

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,  
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

SANDRA COELI BARBOSA DOS SANTOS

A ESCRITA DOS *CARNETS DE BORD* NA APRENDIZAGEM DO  
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MEIO UNIVERSITÁRIO:  
ENTRE SUTILEZAS E INTENSIDADES

SÃO PAULO  
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS,  
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

SANDRA COELI BARBOSA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck  
Casadei Pietraroia

SÃO PAULO

2017

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Sandra Coeli Barbosa dos Santos

Título: A escrita dos *carnets de bord* na aprendizagem do francês língua estrangeira em meio universitário: entre sutilezas e intensidades

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

Aprovado em:

Banca examinadora:

\_\_\_\_\_ Assinatura

\_\_\_\_\_ Assinatura

\_\_\_\_\_ Assinatura

**Ao meu filho Sami, que me ensina a  
ver com olhos inquietos e  
persistentes.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha querida orientadora Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia pelo apoio constante durante estes dois anos e pela confiança dedicada desde nossas primeiras palavras de contato, por ter me mostrado os sentidos da escrita na minha pesquisa e por me ensinar a ser pesquisadora. Por me acolher, me orientar e me apontar os caminhos mais bonitos da USP. Por sempre estar presente.

Agradeço à Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque-Costa pela oportunidade de aprender a ensinar francês, pela experiência de formação no Centro de Línguas, fundamental para o desenvolvimento da minha pesquisa e para ensinar a aprender. Aos colegas de trabalho que me receberam atenciosamente e durante um ano e meio, e estiveram sempre dispostos a me ajudar, em especial a Profa. Dra. Daniela Hirakawa, pelo apoio e ensinamentos na sala de aula.

Às Profas. Dras. Heloísa Brito de Albuquerque-Costa e Vera Lúcia Marinelli pelas sugestões feitas durante o exame de qualificação.

Aos alunos da disciplina Francês 1 do primeiro semestre de 2016 do curso de Letras-Francês FFLCH-USP, que me abriram seus *carnets de bord* e me deixaram ler suas apreciações sobre o aprendizado da língua francesa. Por tornarem possível esta pesquisa.

Às pessoas amigas que me acolheram e que me acolhem nesta cidade. A Raquel Simão e Rafael, pela guarida e carinho nos primeiros meses em São Paulo.

Agradeço às minhas famílias, que de longe e de perto sempre me apoiaram e me ajudaram a seguir este caminho que escolhi. À Maria Brasil e Paulo Adissi, avós paternos do meu filho, pelo incentivo e compreensão nas minhas idas e vindas. A Marcéu Adissi, pai do meu filho, pelo amor e cuidados dedicados a Sami durante todo o tempo em que estive perto e que estou longe. A minha irmã Célia Varela, por me ensinar a ver a poesia e a força feminina. A minha irmã Sula que, sem perceber, me ensina a ser paciente. A Paula Adissi, pelo auxílio, pelas correções do trabalho e pelo incentivo neste projeto. A Joana Adissi por sempre estar disposta a ajudar. Ao meu filho Sami Barbosa Adissi e a todas as crianças da família.

Às amigas, exemplos de coragem, pelo estímulo e acolhida a cada encontro. Ao meu namorado Bruno Carneiro, pelo carinho e paciência neste percurso.

Agradeço ao (uni)verso àquilo que faz o elo, que dá o sentido. Ao que dá movimento e continuidade para a força que não me deixa desistir.

Agradeço aquilo que é o (e)feito no processo, as dificuldades e a sensação de incompletude que muito nos ensinam. Àquilo que é vivo e que me faz experimentar e sentir.

## RESUMO

SANTOS, Sandra Coeli Barbosa dos. A escrita dos *carnets de bord* na aprendizagem do francês língua estrangeira em meio universitário: entre sutilezas e intensidades. São Paulo, 2016 – Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Esta pesquisa teve por objetivo, a partir da análise de um conjunto de *carnets de bord* feitos por alunos iniciantes em Francês Língua Estrangeira e cursando a primeira disciplina obrigatória da graduação em francês (Francês1) da FFLCH-USP, identificar e compreender os processos que, por meio da escrita, mais contribuem para uma melhor aprendizagem da língua-cultura alvo.

Fundamentamos nosso trabalho nos estudos sobre o gênero em questão (Berchoud, 2001, 2002; Cadet, 2007) e, a partir dos estudos sócio-interacionistas (Vigotski, 2010) e dialógicos (Bakthin, 2005), analisamos os aspectos que identificamos nos 12 *carnets de bord* selecionados, entre eles, a escrita e a descoberta de si e do outro; a autonomia da aprendizagem; os aspectos interculturais e os elementos linguísticos. Durante toda a análise feita, questões como a motivação, a capacidade reflexiva do aluno e o prazer da escrita se fazem presentes.

Concluimos nosso estudo confirmando a importância desse tipo de escrita para a construção de um aluno capaz de reconhecer sua capacidade de autonomia no aprendizado e enfrentar os desafios que se colocam hoje no ensino das línguas estrangeiras.

**Palavras-chave:** aprendizagem; Francês Língua Estrangeira; *carnet de bord*; produção escrita; autonomia.

## ABSTRACT

SANTOS, Sandra Coeli Barbosa dos. The writing of *carnet de bords* in the learning of French as a Foreign Language in a university environment: between subtleties and intensities. São Paulo, 2016 – Dissertation (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

This research aims, from the analysis of a set of *carnets de bord* made by beginners of French as a foreign language and taking the first obligatory subject of the graduation in French of FFLCH-USP, to identify and understand the processes which, through writing, more contribute for a better learning of the target language-culture.

We base our work in the studies of the genre in question (Berchoud, 2001, 2002; Cadet, 2007) and, using the socio-interactionist (Vigotski, 2010) and dialogic (Bakthin, 2005) studies, analysed aspects identified in the 11 *carnets de bord* selected, among them, the writing and discovery of self and the other; learning's autonomy; the intercultural aspects and linguistic elements. Throughout the analysis, aspects such as motivation, the student's reflexive capacity and the pleasure of writing, are present.

We conclude our study affirming the importance of this type of writing to build a student able to face the challenges that are put out nowadays in the teaching of foreign languages.

**Keywords:** learning; French as a Foreign Language; *carnet de bord*; writing; motivation, autonomy; reflection.

## LISTA DE ABREVIACOES

AE n – aluno-escritor n

CB – *carnet de bord* [que pode ser um caderno ou uma caderneta]

CL – *cahier de lecture* ou *cahier de lecteur* [caderno de leitura ou de leitor]

DA – diário de aprendizagem

DB – diário de bordo

EA ou EA-FEUSP – Escola de Aplicao da Faculdade de Educao da USP

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

FLE – francês língua estrangeira

FLM – francês língua materna

FLS – francês língua segunda

JA – *journal d'apprentissage* [diário de aprendizagem]

JB – *journal de bord* [diário de bordo]

LE – língua estrangeira

LM – língua materna

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Léguas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Escritas que falam .....	11
CAPÍTULO 1 - <i>Carnets</i> e <i>Cahiers de bord</i> : o espaço da escrita.....	19
1.1. QUESTÕES DE TERMINOLOGIA .....	20
1.2. METODOLOGIA.....	30
1.3. O CONTEXTO E OS ALUNOS PARTICIPANTES: interações e diálogos diversos .....	35
CAPÍTULO 2 - Doze <i>carnets</i> e suas escritas da aprendizagem.....	52
2.1. AUTONOMIA .....	53
2.2. ASPECTOS INTERCULTURAIS.....	70
2.3. OS ELEMENTOS LINGUÍSTICOS DOS CB.....	92
CAPÍTULO 3 – OS CAMINHOS DA ESCRITA .....	101
3.1 A ESCRITA E A DESCOBERTA DE SI E DO OUTRO .....	102
3.2 MARIE MILIS E A <i>AUTOLOUANGE</i> : UMA EXPERIÊNCIA (DE)ESCRITA.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
BIBLIOGRAFIA .....	135
ANEXOS .....	143

## INTRODUÇÃO: Escritas que falamos

*Expectativas superadas, definitivamente  
continuarei no francês*

AE2

*Le français est une découverte très belle pour  
moi et tout le jour je suis de plus en plus  
amoureuse*

AE3<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Textos dos *carnets de bords* dos alunos AE2 e AE3.

Pensar o ensino da língua francesa a partir de perguntas que parecem eternas - “Como ensinar?”, “Como aprender?” - surgiram no meu percurso a partir do momento em que tive vontade e oportunidade de ir para a sala de aula, espaço visto como um ambiente de ensino-aprendizagem que ultrapassa as demarcações físicas, um espaço de trocas de experiências que me trouxe a possibilidade de pensar o aprendizado de um idioma estrangeiro, no meu caso o francês. De início, ainda na sala de aula, refletia sobre a expansão, sobre o crescimento da língua francesa no mundo, suas variações linguísticas, a partir das ideias que se ampliavam em mim, mas que eu não enxergava naquele ambiente; refletia sobre as culturas dessa língua e as relações de expansão para as quais somos pouco formados, tanto ao aprender como ao ensinar. À primeira vista, foi a francofonia que me chamou a atenção, o crescimento desta comunidade linguística que se espalhou como um rio de sons e palavras nos cinco continentes, e que nem sempre sabemos ver e nem fazer os nossos alunos enxergarem, sobretudo se começamos a pensar e planejar o trabalho de ensino do idioma a partir de um método, de um livro didático.

O que eram indagações no início no meu percurso, começou a tomar a forma de um trabalho de pesquisa. Logo, outra questão importante surgiu: qual seria a intenção deste trabalho de mestrado? Foi então que em 2014, quando apresentei meu projeto de pesquisa para o ingresso na pós-graduação da FFLCH-USP, tinha por objetivo estudar a presença (e a não presença) da literatura francófona no ensino de língua francesa no Brasil. Pensava em fazer um estudo a partir do levantamento de textos francófonos inseridos em materiais didáticos elaborados para turmas iniciais de Francês Língua Estrangeira (FLE) em escolas e centros de ensino de língua francesa nacionais. Meu principal foco de pesquisa era o de

perceber e compreender que sentido era construído a partir do uso de textos francófonos no processo de ensino-aprendizagem em turmas iniciais de FLE.

Dois fatos me fizeram deixar de lado tal projeto: a diminuição do prazo do mestrado, de três para dois anos, e o contato que tive, logo no início de nossa pós-graduação, com o ensino de FLE na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (doravante EA-FEUSP ou simplesmente EA). Minha primeira experiência de dar aulas de francês para jovens e adultos havia sido em uma escola de idiomas da rede privada na minha cidade natal, João Pessoa, na Paraíba.

No primeiro ano de mestrado tive a segunda experiência, dessa vez como monitora do Centro de Línguas. Foi ao acompanhar as aulas para universitários da escola politécnica da USP que aprendi a refletir sobre a prática do ensino de FLE. Minha terceira experiência foi esta da EA onde descobri um caminho particular do ensino-aprendizado da língua francesa, o caminho da escrita.

A EA possui um projeto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que se inicia no sexto ano do Ensino Fundamental 2 e vai até o último ano do Ensino Médio. No projeto pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras nesta escola, os autores deixam clara a intenção de permitir ao aluno

(...) vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo. (Projeto da escola, 2010, p.4)

Trata-se de um contexto plural no qual pude atuar durante três meses e meio, durante o terceiro trimestre escolar de 2014, quando substituí a professora de francês da escola que estava de licença maternidade, Profa. Sahsha Kyoko Watanabe Dellatorre Nishimura, em quatro classes: o 9º do Ensino Fundamental e os três do Ensino Médio (EM). Tive assim a oportunidade de acompanhar e ser atuante como professora substituta no processo de ensino-aprendizagem dos níveis A1, A2 e B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECRL) de adolescentes do ensino básico e público.

Até o 9º ano os estudantes possuem uma carga horária de aprendizagem em Língua Estrangeira (LE) subdividida para o estudo de três línguas: inglês, espanhol e francês. No ensino médio, esta carga horária aumenta e o foco em uma única língua estrangeira muda substancialmente o aprendizado dos alunos, sobretudo de jovens que nesta etapa da vida fazem melhor, o que os motiva e o que lhes dão prazer.

Dentre as atividades inseridas no planejamento para o ensino de língua francesa na EA, encontra-se a elaboração/redação do *journal de bord* (diário de bordo, doravante DB), um trabalho de compreensão e produção escrita que os alunos começam a produzir no primeiro ano do EM e retomam durante todo o seu percurso até o último ano, sendo acompanhado e avaliado pela docente durante todos os trimestres de cada ano letivo.

Os diários de bordo dos alunos do EM da EA me encantaram. Eu ainda não conhecia esse tipo de trabalho e decidi, juntamente com minha orientadora, a Profa. Dra. Cristina Pietraroia, que eles seriam o foco de meu mestrado. Percebi que os alunos empregavam os conteúdos programáticos

nestes diários de forma autônoma e bem-sucedida, dentro de contextos culturais adequados e com bastante prazer.

Fiz uma primeira seleção dos diários e vi nos alunos uma grande motivação por aquele tipo de produção textual, pela escrita em língua francesa e pelo gosto em escrever um diário de suas memórias de leitura e aprendizado na escola e na vida cotidiana. Dei-me conta de que os diários me ofereciam uma oportunidade de ver a aprendizagem da língua-cultura francesa sendo feita e, mais do que isso, percebi que havia algo importante nesse processo: o próprio aprender a aprender.

No contexto em questão, o *journal de bord*, ou *journal intime* como era nomeado por alguns alunos, me chamou atenção primeiramente pela preocupação com que a maioria dos alunos tinha em elaborá-lo e em seguida pelas experiências pessoais de aprendizado que relatam nos textos.

Foi interessante e curioso observar que a maioria dos alunos, além da preocupação com as notas, durante o processo de produção do diário se envolvem na tarefa e demonstram em suas produções uma abertura e uma motivação para descrever fatos e comentários com liberdade e certa dedicação solitária, uma vez que as produções são feitas individualmente e fora da sala de aula. Pode-se dizer que o processo de produção e avaliação dos diários foge um pouco às regras da escola em sua essência. Os alunos mergulham no prazer de escrever sobre si e sobre outros em uma língua estrangeira, levando em consideração o prazer desta escrita livre, a estética e a intenção de escrever o *journal* supera qualquer nota atribuída.

Tendo sido eu mesma uma “escritora de diários” em minha adolescência, eu tinha certeza de que os diários dos alunos da EA constituiriam meu corpus de pesquisa. No entanto, devido a questões ligadas à idade dos alunos, à presença de fotos suas nos diários e,

consequentemente, à necessária autorização de seus pais e da própria EA para o desenvolvimento da pesquisa, o que incluiria uma coleta de dados mais ampla, achamos por bem, eu e minha orientadora, de manter esse tema, mas com outro público, o de alunos da graduação em francês da FFLCH-USP.

A Profa. Dra. Cristina Pietraroia já solicitava a seus alunos, há alguns anos, a elaboração de um tipo de diário de bordo, mas com uma forma mais livre do que a proposta pela EA e também com outra nomenclatura: *cahier* ou *carnet de bord* (doravante CB).

Lançamo-nos à coleta, digitalização e análise desse material produzido pelos alunos de Francês 1, a primeira disciplina obrigatória da graduação em francês, ministrada por minha orientadora no primeiro semestre de 2016 da qual fui monitora pelo programa de aperfeiçoamento ao ensino (PAE).

Assim como nos *journaux de bord*, feitos pelos alunos da EA, percebemos um grande prazer por parte dos estudantes universitários na elaboração de seus CB, prazer associado à motivação, à autonomia, à reflexão. Neste contexto, marcado por menos regras do que o contexto da EA, a bem-sucedida interação aluno-escrita-aprendizagem ficou evidente e nos levaram às seguintes perguntas sobre a produção desse gênero textual ainda pouco utilizado no meio educacional brasileiro de ensino de FLE:

- Por que essa atividade é tão motivadora entre os alunos universitários? Sabemos que atividades livres, sobretudo em que os alunos podem se servir de recursos da tecnologia e ferramentas da internet, motivam os jovens nascidos na era da informação tecnológica, jovens que não têm nenhuma restrição em navegar horas na internet em busca de filmes, sites ou vídeos de seu interesse. Além

desse, que outros elementos motivam a produção do diário entre os estudantes?

- Como a produção escrita do CB proporciona a aprendizagem de FLE? Que processos estão envolvidos nesta produção autoral?

O trabalho em sala de aula com os CB mostrou que a escrita como um exercício de aprendizagem pode, assim como a leitura, nos revelar como aprendemos e o que aprendemos. Assim, a intenção deste trabalho desde o início de seu percurso é colaborar com o aprender, o aprender a aprender e o aprender a ensinar francês; é indicar como a escrita livre em um contexto polifônico leva os alunos ao aprendizado; é seguir esta escrita que traça um caminho de reflexão e de encontro de si com o outro a partir de uma língua estrangeira e observar como esta liberdade de escrever rompe com normas e toma um caminho mais reflexivo e autônomo tornando-se um traço marcante no ensino aprendizagem em LE.

Aprender passa pela escrita, pela palavra, pelo código, pelo signo, pelo diálogo com o texto. Nosso propósito foi o de observar o modo de interação dos alunos com o aprendizado por meio desta escrita, revelando a intensidade do traço, das formas, das cores, das imagens e dos elementos que se relacionam na elaboração dos diários, assim como a sutileza pessoal das estratégias de aprendizagem para compreender e também para significar no diálogo com o outro estrangeiro.

Também foi nossa intenção fortalecer o debate sobre a construção de conhecimento em língua francesa por meio da escrita dos CB, apresentando possíveis diálogos para ampliar os estudos e pesquisas sobre a aquisição da língua escrita no ensino de FLE e intensificar o papel da reflexão e da autonomia na formação dos aprendizes.

Considerando a relevância de uma escrita livre na construção do ensino-aprendizagem, esta pesquisa direciona-se a um público de professores e pesquisadores que queiram dialogar com estas estratégias autônomas e com uma proposta de pensar o ensino sob um ponto de vista do aprendiz, dando importância ao sentido da língua e ao sentido de aprendê-la como uma grande descoberta.

## **CAPÍTULO 1 - Carnets e Cahiers de bord: o espaço da escrita**

*Pour Cristina :*

*Mon chère (mon chère ou ma chère?), S'il vous plaît, vous ne devez pas lire les pages en interdiction: il y a choses secrète (ris): chose sur choser (kkkk) (aprendi essa palavra ao conferir o significado de outra para escrever aqui). Vous êtes une personne formidable. Merci beaucoup! <3*

AE1

## 1.1. QUESTÕES DE TERMINOLOGIA

*Salut! C'est mon carnet de bord!!!*

AE9

A fim de explicar o título desta dissertação, que traz a expressão *carnet de bord*, iniciamos o capítulo 1 abordando a questão terminológica desse gênero textual que constitui o corpus de nossa pesquisa e que possui ainda outras denominações, diferenciando-se pelo contexto e proposta de uso como ferramenta de aprendizagem.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2008), os gêneros textuais são formas discursivas que contribuem para as atividades comunicativas do nosso cotidiano, na medida em que são reconhecíveis por um dado grupo social e relativamente estáveis dentro desse grupo, ou seja, é “prática social e prática textual-discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p.) ao mesmo tempo.

Este conceito estabelece diálogo direto com as definições de gênero dadas por Mikhail Bakhtin (2003, 2004) e outros estudiosos do discurso. Para o autor russo,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os

quais denominamos gêneros do discurso. (BAKTHIN, 2003, pp. 261, 262)

Vemos que o *carnet de bord* constitui em si mesmo um gênero discursivo, embora com denominações variadas, ao pesquisarmos sobre ele no espaço da escrita nas escolas francesas. Começamos por citar o *jornal scolaire* (doravante JS) a partir da pesquisa histórica da revista *Nouvel Educateur* (UEBERSCHLAG, Roger, 1990), que em um número especial dedicado ao tema nos aponta a relevância da escrita de diários nas escolas francesas e sua gênese e expansão em toda Europa no final do século XIX.

Os artigos da revista nos mostram a ressonância do JS associado a uma nova pedagogia, um novo modo de aprender e ensinar crianças e adolescentes. Em experiências feitas nos EUA e na Europa, fica evidente que tal pedagogia preza, em sua essência, por dar voz aos alunos por meio da escrita nos espaços da escola e oportunidade de aprenderem reconhecendo sua experiência na vida. Neste período ainda não se falava em autonomia como hoje, mas reconhecemos que o JS foi uma semente para valorizar a atuação do aprendiz na sua própria aprendizagem.

Em sua origem, o JS é um meio de difusão do pensamento da criança sobre o mundo, sobre a escola e sobre si mesma, tendo voz e representatividade. Esta prática também tinha a intenção de valorizar as crianças e a importância de sua participação social em atividades escolares de forma a perceber a escrita com um objetivo mais amplo, como afirma Christiane Duffaud:

Mettre en place un journal scolaire, c'est rencontrer des textes d'enfants. Ils y racontent leur vie, expriment des désirs, des conflits ... L'enfant a peu d'occasion de voir reconnu et pris en compte ce qu'il dit. Le système scolaire est pensé en dehors de lui. (DUFFAUD, 1990, p.6)

A necessidade de abranger a comunicação escolar em massa por meio do JS ajudou também a desenvolver a competência da escrita e a comunicação entre os aprendizes e as escolas. Com a prática da redação do JS os alunos tornam-se autores e difusores da comunicação nas comunidades escolares, partilhando seu cotidiano e suas experiências no ambiente de ensino-aprendizagem. Desde sua aparição, o JS motiva uma escrita de reflexão e crítica, associada à criatividade dos alunos nas produções. Roger Ueberschlag descreve a escrita do JS na sala de aula como

Une forêt de mots. Comme on entend dans les mots plus qu'on ne voit dans les choses, ce n'est pas par hasard que dès leur parution les journaux scolaires aient fait à la poésie, c'est-à-dire à l'indicible et à l'ineffable, une place privilégiée. (UEBERSCHLAG, 1990, p.1)

A revista também aponta Célestin Freinet (1896-1996), criador do movimento Escola Moderna na França, como um dos atores principais no desenvolvimento dos JS e a iniciativa da comunicação entre as escolas francesas. Com a chegada das técnicas de impressão nesse ambiente fortaleceu-se o trabalho com a escrita, a produção dos relatos, as descrições e a difusão dos textos e artigos, sendo estes de responsabilidade dos alunos, que exerciam a livre expressão, a comunicação e a função social nas escolas a partir da difusão de suas experiências no cotidiano escolar. Esta pedagogia com uso das técnicas de impressão na escola influenciou todo um novo modo de ensino-aprendizagem:

En combinant expression libre et communication, Freinet avait sans doute fixé la trame idéale de la vie scolaire et de la vie tout court. L'expression libre est du côté du sujet qui se livre personnellement, en y trouvant une fraîcheur et une joie de vivre, bientôt indispensables. Certains y voient une thérapie mais il serait sans

doute plus juste de parler avec André Paré d'une «optimisation du potentiel humain». La communication est du côté du destinataire et doit pour cela respecter le code du langage, ses lois d'intelligibilité, sa fonction sociale. (UEBERSCHLAG, 1990, p.I)

As experiências no ensino-aprendizagem de Freinet eram registradas em seu *carnet de bord* que sucedeu ao seu *journal de guerre*; nestes espaços eram registradas situações de aprendizado de seus alunos. Segundo Poslaniec (1990, p.2), «*La parenté est évidente entre le Journal de guerre, le Journal de bord et les premiers Journaux scolaires imprimés par ses élèves, et qui ne s'appellent pas encore ainsi.*»

O JS nasceu como uma atividade pedagógica, como as outras que os alunos devem acompanhar e desenvolver na escola, e hoje reúne vários suportes durante as várias fases de aprendizagem da língua. Do maternal às classes de ensino médio, o JS se faz presente no sistema educacional francês e possui uma circulação ativa nas escolas<sup>2</sup>.

Quanto ao termo *carnet de bord*, encontramos as seguintes definições na wikipédia francesa:

Carnets de bord peut désigner :

Carnets de bord, un synonyme de livre de bord,

Carnets de Bord (2004), un album de Bernard Lavilliers

Carnets de Bord (2001- ), une revue de l'université de Genève<sup>1</sup>

<sup>1</sup>↑ « Carnets de bord en sciences humaines » [archive]

(WIKIPEDIA, consultada em setembro de 2016)

---

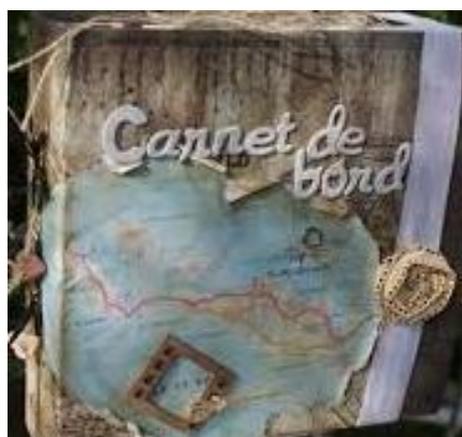
<sup>2</sup> Podemos conferir as edições dos *journaux scolaires* na página do *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information*: <http://www.clemi.org/fr/productions-des-eleves/journauxscolaires/#fairesonjournal>

Seguindo o link designado na primeira acepção do termo, chegamos a *livre de bord* que, no entanto, não condiz exatamente com o material usado nas aulas de francês, mas guarda a noção de anotações variadas tomadas ao longo de um percurso:

Un livre de bord, est un ensemble de registres (journal passerelle / journal machine / journal radio) dans lesquels le capitaine ou les officiers d'un navire, consignent chronologiquement les différents évènements, manœuvres, caps, observations et paramètres concernant la navigation, la conduite des machines, la réception et l'émission de messages radios. (WIKIPEDIA, idem)

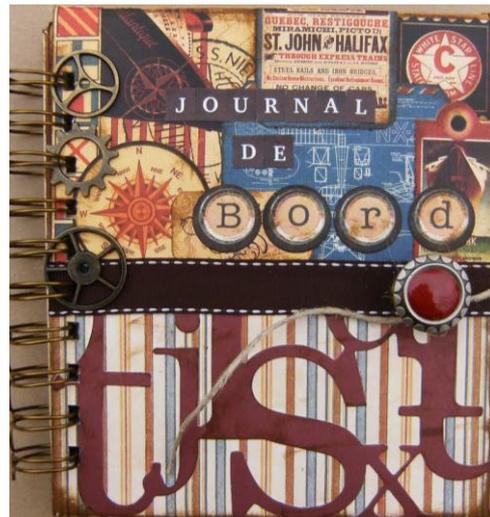
No dicionário eletrônico Reverso, *carnet de bord* é definido como um “*cahier de petit format où l'on inscrit des notes, des relevés, des comptes*”<sup>3</sup>.

Ao fazer uma pesquisa no Google imagens desse termo, vemos que os exemplos dados são produtos extremamente pessoais e um tanto artesanais, com descrições do percurso cotidiano de casa à escola, com relatos de experiências visuais e/ou poéticas:



---

<sup>3</sup> <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/carnet%20de%20bord>. Consultado em setembro de 2016.



Aprofundando a pesquisa sobre o *carnet de bord* no Google, encontramos algo bem interessante e que vai ao encontro daquilo que já mencionamos sobre essa experiência do aluno de relatar seu processo de estudo: a ligação entre o *carnet de bord* e a realização do TPE, *Travail Personnel Encadré*, obrigatório desde o ano de 2001-02 na França.

Os TPE são trabalhos de pesquisa incorporados às aulas do ensino médio, feitos em equipe, porém cada aluno é avaliado individualmente. O *carnet de bord* do TPE é o instrumento que permite o registro e a realização dos principais objetivos desses trabalhos; por meio da escrita, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a iniciarem um projeto de pesquisa e a serem autônomos em seus estudos, assim como acompanhar o seu processo de aprendizagem, trabalhando a partir de uma problemática. O *carnet* serve como base para organização e produção de todo o trabalho: o aluno planeja suas tarefas, registra todo o trabalho feito, suas pesquisas, assim como suas dificuldades e erros durante o processo.

Ao final, o *carnet de bord* do TPE serve também como suporte para avaliação do trabalho<sup>4</sup>.

Vale a pena observar as instruções dadas no site <http://www.bac-es.net/infos/tout-savoir-sur-le-carnet-de-bord-pour-les-tpe-1ere-es.php> para se fazer um *carnet de bord* bem-sucedido:

Voici les principales règles que vous devrez respecter dans la rédaction de votre *carnet de bord* de TPE:

- ✓ Avoir un *carnet de bord* physique: Une version papier du *carnet de bord* portera l'emprunte de tout le travail que vous aurez effectué dans le cadre de vos TPE. Il est fortement déconseillé de tenir un *carnet de bord* uniquement numérique.
- ✓ Faire une page de garde du *carnet de bord* : Indiquez y votre sujet, la problématique, vos noms, la date, le nom du professeur
- ✓ Dater tous les événements dans le *carnet de bord*: Vous devez impérativement dater tous les événements. Il est même conseillé d'inscrire les heures précises si vous en avez la possibilité.
- ✓ Indiquer le nom du ou des responsables de chaque lecture ou réunion dans le *carnet de bord*: Vous devez aussi indiquer le noms des personnes ayant pris en charge la lecture d'un ouvrage.
- ✓ Décrire brièvement le contenu ou sujet de vos réunions : Pour faciliter la lecture et la compréhension de votre *carnet de bord* de TPE, indiquez le plus précisément possible (tout en restant bref) le sujet de vos rencontres de groupe ou avec un professionnel.

Já para o termo *carnet de bord* encontramos definições associadas a livros e cadernos utilizados pelos professores como um suporte para ajudar

---

<sup>4</sup> Para maior aprofundamento ver o site:

<http://www.citescolairedefumel.fr/resources/LYCEE-GENERAL/carnet-TPE-2015.pdf>.

Há também um número voltado especialmente aos TPE na revista *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, Paris: CNDP, fevereiro de 2000, n° 34.

na organização das matérias, notas e acompanhamento do rendimento escolar dos alunos, o equivalente as cadernetas utilizadas pelos professores nas escolas no Brasil.

Outro gênero importante para nosso trabalho é o *journal d'apprentissage* (doravante JA ou diário de aprendizagem), termo que poderia nos servir de partida, pois queremos reforçar a pertinência do seu uso nos espaços de ensino-aprendizagem do idioma das línguas estrangeiras.

A prática de escrever um *journal d'apprentissage* não é uma novidade nos trabalhos sobre didática de língua estrangeira, área que justamente nos mostra a relevância deste instrumento para os estudos dos processos cognitivos e para a reflexão através da escrita. Segundo Lucile Cadet (2007), na França, em 1980, o JA entra no currículo em cursos de formação de professores. A própria pesquisadora utilizou esse tipo de gênero textual nos anos 1990, e em suas pesquisas analisou 50 JA produzidos pelos estudantes da habilitação FLE da Universidade Paris 3, Sorbonne Nouvelle, durante os anos escolares de 1994-1995, 1997-1998 e 1999-2000, e nas disciplinas de língua estrangeira (árabe, japonês ou tcheco).

Para Cadet, o JA deriva dos *journaux de bord*, cuja prática

semble s'inscrire dans un mouvement dynamique qui viserait à développer, dès le plus jeune âge, une compétence à s'exprimer et à écrire à la première personne mais aussi une compétence à mettre en relation les différents épisodes de sa vie afin de les relier et de leur donner du sens au fur et à mesure et non dans une relecture à posteriori. (CADET, 2007 p. 39)

Segundo Marie Berchoud (2001, 2002 apud Cadet, 2007), o objetivo da escrita de um *journal d'apprentissage* para um aprendiz de LE é

justamente o de promover a reflexão a partir de suas experiências, erros e acertos durante o processo de ensino-aprendizagem. Como, em geral, não há regras claras sobre o modo de construção de um JA, Berchoud constatou que os alunos acabam elaborando um gênero textual que fica entre as referências pessoais e as coerções ditadas pelo docente, ou seja, são três os eixos observados nos JA e assim descritos por Cadet:

- un horizon de référence intertextuel comportant des modèles de rédaction qui s'opposent : écriture académique – auquel renvoie l'institution universitaire –, écriture personnelle – du type autobiographique, qu'évoque le terme journal ;
- deux objectifs qui exercent une influence réciproque et contradictoire: celui de la formation et celui de l'évaluation ;
- la liberté d'écriture que laisse supposer le terme journal et la contrainte de parler de soi à un lecteur-évaluateur incarné par l'enseignant de langue lui-même. Ce lecteur pose des contraintes rédactionnelles et influence, de par sa présence même, par les consignes qu'il donne et par ce qu'il représente, la forme et le contenu du journal d'apprentissage. (CADET, 2006, p. 41)

Acreditamos que o JA seja uma ferramenta que muito pode contribuir para a formação do aluno futuro docente, e para a formação dos professores de línguas como um todo. Percebe-se nessa área no Brasil uma falta de reflexão do docente sobre o aprendizado associado ao contexto do aluno em seu meio sociocultural; muitas vezes sua prática é dissonante e não condiz com a realidade cotidiana dos alunos e das escolas, e isso não ocorre por culpa do docente, mas por lacunas em sua formação. É comum se ter currículos de licenciatura engessados, com bibliografia estrangeira e que não preparam os futuros professores para contextos diferentes daqueles em que se formaram.

No recente livro *Carnet/Journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* Sylviane Ahr e Patrick Joole (2015) trazem uma pesquisa histórica e didática sobre os cadernos de leitura ou diários do leitor. Segundo os autores,

favorisant les activités langagières écrites et individuelles, le carnet est le lieu d'"élaboration cognitive". Son utilisation étant très souvent associée à la pratique du débat, il sert de point d'appui à "l'interaction sociale". (AHR, JOULE, 2015, p.8)

Sua utilização, associada ao debate e trocas de experiências de leitura, abrem para a consciência da prática metacognitiva e também transdisciplinar dos aprendizes. Assim como o JS, o JA e as atividades de TPE, o *carnet de lecture* é parte das atividades de leitura e compreensão de texto na França, das escolas primárias às universidades francesas, sendo muito adotada em classes de alunos-leitores com dificuldades de aprendizagem. Inicialmente utilizado apenas em aulas de ensino de literatura, esse suporte é nos dias atuais considerado essencial nos cursos de formação de professores em língua estrangeira e obrigatório em alguns programas de ensino da educação nacional francesa.

Retornando ao nosso corpus de pesquisa, vemos que o termo *carnet de bord* é aquele que melhor mantém uma fundamental característica desse gênero tal como solicitado na disciplina Francês 1: a liberdade de redação oferecida ao aluno. A docente desta disciplina que acompanhamos em 2016 não forneceu instruções precisas ou coercitivas para a elaboração dos CB; apenas sugeriu que os alunos adquirissem um caderno com uma materialidade que apreciassem, com o qual se sentissem à vontade e no qual tivessem prazer de escrever.

A ideia de trazer as diferenças entre os termos nos auxiliou a sistematizar o trabalho de pesquisa, porém vemos que a própria escrita pode levar os alunos a traçarem outros caminhos na realização contínua deste trabalho, desviando-se do que seriam possíveis normas para a produção de um CB.

O que queremos ressaltar aqui é o evento da escrita e a transformação que ela promove no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, valorizando a expressão livre e sendo legitimada por sua função de levar o aluno de forma criativa e participa à construção do saber.

## 1.2. METODOLOGIA

*Retour à l'école!!!<sup>5</sup>*

AE2

*Quand vous avez l'impression d'être né  
dans un monde qui ne vous  
correspond pas; c'est parce que vous  
êtes venu pour aider à créer un  
nouveau*

(frase copiada pelo estudante AE4 em seu CB)

Nossa pesquisa é marcada por uma reflexão de carácter socio-histórico, ou seja, optamos por esse caminho por entender que tal olhar

---

<sup>5</sup> Mantivemos as escritas originais dos alunos, sem qualquer correção.

valoriza o ser social e a construção de seus sentidos a partir de suas memórias e experiências individuais e culturais.

A abordagem socio-histórica nas pesquisas em ciências humanas apresenta um caráter qualitativo. Colocamo-nos dentro desta abordagem por ela apresentar pontos em que a fonte dos dados é, sobretudo, o sujeito e as relações sociais. O nosso objeto de pesquisa são os textos dos alunos, e é a partir destes textos que temos as diretrizes para perceber o contexto, os alunos e o processo de aprendizagem.

Outra característica desta abordagem é que o processo de coleta de dados prioriza a compreensão, apoiada em uma descrição e explicação dos eventos em estudo, procurando as possíveis relações destes eventos numa integração do individual com o social e, sobretudo, com o texto e o contexto, o local onde a interação acontece, em nosso caso, o estrangeiro na língua e na cultura.

A abordagem socio-histórica tem em sua origem uma formação dialética e dialógica, que contrapõem as teorias empíricas, unilaterais e reducionistas sobre o indivíduo e as relações em sociedade, defendendo a riqueza da interação, do diálogo e da reflexão. Considerando esta perspectiva dialógica, esta interação torna-se essencial para o evento linguístico. Falamos de relação dialógica porque estamos falando de diálogos e trocas entre sujeitos, no caso de nossa pesquisa entre estudantes de uma língua estrangeira com a qual confrontam sua língua materna. Não se trata de uma relação superficial e ilustrativa, mas de uma relação de conflitos<sup>6</sup>, o que, no contexto de ensino-aprendizagem, torna-se visível por meio da escrita, pensando a produção do discurso e da escrita como um ato,

---

<sup>6</sup> A esse respeito, vale mencionar o artigo de Christine Revuz “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio” (2006).

como um acontecimento dialógico “singular e irrepetível” (FREITAS, 2003, p. 18).

Tomando como ponto de partida a escrita dos *cadernos de borda*, e como sujeito central o texto escrito nestes cadernos, nossa investigação ganha um caráter de pesquisa socio-histórica, definida por Maria Teresa de Assunção Freitas como

(...) um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Ao compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno social/individual. Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento. (FREITAS, 2003, p.26)

Pensamos a relação do aluno com a escrita e com o seu CB sempre a partir do seu texto pessoal, de suas impressões escritas. Levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem guiado não pelas atividades elaboradas pelo professor ou pelas tarefas de gramática e leitura, mas, pela escrita discente, é esta escrita e todo o processo envolvido que conduz à aprendizagem o ponto principal de nosso trabalho.

Ter feito parte deste processo em uma escola pública com os diários de bordo da EA e em seguida acompanhar as aulas de Francês I do Curso de Letras foi fundamental para a observação do que pretendíamos pesquisar: o processo de produção e construção da escrita e suas implicações na motivação dos alunos para um caminho mais autônomo de estudo e aprendizagem.

Para nossa investigação realizamos uma pesquisa documental, de acordo com as definições de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2011), ou seja, analisamos documentos escritos de ordem primária (“escritos compilados na ocasião pelo autor”; “escritos contemporâneos”; p. 49), de carácter retrospectivo. Trata-se, segundo as autoras, de uma pesquisa documental indireta, sendo os documentos considerados “particulares” e importantes “principalmente por seu conteúdo não oferecer apenas fatos, mas o significado que estes tiveram para aqueles que os viveram, descritos em sua própria linguagem” (MARCONI, LAKATOS, 2011, p. 55)

Interessada neste processo de aprendizagem do francês a partir da produção dos CB, durante o estágio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE, acompanhei as aulas de Francês 1 ministradas pela Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia. A experiência com o *journal de bord* da EA me deixou mais próxima dos CB feitos durante a disciplina. Percebi a mesma atenção e o mesmo empenho para a produção do texto nos cadernos, vistos como um guia pessoal e prático de aprendizado dentro e fora da sala de aula.

Para reconhecer a importância do CB no ensino-aprendizagem de francês colocamo-nos uma questão inicial: “Como o aluno aprende?” Esta questão é respondida por ele mesmo no desenvolvimento das atividades registradas no seu CB. Não temos uma resposta de como cada aluno aprende, não podemos padronizar uma aprendizagem comum a todo aluno de FLE – algo estudado por Jean-Michel Robert em seu livro *Manières d’apprendre* (2009). No entanto, dentro deste processo assimétrico, os registros de cada aprendiz nos dá uma ideia (e também ao próprio aluno) de como ele faz este caminho de aprendizagem do idioma.

Dos vinte e dois CB entregues pelos alunos ao final do primeiro semestre de 2016, escolhemos doze cadernos. Os critérios foram a quantidade de textos e os comentários, o que tornou difícil a escolha, visto que todos os CB eram verdadeiros compêndios dos processos de aprendizagem da língua-cultura francesa. Buscamos priorizar os cadernos/cadernetas dos alunos que possuíam nível linguístico correspondente ao da disciplina que seguiam (Francês 1, nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência). Entre os escolhidos, estão os de alguns alunos que nunca tiveram nenhum contato próximo com a língua francesa, nenhuma aproximação sequer virtual com o idioma. Estes critérios foram importantes para observarmos em algumas produções elementos desencadeadores e/ou motivadores da aprendizagem desse novo idioma entre os alunos.

Começar a nossa observação com os elementos que motivam o aluno a aprender o francês nos mostra o início do caminho que ele irá percorrer e também pode nos ajudar a refletir sobre nossas estratégias para motivar sua aprendizagem.

Pensando na escrita em língua francesa como fio condutor de nossa investigação, e redescobrimo o sujeito de estudo desta pesquisa em um contexto universitário, submersa em um campo de interação entre linguagem, aprendizado, leitura e escrita, percebi desde minhas primeiras experiências com o ensino-aprendizagem que estes saberes precisam interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais vividas em seu meio natural, considerando a escrita e a aprendizagem como compromisso social.

O propósito é pensar a pesquisa em ciências humanas como uma relação entre sujeitos a partir da perspectiva socio-histórica, compreender

as relações de linguagem em seu sentido mais vivo e dialógico, importante para abordar processo de escrita em língua estrangeira e suas implicações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, a saber o aluno, o texto, o professor e a instituição.

Nossa pesquisa foi construída como um encontro, um grande encontro entre professor – aluno - língua estrangeira. E a relação entre estes sujeitos que não se deu de forma linear, mas de forma assimétrica e pendular gerando e gerindo conflitos, descobertas do outro e de si mesmo, como um evento intrínseco à aprendizagem.

### **1.3. O CONTEXTO E OS ALUNOS PARTICIPANTES: interações e diálogos diversos**

*Je n'écris pas beaucoup dans le carnet de bord, mais  
j'aime écrire sur les choses de ma vie et sur le monde  
aux temps libres.*

AE1

*Aujourd'hui j'ai regardé une vidéo que parle à propos  
de un film français qui s'appelle "De vrais mensonges".*

AE4

*J'ai fait des amis dans le cours.*

AE9

Neste subcapítulo tratamos dos espaços elencados para observar a aprendizagem dos alunos de FLE, os espaços que permeiam sua produção escrita. Sabemos que não só para as classes iniciais, mas em qualquer nível

de ensino-aprendizagem de línguas, no que tange à produção textual, é importante que o aluno tenha acesso a algum exemplo-modelo, ou a algumas diretrizes e explicações do que seja um CB, para poder lançar mão de sua escrita e perceber a fluência e a consistência de seu texto, que será escrito em francês. É importante dar indícios de que este aluno-escritor – que denominamos devido ao contexto universitário Estudante-escritos (E) – terá como base suas memórias, suas apreciações, seu gosto, suas próprias experiências no processo que se desenvolve. Isso pode ajudar a acalmá-lo diante da folha em branco, do espaço sem margem que, como dissemos antes, lhe trará a escrita livre das amarras institucionais, a escrita respeitando o seu tempo e sua criatividade, mas também pode deixá-lo perdido ou à deriva em um mar de possibilidades. E para não morrer na praia, é importante que se estabeleça um diálogo do texto do aluno também com as aulas e as propostas de aprendizagem lançadas pelo professor.

A esse respeito, cabe frisar que é necessário que o docente saiba se valer das atividades que motivem o aluno a integrar-se ao movimento de aprender, suscitando, como distingue Paul Cyr, a *motivation intégrative* (CYR, 1998, p.94) da *motivation instrumentale*, pautada apenas no interesse em obter boas notas ou de algum modo no uso do idioma no domínio profissional. É a atitude do aluno diante do desafio ou do desejo de aprender a língua que o motiva e o leva à elaboração, criação ou organização de suas estratégias de aprendizagem. É isso também que dará pistas necessárias ao professor para o desenrolar de suas aulas.

Para contextualizar o ambiente de interação dos alunos com o trabalho que é desenvolvido no CB, da sala de aula aos textos, começamos por pensar este espaço da sala e a aula de francês como um momento que proporciona elos entre os alunos e o acesso intermediado à

língua francesa. Dizemos “intermediado”, pois este espaço/tempo é um dos momentos em que o aluno tem contato com a língua estrangeira mediada por um professor que lança mão de meios para nortear a construção deste processo. Por isso é importante, desde o primeiro contato, estabelecer uma relação de segurança e troca entre docente e discentes, e entre os próprios estudantes. O professor não é o detentor do saber, e todos nós temos algo a ensinar e a aprender. Muitas vezes nos surpreendemos com o desempenho de alguns alunos, visto em seus cadernos ao final do curso de francês e esta escrita, mesmo iniciante, nos aproxima de suas capacidades e potencialidades.

Vigotski, em seu livro *A formação social da mente* (2001), traz a importante noção de Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal (ZDP). Trata-se, durante o processo de aprendizagem, da demonstração das capacidades das crianças de realizar tarefas com ajuda de adultos, dos mais experientes e também sozinhas, se instruídas para tal. Vigotski fala nessa zona como o caminho percorrido para o desenvolvimento das atividades e esta concepção é responsável pela aproximação entre o processo de desenvolvimento das crianças e o seu ambiente sociocultural, segundo Marta Kohl de Oliveira (2010). A observação desse espaço valoriza a ação pedagógica e as iniciativas dos alunos, bem como suas capacidades intelectuais:

Ela [a ZDP] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível do desenvolvimento determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOSTKI, 1991, p. 97)

No prólogo de um outro livro de Vigostki – *A construção do pensamento e da linguagem* (2010), o tradutor Paulo Bezerra questiona a denominação “potencial” ou “proximal” e opta pelo adjetivo “imediate”, trazendo-nos novos esclarecimento sobre esse importante conceito:

Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, **dispensa a mediação do professor**. Na ótica de Vigotski, esse fazer “em colaboração” não anula mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinho o que antes só fazia acompanhada, sendo ainda um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. (Prólogo do tradutor. VIGOSTSKI, 2009, p. X, nosso destaque)

Essa longa citação traz exatamente aquilo que os CB dão a perceber: o aluno fazendo sozinho, inclusive fora da sala de aula, sem professor, tendo a capacidade de discernimento para escolher aquilo que registrará de sua aprendizagem de forma criativa, e tendo a iniciativa de fazê-lo. Podemos dizer que o CB materializa a ZDI do aluno-escritor.

Nas aulas de Francês 1 que segui como monitora do PAE, logo nos dias iniciais do curso, para ambientar o aluno no contexto da produção escrita, o primeiro passo dado pela professora foi solicitar os cadernos, como mostra o *compte-rendu*, documento mensal com o resumo do que foi feito durante as aulas:

## Cours 2

Le 18 février 2016, jeudi

- Distribution du document 1 avec le descriptif de la discipline.
- Distribution du document 2 (la grille pour les ACH - Activités Culturelles Hebdomadaires) et explication de l'activité et de son compte-rendu.

### Activité Culturelle Hebdomadaire : (atividade cultural semanal)

Assistir a um filme (cinema, Netflix, televisão), ir a uma peça de teatro, exposição, restaurante, padaria, navegar em um site etc – fazer qualquer atividade cultural ligada à língua francesa e às culturas de língua francesa (francófonas). Preencher o Doc 2 manuscritamente (à mão), imprimir e entregar todas as segundas-feiras logo no início a aula.

### Compte-rendu :

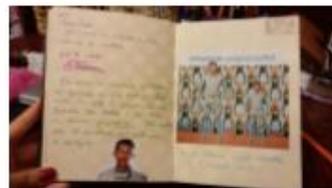
- /kɔ̃t Rɑ̃dy/

- nom masculin

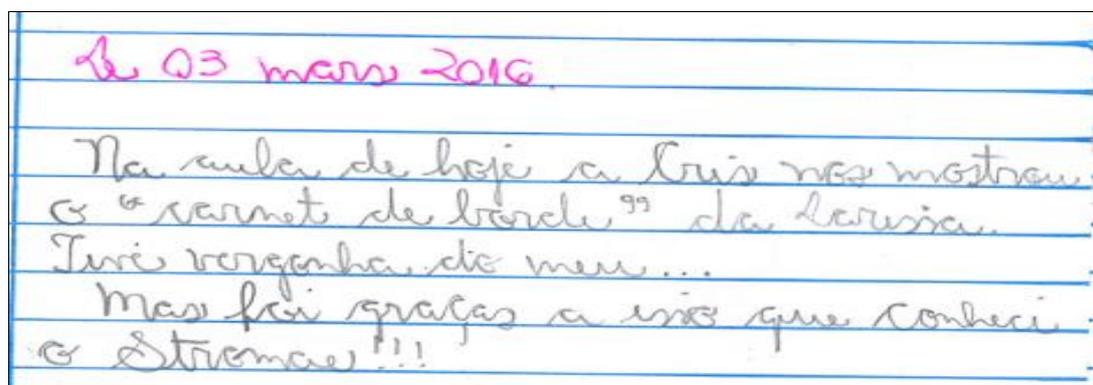
- pluriel : comptes rendus ou comptes-rendus

= Rapport fait sur un événement, une situation, un ouvrage, la séance d'une assemblée, etc. (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>)

- Sollicitation du «Carnet de Bord» qui doit être fait tous les jours, en portugais ou en français, avec vos notes personnelles concernant votre apprentissage du FLE. Ajoutez-y des images, des schémas, des dépliants. Ex. Le carnet de bord de Larissa :



Neste documento a docente registra a solicitação dos CB e seu objetivo para o curso de francês, mostrando para os alunos um exemplo de CB feito no ano anterior e colocando questões a cerca do prazer da leitura e da escrita. As reações ao que foi dito e mostrado na sala de aula não tardam a aparecer, os cadernos despertam a curiosidade por este espaço que terá seu traço. No CB de AE2, temos:



AE2

Os cadernos são um recurso de grande valor para desenvolver a escrita em francês e também para despertar no aluno o gosto pelo estudo do idioma ou pela busca de conhecimento da língua envolvendo aspectos linguísticos e, sobretudo, aspectos socioculturais.

No contexto em questão, podemos observar que, para esta turma de Francês 1, a dificuldade da produção escrita será menos penosa se levarmos em consideração os estímulos e motivações através do contato com os vários elementos culturais e artísticos citados e colocados ao alcance dos alunos dentro da sala de aula. Este aspecto multicultural e interdisciplinar das aulas para iniciantes é importante para superar as dificuldades linguísticas na hora de escrever o texto. Tais aspectos vão mediar representações linguísticas que os alunos irão compor da língua

estrangeira que estudam. Apoiando-nos nas teorias de Vigotski acima citadas, podemos afirmar que a significação neste processo ocorre também por meio da cultura. E no caso dos alunos em questão, as primeiras trocas com o idioma foram na sala de aula.

A sala de aula pode e deve ser um espaço de trocas e degustação de imagens, sons e textos motivando a busca e a descoberta dos diferentes sabores do aprender uma língua estrangeira. No caso dos alunos da disciplina Francês 1, para provocar estas trocas, durante o semestre é pedida uma atividade cultural semanal, o que também coloca os alunos em contato com atividades extraclasse, ligadas a cultura francófona. Um estímulo para a escrita no CB. Neste processo, os cadernos vão proporcionando um elo entre a aula, as experiências de aprendizagem dos alunos e o resultado destas experiências. O aluno se relaciona com o outro, com o professor e com ele mesmo. É neste espaço-contexto que o aluno vai dar início a uma relação com o espaço-escrita, e ultrapassando os limites da sala de aula, ampliar suas possibilidades de criação e elaboração de enunciados, formulando discursos mais estáveis e autônomos em língua francesa, pois a escrita é uma produção de linguagem, e também uma comunicação entre escritores, leitores e textos aos quais tiveram acesso.

Segundo Bertrand-Lacoste, autor da obra *Culture de l'écrit / Culture des écrans*, a escrita é constituída dentro do discurso:

L'écrit ou "l'unité de communication scripturale" il s'analyse en tant que discours, établissent de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs selon la nature : du billet glissé à son voisin, dans les lieux où la parole est interdite ou moins sécurisante, à la lettre que franchit l'espace et le temps ; de l'inscription sur support fixe aux écrits « évanescents » des écrans cathodiques : de la feuille qui s'envole au livre qui se conserve. (LACOSTE, 1994, p. 10)

Nos CB estas relações culturais e interpessoais com a escrita têm um valor de apreciação estética, tanto na sua elaboração plástica quanto na construção de seus sentidos. Estes elementos fazem parte do CB e se constituem em sua formação enquanto signos e/ou objetos de representação. Neste processo, *“L’écriture est une esthétique, elle possède l’étonnante vertu de transformer le sens en objet”* (LACOSTE, 1994, p. 24), a escrita dá aos alunos a noção da importância de escrever o que ele sabe, mas também de aprender enquanto escreve. Para além da cópia em francês, o sentido que é dado ao texto tem o gosto de aprender novas palavras e novos significados “escondidos” em cada termo ou expressão nova. É importante levarmos também em conta que a escrita antes de tudo é um meio de comunicação sociocultural consigo mesmo, um espelho para o aprendiz:

[...] confronter un élève à son écrit c’est le confronter à son image, à lui-même, et profondément à quelque chose de tragique. Et je ne vois pas en quoi les orientations scientifiques de la recherche sur les mécanismes d’apprentissage, aujourd’hui, rendent compte de cela. (LACOSTE, 1994, p.25)

O prazer, o trágico, o fácil, o difícil, o que parece impossível para o aluno são situações da aprendizagem que ficam evidentes nos CB. Estas experiências do ato de escrever são parte de um processo que pode desenvolver no aluno estratégias para que ele se sinta ou se reconheça como aprendiz e escritor, para tanto é importante colocar a escrita como uma atividade sobretudo de reflexão.

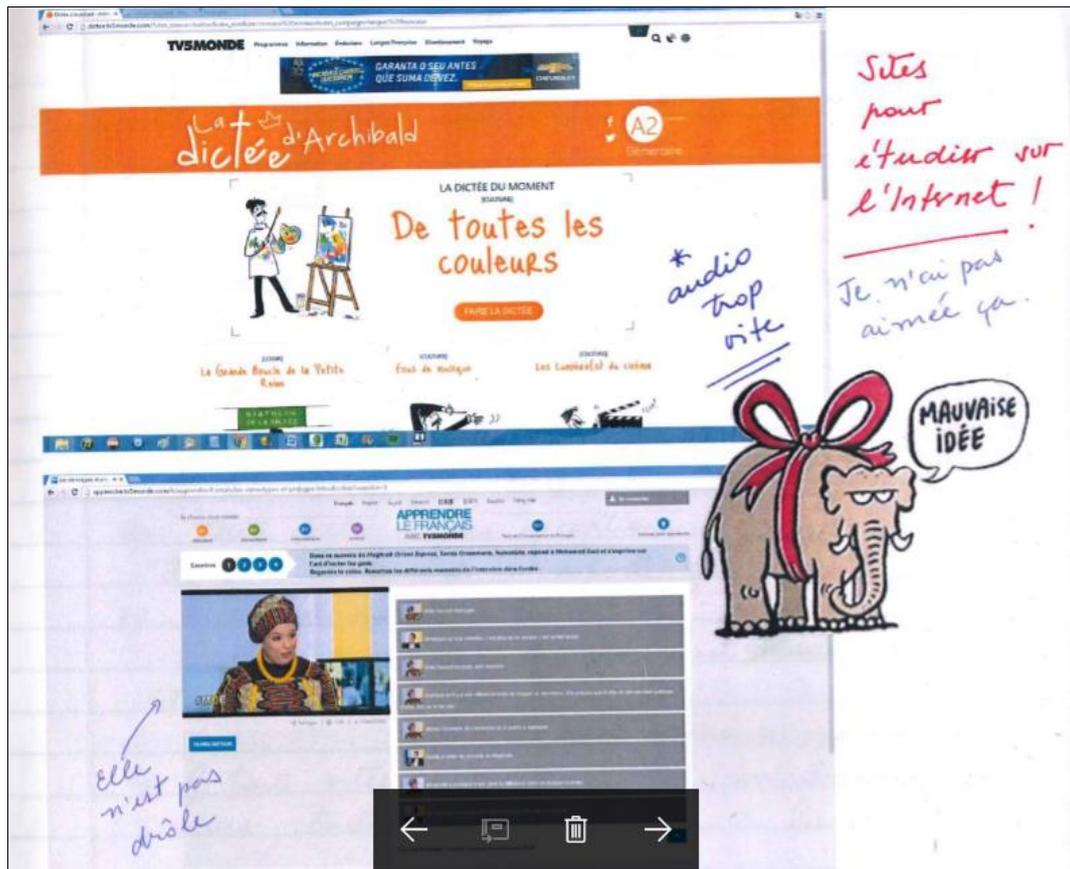
Para Lacoste, há ainda um fato importante a se considerar: o uso da palavra “produção escrita” utilizada nos meios didáticos de ensino-aprendizagem de LE evoca o mundo do trabalho, dos meios de produção

industrial e do mercado capitalista da atualidade, o que o autor considera perigoso, pois este modo de conceber a produção escrita tem apenas como objetivo prática da forma escrita e as regras de sua aprendizagem, em detrimento do próprio ato da escrita. Ora, é exatamente essa concepção da escrita como uma forma de produção mecânica que rejeitamos; ela não cabe nas circunstâncias de nosso trabalho, sobretudo por seguirmos uma pedagogia socio-interacionista que valoriza o processo e reconhece nele a riqueza da aprendizagem. Isso não quer dizer, no entanto, um ensino da linguagem escrita sem parâmetros ou abstrata, ou sem menção ao que em determinado idioma constitui uma escrita correta, adequado, aceita. Como afirma Lacoste, “*Il n’y a pas d’écriture sans règle*” (1994, p. 26). Inicialmente, vemos que nos CB os alunos criam suas regras de escrita, nem sempre corretas, mas fruto de uma generalização a partir do que leem e estudam. Como podemos ver em alguns exemplos, os aprendizes possuem uma dinâmica de estudo e aprendizagem que desenvolvem durante o processo de escrita servindo-se de estratégias pessoais e/ou recorrendo àquelas que mais lhes fazem sentido entre as ensinadas pelos professores.

Gérard Vigner em seu livro *Écrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite* faz referência ao efeito da escrita no próprio escritor:

Dans le flux d’informations provenant à la fois du réel empirique et de l’univers de connaissances, le scripteur va sélectionner un certain nombre des traits, de régularités et les inscrire dans une structure d’entendement. Cette activité cognitive va donner naissance à une représentation profonde de l’information opérée sur des bases logico-sémantiques, déliée à ce niveau de la langue. (VIGNER, 1982, p. 29)

Tudo isso fica bem ilustrado no exemplo de CB abaixo:



AE12

O aluno-escritor dessa página do CB faz alguns comentários manuscritos e neles se percebe que algumas regras ainda não são totalmente dominadas mas estão em um processo de interiorização:

- *Sites pour étudier sur l'Internet*: em geral, não se usa o artigo definido diante de *internet*, em francês, mas o aluno provavelmente se apoiou na regra geral da língua francesa sobre a necessidade de se ter sempre um determinante na frente de um substantivo.
- *Audio trop vite*: aqui o advérbio *vite* está sendo usado no lugar do adjetivo *rapide*.
- *Je n'ai pas aimée ça*: nesse caso, o aluno generaliza a concordância do particípio passado, deixando a marca do feminino onde não há necessidade.

A respeito dessas formas linguísticas que julgamos transitórias, Vigner, mesmo valorizando a escrita a partir de um movimento de compreensão e elaboração discursiva interior ao aluno, não descarta a necessidade do professor explicar o sistema de regras da língua escrita em FLE, o que dará possibilidades também de especificar o texto no universo linguístico e cultural da língua alvo (VIGNER, 1982, p.35).

Vemos ainda que o CB analisado acima permite situar o aluno neste meio linguístico e cultural estrangeiro e também que ele decida, através da escrita, que tipo e que suportes de aprendizagem lhe convém; vemos que alguns alunos escrevem sobre o cotidiano de sala de aula, outros sobre suas vidas, outros ainda sobre os temas de gramática e elementos linguísticos dosados a seu modo e a seu gosto, seguindo ou não modelos e normas de aprendizagem. No exemplo citado, o aluno-escritor escolhe um site internet para seu estudo, mas o elimina de sua lista; é interessante perceber que ele dialoga consigo mesmo, com o próprio site e com seu possível leitor, provavelmente o docente da disciplina, por meio dos acréscimos que faz à mão (*“elle n’est pas drôle”, “audio trop vite”, “je n’ai pas aimé ça”*) e por meio de uma colagem (o elefante com a frase *“mauvaise idée”*).

Com o exercício de escrever no CB, a escrita deixa de ser um ato banal, uma vez que os aprendizes colocam nos textos muito de si mesmos e valorizam a imagem e o sentido que estão construindo, em uma atitude pessoal e personalizada. O CB transforma o valor e o espaço da escrita, uma vez que é o local onde os alunos se sentirão à vontade para se expressar.

A esse respeito, Lacoste defende uma cultura da escrita contrapondo-a a uma cultura dos escritos nas telas, dos escritos superficiais

que produzem um montante de informações e geram um consumo desta linguagem para uma demanda mercadológica, sem se perceber o sentido poético no ato de escrever. Ele aponta um caminho em direção à prática da escrita para uma poética da pedagogia (LACOSTE, 1994, p.26) defendendo o contato com um mundo solitário dos livros, da leitura, das bibliotecas, sem se preocupar com as relações humanas superficiais e com a produção escrita utilitária. Trata-se de uma proposta que dialoga com a prática do CB: percebemos que os alunos são capazes de trazer para seus cadernos/cadernetas textos oriundos de leituras que fizeram, de sites em que navegaram, mas com crítica e pertinência, sem cair no exagero utilitário dos escritos.

Neste reconhecimento do lugar de aprendiz-escritor e autor do seu próprio texto e do seu próprio aprendizado, torna-se possível também reconhecer o carácter dialógico e polifônico do texto e do contexto. Investigando este processo de construção e produção da escrita dos CB e da contribuição para o saber aprender ou aprender a aprender, vemos que, mesmo sozinho com o seu texto, o aluno está em permanente diálogo com o outro, e com o outro sujeito que se revela nos seus escritos, um sujeito aprendiz de outra língua, um estrangeiro estranho a ele mesmo.

Os conceitos de polifonia e dialogismo, aos quais ainda voltaremos a nos referir neste trabalho, são encontrados nos estudos sobre linguagem de Bakhtin. O dialogismo se constitui na polifonia assim como a aprendizagem da língua escrita na consciência de que não somos únicos e nossa unicidade é a união de outros eu. O conceito de polifonia se configura na literatura, mais precisamente no discurso do romance. Paulo Bezerra assim resume o evento polifônico:

Pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. (...) Essas vozes possuem independência excepcional na estrutura da obra, é como se soassem ao lado da palavra do autor, combinando-se com ela e com as vozes de outras personagens. (BEZERRA, 2006, p.195)

Nos textos analisados vemos também a postura coletiva dos aprendizes, e a ressonância da polifonia no reconhecimento de que não somos únicos dentro das questões subjetivas pessoais e interpessoais; cria-se uma noção de coletividade e a prática do CB rompe silenciosamente com uma aprendizagem individualizada que limita a noção social e socializante dos alunos. A escrita sobre ele mesmo e sobre o outro permite essa noção de todo.

Ao pensarmos esta escrita no percurso histórico dos métodos de ensino-aprendizagem em LE, possivelmente em alguns métodos, não se encontra lugar privilegiado para a linguagem escrita discente. Passando do método tradicional, ou da gramática-tradução até o método comunicativo, o lugar da produção escrita (PE) ainda é limitado e varia em função da proposta de cada método. Em alguns é a literatura que serve de modelo para aprender a escrita, passando por exercícios de substituição, transformação, cópias de textos aleatórios; a leitura, a comunicação e a expressão oral ficam no plano central, mas em poucos métodos a escrita do aluno foi pensada como ponto principal a ser desenvolvido, deixando transparecer que, das competências a se aprender, a escrita é a mais difícil e a menos privilegiada. Mesmo tendo sempre uma parte de produção escrita,

com exercícios de composições textuais que variam de acordo com o grau de dificuldade linguística do aprendiz.

Nesta linha de pensamento, os estudos mais recentes em didática de língua estrangeira têm se preocupado em considerar os aspectos culturais e as relações sociais na construção de diálogos com o outro. Assim,

(...) o uso da língua como ferramenta de comunicação funcional e pragmática, sem alusão à alteridade, é redutor na medida em que ignora a diversificação, a heterogeneidade e a mobilidade dentro do tecido social essencialmente plural. O reconhecimento que há um vazio a ser preenchido nessa área abre caminho para que o professor busque, na sua formação, ferramentas para agregar a sua docência uma reflexão sobre esses novos conceitos, valores e noções, junto ao papel formador, educador e também mediador de sua prática. (ALMEIDA, 2013, p.121)

Este diálogo da e com a escrita coloca em questão também o lugar dos alunos como indivíduos dentro de uma instituição, dentro de uma teia coletiva de aprendizagem do idioma que está sendo partilhada por todos naquele espaço.

Dos 41 alunos que cursaram a disciplina F1 (Francês 1) no 1º semestre de 2016 com a Profa. Dra. Cristina Pietraroia (23 no período noturno e 18 no período matutino), 25 entregaram seus CB (8 alunos do noturno e 17 do matutino). No período matutino não houve reprovações, já no período noturno elas contabilizam 5. O CB, por não ser obrigatório, não teve uma nota à parte, mas permitiu que o aluno tivesse um acréscimo de até 0,5 em sua média final, composta por 10 trabalhos semanais, 1 exame

bimestral, 1 trabalho final e a gravação de um sketch (“Le télégramme”) em duplas.

Dos 25 CB recebidos pela docente, escolhemos 12 cadernos de estudantes-escritores, nem todos sendo os melhores, mas sim os que mais chamaram a atenção por seu grau de subjetividade e pelos diferentes processos de aprendizagem.

E	Sexo	Ano de nascimento	Graduação em francês / outra graduação	Nível ao início da disciplina	Nota final na disciplina
AE1	F	1997	1ª	Iniciante completo	9,3
AE2	F	1987	2ª / Espanhol	Iniciante completo	9,5
AE3	F	1995	1ª	Falso iniciante	9,7
AE4	F	1997	1ª	Falso iniciante	9,4
AE5	F	1996	1ª	Iniciante completo	9,4
AE6	F	1994	1ª	Falso iniciante	9,7
AE7	F	1997	1ª	Iniciante completo	7,7
AE8	F	1996	1ª	Iniciante completo	8,6
AE9	M	1997	1ª	Iniciante completo	6,5
AE10	F	1983	1ª	Iniciante completo	10,0
AE11	F	1997	1ª	Iniciante completo	10,0
AE12	F	1972	3ª/ Direito, Inglês	Falso iniciante	9,7

Sem aprofundar o processo de compreensão em leitura, no entanto ressaltando a relevância do ato de ler dos estudantes escritores e também leitores, podemos ver nos CB traços de suas preferências de leitura e compreensão da língua francesa. Podemos dizer que em ambos os casos, como leitor e escritor,

Sua atuação não é linear e varia em função das suas reações afetivas, de seus interesses pessoais e dos objetivos que estipulou (consciente ou não) para determinar a leitura, além da relação que estabelece com os outros dois componentes da leitura, o texto e o contexto. (PIETRARÓIA, 2001, p.26)

Estas leituras e suas relações dialógicas são o ponto de partida para estabelecer os critérios de escolha de cada texto, site, imagens, filmes, na hora de escrever no CB e delimitar suas estratégias de aprendizagem.

Estudos na área de compreensão em leitura nos mostram que nestes processos são acionadas estruturas cognitivas e inúmeros processos, subdivididos por Jocelyne Giasson (Giasson apud PIETRARÓIA, 2001, p.26) em microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e os processos metacognitivos. Estes processos precedem à escrita e são estimulados todo o tempo durante os estudos da língua e também na sala de aula. E são eles que vão direcionar a escolha do material que o aluno seleciona para compor o seu CB. Sabemos que os processos citados pela autora podem estar inseridos em um contexto psicológico, social ou individual, mas aqui pontuamos que esta leitura também será escolhida pelo desejo e liberdade do aluno de buscar, encontrando a si mesmo em cada busca.

Sobre o contexto e a construção do sentido na leitura, Pietraroia (2001, p. 34) afirma que “um texto será julgado coerente quando o leitor

puder imaginar uma situação em que ele possa existir", revelando um sentido que ele constrói e que também se reconstrói naquele contexto de leitura. Daí a identificação com personagens de filmes, letras de músicas e expressões da língua-cultura francesa. Estas leituras e escritas permitem em seu desenrolar fazer com que este aluno aprenda muito mais do que decorar as regras da língua.

No que diz respeito às metodologias do ensino de FLE, os métodos mais conhecidos muitas vezes se servem de modelos estruturados para que o aluno siga um parâmetro nas quatro competências de aprendizado, privilegiando o conhecimento da língua em um sistema fechado de signos e significados:

Além disso, sabe-se hoje que a significação de uma palavra para um indivíduo é o resultado da soma de experiências que este indivíduo teve com esta palavra em determinado ambiente cultural. As situações de aprendizagem de uma língua estrangeira muito estruturadas, confinadas aos aspectos puramente linguísticos não permitem este tipo de aprendizagem, casos do método áudio e mesmo audiovisual que se seguirá a ele. (PIETRAROIA, 1997, p.43)

Só percebendo as diferenças culturais é que o aluno vai refletir sobre sua própria língua e criar um distanciamento preciso para aprender a língua estrangeira com a qual está interagindo. A leitura e a escrita têm o intuito de nos fazer refletir sobre o exercício da aprendizagem da língua francesa. A escrita deve ser vista não só como uma prática da língua, mas um exercício de atenção no desenvolvimento intelectual dos alunos.

## CAPÍTULO 2 - Doze *carnets* e suas escritas da aprendizagem

*Dialog en Verlan:*

*A: Tu connais le keum zabi qui travaille avec oum? ( tu connais le mec bizarre qui travaille avce moi?) B: Le keum chelou, un peut teubê? ( Le mec louche, un peut bête?) A: Oui... Il fait une teuf mainde dans sa sonmai (oui... Il fait une fête lendemain dans sa maison)  
Je apprendré sa das un video du canal "Olá Brasil", ou alexis dit quelque mot très utilisé en France et aussi il expliqué la origine du Verlan! C'est superbe.*

AE4

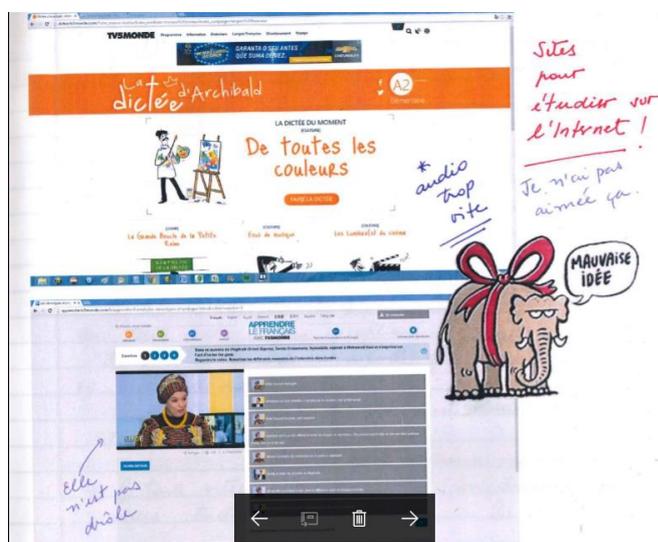
## 2.1. AUTONOMIA

*Les exercices d'autonomie sont difficile mais peut au peut nous allons par la direction mieux.*

AE1

Os escritos dos alunos deixam claro que o CB é uma atividade indispensável para a construção de uma aprendizagem autônoma. O primeiro ponto positivo é a possibilidade se auto-avaliarem e avaliarem o seu próprio caminho de aprendizagem a qualquer momento, corrigindo e reescrevendo seu texto. Os cadernos dão um fio condutor para a aprendizagem, onde o aluno-escritor pode colocar o que mais aprecia da língua alvo, assim como o que mais tem dificuldade em aprender. No ensino-aprendizagem de FLE, o CB é uma ferramenta que permite aos alunos organizarem seus estudos, e aos poucos perceberem como eles aprendem ou qual a melhor maneira de aprender de cada um. Isto também permite ao professor conhecer cada aluno e suas dificuldades e disposições para o aprendizado, podendo ajudá-los em questões mais pontuais no seu percurso.

Num exemplo de CB já citado,



AE12

vale a pena observar os comentários do aluno sobre sites visitados para praticar exercícios orais. AE12 teve a liberdade tecer comentários do gênero, (*audio trop vite , je n'aime pas ça*), sobre a personagem do vídeo que, segundo o site, deveria ser engraçada (*elle n'est pas drôle*), e sobre a tentativa de praticar francês no site: *mauvaise idée*. Parece simples, mas não reconhecer todo o processo de pesquisa e de apreciação do aluno a respeito de uma plataforma, de um site ou mesmo de um método para o aprendizado em LE é não levar em conta a resposta do aluno às tentativas de descoberta do seu próprio método de aprender, de sua maneira de estabelecer referências na aprendizagem. A escrita no CB leva os alunos a um movimento de si para o mundo em cadeia com a linguagem e considerando seus aspectos materiais e culturais, construindo um texto vivo de suas experiências com a língua francesa em uma aproximação interna e externa com a linguagem e compreendendo também a função discursiva dos textos que leem e que produzem.

Os alunos têm a oportunidade e a motivação de se dedicar mais se mergulhados em um tema de sua própria escolha. Tendo consciência de sua capacidade de aprender, o aluno começa a valorizar o trabalho de reflexão, sobretudo na escrita de uma língua estrangeira em que na maioria das vezes, como alunos iniciantes, o medo de não escrever corretamente gera um obstáculo. A autoconfiança neste processo é muito importante para o avanço e a formação deste aluno, que a partir desta experiência assume a responsabilidade durante o processo de escrita de um CB. Esta segurança em si mesmo é fundamental para que ele possa se lançar na aprendizagem sem medo de ousar ou de se arriscar na escrita, abrindo o processo para o

conhecimento de si mesmo e de suas capacidades e limitações no caminho para a língua-cultura estrangeira.

A aquisição da língua na expressão escrita e oral é um dos pontos centrais na produção dos cadernos. Acreditamos que o CB oferece autonomia na leitura e na escrita e precede no bom desempenho na expressão oral pois, dependendo de como se desenvolve, pode englobar atividades como visualização de filmes e vídeos sugeridos pelos próprios alunos nas aulas, audição de músicas em que todos cantam juntos na sala, leitura de textos curtos, poemas, quadrinhos compartilhadas em classe.

A prática do CB reforça a importância de ajudar os alunos a encontrarem respostas para suas dúvidas e questões acerca da língua francesa, sem esperar sempre uma resposta pronta dada pelo professor nas correções tradicionais do processo de ensino de modo geral. Quebrando essa ideia de que o professor é o portador das respostas certas e dando oportunidade ao aluno de resolver seus problemas de aprendizado, o processo como um todo lhe trará o reconhecimento de suas capacidades, lhe permitirá corrigir suas próprias erros e lhe motivará a continuar aprendendo.

A interação professor-aluno também influencia na produção autônoma do CB: corrigir os comentários dando respostas motivadoras ajuda os alunos a seguirem o caminho que escolheram corrigindo seus erros. Este processo é tão rico para a autonomia que não temos dúvidas de que a relevância de observar e refletir sobre este processo é maior que a espera de um “resultado final” na aprendizagem.

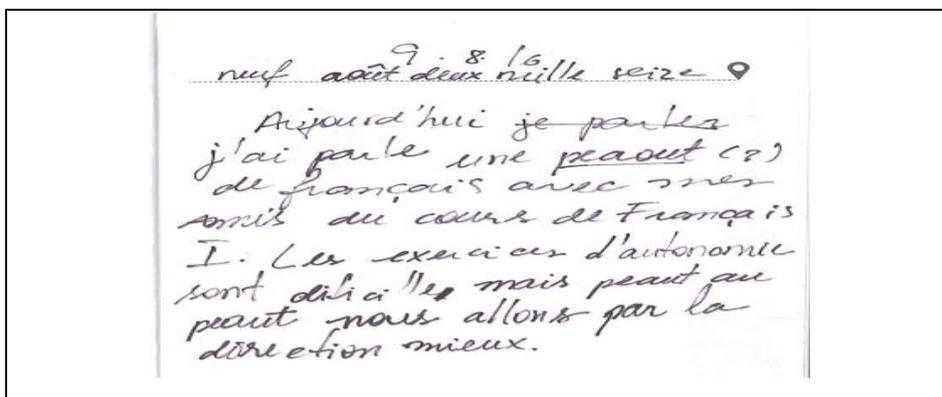
Em defesa da reflexão e do debate sobre a autonomia entre os profissionais da educação, a começar pelos professores, Louis Porcher, no prefácio do livro, *Autonomie et apprentissage: l'innovation dans la formation*,

sugere que devemos nos questionar sobre como podemos, enquanto educadores, ensinar nossos alunos a serem autônomos. Devemos partir de nossa própria experiência de aprendizagem, isto é, devemos perceber se já vivemos essa autonomia ou se nem chegamos a nos distanciar de nosso processo para refletir sobre ele. É importante também saber se ensinamos a aprender, se ensinamos a aprender a aprender ou, se durante nosso percurso de formação, apenas aprendemos a ensinar. Porcher pontua:

Quiconque ne sait pas apprendre n'est pas en mesure de recevoir un enseignant : celui-ci, par définition, ne lui apporte rien. Il est par conséquent indispensable d'enseigner à apprendre, telle est la source d'une véritable démocratisation éducative, d'une responsabilité de soi. (PORCHER, 1999, p. X)

Esta responsabilidade de si e do seu aprendizado traz para o aluno a clareza de suas dificuldades e de sua capacidade de aprender dentro de seu processo pessoal. Se descentralizar do que estamos colocando como central quando aprendemos abre para a consciência de que o aprendizado é um processo interno e que não é um fim, mas um contínuo sendo construído por si com os outros.

Para ilustrar alguns traços de autonomia nos textos dos CB dos alunos, vamos ao primeiro exemplo:



AE1

A atividade colocada em destaque no texto é o fato de AE1 ter falado um pouco de francês com os colegas de classe no curso. Em seguida o comentário ressaltando que os exercícios de autonomia são difíceis, mas pouco a pouco seguirão a melhor direção, trecho destacado na epígrafe deste capítulo. Os comentários neste CB sobre autonomia mostram como a escrita traz uma reflexão imediata sobre o processo de aprender a língua francesa. A escrita do CB faz pensar na língua alvo e escrever pensando no melhor processo para sua própria aquisição. A aluna aborda claramente a importância de reconhecer as dificuldades de aprender com os exercícios de autonomia, que não são fáceis, porém para encontrar este caminho autônomo é necessária esta reflexão dada pelo texto do aluno, que reage à dificuldade com este comentário, considerando-a parte do caminho para aprender. O CB nos confirma que cada um aprende de uma forma diferente; com os textos dos alunos, este caminho torna-se mais visível para nós professores.

O professor tem um papel importante de fazer com que o aluno sinta o quão é motivador refletir sobre si quando se aprende e ajuda-lo a perceber suas estratégias de aprendizado, a partir da observação de suas experiências vividas. É importante pensarmos nesta posição do professor como mediador da aprendizagem, para destacar que ele não é o centro deste processo, nem o detentor de um saber a ser disseminado, como vemos nos moldes mais tradicionais de ensino. Não vamos elencar em detalhes tipos e modelos de atividades com estas propostas aqui defendidas, porém o papel do professor como mediador e consciente deste processo é imprescindível para motivar os alunos a se lançarem nesta busca de si mesmos, colocando no centro atividades que desenvolve esta reflexão e este distanciamento do que se está aprendendo e do que ele deseja aprender. O

objetivo não é abandonar o aluno em seu trabalho, ou estabelecer que ele não precise de ajuda, porém ajudá-lo a descobrir, a partir de suas questões, de que tipo de ajuda precisa (dos colegas, do docente, dos suportes didáticos, dos meios culturais disponíveis etc).

A escrita dos CB já é reconhecida como uma atividade que busca em sua proposta o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma no campo do ensino-aprendizagem em línguas estrangeiras. Podemos elencar alguns aspectos do CB que comprovam essa característica de atividade autônoma.

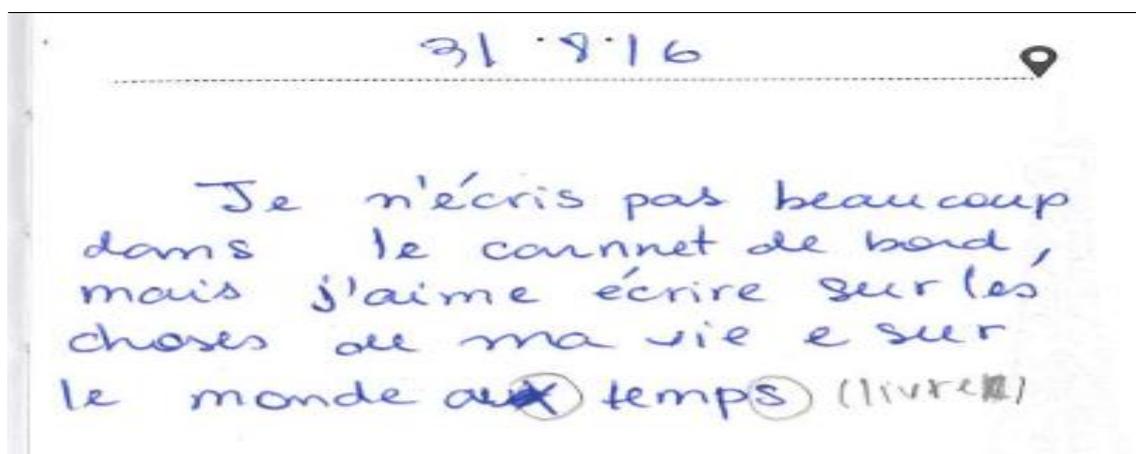
O primeiro deles é a escrita propriamente dita: escrever sobre seu aprendizado requer pensar sobre ele. E mesmo aprendendo com um método comum a todos, sabemos que cada um aprende de formas diferentes. O funcionamento da aprendizagem de cada aluno vai variar de acordo com os contextos culturais, sociais e psicológicos em que está inseridos e de como se relaciona com estes contextos. No desenvolvimento da escrita, o aluno se torna autônomo também por ser autor.

Um segundo aspecto é a escolha. Desde seu início, todo o processo para o aluno será questão de escolha. Do caderno que será seu *carnet de bord* ao texto, passando pela grande quantidade de recursos e dispositivos que vai encontrar, o aluno revela suas preferências, o que só é possível em um contexto que lhe permite escolher.

Mesmo tendo a liberdade de escolha para compor seu texto, a escrita autônoma não é sinônima de escrita livre, sobretudo quando estamos falando de autonomia do texto escrito em uma língua estrangeira, o que já o impõe um critério. Como foi abordado neste trabalho, esta escrita que liberta a escrita autônoma não nasce apenas se olhando a folha em branco, é necessário um trabalho de consciência do espaço em que estamos

e porque estamos ocupando aquele espaço, é necessário sentir-se parte dele, ter a consciência fora de si e do seu aprendizado. É essencial observar que esta escrita, pensada em outro idioma, realmente se processa muitas vezes de forma difícil e lenta, porém não menos prazerosa do que o falar a outra língua, construir e compreender seus sentidos.

É necessário observarmos estes traços de tomada de consciência do que é a autonomia para a escrita em FLE e o distanciamento crítico deste processo desde o início do aprendizado do novo idioma. Um dos primeiros passos é perceber o desejo de saber aprender. Vejamos como exemplo o trecho de um CB em que o aluno afirma que apesar de não escrever muito no seu CB, ele gosta de escrever sobre as coisas da vida e do mundo, ou seja, é um traço de motivação pela liberdade de escrever sobre qualquer tema em seu tempo livre.



AE1

O distanciamento dos temas relacionados ao aprendizado da língua-cultura francesa também é importante para que os alunos observem como estão aprendendo. Comentar no CB sobre coisas que não estão relacionadas à aula permite um recuo da situação de aprendizagem sempre guiada por algum tema relacionado ao francês. Em sua tese intitulada *L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère: théorie et pratique*, a autora Eva Lang aponta que no desenvolvimento de sua

pesquisa sobre autonomia, « *la réflexion sur le processus d'apprentissage et sur ces résultats était plus importante que l'utilisation de la langue française* ». (LANG, 2010, p.89) Este distanciamento do aprendizado como um fim proporciona uma reflexão metacognitiva e permite que o aluno possa se concentrar em pontos fortes e fracos para motivar-se ao seu processo de aprender e para reparar suas falhas. Sabemos que em classes iniciais alguns estudantes ingressam em cursos de línguas estrangeiras com objetivos linguísticos ou profissionais bem definidos, outros se lançam nestes estudos sem uma razão específica. Neste ponto o CB pode levar o aluno a (novos) caminhos que sutilmente vão se revelando durante seu processo de aquisição do idioma, caminhos que são abertos pela afetividade revelada. Revuz escreve, justamente, sobre quantas portas são fechadas quando não se considera a afetividade:

Afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito frequentemente, contudo, chega-se a essa porta, mas ela não é transposta. Observa-se de maneira abstrata e geral a importância da “dimensão afetiva”, mas quase não há trabalhos que se aventurem a investigar como o desejo (que desejo?) pode investir-se na aprendizagem de uma prática tal como o esqui ou o piano, de um saber como a história ou a química. (REVUZ, 2006, P. 216)

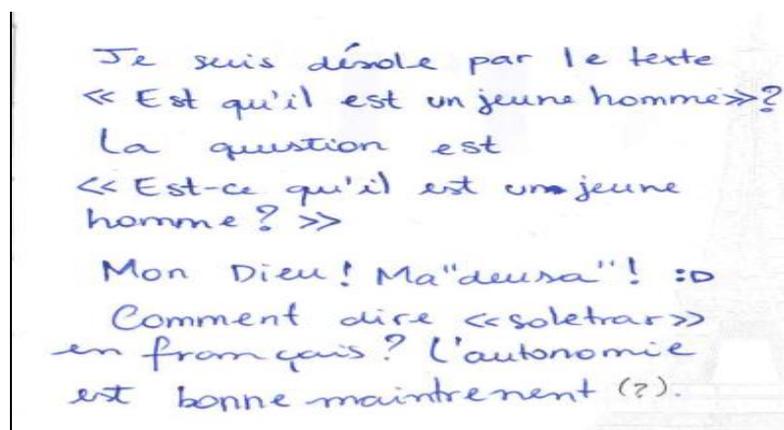
Numa abordagem centrada no aluno e na sua autonomia, ele terá espaço para gostar de aprender a ler e escrever à sua maneira. O trabalho de escrita no CB rompe com a ideia da escrita correta, da escrita como um ofício, a partir de modelos prontos. É a escrita pelo desejo de escrever. Escrever sobre “qualquer coisa” em outra língua é também ter vontade de escrever sobre si mesmo. E aprender uma língua estrangeira é ter paixão e motivação para aprender a escrever na língua de um outro.

A autonomia é um dos elementos integrantes das estratégias metacognitivas tão importantes, sabe hoje, no ensino-aprendizagem. Segundo Jean-Émile Gombert, em seu artigo sobre atividades metalinguísticas e a aquisição de uma língua,

La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. (GOMBERT, 1996, p. XXXX)

As estratégias metacognitivas consistem em refletir sobre sua própria aprendizagem; neste processo o aluno vai se conhecendo enquanto aprendiz, compreendendo que condições favorecem ou dificultam seu aprender. Ele torna-se capaz de se autocorrigir e também a se auto-avaliar, em um processo contínuo.

Vamos a outro exemplo de produção textual no CB acerca da autonomia, em que o aluno pede desculpas para o “leitor” ou para si mesmo por um erro que é corrigido com a mesma frase reescrita. Logo abaixo, após duas locuções interjetivas por não saber como se diz a palavra “soletrar” em francês, ele traz a questão se a autonomia é boa “agora”, em situações como esta. Podemos inferir pelo seu texto que o aluno aponta uma reflexão sobre seu processo de estudo autônomo:



Je suis désolé par le texte  
 « Est qu'il est un jeune homme » ?  
 La question est  
 « Est-ce qu'il est un jeune  
 homme ? »  
 Mon Dieu ! Ma "deusa" ! :o  
 Comment dire « soletrar »  
 en français ? L'autonomie  
 est bonne maintenant (?)

AE1

É evidente que é necessário que o aluno crie métodos e organize a direção do seu aprendizado. Escrever além de ser um ato de pura reflexão, também ajuda o aluno a dispor de uma forma mais ordenada o seu estudo e sua aprendizagem. Este aluno que passa pela experiência dos exercícios de autonomia vai aos poucos percebendo que além do objetivo geral do curso, da universidade, há os seus objetivos pessoais e ou profissionais para essa aprendizagem.

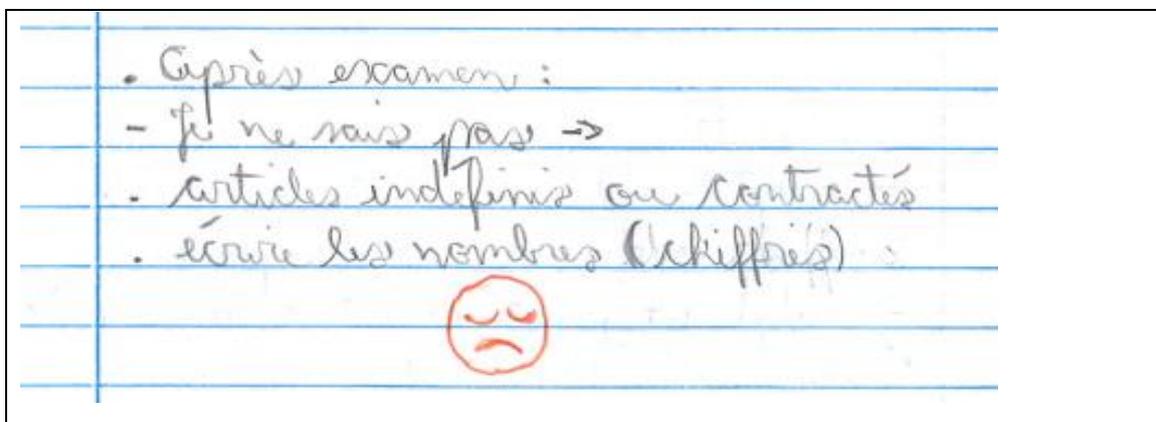
O CB é uma experiência em FLE já utilizada para observação das estratégias de aprendizagem dos alunos. No livro *Les stratégies d'apprentissage* de Paul Cyr a técnica do *journal de bord*, empregada como pesquisa pioneiramente por Joan Rubin (1981), aparece como uma estratégia de aprendizagem que também contribui fortemente para o desenvolvimento da metacognição entre os alunos. Estes se organizam e refletem sobre como será esta aprendizagem e vivenciam estas situações de uma forma mais espontânea. Todo o processo passa por decisões pensadas e tomadas entre os alunos, prestando atenção aos eventos relacionados ao aprendizado da língua francesa. E no caso da descrição feita pelo autor, relacionadas particularmente as experiências vividas em sala de aula, com objetivos bem esclarecidos pelo professor:

le chercheur ou l'enseignant invite les élèves à tenir une sorte de journal intime sur leur apprentissage de la langue cible. Des directives et des consignes très claires sont alors fournies. Tous les jours les apprenants doivent décrire dans leur journal ce qu'ils ont fait en salle de classe. (CYR, 1998, p.140)

A autonomia é também a aprendizagem pela experiência pessoal e seu reconhecimento no processo de aprendizagem. O fato de organizar o seu tempo, pensar em um local, fazer listas de filmes, de sites para

consultar, escolher gravuras, fotografias, desenhar, colorir, selecionar partes de um texto ou poemas é também uma estratégia de organização de estudos. O aprendiz se sente à vontade para organizar o modo e o tempo em que irá produzir seu CB. Podemos dizer que para a maioria dos estudantes, isso também traz prazer e motivação, sabemos como é prazeroso poder estudar ou fazer alguma atividade relacionada aos estudos, no nosso tempo e do nosso jeito. Não queremos falar de um modelo de aprendiz em língua estrangeira, mas ressaltar o quão é importante o exercício da metacognição para este aprendiz.

Abaixo colocamos outros exemplos que tornam evidente esta organização dos alunos e a forma como eles estudam, reveladas por meio de comentários, anotações e apreciações sobre atividades relacionadas à língua francesa:



AE2

Salut! C'est mon carnet  
de bord!!!

Ce sont des mots pécés que  
j'ai trouvé dans le dictionnaire:

- tourne-sol
- ciel
- jaune
- bleu



AE9

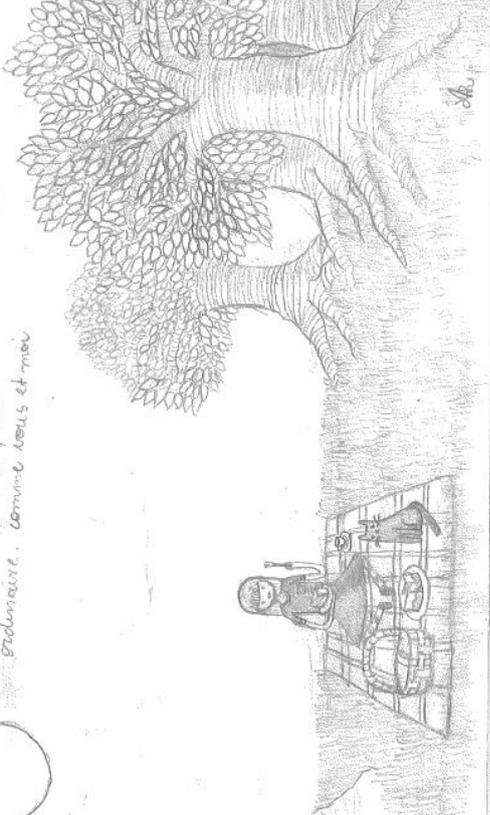
<p>Phrases que je trouve sur la internet que j'adore:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Si tu veux le petit déjeuner au lit, dors dans la cuisine!</li> <li>✓ La vie est simple (manger, dormir, porter français)</li> <li>✓ Quand vous avez l'impression d'être né dans un monde qui ne vous correspond pas, c'est parce que vous êtes venu pour aider à en créer un nouveau.</li> <li>✓ L'élégance, c'est quand l'intérieur est aussi beau que l'extérieur (coco chanel)</li> </ul>	<p>Exprimer l'étonnement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ C'est incroyable!</li> <li>✓ Je n'en crois pas mes yeux!</li> <li>✓ Je dois rêver</li> <li>✓ Je n'est pas possible!</li> <li>✓ Tu veux rire!</li> <li>✓ Quelle surprise!</li> <li>✓ mon bien!</li> <li>✓ Bon song!</li> <li>✓ mais qu'est-ce que c'est que ça!</li> <li>✓ mais de quoi tu parles?</li> <li>✓ Oh là là!</li> <li>✓ sans blague!</li> <li>✓ Incroyable!</li> </ul>
--	--

AE4

Nota  
 A pequena história foi feita para  
 ensinar o ferr. por  
 imperfeito.

Nota 2  
 Não consegui terminar  
 a história, sinto muito!  
 Je n'ai pas réussi de finir l'histoire.  
 Je suis désolé. - Lucas

*Heloise était une fille  
 prodigieuse. Comme nous et moi*





AE6



**Les gros mots - I**

Il est con! / connard!  
 Elle est conne! / connasse!

Putain!  
 Merde!  
 Mince! Zut!  
 Punaise!

Les synonymes de con: enfoiré, enflure, crétin, imbécile,  
 stupide, idiot, bête, sot, nigaud, dadas, bêta, bourbique, salop...

D'autres expressions vulgaires:

- Je me fais chier! → Pour dire que l'on s'ennuie.
- Je m'émmerde! → 'gueule' é a boca dos animais.
- TA gueule! → Pour lui dire de se taire.  
 (ou "ferme ta gueule" ou "ferme ta")

Plus d'exemples sur: <http://www.youtube.com/watch?v=N-ekU65jB4>

*elle o fim do  
 séc. XIV designava  
 prostituta de má  
 qualidade.*

• **Les gros mots II**



Con x conne → de cunnus (Lat.)

Putain ≠ pute  
Merde

→ seu significado depende da entonação usada: pode significar 'idiota'; 'Filho da puta' (se dito com ênfase); 'palição', se dito de forma descontraída.

→ a palavra também pode ser usada para falar de uma situação: 'c'est con' pode ser 'que pena', 'que triste!'...

→ Adjetivos que fortalecem palavras:

- sale...
- petit...
- grand...
- gros...
- espèce de...

→ À te faire → enculer  
→ foutre  
→ mettre

→ Ex.: "Espèce de gros merde de putain de sale petit con."

▷ Bâtard!

\* 'fils de pute' é muito pesado, na França.

AE10

- Picasso au travail (la magie de son processus créatif);
- Le dernier Picasso et le triomphe du désir (l'Érotisme dans toutes ces états).

↳ valentin (donner)   
 le 20 juillet 2016

Une demande pour toi qui ralenti ton pas lorsque tu quittes l'escalator et simplement t'arrêtes jusqu'à devant lui, puis seulement alors décider où aller.

TU VEUX VRAIMENT  
DÉTRUIRE LA VIE DE  
LA PERSONNE QUI VIENT  
JUSTE DERRIÈRE À  
TOI ?

PS: J'ai regardé quelques vidéos du chanel « Norman fait des vidéos », et Norman parle très, très, très vite, mais leurs sens général je pense que j'ai compris.

le 1<sup>er</sup> juin 2016

jaune [ʒon]

≠

jeune [ʒœn]

Marchez alors que tu penses!

le 17 juillet 2016

Une bonne idée apparemment:

Je vais regarder quelques vidéos en français, parce que je pense que c'est un moyen pour développer ma maîtrise de la langue, enrichir mon vocabulaire et améliorer ma prononciation.

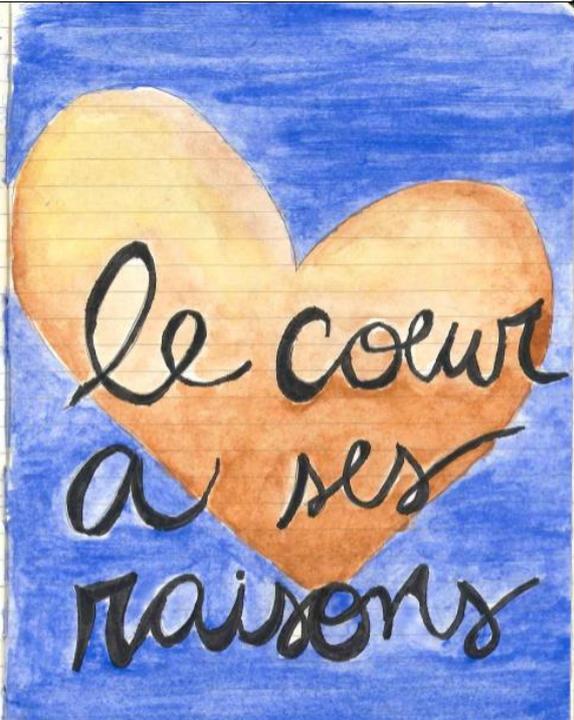
Une réalité frustrante:

PARLEZ PLUS

lentement, mec,

JE NE COMPRENDS RIEN!

Comment? Quoi? AIDEZ-MOI!



Nos exemplos apresentados, vemos as marcas de uma organização nos estudos. Escrevendo na língua alvo, os alunos comentam as atividades que fizeram, das quais não gostaram, o que deu resultado e o que precisa ser revisto, como mostra o exemplo do AE2. Vemos que alguns estudantes se demoram em pesquisas sobre expressões populares, e até mesmo palavras na língua francesa em sites e dicionários. AE6 nos apresenta uma história em quadrinhos feita com a intenção de aprender o tempo verbal do imperfeito.

No CB de AE11, no tópico “uma boa ideia aparentemente”, o aluno-escritor escreve um comentário sobre os blogs em francês, atividade citada como possibilidade para melhorar seu domínio na língua, seu vocabulário e pronúncia. Vemos aqui que o blog e os recursos de aprendizagem pela internet são proveitosos na aprendizagem deste aluno. Uma boa ideia surge quando, a partir de sua prática, ele encontra um meio para melhorar seu aprendizado em francês.

Partindo da definição de autonomia de B. Schwartz, Henri Holec resume a autonomia como a capacidade de se responsabilizar pela sua própria aprendizagem, determinando todos os passos deste processo, com seus objetivos e condições, conteúdos, métodos e avaliação. Para Holec, « *l'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve être impliqué.* » (HOLEC, 1989, p.32)

Dentro das necessidades para se tornar um aprendiz autônomo, ou para adquirir a capacidade da autonomia no aprendizado, Holec apresenta dois passos para esta preparação: o distanciamento em relação a sua aprendizagem, citado no início deste tópico, o que o autor nomeia de preparação de ordem psicológica, e uma preparação de ordem técnica,

sendo esta a competência descritiva dos objetivos de sua aprendizagem e algumas noções de metodologia: *«il doit être capable de prendre du recul par rapport à ce qu'il apprend et par rapport à lui-même lorsqu'il apprend.»* (HOLEC, 1989, p.38)

O CB também pode trazer uma resposta ao método utilizado em sala de aula, uma resposta para o aluno de como ele aprende. A partir de comentários como estes, temos uma perspectiva do resultado de seu aprendizado. Mesmo sendo difícil medir o aprendizado, o CB nos dá uma noção bem mais ampla e significativa desde processo que envolve professor, aluno e contexto.

Entendemos também que mesmo sendo importante perceber como se dá a autonomia e buscar algumas diretrizes para que se desenvolva um processo autônomo de aprendizagem entre os alunos de língua estrangeira, a autonomia não tem regras, a própria palavra autônoma, de aprendizagem autônoma, já sugere que se aprendeu fora dos preceitos das escolas e universidades. Além do que a autonomia não é um propósito a ser alcançado, é antes uma autoformação, uma busca constante:

*L'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement, et qui, même, par définition, disparaîtrait à l'instant où l'on prétendrait l'avoir atteint pleinement.* (HOLEC, 1989, p.61)

É imprescindível que o aluno se coloque questões sobre o seu aprendizado, formulando e buscando responder perguntas simples como "O que eu gostaria de aprender? Por que eu quero aprender? Como eu aprendo melhor? Quais são minhas dificuldades? Que atividades eu gosto de fazer?", além de fazer comentários sobre seu aprendizado como os exemplos que vimos neste capítulo. Partindo de suas experiências

individuais de aprendizagem e com o tempo e a prática da escrita de um *carnet de bord* no ensino-aprendizagem de FLE, os alunos vão aprender com muito mais eficácia, evitando métodos e estratégias que seriam inúteis para seu desenvolvimento no estudo da língua. Ou seja, ele deve aprender com aquilo que realmente lhe faz sentido e traz resultado produtivo no seu percurso.

O CB permite que o aluno seja autor e autônomo, se posicionando no centro de sua aprendizagem. Isso lhe consente, dentro de um espaço e tempo limitado, liberdade dentro do quadro institucional.

## 2.2. ASPECTOS INTERCULTURAIS

*Je ne sais pas quand ou comme mon voyage au français  
a commencé, mais je soupçonne qu'il a été avec Amélie  
Poulain, quand je suis 14 ans...*  
AE3

No processo de aprendizado da língua estrangeira, nos encontramos com uma nova língua, e também com um outro, um novo sujeito dotado de cultura, história e memória, pois o acesso à linguagem e suas significações passam pela compreensão das formas de cultura da língua. Na sala de aula a cultura pode ser um ampliador das potencialidades humanas e do aprender. Esta reflexão trazida por teóricos da linguagem e da didática, como Abdallah-Preteille, nos ajuda - enquanto professores de língua estrangeira -, a perceber que a aprendizagem envolve relações muito complexas e em constante reconstrução. Como postula a autora:

La nécessité d'inscrire la didactique des cultures dans une perspective de compréhension et non pas d'explication de la communication et surtout de ses dysfonctionnements, implique de s'appuyer sur une épistémologie de la complexité et non de la simplification. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1998, p.116)

O contato com a língua francesa através de filmes e vídeos, músicas e exposições proporciona o olhar voltado para os aspectos culturais de uma língua: os costumes, expressões idiomáticas, trava-línguas, palavrões, gestos, maneiras de se expressar que são marcados por sua história social. As aulas de Francês 1 do segundo semestre de 2016, contexto dessa pesquisa, foram permeadas por muitos insumos culturais. Um ponto central na metodologia foi o aprendizado da língua por meio da apreciação de filmes franceses, razão pela qual vemos recortes e apreciações de filmes franceses em todos os CB escolhidos para esta pesquisa. Os textos dos alunos nos trazem exemplos de uma imersão virtual que certamente os motivaram. Para ilustrar essa motivação por meio da cultura do outro, vamos a um exemplo de um CB bastante significativo:

Je ne sais pas quand ou comment mon voyage au français a commencé, mais je soupçonne qu'il a été avec Amélie Poulain, quand je suis 14 ans...

Depuis lors, Amélie est un morceau de ma vie et je ne suis capable de l'oublier.



Le français est une découverte très belle pour moi et tout le jour je suis de plus en plus amoureuse.

Ma vie avec Amélie atteint des niveaux tout le temps : les couleurs, la musique, les scènes, les personnages, les auteurs, les expressions, la langue, la sémantique du film et la sémantique de l'histoire.

No exemplo acima, o aluno escreve um texto sobre a descoberta da língua francesa, considerando que ele não sabe como foi esse ponto inicial, porém suspeita que tenha sido com o filme *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, que desde então lhe proporciona um aprendizado em todos os níveis e competências. Todos os elementos citados no texto trazem o aprendizado pelas sensações que o filme lhe proporcionou, os sentidos, as cores, a música, as cenas, as personagens, a expressão da língua, a “semântica do filme”, e a “semântica da história”. O aluno descreve sua experiência estética. Os significados socioculturais em uma experiência como essa são um forte exemplo de que o contato com a cultura traz uma experiência pelo preenchimento de lacunas, algumas vezes deixadas por um percurso didático que tende a associar palavras e significados sem contexto. Descobrimo histórias, atribuindo significados novos às expressões conhecidas, se reaprendendo, o aluno descobre e constrói novas referências culturais.

Acreditamos que sejam poucas as atividades que despertam no aluno a reflexão sobre como se deu o seu interesse pelo estudo da língua francesa e de como esse elo é construído por meio de uma experiência de contexto intercultural. Essa reflexão do início de seu interesse em seu percurso deve ser explorada nos espaços de ensino-aprendizagem de LE, pois traz segurança ao aluno para suas escolhas e o coloca diante de um caminho consciente de aprendizado.

O conjunto de textos e imagens que aparecem nos CB nos mostra uma aproximação com a língua advinda da admiração ou do gosto e interesse em explorar e conhecer mais sobre as culturas francesa e francófonas. Essa aproximação leva os alunos a grandes descobertas da língua-cultura estrangeira, mas é importante frisar que não é o

conhecimento da cultura em si que vai trazer o aprendizado da língua, e sim a linguagem, em suas diferentes formas e suportes, como elo entre a cultura do aluno e a cultura da língua ensinada. Esse processo de aprendizagem da língua é quem deve estabelecer as relações entre as culturas de LE e LM, sempre por meio da linguagem.

A atividade escrita do CB dá aos alunos a possibilidade de conhecer as representações sociais que residem na linguagem, sendo ela o elemento principal da socialização. As representações da linguagem que vemos nos CB é o resultado do processo de conhecimento dos hábitos linguístico-culturais, das referências culturais estrangeiras deste outro modo de pensar e falar esta cultura.

Podemos elencar alguns dos elementos mais comentados nos CB que remetem a esse elo com a cultura através da escrita em francês. São filmes, exposições, músicas e alguns sites de curiosidades sobre a língua que remetem a um comportamento socio-cultural. Todos os alunos seguem uma sequência de passos para o estudo dos itens acima mencionados, por exemplo, ver o filme, copiar a sinopse, escrever um comentário e selecionar um vocabulário a partir do filme assistido, como vemos abaixo:



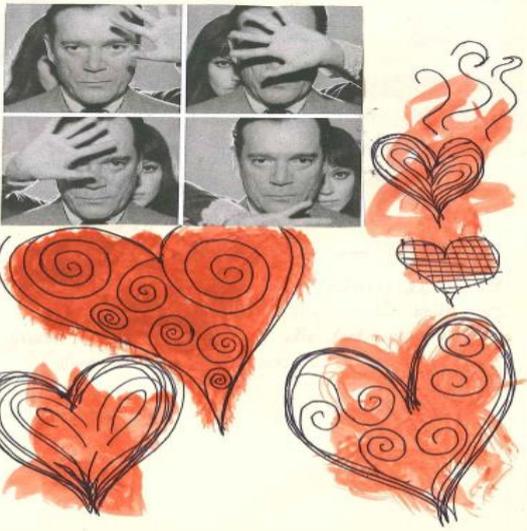
Amélie, c'est le pain qui se lie...  
 Le fabuleux destin d'Amélie Poulain  
 Amélie, une jeune serveuse dans un bar de Montmartre, passe son temps à observer les gens et à laisser son imagination dériver. Elle s'est fixée un but : faire le bien de ceux qui

l'entourent. Elle invente alors des stratagèmes pour intervenir inconspicue dans leur existence. (www.allocine.fr)  
 Les mots que j'ai appris avec le film :  
 - serveuse  
 - petits plaisirs  
 - craûte  
 - faire des ricochets  
 - plus profond  
 (...)

02/03/2016 ALPHA VILLE (1965)  
*(une étrange aventure de Emmy Cauter)*

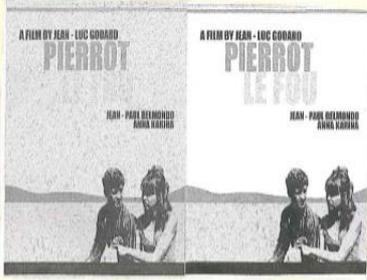
Tas yeux, tes yeux, tes mains, tes lèvres  
 Nos silences, nos paroles  
 La lumière qui son va, la lumière qui surant,  
 Un seul savoir pour nous deux.  
 Par besoin de savoir, j'ai vu la nuit venir les yeux  
 sous que nous changeons d'apparence.  
 On bien aime de tous et bien aime d'un seul,  
 En silence te blâme la promesse d'être heureuse  
 De bien, de bien, (ni) la haine, de proche en proche,  
 ni, l'amour.  
 Par la carresse nous serions de notre enfance,  
 Je vois de mieux en mieux la femme humaine,  
 Comme un dialogue amoureux, le visage ne fait  
 qu'une seule bouche.  
 Toutes les choses au hasard, tous les mots dits sans y penser  
 Les sentiments à la divice, des hommes tournant  
 dans la ville.  
 Le regard, la parole et le fait que je t'aime,  
 Tout est en mouvement, il suffit d'avancer pour vivre  
 D'aller droit devant soi vers toi ce que l'opétime  
 J'allais vers te j'allais sans les voir la lumière

Si tu savais, c'est pour mieux m'embrasser  
 Les rayons de tes bras embrassent le brouillard.



"Pierrot le Fou" (1965) → PAR GODARD ♥

"Qu'est-ce que je peux faire? Je sais pas quoi faire."



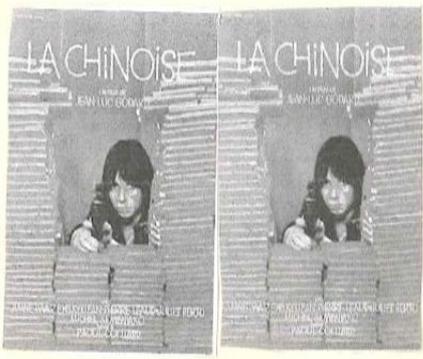
"Nous sommes faits de rêves  
 et les rêves sont faits de nous"



CETTE SITUATION  
 DOIT CHANGER

La Chinoise (1967) → Réalisateur: Godard

"Il faut confronter les idées noires avec des images claires"  
 "Une minutie à la ligne révolutionnaire correct n'est plus une  
 minutie."



AE5

Alguns dos cadernos estão repletos de transcrições de diálogos de filmes que podem mostrar as preferências dos alunos. Como uma espécie de transcrição da sua compreensão do filme, estes trechos escolhidos

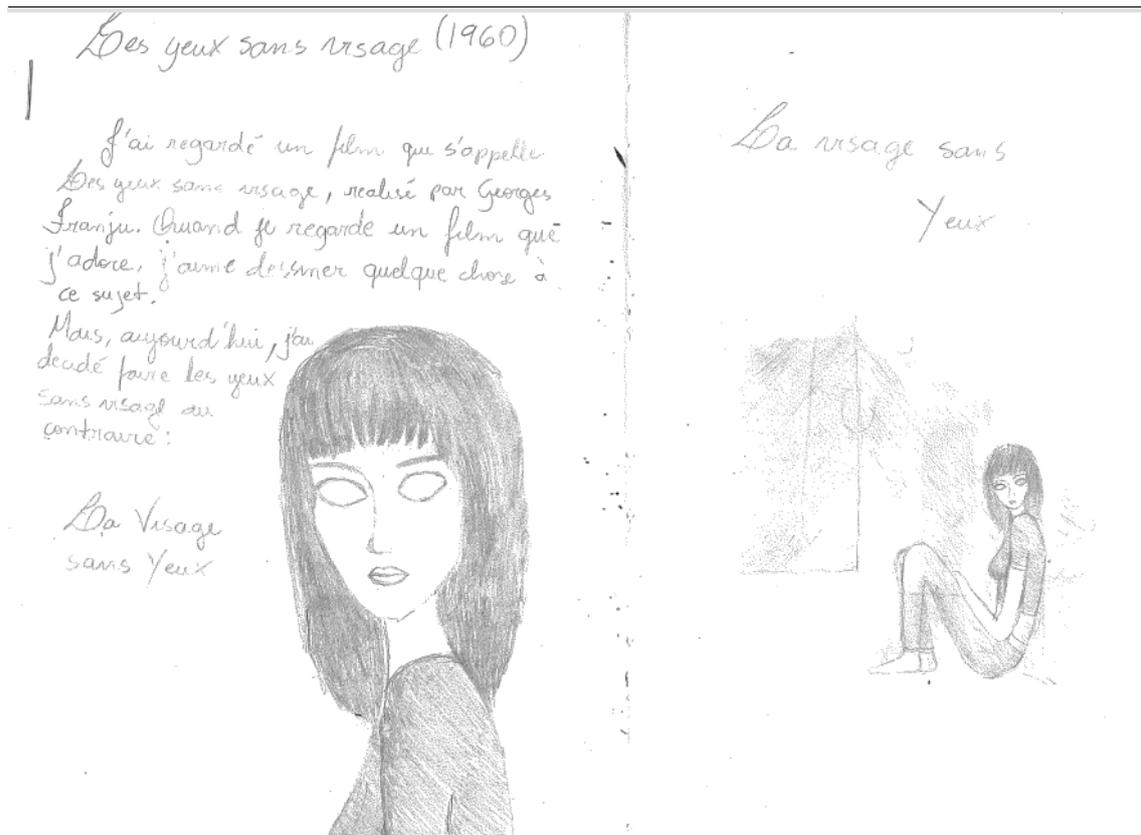
compõem com as imagens de cenas dos filmes uma linguagem textual que nos dá ideia do movimento e da apreciação visual dos alunos. Estas transcrições são importantes para a criação do elo com a cultura.

Como já dissemos em outros capítulos, o aluno, ao construir suas significações, vai percebendo as palavras e sua relação com o contexto. Segundo Vigotski (2009, p. 9) *“A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos”*, objetos estes que são compreendidos por meio dos signos. A percepção destes signos leva a construção de sentidos que aproximam o aluno da cultura, do outro por meio também de uma identificação ou assimilação com a cultura estrangeira.

Quando o aluno se depara com uma palavra desconhecida, não se trata apenas uma palavra, mas de um grupo de palavras que servem para explicar o contexto daquele vocábulo; nem sempre ele tem consciência que aquela palavra lhe trará um conjunto de significados que ele associará ao seu contexto social, cultural e ideológico pois esta percepção não é automática. Para elaborar os comentários culturais, os alunos fazem um caminho intuitivo em direção à língua, vão se adaptando a este aprendizado e tomando consciência dele, como afirma Vigotski, a respeito da construção da linguagem:

Quando à adaptação, ela é automática, instintiva, o espírito não toma consciência das categorias. A execução do ato automático não apresenta ao nosso espírito nenhum problema. Não havendo dificuldade não há necessidade, logo, não há consciência. (VIGOTSKI, 2009, p.85.)

A imagem abaixo nos confirma o quanto pode trazer de motivação para a escrita assistir um filme e pensar sobre ele:



AE6

Neste exemplo podemos dizer que o aluno desenvolveu um comentário muito rico sobre o filme, inspirando-o na composição com rimas acompanhada por uma ilustração. Podemos observar a construção do sentido realizada pelo aluno durante sua tarefa, fazendo referência ao filme por meio da linguagem escrita e desenhada.

Nos CB analisados, vimos que as apreciações dos filmes são sempre positivas, nos mostrando que os alunos comentam apenas os elementos que gostaram nos filmes, aqueles que mais os aproximam da história ou os fazem relacionar com suas próprias questões culturais ou de interesses diversos. Observamos que os personagens, as cenas e a forma como estão apresentados também remetem a referências dos alunos, fazendo comparações com os traços que eles guardam na memória e suas referências da língua-cultura materna, fortalecendo o diálogo com esta e

inspirando a fantasia, aumentando a criatividade na escrita do idioma.

Vejamos os exemplos abaixo:

## L'Écume des jours

J'adore ce film... C'est un genre surréaliste dans le principe, et me fait penser au 'Castelo Ra-Ton-Ton' très beaux, très coloré, il y a beaucoup de chose un peu fantaisies. La bande sonore c'est belle. Les principales chansons sont de Duke Ellington, apporte un d'air vintage. Dans ce film, il y a beaucoup de références à des aspects de la culture française dans l'art, littérature, etc.

→ Colin et Chloé

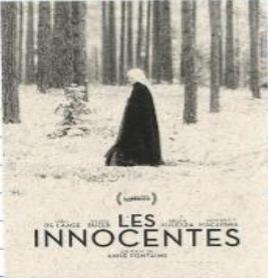


Colin connaît Chloé et les deux sont amoureux, ils se marient mais Chloé tombe très malade pendant le voyage de noces. Chloé va de plus en plus mal et plus tard ils découvrent qu'elle a un flux de lotus au cœur (pour moi c'est très poétique). Ce qui a attiré mon attention c'est l'esthétique du film qui a commencé très coloré et après quand tout est triste, commence à gris et finale mort noir et blanc.

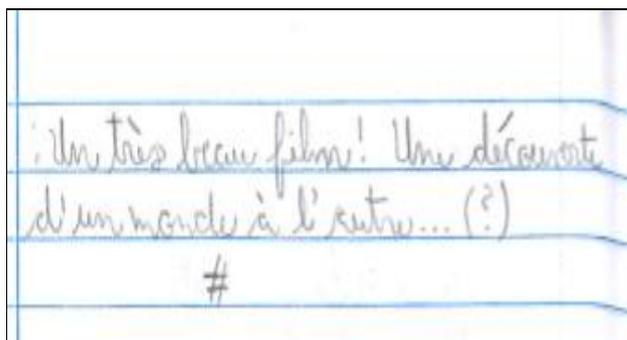
→ finale du film tout est mélancolique et alors l'écume est en noir et blanc.



AE4

Crêtes	Synopsis:
<p>Ratons à l'école!!!</p> <p>Correction de l'examen biométrie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des distractions = un manque</li> <li style="margin-left: 40px;">↓</li> <li style="margin-left: 40px;">d'automatisme</li> <li style="margin-left: 40px;">d'attention</li> </ul>	<p>Pologne, décembre 1945.</p> <p>Mathilde Baulieu, une jeune interne de la Croix-Rouge, chargée de soigner les rescapés français avant leur rapatriement, est appelée au secours par une religieuse polonaise.</p> <p>D'abord réticente, Mathilde accepte de la suivre dans son couvent où trente Bénédictines ont coupés du monde. Elle découvre que plusieurs d'entre elles, tombées enceintes dans des circonstances dramatiques, sont sur le point d'accoucher.</p> <p>Peu à peu, se nouent entre Mathilde, éthée et rationaliste, et les religieuses, attachées aux règles de leur vocation, des relations complexes que le danger va séparer.</p> <p>C'est pourtant ensemble qu'elles retrouveront le chemin de la vie. (www.allocine.fr).</p>
<p style="color: red;">- 11 -</p> 	

AE2



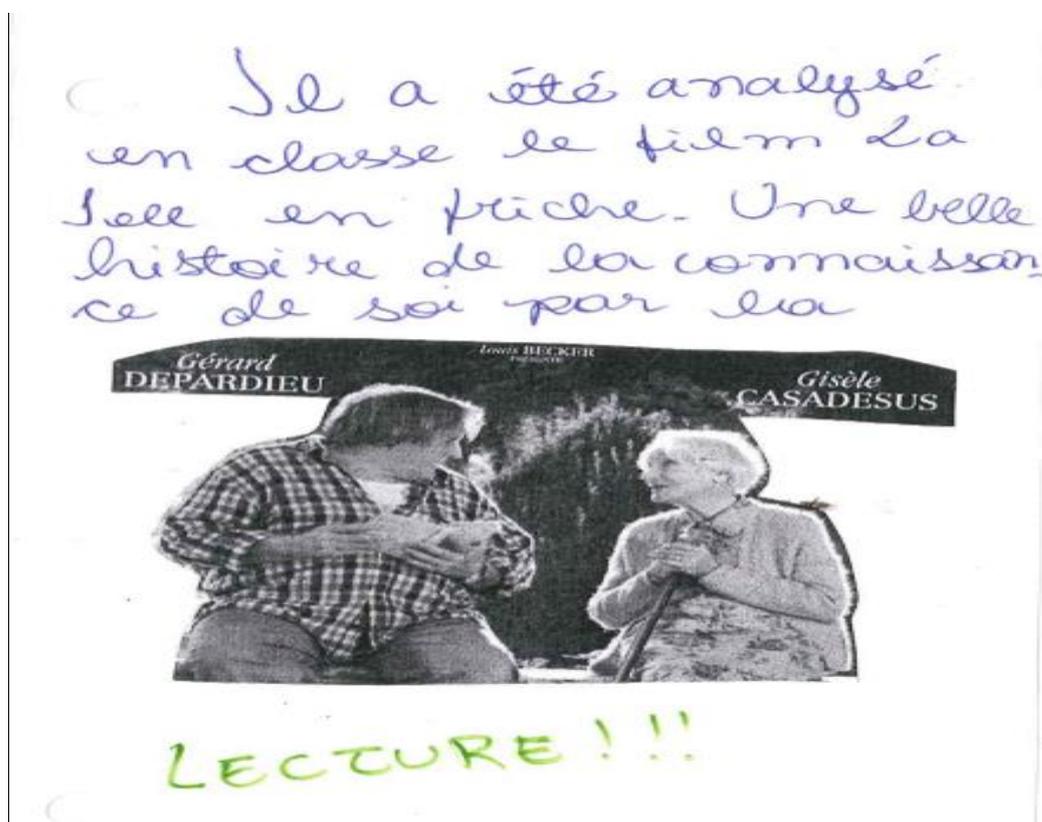
AE2

A produção destes CB integra recursos que Wolfgang Klein chama de aquisição guiada de uma língua estrangeira. Para esse especialista alemão da didática das línguas existem dois tipos de aquisição, a guiada e a não-guiada; elas diferem na maneira como os materiais do idioma estudado são apresentados para os alunos e as possibilidades que lhes são dadas para se desenvolver neste processo. Sobre essa teoria, o autor explica:

[...] l'ALE [acquisition de langue étrangère] guidée et l'ALE non-guidée sont en fait des phénomènes très différents. Mais le plus important dans les deux cas, c'est l'«acquisition», c'est-à-dire les processus inconscients qui se déroulent chez l'apprenant selon des régularités à peu près stables. Mais ces processus peuvent être contrôlés consciemment et influencés dans une certaine mesure par «l'apprentissage», c'est-à-dire aussi par l'enseignement. [...] nous avons caractérisé globalement ce que l'acquisition guidée a de particulier comme une tentative pour domestiquer le processus naturels de l'ALE non-guidée. (KLEIN, 1989 p.20)

Os CB comprovam a teoria de Klein. Embora os alunos recebam logo nos primeiros dias de aula a orientação para o trabalho de expressão escrita em FLE, não podemos afirmar que seja um método de aprendizagem guiada. O processo e o efeito destes escritos vão seguindo ao

longo do período do curso caminhos e descobertas sinuosas, intensas e extremamente pessoais, o que caracteriza a aquisição não-guiada. Não podemos medir com exatidão este processo, mas os traços da escrita nos permitem observar de fora o caminho percorrido e também traçar um perfil de socialização cultural destes alunos. É a escrita que vai guiar seus trabalhos de pesquisa e busca, tomando rumos próprios no processo de aprendizagem. As aulas do F1 com os filmes podem, como já citamos, levar ao conhecimento não só da língua, mas de si mesmo, como escreveu um aluno:



A liberdade da escrita em uma aquisição não-guiada, por outro lado, vai exigir dos alunos um maior esforço e também um repertório semântico e lexical maior para selecionar. A falta de um guia de como elaborar os comentários pode auxiliar no processo de criatividade na escrita

e, de certo modo como já dissemos, impõe o exercício de se pensar em francês.

No momento da escrita, os alunos acionam o repertório linguístico que eles adquiriram durante o percurso de aquisição da língua, e deixam aparecer as pesquisas minuciosas que fazem para escrever. Neste processo, aspectos da aquisição guiada e não-guiada se misturam, o que reforça o emprego de estratégias metalinguísticas pelos alunos, dando-lhes a liberdade de pensar sobre a língua em seus aspectos culturais e sociais, e também a liberdade de pensar sobre a escrita que melhor representa sua reflexão sobre estes aspectos. Não há uma ordem específica de aprendizado ou o momento específico para ele. O que sabemos é que com o tempo da escrita os alunos podem perceber uma progressão no seu percurso. Segundo Klein (1989, p.16), *“Ce n’est pas seulement la méthode, mais aussi l’ordre dans lequel les phénomènes de la langue cible se présentent qui diffèrent de l’acquisition non-guidée.”*

Apoiando-nos nas teorias de Vigotski sobre a construção da linguagem e as relações de sentido do pensamento através dos signos, acredito que, em atividades como estas, os aprendizes estão mais sujeitos às interações motivadas por seus sentidos e prazeres no aprendizado. Relações que estão no nível do inconsciente dos alunos. Sobre este aspecto do inconsciente na aprendizagem, Klein reafirma a teoria de Krashen segundo a qual

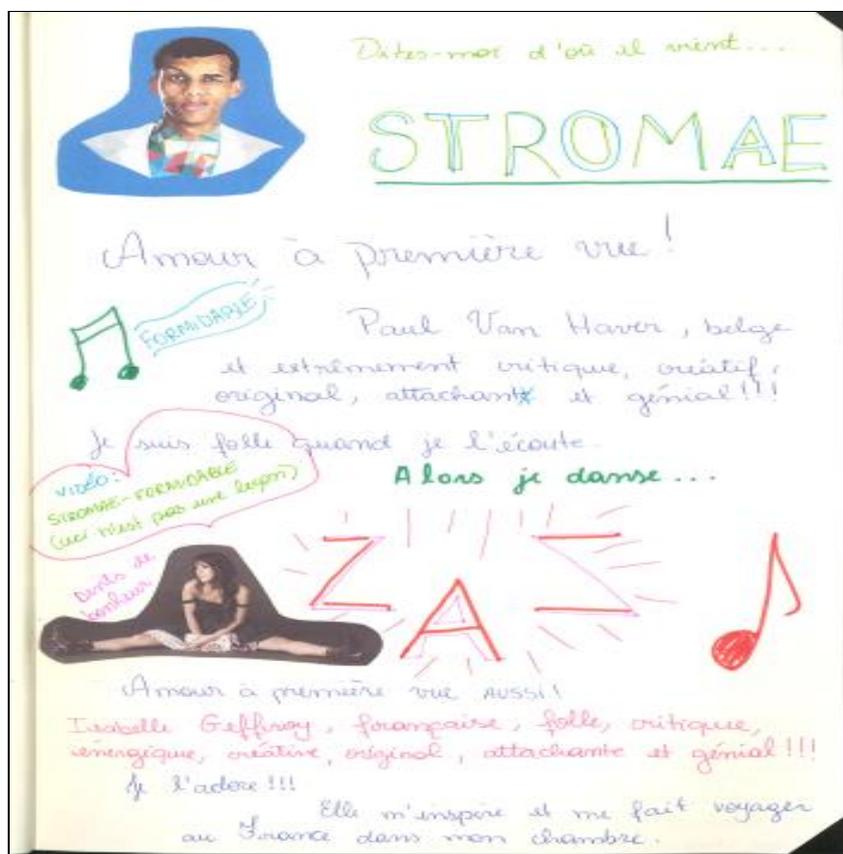
Les adultes disposent de deux façons principales d’acquérir une langue étrangère : l’acquisition non consciente et l’apprentissage conscient; c’est la première qui est de loin la plus importante. “L’acquisition linguistique” mène à une communication axée sur le sens et répondant aux besoins du locuteur dans la langue à apprendre. (KLEIN, 1989, p. 20)

Em uma aula de língua estrangeira, podemos estabelecer os objetivos da aprendizagem, mas o processo de cada aluno só ele sente. Para isso usamos métodos de avaliação, mas não temos como mensurar ou estabelecer uma sensação do aprender, ou da motivação por um insumo. Devemos considerar que a memória e os sentidos, sobretudo na escrita, são elementos que impulsionam as relações de significado na formação e aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira.

Vigotski traz outro conceito de pensamento para a formação da linguagem, o que o autor chama de discurso interior e que também pode ser considerado um diálogo interior. O termo discurso empregado por Bakhtin, por sua vez, dinamiza a noção de língua e traz a ideia de uma linguagem mais fluida, realizada a partir da interação com os signos sociais e através do diálogo. O discurso, mesmo sendo interior, é fruto de uma interação de fora para dentro, dos outros para o sujeito do discurso. No processo de ensino-aprendizagem de FLE, estes aspectos defendidos por Vigotski e Bakhtin são importantes, sobretudo se considerarmos os fatores socioculturais e afetivos no aprendizado do idioma:

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. (...) Ela mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento e à atividade concreta do indivíduo. (VIGOTSKI, 2009, p.15-16)

O movimento do pensamento e da linguagem está ligado às vontades e relações afetivas do ser com os outros dentro de um contexto, seja de escola ou universidade, mas um contexto de comunicação. A relação entre o intelecto e o afetivo também alicerça o desenvolvimento da escrita, motivando esta expressão. Em língua estrangeira as dificuldades em escrever aumentam se o aluno se deparar com fatores que o levem a se fixar na impossibilidade de escrever em outra língua, sobretudo no aprendizado de adultos. Ora, o CB em sua essência dá abertura para o fator afetivo na expressão escrita, desencadeando no aprendiz um gosto e uma segurança em escrever e em se arriscar diante das dificuldades. O fator afetivo está presente em todas as relações de significado no processo de produção dos cadernos e, para ilustrar este fato vamos ao exemplo de um texto do aluno que escreve sobre seu encontro com as músicas dos compositores Stromae e ZAZ, ao qual ele deu o título de *Amour à première vue*:



AE3

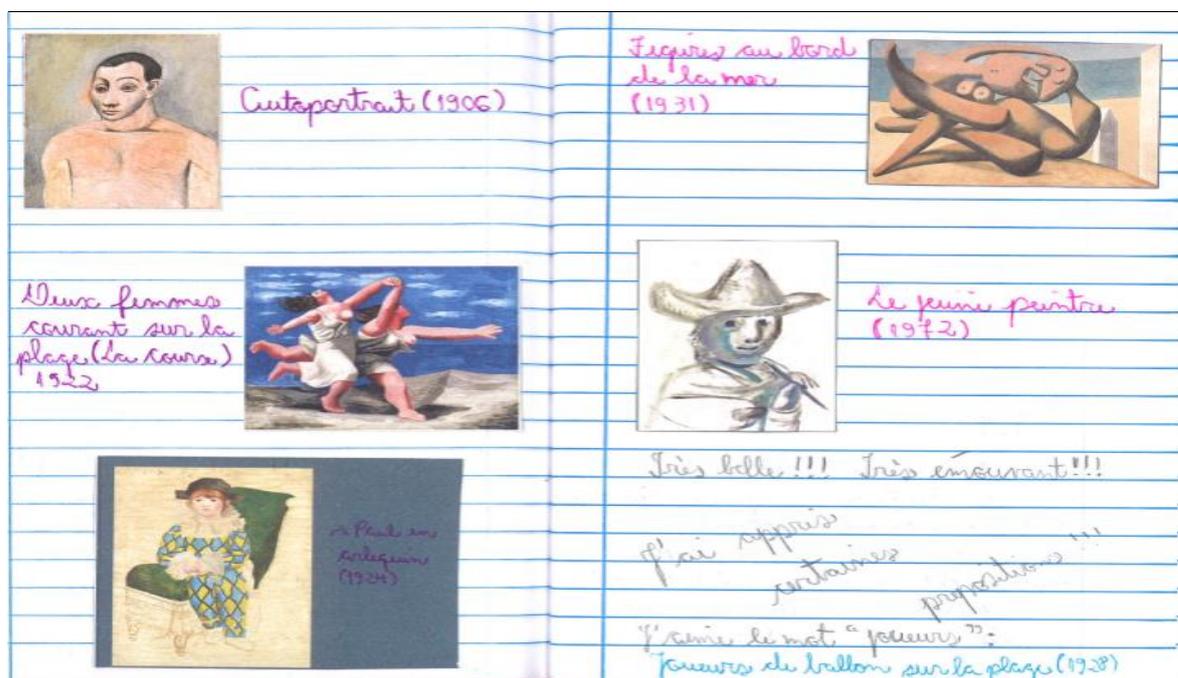
Neste CB vemos a confissão de uma emoção proporcionada pela música e uma clara conexão com a língua francesa, como escreve o aluno: *“Elle m’inspire et me fait voyager au France dans mon chambre. “Viagem”* possível de qualquer lugar em que os alunos estiverem ou escolherem para mergulhar dentro do universo desconhecido e atrativo da língua francesa, um universo criado por eles mesmos.

Na mesma página deste CB temos então dois exemplos fortes de elementos culturais que motivaram o desejo de aprender o idioma. A pesquisa de elementos culturais para produção do CB é o item mais livre, lugar onde não há possibilidade de erro. Todos os dados são de elementos destacados do seu gosto pela arte. Em segundo lugar a música, que gerou uma emoção no contexto do aprendizado. A música assim como um filme ou uma experiência estética e artística revela uma emoção que permite a troca, o diálogo com a língua estrangeira. Sobre esta emoção na linguagem, cito Georges Didi-Huberman:

a partir do momento em que somos tocados por ela [a música], uma coisa chamada alegria [joie] é imediatamente provocada: uma emoção transtornante” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 44)

Neste diálogo com a música, o aluno se transforma e transforma sua emoção em aprendizado. É por meio desta emoção e de sua expressão na escrita que ele estabelece aos poucos relações mais claras e definidas do seu pensamento em língua estrangeira. O exemplo acima nos mostra o fator que motivou a aprendizagem e a reação do aluno, que além de amor à primeira vista em relação à música, escreve: *Je suis folle quand je l’écoute.*

Uma exposição pode igualmente despertar nos alunos sensações *très émouvantes* no curso de sua aprendizagem. As emoções a partir destas experiências com os elementos culturais geram experiências tênues que muitas vezes podem passar despercebidas aos olhos dos professores, porém são marcantes para os alunos. Observamos nos textos que esta descoberta é sempre *belle, émouvante, très spécial*:



AE2



Em nossa proposta de ensino-aprendizagem devemos repensar o processo de desenvolvimento da linguagem a partir da história do desenvolvimento do próprio indivíduo, do indivíduo de vida real e de suas interações sociais e formações na prática da realidade para a formação do seu pensamento lógico. As concepções de relações sociais são citadas aqui para se chegar às relações socioculturais com o outro, criando um indivíduo de linguagens relativas ao próprio ser, uma linguagem de relações socioculturais para o aprendizado da língua. O aluno dialoga com a cultura estrangeira e com o aprendiz que ele é dessa cultura.

Além de filmes e músicas francesas, os alunos da disciplina de Francês I também tiveram insumos relacionados à culinária francesa. Para falar do elo construído com a língua por meio deste tipo de atividade, um aluno comenta: *Je pense que ces activités font des aliments typiques sont une excellente façon de créer une connexion à la langue et sa culture (AE7):*

<p>Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize, dix-sept, dix-huit, dix-neuf, vingt, vingt-et-un, vingt-deux, vingt-trois, vingt-quatre, vingt-cinq, vingt-six, vingt-sept, vingt-huit, trente, trente-et-un, trente-deux, trente-trois, trente-quatre, trente-cinq, trente-six, trente-sept, trente-huit, trente-neuf, quarante, quarante-et-un, quarante-deux, quarante-trois, quarante-quatre, quarante-cinq, quarante-six, quarante-sept, quarante-huit, quarante-neuf, cinquante, cinquante-et-un, cinquante-deux, cinquante-trois, cinquante-quatre, cinquante-cinq, cinquante-six, cinquante-sept, cinquante-huit, cinquante-neuf, soixante, soixante-et-un, soixante-deux, soixante-trois, soixante-quatre, soixante-cinq, soixante-six, soixante-sept, soixante-huit, soixante-neuf, quatre-vingt, quatre-vingt-dix, quatre-vingt-douze, quatre-vingt-trois, quatre-vingt-quatre, quatre-vingt-cinq, quatre-vingt-six, quatre-vingt-sept, quatre-vingt-huit, quatre-vingt-neuf, cent, cent-et-un, mille, mille-et-un...</p>	<p style="text-align: center;">Culinaire</p> <p>Nous avons appris à faire des crêpes et des profiteroles. Hmmm... Très bon!</p>  <p>Je pense que ces activités font des aliments typiques sont une excellente façon de créer une connexion à la langue et sa culture.</p> 
--	---

AE7

Cher, dans la que nous avons fait les crêpes du Crisp, le jour est très agréable et nous a mangé beaucoup. Nous avons fait crêpe salée et sucrée, moi j'ai mangé un crêpe au fromage et jambon, crêpe au chocolat et crêpe au "deux de l'été".

Moi et mes collègues de classe  
 Prof. Lucie, qui a fait les crêpes

**La Recette des Crêpes**

- 4 verres de lait (eau = 1 litre)
- 4 verres de farine (eau = 300g)
- 5 œufs
- 100g de beurre
- ingrédients secrets: 2 cuillères (à soupe) une pincée de sel et sucre

AE4

La cuisine française: patrimoine culturel immatériel de l'humanité.

La cuisine française fait référence à divers styles gastronomiques dérivés de la tradition française. En France même, pourtant, différents styles de cuisine sont pratiqués et il existe de multiples traditions régionales, si bien qu'il est difficile de parler de la cuisine française comme un tout unifié.

Ces produits agricoles comme le fromage, le vin, la viande etc, occupent une place d'exception dans la cuisine française, avec de nombreux produits régionaux, qui portent un label qualitatif biologique ou une protection d'appellation comme l'appellation d'origine contrôlée ou l'indication géographique protégée.

VIN - PAIN - FROMAGE  
 d'accord parfait!

patrimoine des vins

mais quel vin pour avec les fromages? Star de la gastronomie française, le fromage met en valeur tous ses (atouts) pour nous séduire. Pour cela, il se marie avec le vin, oui mais lequel?

Le Financier  
 Un petit gâteau extrêmement moelleux, fait de poudre d'amande et de sucre glace. Les gens très pressés aiment cette douceur parce qu'ils peuvent l'emporter et la déguster sans trop se salir les doigts!

Ingredients:  
 - Beurre doux

AE12

Esta inserção do aluno aprendiz de uma língua estrangeira em outra cultura-língua e os seus processos motivadores de criação e aprendizado na escrita é proporcionada por uma relação inteiramente nova com uma língua estrangeira.

Os alunos de francês I experimentaram essa realidade, confirmada pelos comentários positivos de contato com esses elementos culturais. Estas atividades na sala de aula ou fora dela são comentadas nos CB a partir do olhar dos alunos, e suas experiências são elementos que vão construir sua identidade de aprendiz. Sobre esta identificação com o outro, Wanderley Geradi afirma que

Também as mediações *signicas*, construídas neste trabalho contínuo de interações com o outro e de constituição das consciências, não podem ser compreendidas como um sistema fechado e acabado de signos para sempre disponíveis, prontos e reconhecíveis. [...] não se pode imaginar que o processo de internalização dos signos, que nos constitui como sujeitos, seja um processo de cristalização dos sentidos e da fixação do idêntico. Ao contrário, as identidades socialmente constituídas nestas relações com o outro – os outros – e através destes signos encaram as mesmas e fazem múltiplas as identidades de cada um. (GERALDI, 2003, p. 48)

Com estes exemplos da escrita sobre elementos culturais nos CB, podemos afirmar que o aprendizado de FLE, em moldes tradicionais, não coloca o aluno em estado de reflexão, em estado de condição de indivíduo aprendiz. Não há confronto ou identificação se os alunos não mudarem de ambiente de aprendizagem, não se liberarem. Aprender em língua estrangeira exige um atrito, um movimento de contrários na linguagem, fato que o aluno só percebe se de alguma forma se inserir no contexto do

outro, em um ambiente que proporcione o contato com os aspectos socioculturais da língua alvo.

No quesito do desenvolvimento social é interessante lembrar Klein que aponta:

*c'est par l'intermédiaire de la langue que les représentations culturelles, morales, religieuses et autres d'une société sont transmises. Toute l'acquisition de la première langue pour l'enfant est placée sur le signe de la maxime: "Deviens (à peu près) comme les autres". Ou pour le dire de façon plus nuancée: "acquiers une identité sociale et dans le cadre de cette identité sociale une identité individuelle." (KLEIN, 2009, p.7)*

É sabido que aprendemos a falar e a interagir com o nosso meio e vamos construindo nossa identidade pela nossa expressão cultural, somos o que pensamos e o que falamos, somos o que comunicamos que somos, ou o que dizemos ser. Em língua estrangeira Klein defende que o processo de identidade se constrói de outra forma, pois já temos nossa identidade cultural formada. Neste ponto vemos uma relação das ideias de Vigotski com a afirmação de Klein.

Como já foi dito antes, um dos pontos positivos do CB é que o aluno-escritor tem total liberdade de escolha do tema a desenvolver, este ponto positivo pode de certa forma afastá-lo de temas que ele não aprecia, desviando-o das discussões e divergências de opiniões. Visto que o sistema de aquisição da linguagem se encontra no meio cultural e social, os conflitos deveriam então ser elementos importantes no processo de aprendizagem pois podem trazer, além da compreensão dos mecanismos de cultura do aluno, a sua consciência crítica em relação a formas de

uniformização e estereótipos culturais tão comuns quando se refere à cultura do outro.

Para enfrentar o desafio do ensino de língua estrangeira e o diálogo com os múltiplos conceitos e significados trazidos pelas noções de cultura e interculturalidade no ensino, Maddalena de Carlo nos propõe: *“le point de départ doit donc être l’identité de l’élève: par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené a comprendre les mécanisme d’appartenance à toute culture”* (DE CARLO, 1998, p. 44).

O *carnet de bord* pode expandir a noção de cultura francesa que o aluno traz consigo. Muitas vezes as diferenças sociais e individuais da cultura estrangeira são negligenciadas em detrimento de imagens estereotipadas, reproduzidas em métodos e reforçadas na sala de aula *“où la culture de l’autre est considérée comme un objet statique à décoder”* (DE CARLO, 1998, p.58). A liberdade da escrita nos CB também é positiva se contrapõe a direção meramente descritiva ilustrativa da cultura, dada por alguns métodos de ensino com o intuito de uniformização da multiplicidade cultural francófona. Por outro lado, pode ser negativa se o aluno traz consigo esses rótulos e imagens da cultura. O melhor caminho para a proposta defendida neste trabalho é a conscientização da sua própria cultura e da cultura estrangeira, do outro, baseada não só na aceitação e no reconhecimento, mas na compreensão destas diferenças culturais.

### 2.3. OS ELEMENTOS LINGUÍSTICOS DOS CB

*"un homme qui dort"*  
*J'écris, aujourd'hui, "dorm". J'ai dors et ai écris.*  
*Les verbs sont une chose difficile, comme les personnes.*  
AE1

Não encontraremos nos CB dos alunos exercícios para preencher ou completar; todos os textos são reflexivos e carregados de significados semânticos e psicológicos. Os elementos linguísticos escolhidos pelos alunos mostram uma linha de raciocínio e de construção deste painel linguístico que compõe os cadernos.

Os textos dos CB são quase todos escritos em francês, apesar de considerarmos que as dificuldades de competências escritas são maiores no nível iniciante de estudos. O fato de escrever em francês no seu *carnet de bord* vai aos poucos desenvolvendo no aluno segurança e motivação na escrita. É evidente que o professor deve ajudar desde o início deste trabalho, a escrita deve estar sempre inserida em um contexto. Sobre o que escrever, o aluno tem toda liberdade, mas no contexto que escolhemos para a pesquisa os alunos foram orientados pelo professor nesta tarefa, recebendo dicas, ideias e respostas às questões de gramática, pronúncia, vocabulário, e quaisquer outras que lhes trouxeram dificuldade ou curiosidade.

Escrevendo sempre em francês, fazendo do francês a língua foco da escrita do seu CB o aluno cria uma comunicação interna com seus textos e também se estrutura um caminho para criação, seleção e uso de suas estratégias pessoais de aprendizagem. Os aprendizes lançam mão de seus recursos para compreender e fazer-se compreender em língua estrangeira.

Encontramos nos CB textos que explicam a estrutura da língua e alguns destes cadernos são uma verdadeira compilação de elementos linguísticos vistos em sala de aula. O importante não é nível linguístico ou a escrita correta como um fim, mas o conteúdo abordado, a forma como este conteúdo é abordado e as trocas que estes elementos proporcionam entre os aprendizes. Os meios de expressar as ideias com desenhos, pinturas, colagens, os sentimentos e todos os questionamentos surgidos neste evento enriquecem em muito a aprendizagem.

Um dos elementos linguísticos frequentes nos CB são as pesquisas de vocabulário, tais como palavras mais usadas, vocabulário ilustrado, vocabulário de palavras do francês falado, *gros mots* (palavrões), palavras do francês falado em outros países, um vocabulário de tradução do francês para o francês, em que o aluno pesquisou palavras empregadas no francês do Quebec ou ainda expressões para *parler comme un français*:



Traduction de  
**FRANÇAIS AU FRANÇAIS**  
À la découverte de  
la langue québécoise

CANADA



Quebec

Après du Car  
Il y a des mots d'un français archaïque très peu utilisé en France, mais encore très vivant au Canada.

Par exemple:

- Congestion = trafic ; embouteillage
- (s') amancher = (s') habiller ; donc:  
"Comment qu't'es amanché, toi?"
- Arrêt = stop, halte  
↳ panneaux routiers
- Avant-midi = matinée ; matin
- Barniques = lunettes
- (Être) bête = (être) désagréable, impoli
- Blonde = petite amie, petite copine
- Bon matin = bonjour!
- Brassière = soutien-gorge
- Cabochon = tête, idiot, stupide
- Téléphone cellulaire, cell = téléphone portable
- (Chandail à) manches courtes = T-shirt
- Chauffer = conduire
- Chums / tjom / = ami(e), petit(e) ami(e), copain, copine
- Cocs = œuf
- Culotte = pantalon
- déjeuner → petit déjeuner
- dîner → déjeuner
- de quoi = quelque chose
- souper → dîner
- Épouvantable = extraordinaire
- Être plein ou bourré = avoir trop mangé

Job = boulot

Ecoute Saint Jean-Baptiste!





\* BREF... Enfin

C'est pas mal | vs. Bon

C'est super + cool + chouette + génial

=  
muito legal!

• **Expressions**

- Fumer, comme un pompier: **Fumer beaucoup.**
- Rogner les nerfs: **FAIRE une crise de colère.**
- Être habillé comme la chienne à Jacques: **Être mal habillé.**
- Danser la nuit sur la corde à linge: **DANSER une mauvaise nuit.**
- Se lâcher lousse: **FAIRE la fête, se détendre.**
- Rentrez dans sa coquille: **se replier sur soi.**
- Casser les pieds de quelqu'un: **ennuyer, importuner quelqu'un.**
- Avoir le coup de foudre: **AVOIR une passion violente et soudaine.**
- Se faire rouler dans la farine: **se faire tromper, duper.**



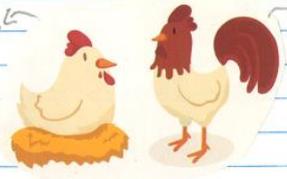
Liste des animaux communs:

- chat
- chien
- cheval

→ porc



→ poulet



→ coq

→ vache



May

Examen bimestriel

La conjugaison: les terminaisons au présent de l'indicatif

	Personnes du singulier (je, tu, il, elle, on):	Personnes du pluriel (nous, vous, ils, elles):
1 <sup>ère</sup> groupe	e - es - e	ons - ez - ent
2 <sup>ème</sup> groupe	is - is - it	issons - issez - issent
3 <sup>ème</sup> groupe	o - s - t	o - ez - ent
	ds - ds - dt	ons - ez - ent
	x - x - t	ons - ez - ent

Il est / L'est - Le son

• Il est

→ adjectif + être = Il est normal d'arriver cinq semaines de congés payés

→ adjectif + que = Il est certain qu'il son

AE2

Valendo-se de suas estratégias, somadas ao que já sabem e com o seu modo de aprender a própria língua materna, o aluno cria suas regras internas a partir da interação com a aula, com o material dado pela professora e com todas as pesquisas que faz, deixando aparecer um processo cognitivo pessoal e particular de aprendizagem.

Le 07 mars 2016

Le financier

10 vidéos Les savoureuses recettes de Corinne sobre le financier me feraient penser en adjectivation para dificuldades:

- Très difficile, pénible, complexe
- Très ardu, compliqué, confus
- Très laborieux, dur...

Chebe que já está bom!

Le 17 mars 2016.

AE2

As anotações sobre gramática, fonética, regras feitas durante a aula ajudam os alunos a organizarem uma compilação de elementos linguísticos. Muitas vezes eles se servem de estratégias como desenhos e pinturas para ilustrar vocabulários ou os sentidos das palavras e expressões:

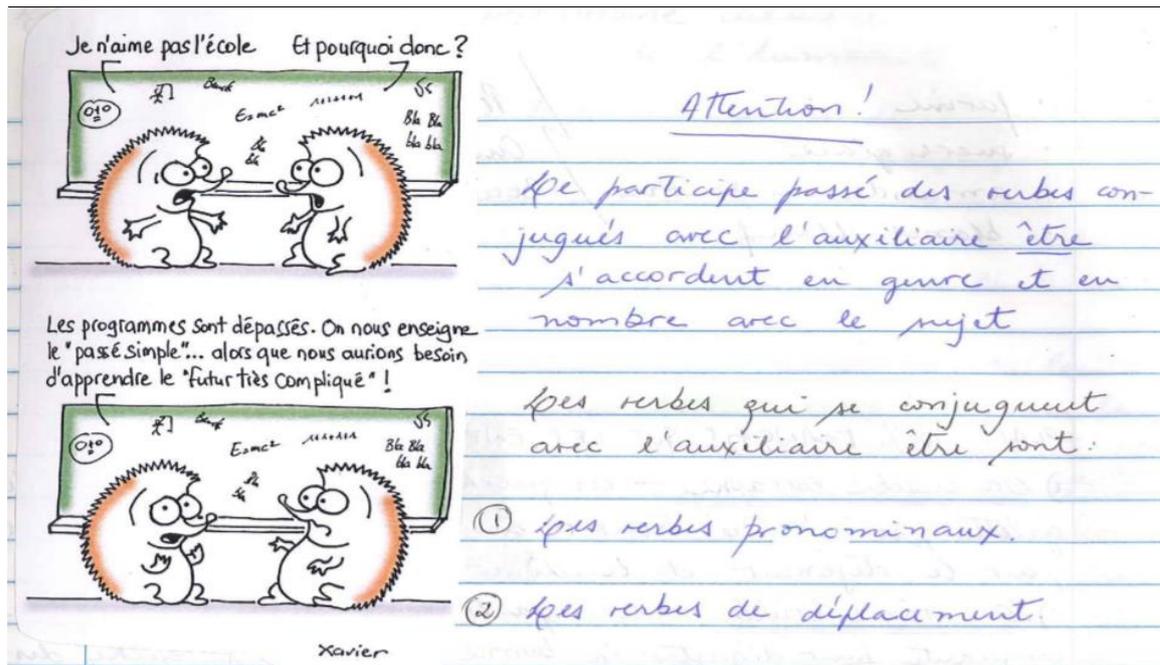


AE6



AE4

Pensando na escrita como uma atividade escolar, que se aprende na escola, nos vem à ideia de escrita como um ofício que veio com as instituições e a obrigação de escrever e ler para se tornar um cidadão; uma noção de cidadania ligada ao trabalho. Aprende-se por motivos pessoais de trabalho e na história do aprendizado de línguas estrangeiras não é muito diferente. As atividades mais correntes são voltadas para ler e escrever bem o idioma. É curioso observar que todas as pesquisas de vocabulário e expressões fluentes da língua apontam para o interesse por temas ligados a elementos que fogem da norma culta.



AE12

A tirinha do exemplo acima trata com humor o problema dos programas ultrapassados do ensino de línguas: muitas vezes as escolas insistem em ensinar para cumprir estes programas, coisas que, na colagem do aluno, de nada servirão para a formação linguística dos alunos. Aprender em autonomia permite que o aluno estude o que ele sente necessidade de aprender, o que seu desejo e sua curiosidade estão buscando saber. Este quadrinho está no cabeçalho das anotações de AE12 sobre os tempos verbais estudados em sala de aula e abre para a reflexão sobre o tema em questão, fazendo um jogo de palavras com os modos verbais e a maneira como se ensinam e como se aprendem na escola.

Já citamos em nossa dissertação o CB de AE6, que escreveu uma história em quadrinhos para trabalhar os verbos no imperfeito. Ora, o CB não deveria ser um espaço para o aprendizado da gramática nos moldes tradicionais ou para o ensino “gramaticalizado” da língua, que a comprime.

Os cadernos permitem uma descompressão da língua, de acordo com Jean-Pierre Cuq, necessária no ensino do FLE:

où l'activité gramaticale joue un rôle important dans la procédure de compression: il s'agit de faire entrer dans un espace limité (la classe), dans un temps limité (le cursus, le cours), la langue, qui est, elle, par nature illimitée. il y a donc une nécessité de compression et de décompression . La grammaire est un bon moyen de comprimer la langue." (CUQ, 2005, p.385)

### CAPÍTULO 3 – OS CAMINHOS DA ESCRITA

*J'aime les gens, mais je n'aime pas quand elles ne me comprennent pas. Mais c'est comment je suis, et parfois les gens voient le sensible personne que je suis, mais je n'aime quand elles me voient comme ci. J'aime quand ils pensent que je suis mauvaise, et que je peux casser leur petits cœurs, mais je n'aime quand je (effectivement) casse leur petits cœurs, parce que cela brise mon petit cœur aussi.*

AE5

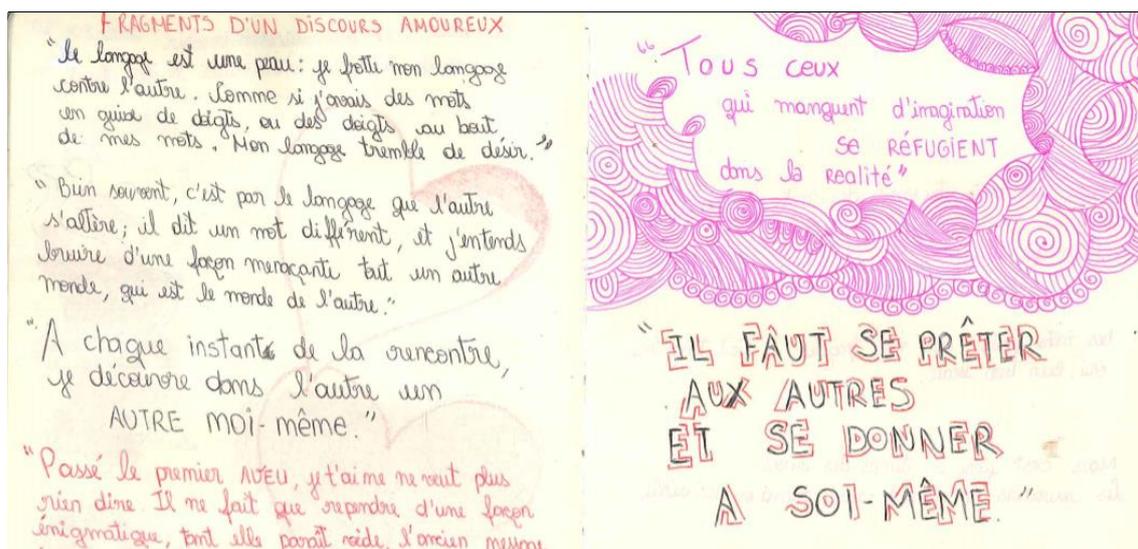
### 3.1 A ESCRITA E A DESCOBERTA DE SI E DO OUTRO

*A chaque instant de la rencontre, je découvre dans  
l'autre un autre moi-même.*

(frase extraída do livro *Fragments d'un discours amoureux*, de Roland Barthes, e copiada por AE5 em seu CB)

A epígrafe retirada deste subcapítulo aparece destacada em letras grandes na imagem do *carnet de bord* de AE5 reproduzida abaixo e é um dos exemplos que integra um grande conjunto de fragmentos, músicas e poemas que compõe a tonalidade reflexiva marcante dos textos nos CB.

A leitura desses textos nos mostra outra face do aluno, algumas vezes este outro é um personagem de um filme, uma pintura, um desenho, etc., um *outro* que não reconheceríamos senão através do texto. É neste outro, de início fragmentado em outros, que os alunos vão reencontrando um si mesmo, a partir destes fragmentos de textos escolhidos por eles vão se formando os primeiros encontros com este outro em francês. Por meio destes excertos, recortes de imagens e textos, os alunos vão montando um mosaico de sua própria imagem e reúnem, assim como o fez Roland Barthes em *Fragments d'un discours amoureux* (1977), os fragmentos de outros para construir seu próprio discurso escrito em língua estrangeira, ou melhor, seus próprios “dis-cursos”, para utilizar o termo figurado descrito nas primeiras páginas da obra de Roland Barthes: “*Dis-cursus, c'est originellement, l'action de courir ça et là, ce sont des allées et venues, des «démarches», des «intrigues»*”. (BARTHES, 1977, p.7)



AE5

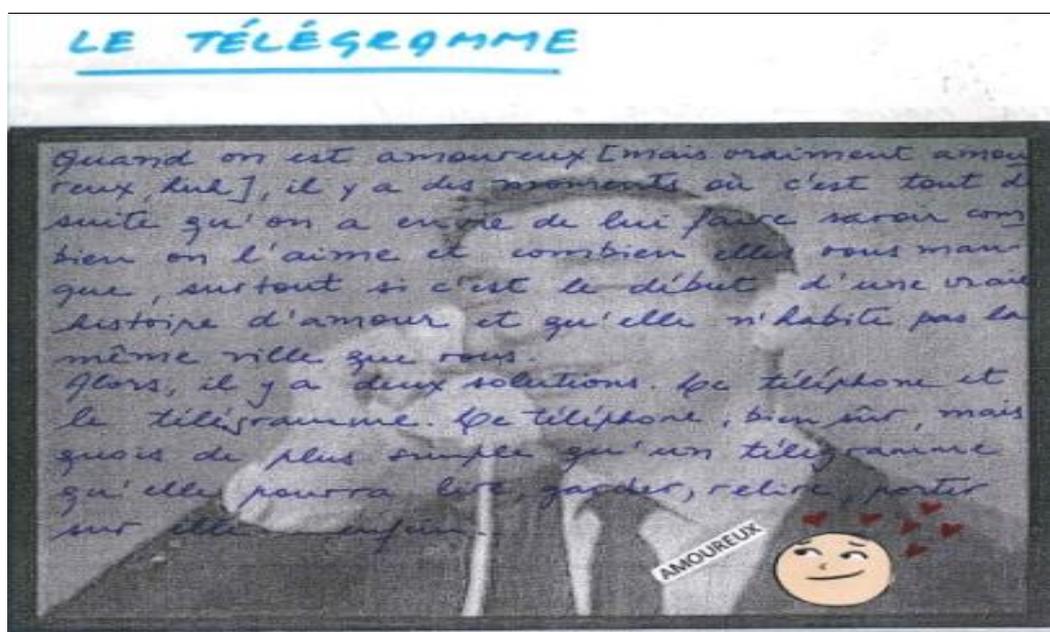
A partir destes fragmentos de si mesmo, copiados de outros, temos um painel deste percurso, destes movimentos de vaivém dos alunos na busca pela experimentação do FLE. Um percurso de intrigas e descobertas da e na linguagem, quase como se quissem de uma forma poética e estética sentir a língua e sentir-se nela.

Se seguirmos neste caminho tomando como exemplo os excertos em francês da seleção feita pelos alunos, a experiência da escrita nos mostrará uma espécie de *frottement* (mais um termo usado por Roland Barthes e trazido por AE5) de duas, ou várias linguagens. E é, em princípio, mediante este atrito com a língua do outro que sentimos nossa própria língua.

Copiar é uma das técnicas de estudo conhecida por nós desde a infância: na escola, em atividades de escrita, aprendemos copiando da lousa, do livro, no caderno de caligrafia. Nos CB os alunos copiam o texto que lhes agrada, que lhes chama atenção ora pelo sentido, ora pela escrita, ora pelos sons das palavras. Copiam frases de filmes de que gostaram, ou de personagens com os quais se identificaram. Para compor esta reunião de

textos e imagens que aqui buscamos interpretar, os alunos fazem pesquisas especialmente em sites de internet, ferramenta muito acessível a estes jovens. Recorrem também a livros, textos, e outros meios de leitura. Nesta pesquisa de estudo, por meio da busca em outros (escritores, poetas, músicos, atores) se inicia um encontro com a língua estrangeira. A seu gosto, seu modo, a cada encontro com o outro, o aprendiz encontra também a “si mesmo” a partir destes fragmentos de discursos sobre os temas que perpassam o viver; ele vai dialogando com o significado de ser este outro estrangeiro na sua escrita.

Além de copiar textos que despertam alguma sorte de emoção em seu ser, os alunos também copiam no CB fragmentos da aula, sem pedido prévio do professor; o aluno pode copiar o que lhe chamou atenção em uma determinada aula, dando-lhe sua marca, como vemos no CB abaixo, em que o aluno copiou um trecho de um áudio sobre a imagem de um vídeo visto em sala de aula:



AE12

Fundindo palavra e imagem, ilustrando sua compreensão para o texto *amoureux*, telegrafado, o aluno explora o tema proposto na aula à sua

maneira incorporando também uma colagem, de um emoticon e a palavra *amoureux*. A atividade de cópia pessoal e manuscrita do texto ajuda a desenvolver a relação de texto, contexto e compreensão.

Em seu caderno/caderneta, o aluno tem a liberdade de *se donner à soi-même* (frase extraída página já apresentada de AE5). Recorrendo a esta escrita “copiosa” (no sentido de ser volumosa e de ser cópia) para apre(e)nder forma e sentido da língua francesa, os alunos organizam nos CB uma coleção de textos que nos revela muito sobre o ser aluno-autor e o mundo da literatura, do cinema, da música, da poesia francesa com o qual eles dialogam<sup>7</sup>. Na busca pelo aprendizado, o aluno vai montado um quadro de conhecimento de si mesmo e dos outros que integram a atmosfera de produção do *Carnet de bord*, que neste contexto torna-se também um diário de relato das emoções do aprender. A partir desta compilação de textos, os CB contam histórias de um discurso (quase) amoroso com a língua francesa.

Sobre essa relação, Christine Revuz afirma que

As línguas são objetos de investimentos fortes, frequentemente passionais. Se nos arriscarmos a construir hipóteses sobre aquilo que motiva esses movimentos de eleição ou rejeição, perceberemos de imediato que a língua ocupa, dentre os objetos de aprendizagem, um lugar à parte [...]. (REVUZ, 2006, p. 216)

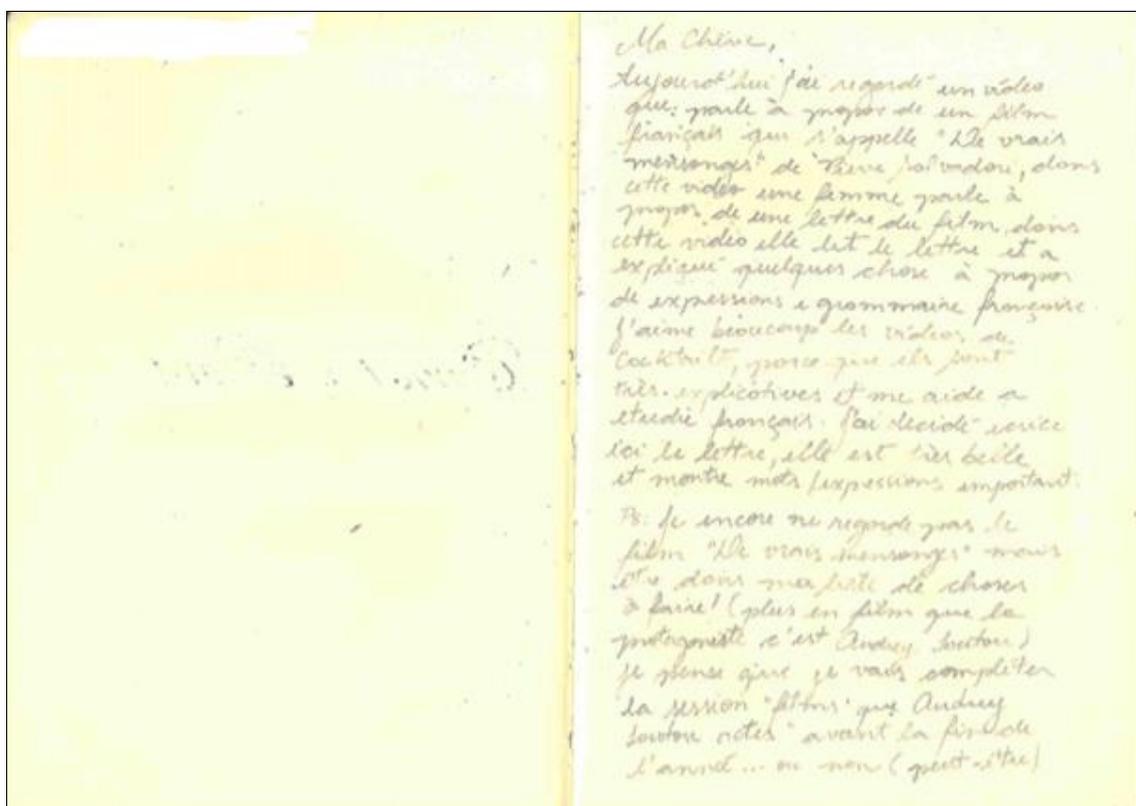
O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre

---

<sup>7</sup> Em conversa com minha orientadora, docente dos alunos cujos CB analiso aqui, soube que esse mundo artístico no qual os aprendizes circulam é raramente conhecido dos docentes. Para ela, os *carnets* são uma forma de conhecer os alunos.

os ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas. (REVUZ, 2006, p. 217)

Para ilustrar essa relação pessoal com o aprendizado, colocamos abaixo uma imagem de um CB em que o aluno copia uma carta de amor em francês que é tema de um filme (*Les vrais mensonges*). Na página anterior, ele escreve, dialogando com o seu caderno, a experiência de descobrir sobre a língua francesa em um vídeo que trata desta carta, nos relatando seus passos de estudo e dos resultados desta experiência e tarefas *à faire*:







AE3

Todos esses elementos dão subsídios aos alunos para pensar e realizar sua aprendizagem sendo o aprendiz ele mesmo em sua maneira particular de aprender a língua. Esta maneira de escrever textos reflexivos, de dar vazão e expressão à criatividade e ao experimento de seus sentidos na língua e para a língua francesa, é um dos primeiros fatores para o desenvolvimento da consciência metacognitiva.

Tal como foi concebido e trabalhado na disciplina Francês 1, o CB é uma técnica de trabalho das mais originais em dar o máximo de liberdade possível aos alunos para a reflexão. O pensamento é um fator principal no processo de formação da linguagem colocado por Vigotski. Para descobrir a linguagem é necessário pensar. (Vigotski, 2009, p.131)

A escrita no CB permite este diálogo contínuo e sem barreiras, cabendo ser sincero e crítico, sobre as coisas e sobre si mesmo. O *Carnet de bord* é em sua essência motivador da reflexão primeiramente pela própria escrita, em seguida pela escrita sobre as questões que permeiam sua aprendizagem em língua estrangeira.

Um dos aspectos importantes para nossa pesquisa é a abordagem de Vigotski sobre o signo já mencionada neste trabalho, O signo é o elo do homem com o mundo e este aspecto é recorrente em todos os seus estudos sobre linguagem. Este elo entre o signo e o mundo se dá por meio do discurso.

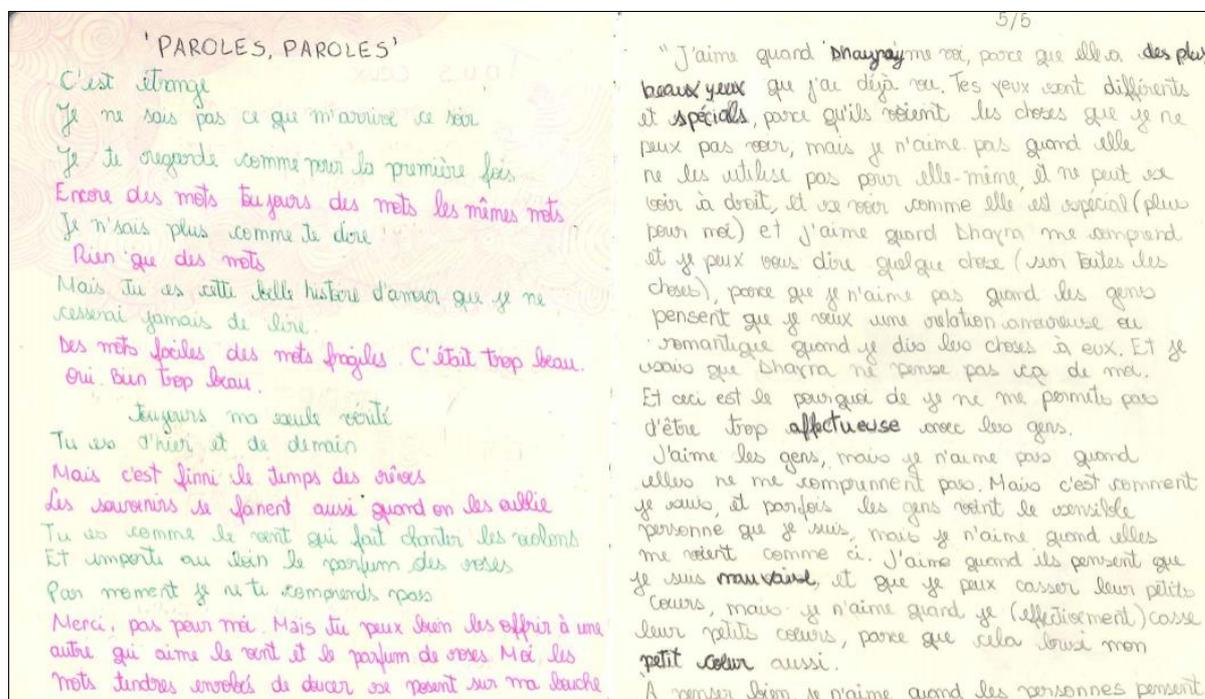
Apoiando-nos na teoria de Vigotski, vemos que esse elo é intermediado pela escrita, meio de unir o aprendiz ao texto, à língua e ao seu aprendizado. O que uniria o estudante de uma língua estrangeira ao seu aprendizado senão o próprio signo? É o signo, entendido como palavras carregadas de significados, que abrirá para os aprendizes um mundo de possibilidades e motivará a busca de conhecimento e de apropriação de uma nova língua-cultura. É o signo estrangeiro, antes de tudo, que vai permitir a interação do sujeito com o mundo e com o mundo estrangeiro, proporcionando-lhe a formação de ideias e conceitos, uma vez que signo e sentido têm a mesma força significativa, são componentes inalienáveis da relação do homem com o mundo via discurso. (Vigotski, 2009, XII)

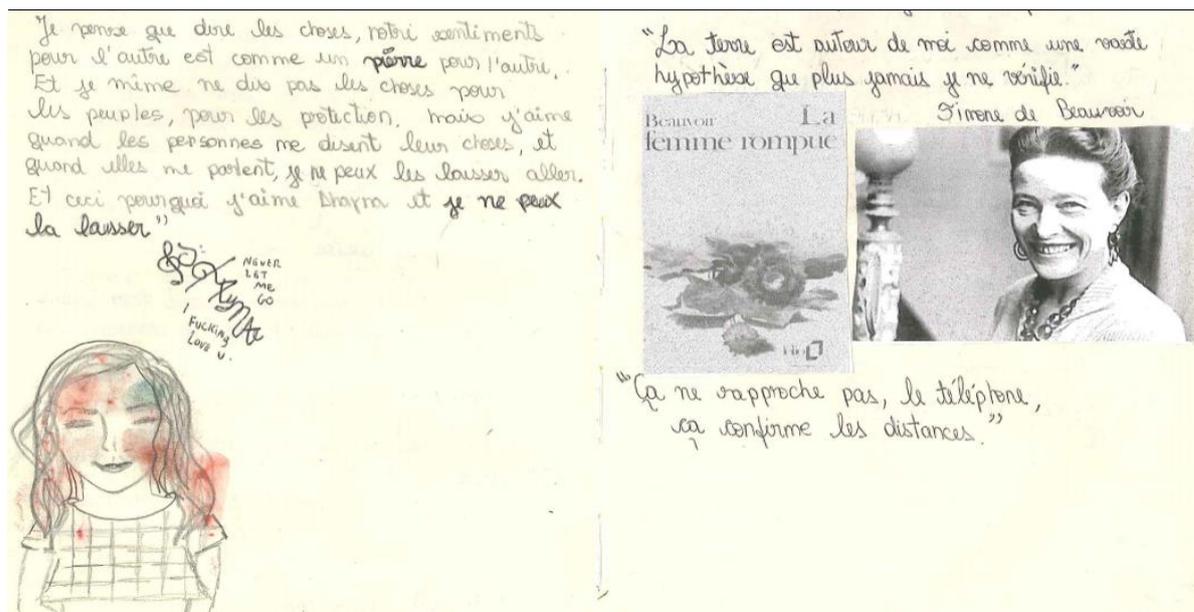
A reflexão e o questionamento já citados aqui passam por linhas de conflito e cruzamento da linguagem e do pensamento próprio do aluno, por meio do diálogo de um com o outro. Criando relações com o signo na escrita, o aluno se descobre pensador e criador de sua aprendizagem. Este pensamento-motivação associado à escrita vai buscar uma funcionalidade para aquele signo da língua alvo, motivado pela liberdade da escrita sobre si mesmo e expressão do aluno, dando uma funcionalidade, mesmo que individual e particular, àquele signo.

Na continuidade deste pensamento, um aspecto relevante é a preferência do sentido ao significado. Acredito que o sentido unido ao

termo discurso proporciona um campo bem mais vasto e rico de interpretações para que a linguagem seja construída de uma maneira mais livre, imaginativa, criativa e autônoma. Como afirma Vigotski (2009), o sentido pode se desprender da associação a uma palavra, pode ser um conjunto de signos, e o significado não. Esta independência entre o significado e a palavra pode trazer uma construção mais sólida de sentidos, dentro de um processo metacognitivo. Podemos dizer, então, que não é possível levar em conta a reflexão e a metacognição se nos prendermos às palavras e seus significados, deixando de lado o contexto e as interações dialógicas estabelecidas pelo aluno.

O exemplo abaixo mostra o início de um texto de reflexões pessoais sobre si e a relação com os outros de um dos alunos:





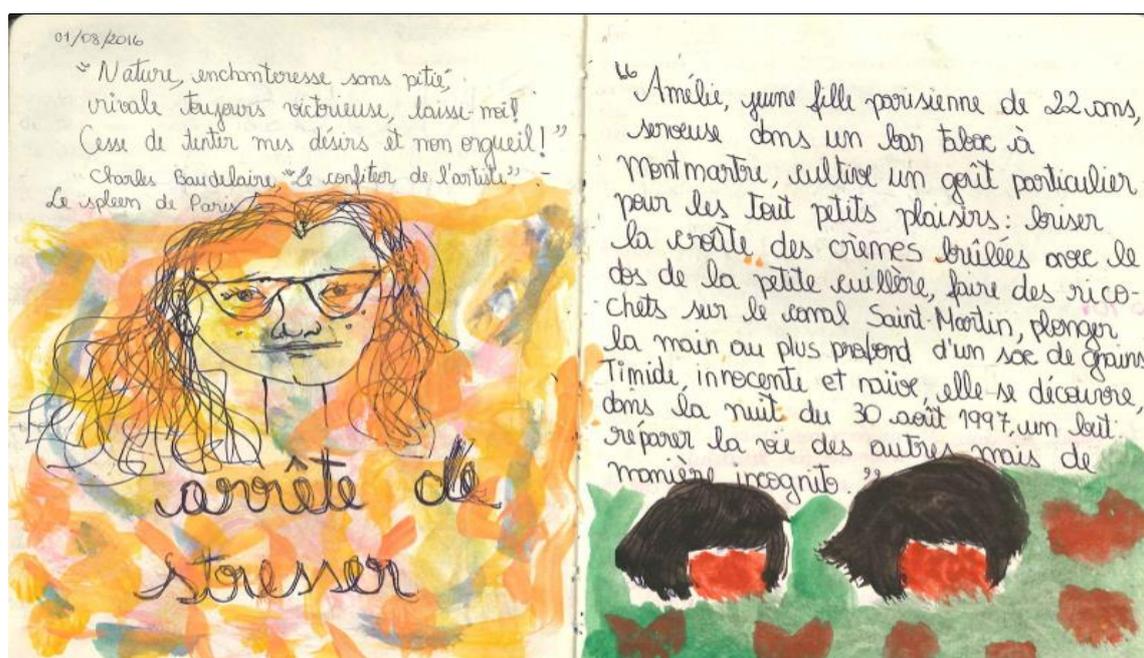
AE5

O texto é concluído com uma opinião sobre esta relação com os outros e a palavra, o dizer e falar francamente sobre si mesmo e sobre o outro e seus efeitos nas relações. Podemos também perceber o nível linguístico do aluno pelo uso de verbos traduzidos a partir da lógica de construções sintáticas na língua materna, as marcas de correção e a utilização dos parênteses para destacar suas dúvidas em relação ao emprego das palavras. Trata-se de estratégias comuns no processo de pensar qual palavra ou expressão escrita mais se aproxima do que queremos dizer no texto, marca de que o autor do texto tem total liberdade em deixar impressa em seu *carnet de bord*. Ao final do texto, uma ilustração de si mesmo nos sugere o sentimento de prazer em ter a liberdade de dizer, falar, escrever aquilo que ele pensa sobre o outro.

Nos dois exemplos abaixo, vemos mais diálogos do aluno consigo mesmo, e com outras nuances, menos positivas ("Zéro de confiance en soi"):



AE5



AE5

Fica claro que a relação apresentada nesse CB não se dá pela associação de uma língua com a outra, de um significado com outro de outra língua, suas semelhanças e diferenças de signo e significação, mas sim pelo fato de aluno experimentar uma relação em que se crie uma experiência nova, um problema novo, uma motivação nova; a linguagem

funciona assim, nasce dessas relações de novas experiências, conflitos e diálogos.

Percebemos que este aprendizado pela escrita segue a lógica expansiva do signo e da significação. Apoiamo-nos nos estudos de Bakhtin sobre os signos e a consciência:

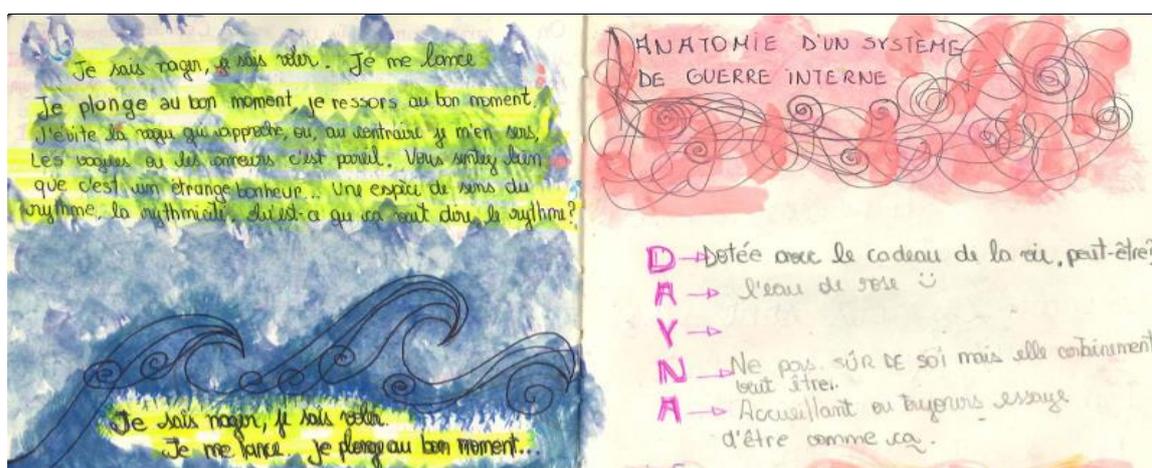
Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, ele reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (Bakhtin, 2006, p.36)

Parece-nos que, em alguns momentos, o aprendizado das línguas de um modo geral nega o valor semiótico e ideológico da consciência, do pensar, e, por conseguinte, do aprender em detrimento de normas e diretrizes da didática oficial. Nos CB, a escrita dá a liberdade a essa consciência ideológica dos alunos, em seus aspectos pessoais e de socialização. Para Bakhtin, os fenômenos ideológicos e a consciência verbal, uma vez separados, são ligados às forças da comunicação social do discurso dialógico. O dialogismo é o processo das relações na alteridade, ou seja, no processo das relações com o outro, esse reconhecimento de si no outro e de outro em si mesmo: *“O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”*. (Bakhtin, 2006, p.47)

A escrita funciona nos CB como uma espécie de espelho. O aluno se vê e também vê outros reflexos a partir do signo, e a partir do seu reflexo ele vai refratar outros sentidos, construir outros seres (significados) a partir de sua imagem, dialogada com seu próprio reflexo. Para Bakhtin é o confronto (da luta de classes) que vai determinar essa refração do ser. Aqui

destaco o conflito com a cultura - língua estrangeira, com o desconhecido. E é esse conflito que vai tornar o processo de aprendizado mais vivo. Os alunos se veem nos olhares estrangeiros, veem imagens de si mesmos nos outros.

A liberdade de escrever expande as margens das folhas em branco e permite que o aluno pense tomando um distanciamento do seu lugar de aprendiz. E esta observação caracterizada pela alteridade onde o aluno participa do evento observado e constitui-se parte dele, porém mantém ao mesmo tempo uma posição exotópica, criada pela ocupação do lugar de autor, que lhe possibilita o encontro com o outro. Vemos nos textos dos alunos sinais destes encontros. A escrita reflexiva do CB vai ajudar o aprendiz a entrar e a sair destes lugares durante o processo de aprendizagem da língua. Ele poderá com o tempo e a experiência escrita visualizar seu percurso; autônomo poderá se deslocar no momento que escolher e ao seu próprio ritmo de aprendizagem:



AE5

Neste processo, cria-se um horizonte de possibilidades de construção de sentido, através da relação consigo mesmo e com um outro

que se mescla com o signo da língua estrangeira. Este outro traz a possibilidade do conhecimento, do aprendizado e da reconstrução de um ser falante no novo idioma, revelando outros textos e contextos de sua realidade em constante transformação, procurando a relação entre os eventos que ocorrem nesse processo e integrando os indivíduos com o social e o cultural.

Além dos horizontes socioculturais de interpretação da língua estrangeira, o olhar está centrado no horizonte pessoal do aluno e o horizonte de compreensão de mundo e de aprendizado em que ele vive trazido da sua história e de sua memória. Um horizonte pessoal de aprendizagem. Algumas atividades que subsidiam esta escrita nos CB levam o aluno a voltar o olhar para si e o ajudam a tomar essa consciência. Uma delas foi a construção de um *inventaire futile* em que os alunos, após uma aula em que assistiram ao curta-metragem *Foutaises*<sup>8</sup> escreveram seu próprio *inventaire futile*.

Sabemos que para se alcançar este estado de reflexão é necessário e relevante que o trabalho de ensino-aprendizagem seja pensado, planejado e desenvolvido levando em consideração a metacognição, e a busca da clareza de que estamos e somos parte deste acontecimento metacognitivo, o que não é uma tarefa fácil. Porém possível. Outros exemplos:

---

<sup>8</sup> FOUTAISES, de Jean-Pierre Jeunet (França, ficção, 7', 1989). Antes *d'O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*, o cineasta francês Jean-Pierre Jeunet dirigiu 'Foutaises', um curta-metragem sobre o gosto e desgosto de ser um personagem, e nada mais. <https://www.youtube.com/watch?v=Z2RfTPc6hEc>. *Foutaise* significa coisa sem importância. A lista de gostos e desgostos é também chamada de *inventaire futile* pelo próprio Jeunet.



<p>des sensations et de la mémoire"<sup>39</sup> (site: www.lesamigpous.net)</p> <p>Mes "impressions futiles"<sup>39</sup> avec les corrections du bus</p> <p>Je n'aime pas... ... les roses rouges les roses rouges ... le fil et le nœud les fils et les nœuds (les dents, j'aime!)</p> <p>... les gens qui soufflent le bulle, qui font des bulles avec du chewing-gum</p> <p>... le bruit de la scie à chaîne, de miroir et de ventilateur</p> <p>... le bus bondé et toutes ses odeurs</p> <p>... la file (ou les queues)</p> <p>... les cheveux et les ballons</p> <p>... la mer (l'odeur et le goût)</p> <p>... le papier brun</p> <p>... mettre ou prendre des gants</p>	<p>... les justices représentées <del>dans</del> <sup>par des</sup> "choses"</p> <p>... la liberté emprisonnée <del>par</del> <sup>par des</sup> symboles.</p> <p>J'aime... ... écrire <del>sur</del> <sup>sur</sup> papier brouillon</p> <p>... écouter les saisons de transition</p> <p>... et la chanson "Primavera" de Tim Maia, quand je suis très triste</p> <p>... regarder mes photos d'identité</p> <p>... la couleur jaune dans diverses nuances:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>le jaune d'or</li> <li>le jaune Minion</li> <li>le jaune banane, et le jaune ananas (le jaune d'œuf, je n'aime pas)</li> <li>un bon livre avec un café chaud</li> <li>un bon film avec un lait froid</li> <li>un bon café ou lait avec rien</li> </ul>
--	---

AE2

<p>On mange des crêpes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ à la Chandeleur (le 2 février)</li> <li>▷ Le mardi gras (carnaval)</li> </ul> <p><u>C'est quoi la Chandeleur?</u></p> <p>La Chandeleur est une fête religieuse chrétienne fixée au 2 février et qui correspond à la Présentation de Christ au Temple.</p> <p>Aujourd'hui on connaît surtout la Chandeleur comme le jour des crêpes, parce que par compte de leur forme ronde et douce, les crêpes rappellent le Dédale et évoquent le retour du printemps après l'hiver.</p> <p>C'était très amusant faire des crêpes avec mes amis du français! Je les aime beaucoup!</p>	<p>13 faits SUR moi</p>
--	-------------------------

AE11

1. Je ne sais PAS Faire des culbutes

2 la crème glacée, et c'est ça.

3 J'ai déjà cassé mon nez lorsque je essayais de voler dans une balance - et qui va dire que je n'ai pas volé, hein?, ma jambe gauche (la courir derrière une collègue quand on était enfant), et j'ai cassé aussi l'os du jarret (radius).

4 Je pleure beaucoup depuis très jeune, et non seulement pas mauvaises raisons. Par exemple, quand j'avais 8 ans, j'ai pleuré quand j'ai mérité mon premier dix dans une épreuve d'histoire.

5 Encore sur le même sujet que le précédent, absolument tous mes amis ont déjà eu ou pleurer.

6 Je ne peux pas voir beaucoup, parce que je fais pipi dans mes pantalons.

7 Par conséquent, j'ai déjà fait pipi dans l'école pendant une cours d'éducation physique (j'avais 11 ans).

8 J'ai pris Roacutan deux fois.

9 Mon oncle m'appelle par "Tatuda".

10 Je n'aime pas des séries télévisées.

11 Le tournesol c'est ma fleur préférée.

12 J'ai une cicatrice sur l'épaule gauche.

13 J'ai enfin commencé le ballet (à l'âge de 19 ans).

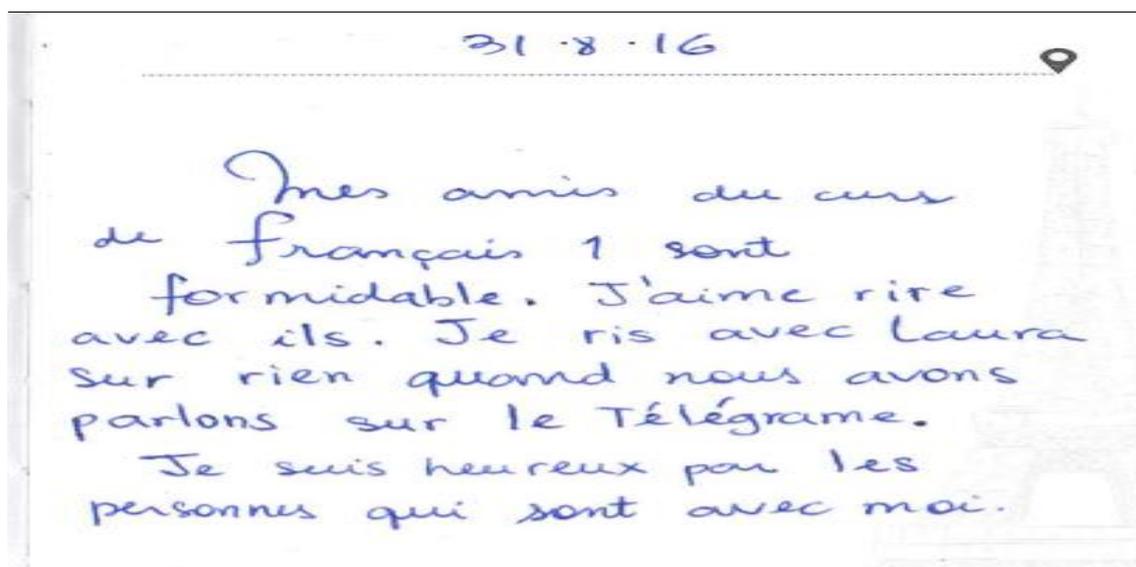
Mesmo sob uma uniformidade necessária no ensino formal das LE que é dada pelos docentes e métodos, os alunos se apegam às familiaridades e também ao que lhes impressiona, àquilo gera conflito e que soa diferente das tonalidades de sua língua-cultura materna. É no conflito que nascem as questões e o aprendizado do outro e de si mesmo; é também nele que há a descoberta de que este processo é sempre do por vir, a descoberta de que somos seres sociais em interação constante com o outro e que somos inacabados.

Para escrever nesta dissertação sobre a hipótese da construção de sentido em língua francesa através da escrita sobre si mesmo possibilitada pela técnica do CB, citamos o conceito de cálculo de horizonte de possibilidades empregado por Bakhtin, relatado por Freitas em seu livro Ciências humanas e pesquisa - leituras de Bakhtin:

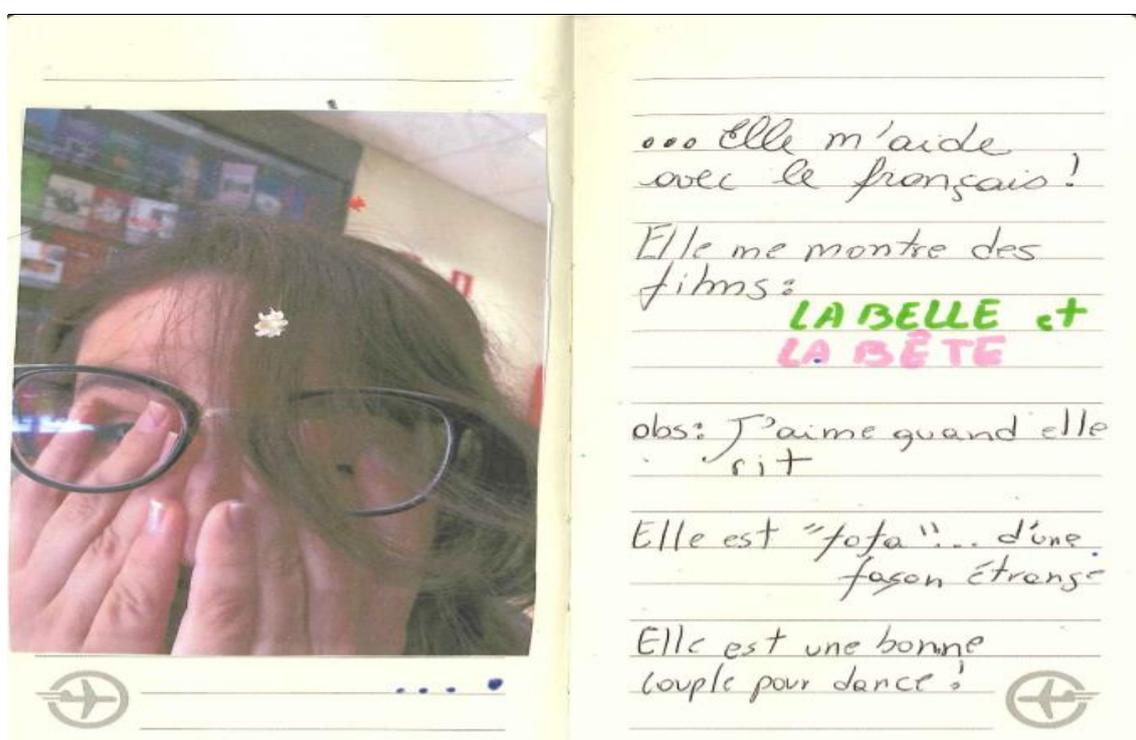
Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo-pelo menos no que constitui o essencial da minha vida, devo ser para mim mesmo um valor ainda porvir, devo não coincidir com a minha própria atualidade. (Bakhtin, 1992, p.25 e 33, apud FREITAS, 2003, p. 46)

Nos CB, a relevância está justamente no que regularmente ainda hoje é deixado de fora da sala de aula. É neste momento que o aluno irá compartilhar um pouco do seu processo de aprendizagem, refletindo sobre este processo através do diálogo com o outro - docente ou colega(s) de classe. Esta escrita permite ouvir o que os alunos não podem expressar estudando apenas nos métodos de LE e leva a perceber como eles vão se reconstituindo pouco a pouco enquanto sujeitos neste processo de aprendizagem.

Em alguns CB a expressão de interação é colocada de forma mais direta, exemplos de partilhas com colegas de classe e comentários sobre discussões e trocas de opiniões dadas em sala de aula, demonstrando que o *carnet* também proporciona uma socialização entre os aprendizes:



AE1



AE9



AE5

Os textos e imagens acima ilustram uma relação positiva com o outro, colegas de classe do curso de francês. Os enunciados *Elle est comme une galaxie* e *Il y a beaucoup des bonnes choses à votre intérieur* no CB de AE5 reafirmam a aprendizagem tanto no nível linguístico, pelas estruturas usadas, quanto no nível de relação com o outro.

Vemos assim que a escrita no CB integra um método complexo de atividades que movimentam o pensamento do aluno em direção a um olhar mais crítico sobre o que se aprende e como se aprende.

Tratando do aprendizado de crianças e da formação da linguagem, Vigotski coloca que métodos de ensino indiretos mais sutis e mais complexos acabam sendo uma interferência no processo de formação de conceitos infantis, o que faz avançá-lo e elevar esse processo de desenvolvimento. (Vigotski, 2009, p.249)

Entendemos por “métodos de ensino indiretos e mais sutis” atividades que fogem às regras e aos procedimentos conservadores de ensino, como provas, exames e chamadas orais, repetições exageradas e descontextualizadas. As atividades que valorizam a experiência e o

desenvolvimento da autonomia colocam o aprendiz em contato consigo e estimulam a sua observação na aprendizagem. São métodos mais livres e por isso essenciais, por exemplo, para a escrita.

### 3.2 MARIE MILIS E A *AUTOLOUANGE* : UMA EXPERIÊNCIA (DE)ESCRITA

*Prendre une grande feuille blanche  
la couvrir au moyen de matières colorantes  
découvrir dans une montagne de papier  
des formes et des couleurs porteuses de sens  
porter les bouts de papier découpés  
sur la surface transformée  
bref faire du collage  
ou du bricolage comme on voudra  
à la manière du bricoleur primordial  
qui construit l'Homme en assemblant  
des matériaux insolites trouvés dans l'univers.*

Nago Semzara Kabuta *apud* Milis

Bricolagem de culturas, contextos e cotidiano da vida de alunos em sua fase mais multifacetada. As experiências marcadas no papel, traços da vida em um caderno. Como tornar isso um momento cheio de novidades, descobertas e magia por meio da escrita? Como perceber que através do ato de escrever podemos nos descobrir mais desejosos ainda do aprendizado? O primeiro passo é observar e ouvir a polifonia do espaço de aprendizagem:

[...] en acceptant l'effervescence et le chaos, j'ai graduellement découvert l'art, et le bonheur, de la polyphonie : plusieurs rythmes, plusieurs tâches en même temps, vivant sur un thème que se révèle en emportant le consensus général. » (MILIS, 2008, p. 20).

Foi o que vivenciou a professora de matemática francesa Marie Milis em seu relato de experiência com o método que nomeou de *autolouange* ou autolouvor, autocelebração. Uma proposta de trabalho com produção escrita que valoriza a observação dos alunos e do contexto polifônico de aprendizagem, valorizando suas marcas de memória e de vida, motivando-os a partir da confiança em si e em suas capacidades de escrita. Por meio da escrita, os alunos – em geral com dificuldade de aprendizagem – readquirem a capacidade de viver em toda sua intensidade, se reconciliando consigo. Para chegar a tal compreensão, a autora se serve da ideia de polifonia na música, conceito que é assim definido na Wikipédia:

Polifonia, em música, é uma técnica compositiva que produz uma textura sonora específica, em que duas ou mais vozes se desenvolvem preservando um caráter melódico e rítmico individualizado, em contraste privada à monofonia, onde só uma voz existe ou, se há outras, seguem a principal em uníssono ou à distância de oitava(s), ou apenas tecem floreios em torno da principal; à monodia, onde uma voz melódica é acompanhada ou não de acordes sem caráter melódico próprio, e à homofonia e ao contraponto, onde as várias vozes se movem com ritmo idêntico ou muito semelhante de modo a formar acordes nítidos, podendo elas ou não ter um caráter melódico próprio e pronunciado. A palavra vem do grego e significa várias vozes. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Polifonia>)

Em seu livro *Souviens-toi de ta noblesse : la pratique de l'autolouange ou l'accouchement du cœur* (2008), Marie Milis descreve a experiência com a

*autolouange* ou autolouvor, que tem como princípio a escrita a partir de um exercício de reflexão e rebuscamento de traços do nosso eu interior, de nossas origens. O objetivo é de, por meio da valorização destes traços, avigorar nos jovens suas capacidades imaginativas, subjetivas e criativas no momento da escrita.

Em uma fonte diferenciada, do lado esquerdo de cada página de seu livro, a educadora relata esta experiência em forma de *journal*, escrevendo um diário, construindo a imagem do professor-aprendiz, refletindo sobre o ensino-aprendizagem dentro de sua própria prática e descrevendo as dificuldades de ser educadora e também de ensinar a aprender, ou seja, se redescobrimo dentro deste processo. É neste diário que a autora deixa suas impressões sobre a polifonia em sala de aula, com jovens de contextos socioculturais diferentes, nacionalidades, línguas e vidas diversas, e também suas fraquezas e desafios enquanto regente dessa orquestra polifônica.

A partir destes relatos, a autora coloca em destaque o reconhecimento que os alunos tiveram de sua própria existência e da existência do outro a partir do processo da escrita. A autora reforça a nossa afirmação relatando como a escrita os ajudou a enfrentar as questões difíceis da vida e do próprio aprendizado. Cada aluno ia traçando um caminho do aprender e se descobrindo aprendiz:

De chaque existence irradie l'univers entier. Il n'est d'autre moyeu à la roue du monde que la vie de chacun. Tout homme est, qu'il le sache au non, le héros d'une épopée cosmique. Lyrisme et poésie le mettent debout » (MILIS, 2008, p. 5).

Vejamos alguns exemplos destes traços em textos dos alunos de Milis:

Je suis cette larme du bonheur sur un visage meurtri.  
 Je suis une idee quei germe dans la tete dans genie.  
 (...)  
 Ma beauté fait pâlir Narcisse, je trouble son reflet dans l'eau.  
 Je suis métis, le fruit d'une passion entre deux êtres, issus de deux  
 peuples forts et fiers, indépendants et conquérants. (MILIS, 2008, pp.  
 38 e 43)

Assim como os textos de *autolouange*, os *journaux de bord* da EA e os CB de F1 trazem a oportunidade deste encontro com o outro, além do encontro com o eu escritor de cada aprendiz. Todos partilham de um prazer de aprender e de ser também criador e participantes ativo no seu próprio processo de aprendizagem da língua estrangeira, base para a construção do alicerce da autonomia no aprendizado. Como pontua Marie Milis, a escrita neste contexto ocasiona uma «*Double révélation: celle du plaisir d'écrire en totale liberté, et celle de la densité des rencontres entre les participants.* » (MILIS, 2008, p. 17)

A relação professor aluno é um ponto importante destacado na prática da *autolouange* de Milis. Em seus relatos sobressai a reflexão sobre o papel do professor naquele contexto sensível de uma turma mista e do crescimento profissional que esta reflexão pode trazer para ele e para seus alunos. No contexto em questão, os alunos confiam seu texto à professora que vai ler e “avaliar” esses relatos.

Marie Mils nos estimula a pensar sobre nosso papel de educadores responsáveis, sobretudo pela formação de cidadãos, e como essa relação é mediada pelo texto dos alunos, ou melhor, pelo aluno que se mostra no seu texto. Com este aluno, construído fortemente pela sua criatividade e

autonomia, redescobrando sua identidade, vendo suas marcas, e às vezes se sentindo fracassado, temos uma missão que vai além de “ensinar” em termos escolares. Em sua experiência enquanto leitora dos diários, a autora reconhece:

Ma dette envers eux est immense : je leur dois de n’être pas une compétence diplômée sur patte mais une femme en cours d’humanisation avec et grâce à eux. Ces contacts journaliers nous saisissent au plus profond. Il n’y est pas seulement question de matières et des savoirs, mais aussi de la façon dont ces savoirs nous mettent en risque et nous créent plus humains. (MILIS, 2008, p. 8)

Assim como os textos de autolouvor, os escritos do CB revelam um ser que se distancia desse lugar de aluno em sala de aula e que só é encontrado através de seus textos, refletido em um espelho/folha de papel. Reflexo de um aprendiz da rua, do bairro, da casa, do seu quarto ou do seu universo particular; um personagem com problemas familiares, dificuldades da juventude e o enfrentamento surgido nos conflitos, nas relações de amor, de amizade e de família.

Em que momento praticar a *autolouange*? Todos os anos a educadora propunha a escrita de uma redação para todas as suas turmas, de início nos primeiros dias de aula, em ocasiões de apresentação, trabalho que foi tomando outras proporções na medida em que ela observava as mudanças no aprendizado dos alunos, sobretudo a relação deste trabalho de produção escrita com a autonomia e a confiança do aluno em si mesmo na aprendizagem.

*Le portrait* foi um dos exercícios propostos por Milis para anteceder a redação. Construída a partir da experiência de assistir a um filme e se identificar ou não com uma das personagens, o propósito desta

atividade é de colocar os alunos para refletirem sobre suas vidas a partir da vida do outro, de personagens dos filmes assistidos, deixando clara a ideia de autoria e de percepção de traços dele mesmo no diálogo com outros textos. Neste processo de aprendizado, esse texto que separa o aluno dele mesmo ocasiona um distanciamento de si e também leva a uma unidade e a uma reconstrução na imagem do outro. Para a execução do trabalho de autolouvor entre os alunos, a autora elaborou um projeto que foi desenvolvido durante todo o ano escolar.

Propor um trabalho em sala de aula que combine e compartilhe as experiências e diferenças com a LE serve como discussão e como elemento desencadeador da produção escrita.

Uma das marcas deixadas pela experiência da escrita de autolouvor é a necessidade de reforçar a ideia de autoria dos textos, valorizando a escrita dos alunos que se libertam das grades de avaliação escolar, que os prende e que enquadra a produção discente em formas e modelos prontos para notas. Sabemos da dificuldade de uma avaliação que foge aos modelos escolares já prontos para facilitar o trabalho do professor sobrecarregado, mas não é uma tarefa impossível buscar em outros meios uma forma de ensino e avaliação que liberte e valorize a produção autônoma do aluno. A escrita “livre” da *autolouange* e do CB permite um aprendizado para além da LE, pode trazer a e consciência de « *ne pas rester à l'intérieur de nos réserves culturelles* » (MILIS,2008, p. 41)

Apoiando-nos nestes relatos de experiência de Marie Milis, é louvável propor um momento da *mise en commun* na sala de aula e chamar os alunos à leitura, com estratégias convidativas, uma vez que percebemos suas dificuldades em partilhar os textos com os colegas, pois estes já

começam, diferentemente da prática da *autolouange*, a escrever seus textos como quem escreve um diário íntimo que será lido apenas pela professora. Uma leitura coletiva e em voz alta poderia trazer mais contribuições para o aprendizado dos alunos, sobretudo em língua estrangeira; as dúvidas poderiam ser sanadas de forma mais simples e ampla; todos perceberiam que podem cometer erros, especialmente na disciplina de Francês I, fazendo o medo de errar desaparecer aos poucos. Os erros seriam compartilhados e corrigidos por todos, trazendo mais segurança para os acertos. Outro aspecto interessante é a aproximação entre os alunos a partir dos textos. Nas leituras compartilhadas da *autolouange*

chaque participant, touché de ce qui se révèle, est ensuite invité à lire son texte à belle et forte voix. Autre étonnement : ces textes exagérés rendent comme un cristal pur un portrait libre, émouvant. Une complicité intérieure s'installe entre celui qui écoute et celui qui lit. Chacun retrouve des consonances de son histoire dans le texte de l'autre. (MILIS, 2008, p.18)

Em seu livro, a autora vai revelando aos poucos a descrição de cada aluno e seus comportamentos em sala de aula em relação ao aprendizado e à escrita, a maneira de ser de cada um na escola e, acima de tudo, como a escrita é responsável pelas transformações em cada um deles. Assim como a *autolouange*, a escrita dos CB pode ser um fator que reúne os alunos e suas histórias, fator que na descrição da autora ajudou a resolver problemas socioculturais de aprendizagem. Sobre isto ela afirma:

il peut être nécessaire d'aller chercher du secours à l'extérieur de l'école (psy, assistants etc.) mais il me semble urgent et premier de valoriser les échanges sur le professeur et ses élèves sur la matière que les réunit. (MILIS, 2008, p. 28)

Aceitamos a ocorrência de que os alunos sofram com as sentenças repressoras das instituições, e que tenham em si a semente da crítica ao próprio sistema de ensino; em sua maioria os jovens alunos contestadores e barulhentos são considerados alunos difíceis, e, do ponto de vista da estrutura rígida, desobedientes à instituição. Neste sentido, em alguns casos, a escrita liberta cada aluno desta situação de prisão escolar. Assim, valorizar a escrita e a leitura da produção dos alunos une o professor aos aprendizes:

L'autolouange est une des techniques par lesquelles j'ai vu beaucoup d'ados entrer dans une expression positive d'eux-mêmes et créer des liens valorisants et créatifs. L'école aussi en bénéficie puisque ces jeunes en rejet scolaire se trouvent valorisés à l'école. Ils perçoivent dorénavant l'école autrement et s'y investissent autrement qu'en opposition. (MILIS, 2008, p.33)

Em seu trabalho, a autora pede ainda que os alunos pensem nas ligações que eles possuem com a família, a natureza, os animais, as plantas e pessoas conhecidas, motivando a sensação de ser, estar e pertencer ao mundo em que vivem e tenta mostrar como esta sensação de pertencimento pode abrir caminhos para a escrita do autolouvor. A autora ressalta a importância que possui o aumento desses traços de pertencimento no texto.

A partir da leitura do livro e da reflexão sobre a prática da *autolouange* em sala de aula, fazendo um paralelo com a produção escrita dos CB da turma de francês I, elencamos algumas ideias que podem permear o trabalho de produção escrita no ensino-aprendizagem de FLE:

1. Propor como motivação uma pesquisa introdutória sobre a memória da língua francesa na nossa cultura com o intuito de fazer um resgate. Motivar os alunos por meio de uma pesquisa em livros, vídeos, filmes buscando uma memória ancestral de nossa origem na criação do indivíduo nativo, nacional-estrangeiro.
2. Propor produções textuais aos alunos sobre a experiência de se estar na escola e partilhar tais experiências com os colegas que também por alguma razão estão no mesmo lugar. No caso de nossa pesquisa, o curso de língua francesa.
3. Trabalhar a metáfora da folha em branco como espaço de liberdade e abertura. O vazio e o nada são preenchidos de alguma coisa, representam ou sugerem algo.
4. Elaboração de um vídeo com os alunos relatando o processo de construção dos textos para CB a partir do que eles entendem por *carnet de bord* e como este processo contribuiu para o aprendizado da língua francesa. Trabalhar partindo de filmes e músicas contextualizadas, com uma escolha “guiada” para reflexão do “eu” e do outro estrangeiro dentro do contexto sociocultural dos jovens, evidenciando a mistura de culturas, raças e línguas.

Todas essas sugestões direcionam nosso olhar docente para o crescimento do aluno, acompanhando sua autonomia e estando presente no seu “aprender a aprender”. A construção deste lugar do aprendiz de uma língua estrangeira traz a necessidade de ele se colocar, se posicionar,

subjetivamente e também ideologicamente enquanto autor de seu conhecimento. Não podemos negar que o próprio texto e o processo de construção do aprendizado do idioma o colocam como protagonista e “fazedor” do seu caminho, o que o tornará mais forte para enfrentar os desafios neste mesmo processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nada foi  
feito o sonhado  
mas foi bem-vindo  
feito tudo  
fosse lindo*

Paulo Leminski

Neste momento de considerações finais – e não de término dessa pesquisa – parece-nos possível afirmar a eficácia da reflexão sobre si e sobre o outro a partir dos elementos culturais e linguísticos da escrita dos *carnets de bord* no ensino de língua francesa por estudantes universitários brasileiros. Vimos, como vemos expresso nos exemplos, uma influência bastante positiva dessa escrita para o aprendizado de FLE. Mais do que isso, trata-se de uma experiência de aprendizagem que o aluno pode levar para toda a sua vida de estudos em línguas estrangeiras. A consciência metacognitiva vinda de uma aprendizagem autônoma, criando suas próprias estratégias para aprender, contribui também para a reflexão em outros domínios. Com a autonomia e a confiança adquiridas graças ao CB o aluno pode direcionar seus rumos sem necessariamente ter a ajuda de um professor ou ter que seguir um método específico para aprender uma língua estrangeira.

Vimos que não há uma linearidade nos CB, o aluno faz o seu caminho, segue sua escrita. As folhas brancas priorizam a ordem e a desordem das coisas, pois a aprendizagem não acontece de forma linear. Criar quadros, tabelas, metas e planos didáticos ajudam a orientar, mas aprender ultrapassa todos esses quadros de sistematização e avaliação do ensino-aprendizagem, acontecendo num vaivém dentro do campo de construção de significados. Esta aprendizagem acontece às vezes de forma sutil, mas deixa traços de uma escrita firme e marcante, como mostramos nos CB.

Mesmo ressaltando nas análises uma relação pessoal da escrita com o texto, é importante ressaltar que estamos falando de construção de sentido em língua estrangeira pela escrita, a partir do contato com outra

cultura, por meio de textos, imagens, fotos, filmes, vídeos, sites, músicas, implicando a leitura, a apreciação deste material e a expressão escrita e individual sobre todo o processo que inclui aspectos socioculturais da língua alvo e do país desta língua, fator que reconhecidamente ajuda na construção do aluno.

Com a escrita no CB, os alunos têm a oportunidade de exercer o papel de escritor, sendo autores também do seu aprendizado. Eles estabelecem seus próprios critérios para seleção dos documentos que irão compor os cadernos, e estes podem ser considerados um instrumento de auto-avaliação contínua, porque permitem ao aluno rever seus conteúdos quando quiser, corrigindo seus erros; permitem-lhe reler seus textos e observar também o processo de sua própria aprendizagem.

Podemos traçar uma ideia de perfis de estudos ou de estudantes da língua francesa a partir da escrita dos CB. Como vimos nos exemplos propostos, a escrita do CB reforça a ideia de que as estratégias individuais de aprendizagem também estão vinculadas ao crescimento social e crítico do aluno e do que ele pensa sobre a língua-cultura alvo.

O CB configura-se como um suporte que serve de base para inúmeras atividades reflexivas, e permite ao aluno tomar consciência das diferentes operações da linguagem, partindo de onde ele quiser, da literatura, do cinema, da gramática, do vocabulário, da ortografia, para chegar a construções textuais mais elaboradas.

Essa é a busca e é nesse lugar que está o processo de construção tanto de alunos quanto de professores.

**BIBLIOGRAFIA**

ANDRÉ, Bernard (sél., prés.) *Autonomie & enseignement apprentissage des langues étrangères*. Didier, Paris, 1989.

ALMEIDA, Alcinéia Emmerick. Aspectos da alteridade na aprendizagem do francês língua estrangeira: imagens de si e do outro in PIETRARÓIA, Cristina; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa. *O Ensino de Língua Francesa em Contexto(s)*. São Paulo: Paulistana, série Enjeu, vol. 1, 2013.

AHR, Sylviane, JOOLE, Patrick *Carnet/Journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* Presses universitaires de Namur, Diptyque, 2013.

BAKHTIN, Mikhail, *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 2005.

BERCHOUD, Marie Jo. «Le journal d'apprentissage. Analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants.» *Recherche et formation: Analyse des pratiques, approches psychosociologique et clinique*, Lyon n. ° 39, 2002, pp. 143-158.

BERCHOUD, Marie Jo. «Apprendre à enseigner par la pratique... d'apprentissage», *Cahiers pédagogiques*, n° 393, 2001, pp. 58-59.

BERTRAND-LACOSTE, *Culture de l'écrit Culture des écrans*, Midi-Pyrénées, 1994.

BEZERRA, Paulo in BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin conceitos-chave*, São Paulo: Contexto, 2006.

BRONCKART, Jean Paul et alli. *Vygotsky Aujourd'hui*. Paris: Neuchâtel, 1985.

BRONCKART Jean-Paul (2009), *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2009. 2ª edição.

BRUNER, Jerome. *Culture et modes de pensée*, Paris : Retz, 2008.

CADET, Lucile. La genèse des « *journaux de bord d'apprentissage* » Le français aujourd'hui 2007/4 (n° 159), p. 39-46.

CARLO, Maddalena de. *L'interculturel*, CLE International, 1998.

COLELLO, S. G. “Educação no mundo globalizado e as implicações para o ensino da escrita” (Tese de livre-docência, 2015, capítulo 11). Colello “Escrita como objeto de conhecimento e as dimensões da produção textual” (Tese de livre-docência, 2015, capítulo 12).

COLELLO, S. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

CORDIER, Françoise e GAONAC'H, Daniel. *Apprentissage et mémoire*, Paris : Armand Colin, 2012.

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International, 2003.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quelle émotion ! Quelle émotion ?*, Montrouge : Bayard Éditions, 2013.

ECO, Umberto. *Como fazer uma tese*, São Paulo: Perspectiva, 1983.

FERREIRO, Emília. *Atualidade de Jean Piaget*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Vigotski e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo, Ática, 1994. Resenha de: SINDER, M. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97

GERALDI et al. “O potencial metodológico do paradigma de Vigotski: uma porta para atravessar e não um lugar para ficar”; “Desenvolvimento e aprendizagem como diálogo com o futuro” In GERALDI et al. Transgressões Convergentes. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GERALDI. Portos de passagem (p. 96-180). São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture, Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur, 1990.

GOMBERT, Jean-Émile. « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 29 octobre 2015. URL : <http://aile.revues.org/1224>

JEAN-YVES & TADIÉ, Marc. Le sens de la mémoire, Paris: Gallimard, 1999.

KLEIN, Wolfgang. L'acquisition de la langue étrangère, Paris: Armand Colin, 1989.

LANG, EVA. L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère : Théorie et pratique. 2010. 537 f. Thèse (Doutorado em Letras). Zurich. Faculté de Lettres de l'université de Zurich. Zurich, 2008.

LEFFA, Vilson, "Ensino de línguas: passado, presente e futuro", in Revista de Estudos da Linguagem, vol.20, nº2, 2012, pp. 389-411.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa, São Paulo: Editora Atlas, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação", in KARWOSKI, Acir, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim, Gêneros textuais. Reflexões e Ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa, Abordagem teórico-prática, Campinas: Papirus Editora, 2000.

PAUL, Cyr, Les stratégies d'apprentissages, CLE, Paris, 1998.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. Questões de leitura, Aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira, São Paulo: Annablume, 2001.

\_\_\_\_\_ Percursos de leitura, Léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira, São Paulo: Annablume, 1997.

POSLANIEC, Christian. « D'où vient le journal scolaire ? » Le nouvel Educateur, France nº 212, p. 2-6, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**ANEXOS**

## Anexo 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Telefone(s): \_\_\_\_\_ Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador principal: Sandra Coeli Barbosa dos Santos

[sandracoeli@gmail.com](mailto:sandracoeli@gmail.com), cel. 11- 9 4821 7513

Pesquisa: Mestrado na área do ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira.

Instituição: Universidade de São Paulo (USP) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) - Departamento de Letras Modernas (DLM) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

Orientação: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

#### Sobre a pesquisa:

1. Objetivo: estudar o processo de redação de um *cahier de bord* por alunos iniciantes em francês língua estrangeira a fim de melhor compreender as possíveis contribuições desse instrumento pedagógico para a aprendizagem da língua-cultura alvo.
2. Procedimentos: digitalização e uso dos *cahiers de bord* ou de parte deles; entrevistas com os autores.
3. Riscos e desconfortos: nenhum; todos os autores serão citados de forma anônima, pela sigla AE (aluno-escritor).
4. Confidencialidade: os resultados deste estudo poderão ser divulgados em publicações e eventos científicos da área, sem que a identidade dos participantes seja revelada.

5. Benefícios: a participação é voluntária e não trará nenhum benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento sobre a aprendizagem do FLE.
6. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.

**Aceite do participante:**

Compreendo meus direitos como sujeito desta pesquisa de mestrado e consinto em dela participar voluntariamente cedendo meus dados para seu desenvolvimento. Compreendo sobre o quê, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste termo de consentimento.

---

Assinatura do sujeito participante

---

Assinatura da mestrandia  
Sandra Coeli Barbosa dos Santos  
N°USP 8791940

---

Assinatura da orientadora  
Profa. Dra. Cristina M. C. Pietraroia

São Paulo, 12 de setembro de 2016

**Anexo 2 – *Carnets de bord dos alunos***

Todos os CB foram digitalizados e devolvidos a seus autores. Os arquivos em PDF estão em posse da pesquisadora e disponíveis para consulta por qualquer pessoa.