução é programada comumente para o fim do primeiro semestre ou o início do segundo semestre dos cursos de francês. Sua formação costuma ser desafiadora para os aprendizes da língua. A autocorreção realizada pelo falante na transcrição em questão pode demonstrar essa dificuldade, constatada na fala desse estudante de nível B1. Sua reorganização evidencia a percepção de uma inadequação da forma do verbo auxiliar.

Em sua frase, o falante pretende usar o plural. O que ele deseja dizer é: “[...] *Beaucoup de choses qui m'ont attiré l'attention*”. No momento de conjugar o auxiliar *avoir* (ter) na terceira pessoa do plural (*ont* – têm), ele o conjuga na terceira pessoa do singular (*a* – tem). Ao perceber esse equívoco, ele busca reorganizar sua frase realizando um movimento interessante: primeiro, pronuncia o auxiliar (*qui m'a...*). Em seguida, retoma esse auxiliar, ainda inadequado, adicionando o particípio do verbo principal (*m'a attiré...*). Finalmente, substitui o verbo auxiliar pela forma que julga correta (*qui mon attiré l'attention*).

Ainda assim, comete uma inadequação, motivada, talvez por uma questão fonética. A palavra *mon* (meu) e o verbo *avoir* (ter), na sua forma pronominal e conjugado na terceira pessoa do plural (*m'ont*), apresentam a mesma estrutura fonética. No entanto, quando seguidas da palavra *attiré*, deve-se guardar as diferentes ligações fonéticas. Assim, em “*mon attiré*”, o fonema /n/ se une ao fonema /a/, enquanto que na frase “*m'ont attiré*”, o que se une ao /a/ é o fonema /t/.

O estudante não nota essa diferença no momento de sua produção e acaba ignorando esse detalhe em sua reorganização.

Na transcrição 2, houve uma outra reorganização sintática para promover uma correção do tempo verbal. Um possível fator motivador da percepção do falante acerca da necessidade de correção de sua frase está no uso da palavra *toujours*, que, a depender do contexto, pode significar *sempre* ou *ainda*. Assim, a primeira frase pronunciada (“*qui existe toujours*”) não está inadequada do ponto de vista gramatical ou discursivo. Ela faz sentido: refere-se a algo “*que ainda existe*”. Mas o falante deve ter percebido que, dita no tempo presente, ela não transmite a ênfase desejada na antiguidade dessa existência. Daí, ele percebe que, para dizer o que quer dizer – que algo *sempre existiu e existe até hoje* –, ele precisa exatamente das modificações que faz: retoma uma frase, transformando-a em uma frase do tempo passado (*passé composé*) e mantém a próxima frase no presente.

Ele também opta por não repetir o termo *toujours* na frase do tempo presente. Ao invés disso, utiliza a construção “*qui existe jusqu’à le... à nos jours*” (“que existe até o... os nossos dias”). Essa frase também contém uma reorganização sintática, que demonstra a percepção quanto ao equívoco no uso do artigo definido “o” (*le*), quando o que se fazia necessário era o pronome possessivo “nossos” (*nos*).

Continuemos observando as reorganizações sintáticas realizadas pelo participante 1, desta vez, no segundo encontro:

Transcrição 3 – 300h12m43s (7s de duração): ... Et:: Et c’est:: c’est:: c’est une belle émission. Si v/ vous ne les avez encore pas les vu/ vous ne pas encore vu... C’est très intéressant les Provocações avec Clóvis de Barros Filho.

Nessa primeira frase reorganizada, nota-se uma hesitação antes do uso do pronome *vous*, um dos primeiros elementos da frase. Isso pode significar certa insegurança com relação à formulação da frase. O participante repete o pronome *les*, que aparece duas vezes na frase, além de inverter o que seria a ordem correta dos elementos *encore* e *pas*, em uma construção dita gramaticalmente adequada. Trata-se de uma frase mais complexa, por evocar o uso de um pronome de complemento direto (*les*) e um advérbio de tempo (*encore* - ainda), que devem ser empregados em uma frase cujo tempo é o *passé composé* - tempo verbal que possui uma estrutura considerada mais complexa para muitos estudantes do FLE.

A frase corrigida continua apresentando uma inadequação gramatical, uma vez que uma construção gramaticalmente adequada seria “*vous n’avez pas encore vu*”, ao invés de “*vous ne pas encore vu*”. Na frase do estudante falta o pronome de complemento direto e um elemento crucial de uma frase no *passé composé*: o verbo auxiliar. Vemos aqui uma limitação. O participante consegue perceber que há algo errado em sua primeira frase, mas não consegue corrigi-la de modo satisfatório neste contexto de fala. Os motivos, ficam ainda desconhecidos, mas podem estar ligados a questões que envolvem o momento da fala, como a pressa em se comunicar, que pode interferir significativamente na escolha dos termos de uma frase falada.

Transcrição 4 – 00h28m43s (21s de duração): ... *Mais les gens discutent que c’était un peu:: ãã:: supço/ Elle a soupçonné que c’était trop rapide, trop vite, eh:: La/ le transplant qui:: les gens:: norm/ normales, normaux ne passent pas pour ça parce que:: elles devaient attendre plus...*

Na transcrição 4, observa-se uma autocorreção por meio, não da reorganização sintática, mas da substituição. Decidimos mantê-la aqui apenas para demonstrar que a autocorreção pode ser efetuada por meio de outras estratégias que não a da reorganização sintática, o que ressalta o nosso objeto de estudo e o diferencia de outros.

O que acontece na primeira frase da transcrição, por exemplo, não é o rearranjo de um dos termos da frase, mas a troca da estrutura em si. A primeira frase é totalmente substituída, e não reorganizada, como as outras que temos visto até aqui. Uma possível justificativa para este fato é que o que ocorre não é a percepção de um erro *gramatical*, visto que ambas as frases estão corretas, mas a percepção de um desajuste semântico. Não é o que “*les gens*” (as pessoas) discutem que o falante quer pontuar, mas sim o que “*elle a soupçonné*”. Ao perceber isso, ele não reorganiza a frase primária, mas a substitui, empregando inclusive outro verbo, em outro tempo e com outra finalidade. Da mesma forma, ele substitui *normales* (plural feminino) por *normaux* (plural masculino) de forma direta, sem a retomada de outros termos da frase. Por mais que não consideremos a substituição de apenas uma palavra, sem a retomada da frase, como uma reorganização sintática, no caso da ocorrência acima, pensamos que vale o destaque, uma vez

que estudantes brasileiros de FLE tendem a confundir constantemente o gênero das palavras, tendo em vista a discrepância desse aspecto entre as línguas.

Transcrição 5 – 00h44m06s (12s de duração): ...*Ils gagnent beaucoup de frustration, en fait, en retour, parce que:: Il n'a pas/ Ah:: Ils sont pas capables de faire le même travail qu'ils font dans les grandes cités (+) dans les grandes villes...*

Transcrição 6 – 00h47m38s (14s de duração): ... *Oui (+) C'était le:: La discussion environ/ La discussion a tourné envers cette direction de pourquoi le Fantast/ Cette programme n'a:: n'a fait pas la recherche/ la bonne recherche pour DÉCIDER de montrer cet aspect.*

Percebe-se, aqui, na transcrição 5, uma reorganização sintática corrigindo o verbo da frase, que passa de *avoir* (ter) para *être* (ser/estar), bem como a pessoa, que passa da terceira do singular (*il*) para a terceira do plural (*ils*). Já na reorganização da transcrição 6, o que se percebe é a pausa no momento da inserção do tempo verbal, e a retomada da frase por completo, talvez para facilitar o caminho para a lembrança da formulação dessa estrutura frásica. Notamos também que, quando da segunda frase, ocorre a troca do advérbio *environ* (aproximadamente) pela preposição *envers* (equivalente à expressão “em direção a”). Não se sabe qual das duas alterações motivou a reorganização sintática.

O participante 1, cujas falas estão sendo analisadas neste momento de nosso trabalho, não esteve presente no terceiro encontro. Assim, prosseguiremos observando as transcrições de suas falas no quarto encontro:

Transcrição 7 – 00h14m57s (15s de duração): ...*Et il/ avait aussi l'habitude, quand il était plus jeune, de pêcher/ é/ dans les plages/ é/ aux plages, alors...*

Nessa transcrição, notamos uma reorganização sintática a serviço da autocorreção de um termo apenas, a saber, a preposição de lugar. Tomando o português, sua língua materna, como ponto de partida para a nossa compreensão deste caso, podemos considerar que ao dizer “*dans les*” (nos / nas), o participante 1, na verdade, realiza uma tradução direta de sua língua. No entanto, aparentemente ciente de que, em francês, a preposição *aux* (nas) é mais adequada

gramaticalmente para referir-se a um lugar como a praia, ele reorganiza a frase, trocando as posições e mantendo o complemento (*plages* – praias).

Transcrição 8 – 00h25m06s (8s de duração): ...*C'est pas une histoire commu/ Je n'ai jamais (+) Je n'ai l'a jamais vu dans d'autres lieux...*

Mais uma vez, o *passé composé* figura como a estrutura frasal reorganizada pelo participante 1. Assim que pronuncia a primeira parte da frase (*Je n'ai jamais... – eu nunca...*), antes de adicionar o particípio passado do verbo *voir* (ver), necessário para a formação deste tempo verbal, ele parece perceber que precisa inserir o pronome de complemento direto (*la / l'*). A regra gramatical diz que esse pronome, no *passé composé*, deve preceder o verbo auxiliar da frase. Nesse caso, então, uma formação adequada seria “*Je ne l'ai jamais vu*” (“eu nunca a tinha visto”). Mas apesar da percepção da necessidade de inserção do pronome, a reorganização sintática feita pelo falante, demonstra sua dificuldade em onde e como inseri-lo, pois ele aproxima a partícula negativa “*ne*” do verbo auxiliar, conjugado na primeira pessoa do singular (*je n'ai...*) e, em seguida, traz o pronome de complemento direto seguido da terceira pessoa do singular (*l'a*).

Transcrição 9 – 00h53m03s (10s de duração): ...*Et il demande à frère (+) à frère Loustic qu'il ne mange rien jusqu'à ce qu'il revient (+) jusqu'à ce que Saint Pierre revient...*

Considerando a frase anterior à frase reorganizada, onde o falante cita o “*frère Loustic*” (irmão Loustic), o objetivo do falante, com essa reorganização sintática, parece ser a de sinalizar o sujeito, sem deixar dúvidas de sua referência. Não é ao *frère Loustic* que ele se refere ao utilizar o pronome *il* (ele), então, ele resolve repetir a frase, explicitando a pessoa de *Saint Pierre*.

Transcrição 10 – 00h57m41s (9s de duração): ...*Alors (+) E:: Il commence à traverser le royaume, mais/ à mes/ au/ à:: au mesure? Au mesure qu'il optimise son voyage, Saint Pierre devient chaque fois plus lent...*

Em sua última reorganização sintática, o participante 1 explicita em sua fala um movimento cognitivo bastante interessante, que entendemos como o meio pelo qual ele maneja a escolha da preposição que julga adequada (*au*) e ativa a sua lembrança da palavra *mésure* (medida). Repetindo *à* e *au* algumas vezes, bem como o início da palavra *mésure*, o participante decide por manter “*Au mesure*” como sua frase final, já reorganizada. É bem verdade que a construção gramaticalmente correta seria “*À mesure*”.

Passemos, agora, à observação das transcrições do participante 2. No primeiro encontro, destacamos a seguinte transcrição:

Transcrição 11 – 00h41m55s (12s de duração): *Je:: Je crois dans:: dans la message de la croix que Jesu/ Je/ Jesus Chri, né? Nous a:: Nous a montré...*

Na elaboração da segunda frase, o participante 2 poderia ter optado por seguir sua fala sem necessariamente retomá-la. No entanto, após a pausa que faz quando diz “*nous a...*”, ele repete essa mesma estrutura para, então, adicionar a palavra *montré* (particípio passado do verbo *montrer* – mostrar). Isso pode ser um auxílio para ele em seu momento de busca dos termos e de suas formas gramaticalmente corretas.

Algo parecido acontece na construção da frase “*Jesu... Je... Jesus Chri, né?*”. Aqui percebemos um outro nível de retomada, no nível da palavra, não da frase. Mas ainda assim, quando repete os componentes da palavra *Jesus*, o participante 2 parece fazê-lo para certificar-se do uso correto do termo seguinte, *Chri* (ele queria dizer *Christ* – Cristo). Sua hesitação e sua retomada da palavra *Jesus* parecem, aqui, servir como uma preparação mental para selecionar a palavra correta.

Evidencia-se, aqui, a retomada de uma (ou mais de uma) palavra(s), feita pelo falante. Entendemos que a estratégia utilizada aqui não é, necessariamente, a de reorganização sintática. Ainda assim, optamos por expô-la, para utilizá-la como um elemento evidenciador do nosso objeto de estudo, ajudando-nos a delimitá-lo e a contratá-lo com outras estratégias de fala. Diferente dos casos que temos exposto até aqui, o que ocorre nessa retomada realizada pelo participante 2 é o uso da estratégia de repetição de estruturas já utilizadas, visando uma certificação de acerto, bem como a adição de novos elementos. Não ocorre uma autocorreção,

uma vez que não chega a ocorrer nenhuma inadequação no campo concreto da fala. O que há é uma formulação mental, expressa pela hesitação no momento da emissão e uma repetição que pode estar a serviço do encaixe dos termos de modo mais assertivo na frase.

Transcrição 12 – 00h24m00s (27s de duração): *...Des personnes, né?, de la France que je suive... Pour apprendre le français/ Qui sont français, qui enseignent le français, je suis (+) Je les suis (+) Ai je:: Je vais un peu (+) J'ai vu un peu le instagram, mais j'ai v/ je dois reconnaître, j'ai vu BEAUCOUP, BEAUCOUP (+) le Facebook.*

A primeira reorganização sintática que se apresenta na transcrição 12 mostra a consciência da necessidade de inserção do pronome de complemento direto *les* (os), na frase “*Je les suis*” (“eu os sigo”). Na primeira vez, o participante fala a frase sem esse referente, mas, ao lembrar que, em francês, diferente do português, este pronome é de extrema importância na construção da frase, ele a retoma para inseri-lo, e o faz de modo gramaticalmente correto, colocando-o entre o pronome pessoal e o verbo principal.

A próxima reorganização sintática identificada nesta transcrição é referente a uma pequena confusão entre o uso dos verbos *aller* (ir) conjugado no presente do indicativo (“*Je vais un peu*” – eu vou um pouco) e *voir* (ver) conjugado no *passé composé* (“*J'ai vu un peu*” – eu vi um pouco). A primeira frase não faz sentido nesse contexto e o ato de produzi-la pode ser justificado pela sua semelhança fonética, uma vez que se inicia com o fonema /v/, presente em ambos os verbos principais das respectivas frases (*vais / vu*). O participante percebe seu equívoco e rapidamente se corrige, produzindo uma frase com o verbo e o tempo corretos para o que deseja comunicar.

Há ainda uma terceira reorganização, desta vez com o intuito de adicionar uma frase explicativa, antes de continuar o raciocínio. Ao iniciar “*J'ai vu...*”, mesma construção da reorganização anterior, diga-se de passagem, o participante decide recomeçar, adicionando uma frase introdutória – “*Je dois reconnaître*” (eu devo reconhecer) – com o intuito de frisar que reconhece que tem usado mais o *Facebook* do que o *Instagram*. Talvez, ele opte por reorganizar a frase adicionando o verbo *reconhecer* para deixar mais explícito o entendimento de que não é

interessante passar mais tempo no *Facebook* que no *Instagram*, onde segue páginas de ensino/aprendizagem do francês. Nota-se, aqui, o uso da reorganização sintática a serviço da correção do discurso em si, não apenas de estruturas gramaticais que estejam incorretas. Depois de interromper a frase inicial e adicionar a frase secundária, o participante a retoma, e continua dizendo “*J’ai vu beaucoup...*” (eu vi muito), só que agora com um sentido mais específico, depois de sua reorganização.

Transcrição 13 – 00h12m15s (7s de duração): ... *les personnes qui vivent dans la forêt mais:: ils non/ non protège la forêt/ non protège pas la forêt...*

Na língua francesa, a frase negativa simples é formada através das partículas *ne* e *pas*. Por exemplo, a frase afirmativa “*Je regarde la télé*” (eu assisto à TV) se torna negativa quando inserimos o verbo (*regarde*) entre as referidas partículas negativas: “*Je NE regarde PAS la télé*” (eu não assisto à TV). A reorganização sintática da frase transcrita demonstra o conhecimento que o participante tem desta regra gramatical básica, geralmente introduzida já nos primeiros meses de aprendizagem do FLE. No entanto, há uma nítida confusão entre o uso da partícula negativa *ne* e o advérbio de negação *non* (não). Possivelmente, ao concentrar-se no uso correto do *pas*, elemento inexistente em sua língua materna, o participante não percebe que insere o advérbio no local incorreto da frase, uma vez que seu uso não é adequado como partícula de negação, e sim com a função adverbial.

Transcrição 14 – 00h17m25s (10s de duração): ...*les personnes ont (+) beaucoup stressé né? Dans/ Aujourd’hui/ Dans ce temps d’aujourd’hui...*

Na transcrição acima, notamos a busca pela inserção da preposição *dans* (em) e do advérbio *aujourd’hui* (hoje) na mesma frase. O participante aparenta estar em dúvida quanto ao uso dos dois elementos e, sabendo que pode inseri-los em uma mesma sentença semanticamente adequada, os retoma, adicionando entre eles um outro elemento (*ce temps*, este tempo), comunicando de forma assertiva aquilo que desejava dizer, isto é, que “as pessoas estão muito estressadas *nos tempos de hoje*”.

Transcrição 15 – 00h29m50s (17s de duração): ...*Mais je pense que le peuple doit/ doit être la principale (+) préoccupation des politiciens et non son:: son propre:: ses propres:: ambitions.*

O ponto gramatical evidente nesta autocorreção são os pronomes possessivos, que, em francês são chamados de adjetivos possessivos, uma vez que não retomam um sintagma nominal, mas o qualificam como posse de alguém/algo. Fato é que o participante precisa terminar sua frase com um referente a um elemento que está no plural, a saber, *des politiciens* (dos políticos). No entanto, ele usa o adjetivo possessivo da terceira pessoa do singular (*son* - seu). Ao pronunciá-lo, faz uma pausa, talvez percebendo uma inadequação, mas ainda não a corrige. Antes, adiciona outro elemento, também no singular: *son propre* (seu próprio). Somente na terceira tentativa, ele corrige sua inadequação, utilizando todos os elementos devidamente no plural (*ses propres* - suas próprias).

Transcrição 16 – 00h31m45s (15s de duração) : ... *La société est très:: La société qu'on, qu'on vive aujourd'hui est très:: Comme on parle? (+) Très:: Ancien, non ancien...*

O caso de reorganização sintática desta última transcrição do participante 2 demonstra uma preocupação, não com o conteúdo gramatical da frase, mas com o seu conteúdo semântico-discursivo. Citando a sociedade, ele percebe que deseja adicionar uma marca temporal, frisando a sociedade atual. Assim, ele reconstrói a primeira parte da frase (*La société est très* - A sociedade é muito), adicionando a informação “*qu'on vive aujourd'hui*” (que a gente vive hoje) entre o sujeito (a sociedade) e o predicado (é muito...).

Seguindo com a análise das transcrições, nos chama a atenção o fato do terceiro participante de nossa pesquisa ter realizado apenas uma reorganização sintática. Ela se deu no segundo encontro, dos três em que o participante esteve presente. Vejamos:

Transcrição 17 - 00h38m30s (5s de duração): ... *Il y a sorti/ Il est sorti très tôt du match...*

A reorganização desta frase demonstra a percepção da inadequação do uso do verbo auxiliar do *passé composé* (passado composto). O verbo *sortir* (sair) está entre os verbos que devem ser conjugados com o auxiliar *être* (ser/estar). Como a maioria dos verbos é conjugado com o auxiliar *avoir* (ter), é comum notarmos reorganizações como esta que figura na transcrição. O participante percebe a má escolha do verbo e corrige imediatamente a frase utilizando o verbo correto, antes de continuar seu raciocínio.

Além disso, na primeira construção, o participante insere o pronome *y*, que, no francês, é um pronome de complemento indireto, geralmente referente a lugares. Quando acompanhado do verbo *avoir*, como na frase *Il y a*, produzida pelo participante, ele significa *existe* ou *há*. Logo, na sua reorganização, o participante não corrige apenas o uso do verbo auxiliar, mas também retira o pronome, que não faria sentido na frase que desejava produzir.

Chegamos, finalmente, às transcrições das falas da quarta participante, que esteve presente em apenas dois dos quatro encontros. Em um deles, ela chegou na metade do encontro. Em suas transcrições, se inserem algumas intervenções do mediador. Ressaltamos, de antemão, que o objetivo dos encontros não incluía realizar interferências ou correções na fala dos participantes e que este foi um caso à parte. Caso não houvesse as interferências do mediador, a participante não prosseguia em sua produção oral. Ela demonstrava bastante dificuldade na escolha do léxico e das estruturas gramaticais necessárias e expressava essa limitação com entonações interrogativas. Por isso, o mediador interferiu em alguns momentos, visando auxiliar sua produção oral.

No segundo encontro, esta foi a sua primeira reorganização:

Transcrição 18 - 00h18m23s (15s de duração): ...Après je:: je:: viais/ viais? Vient? (+) [Le médiateur intervient et dit: ...je suis venue ici::] *Je suis venue ici pour la présentation avec mon collègue.*

A participante apresenta, em sua fala, a dificuldade de formular uma frase no passado. Em sua busca pela forma do verbo *venir* (vir) no *passé composé*, ela emprega, na verdade, a terminação *-ais*, da primeira pessoa do singular do *imparfait* (imperfeito), embora com o radical errado (a forma correta seria *venais* – vinha –, no

imperfeito). Após o emprego das referidas formas com uma entonação interrogativa, permanece um silêncio durante um período de tempo, indicando que a participante se dá conta de sua inadequação, mas não consegue corrigi-la e demanda um auxílio externo para fazê-lo. Ela tenta reorganizar a frase, mas não obtém sucesso sozinha.

Transcrição 19 - 00h19m38s (7s de duração): Elle est:: C'est un film pour penser...

A reorganização sintática aqui visou a correção de dois elementos. O primeiro deles foi o gênero do sujeito. A participante percebe que não seria adequado utilizar um pronome feminino (*elle* – ela) para referir-se ao substantivo *film* (filme), uma vez que se trata de uma palavra no masculino. Além disso, ela percebe que, na construção que deseja realizar, é adequado o uso da expressão *c'est*. Em francês, *c'est* é uma contração de "ce" (isso ou isto) e "est" (terceira pessoa do singular do verbo "être", que significa "ser" ou "estar"). Portanto, "c'est" geralmente é traduzido como "é" ou "está" em português, dependendo do contexto. No entanto, "c'est" é usado de forma mais ampla em francês para expressar uma variedade de ideias, como identificar algo, descrever algo ou expressar opiniões. E este é o objetivo da participante: identificar, apresentar um filme.

Transcrição 20 - 00h20m00s (12s de duração): ... Non, parce que (+) en même temps/ Au même tempes que j'ai fait/ J'ai regardé le film, j'ai fait:: eh:: dans la cuisine, un gâteau...

Aqui, temos duas reorganizações sintáticas seguidas. A primeira é o típico caso de uma correção desnecessária, isto é, quando a primeira frase estava correta e o falante pensa que não. Portanto, é na correção que ele acaba cometendo o erro. No caso da transcrição acima, isso acontece com o uso da expressão "en même temps" (ao mesmo tempo). Essa é uma expressão correta na língua francesa, logo, não havia a necessidade de correção. No entanto, por algum motivo, a participante sentiu uma inadequação e, ao tentar corrigi-la, acabou cometendo o equívoco de usar a palavra *au*. Trata-se da contração da preposição *à* com o artigo definido masculino *le*. Enquanto a preposição "à" pode ter vários significados (para, em, na,

no, à etc.), o artigo "o" é definido. Assim, "au" é usado antes de substantivos masculinos singulares que começam com uma consoante ou uma vogal não acentuada. Na expressão em questão, não cabe seu uso, sendo necessário o uso da palavra "en". Possivelmente, a participante tenha feito uma associação com a forma do português – ao mesmo tempo – que lembra a grafia da palavra francesa *au*, daí sua correção equivocada. Ela também adiciona um fonema inexistente na palavra *temps*. Na primeira frase a pronúncia estava correta: /tã/, enquanto na segunda, não, pois foi adicionado o fonema /p/ – /tãp/ – e aproximando, mais uma vez, sua frase em francês de uma construção normal na sua língua materna, uma vez que, em português a palavra *tempo* se diz /tẽ.pu/, ou sejam, inclui o som /p/.

A segunda reorganização sintática apresenta duas frases no *passé composé*, embora a correção visada pela participante não seja na estrutura do tempo verbal em si, mas na ênfase que deseja dar a cada atividade expressa nas frases. A participante queria colocar em primeiro plano, na sua fala, a atividade de *assistir*, dizendo: *enquanto eu assisti, eu fiz, na cozinha, um bolo*. Ao perceber que havia iniciado com o verbo indesejado, ela reorganizou a frase: "*que j'ai fait... J'ai regardé le film, j'ai fait, dans la cuisine, un gâteau*". Pode-se inferir que o tempo verbal mais adequado para esta construção seria o imperfeito (*enquanto assistia um filme, eu fazia um bolo*), mas a participante não percebe essa necessidade, insistindo no uso do *passé composé*.

Transcrição 21 - 00h35m55s (13s de duração): ...C'est étrange... C'est une chose que tu vas penser... hmmm, c'est pour:: C'est pour case/ Case? (+) [Le médiateur intervient: *c'est à cause de::*] *C'est à cause de l'argent...*

A nossa última transcrição foi retirada do terceiro encontro e, assim como no caso da primeira fala da participante, nesta última, ela também recorre à entonação interrogativa como demanda de auxílio na produção oral. Por isso, ocorre, novamente, a intervenção do mediador. Tal movimento pode ser um indicativo de que a participante é capaz de perceber algumas das inadequações de sua fala, mas não possui a maturidade linguística para fazer os ajustes necessários sozinha, demandando sempre a correção do seu interlocutor. Na reorganização sintática em foco nesta transcrição, podemos ver a interferência da língua materna na construção da frase. A participante tenta encontrar a forma francesa da frase "por

causa de”. A tentativa de reorganização ocorre duas vezes, e é seguida da sugestão “Case?”. Somente ao receber a forma adequada por parte do mediador é que a participante consegue continuar sua fala.

A fim de realizar um levantamento dos tipos de estruturas linguísticas que mais aparecem nas reorganizações sintáticas das transcrições que analisamos, optamos pela sua exposição em um quadro sinóptico, que nos permita uma representação mais topicalizada dos dados. Nosso quadro enumera as transcrições, apresenta as frases reorganizadas na íntegra e nomeia o objeto de cada autocorreção.

Quadro 2 — Quadro sinóptico com os resultados da análise das transcrições

Número da transcrição	Frase reorganizada	Objeto da autocorreção
1	<i>que m'a... m'a attiré..... Qui mon attiré l'intérêt</i>	Passado
2	<i>C'est un esprit et... Avec ses caractéristiques... Qui existe toujours... Qui a toujours existé, qui existe jusqu'à le... à nos jours...</i>	Mudança de tempo verbal
3	<i>Et... Et c'est... c'est... c'est une belle émission. Si v... vous ne les avez encore pas les vu... vous ne pas encore vu...</i>	Pronome COD
3	<i>Et... Et c'est... c'est... c'est une belle émission. Si v... vous ne les avez encore pas les vu... vous ne pas encore vu...</i>	Passado
4	<i>Mais les gens discutent que c'était un peu... ãã... supço... Elle a soupçonné que c'était trop rapide, trop vite, eh...</i>	Ajuste semântico
4	<i>La... le transplant qui... les gens... norm... normales, normaux ne passent pas pour ça parce que... elles devaient attendre plus...</i>	Flexão de gênero
5	<i>Ils gagnent beaucoup de frustration, en fait, en retour, parce que... Il n'a pas... Ah... Ils sont pas capables de faire le même travail qu'ils font dans les grandes cités... dans les grandes villes...</i>	Vocabulário e léxico

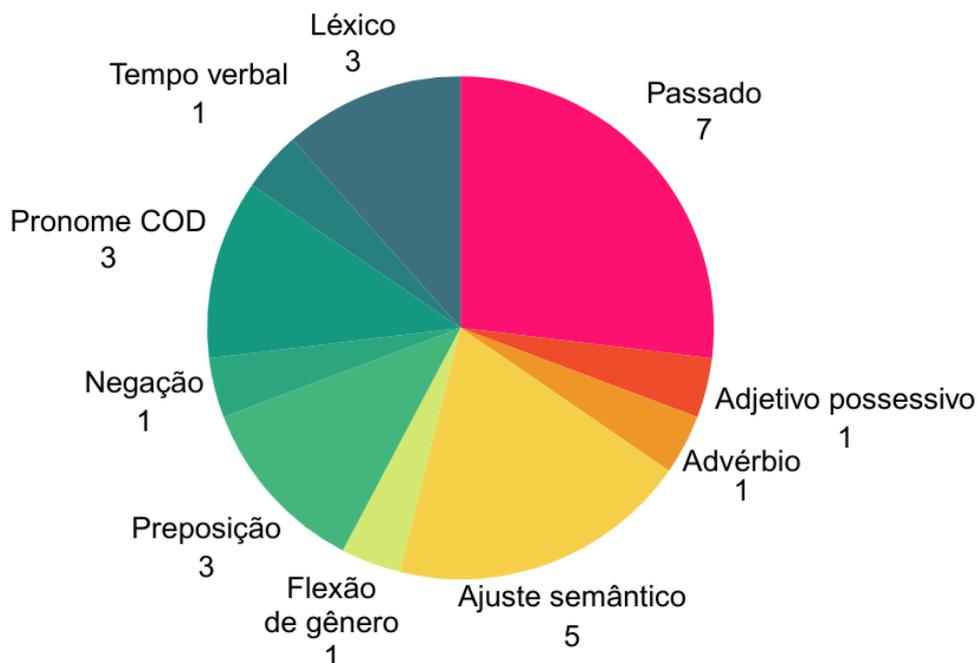
6	<i>Oui... C'était le... La discussion environ... La discussion a tourné envers cette direction de pourquoi le Fantast... Cette programme n'a... n'a fait pas la recherche... la bonne recherche pour décider de montrer cet aspect.</i>	Advérbio
7	<i>Et il avait aussi l'habitude, quand il était plus jeune, de pêcher dans les plages... eh... aux plages...</i>	Preposição
8	<i>C'est pas une histoire commu... Je n'ai jamais... Je n'ai l'a jamais vu dans d'autres lieux...</i>	Pronome COD
8	<i>C'est pas une histoire commu... Je n'ai jamais... Je n'ai l'a jamais vu dans d'autres lieux...</i>	Passado
9	<i>Et il demande à frère... à frère Loustic qu'il ne mange rien jusqu'à ce qu'il revient... jusqu'à ce que Saint Pierre revient...</i>	Ajuste semântico
10	<i>Alors... Eh... Il commence à traverser le royaumme, mais... à mes.. au... à... au mesure? Au mesure qu'il optimise son voyage, Saint Pierre devient chaque fois plus lent...</i>	Preposição
11	<i>Je... Je crois dans... dans la message de la croix que Jesu... Je... Jesus Chri, né? Nous a... Nous a montré...</i>	Vocabulário e léxico
12	<i>Des personnes, né?... de la France que je suive... Pour apprendre le français... Qui sont français, qui enseignent le français, je suis... Je les suis...</i>	Pronome COD
12	<i>Ai je... Je vais un peu... J'ai vu un peu le instagram, mais j'ai v... je dois reconnaître, j'ai vu beaucoup... beaucoup... le Facebook.</i>	Passado
13	<i>... les personnes qui vivent dans la forêt mais.. ils non... non protège la forêt... non protège pas la forêt...</i>	Negação
14	<i>Les personnes ont... beaucoup stressé né? Dans... Aujourd'hui... Dans ce temps d'aujourd'hui.</i>	Ajuste semântico

15	<i>Mais je pense que le peuple doit... doit être la principale... préoccupation des politiciens et non son... son propre... ses propres... ambitions.</i>	Adjetivo possessivo
16	<i>La société est très... La société qu'on, qu'on vive aujourd'hui est très... Comme on parle? Ancien, non ancien...</i>	Ajuste semântico
17	<i>Il y a sorti... Il est sorti très tôt du match...</i>	Passado
18	<i>...Après je... je... viais... viais? Vient? [Le médiateur intervient: je suis venue ici...] Je suis venue ici pour la présentation avec mon collègue...</i>	Passado
19	<i>Elle est... C'est un film pour penser...</i>	Ajuste semântico
20	<i>Non, parce que... en même temps... Au même temps que j'ai fait... J'ai regardé le film, j'ai fait, dans la cuisine, un gâteau...</i>	Preposição
20	<i>Non, parce que... en même temps... Au même temps que j'ai fait... J'ai regardé le film, j'ai fait, dans la cuisine, un gâteau...</i>	Passado
21	<i>C'est étrange... C'est une chose que tu vas penser... hmmm, c'est pour... C'est pour case... Case? [Le médiateur intervient: c'est à cause de...] C'est à cause de l'argent...</i>	Vocabulário e léxico

Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, apresentamos, também, um gráfico que ilustra o número de ocorrências de cada objeto de autocorreção, servindo como apoio visual para compreensão dos dados.

Figura 3 — Número de ocorrências dos objetos de autocorreção



Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, temos que, nas transcrições das falas dos quatro encontros de conversação, as estruturas que mais apresentaram autocorreções foram as frases no passado (*passé composé*), com sete ocorrências, seguidas de ajustes semânticos, que apresentam cinco ocorrências, e o léxico, as preposições e os pronomes complemento de objeto direto (COD), que dividem o terceiro lugar com três ocorrências cada uma. As demais autocorreções são referentes à mudança de tempo verbal, à construção da frase negativa, à flexão de gênero, ao uso do advérbio e do adjetivo possessivo. Cada uma delas apresenta apenas uma ocorrência.

5.2 Análise dos questionários

Partindo para a exposição e análise dos questionários, é importante ressaltar que, durante os encontros de conversação, os participantes não tiveram acesso a maiores informações acerca do nosso objeto de análise. Optamos por essa discricção para que não houvesse interferência externa nos dados de nossa pesquisa. Saber que suas reorganizações sintáticas a serviço da autocorreção estariam sendo observadas poderia interferir no seu processo de produção oral. Apenas após o término do período dos encontros, os participantes receberam um

questionário via *Google Forms*, onde deviam responder a um total de 22 questões sobre esse fenômeno em seu percurso de aprendizagem do francês e durante a sua formação docente. Vamos, então, à exposição comentada de suas respostas, comparando suas afirmações com os recortes de sua oralidade presentes nas transcrições.

O participante 1 demonstrou frequente disposição em participar das conversações. Ele cometeu poucas inadequações gramaticais, sendo capaz de percebê-las e corrigi-las. Por vezes a sua reorganização sintática está a serviço da reiteração de alguma informação, da adição de vocabulário e, não apenas da correção gramatical. Por exemplo, na transcrição 4⁴⁹, onde reorganiza a frase, não por inadequação de alguma estrutura linguística, mas para inserir uma outra palavra na estrutura, que serviria melhor ao seu objetivo comunicativo, demonstrando assim, certa variedade em seu repertório lexical.

O participante se encontra no oitavo semestre do curso de Letras Francês. Ele nos informa, através de suas respostas ao questionário, que se considera nível B2 em francês. Ao justificar seu enquadramento neste nível, ele diz: “consigo escrever textos a nível universitário com poucos erros e posso me expressar confortavelmente sem esquecer muitas palavras ou hesitar em frases razoavelmente complexas. Consigo compreender textos universitários e livros endereçados a adultos e posso compreender praticamente qualquer conteúdo falado, desde que na variedade padrão do francês”. Sua justificativa demonstra um nível de reflexão detalhado sobre suas capacidades nas quatro habilidades linguísticas, nessa ordem: escrita, fala, leitura e escrita. Note que, primeiro, ele comenta as habilidades de produção e, em seguida, as de compreensão.

Ao discorrer sobre as especificidades do nível em que se incluiu, o participante destacou que nele, as “conversações casuais já podem ser realizadas sem grande dificuldade. O falante neste nível já pode se virar tranquilamente pra lidar com a maior parte das situações com as quais ele se depara”. Ou seja, sua resposta considera os domínios que julga inerentes ao nível B2. Para ele, tais domínios são referentes à linguagem oral, pois cita conversações e nomeia o estudante como “o falante”. Logo, para o participante 1, o estudante do nível B2

⁴⁹ “*Mais les gens discutent que c’était un peu... ää... supço... Elle a soupçonné que c’était trop rapide, trop vite [...]*”

consegue se comunicar oralmente de modo satisfatório em quase todos os contextos

Prosseguindo sua explicação, o participante também cita algumas limitações. Ele diz que “só o que falta a um falante desse nível é a capacidade de argumentar habilmente assuntos complexos e especializados, onde uma preparação maior de vocabulário e artifícios de retórica linguística próprios a discussões mais aprofundadas seria necessária”. Como exemplo dessas dificuldades, ele cita as *liaisons* (ligações). Em francês, a *liaison* é o nome dado à união entre as palavras faladas. Esta é, de fato, uma importante característica do francês.

O que acontece na *liaison* é que algumas consoantes, como o *s* ou o *t*, localizadas no final de uma palavra, são pronunciadas quando a palavra seguinte começa com uma vogal ou a letra *h*. Isso evita pausas abruptas na fala e permite que haja mais fluidez. A *liaison* pode afetar a compreensão do idioma, por isso ela é, sim, um importante componente no trabalho com a oralidade em francês. O participante aparenta ter consciência dessa importância, e exemplifica dizendo que “certas *liaisons* mais específicas devem ser dominadas no nível B2 e quando pronunciar sons invisíveis na escrita como o das palavras “*plus*” e “*tous*” também devem estar claros na mente do falante”. Este é um exemplo bem específico, que talvez demonstre uma reflexão prévia sobre o fenômeno.

Ainda sobre as especificidades do nível B2, o estudante diz que “reformulações de frases e engano com o gênero de palavras que foram re-escolhidas são erros *comum* desse nível e que também podem acontecer com falantes nativos, ainda que em menor grau”. Ao citar *erro* e *reformulações de frases*, ele demonstra que o assunto de nossa pesquisa já é um dos objetos de suas observações em seu percurso de aprendizagem. Talvez, este tópico surja com a evidente maturidade pressuposta ao nível em que se enquadra. A ressalva de que os “erros” também podem ser cometidos por falantes nativos é bastante pertinente, pois desmistifica a própria noção de *erro* na língua e questiona a soberania do falante nativo no que tange o domínio da língua.

Na seção reservada às perguntas sobre a autocorreção, o participante 1 afirmou que já refletiu sobre este fenômeno durante sua formação, e o definiu como “o ato de conseguir se escutar e corrigir micro fragmentos de fala”. Pensamos que, com a expressão “se escutar”, há o desejo de referenciar a capacidade de consciência sobre sua própria fala, pressupondo a atenção aos seus êxitos e

inadequações nos mínimos detalhes. Detalhes esses, expressos com o uso do termo *micro fragmentos de fala*, com o que, talvez, busque nomear os elementos mínimos que estruturam as frases.

Se pensarmos na oralidade, por exemplo, os fonemas ou os morfemas podem ser considerados um desses *micro fragmentos* aos quais o participante se refere, uma vez que são unidades mínimas da língua. Temos ainda a variedade de fenômenos do discurso oral apresentados por autores como Desmons (2005): entonação, ritmo, pausas, hesitações, expressões idiomáticas e assim por diante. Tais fenômenos podem ser observados separadamente, constituindo, talvez, aquilo ao que o participante se refere com o termo utilizado. Partindo dessa interpretação, a análise dos ditos *micro fragmentos de fala* pode auxiliar a compreensão das estruturas como um todo, as nuances da linguagem oral.

Ao comentar o que a autocorreção na produção oral, mais especificamente, pode significar, o participante diz que “pode indicar que o aluno tem noção do que está falando e pode assim corrigir trejeitos e vícios desenvolvidos durante o aprendizado da língua”. Sua fala sugere que o fenômeno aqui estudado pressupõe algum nível de consciência acerca das estruturas linguísticas utilizadas, demonstrando a capacidade de autopercepção daquilo que escapa ao que já foi internalizado.

Além disso, para o participante, a consciência da autocorreção na formação do professor pode ajudá-lo “a falar com mais confiança e poder captar os pequenos vícios nos alunos”. Com isso, demonstra consonância com nosso pressuposto de que o desenvolvimento da metacognição acerca da autocorreção poderá ajudar o futuro professor a observar e avaliar a aprendizagem de seus estudantes. Ao observar esse fenômeno em sua própria experiência enquanto aprendiz da língua, o professor poderá agir de modo mais reflexivo frente às questões que esse fenômeno pode suscitar em sua prática docente.

O participante 2 demonstra capacidade de percepção de muitas de suas inadequações e consegue corrigi-las na maioria das vezes, reorganizando suas frases, sem a interferência direta dos colegas ou do mediador do encontro. Mas, uma característica a ser ressaltada é a sua necessidade de algum sinal de compreensão por parte do seu interlocutor. Isso se demonstra pelo uso recorrente da expressão “não é” contraída (*né?*), proveniente do português, sua língua materna. Isso pode ser apontado como um elemento articulador da fala, que o

ajuda, aparentemente, a formular suas frases, além de ser uma forma de receber a validação de que está sendo claro em sua produção. Por exemplo, na transcrição 11⁵⁰, quando pergunta “né?”, ele está reproduzindo um hábito linguístico do português, para obter a confirmação sobre a pronúncia adequada da palavra que dificultou sua fala.

Observando as respostas do participante no questionário, vemos que ele está no sexto semestre do curso de Letras (com habilitação em língua francesa), se considera um estudante do nível B1, por “já possuir os requisitos necessários”. Ele diz também: “já realizei alguns testes que me mostraram este nível”, mas não especifica quais. A pergunta seguinte o permite explicar um pouco mais do seu entendimento sobre os tais “requisitos necessários” ao nível em que se enquadra. Sobre isso, ele comentou que uma das capacidades de um estudante B1 (logo, uma de suas capacidades) é a de “conseguir me expressar de forma que me entendam em francês ao nível em que me encontro”. Há aqui uma ênfase em se fazer compreender. Ele também cita limitações, dizendo que elas estão “relacionadas com palavras e algumas expressões francesas ainda desconhecidas ao meu nível de aprendizado. Mas estou buscando o domínio dessas palavras ainda desconhecidas”. Sua afirmação demonstra o entendimento de que a superação de suas limitações está intimamente ligada ao seu esforço.

O participante 2 afirmou que já refletiu sobre o fenômeno da autocorreção em sua formação. Ele o descreve como a “capacidade de me corrigir ao notar meus erros gramaticais ou de pronúncia, por exemplo”. Ele prossegue afirmando que, “assim, eu mesmo corrijo meus erros no processo de conhecimento *de numa* língua estrangeira, sem uma ajuda externa”. É interessante pontuar que, apesar da afirmação de que a autocorreção se dá sem ajuda externa, o participante demanda algum tipo de validação do seu interlocutor para se certificar da adequação de suas reorganizações sintáticas. Observamos isso nas transcrições através do uso recorrente da contração *né?* (não é?), bastante utilizado na linguagem oral de sua língua materna, como já pontuado antes. Uma alternativa, neste caso, seria o uso expressão *n'est-ce pas?*, numa tradução direta ao francês.

Respondendo sobre a autocorreção na produção oral, o participante 2 afirma que ela indica que “quanto mais eu escuto, mais eu aprimoro meu conhecimento da

⁵⁰ “Je... Je crois dans... dans la message de la croix que Jesu... Je... Jesus Chri, né?”

língua e sua forma correta de falar”, evidenciando assim, duas concepções de senso comum. A primeira delas diz respeito à ideia de que o exercício constante da compreensão oral seria responsável pelo aprimoramento do conhecimento da língua. O que não está de todo equivocado, pois, segundo Pinho (*et al.*, 2022, p. 151), “não é possível produzir o que não se conhece”. O contexto dessa afirmação é a defesa da realização de atividades de escuta sempre precedendo atividades de fala em sala de aula. Assim, é válido ouvir, consumir conteúdos orais, visando alargar seu conhecimento dos componentes linguísticos necessários à oralidade. No entanto, é válido pontuar que existem outros meios, que não somente a compreensão oral, para atingir este fim.

A outra concepção presente na fala do participante 2 é referente à existência de uma suposta forma *correta* de falar. Esse é um pensamento já questionado há bastante tempo no campo das didáticas de línguas, mas ainda figura como a crença de muitos estudantes, tanto de língua materna quanto de línguas estrangeiras. Por um lado, a forma dita *correta* pode ser uma referência à norma padrão da língua, àquilo que é postulado pelas gramáticas, mas que, em muitos casos, não consegue abarcar a realidade de uso dos falantes. Por outro lado, o uso desse termo pode indicar a eleição de uma variante como modelo para o aprendiz. No caso do francês, essa variante tende a ser aquela falada na França, mais especificamente, em Paris, por conta do prestígio social que possui. O não alcance da similaridade com essa variante pode gerar frustração, quando os estudantes não conseguem reproduzi-lo como julgam *correto*, limitando, assim, suas possibilidades e desconsiderando as variantes linguísticas que poderiam ser mais próximas de suas capacidades.

Na conclusão de suas considerações sobre a autocorreção, o participante diz que ela “aparece, então, como uma consequência desse domínio da forma oral de se expressar”. Logo, subentende-se que, quanto mais domina a forma oral da língua, mais estará propício a se autocorriger. Ele ainda adiciona que a autocorreção é muito importante, porque é “uma ferramenta a mais que nos auxilia na nossa formação”.

O participante 3 apresenta apenas uma reorganização sintática em sua fala. Ela está evidenciada na transcrição 3⁵¹, onde cometeu uma inadequação quanto à

⁵¹ “// y a sorti... // est sorti très tôt du match...”

formação do *passé composé*. Vale ressaltar sua retração, sua participação mais reservada e menos voluntária durante a conversa. Ele tende a falar quando é solicitado e o faz de forma calma, lenta e precisa, cometendo pouquíssimas inadequações gramaticais e seguindo sem corrigi-las. É bem verdade que sua produção oral é mais econômica, isto é, ele aparenta calcular muito bem o que vai dizer e não desenvolve grandes frases para expor os seus pontos. São geralmente frases curtas e simples. Pode-se justificar essa característica por questões de personalidade, mais do que por seu domínio da língua, pois pensamos que, nos momentos em que se propôs a participar, o participante conseguiu se comunicar com êxito.

No questionário, ele informou que está no sexto semestre do curso de Letras com habilitação em língua francesa, e se considerou um estudante do nível B1, justificando essa escolha “por ainda manter alguns erros sonoros, pronúncia e falta de mais vocabulário”. Assim, percebe-se que o seu parâmetro para avaliar seu próprio nível é, não aquilo que ele já domina na língua, mas os seus déficits. A compreensão subjacente à sua fala é de que, somente quando deixar de cometer alguns erros sonoros (o que entendemos como uma referência aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua), de pronúncia, e quando adquirir mais vocabulário, é que poderá se considerar um estudante de nível B2 em diante. Ele afirma que as possibilidades de um estudante do nível B1 se resumem a “conversar com uma certa facilidade sobre assuntos do cotidiano, nada mais avançado”. Logo, se considera capaz de fazê-lo.

Prosseguindo para a seção reservada à autocorreção, o participante disse já ter refletido sobre este, que define como “o processo de perceber uma incongruência na sua fala e tentar reformulá-la para corrigi-la adequando-a a uma norma gramatical ou uma formulação mais familiar”. É evidente que existe a necessidade de adequação às normas gramaticais. Ela é básica na mobilização desse processo. A novidade na fala do participante está no que chama de *formulação mais familiar*. Pensamos que, com essa nomenclatura, ele esteja se referindo às estruturas mais utilizadas e já internalizadas pelo falante. Essa é uma referência aos conteúdos linguísticos que ele já domina e consegue utilizar de modo mais automatizado.

Desse modo, para o participante 3, a autocorreção é vista como um processo por meio do qual, além de rearranjos gramaticais, o falante emprega seus

conhecimentos linguísticos mais familiares. Ao associar a autocorreção à oralidade, ele diz que ela pode indicar um “conhecimento ou *feeling* avançado da língua, costume de ouvir bastante ou escrever bastante”. Ou seja, para ele, um falante que se autocorrige com frequência é alguém que possui um profundo domínio da língua alvo. Além disso, a escolha do termo *costume* evidencia a ideia de que quanto mais o estudante exercita a compreensão oral e a expressão escrita no seu cotidiano, mais conhecimento ele possui. E, dispondo de mais conhecimento, dispõe também de mais capacidade de percepção de suas inadequações.

O participante propõe que haja uma relação entre a autocorreção e a avaliação. Para ele, “a autocorreção deve ser estimulada e levada em conta como parte da avaliação do nível do estudante”. Esse comentário é feito em sua resposta à questão sobre o papel da autocorreção na formação do professor de línguas estrangeiras. No entanto, o momento citado pelo participante não é o da formação, mas o da prática docente, sugerindo que a observação das autocorreções é um fator a ser levado em conta pelo professor no momento da avaliação de seus estudantes. Considerando as colocações anteriores, entendemos que a ideia subjacente a esta sugestão é a de que a frequência das autocorreções pode demonstrar a profundidade do conhecimento linguístico dos aprendizes e, portanto, pode ajudar o avaliador a medir seus níveis.

Em determinado momento de sua resposta, o participante escreve que “há casos de supercorreção ou de correção muito frequente e desestimulante que devem ser desencorajados”. Percebemos uma possível confusão entre nosso tema da autocorreção e a questão da correção por parte de um interlocutor, no caso, o professor de línguas. Além de interlocutor, este também ocupa o lugar de uma figura de autoridade em sala de aula, pelo seu nível de conhecimento das estruturas linguísticas, que é, supostamente, mais elevado em relação ao nível dos estudantes. Evidencia-se, então, uma crítica às correções frequentes por parte dos professores, o que é categorizado como fator desestimulante.

De fato, intervenções corretivas recorrentes podem impactar de modo negativo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois podem fazer o estudante se sentir exposto, desencorajado, tornando-o até mesmo relutante em participar de momentos de troca coletiva e de conversação. Por isso, consideramos que é preciso bastante reflexão e cuidado no momento de corrigir alguém. As interferências deveriam ser realizadas por meio de instruções construtivas, para que

a pessoa corrigida perceba seu potencial de aprendizado e crescimento no ponto corrigido. Ainda que este não tenha sido o foco de nossa pergunta, entendemos e ressaltamos a crítica feita pelo participante.

A participante 4 demonstra muitas dificuldades e um ritmo mais lento na sua produção oral. Identificam-se, em sua fala, muitas inadequações gramaticais, a maioria delas, não corrigidas. Nos momentos em que demonstra perceber suas inadequações, não consegue corrigi-las sozinha. Demonstra dependência da sugestão dos colegas ou do mediador do encontro para tal. Esse foi um dos nossos comentários no momento das transcrições 18⁵² e 21⁵³, em que a conclusão se dá apenas após o auxílio do mediador dos encontros de conversação.

Em suas respostas ao nosso questionário, a participante 4 informa que é estudante do sexto semestre do curso de Letras (língua francesa) e se considera no nível B1. Quando solicitada a explicar essa autotclassificação, ela enfatiza uma limitação: “sinto que ainda preciso aprender a pronunciar as palavras com uma maior clareza”. Sua fala, assim como aquela do participante 3, demonstra um nivelamento por critérios negativos. Isto é, ao invés de dizer aquilo que já é capaz de fazer por estar no nível B1, a participante aponta o que ainda não consegue, aquilo que ainda sente dificuldade de realizar e que a impede de se classificar como nível B2 em diante.

A oralidade figura, aqui, como sua dificuldade. Para ela, uma pronúncia “não clara”, atesta sua permanência nesse nível. Com isso, é revelada uma compreensão ainda muito associada à ideia de que dominar uma língua e estar em níveis mais elevados significa o domínio de uma pronúncia supostamente adequada. São desconsiderados aspectos mais profundos da oralidade e da língua como um todo, como se o mais importante para analisar o nível de um falante fosse a clareza de sua pronúncia.

Isso se confirma em sua próxima resposta. Ao discorrer sobre as capacidades e limitações inerentes ao nível B1, em que se enquadrou, a participante volta a citar questões de oralidade. Para ela, “a questão fonética do francês, e a influência da língua materna se não bem definidas *pode* acabar atrapalhando o processo de produção oral”. Consideramos que, por mais que o

⁵² “Après je... je... viais... viais? Vient? [Le médiateur intervient: je suis venue ici...] Je suis venue ici pour la présentation avec mon collègue...”

⁵³ “hmmm, c’est pour... C’est pour case... Case? [Le médiateur intervient: c’est à cause de...] C’est à cause de l’argent...”

domínio da fonética continue sendo relevante e necessário, visando a inteligibilidade, essa não deveria mais ser a preocupação central de um estudante que se considera no nível B1. Supõe-se que, neste momento da aprendizagem, já há o domínio de aspectos básicos da fonética da língua, demandando atenção a questões de outra ordem.

No que tange à autocorreção, a participante afirmou já ter refletido sobre o assunto durante sua formação. Ao descrever tal processo, ressalta a cognição como seu elemento primário e motivador, pois afirma que a autocorreção é “o meu cérebro me alertando sobre algo que eu sei”. Sua resposta, aparentemente simples, remete a alguns apontamentos teóricos feitos ao longo do nosso estudo. Evidencia-se a consciência de que, na autocorreção, processos cognitivos são mobilizados para *alertar* o falante acerca de alguma inadequação. Isso nos reporta às habilidades de cognição apontadas por Hübner (2015), entre as quais encontramos o raciocínio, a memória, a atenção, e a capacidade de resolução de problemas (Hübner, 2015, p. 65), pressupostas na definição da estudante. Entendemos assim, porque, com a informação “*algo que eu sei*”, a participante faz uma referência às estruturas linguísticas já estudadas e/ou internalizadas, algo sobre o que já possui algum nível de conhecimento. Logo, seria justamente através de habilidades como a memória e a capacidade de resolução de problemas que esses conteúdos internalizados seriam acessados pelo falante.

Para a participante, a autocorreção na oralidade “pode indicar que eu estou indo bem no meu processo de aprendizagem de uma nova língua”. Com isso, analisa seu processo por um viés positivo, relacionando o fato de se autocorrigir com o seu desenvolvimento progressivo na língua. Nesse entendimento, se ela consegue corrigir a si mesma, isso significa que há progresso na sua aprendizagem da língua alvo.

Associando o fenômeno aqui estudado com o processo de formação de professores, a participante afirma que é “importante aprender com os nossos erros e não esperar a correção do outro”. Tal resposta, ao ser inserida no contexto proposto, a saber, a formação de professores (momento em que a participante se encontra), nos leva a considerar a existência de uma cobrança referente à capacidade de autocorreção como sinal de independência linguística. Talvez, a participante 4 entenda que “esperar a correção do outro” seja um aspecto negativo

para o profissional docente, pressupondo que ele deve ser mais autônomo em seu uso da língua.

O interessante é que ela foi a única, dentre os quatro participantes, a demonstrar maior dependência das intervenções do mediador durante os nossos encontros de conversação. Isso pode ser conferido nas transcrições 18⁵⁴ e 21⁵⁵, onde houve a impossibilidade de continuação da fala sem uma interferência externa. Talvez, por estar consciente dessa sua limitação, é que a estudante tenha ressaltado tal necessidade, exprimindo uma habilidade que ainda deseja/precisa desenvolver, enquanto professora em formação.

Na parte final do nosso questionário, realizamos questões mais específicas sobre o fenômeno da autocorreção concretizado através de reorganizações sintáticas. Nesse ponto, inserimos questões de múltipla escolha sobre o reconhecimento dessa estratégia em sua produção oral. Foram feitas questões como: você recorre muitas vezes à autocorreção nos momentos de fala espontânea? Reorganiza frases enquanto está falando? Considera isso comum entre os estudantes do seu nível? É capaz de descrever uma das autocorreções que você já fez? E, por fim, há alguma estrutura frásica que utiliza com frequência em sua fala espontânea? Caso respondesse *sim* ou *talvez* a alguma dessas perguntas, o participante era solicitado, na seção seguinte, a dar exemplos práticos dessas ocorrências em sua fala.

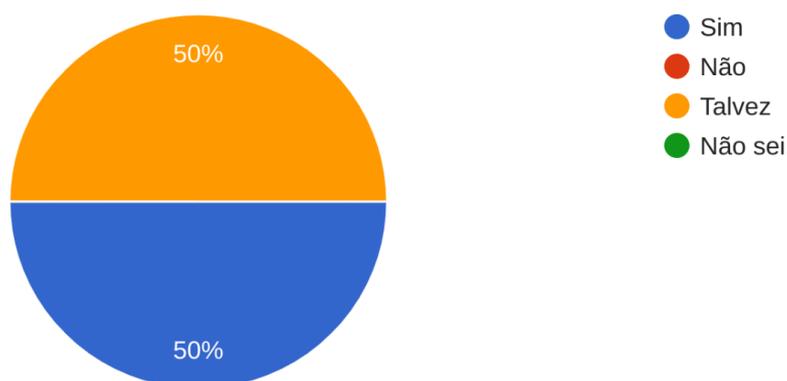
Optamos, aqui, por expor as respostas às questões de múltipla escolha em gráficos, visando dinamizar a exposição dos dados através desse apoio que poderá nos dar um panorama mais clarificado sobre como nosso objeto foi classificado por esse grupo, de modo geral. Os gráficos podem ser eficazes quando o objetivo é elucidar os dados coletados, facilitando a compreensão e apoiando-nos em nossa argumentação.

O primeiro gráfico demonstra uma divisão no grupo quando a questão é sobre a frequência do recurso à autocorreção. Eis o resultado das respostas à pergunta “você recorre muitas vezes à autocorreção nos momentos de fala espontânea?”:

⁵⁴ ...Après je... je... viais... viais? Vient? [Le médiateur intervient: je suis venue ici...] Je suis venue ici pour la présentation avec mon collègue...

⁵⁵ C'est étrange... C'est une chose que tu vas penser... hmmm, c'est pour... C'est pour case... Case? [Le médiateur intervient: c'est à cause de...] C'est à cause de l'argent...

Figura 4 — Gráfico de respostas sobre a frequência da autocorreção

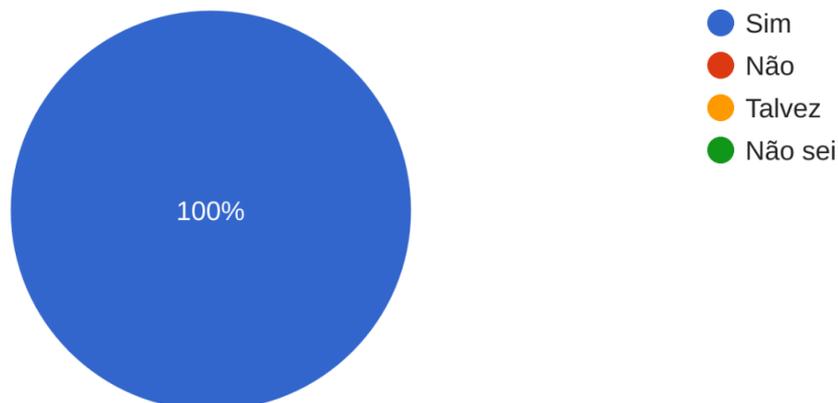


Fonte: Elaborado pelo autor

Apenas os participantes 2 e 3 responderam “sim” ao questionamento, considerando a autocorreção como elemento frequente em seus momentos de fala espontânea. Os participantes 1 e 4 demonstraram dúvida sobre essa frequência. A dúvida, neste caso, expressa pela escolha da opção *talvez*, pode ser um indicativo da não reflexão prévia acerca desse processo. Pensamos que somente alguém que já tenha notado o objeto dessa pergunta em seu próprio processo, poderá rememorar-se de seus momentos de autocorreção da fala, que o levariam a responder *sim*. Ou seja, responder *sim* seria um indicativo de um nível maior de consciência metacognitiva referente ao fenômeno da autocorreção.

O segundo gráfico expressa as respostas dos participantes a uma questão mais específica, versando sobre a reorganização sintática: “você reorganiza frases enquanto está falando?”. Buscamos, através desse questionamento, guiar os estudantes na reflexão, não apenas de seu apelo à autocorreção, mas do modo que o fazem. O objetivo era o de sondar aspectos metacognitivos de sua relação com a estratégia de reorganização sintática. Assim, temos o seguinte resultado:

Figura 5 — Gráfico de respostas sobre a estratégia de reorganização sintática



Fonte: Elaborado pelo autor

O grupo, como um todo, afirmou utilizar a estratégia de reorganização sintática. Não houve respostas negativas, nem demonstração de dúvida. O que é interessante, se considerarmos o primeiro gráfico. Em um primeiro momento, pode-se pensar não haver clareza, entre os participantes 1 e 4, sobre a relação entre a autocorreção e a reorganização sintática, uma vez que respondem *talvez* sobre a prática frequente daquela e *sim* sobre o uso desta. Mas o que acontece é que se trata de questões distintas e bem específicas. Afirmar *sim* sobre reorganizar frases não contradiz afirmar *talvez* sobre a frequência da autocorreção.

Assim, alinhando esses dados às respostas dadas às questões anteriores, sobre a autocorreção de modo geral, percebemos que a estratégia de reorganização sintática propriamente dita aparenta já ter figurado como objeto de reflexão entre esses estudantes que, além de utilizá-la, demonstram um bom desenvolvimento de sua metacognição acerca dessa utilização.

Essa pergunta de múltipla escolha foi seguida de duas questões abertas que demandavam a descrição dessa frequência e seus objetivos, aos que respondessem “sim”. O participante 1 afirma realizá-la “provavelmente a cada três ou quatro frases”. Confrontando sua afirmação com sua prática registrada nas transcrições, consideramos que pode haver um exagero nessa estimativa. Levando em conta o tamanho de suas falas nas gravações, que geralmente era extenso, o participante não realiza tantas reorganizações como pressupõe. O espaço de suas reorganizações é maior do que três ou quatro frases.

Acerca dos objetivos de suas reorganizações sintáticas, ele expressa o intuito de “soar de forma natural ou de me fazer entender melhor”. Subjaz a ideia de uma

maneira “natural” de falar, o que talvez seja uma referência ao falar nativo. Isso pode indicar também a fala sem demasiadas inadequações gramaticais, com menos hesitações e pausas. Tais aspectos são, como já vimos, inerentes à oralidade de nativos e não nativos, mas se realizados em demasia podem ser tomados como indesejados no processo de produção oral. Ressalta-se também o desejo de ser “melhor” compreendido. Para o participante, não basta apenas comunicar-se. Ele deseja fazê-lo com requintes para que seus interlocutores acessem detalhes de seus desejos comunicativos.

O participante 2, por sua vez, sugere que os momentos em que utiliza essa estratégia são os “momentos de hesitação durante a fala”. De fato, observando suas produções transcritas, vimos que suas autocorreções por meio das reorganizações das frases se dão geralmente acompanhadas de hesitações e demanda de validação por parte do interlocutor, o que demonstra que ele possui uma boa percepção de sua prática. Ao comentar sobre seu objetivo ao realizar as reorganizações sintáticas diz que quer se “expressar da melhor forma possível”. O que compreende por “melhor forma”, talvez seja a forma mais adequada gramaticalmente e sem entraves que possam sinalizar suas dificuldades na língua.

O participante 3 afirma que reorganiza suas frases “durante boa parte da fala”. Tal afirmação não pode ser confirmada pelas produções orais que realizou em nossos encontros. Das 21 ocorrências da reorganização sintática no total dos quatro encontros, apenas uma delas é de sua execução. Suas demais falas não são reorganizadas. O que não significa que não apresentem algumas inadequações, mas sim que o participante talvez não as perceba e, portanto, não as reorganize.

Seguindo na mesma linha de justificativa dos participantes anteriores, o participante 3 diz que seu objetivo ao realizar as reorganizações sintáticas é “formular uma boa frase seja ela a mais correta ou a que melhor transmita o que quero dizer”. Apesar do uso do termo “melhor” figurar nas três respostas, a do participante em questão parece ir um pouco além do desejo de adequação gramatical. Após explicitar esse desejo, sua fala demonstra uma preocupação em transmitir uma mensagem. Assim, aparenta compreender que o domínio gramatical serve para que ele expresse suas ideias com clareza e exatidão, servindo como um meio de atingir um objetivo comunicativo.

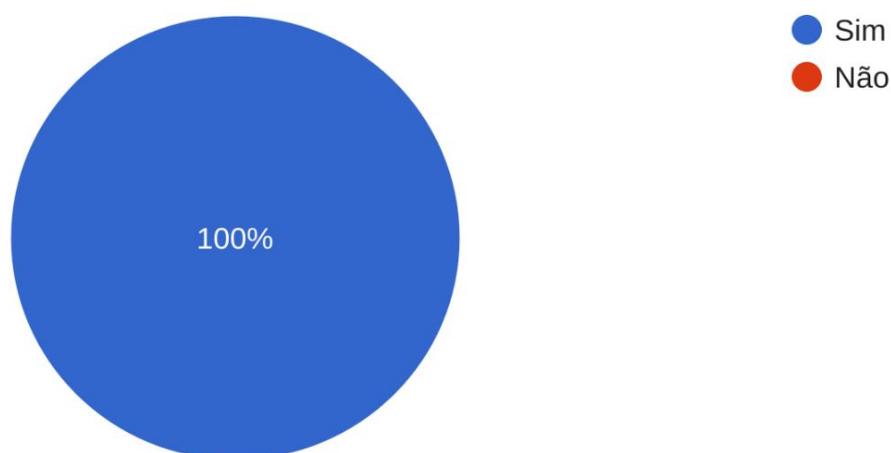
Por fim, a participante 4 responde apenas com a palavra “sempre”, manifestando que, na sua concepção, a reorganização sintática é atividade

frequente em suas produções. Lembremos que a participante esteve presente em apenas dois dos quatro encontros, chegando na segunda metade de um deles, e figura com quatro transcrições dentre as 21. Se estabelece, então, certa lacuna, pois não tivemos a oportunidade de observar como seria sua produção na totalidade dos encontros. Porém, podemos afirmar que, à parte as inadequações que comete e segue sem corrigir, sua percepção parece estar em consonância com sua prática.

A participante atribui seus objetivos com as reorganizações sintáticas à necessidade de correção de “modos e tempos verbais”. Com efeito, ao observar suas transcrições, evidencia-se esse ponto da língua como uma de suas dificuldades, já que figura como objeto de 3 de suas 4 reorganizações transcritas.

Quando perguntados se consideram comum a prática das reorganizações sintáticas em estudantes de seu nível, essa foi a resposta do grupo:

Figura 6 — Gráfico de respostas sobre a prática das reorganizações sintáticas



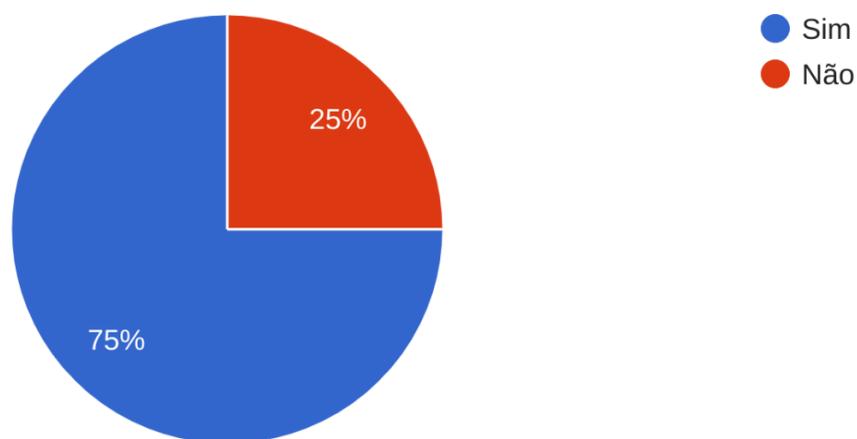
Fonte: Elaborado pelo autor

Todos, então, consideram que estudantes do nível B1 comumente reorganizam a estrutura de suas frases no momento de sua produção oral. Isso talvez demonstre que, além de observar sua própria prática, os participantes já tenham observado a ocorrência desse fenômeno na fala de outros estudantes. Pensamos que os momentos de interação e conversação são importantes, inclusive, para que o estudante veja suas similaridades com seus colegas, entendendo que existem estratégias comuns a todos. Assim, ele pode se sentir representado e assegurado de que suas ações não estão desconexas. Observar o comportamento

linguístico de outras pessoas pode ajudá-los a discernir aspectos de seu próprio comportamento.

Na questão seguinte do questionário, perguntamos se os participantes seriam capazes de descrever uma das autocorreções que já efetuaram. Nosso objetivo com esse questionamento era incitar a memória, enquanto habilidade cognitiva (Hübner, 2015), de um exemplo que demonstrasse o nível de reflexão dos participantes acerca das estruturas que mais figuram como objeto de suas reorganizações sintáticas. Assim, teríamos subsídios mais concretos para comentar fatores metacognitivos, para além de suas pontuações gerais acerca do tema. Eis o resultado:

Figura 7 — Gráfico de respostas sobre a capacidade de descrição das autocorreções



Fonte: Elaborado pelo autor

Dentre os participantes, apenas a participante 4 respondeu *não* à essa questão. O participante 3 respondeu “sim”, mas não respondeu à pergunta seguinte, onde deveria expor a autocorreção que afirmou ser capaz de descrever. Somente os participantes 1 e 2 responderam “sim” e expuseram suas respectivas autocorreções.

Neste ponto, o participante 1 relata: “em um texto recente, escrevi *"tu ne mérites pas ça du tout"*. Com certeza já me vi em situações semelhantes em que tive que trocar de lugar, na fala, o *"ça"* e o *"du tout"* para *"tu ne mérites pas du tout ça"*. Outro tipo de erro que cometo frequentemente na fala é dizer algo como *"j'ai lu tout"* invés de *"j'ai tout lu"*.

Esse relato evidencia uma realocação de perspectiva, pois, mesmo estando respondendo a um questionário sobre produção oral, o participante escolhe citar reorganizações feitas em um texto escrito. Embora se trate do mesmo fenômeno, isto é, do fenômeno da autocorreção, este mobiliza diferentes aspectos se considerarmos as diferenças entre a escrita e a oralidade. Desmons (2005) destaca a efemeridade como um dos aspectos da oralidade. Assim, não nos impressiona que o estudante tenha lembrado de um momento específico de reorganização sintática em um texto escrito. A dinâmica desse tipo de texto permite uma abordagem visual, o que, talvez, ajude o estudante a se lembrar mais facilmente de uma reorganização sintática.

Mas ele não se detém à uma descrição desse recurso no texto escrito, apontando semelhanças com sua produção de textos orais. Ele associa a maioria de suas reorganizações à questão da correção do local do advérbio (*pas du tout*, que equivale a “de jeito nenhum” ou “de modo algum”, em português) em estruturas frasais do presente e do passado do indicativo.

De fato, essa distribuição de pronomes e advérbios em construções mais complexas, como o *passé composé*, figurou como uma das reorganizações mais frequentes nas transcrições das falas do participante. Como exemplo, podemos citar a transcrição 2⁵⁶, na qual se evidencia a correção do local do advérbio *toujours* (sempre). Temos também a transcrição 3⁵⁷, em que o falante corrige uma frase onde retira um pronome de complemento direto *les* (os), para utilizar apenas o advérbio *encore* (ainda). Por fim, podemos ainda citar a transcrição 8⁵⁸, quando reorganiza sua frase no *passé composé*, visando adicionar, na frase corrigida, o pronome de complemento direto *la* (a). Há, portanto, uma consonância entre os aspectos de sua produção oral, analisados nas transcrições, e seus comentários acerca dos mesmos, evidenciando o desenvolvimento da metacognição no que tange à reorganização sintática.

O participante 2, por sua vez, citou uma entrevista em língua francesa, da qual, diz o seguinte: “creio que usei, mesmo involuntariamente, a autocorreção. Antes de responder cada pergunta, levei alguns segundos a mais para responder,

⁵⁶ “C’est un esprit et... Avec ses caractéristiques... Qui existe toujours... Qui a toujours existé, qui existe jusqu’à le... à nos jours...”

⁵⁷ “Et... Et c’est... c’est... c’est une belle émission. Si v... vous ne les avez encore pas les vu... vous ne pas encore vu... C’est très intéressant les Provocações avec Clóvis de Barros Filho.”

⁵⁸ “C’est pas une histoire commu... Je n’ai jamais... Je n’ai l’a jamais vu dans d’autres lieux...”

como que refletindo, creio que para tentar organizar do melhor modo possível a estrutura da minha mensagem, para ser bem compreendido pelo meu interlocutor". Nessa fala, vemos a descrição de um evento importante para o estudante do sexto semestre de francês. Utilizar a língua que é seu objeto de estudo para responder de modo eficaz às perguntas de um entrevistador é, de fato, uma conquista e um sinal de avanço e maturidade linguísticas.

O participante afirma "crer" que usou "involuntariamente" a autocorreção durante a entrevista citada. A incerteza sobre esse processo, associada à informação de que o realizou de maneira involuntária, aponta para o possível não desenvolvimento da metacognição do estudante sobre essa estratégia no período em que realizou a entrevista a que se refere. Somente agora, nomeando-o e refletindo sobre ele, é que se recorda do evento e o descreve, atribuindo-lhe algumas características.

Em sua descrição, vemos a expressão da necessidade de refletir melhor na organização das estruturas antes de emití-las, o que demandou a diminuição da velocidade de sua fala. Sua afirmação abre espaço para o entendimento de que os processos cognitivos empregados em sua produção oral, nessa situação, demandaram mais tempo e concentração do que em outros contextos. Logo, pensamos que esse falante tende a realizar menos autocorreções quando está em situações de fala controlada, já que seu foco está empregado, justamente, no ato de não cometer inadequações.

A situação narrada nos permite imaginar seus esforços cognitivos na produção de frases com estruturas gramaticalmente adequadas. Quando afirma crer que usou, "mesmo involuntariamente, a autocorreção", pensamos que o participante se refere, na verdade, a uma autovigilância. Não entendemos esse fenômeno como autocorreção porque essa pressupõe o ajuste de inadequações concretizadas na fala. Se o que o participante denomina de autocorreção precede o momento da fala, trata-se, na verdade, de uma formulação. Ao invés de arriscar a possibilidade de cometer uma inadequação frente ao seu interlocutor, ele emprega tempo e esforços na formulação mental de suas frases, antes mesmo de sua emissão. Neste caso, não há uma reorganização, mas uma organização sintática, com o intuito de evitar a produção de alguma estrutura que julgue passível de correção.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, traçou-se um percurso que pretendeu ir desde a reflexão sobre aspectos gerais da oralidade e assuntos correlatos, até um mais específico, a saber, a autocorreção por meio da estratégia da reorganização sintática. Sobre esta, os resultados da nossa pesquisa demonstraram que os professores em formação inicial de nível B1 que participaram dos nossos encontros de conversação recorrem, ainda que poucas vezes, à reorganização sintática de estruturas internalizadas da língua francesa como estratégia de autocorreção.

O tempo das gravações dos encontros de conversação soma um total de 244 minutos, o que equivale a mais de 4 horas de gravação. Contando a minutagem marcada e exposta em cada uma das transcrições de nossa análise, veremos que o tempo de fala dedicado a essa estratégia foi de 255 segundos, isto é, pouco mais de 4 minutos, o que equivale a menos de 2% do tempo de duração das gravações completas. Assim, a frequência de ocorrências de reorganizações sintáticas na fala espontânea deste grupo, é menor do que havíamos pressuposto para estudantes do nível B1.

Devem ser considerados os fatores externos, que podem ter diminuído o número de ocorrências, como a ausência ou atraso de alguns participantes nos encontros. Outra questão se refere ao nivelamento, pois os participantes estão no momento equivalente ao desenvolvimento do nível B1 (terceiro/quarto ano da graduação), mas há de se considerar a individualidade e o tempo de cada um.

Tomando o exemplo do participante 1, que, dentre todos, foi o único que se auto classificou no nível B2, e foi o que mais pôs em prática a referida estratégia (somando um total de 10 das 21 ocorrências transcritas), pensamos na hipótese do fenômeno da autocorreção ocorrer de modo mais frequente em níveis mais elevados que o B1, o que abre possibilidades para pesquisas e estudos futuros, visto que somos levados a imaginar qual seria a frequência do uso dessa estratégia por parte de estudantes de outros níveis. Por outro lado, o participante 1, que concentrou o maior número de ocorrências de reorganização sintática, também foi o que produziu mais conteúdo de análise durante os encontros. Ou seja, por ter uma personalidade mais extrovertida, ele acabou sendo um dos participantes mais ativos em termos de produção oral, de maneira que “se expôs” mais que os outros

participantes à possibilidade de cometer inadequações. A partir disso, e talvez por ser o falante mais avançado do grupo, ele pôde notar essas estruturas mais atentamente e corrigir-se.

Notamos que há, sim, algumas estruturas que tendem a ser objeto mais recorrente dessas autocorreções. A primeira delas é o *passé composé*, que equivale ao pretérito do indicativo em português, tempo verbal que figurou na correção de todos os participantes, sugerindo sua complexidade para o nosso grupo, de um modo geral. Um dos fatores que pode justificar esse acontecimento é a grande diferença da formação desse tempo verbal em português, língua materna dos nossos participantes, e em francês, que conta com duas possibilidades de verbo auxiliar (*avoir* e *être*) e um particípio passado, além de diversas regras e exceções que o tornam, de fato, um elemento linguístico complexo, mesmo para estudantes de nível B1.

O segundo tipo de reorganização mais recorrente na fala dos participantes da nossa pesquisa é de ordem mais diversa e não toca um ponto gramatical em específico. Ele se refere às frases corrigidas para ajuste semântico. Os falantes, quando finalizam a produção de uma frase, parecem se aperceber do fato de que podem dizer de outra forma, às vezes mais complexa, aquilo que desejam dizer. Portanto, retomam e modificam suas frases que, mesmo que não estejam gramaticalmente incorretas, não atingem seus objetivos comunicativos. Podemos apontar esta como uma característica a se destacar nesses estudantes do nível B1: eles demonstram um bom manejo das opções linguísticas que mais servem à comunicação.

Outra estrutura linguística que figurou como mais recorrente nas falas transcritas, foi a das frases com emprego do pronome complemento de objeto direto (COD). Ao contrário do português, onde o uso desse tipo de pronome acaba sendo facultativo e pouco comum na linguagem oral, cotidiana e informal, seu uso é bastante habitual no francês. Dessa forma, emprega-se o pronome COD (e outros) mesmo em contextos de conversação mais informal na língua francesa. Essa discrepância entre aspectos da língua materna e da língua alvo pode ser uma das explicações para a dificuldade expressa nas reorganizações. O fato de realizá-las demonstra a tomada de consciência acerca dessa diferença e o andamento do processo de internalização por parte dos participantes. Há ainda o uso das preposições, às quais se aplica esse fator de diferença entre a língua materna e a

língua alvo, bem como questões de léxico, que tocam novamente na questão do repertório linguístico que se espera deste nível.

Independente do número e da frequência de ocorrência, foi evidenciado que os objetos da autocorreção podem ser de diversas ordens. Os participantes recorreram à reorganização sintática para corrigir inadequações gramaticais, bem como questões semânticas, preocupando-se que a construção de sentido se dê de forma clara e gramaticalmente correta. O processo parece ocorrer de forma natural e consciente, se considerarmos os relatos coletados. Estes apontam para a existência da percepção do fenômeno durante sua jornada acadêmica, mesmo antes do acesso a essa pesquisa. Contrariando o que imaginamos em nossa hipótese inicial, ele aparenta ser objeto de suas reflexões no momento atual de sua aprendizagem, uma vez que demonstraram familiaridade com o tema, em suas respostas ao questionário.

Há, no entanto, uma observação a se fazer quanto a esse desenvolvimento metacognitivo dos participantes acerca da estratégia aqui estudada. Na última pergunta do questionário, onde era solicitada uma apreciação geral sobre as reflexões evocadas durante a elaboração das respostas, o participante 3 disse o seguinte: “me fez repensar nas vezes que utilizo da auto correção”. Percebe-se uma nova forma de pensar o fenômeno, após percebê-lo e refletir sobre ele. Talvez, por mais que pratique a autocorreção por meio da reorganização sintática em seu percurso de aprendizado da língua francesa, o participante ainda não o tinha nomeado até ter contato com essas questões. Ao nomear uma estratégia da oralidade apenas praticada, mas não discutida, lançando sobre ela uma atenção especial, o estudante pode refletir e expandir a perspectiva de seu próprio processo e estratégias de fala. Esse foi o movimento proposto e observado neste trabalho.

O participante 2, em sua resposta à questão referida anteriormente, diz: “Gostei das questões. De alguma forma elas nos ajudam a refletir sobre o tema e sua importância nos estudos de línguas”. Aqui, nota-se justamente um alargamento de perspectiva, quando o aprendiz passa a refletir sobre o tema, não apenas em seu processo pessoal, mas também, no âmbito das didáticas de línguas estrangeiras.

Isso deve ser ressaltado, pois os participantes da nossa pesquisa não são apenas aprendizes ou usuários comuns, mas sim, professores de francês em formação inicial. Esse lugar torna ainda mais importante o conhecimento de

estratégias da oralidade, como essa aqui estudada. Ratificamos a importância, para esse público, de nomear as estratégias, a fim de que as percebam e as conheçam mais profundamente. Isso poderá prepará-los para sua prática enquanto mediadores do conhecimento, o que inclui a avaliação de seus futuros estudantes. Daí, surgirá a necessidade de identificar, não só em si mesmos, mas nos outros, esses processos.

Portanto, consideramos que conhecer, nomear e estudar estratégias como essa aqui observada, pode impactar significativamente a prática docente, sobretudo no que tange à oralidade, onde há trocas e interações tão espontâneas. Pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode contribuir para que boas intervenções sejam feitas durante sua futura prática docente. Ao perceber que os estudantes recorrem muitas vezes à reorganização sintática de um estrutura específica, o professor pode identificar as estruturas com as quais os aprendizes ainda não se sentem muito seguros em sua produção oral espontânea, servindo de alerta para um trabalho mais específico sobre o mesmo.

À vista disso, acreditamos que, a partir da tomada de consciência da reorganização sintática e da observação de sua própria experiência com essa estratégia, o futuro professor tem a possibilidade de identificar as lacunas na aprendizagem de seus estudantes e abordar os conteúdos necessários para guiá-los no aumento de seu conhecimento da língua alvo. O fato de um aprendiz estar realizando a auto correção de determinada estrutura em francês não significa, no entanto, que seja indicativo de não ter compreendido seu funcionamento. Pelo contrário: é justamente por haver assimilado sua regra de estruturação que pode dar-se conta da inadequação e corrigi-la.

Nesse sentido, acreditamos que a ocorrência do fenômeno de reorganização sintática sinaliza não uma necessidade de revisar regras, como se não tivessem sido aprendidas, mas ampliar os espaços de prática dessas estruturas para que os estudantes tenham a oportunidade de exercitá-las e, assim, internalizá-las. Essa exposição à repetição de certas estruturas linguísticas é o que leva, pouco a pouco, ao seu uso de maneira implícita, ou seja, ao seu uso espontâneo e “automático”, sem que o falante recorra ao conhecimento metalinguístico para formular ou avaliar a adequação da frase.

Por fim, a realização desta pesquisa e a possibilidade de observar, na prática, a estratégia da reorganização sintática na fala de professores em formação, foi

essencial para nos permitir uma compreensão mais apurada desse fenômeno. Pudemos constatar que, dentro do grupo analisado, falantes mais avançados apresentaram uma tendência maior a utilizar a reorganização sintática como forma de fazer-se entender. Observamos também que o fato de as estruturas com maior número de ocorrências de reorganização sintática serem, com efeito, algumas das mais desafiadoras para o nível observado se relaciona ao estágio de aprendizagem em que os participantes se encontram – onde ainda não as dominam com maestria, de forma que seu uso não se dá de maneira automática, exige atenção e esforço, e é uma produção consciente e controlada. Acreditamos, portanto, que uma prática docente mais atenta a essas questões de desempenho e autocorreção pode ir ao encontro das demandas dos estudantes, percebendo seus lapsos e oferecendo as ferramentas necessárias para um avanço contínuo do seu aprendizado.

7. REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- CHAPELLE, Carol A.; JAMIESON, Joan. **Tips for teaching with CALL**: practical approaches to computer-assisted language learning. New York: Pearson Education, 2008.
- CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**: apprendre, enseigner, évaluer. 2001. Disponível em: <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>. Acesso em: 29 de set. 2022.
- CORNAIRE, Claudette. **La compréhension orale**. Paris: Clé International, 1998.
- CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabella. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presse universitaire de Grenoble, 2005.
- CYR, Paul. **Les stratégies d'apprentissage**. Anjou: CLE International, 1998.
- DEHAENE, Stanislas. **Apprendre!** Les talents du cerveau, le défi des machines. Paris: Odile Jacob, 2018.
- DESMOMS, Fabienne. L'oral. In: DESMOMS, Fabienne et al. (Org.). **Enseigner le FLE : Pratiques de classe**. Paris: Belin, 2005. p. 19-44.
- FERRAZ, Mislainy Patrícia de Andrade; MAGALHÃES, Renata Alves Barbosa; SILVA, Greice Helen de Melo. Um olhar sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de um curso livre de idiomas na aquisição da língua inglesa como segunda língua. Goiás: **Building the way - Revista do Curso de Letras da UEG**, 2011, v. 1, n. 1. Disponível em <<https://revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/156>>. Acesso em 03 mar. 2024
- FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira; ABDON, Iaci de Nazaré Silva; BRITO, Célia Maria Coelho. **Sintaxe**. Belém: EDUFPA, 2009.
- FIGUEIREDO, Natalia dos Santos; SÁ, Priscila Cristina Ferreira de. A expressão oral e a diversidade linguística. In: PINHO, José Ricardo Dordron de. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 27-44.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GOH, Christine C. M.; BURNS, Anne. **Teaching Speaking: A Holistic Approach**. New York: Cambridge University Press, 2012.

HÜBNER, Lilian Cristine. Distúrbios da linguagem. In: MAIA, Marcus. (Org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

KENEDY, E; MARTELOTTA, M. E. T. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de (Org.). **Linguística Funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003, v. 2, p. 17-28. Disponível em <https://www.professores.uff.br/eduardo/wp-content/uploads/sites/43/2017/08/18funcional_2003.pdf> Acesso em 22 Out 2023.

KIM, Hee-Kyung. **Travailler l'oral à travers l'utilisation d'un téléphone portable et d'Internet**. Grenoble: Université Grenoble Alpes, 2014.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em 03 mar. 2004.

LIMA JÚNIOR., R. M. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 747-771. Disponível em: <<https://cutt.ly/lhgdWN0>> Acesso em: 11 de out 2023.

MAIA, Marcus. (Org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MARCHUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MOREIRA, M. A. Pesquisa em educação em ciências: métodos qualitativos. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos, Espanha; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de Apoio n° 14. **Actas del PIDECA**, v. 4, p. 25-55, 2002.

MOREL, Mary-Annick. Évolution des recherches sur l'oral et infléchissement des centres d'intérêt entre 1970 et 2000: un bref aperçu subjectif. In.: RICHARD Élisabeth (Org.). **Des organisations dynamiques de l'oral**. Berne: Peter Lang, 2018, p. 9-25.

NEVES, Herbertt. **Aspectos sintáticos do texto: Uma proposta para o trabalho com o texto em sala de aula**. Revista Ao Pé da Letra. n. 10.2, 2008, p. 67-86.

NEVES, Herbertt; RÉGIS, Laura Dourado Loula. Indeterminação ou apagamento do sujeito? Da perspectiva tradicional ao funcionalismo. **Revista Inventário**. n.24, 2019, p. 146-161.

RICHARD, Élisabeth. **Des organisations dynamiques de l'oral**. Berne: Peter Lang, 2018.

OLLIVIER, Christian; PUREN, Laurent. Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? In: OLLIVIER , Christian; PUREN, Laurent (Org.). **Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues**. Revista Recherche et Applications. n. 52, 2013, p. 122-130.

PAROLE. In: **Le Petit Robert**. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2013.

PINHO, José Ricardo Dordron de. Apresentação. In: PINHO, José Ricardo Dordron de. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 7-12.

PINHO, José Ricardo Dordron de; RODRIGUES, Beatriz Gama; CABRAL, Glauce Gomes de Oliveira. Exercícios práticos de pronúncia. In: PINHO, José Ricardo Dordron de. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 145-164.

PUREN, Christian. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. **Revista Le Français dans le Monde**. Paris: CLE International, n. 347, 2006a, p. 37-40.

_____. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. **Revista Le Français dans le Monde**. Paris: CLE International, n. 347, 2006b, p. 80-81.

SANTOS, Jardel Coutinho dos; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos em inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 40, n. 2, p. 15-38, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/22627/21381>>. Acesso em: 29 de set. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SKROVEC, Marie. Manipulation de constructions: rôle cohésif des répétitions au sein d'une syntaxe en temps réel. In: RICHARD, Élisabeth (Org.). **Des organisations dynamiques de l'oral**. Berne: Peter Lang, 2018, p. 179-196.

SILVA, Simone Batista da; MARTINS, Lia Santos de Oliveira. A avaliação das habilidades orais. In: PINHO, José Ricardo Dordron de. (Org.). **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 45-60.

SOUZA, Arley Antonio de Melo; NÓBREGA, Carmen Verônia de Almeida Ribeiro. **Análise de atividades de compreensão oral para o ensino de francês como**

língua estrangeira. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2017. Disponível em <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17906>>. Acesso em 04 mar. 2024

SOUZA, Arley Antonio de Melo; SILVA, Rosiane Maria Soares da. **Multitextos literários a serviço da compreensão oral**: criação de dispositivos didáticos em FLE. Relatório PIVIC/CNPq/UFCG, 2014/2015.

TANGUY, Noalig. Les réorganisations de l'oral: L'exemple des phrases recatégorisées. In: RICHARD, Élisabeth (Org.). **Des organisations dynamiques de l'oral**. Berne: Peter Lang, 2018, p. 123-142.

TEIXEIRA, Augusto Francisco. O pós-método e o ensino de língua inglesa. **Revista Avelavra**. Ed. n° 11, 1º semestre 2011. Disponível em: <<https://revista.unemat.br/avelavra/EDICOES/11/artigos/POSMETODO.pdf>>. Acesso em: 03 de jun. 2023.

TOZZONI-REIS, M.F.C. **Metodologia da pesquisa**. 2ª Ed. Curitiba: IESDE, 2009.

UR, P. **A course in language teaching**: practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxisme et philosophie du langage**: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

WACHS, Sandrine. Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). In: **Revista de Lenguas Modernas**, n. 14, 2011, p. 183-196.

APÊNDICE

Questionário aplicado via *Google Forms*

DO SEU NÍVEL DE FRANCÊS

Em que semestre do curso de Letras - Francês você está?

Em uma autoavaliação, em que nível de francês você se enquadraria?

A1 (); A2 (); B1 (); B2 (); C1 (); C2 ()

Por que você se enquadrou neste nível?

A partir dos seus conhecimentos prévios, quais seriam as capacidades e limitações inerentes a este nível no que se refere à produção oral?

DO FENÔMENO DA AUTOCORREÇÃO

Você já refletiu ou estudou sobre o fenômeno da autocorreção durante a sua formação?

Como você definiria este fenômeno?

Para você, o que a autocorreção na produção oral pode indicar?

Para você, qual o papel da autocorreção na formação do professor de línguas estrangeiras, no nosso caso, do francês?

DA REORGANIZAÇÃO SINTÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE AUTOCORREÇÃO

Você recorre muitas vezes à autocorreção nos momentos de fala espontânea?

Sim (); Não (); Talvez (); Não sei ()

Você reorganiza frases enquanto está falando?

Sim (); Não (); Talvez (); Não sei ()

Se sim/talvez, com que frequência?

Se sim/talvez, com que objetivos?

Refletindo em sua produção oral, quais as estruturas linguísticas você diria que mais reorganiza?

Considera isso comum entre os estudantes do seu nível?

Sim (); Não ()

Você é capaz de descrever uma das autocorreções que você já fez?

Sim (); Não ()

Se sim, descreva-a.

Use o espaço a seguir para inserir algum comentário adicional sobre os encontros de conversação que realizamos e dos quais você participou.

Para finalizar sua participação, use o espaço a seguir para inserir algum comentário adicional sobre este questionário e as reflexões que ele evocou.