

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LEXICOGRAFIA, TERMINOLOGIA E TRADUÇÃO:
RELAÇÕES TEXTUAIS

CLARISSA GREGORY BRUNET

AS FÓRMULAS DE ROTINA EM CORRESPONDÊNCIA PESSOAL:
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FLE

PORTO ALEGRE
2015

CLARISSA GREGORY BRUNET

AS FÓRMULAS DE ROTINA EM CORRESPONDÊNCIA PESSOAL:
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FLE

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Cleci Regina Bevilacqua

PORTO ALEGRE
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Gregory Brunet, Clarissa

As fórmulas de rotina em correspondência pessoal:
proposta de sequência didática para o ensino de FLE
/ Clarissa Gregory Brunet. -- 2015.
140 f.

Orientador: Cleci Regina Bevilacqua.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Fraseodidática. 2. Ensino de Línguas. 3.
Fraseodidática. I. Bevilacqua, Cleci Regina, orient.
II. Título.

CLARISSA GREGORY BRUNET

AS FÓRMULAS DE ROTINA EM CORRESPONDÊNCIA PESSOAL:
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FLE

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Daniela Norci Schroeder - UFRGS
Instituto de Letras – UFRGS

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima - UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UNISINOS

Profa. Dra. Rosa Maria de Oliveira Graça - UFRGS
Instituto de Letras – UFRGS

Para minha avó.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Cleci Regina Bevilacqua, pela acolhida sempre gentil, pela orientação precisa, pelo apoio e pela generosidade como professora e como orientadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS pela qualidade das aulas e por proporcionarem discussões profícuas durante os cursos.

Aos amigos e colegas, que muito me ajudaram nessa trajetória, seja desempenhando o papel de interlocutores críticos, seja colaborando na revisão e na formatação do trabalho, seja apoiando-me com afeto nas horas de maior dificuldade.

Aos meus colegas de área pelo inestimável apoio, principalmente, as colegas Daniele Azambuja de Borba Cunha e Maria da Graça Saraiva Marques as quais se dispuseram com muito boa vontade a cobrir minha carga horária, possibilitando-me realizar esta pesquisa com mais tranquilidade.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo a elaboração de uma sequência didática que possibilite ao aprendiz tanto conhecer o funcionamento das Fórmulas de Rotina (FR) como utilizar essas combinações léxicas. Para dar conta do objetivo proposto, revisaram-se as contribuições da Fraseologia, da Fraseodidática, das reflexões sobre a constituição do gênero e suas implicações para o Ensino Baseado em Projetos. A partir de um conjunto de textos produzidos em experiências pedagógicas anteriores, envolvendo o gênero correspondência pessoal, constituiu-se o *corpus* textual no qual se selecionou um conjunto de FR. Categorizaram-se essas FR em vários grupos e níveis segundo sua função nos textos. As categorias identificadas foram: fórmulas discursivas, subdivididas em abertura, fechamento e transição, e fórmulas psicossociais classificadas em de expressão, de consentimento, diretivas, assertivas, rituais e miscelânea. Por sua vez, as fórmulas diretivas subdividem-se em fórmulas de exortação, contrárias, de ânimo e de informação. Foi necessário, ainda, para dar conta de todas as FR encontradas nos textos analisados, ampliar essa classificação, acrescentando mais um subgrupo de fórmulas diretivas, os tópicos necessários (autobiografia, linguagem, quantidade, tempo, localização, preferências, comida, compras). Após a classificação, estabeleceram-se parâmetros para a construção da sequência didática, apresentada no final da dissertação. Como resultados da pesquisa pode-se destacar: a identificação de um conjunto de FR coletadas em um *corpus* oriundo da prática concreta de estudantes brasileiros de FLE, a classificação das FR combinando duas propostas complementares de Corpas Pastor (1996) e de Nattinger e DeCarrico (1992), o estabelecimento de parâmetros para a elaboração da sequência didática e a própria construção dessa sequência. Espera-se com este trabalho poder oferecer alguns subsídios sobre o ensino da fraseologia aos professores brasileiros de FLE, ainda carentes de materiais didáticos para utilização em sala de aula, principalmente nas escolas públicas.

Palavras chave: Sequência Didática, Fraseodidática, Gêneros Textuais, Fórmulas de Rotina

RESUMÉ

L'objet de ce travail est l'élaboration d'une séquence didactique qui permet à l'apprenant de connaître à la fois le fonctionnement et l'utilisation des Formules Routinières (FR). Pour ce faire, nous considérons les débats de la Phraséologie, de la Phraséodidactique, des analyses sur la constitution des genres textuels et la Pédagogie des Projets. Ayant comme base un ensemble de textes produits à partir du genre correspondance personnel. Dans des expériences pédagogiques passées, nous avons constitué un *corpus* textuel, sur lequel nous avons sélectionné un ensemble de FR. Nous les avons classées en plusieurs groupes et niveaux selon leur fonction dans les textes. Les catégories identifiées étaient: les formules discursives, sousdivisées en formules d'ouverture, de clôture et de transition, et les formules psychosociales catégorisées comme formule d'expression, de consentement, directive, assertive, rituels et miscellaneous. Les formules directives, à leur tour, sont sousdivisées en formules d'exhortation, contraires, d'enthousiasme et d'information. Il a fallu aussi élargir cette classification en annexant un sous-groupe de formules directives, (l'autobiographie, le langage, la quantité, le temps, la localisation, les préférences, la nourriture, les achats). Après cette classification nous avons établi des paramètres pour la construction de la séquence didactique présentée à la fin de ce mémoire. Comme résultat de notre recherche nous présentons: l'identification d'un ensemble de FR collectées dans un *corpus* qui s'origine de la pratique concrète des apprenants brésiliens de FLE; le classement des FR en accordant deux propositions complémentaires de Corpas Pastor (1996) et Nattinger et DeCarrico (1992); l'établissement des paramètres pour l'élaboration de la séquence didactique et la construction de cette séquence. À travers ce travail nous espérons apporter un support pour ce qui concerne l'enseignement de la Phraséologie aux professeurs brésiliens de FLE, à qui il manque encore des matériaux didactiques pour utiliser en classe, surtout dans des écoles publiques.

Mots clés: Séquence Didactique, Phraséodidactique, Genres Textuels, Formules Routinières

LISTA DE QUADROS

Quadro 7 - Classificação das expressões	67
Quadro 13 - Tarefa 2.....	96
Quadro 14 - Tarefa 3.....	97
Quadro 15 - Mémo - Apresentações	100
Quadro 16 - Mémo - Respostas à apresentação.....	101
Quadro 17 - Mémo - Temas.....	101
Quadro 18 - Módulo 2 - Tarefa 2.....	103
Quadro 19 - Módulo 2 - Tarefa 3a.....	105
Quadro 20 - Módulo 2 - Tarefa 3b.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL – Abordagem Lexical

ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

Ap - Apresentação

CECR – *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*

EBP - Ensino Baseado em Projetos

EF – Expressões Fixas

EI – Expressões Idiomáticas

ET – Equipe de trabalho

FD – Fórmulas Discursivas

FL – Frases Lexicais

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação

FP – Fórmulas Psicossociais

FR – Fórmulas de Rotina

LA – Língua Aplicada

LE – Línguas Estrangeiras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEL - *Portfolio Européen des langues*

PPP – Plano Político Pedagógico

QECCR – Quadro Europeu Comum de Referências para o Ensino de Línguas

RAp – Resposta a uma apresentação

RMD – Resposta a uma mensagem direta

SA – Sequências de Abertura

SF – Sequências de Fechamento

SI – Sequências Intermediárias

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologia de Informação e de Comunicação

UCA – Um Computador por Aluno

UF – Unidade Fraseológica

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Objetivos	19
1.1.1 Objetivo geral	19
1.1.2 Objetivos específicos	19
2 ENSINO DE LE: GÊNEROS TEXTUAIS, LÉXICO E PROJETOS	20
2.1 O Ensino do léxico na DDL e o estudo dos gêneros	21
2.2 Bakhtin e Schneuwly e Dolz: a noção de gênero e suas implicações para o ensino	24
2.3 O ensino baseado em projetos	29
2.4 Sequência didática	33
3 A FRASEOLOGIA E A FRASEODIDÁTICA	39
3.1 A fraseologia	39
3.1.1 Corpas Pastor.....	40
3.1.1.1 As Fórmulas de Rotina	46
3.1.2 Nattinger e Decarrico.....	51
3.1.2.1 As frases lexicais	52
3.2 A Fraseodidática	56
3.3 Nosso posicionamento	79
4 METODOLOGIA	83
4.1 Constituição do corpus	83
4.2 Seleção e classificação das Fórmulas de Rotina	87
4.3 Descrição do público e da escola	89
5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA	92
5.1 Nossos parâmetros	92
5.2 O desenvolvimento da sequência didática	93
5.2.1 Módulo 1	94
5.2.1.1 Primeira tarefa:	95
5.2.1.2 Segunda tarefa	96
5.2.1.3 Terceira tarefa.....	97
5.2.1.4 Quarta tarefa	97
5.2.1.5 Quinta tarefa	98
5.2.1.6 Sexta tarefa	98
5.2.1.7 Sétima tarefa.....	99
5.2.1.8 Oitava tarefa	102
5.2.2 Módulo 2	102
5.2.2.1 Primeira tarefa	102

5.2.2.2 Segunda tarefa	103
5.2.2.3 Terceira tarefa.....	104
5.2.2.4 Quarta tarefa	106
5.2.2.5 Quinta tarefa	107
5.2.2.6 Sexta tarefa	107
5.2.2.7 Sétima tarefa.....	107
5.2.2.8 Oitava tarefa	108
6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXO 1.....	114
ANEXO 2.....	115
ANEXO 3.....	116
ANEXO 4.....	119
ANEXO 5.....	121
ANEXO 6.....	123
ANEXO 7.....	124
APÊNDICE 1	125
APÊNDICE 2	126
APÊNDICE 4	128
TABELA 4: CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR 2012	128
APÊNDICE 5	129
APÊNDICE 6	130
APÊNDICE 7	131
APÊNDICE 9	135
APÊNDICE 10	137
APÊNDICE 11	138
APÊNDICE 12	139
APÊNDICE 13	140

1 INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Lexicografia, Terminologia e Tradução: relações textuais, pertencente à área de Estudos da Linguagem do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo é a construção de uma sequência didática com enfoque nas Fórmulas de Rotina e com base em parâmetros traçados a partir de discussões envolvendo a teoria de gêneros textuais de linha bakhtiniana, o Ensino baseado em Projetos (LARMER E MERGENDOLLER, 2012) e a Fraseodidática (NATTINGER E DECARRICO 1992; LEWIS, 1997; GONZÁLEZ REY, 2006, 2010).

A Fraseodidática é uma disciplina dedicada ao ensino do que Corpas Pastor (1996), ancorada nos estudos de Casares (1950), Zuluaga (1980), Cowie (1981, 1991, 1992), denomina unidades fraseológicas¹, as quais se constituem no objeto de estudo da Fraseologia. Segundo a linguista espanhola, as Unidades Fraseológicas (UF), são “[...] unidades léxicas formadas por duas ou mais palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa em nível da oração composta”^{2*} (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20). De acordo com Ettinger (2008), o objetivo da Fraseodidática é o reconhecimento, aprendizado e uso dessas unidades léxicas de forma adequada às demandas da situação em que os aprendizes se encontram.

Além das características citadas acima, as unidades fraseológicas apresentam outras, como o alto grau de variação, a frequência, tanto de uso como de coaparição de seus elementos constituintes; a institucionalização, ou seja, fixação e especialização semântica e, finalmente, a idiomatidade³. A autora classifica as unidades fraseológicas em: colocações, locuções e enunciados fraseológicos. Esses últimos abarcam as parêmiat e as fórmulas de rotina (FR).

As FR constituem-se em UF de fala, as quais apresentam características de enunciado e não possuem autonomia textual, pois são determinadas em maior ou menor grau, por

¹ Nesta pesquisa adotaremos a nomenclatura de Corpas Pastor, a não ser quando estiver sendo explicitada a classificação de outro autor.

² “[...] unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”

* As traduções desta dissertação, em sua maioria, foram feitas por nós. Quando for de responsabilidade de outra pessoa, será assinalado.

³ Corpas Pastor (1996, p. 26-27) explica que o termo tem sido utilizado no sentido de especialização semântica, ou lexicalização. Em outras palavras, refere-se ao fato de que, em algumas expressões, o seu significado global não pode ser deduzido a partir do significado de cada um de seus elementos. Aponta, ainda, que muitos especialistas afirmam que a idiomatidade é uma característica essencial das UF.

situações comunicativas precisas. São consideradas FR, entre outras, as fórmulas de saudação e de despedida e as fórmulas de polidez. Escolhemos as FR, entre outros tipos de UF, porque, em uma primeira sondagem, feita a partir do *corpus* de estudo disponível, foram as que se mostraram mais típicas na construção dos textos do gênero escolhido, a saber: a correspondência pessoal. Há vários gêneros que podem ser desenvolvidos em aula de FLE. Escolhemos esse especificamente, em primeiro lugar, por permitir que sejam trabalhadas situações reais de produção, e, em segundo lugar, por podermos nos apoiar em experiências passadas que nos disponibilizaram textos a partir dos quais os aprendizes podem extrair FR pertinentes às suas produções.

Para levar adiante o estudo proposto, será necessário que se construam alguns parâmetros que orientem tanto a escolha das UF a serem trabalhadas como a preparação de tarefas⁴ a serem aplicadas. Esses parâmetros serão estabelecidos a partir da fundamentação teórica referente à Linguística Aplicada (LA), mais precisamente as da linguística textual de linha bakhtiniana, no que diz respeito às noções de gênero textual; do Ensino Baseado em Projetos (EBP), que ajuda a traçar as diretrizes do trabalho; da Fraseologia, especialmente as pesquisas sobre as várias definições e classificações de unidades denominadas fórmulas de rotina; bem como da Fraseodidática, que nos ajudará a organizar as tarefas e as atividades⁵ da sequência didática a ser proposta.

As reflexões aqui expostas surgem a partir de experiências pedagógicas realizadas pela pesquisadora em uma escola municipal e outra federal de Porto Alegre. Essas experiências estimularam a realização de três trabalhos de conclusão de curso (TCC). O primeiro foi apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco em 2005, junto com a professora de Espanhol, Eunice Espinosa. O trabalho concentrou-se nas relações entre a comunidade escolar e o oferecimento de Línguas Estrangeiras (LE)⁶ na escola. Nosso problema foi colocado da seguinte maneira: “Levando-se em conta que as crianças, que ainda estão assimilando os vários discursos que permeiam sua vivência diária, não apresentam resistência ao estudo de LE, deseja-se

⁴ Nesta pesquisa consideramos os estudos de Dias (2015), a qual, apoiando-se em Swain e Lapkin (2001), alia o conceito de tarefa ao de colaboração. Dessa forma, uma tarefa passa a ser uma situação pedagógica na qual existe um processo colaborativo entre os aprendizes com a finalidade de elaborar produções orais ou escritas e para que se atinjam objetivos comuns de aprendizagens.

⁵ Atividade, ainda considerando os estudos de Dias (2015) é uma situação pedagógica em que não há colaboração entre os aprendizes ao elaborarem suas produções.

⁶ Segundo Castelotti (2001) O termo Língua Estrangeira (LE) vem sendo referido na literatura como a língua que é aprendida em contexto escolar, ou em curso livre e em relação a qual os indivíduos mostram ter um grau de conhecimento pouco avançado. Doravante quando mencionarmos o termo língua estrangeira estaremos nos referindo a esse contexto de aprendizagem.

investigar se há um jogo de influências da comunidade, da família e/ou da Escola no estudo da LE e havendo, até que ponto a instituição e/ou a aula propriamente dita, podem interferir nessa primeira concepção de LE por parte do aluno, possibilitando, assim, que ele construa uma visão diferente desse estudo”.

Após a análise de entrevistas realizadas com a comunidade escolar, pôde-se observar que a proposta da escola para o ensino de LE, parecia ser bem compreendida e aprovada pelos pais, pelos professores e pela maioria dos alunos. Um dado relevante, porém, foi que, à medida que ia avançando a idade do aluno, diminuía a expressão da consciência que ele tinha da percepção dos pais em relação ao ensino de LE. Enfraquecendo esse elo família-escola, a responsabilidade de chamar a atenção do aluno para a interação com aquele conhecimento passava a ser cada vez mais da escola, do professor e das convicções pedagógicas nas quais norteava consciente ou inconscientemente os seus projetos de aula.

O segundo TCC foi realizado ao término da especialização em Ensino e Aprendizagem em Línguas Estrangeiras, oferecida pela UFRGS, em 2008. O foco das reflexões provindas da prática pedagógica voltou-se para as interações em sala de aula, sobretudo a interação do aluno com seus colegas e com a tarefa, já que essa serve de mediadora entre o aprendiz e a construção de seu conhecimento na língua. A pergunta orientadora do estudo foi a seguinte: “A proposição de uma tarefa colaborativa específica em uma aula de Francês Língua Estrangeira (FLE), mediada pelo uso do computador, oportuniza uma participação mais ativa por parte de aprendizes de uma turma de terceiro ano do terceiro ciclo de uma escola municipal de Porto Alegre?”

A tarefa propriamente dita consistiu na elaboração, em francês, de pequenas cenas criadas e montadas pelos alunos com o auxílio do *movie-maker*⁷. A pesquisa foi feita em colaboração com a professora, então doutoranda da UFRGS, Rosa Maria de Oliveira Graça. Como seríamos pesquisadoras e, ao mesmo tempo, autoras e executoras do projeto de ação pedagógica, o tipo de pesquisa realizado foi a pesquisa-ação colaborativa (MOLINA, 2007 *apud* GRAÇA, 2009). Os dados de pesquisa foram gerados a partir de dois questionários semiabertos aplicados no início e no fim da tarefa proposta, da análise de cenas filmadas durante as aulas e do estudo do diário de bordo realizado pelas professoras pesquisadoras.

Apesar de todas as dificuldades na realização das tarefas, a análise dos dados gerados pela pesquisa mostrou que a experiência foi positiva e os próprios alunos constataram que o fato de trabalharem em grupo com a oportunidade de auxiliarem uns aos outros tornava mais

⁷ Editor de filmes que vem junto com o pacote do Windows e que estava disponível nos computadores da escola.

fácil (e agradável) a aprendizagem. Ficou claro, também, que não foi apenas porque utilizavam ferramentas virtuais que os aprendizes focaram sua atenção no trabalho, mas porque essas ferramentas possibilitaram a elaboração do tipo de tarefa sugerida, que exigia reflexão, troca, pesquisa e colaboração.

Desse modo, surgiu, então, a necessidade de aprofundar as análises relativas à produção de tarefas colaborativas, principalmente envolvendo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois há muito a literatura vem apontando uma transformação no modo de pensar das novas gerações, conforme Papert (1994), Prensky (2001), entre outros. Essa busca levou à procura do curso de especialização em Informática em Educação oferecido pelo Pós-Graduação em Ensino a Distância da PUCRS e ao terceiro TCC. As discussões centraram-se em três tópicos: (a) a proposta da escola e a representação que os professores pareceram fazer da mesma de acordo com os conceitos de anomia, heteronomia e autonomia, trazidos por Becker (2001) na discussão sobre os modelos pedagógicos diretivo, não-diretivo e relacional, (b) o reconhecimento e a utilização, por parte do professor, daquilo que a escola oferecia em termos de auxílio técnico e pedagógico e (c) a partir dos parâmetros pedagógicos apontados por Becker (2001), os parâmetros educacionais elaborados por Papert (1994) e a proposição de tarefas mediadas pelas TIC, pode-se dizer que a tarefa oferecida tenha permitido a passagem de aluno cativo para aluno ativo, conforme as reflexões de Tagliante (2006).

Nesse estudo, ficou clara a relação entre a tarefa oferecida e os parâmetros pedagógicos a que o professor afilia-se consciente ou inconscientemente. A questão é que, se o docente fica muito tempo sem atualizar-se ou não tem uma formação muito completa, ele poderá reproduzir, talvez até inconscientemente, práticas pedagógicas não muito eficazes para o ensino de LE no contexto em que está trabalhando. Os professores de espanhol e de inglês das escolas públicas contam desde 2011⁸, com livros didáticos distribuídos de forma integral pelo Governo Federal. Resta-lhes refletir sobre a melhor forma de utilizá-los e de complementá-los em suas aulas. Já os professores de francês, alemão, italiano, entre outros, não recebem livro didático e, na maioria dos contextos, seus alunos não têm poder aquisitivo para adquiri-los, pois, em geral, são importados e caros. Cabe ao docente, então, preparar seu próprio material, orientando-se, talvez, pelo Plano Político Pedagógico (PPP) da escola em que trabalha – se houver –; pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelo Quadro

⁸ Informação constante no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE).

Europeu Comum de Referência para o Ensino das Línguas (QECR⁹). Não é um trabalho fácil, já que exige conhecimento, reflexão, discussão, tempo e poder aquisitivo.

Nesta pesquisa, inserimo-nos na perspectiva de ensino por projeto, pois acreditamos, junto com Barbosa (2004), que essa forma de pensar o planejamento dá ao professor a possibilidade de se tornar cocriador de saber e de cultura, no momento em que cabe a ele construir um ambiente propício a despertar e aceitar as curiosidades, teorias e hipóteses elaboradas pelo grupo. Além disso, trabalhar por projetos coloca o aluno em uma situação real de comunicação cujas especificidades e urgência fazem com que o professor, ao preparar sua aula, tenha de selecionar e organizar os temas a serem tratados de acordo com o que for mais relevante ao momento.

Esse tipo de trabalho encontra respaldo nos PCN, no momento em que enfatizam a importância da coerência entre o planejamento das tarefas e das atividades e escolha dos conteúdos com as necessidades da comunidade escolar em questão, o que pode ser alcançado traçando-se objetivos “justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira” (BRASIL, 1997, p.21).

Os pesquisadores e professores que conceberam os PCN propõem que, em aula de LE, sejam tratados temas como a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE. Para tratar tais temas, os autores apoiam-se em uma premissa que também serve de base para este estudo: a língua e o processo de aprendizagem são de natureza sociointeracional.

Afirmar que a natureza da língua é sociointeracional é dizer que, ao se comunicar, o falante leva em conta os participantes do discurso e constrói com eles o significado de sua fala, de forma inteiramente dialógica. Além disso, “todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história” (BRASIL, 1997, p. 28). Essa concepção, não por acaso, aproxima-se da visão bakhtiniana de linguagem, quando aponta o caráter dialógico da mesma, afirmando que ela só existe no diálogo entre seres reais, concretos. Motta-Roth (2008) revela que alguns dos autores dos PCN fazem parte de um programa de estudos de gêneros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) denominado Sub-GT de Gêneros em Práticas Sociais. Esses estudos, divididos em quatro grandes escolas, partem da noção

⁹ Nesta dissertação, daremos prioridade às contribuições da versão francesa (CERC), trazendo algumas citações do CERC que corroboram com o que o que está sendo exposto.

bakhtiniana de gênero e, segundo a autora, têm muita influência no panorama educacional brasileiro.

A concepção de linguagem como um acontecimento social, fruto de uma atividade de comunicação, que tem lugar em um momento preciso, historicamente determinado, não se coaduna com um ensino centrado em tópicos de gramática, pois essa nada tem de dialógica. A pedagogia de projetos pode colaborar nesse sentido. Criada por educadores da primeira metade do século XX, ela possibilita uma mudança de perspectiva do processo de ensino aprendizagem, realocando os papéis desempenhados pelos sujeitos participantes. Essa mudança de perspectiva não foi aceita logo em seguida. De acordo com Barbosa (2004), apenas a partir dos anos 90, novas teorias científicas começam a mostrar-se cada vez mais transdisciplinares, mudanças sociais apontam para uma urgente modificação na forma como a escola é estruturada e teorias de aprendizagem sinalizam a superação da polarização entre o inato e o ambiental. Para essas teorias, “o conhecimento é construído socialmente, a partir das possibilidades de interações que os sujeitos têm com o ambiente físico e social onde estão inseridos” (BARBOSA, 2004, p.8).

Um dos pontos da teoria bakhtiniana que nos permite organizar o estudo por projetos é a distinção entre gêneros primários e secundários. Os primeiros pertencem ao campo da vida cotidiana e possuem “vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Como exemplo, o autor cita o diálogo cotidiano, a carta (de todos os tipos) e suas respectivas réplicas. Já os gêneros secundários surgem “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]” (*idem*, p.263). Os gêneros secundários, ao se formarem, englobam os primários, os quais perdem seu vínculo imediato com a realidade e com os enunciados concretos de outros interlocutores reais, para integrar um todo concreto maior, como, por exemplo, um romance, ou um artigo acadêmico.

Concordamos com o autor que essa diferença é “grande e essencial” (*ibid*, p. 264) e consideramos que isso nos fornece algumas pistas para lidar com a diversidade de projetos que podem ser criados por cada grupo de aprendizes de língua. Se, por exemplo, o projeto tivesse como objetivo adaptar contos para uma apresentação teatral, o jogo enunciativo deveria levar em conta diálogos entre seres fictícios que produziriam um efeito significativo em seus supostos interlocutores, ou seja, no público que irá assistir à peça. No caso do projeto específico a que nos referimos nesta dissertação, estaremos lidando com um conjunto de enunciados concretos relacionados a um gênero discursivo simples, a correspondência

peçoal, composto de interlocutores reais, os quais levam em consideração, na hora de produzir seus enunciados, as marcas da posição enunciativa de seus correspondentes.

Outra pista que nos é dada pelas reflexões bakhtinianas é que aprender a falar, é aprender a expressar-se por gêneros. Sabe-se que esses últimos chegam à consciência do falante por meio do enunciado concreto no qual estão manifestos junto com as formas da língua. Uma maneira, então, de ajudar o aprendiz a expressar-se de forma autônoma na língua alvo, poderia ser apresentar textos (enunciados concretos) pertencentes ao(s) gênero(s) discursivo(s) com o qual se combinou trabalhar. Se, por exemplo, nosso objetivo tivesse sido transformar contos em teatro, o material didático a ser oferecido ao aluno deveria abranger os enunciados típicos do gênero do conto e do gênero teatro.

Tendo definido o gênero envolvido no projeto a ser desenvolvido, resta-nos refletir sobre uma forma adequada de apresentá-lo e de auxiliar os alunos a reconhecerem-no, familiarizarem-se com ele e utilizarem-no em suas produções. Para isso, traremos as colaborações de Schneuwly e Dolz (1999) e de Cristovão (2009) sobre a construção de sequências didáticas a partir do estudo por gênero. Como em nossa sequência didática exploraremos o uso das FR no gênero correspondência pessoal, consideramos que a Fraseodidática pode nos auxiliar a organizar o trabalho a ser realizado. Autores como Nattinger e DeCarrico (1992), Lewis (1997), Xatara (2001), Ettinger (2008) e González Rey (2010) ressaltam a importância de o professor ter uma ideia bastante clara da definição, classificação e funcionamento desses “grupos de palavras”, que Corpas Pastor denomina de UF. Afirmam, ainda, que eles devem ser estudados a partir das situações comunicativas em que estão inseridos. Isso nos remete mais uma vez às ideias de Bakhtin, principalmente, quando ele afirma que as palavras não nos chegam de forma neutra, mas pelos enunciados alheios.

Sabemos, no entanto, que o professor de LE nem sempre tem boas condições de trabalho. Os próprios autores dos PCN traçam um panorama bastante negativo do ensino de LE no Brasil, afirmando, inclusive, que “as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas” (BRASIL, 1997, p.21). Os argumentos utilizados são a “carga horária reduzida, aulas superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático” (*idem*, p.21). Assim, os autores dos PCN recomendam uma ênfase maior no desenvolvimento da leitura, deixando claro, porém, que, se houver condições favoráveis e, se for mantida a coerência com as necessidades da comunidade escolar em

questão, as outras habilidades de compreensão e de produção oral e escrita podem ser desenvolvidas também.

Estudos acadêmicos também sinalizam que o ensino de LE em escolas públicas está longe de ser o ideal:

Há um inegável interesse acadêmico pelo ensino de LE, nesse contexto específico, havendo, no entanto, uma crença generalizada, reforçada por pesquisas que trazem dados muito sérios a esse respeito, de que a ‘qualidade’ de ensino de línguas estrangeiras merece geralmente uma crítica generalizada. (GRAÇA, 2009, p.8)

O fato de o ensino de LE nas escolas públicas brasileiras ser objeto de críticas de estudiosos é um sinal de que são necessárias reflexões que não se limitem apenas a detectar as falhas do processo e suas causas, mas que possam auxiliar seus protagonistas – os professores e os alunos de escolas públicas – a construir um espaço propício para a aprendizagem. Pirovano (2001) resgata algumas características do “professor que queremos” apontadas por Celani (2000), quando essa última traçou uma distinção entre o professor e o educador de línguas. Para Celani (2000 *apud* PIROVANO, 2001), o educador (professor que queremos) é:

(a) educador; (b) capacitado na área de especialização; (c) comprometido com o aluno; (d) conhecedor da cultura estrangeira; (e) conhecedor da cultura e do mundo do adolescente; (f) possuidor de uma postura transdisciplinar; (g) trabalhador do conhecimento e (h) profissional da aprendizagem criativa e reconstrutiva. (CELANI, 2000, *apud* Pirovano, 2001, p.24)

Mais adiante, Pirovano (*idem*) questiona “[...] como refletir junto com professores que trabalham de 40 a 60 horas/aula semanais, sem espaço instituído para reflexão dentro dessa carga horária?”. A autora afirma, ainda, que as habilidades apontadas por Celani (2000), devem ser desenvolvidas. Não se pode esquecer, no entanto, que, se um professor passa muitas horas em uma sala de aula, não lhe sobra muito tempo para refletir e avaliar sua ação pedagógica.

Marques (2012), também se refere a essa questão da falta de tempo dos professores de língua estrangeira de escolas públicas, quando afirma:

Sabemos que, muitas vezes, em função de elevada carga horária de trabalho, os professores não conseguem participar de eventos de formações; tampouco, conseguem exercer a autoformação, ambas necessárias para o exercício da docência. (MARQUES, 2012, p.19)

Se o professor não encontra tempo para refletir sobre suas práticas, ele acaba adotando um livro didático, sem questioná-lo e sem trabalhar criticamente com ele, ou seja, sem levar em conta o contexto que envolve a aula em questão. Assim, não o complementa com tarefas e atividades que poderiam fornecer mais ferramentas para que o aluno avance em seus conhecimentos da língua-alvo, como nos adverte a mesma autora:

[...] se o professor não tem um posicionamento crítico em relação ao material que utiliza, ele, muitas vezes, não o percebe como uma ferramenta passível de questionamentos, e acaba não conseguindo agregar, suprimir e até mesmo mudar abordagens propostas. (MARQUES, 2012, p.17)

Pirovano (2001) e Marques (2012), acima citadas, apontam para o fato de que o professor deve ser crítico em relação à sua ação pedagógica, pois, dependendo de como ela se revela, outros discursos estarão impregnados nas relações de sala de aula, as quais poderão reforçar atitudes por parte do professor e do aluno que talvez não sejam as que mais favoreçam a aprendizagem. Quanto mais consciente desses discursos, mais o professor estará apto a tomar a frente de suas escolhas pedagógicas. Por outro lado, também há a referência à questão do tempo. Por melhor que tenha sido a formação desse docente, para atualizar sua prática e para contemplar seu aluno, ele precisa de tempo para pesquisar, estudar, analisar e então criar suas tarefas e atividades de acordo com um planejamento consciente e ancorado nas discussões teóricas contemporâneas a ele.

Consideramos que os parâmetros desenvolvidos neste estudo e as tarefas e atividades sugeridas a partir deles podem contribuir para o trabalho do professor de FLE que acredita que o conhecimento é construído socialmente e que o caráter sociointeracional da língua não é contemplado quando os temas a serem abordados durante a aprendizagem, não provêm das necessidades demonstradas pelo grupo. Temos consciência, porém, que esse tipo de trabalho, exige tempo de planejamento e trabalho em equipe, elementos quase raros na prática dos professores da rede pública. O ideal seria que esses profissionais pudessem contar com grupos de apoio pedagógico para discussão sobre a sistematização da sequência pedagógica e elaboração de material didático, tal como vemos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem entre seus objetivos fazer “uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”¹⁰. Além disso, seria interessante também um aumento na carga horária destinada ao planejamento das aulas dentro da instituição em que trabalham.

¹⁰ Informação encontrada no site:

1.1 OBJETIVOS

Levando em consideração as reflexões acima, exporemos, a seguir, o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

1.1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é a construção de uma sequência didática que possibilite ao aluno não apenas conhecer o funcionamento das FR em textos produzidos a partir de experiências pedagógicas anteriores, envolvendo o gênero correspondência pessoal, como utilizá-las de forma adequada a esse gênero em suas produções.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para que se consiga alcançar esse objetivo, faz-se necessário que se atinjam três outros objetivos secundários.

- a) elencar alguns parâmetros que norteiem a montagem da sequência didática, a partir das contribuições das Teorias de Gêneros Textuais de linha Bakhtiniana, do Ensino Baseado Projetos, da Fraseologia e da Fraseodidática;
- b) identificar e categorizar, segundo as propostas de Corpas Pastor (1996) e Nattinger e Decarrico (1992), as unidades fraseológicas em uso nos textos, ou seja, as FR, que fazem parte do *corpus* organizado para este fim;
- c) com base nesse levantamento, escolher o material a ser oferecido aos alunos e elaborar uma série de tarefas, que comporão a sequência didática, no intuito de auxiliá-los a comunicar-se com seus correspondentes.

Para poder atingir os objetivos desta pesquisa, dividimos este trabalho em mais 5 capítulos, além desta introdução. No capítulo 2, serão desenvolvidas algumas contribuições teóricas sobre Teoria de Gêneros do Círculo Linguístico de Bakhtin, sobre o ensino por projetos e sobre a construção de sequências didáticas. No capítulo 3, o foco serão os estudos fraseológicos e a Fraseodidática. O quarto capítulo será dedicado à metodologia, destacando a forma como foi construído o *corpus* para extração das FR e os parâmetros utilizados para sua

categorização. O quinto tratará da discussão dos resultados e da apresentação da sequência pedagógica desenvolvida. O sexto e último capítulo será dedicado às considerações finais.

2 ENSINO DE LE: GÊNEROS TEXTUAIS, LÉXICO E PROJETOS

Neste capítulo, traremos algumas discussões cujas contribuições nos auxiliarão ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Em primeiro lugar, apresentaremos brevemente o papel do ensino do léxico na Didática das Línguas (DDL). Após, traremos as contribuições de Bakhtin (2011) e de Schneuwly e Dolz (1999) sobre o estudo do gênero, algumas questões relativas ao Ensino Baseado em Projeto e, finalmente, alguns subsídios elaborados por Cristovão (2009) para construção de sequências didáticas.

2.1 O ENSINO DO LÉXICO NA DDL E O ESTUDO DOS GÊNEROS

Xatara (2001) aponta o fato de o estudo do léxico ficar à margem do processo de ensino e aprendizagem de LE, nos anos 50-60, com a visão mecanicista-comportamental e, nos 70-80, com a visão mentalista cognitiva. Nos anos 90, segundo a autora, a Linguística Aplicada, embora dedique alguma atenção ao léxico, ainda não dá conta das questões de seu ensino (XATARA, 2001, p.49).

Krashen (1985) observa que as concepções tradicionais de ensino dividem-se, em dois campos distintos. De um lado, privilegiam o aspecto individual (mais próximo à consciência do processo de aquisição) e, de outro, dão ênfase ao social (tendendo para o lado funcional, de uso da língua). Entre as hipóteses levantadas por ele na construção de seu modelo, está a do insumo, que pressupõe que o aprendizado de uma língua desenvolve-se com o foco no sentido, sem muita atenção à forma (estruturas gramaticais, léxico, etc.).

Leffa (2000, p.16) observa que muitos estudiosos como Ellis (1994, 1995); Robinson (1995); Schmidt (1993) rejeitam essa hipótese de que o aprendizado da língua dê-se apenas com o foco no sentido, afirmando que o ato de aprender se dá tanto por intermédio do foco no sentido, como na forma.

Sheen (2002) apoiando-se nos estudos de Doughty e Willians (1998), Lightbotton (2000) e Norris e Ortega (2000) afirma que o debate em LA gira em torno do quanto o professor deve direcionar a atenção do aprendiz para as formas gramaticais da língua tendo em vista que o objetivo principal é a comunicação.

Nesse sentido, Bygate, Skehan e Swain (2001) ressaltam que a noção de tarefa começa a aparecer de forma relevante nas discussões da LA com a abordagem comunicativa. Em um primeiro momento, ela aparece ligada a pesquisas relacionadas à análise do discurso,

pragmática e sociolinguística. Assim, foram criadas e sugeridas aos professores uma série de tarefas e de atividades, as quais promoviam a interação e forneciam insumo linguístico compreensível para que o aluno produzisse focado no sentido, não dando muita atenção às formas. Essa perspectiva, que leva em consideração o foco no sentido, surgiu, ainda segundo o autor, em contraposição ao foco nas formas, que sugeria tarefas que privilegiavam o aprendizado de formas gramaticais desvinculadas de um contexto comunicativo.

Schroeder (2007) resgata os estudos de Long (1991) e de Long e Robinson (1998) que apresentam outra perspectiva a qual se encontra a meio caminho tanto da abordagem focada no ensino de estruturas gramaticais como da abordagem com o foco no sentido. De acordo com Lima (2002), para autores como Swain (1993, 1995), a simples exposição ao insumo não é suficiente para que o processo de aquisição se realize de forma plena. Essa última autora propõe, então, a Hipótese da Produção que parte do princípio que o aprendiz, no momento em que já se tornaram proficientes na L2 podem prestar mais atenção ao modo como se expressam, conseguindo, assim, dar mais acuidade à sua produção. Lima (2002) traz as análises de Swain e Lapkin (1994), os quais afirmam que a percepção do aprendiz de seus problemas na produção pode ativar processos cognitivos, os quais são capazes de gerar novos conhecimentos ou consolidar os já existentes.

Lima (*idem*) explica, ainda, que, Swain (*idem*), depois de analisar algumas pesquisas, ampliou a Hipótese da Produção explicitando três funções desse último termo. Uma delas é o fato de que a produção pode ser uma testagem de hipóteses por parte do aprendiz. Isso quer dizer que os aprendizes podem testar a acuidade de sua fala pela resposta de seus interlocutores. A segunda função, a metalinguística, lida com o fato de que a reflexão sobre o uso da língua pode ajudar o aprendiz a conscientizar-se das regras da mesma. A terceira função diz respeito ao reconhecimento por parte do aluno de seus eventuais problemas de comunicação em função da resposta de seus interlocutores. Dependendo de qual for essa resposta, ele infere se sua fala foi produzida com acurácia ou não.

Schroeder (2007) resgata o conceito de tarefa de Skehan (1998) o qual achamos bastante coerente com os objetivos desta dissertação. Para esse autor, em uma tarefa a mensagem é fundamental e está relacionada a um problema do mundo real, o qual, de alguma forma, é relevante ao aprendiz.

Leffa (2000), Xatara (2001), Ettinger (2008), Lewis (1997), González Rey (2010), entre outros pesquisadores, são unânimes em afirmar que os estudos atuais apontam que a aquisição do léxico, seja ela incidental, ou consciente, é fundamental para o aprendizado de

uma língua. Quanto maior for o conhecimento lexical do aprendiz, melhor será seu desempenho na língua alvo. Segundo Leffa, (2000, p. 25), o estudo do léxico “é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua, porque todos os outros aspectos da fonologia à pragmática decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras”.

Nesta dissertação consideramos que o léxico de uma língua está vinculado não apenas a questões culturais mais amplas do povo que a fala, mas às várias situações de ação humana, as quais exigem atividades de linguagem em que determinadas formas de expressão são mais esperadas que outras, conforme discussões ao longo do capítulo 3.

Como já explicitamos anteriormente, a sequência didática que nos propomos a construir tem como público alvo estudantes de uma escola pública federal brasileira. Consideramos essa uma informação bastante pertinente a ser levada em conta no momento do planejamento, porque apesar de o aluno poder eventualmente ter contato com a língua e aspectos de culturas francófonas, nossa experiência anterior com os grupos de aprendizes formados no contexto da escola em questão nos mostra que, com raríssimas exceções, o contato mais intenso que o aluno tem com a língua e aspectos culturais dos países francófonos dá-se nos momentos de aula.

O ensino por meio de gêneros tem muito a contribuir à DDL, pois, de acordo com as discussões trazidas nos itens 2.2, 2.3 e 2.4, o seu estudo proporciona que se tome consciência de dimensões não gramaticais que influenciam diretamente na forma de expressão dos enunciados concretos que os materializam. Os gêneros, como poderemos verificar, nas discussões deste capítulo, são expressos por enunciados típicos, que se configuram de acordo com as situações de comunicação peculiares a cada campo da ação humana. Veremos, também, no capítulo 3 desta dissertação, que autores como Corpas Pastor (1996), Lewis (1997), Xatara (2001), Ettinger (2008) e González Rey (2010), concordam com a existência de padrões pré-moldados de pensamento e de expressão verbal, que podem ajudar o aprendiz a organizar sua expressão linguística de acordo com o gênero exigido pela situação de comunicação em que está interagindo.

Vemos, junto com Cristovão (2009) e Schneuwly e Dolz (1999), a escola como o local privilegiado no qual os aprendizes podem confrontar-se com situações de comunicação reais na língua alvo que proporcionam, ao mesmo tempo, o uso da língua como instrumento de comunicação e o estudo de aspectos da língua relacionados às situações comunicativas em questão. Além disso, acreditamos que, ao elaborar as tarefas, o professor deve concebê-las de

forma a estimular a formulação de hipóteses acerca dos conhecimentos envolvidos de forma individual e coletiva.

2.2 Bakhtin e Schneuwly e Dolz: a noção de gênero e suas implicações para o ensino

Se, apoiados nas discussões presentes no capítulo anterior, consideramos que os encontros com a língua são essenciais para o aprendizado, torna-se necessário explicitar o que entendemos por língua e como concebemos seu ensino na escola. Recorremos, então, aos teóricos do círculo de Bakhtin e a Schneuwly e Dolz para resgatar algumas noções, que dizem respeito respectivamente, à natureza da língua e ao ensino da mesma.

Para os intelectuais do Círculo de Bakhtin, o uso da linguagem visa sempre à interlocução, à comunicação real com o outro. Essa comunicação oral ou escrita se dá por intermédio de enunciados concretos. Esses enunciados, de acordo com Bakhtin (2011, p.261), “refletem as condições específicas e a finalidade” de cada campo da atividade humana, por seu conteúdo temático, quer dizer, pelos conteúdos ideologicamente moldados, que se materializam por intermédio dos gêneros; por sua construção composicional – que envolve as características comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos de um mesmo gênero – e pelo estilo de linguagem, ou seja, “pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (*idem*, p.261). Ainda segundo o intelectual russo, esses elementos estão intrinsecamente ligados na formação do enunciado e estão submetidos às particularidades de um determinado campo da comunicação. Cada um desses campos “elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (ênfase do autor) (*idem*, p.261).

Bakhtin (2011, p.274) afirma que o enunciado é “a *real unidade* da comunicação discursiva” (ênfase do autor) e é composto de três elementos constituintes: a alternância dos sujeitos falantes, o acabamento específico e a relação do enunciado com seu locutor e com os outros participantes da conversa.

O primeiro elemento, a alternância dos sujeitos do discurso, define os limites do enunciado concreto nos diversos campos da atividade humana. O princípio absoluto desse último é o fim do enunciado ao qual ele mesmo faz a réplica e o seu fim absoluto é o início dos enunciados responsivos dos outros (BAKHTIN, 2011, p. 275). As várias formas que essa alternância dos sujeitos do discurso pode tomar dependem de quem é esse outro, do papel social e da posição que ele assume na situação em questão.

Cada réplica possui um acabamento específico, que é o segundo elemento levantado por Bakhtin. Ele se delinea, no momento em que o falante exprime sua posição frente ao enunciado do interlocutor, a qual se torna suscetível a outra tomada de posição responsiva. Bakhtin (2011, p.280) considera a conclusibilidade específica do enunciado como uma “espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” e afirma que ela é determinada por três características, as quais, por sua vez, também estão ligadas à integralidade do enunciado.

A primeira delas, de acordo com o autor, é a exauribilidade do objeto e do sentido. Esse fenômeno diferencia-se de acordo com o campo da comunicação discursiva ao qual pertence. Nos campos em que os gêneros do discurso são padronizados, a exauribilidade pode ser quase completa (cumprir uma ordem, por exemplo). Nos campos ligados à criação, a exauribilidade só pode se dar de forma relativa, por intermédio de um acabamento que permite uma tomada de posição, uma resposta. O objeto é inexaurível, mas, quando se transforma em tema de um enunciado, adquire uma conclusibilidade relativa em determinadas circunstâncias, de acordo com os objetivos do autor.

Nesse sentido, Bakhtin (2011, p.281) fala da ideia “*definida do autor*”, que leva ao segundo aspecto determinante da conclusibilidade específica do enunciado a “*intenção discursiva do discurso ou a vontade discursiva do falante*”. O intelectual russo argumenta que, sob determinadas condições – dadas pela escolha do objeto, pelo problema que está sendo resolvido, pelas condições materiais da produção discursiva, pelos objetivos da conversa –, projetamos o que o falante quer dizer e, com isso, balizamos o grau de conclusibilidade do enunciado, a partir do que foi verbalizado. A ideia de subjetividade do enunciado combina-se em uma só unidade com o sentido do objeto, vinculando esse sentido aos fatores limitantes de uma situação concreta de comunicação, com seus participantes reais e suas intervenções responsáveis.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 282), essa intencionalidade do falante “com toda sua individualidade e subjetividade” manifesta-se, sobretudo, “na *escolha de um certo gênero de discurso*” (ênfase do autor), ao qual se adapta e se integra. O campo de comunicação discursiva, os sujeitos falantes e o caráter semântico-objetivo do enunciado, ou seja, seu tema, são os elementos que orientam essa escolha do gênero discursivo. O autor continua sua reflexão afirmando que a vontade subjetiva do falante escolhe e se adapta a um determinado gênero e “tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do mais familiar e do mais íntimo”.

Esse repertório de gêneros orais e escritos é rico e nós o utilizamos naturalmente, porém, nem sempre temos consciência disso. No discurso livre do cotidiano, também construímos nossa fala por meio de certas formas de gênero, “às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes plásticas e criativas” (*idem*, p.282). As formas da língua e as formas típicas dos enunciados os gêneros estão interligados entre si e chegam à nossa consciência por intermédio do enunciado concreto. Esse é o terceiro aspecto do acabamento específico do enunciado: as formas típicas de estruturação do gênero.

Assim, para o linguista russo, aprender a falar é aprender a expressar-se por gêneros. São eles que permitem que o ouvinte tenha uma previsão da extensão, da construção composicional e do fim do enunciado do outro. O ouvinte antevê o gênero a ser usado pelo interlocutor logo em suas primeiras palavras.

Alguns gêneros do cotidiano, como as saudações e os votos são padronizados de tal forma, que ao falante só cabe a escolha do gênero propriamente dito e da entonação expressiva a ser empregada (um tom mais seco, mais caloroso, mais frio). Esses gêneros são diversos porque variam em função de fatores extralinguísticos referentes à relação entre os interlocutores na situação em que se encontram. Dependendo da intenção expressiva do falante, esses gêneros podem ser intercambiáveis, trazendo um efeito irônico ao enunciado, por exemplo¹¹. Para o sujeito falante, tanto as formas da língua, quanto as formas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, são obrigatórios, embora esses últimos sejam mais plásticos e flexíveis.

Assim, um enunciado concreto “de forma alguma pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* de formas da língua [...]” (BAKHTIN, 2011, p.285). Ele está atrelado a uma série de fatores não gramaticais, ou seja, é proferido por pessoas reais, as quais exercem papéis definidos em uma conversação sobre determinado tema de uma determinada esfera da ação humana. Cada enunciado manifesta o posicionamento do falante frente àqueles proferidos pelos outros interlocutores da situação em questão.

Dessa maneira, existe uma terceira peculiaridade do enunciado, que é a relação dele com o falante e com os outros participantes da situação comunicativa. Essa característica do enunciado tem três elementos constitutivos. A responsividade, que o torna um elo na cadeia da comunicação discursiva, é o primeiro deles. Trata-se do posicionamento do sujeito “nesse ou naquele campo do objeto ou do sentido” (*idem*, p. 289). Esse posicionamento tem influência na escolha dos meios linguísticos e do gênero discursivo a serem empregados.

¹¹ Bakhtin dá como exemplo desse efeito, uma saudação formal realizada em uma situação familiar.

O segundo elemento é o *expressivo*, ou seja, “a relação subjetiva, emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (*idem*, p. 289). Para o filósofo russo, essa expressividade do sujeito se manifesta em maior ou menor grau em todos os campos da comunicação humana, não havendo, nesse sentido, a possibilidade da existência de um enunciado neutro. Essa relação valorativa entre o sujeito e seu objeto também influencia a escolha lexical, gramatical e composicional do enunciado.

De acordo com Bakhtin (*idem*), as palavras não nos chegam isoladas, ou de forma neutra, elas costumam vir a nós por intermédio de enunciados alheios, semelhantes ao nosso no que diz respeito ao tema, à composição e ao estilo. Os gêneros não têm formas típicas na língua, mas nos enunciados e é aí que ganham suas expressões típicas. Bakhtin (*idem*) explicita a relação dos gêneros com as expressões típicas da seguinte forma:

Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos **significados** das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade das expressões típicas que parecem sobrepor-se às palavras. (ênfase do autor) (*idem*, p. 293)

Para o autor, porém, o enunciado não está ligado apenas ao seu objeto, mas “é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (*idem*, 296). Ele é responsivo aos enunciados alheios em seus vários aspectos e suscita reações também responsivas de outros em variados graus. Podemos assimilá-los no contexto de nosso enunciado, podemos selecionar os seus recursos linguísticos. A expressão do enunciado sofre influência não só de seu conteúdo “semântico-objetal” (BAKHTIN, *idem*, p.296), como dos enunciados alheios sobre o mesmo tema frente aos quais podemos tomar diversas atitudes responsivas.

O terceiro elemento da relação do enunciado com o falante e com os outros participantes da situação comunicativa é o endereçamento. O enunciado possui autor, a consequente expressão desse último e destinatário. Esse pode ser um interlocutor direto de um diálogo, um familiar, um colega, alguém com cargo superior ou algum campo específico da comunicação cultural, o povo de seu país, um povo estrangeiro. Todas essas formas de destinatário são ditadas pelo campo da atividade humana ao qual o enunciado está vinculado. O falante, ao emitir o enunciado faz uma representação do interlocutor, de sua força dentro do enunciado. Disso dependem sua composição e estilo. Essa representação de destinatário varia de acordo com o gênero discursivo e, ao mesmo tempo, determina esse último.

Acreditamos, junto com Bakhtin que a interlocução visa à comunicação e essa interlocução acontece por intermédio de enunciados concretos. Esses enunciados concretos

possuem características que são relacionadas a aspectos como o conteúdo, os participantes e a esfera da ação humana a que essa interlocução se refere. Dessa forma, como afirma Bakhtin (*idem*), falamos por gêneros e aprendemos a falar também por gêneros.

Em estudos mais recentes e mais voltados à prática escolar propriamente dita, Schneuwly e Dolz (1999, p. 5) desenvolvem a ideia de que o gênero “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”. Para tal, eles discutem a noção de gênero em relação à prática e à atividade de linguagem; avaliam o funcionamento do mesmo no quadro escolar e propõem uma maneira de melhor precisar essa avaliação.

Para os autores, as ‘práticas de linguagem’ são relacionadas ao funcionamento da linguagem interpretada como mediadora das práticas sociais em geral e a ‘atividade de linguagem’ é uma estrutura do comportamento orientada pelas condições sociais que a envolvem, que faz a conexão entre o indivíduo e o meio. Bautier (1995, *apud* SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 6) avaliando a relação dos aprendizes com as práticas de linguagem em geral, elucida que elas “implicam *dimensões, por vezes sociais, cognitivas e linguísticas* do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular.” (ênfase dos autores). A análise dessas práticas provém da observação da identidade social dos participantes e de sua representação dos “usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória” (*idem*, p. 6).

Tendo como ponto de partida os estudos de Bronckart (1996), os autores afirmam que as atividades linguísticas podem ser decompostas em ações, que eles equivalem a estruturas de comportamento. Essas estruturas articulam-se em torno da representação que o falante faz do efeito das mesmas na esfera da cooperação e da interação sociais.

A ação de linguagem trata dos atos de “*produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar* um conjunto organizado de enunciados orais e escritos” (ênfase dos autores) (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p.6). Ela envolve capacidades do sujeito, tais como a de ação, ou seja, o fato de o sujeito levar em conta as características do contexto e do referente; as capacidades discursivas, quer dizer, a adaptação do falante a modelos discursivos; e as capacidades linguístico-discursivas, que concernem ao domínio das capacidades psicolinguísticas e das unidades linguísticas.

A hipótese dos autores é que os gêneros servem de interface entre as tarefas e atividades dos aprendizes e as práticas de linguagem. Voltando, então, às origens bakhtinianas, os autores referem-se aos gêneros como fundadores da possibilidade de comunicação e o descrevem a partir de três dimensões essenciais:

1. os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através deles;
2. os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
3. as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e dos tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p.7)

É apontado um desdobramento particular ao gênero na situação escolar. Além de ser um instrumento de comunicação, ele é considerado um objeto de ensino/aprendizagem. Os autores descrevem esse fenômeno como um espaço do “como se” (*idem*, p.7). Isso quer dizer que as situações de comunicação em que os alunos se engajam não precisam ser reais. Mesmo se o forem, ainda assim, a relação do aluno com elas leva em conta o fato de serem situações também de aprendizagem, nas quais tem lugar não apenas a comunicação propriamente dita, mas o reconhecimento e a apropriação por parte do aluno dos processos implicados na realização dessas ações. Isso envolve formulação de hipóteses de leitura ou de produção textual e a discussão dessas hipóteses entre alunos e professor(es) com o intuito de corroborá-las ou de reelaborá-las. Concordamos com Schneuwly e Dolz (1999) quando consideram o gênero na escola não apenas como instrumento de comunicação, mas como objeto de ensino. Acreditamos, junto com eles, que é a partir desse desdobramento que se podem desenvolver alguns princípios para o trabalho didático, não imputando à escola o papel de transmissora de modelos canônicos, nem negando sua importância como lugar de ensino aprendizagem.

Pelo exposto acima, podemos dizer que a escolha do gênero a ser trabalhado depende dos objetivos a serem alcançados. Ao traçar esses objetivos, é necessário que se leve em conta os conhecimentos que institucionalmente são esperados que o aluno desenvolva e as capacidades que necessita para agir nas situações de comunicação com as quais se depara. Além disso, também acreditamos que os interesses dos alunos devem igualmente ser levados em conta, cabendo ao professor a responsabilidade de criar uma sequência didática que dê conta de todos esses pontos de vista.

As sequências didáticas são criadas a partir de projetos. A seguir, serão resgatados alguns parâmetros, a partir de reflexões sobre o ensino baseado em projetos (EBP), que poderão nos ajudar a refletir melhor sobre os aspectos a serem desenvolvidos em uma sequência didática.

2.3 O ensino baseado em projetos

Larmer e Mergendoller (2012) apresentam oito elementos essenciais para o desenvolvimento do que eles consideram projetos significativos e que acreditamos ser pertinentes aos nossos estudos. Para os autores, projetos são relevantes quando têm significado para o aluno como uma tarefa que eles querem realizar bem e quando preenchem um propósito educacional que o professor também quer desenvolver. Os autores apresentam os elementos que conformam um projeto, os quais são apresentados a seguir.

O primeiro elemento essencial trazido pelos autores é a questão do conteúdo. O EBP não procura cobrir conteúdos, mas proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda do mesmo. Os conteúdos a serem trabalhados devem provir do que é recomendado pela instituição e refletir o que o professor pensa ser essencial para que o aluno compreenda o tópico a ser desenvolvido. Aos alunos cabe traçar relações entre o tópico tratado e seus reais interesses.

O segundo elemento importante é a atividade disparadora (*entry-event*). Ela deve ser concebida no sentido de possibilitar ao aluno encontrar subsídios suficientes para iniciar um processo próprio de questionamento, levando em consideração o que é relevante para si. A necessidade de trabalhar os conteúdos que envolvem o projeto deve vir das próprias dificuldades encontradas no trajeto e não porque será conteúdo de alguma avaliação próxima, ou porque os alunos vão precisar no futuro.

O terceiro elemento a ser apontado é que, após a atividade disparadora, os alunos e o professor devem procurar uma pergunta orientadora (*driving question*) envolvendo resolução de problemas, ou abordando questões de ordem teórica, ou prática. Essa pergunta, de acordo com os autores, direciona os estudos, apontando para o cerne do projeto. A partir dela, os estudantes conseguem discernir com clareza tanto o objetivo, como os desafios relativos ao desenvolvimento dos mesmos. Além disso, ela cumpre o papel de instigar o estudante a pesquisar e buscar respostas e a relacionar o que está sendo tratado com os objetivos gerais pedagógicos traçados pelo professor.

O quarto elemento a ser levado em conta é a voz dos alunos, que poderão escolher o produto final a ser criado, os temas a serem tratados, os recursos a serem utilizados e a forma como gerenciarão o tempo. Ao professor cabe apresentar algumas possibilidades de escolha aos alunos e auxiliá-los a posicionar-se criticamente perante as mesmas.

O quinto elemento, envolve desenvolver com os alunos as habilidades do século XXI. De acordo com a *National Education Association* no seu *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educators Guide to the 4 Cs* (s/d), os educadores devem ter como

objetivo formar alunos “comunicadores proficientes, criadores, pensadores críticos e colaboradores”¹²

Depois de decididas a questão central e as ações necessárias para o desenvolvimento do projeto os alunos dividem-se em grupos pequenos entre três a quatro elementos e decidem quais tarefas devem realizar e como trabalharão em conjunto a partir de experiências anteriores, orientadas pelo professor, e pelas quais eles aprenderam a organizar o trabalho e a gerenciar o tempo e também a lidar com alguns suportes que permitem com que expressem seus resultados. Periodicamente, os próprios elementos do grupo avaliam, utilizando alguns critérios construídos junto com o professor, se a comunicação e a colaboração entre eles estão se dando de forma adequada.

O sexto elemento destacado pelos autores é a qualidade da investigação, que depende diretamente do envolvimento do aluno na mesma. O professor deve orientar os alunos de modo que eles formulem perguntas secundárias que orientem a pesquisa e também no desenvolvimento de um espírito crítico que os permita ouvir e posicionar-se frente ao trabalho dos colegas.

O sétimo elemento é a formalização do processo de interação com o professor no qual esse último dá retorno sobre as pesquisas e sobre o registro dos resultados encontrados até o momento. Além desse retorno, o professor também orienta os alunos a como colaborar com o processo de pesquisa do outro e também conduz o as ações de aula de maneira a que eles se deem conta de que as primeiras hipóteses de uma pesquisa podem não ser muito consistentes e, por meio da interação com os colegas, é possível apontar caminhos para refiná-las.

O oitavo e último elemento apontado por Larmer e Mergendoller (2012) é a apresentação do produto final para membros da comunidade escolar ou da sociedade em geral. Os autores acreditam que essa mudança na interlocução, ou seja, o fato de o aluno não ter escrito o estudo apenas para o professor, mas estar apresentando o resultado dos esforços de uma pesquisa realizada por ele mesmo empresta outro significado ao que chamamos trabalho escolar e faz com que o aprendiz tenha um cuidado maior ao preparar a apresentação.

Se não acreditamos que o papel da escola seja de transmitir modelos canônicos e, por outro lado, também não negamos seu papel no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que pautemos de alguma maneira nossas ações. Temos a convicção de que a situação de interlocução em aula se estabelece, em primeiro lugar, entre professor(es) e alunos. Referimo-

¹² No original: “*proficient communicators, creators, critical thinkers, and collabotators*”. Os 4 Cs são as habilidades necessárias a um estudante para que ele se torne um cidadão apto a ultrapassar os desafios do mundo globalizado.

nos ao ‘contrato de aprendizagem’. Esse contrato foi a solução encontrada por Tagliante (2006) para dar ao estudante um papel mais ativo em relação ao seu processo de aprendizagem do que aquele, chamado de cativo pela autora, geralmente imputado ao aprendiz, que é o de aceitar que as decisões sobre os conhecimentos a serem mobilizados e a forma como se estabelecem essas mobilizações sejam tomadas apenas pela escola como instituição e pelo professor como representante do saber. Em nosso entender, as reflexões sobre o EBP trazidas acima nos ajudam a balizar essa interlocução na medida em que definem o papel dos participantes e a relação entre eles e o(s) conteúdo(s) a ser(em) desenvolvidos nessa situação específica de comunicação.

Acreditamos, junto com os autores, que a realização do projeto tem de ter, de alguma forma, significado para o aprendiz e, ao mesmo tempo, dar conta de objetivos educacionais. Assim, desde o princípio, para que o aprendiz assuma posição de aluno ativo, é importante que tenha voz. Ao professor cabe estimular e orientar a escolha dos estudantes, oferecendo opções e esclarecendo os objetivos educacionais que ele considera relevantes.

Para fazer isso, ele deve ter claros, os objetivos educacionais propostos pela instituição que podem coincidir ou não com seu posicionamento. Esse posicionamento do professor constrói-se não só por sua formação e atualização em relação às contribuições oriundas das discussões teóricas de sua área, como pelas reflexões proporcionadas pelo encontro entre o ponto de vista teórico assumido por ele pautado nessas discussões e os questionamentos provindos de sua experiência no exercício da profissão. No diálogo com os alunos, o seu papel é o de dar vez a todas essas vozes, estimulando e fornecendo subsídios para que o aprendiz possa tomar decisões, junto com o grupo, sobre alguns pontos cruciais do desenvolvimento do projeto.

Dentro de um projeto de ensino, podem ser criadas diversas sequências didáticas. O que dá coerência a elas é o objetivo geral do trabalho. Escolhido o tema do projeto a ser desenvolvido é possível ao professor, em nosso entender, escolher o gênero que melhor se adapta ao objetivo em questão para preparar o que Larmer e Mergendoller (2012) denominam atividade inicial. Acreditamos, junto com os autores, que é a partir desse primeiro contato com o gênero a ser trabalhado que o professor tem condições de avaliar o grau de familiaridade dos alunos com o gênero em questão e, a partir daí, julgar qual o número de sequências necessárias e escolher como serão constituídos os módulos de cada uma delas.

Concordamos com os autores quando afirmam que quanto maior o envolvimento dos alunos com a tarefa a ser proposta, melhor será a qualidade da investigação feita por eles.

Assim, quanto mais consciência o aprendiz tiver da pertinência da tarefa ao desenvolvimento dos processos necessários à realização do projeto, mais autonomia terá para se organizar na realização da mesma e mais fácil será refletir junto com o grupo sobre os resultados alcançados e o quanto eles contribuem para a realização do objetivo final.

Um elemento importantíssimo que contribui, a nosso ver, para o engajamento do aluno com a tarefa é a finalidade do produto a ser construído. Para que a escola não sirva apenas como lugar de repetição de modelos canônicos, o produto final a ser construído deve ter, para os alunos, algum outro objetivo além de ser avaliado para o professor. A solução encontrada pelos autores, que encontra ressonância nas análises de Schneuwly e Dolz (1999), é ampliar a rede interlocutiva.

Assim, mesmo que durante o desenvolvimento do projeto, o gênero tenha sido encarado como objeto de ensino, um dos objetivos finais do trabalho é a divulgação dos resultados das pesquisas realizadas para a comunidade em geral, ou seja, devolver ao gênero seu caráter comunicativo. Concordamos com Larmer e Mergendoller (2012) que esse deslocamento do eixo interlocutivo dá um outro significado ao trabalho escolar, na medida em que permite aos aprendizes testar seus produtos finais em situações reais de comunicação. Concordamos com os autores que essa resignificação pode ter consequências nas atitudes dos estudantes em relação às tarefas propostas, pois não são entendidas apenas como uma obrigação a ser cumprida, mas como uma oportunidade de mobilizar conhecimentos para resolver desafios que extrapolam as paredes da sala de aula.

2.4 Sequência didática

A partir das reflexões acima, podemos dizer então, junto com Schneuwly e Dolz (1999, p. 10), que tratar o gênero como objeto de ensino implica em uma “decisão didática”, com vistas a dois objetivos. O primeiro é fazer o aluno entrar em contato com o gênero em questão, estudá-lo, conhecê-lo e utilizá-lo em suas produções dentro e fora da escola. Além desse aprendizado, é desejado que o estudante desenvolva capacidades que possam ser transferidas para outros gêneros. Para isso, pode haver uma transformação desses últimos, simplificando-se algumas partes, ou enfatizando-se algumas de suas dimensões. O segundo objetivo é colocar os aprendizes o mais próximo possível de situações reais de comunicação que sejam significativas para eles, com o intuito de dominá-las, deixando bem claro, também que há outras metas em jogo.

Quanto à forma de trabalhá-lo, Schneuwly e Dolz (1999, p. 11) apontam que a solução encontrada pela didática para descrever a variação sofrida pelo gênero escolar e sua relação com o gênero de referência são “os modelos didáticos de gêneros”. Para construção da sequência didática, os autores partem de três princípios em constante interação. O primeiro, ao qual denominam de legitimidade diz respeito aos conhecimentos típicos de cada cultura, ou especialidade profissional. O segundo, o de pertinência, refere-se às capacidades dos alunos, às finalidades da escola e ao processo de ensino aprendizagem. O terceiro princípio é o de solidarização, ou seja, a relação de pertinência entre os conhecimentos adquiridos e os objetivos em foco.

Para os autores, um modelo didático tem duas características essenciais. Ele orienta os professores e aponta as dimensões ensináveis que podem dar origem às sequências didáticas. A progressão da sequência depende das exigências de cada uma dessas dimensões, podendo limitar-se a uma sensibilização ou ter um caráter mais aprofundado.

Cristovão (2009) aponta alguns princípios norteadores e procedimentos metodológicos subjacentes à construção dessa sequência. A primeira noção trazida pela autora é a de construção. O aprendizado é um processo de movimento espiralado no qual o que já é conhecido transforma-se, abrindo caminho ao novo, por isso, é importante a situação de sondagem. Em termos práticos, isso significa que para o aluno produzir algo novo, ele parte do que já conhece do gênero que se propõe a usar e vai aprofundando seu conhecimento ao longo de sua interação com as tarefas, os colegas, o professor.

A segunda noção importante trazida pela autora é a do uso de textos autênticos e sua consequente exploração para fins de produção. Um preceito relevante, sublinhado por ela, e que encontra ressonância em autores como Bakhtin (2011), Nattinger e DeCarrico (1992), entre outros, é a indissociabilidade entre os processos de compreensão e de produção. De acordo com Cristovão (2009, p. 307), “A leitura provê informações e, possivelmente, referências de escrita”.

O processo de exploração dessas informações é guiado pela função do texto e as tarefas ou atividades elaboradas para essa exploração devem permitir ao aprendiz:

- a) fazer inferências;
- b) tirar conclusões;
- c) apontar o objetivo do texto, ou da intenção dos interlocutores envolvidos na interação;
- d) articular seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo.

O exemplo dado pela autora são textos nos quais os alunos devem desenvolver a função argumentativa. As tarefas e as atividades a serem desenvolvidas devem colaborar para que o aluno aproprie-se dos processos necessários para expressar seus argumentos e defender seu ponto de vista respeitando as características do gênero em questão.

Nesta dissertação, como vimos, o objetivo das tarefas e das atividades será de auxiliar o aprendiz a apropriar-se dos processos de expressão que o colocam em interação com seus correspondentes. Reiteramos nosso ponto de vista, respaldados pelas discussões apresentadas no capítulo 3, de que o estudo da fraseologia da língua tem muito a colaborar no processo de didatização dos gêneros, na medida em que fornecem agrupamentos linguísticos pré-fabricados que têm uma grande incidência de aparição em determinados contextos. Poderíamos citar, por exemplo, as saudações e as despedidas nas trocas de correspondência formais ou informais.

Outra questão levantada por Cristóvão (2009) e que também consideramos pertinente a esta dissertação é a necessidade de garantir um trabalho colaborativo em aula. Para tal, a autora traça alguns fundamentos para o desenvolvimento da sequência. Esses fundamentos encontram ressonância nos estudos de Bakhtin (2011), na medida em que descrevem algumas dimensões já apontadas por esse último, como o fato de o gênero estar inscrito dentro de alguma esfera da ação humana na qual se insere a situação de comunicação em que é produzido. Assim, é importante que esteja claro ao professor e ao grupo, no momento em que forem escolher e produzir textos ao longo do desenvolvimento da sequência, qual é esse campo de atividade e como se dá a situação de comunicação em que esses textos foram ou estão sendo produzidos.

Seguindo esse raciocínio, Cristóvão (2009, p.308) elenca mais seis pressupostos para elaboração da sequência didática, que deve:

- a) permitir um trabalho integrado;
- b) incluir conteúdos e objetivos sugeridos por orientações oficiais (Diretrizes Curriculares, por exemplo) que podem ser articulados com os conteúdos do contexto específico (Projeto Político-Pedagógico ou planejamento anual);
- c) contemplar atividades e suportes variados (livro, internet, etc.);
- d) permitir a progressão a partir de trabalho individual e coletivo;
- e) possibilitar a integração de diferentes ações de linguagem (leitura, produção escrita etc.) e de conhecimento diversos;
- f) poder ser adaptada em função da diversidade das situações de comunicação.

Todos esses princípios nos parecem pertinentes, dois, porém se destacam. O primeiro refere-se à progressão da situação pedagógica que permite o desenvolvimento tanto individual, por meio das atividades implementadas, como coletivo, pelas tarefas propostas, conforme vimos na primeira seção desse capítulo. O segundo é o fato de ser possível vincular os objetivos traçados pelo grupo aos objetivos indicados pelos órgãos oficiais, pois, em geral, a sequência estará vinculada a um projeto de ensino que envolve algum grupo de professor(es) e estudantes de uma escola determinada inserida dentro de um sistema de ensino, o qual deve ter suas orientações.

Para definir sequência didática, Cristovão (2009, p 305) recorre a Dolz e Schneuwly (1998, *apud* CRISTOVÃO, 2009, p. 305): “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”¹³. O que dá sentido à progressão das diversas tarefas e atividades que compõem a sequência é o tema a ser desenvolvido, o objetivo a ser atingido, ou o produto a ser construído.

Baseando-se nas reflexões dos autores suíços, Cristovão (2009), propõe que a sequência tenha, em primeiro lugar, uma produção inicial, a partir de uma situação de comunicação orientadora. Essa situação serve de diagnóstico ao professor para que possa avaliar as capacidades de linguagem dos alunos e, a partir disso, construir as tarefas e as atividades, que são o segundo passo da sequência. Esses módulos permitem uma transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros de maneira a torná-los possíveis de serem ensinados de forma adequada às demandas daquele processo específico de ensino aprendizagem. Além disso, esses módulos devem pôr o aluno em contato com as questões mais particulares aos gêneros a serem tratados na sequência.

Finalmente, em terceiro lugar, pode haver a construção de um produto final a partir dos conhecimentos movidos durante o processo de produção. As sequências que visam à produção ou leitura de textos devem orientar-se em torno dos gêneros desenvolvidos. A escolha do gênero a ser trabalhado é feita em comum acordo entre os membros do grupo, os quais devem levar em conta as reais necessidades do trabalho. Pelo que podemos depreender da exposição da autora, a avaliação do trabalho é feita desde a produção inicial e tem como objetivo apreciar as capacidades de linguagem dos alunos para precisar a escolha dos gêneros a serem utilizados e adaptá-los às necessidades do momento. A produção textual é vista como um processo e não como produto acabado.

¹³ “un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d’une activité langagière [...] dans le cadre d’un projet de classe.” (tradução de Vera Lúcia Lopes Cristovão)

A linguista, seguindo as reflexões de Pasquier e Dolz (1999) e Schneuwly e Dolz (1998), considera três capacidades da linguagem, já mencionadas anteriormente nesta dissertação:

- 1) a ação de linguagem, que possibilita ao interlocutor adaptar-se às representações tanto do meio físico, como do local social e do papel exercido pelos participantes na interação em questão;
- 2) as capacidades discursivas, ou seja, a escolha dos tipos de discurso. Discurso, no enquadramento teórico dado pela autora, é considerado como “segmentos de texto caracterizados por unidades linguísticas específicas e que refletem as operações que o produtor efetua sobre o contexto e o conteúdo” (CRISTOVÃO, 2009, p.318);
- 3) as capacidades linguístico-discursivas que auxiliam o interlocutor a realizar as operações necessárias para a produção textual. Essas operações são de quatro tipos: operações de textualização que dão conta de questões de coesão nominal e verbal; mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; construção de orações; e, finalmente, questões relativas à escolha de itens lexicais.

Texto, nesse caso, é entendido como “a maior unidade de produção verbal que veicula uma mensagem, uma unidade” (*idem*), o que podemos relacionar com o que Bakhtin denomina enunciado concreto. Essas operações, então, permitem a ação de linguagem, ou aquilo que, segundo a autora, Vygotsky (1934/1993) considerou um instrumento de mobilização de conhecimentos e de operacionalização de aprendizagem de conceitos científicos.

Baseando-nos nas reflexões acima consideramos que a sequência que propomos construir nesta dissertação tem sua organização interna orientada pelo projeto a ser desenvolvido, cujo objetivo é a troca de correspondências. Para alcançar essa meta, a sequência deve possuir pelo menos três finalidades: auxiliar os alunos a se comunicar com seus interlocutores, familiarizá-los com textos produzidos no gênero em questão, chamar a atenção para as influências externas que regulam a expressão do mesmo, tais como a esfera de ação humana na qual a situação de comunicação ocorre, o papel dos interlocutores envolvidos e o tema em torno do qual giram as interações.

Reiteramos que escolhemos a fraseologia, para trabalhar as formas de expressão do gênero, porque acreditamos, apoiados nas discussões trazidas no capítulo 3 sobre

fraseodiática, que determinadas unidades fraseológicas são esperadas em certas sequências textuais produzidas a partir de determinadas situações de comunicação e, muitas vezes, em determinados lugares dessas produções, como as saudações no início de mensagens, por exemplo. Assim, a escolha das UF a serem enfocadas dependem do gênero a ser trabalhado na sequência didática e a escolha desse gênero depende das necessidades do projeto que está sendo desenvolvido.

3 A FRASEOLOGIA E A FRASEODIDÁTICA

Neste capítulo, exporemos alguns princípios que norteiam os estudos de Fraseologia e da Fraseodidática, principalmente as contribuições de Nattinger e DeCarrico (1992) e Corpas Pastor (1996), pela classificação das unidades fraseológicas e os próprios Nattinger e DeCarrico (1992), Lewis (1997), Xatara (2001), González Rey (2006), Ettinger (2008), Cavalla (2009) e Iñesta Mena (2014) por suas contribuições para o ensino dessas fórmulas.

3.1 A Fraseologia

Os autores acima citados, afirmam que existem padrões pré-moldados de pensamento e de expressão verbal, que podem ajudar o aprendiz a organizar sua expressão linguística. Esses padrões, ou agrupamentos linguísticos, já haviam sido apontados por Bréal (1897, p. 7) quando advertiu aos que queriam traçar a história da variação dos significados que “uma língua não se compõe apenas por palavras: ela se compõe por grupos de palavras e de frases”¹⁴.

Já Saussure não se referiu diretamente às unidades fraseológicas, mas se preocupou em analisar as combinações das palavras em geral e, em especial as palavras compostas, sob um viés psicolinguístico, ao afirmar que primeiro “se percebeu a ideia em [...] *tous jour*, de que se fizeram palavras simples [*toujours*] e seria um erro inverter a relação”. (SAUSSURE, 2007 [1916], p. 206). A disciplina que estuda esses fenômenos linguísticos é chamada de Fraseologia por Corpas Pastor (1996), de estudo da *lexis* por Lewis (1997) e de estudo da linguagem pré-fabricada (*prefabricated language*) por Nattinger e DeCarrico (1992).

De acordo com Corpas Pastor (*idem*, p. 19), há três correntes de investigação nessa área: (a) o estruturalismo europeu ocidental; (b) a linguística da extinta União Soviética e outros países do antigo bloco do leste europeu; e (c) a linguística anglo-americana. Corpas Pastor pondera que é possível considerar a primeira e a segunda vertentes como uma só, pois muitos fraseólogos europeus fundamentam-se nas contribuições dos intelectuais soviéticos.

A escola europeia, como veremos no próximo item, tende a fazer uma descrição linguística dos fenômenos fraseológicos com vistas a uma classificação baseada na fixidez interna e externa. Já os estudos em língua inglesa, como os de Nattinger e Decarrico (1992) e

¹⁴ No original : *Une langue ne se compose pas uniquement de mots : elle se compose de groupes de mots et des phrases.* (Bréal, 1897, p. 7)

os de Lewis (1997), enfatizam os estudos com *corpora* em que podem avaliar a frequência estatística dessas combinações léxicas, associando-as a processos mentais e armazenamento de palavras e à didatização dos fenômenos fraseológicos.

Nas subseções abaixo, apresentamos as contribuições de Corpas Pastor (1996) e de Nattinger e DeCarrico (1992). A primeira autora leva em conta as análises das duas escolas anglo-americana e soviética. Consideramos sua taxonomia pertinente ao nosso trabalho, pois, considera tanto critérios linguísticos, como a fixidez das UF no sistema, na norma e na fala, quanto pragmáticos, ao incluir os conceitos de ato de fala de Searle. Essa mescla nos permite identificar com precisão as UF mais esperadas em textos produzidos dentro do gênero em foco. A partir dessa identificação é possível verificar o comportamento dessas unidades em textos concretos. É possível, então, criar sequências pedagógicas que auxiliem ao aluno a também identificar as UF e a familiarizar-se com elas, tanto em relação ao seu uso nos textos em que produz ou lê, quanto em questões mais formais de composição interna dos itens lexicais, como sua ordenação ou as restrições de seleção lexical.

As classificações de Nattinger e Decarrico (1992) são mais voltadas para a função discursiva da UF e têm um caráter pedagógico. Eles propõem duas formas de classificar as UF, as quais denominam colocações. Uma leva em conta critérios estruturais, e a outra, critérios funcionais. Consideramos que as categorias funcionais levantadas por eles podem complementar algumas das categorias criadas por Corpas Pastor para identificar e selecionar as UF contidas nos textos utilizados em nosso *corpus*.

3.1.1 Corpas Pastor

Corpas Pastor (1996) fala sobre estruturas pré-fabricadas utilizadas pelos falantes em suas produções orais e escritas. Como prova da existência dessas combinações, a autora traz, por um lado, as contribuições de Cowie (1990) e de Sinclair (1991), os quais, por meio de estudos estatísticos com base em *corpora*, demonstraram o papel central das combinações de palavras nas produções linguísticas. Por outro lado, a autora cita produções provindas da área da aquisição de linguagem como as de Hakuta (1974), Krashen e Scarcella (1978) e Wong-Fillmore (1979), os quais mencionam uma presença significativa de combinações, que aparecem como fórmulas adquiridas pelas crianças: “(..) os adultos se servem delas para focar-se em aspectos sociais ou no planejamento do discurso, utilizando-as também por

motivos de economia e de rapidez no processamento da linguagem.”¹⁵. (CORPAS PASTOR, 1996, p. 14-15).

O estudo dessas combinações de palavras vem sendo chamado, com certa homogeneidade, segundo a lexicóloga, de Fraseologia. A terminologia e a classificação dessas unidades léxicas, porém, está longe de ser unânime. Corpas Pastor (1996) opta pela denominação “unidades fraseológicas” (UF), pois vem sendo utilizada pela maioria dos linguistas da Europa, dos países integrantes da ex-URSS e de outros países do leste europeu. A pesquisadora afirma que as UF caracterizam-se por serem formadas de, no mínimo, duas palavras gráficas em seu limite inferior e de uma oração composta em seu limite superior. Essa é a definição que usamos nesta dissertação, salvo se estivermos descrevendo a taxonomia de outro autor. Empregamos também a expressão unidade fraseológica para nos referirmos a esse tipo de combinação léxica.

A autora, apoiando-se, entre outros, em Zuluaga (1980), aponta que o reconhecimento dessas unidades se dá pelo fato de as palavras aparecerem mais frequentemente combinadas do que isoladas nos contextos em que são usadas. Essa frequência é o que garante a sua institucionalização (convencionalização, reprodutibilidade) e sua fixidez em detrimento de outras formas disponibilizadas pelo sistema.

É possível que essa fixidez tenha uma origem interna material. Isso quer dizer que ela se realiza a partir de uma rigidez maior ou menor na ordem de distribuição das palavras da expressão, ou de uma rigidez formal no que diz respeito à seleção dos componentes da combinação (combinabilidade). Pode ser também que tenha uma origem interna, de conteúdo, ou, dito de outra maneira, pode relacionar-se com a especialização semântica. Citando Thun (1978), a autora explica que a fixidez externa pode ser:

- a) situacional, ou seja, remeter à combinação de certas unidades linguísticas em situações sociais determinadas (saudações);
- b) analítica, ou, em outras palavras, referir-se à combinação de unidades lexicais utilizadas para analisar o mundo;
- c) passemática, ou, dito de outra forma, apontar para o emprego de unidades linguísticas de acordo com o papel dos sujeitos do discurso;
- d) posicional, quer dizer, indicar o uso preferencial de certas unidades léxicas em determinadas posições na formação de textos, como nos cabeçalhos e despedidas de cartas, por exemplo.

¹⁵ No original: “(..) los adultos se sirven para centrarse en aspectos sociales o en la planificación del discurso, usándolas también por motivos de economía y de rapidez en el procesamiento del lenguaje.”

Quanto à especialização semântica, ou lexicalização, primeiro se produz a fixidez e depois há a modificação semântica. Essa modificação é considerada pronta quando há uma interpretação semântica direta e unívoca da expressão pela comunidade de falantes. Toda a expressão que apresente uma especialização semântica é fixa, mas a recíproca não é necessariamente verdadeira. Há duas vertentes da especialização semântica. Uma que resulta da soma do significado das palavras envolvidas (*pôr o dedo na ferida*) e, outra, da supressão de significado de uma delas ou das duas (*fazer alusão= aludir*).

A fixidez pode sofrer variações. Corpas Pastor (1996), apoiando-se em Zuluaga (1975b, 1980), esclarece que variantes são alternativas léxicas como, por exemplo, *Alzarse/cargar con el santo y la limosna*, expressão que significa tomar para si o que é de sua responsabilidade e, também, o que competiria a outros. O uso de uma palavra ou outra (*alzarse* ou *cargar*), nesse caso, não modifica o significado da expressão.

Junto às variantes estão as variações: apoiando-se em Dobrovol'skij (1988), a autora explica que a variação fraseológica constitui um universal linguístico, ou seja, são palavras possíveis de aparecer em um determinado contexto linguístico, a partir do qual se pode medir o grau de regularidade de um sistema fraseológico dado. Quanto mais variações, transformações e modificações apresentadas no sistema fraseológico de uma língua, mais regular ele é. Para que sejam consideradas variantes as UF devem se realizar dentro de uma mesma língua funcional, não apresentar diferenças de significado, ser livres e independentes dos contextos em que aparecem, ser parcialmente idênticas em sua estrutura e componentes, e ser fixas, ou seja, formar uma série limitada e estável.

Há também, segundo Corpas Pastor (1996), as modificações criativas das UF. O grau de modificação possível é diretamente proporcional ao grau de fixidez da expressão. Quanto maior a fixidez da UF, maior a possibilidade de modificação no discurso e maior a possibilidade de que essa modificação e seu efeito de significado sejam compreendidos pela população de falantes.

De acordo com os critérios dos autores da escola europeia, a UF deve:

- a) ser um elemento oracional ou uma oração completa;
- b) ser fixa no sistema, na norma ou na fala;
- c) ser um fragmento de enunciado ou enunciado completo;
- d) oferecer restrição combinatória limitada, ou total;
- e) apresentar variação na motivação semântica.

Os conceitos de sistema, norma e fala são essenciais para a compreensão da taxonomia proposta pela linguista espanhola. Coseriu (1962) propõe o esquema sistema – norma –fala em oposição à dicotomia saussuriana *Langue* – *Parole*. O filólogo romeno parte de dois pressupostos. O primeiro é que só é possível distinguir os componentes desse esquema que criou por intermédio da atividade linguística do falante, isto é, da fala. O segundo é que o indivíduo elabora sua própria forma de expressão recriando modelos anteriores por meio de sua fala.

O autor opta por retirar o termo *langue* desse esquema, imputando-lhe uma acepção mais histórica e cultural utilizando ‘sistema’ em seu lugar. Ao diferenciar os dois termos, o linguista diz ser possível uma língua ter dois sistemas, exemplificando com a língua espanhola falada na Espanha e na região platina. Na primeira comunidade, o sistema contém algumas oposições entre sons como /s/ e /θ/ que são significativas, ou seja, diferenciam palavras como *casa* (casa) e *caza* (caça) e no espanhol do Rio da Prata, essas oposições sonoras não são relevantes. Para o linguista, os dois sistemas fazem parte da língua espanhola por questões históricas e culturais.

Como sistema, Coseriu (*idem*) entende um conjunto de coordenadas que indicam os caminhos possíveis às necessidades expressivas do indivíduo pertencente a uma comunidade. A única restrição imposta pelo sistema são as oposições distintivas funcionais.

Já a norma, de acordo com o autor, restringe as possibilidades do sistema dentro dos limites traçados pelas relações tradicionais de uma comunidade determinada. Ela fornece modelos ao indivíduo. Um sistema pode ser constituído de várias normas. A norma pode ser social, delimitada pelo que se repete na comunidade, ou individual, determinada pelo que há de constante nos atos linguísticos do indivíduo.

A fala, pelo que se depreende das análises do autor, é o ato linguístico individual concreto. Ela é ao mesmo tempo criação e repetição. O autor esclarece que, sob o ponto de vista do sistema, é possível conceber convencionalmente a norma e a fala como graus sucessivos de atualização do sistema.

Coseriu (1962) considera que o esquema que propõe contribui para esclarecer o funcionamento da linguagem, como atividade linguística, quer dizer, como criação e repetição, movimento obrigatório e livre dentro das possibilidades oferecidas pelo sistema.

Corpas Pastor (1996), para fazer sua taxonomia, incorpora, além do critério de fixidez, alguns conceitos provindos de trabalhos de língua inglesa sobre os atos de fala propostos por Searle (1980), os estudos sobre colocações de Sinclair (1991), as fórmulas discursivas de

McCarthy e Carter (1994) e a noção de *gambits* de Keller (1988). Propõe, então, o cruzamento do critério de “enunciado”, de “ato de fala”, com o de “fixidez” no sistema, na norma, ou na fala.

A pesquisadora define o primeiro termo (enunciado) de uma forma diferente da concepção bakhtiniana de *enunciado concreto*, cujo limite, como vimos no capítulo 2, ultrapassa a noção de oração e tem seus contornos definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, quando o falante dá sinais claros de que exauriu o conteúdo temático a que se propôs e de que a troca de turno de fala pode ser feita, independentemente do número de orações expressas. A autora, apoiando-se em Zuluaga, (1980) considera *enunciado* como “uma unidade de comunicação mínima, produto de um ato de fala, que corresponde geralmente a **uma oração simples ou composta**, mas que também pode constar de um **sintagma ou de uma palavra**”¹⁶ (grifo nosso). Isso indica que o seu limite superior é a oração e o inferior é a palavra, desde que produzidas intencionalmente pelo sujeito do discurso, quer dizer, sejam produtos de um ato ilocucionário. O que Bakhtin chama de *enunciado concreto* e o que Corpas Pastor denomina *enunciado* só vão coincidir quando essa “unidade mínima de comunicação” for suficiente para expressar tudo o que o falante tinha para dizer na situação em questão. As saudações e algumas fórmulas que expressam votos são alguns exemplos de situações nas quais esses dois níveis de comunicação coincidem.

O primeiro critério, concernente ao pertencimento à esfera enunciativa, permitiu à autora fazer um corte inicial em sua classificação. De um lado, ficaram as UF que são frutos de um ato de fala e, de outro, as que não o são. As UF que não funcionam como enunciados, no sentido atribuído por Corpas Pastor, apresentam algumas diferenças constitutivas que permitiram à autora dividi-las em dois grupos de acordo com o tipo de fixidez: as que são unidades livres em relação ao sistema, mas cuja restrição na seleção dos componentes é determinada pelo uso e as que são fixas no sistema da língua, possuem unidade de significado e são utilizadas de acordo com o papel dos falantes no discurso.

Corpas Pastor localiza na Esfera I as UF fixas somente na norma e as denomina “colocações”, termo que, segundo a autora, foi introduzido por Firth (1957). Como precursores da noção de “colocação”, a autora cita autores pertencentes à escola sistêmica britânica como Sinclair (1996), McIntosh (1966) e Mitchell (1966,1971) entre outros. A

¹⁶ No original: “[...] *una unidad de comunicación mínima, producto de un acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de un sintagma o de una palabra.*” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 51).

taxonomia proposta leva em consideração a categoria gramatical e a relação sintática entre os colocados. Como exemplos, a autora traz: *desatarse una epidemia* (desencadear uma epidemia), *desempeñar un cargo* (exercer um cargo), *error garrafal* (erro crasso), *rogar encarecidamente* (rogar/pedir encarecidamente), *profundamente dormido* (profundamente adormecido).

Corpas Pastor (1996) aloca as UF fixadas no sistema na Esfera II e as denomina “locuções”. Essas se distinguem das combinações livres por apresentarem estabilidade sintática, semântica e morfossintática e possuírem uma função denominativa. Para propor uma taxonomia das locuções a autora leva em conta a função oracional desempenhada pela expressão, independentemente do fato de ela poder ser substituída por uma palavra simples ou por um sintagma. Essa classificação também leva em conta a categoria gramatical do núcleo do sintagma e o fato de a locução ser de caráter prepositivo ou conjuntivo. Como exemplos destacam-se: *vacas flacas* (vacas magras), *sano y salvo* (são e salvo), *a las claras* (às claras), *a pesar de* (apesar de), *a fin de que* (a fim de que), *revolvérsele a alguien las tripas* (revolverem-se as tripas/embrulhar-se o estômago de uma pessoa).

A Esfera III, na taxonomia de Corpas Pastor, engloba as UF que são unidades mínimas de comunicação, ou seja, os atos de fala. Ela as denomina de Enunciados Fraseológicos. Esses últimos são divididos em Parêmsias e Fórmulas de Rotina (FR).

As Parêmsias, além de serem fixas na fala, possuem significado referencial e autonomia textual. Elas se dividem em enunciados de valor específico, citações e refrões (ver exemplos no quadro 1, ANEXO 1). Já as FR vêm determinadas pela situação concreta de comunicação em que se encontram e possuem um significado de tipo social, discursivo, ou expressivo (ver classificação no quadro 1, ANEXO1).

Além dos dois critérios descritos, da enunciação e o da fixidez, há que destacar a característica da idiomaticidade, a qual exige do falante um conhecimento sociocultural que é fundamental para decodificar tais unidades em situações reais de comunicação. Esse fenômeno é o mais alto grau de lexicalização semântica. Para os ingleses e norte-americanos, esse é o traço fundamental das UF. As UF podem apresentar dois tipos de significado, o denotativo, ou literal, e o figurativo. Esse último é responsável pela idiomaticidade apresentada pela maior parte das UF. Esse traço é recorrente, mas não obrigatório para identificar uma UF. Os significados idiomáticos são produto de processos metafóricos ou metonímicos, ou dos dois, desse modo, pode-se falar em transferência do significado literal. Há também outra possibilidade assistemática de idiomaticidade, a das fórmulas de saudação,

expressões nas quais a relação entre o significado global e o significado de cada um dos integrantes perdeu-se diacronicamente.

Baseamo-nos no esquema proposto por Corpas Pastor (1996, p 52) para detalhar sua classificação que pode ser vista no quadro 1 (ANEXO1). Nesse quadro detalhamos um pouco mais a classificação proposta por Corpas Pastor, embora ainda haja subdivisões mais finas entre os tipos de colocações, locuções e enunciados fraseológicos.

Comparamos a taxonomia acima com os textos disponíveis em nosso *corpus* e observamos, de forma empírica, que as FR fazem parte da formação de todos os textos, de tal forma, que eles parecem ser quase totalmente compostos por elas. Para testar essa hipótese, na parte dedicada à metodologia, trazemos a classificação e a descrição elaboradas por Corpas Pastor das FR e também a taxonomia de Nattinger e DeCarrico como forma de organizar as FR encontradas no texto. Nos subitens a seguir, então, esmiuçaremos um pouco mais a forma como Corpas Pastor (1996) delimitou sua classificação.

3.1.1.1 As Fórmulas de Rotina

A autora, ao descrever as FR, enfatiza sua ligação com a situação discursiva e com o estereótipo na comunicação. Apoiada em Coulmas (1981b), ela enfatiza a ligação desse estereótipo com a interação do dia a dia, constituída de pequenos rituais (estereótipos) que facilitam o fluxo da comunicação.

Essas situações repetitivas de comunicação determinam a presença de “certas sequências de palavras altamente previsíveis em contexto” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 173). Algumas dessas sequências são FR, as quais têm a função de “manter a harmonia social”¹⁷ (*idem*, p.173). Esses rituais discursivos e sua respectiva expressão linguística são peculiares a cada cultura. As FR têm uma relação íntima com o contexto situacional, na medida em que é esperado pelos usuários da língua que ocorram em determinadas situações comunicativas de forma mais ou menos obrigatória. Para dar conta da interpretação, do conhecimento intrínseco às FR, Corpas Pastor (1996, p. 175 e seguintes) resgata a noção de “*marcos sócio-culturales*” (*situational frames*) desenvolvida por Coulmas (1979). A autora explica que, para o linguista alemão, esses *marcos* são esquemas cognitivos que fornecem as informações necessárias tanto para o uso da expressão adequada à situação discursiva, como para a escolha do momento em que a UF se torna mais pertinente.

¹⁷ No original: “mantener a armonia social”.

Nesse sentido, a autora fala de um tipo de gramática social, pautada na norma aceita pela comunidade de falantes em questão e estabelecida a partir de um desejo de coerência, economia e fluidez discursiva. Essas fórmulas, de acordo com a autora, aparecem mais frequentemente em situações diretas de comunicação. Sendo assim, como a troca de correspondências é feita por interlocuções reais, mais uma vez confirmamos a hipótese de que as FR seriam as mais adequadas ao objetivo da sequência didática proposta nesta dissertação e nos debruçamos a coletá-las e a classificá-las, respeitando a situação de produção discursiva da qual decorrem e considerando a proposta taxonômica de Corpas Pastor (1996).

Antes de identificar e de coletar as FR, apresentamos a classificação proposta por Corpas Pastor (*idem*) para essas UF. Para tornar mais clara a classificação da autora, colocamos dois esquemas, um para as Fórmulas Discursivas (ANEXO 1) e outro para as Fórmulas Psicossociais (ANEXO 2).

De acordo com a fraseóloga, as FR possuem fixação interna formal e semântica, apresentando, por vezes, uma combinação sintática peculiar e uma fixação de sentido relacionada ao contexto discursivo e não à soma de significados dos seus termos constituintes. Assim, Corpas Pastor (1996), mais uma vez, recorre a Coulmas (1979) para esclarecer que esse vínculo pragmático das FR causa-lhes efeitos de sentido que o autor denomina funções gerais e específicas. Essas funções fornecem aos falantes meios linguísticos que lhes permitem expressar-se adequadamente em situações específicas (agradecer, dar os pêsames, saudar) e de organizar seu discurso (introduzir um assunto, por exemplo).

Para a autora, a especialização pragmática dessas fórmulas vem exatamente do fato de elas agirem nos limites da interação. A autora divide-as em *Fórmulas Discursivas* (FD), e *Fórmulas Psicossociais*¹⁸ (FP). As FD cumprem a função de organizar o discurso de acordo com a situação comunicativa em questão, ajudando a manter o fluxo dos intercâmbios. Por intermédio dessas fórmulas é possível também que o locutor expresse seu posicionamento frente à organização de seu discurso. Elas subdividem-se em *Fórmulas de Abertura e Fechamento* e *Fórmulas de Transição*.

Corpas Pastor (*idem*) lembra que as *Fórmulas de Abertura* e de *Fechamento* existem na maioria das culturas (*idem*, p. 187). Elas ajudam a sinalizar o momento da interação que Bakhtin denominou *alternância dos sujeitos do discurso*, ou, como diz a linguista espanhola,

¹⁸ Para uma melhor visualização e eventuais consultas de exemplos desta classificação de Corpas Pastor, vide quadros 1 e 2 (ANEXOS 1 e 2).

essas UF assinalam “o início de um encontro mediante algum tipo de enunciado fático, geralmente uma fórmula (por exemplo, uma saudação)”¹⁹.

A autora enfatiza que essas fórmulas são extremamente dependentes da situação discursiva, afirmando que diferentes situações sociais têm diferentes rituais de abertura. Como exemplo, ela traz uma interlocução ocorrida em locais comerciais entre clientes e vendedores. Em espanhol, a *Fórmula de Abertura* utilizada pelo vendedor pode ser: *Desea algo?* (Deseja alguma coisa?) à qual o cliente pode aceitar ou refutar, não necessitando ser exatamente uma saudação (CORPAS PASTOR, 1996, p. 188). A essas interações (saudação-saudação, pergunta-resposta), Schegloff e Sacks (1993, *apud idem*, p. 188) denominam *pares de adjacência*. Existem outras formas de saudação que consistem em chamar a atenção do interlocutor ao que se quer dizer, marcando, assim, o início de uma observação, de uma fala.

As *Fórmulas de Fechamento* e as *Fórmulas Preparatórias*, que preparam o fechamento, têm o encargo de fazê-lo de maneira a não melindrar o interlocutor e a não parecer que se está dando um corte abrupto na conversação, o que poderia ser interpretado como uma inadequação social. Essas fórmulas são usadas para realmente interromper a conversação e não deixar dúvidas de que não se trata apenas de uma troca de turno de fala. Nesse sentido, Corpas Pastor (1996) menciona o uso de um recurso chamado *intercâmbio terminal* (*terminal exchange*), que é construído a partir de uma sequência de despedidas que permitem aos falantes entrarem em um acordo sobre o fim da conversa. Corpas Pastor (1996) relembra ainda que nem todas as Fórmulas de Fechamento, são Fórmulas de Saudação e o fechamento pode ser expresso por enunciados como: *Ha sido un placer* (Foi um prazer), por exemplo, ou *Gracias por todo* (Obrigada/o por tudo), etc..

As *Fórmulas de Transição* ajudam o falante a organizar e a regular sua fala, enfatizando alguma parte, ou precisando outra. Para tomar o turno de fala, mantê-lo e ligar os tópicos temáticos uns aos outros, os interlocutores podem lançar mão dessas fórmulas. Para explicar o funcionamento delas, Corpas Pastor (1996) resgata o conceito de *gambits*, ou *marcadores discursivos* em português²⁰. Desses marcadores nem todos são considerados Fórmulas de Transição, pois são constituídos de uma só palavra, alguns admitem muitas variações e outros se constituem de locuções.

Corpas Pastor (1996) destaca quatro funções básicas desses marcadores:

¹⁹ No original: “el comienzo de un encuentro mediante algún tipo de enunciado fático, generalmente formulaico (por ejemplo un saludo) [...]”

²⁰ Terminologia adotada por Marcuschi (1989), entre outros.

- 1) introduzir informação semântica em nível discursivo. Essa ação envolve tanto as FR como as locuções. A expressão faz, em geral, uma apreciação sobre a informação que será expressa logo em seguida;
- 2) facilitar ao falante organizar a troca de turnos, de modo que ele possa tomá-lo, ou continuar com ele, ou mesmo sinalizar ao interlocutor que não tem mais nada a dizer, convidando-o de forma gentil ou insistente a (re)tomar o seu turno. Essa função inclui também a finalização da interlocução, no que corresponde às Fórmulas de Fechamento, Preparatórias e às Fórmulas de Transição;
- 3) apontar a atitude do falante frente à informação que vai fornecer ou à expressão de seus sentimentos, relacionando-se, assim, com as Fórmulas Psicossociais;
- 4) permitir ao falante controlar a comunicação, chamando a atenção do interlocutor para que ele atente para a informação a ser dada a seguir, ou ganhando tempo enquanto não encontra a palavra certa para continuar. O quadro 2 (ANEXO 2) mostra essa classificação de forma sintética.

Por sua vez, as Fórmulas Psicossociais dividem-se em *Expressivas*, *Comissivas*, *Diretivas*, *Assertivas*, *Rituais* e em algumas sem classificação específica que Corpas Pastor reúne em um grupo que denomina *Miscelânea*. Essas fórmulas cumprem uma função de facilitar o desenvolvimento da interação social, ou de expressar o estado de espírito ou os sentimentos do emissor. O traço distintivo entre os vários tipos de Fórmulas Psicossociais é de caráter semântico. A especialização pragmática de cada tipo é dada pelo uso.

As Fórmulas Expressivas constituem-se em atos de fala que expressam a atitude e os sentimentos do falante. Faerch *et al.* (1984, *apud* CORPAS PASTOR, 1996) dividem esses atos em quatro subgrupos de acordo com a direção para a qual apontam, dois para futuro e dois para passado.

- a) *Fórmulas de desculpa* (por ter utilizado anteriormente um termo de baixo calão, por exemplo): são um comprometimento com um ato passado. Existem outras fórmulas semelhantes, denominadas “pseudo-desculpas”, que são utilizadas quando o falante aborda seu interlocutor, ou interrompe seu discurso, o que o faz desculpar-se pelo corte, ou pela intromissão no momento da abordagem (*Desculpe interromper...*).
- b) *Fórmulas de Consentimento*, dizem respeito a ações discursivas por meio das quais o falante dá mostras de que está atento ao discurso do interlocutor e de que esse último pode dar continuidade ao mesmo.

Existem também outras fórmulas que expressam o consentimento do interlocutor em relação ao assunto que está sendo desenvolvido.

Assim como existem as Fórmulas de Consentimento, também existem as *Fórmulas de Recusa*, as quais são utilizadas pelos falantes quando querem negar ou rechaçar a opinião de seu interlocutor, ou então, quando querem dizer que não sabem responder a uma pergunta do mesmo.

Ainda nesse grupo, Corpas Pastor (1996) reconhece as *Fórmulas de Agradecimento* e as *Fórmulas de Réplica*. Essas últimas formam pares de adjacência com um agradecimento ou um pedido de desculpas, por exemplo. Essas duas fórmulas também são denominadas de *Fórmulas de Cortesia*.

Outras fórmulas pertencentes a esse subgrupo são aquelas pelas quais o falante expressa votos de felicidade, boa sorte ao interlocutor ou a terceiros em ocasiões pertinentes a esse ato ilocucionário. Nesse grupo se encontram também fórmulas que expressam a solidariedade do falante para com os interlocutores e as que expressam o sentimento oposto, de indiferença, ou de despreço.

c) *Fórmulas Comissivas*: dizem respeito a ações de comprometimento por parte do falante. São direcionadas ao futuro. Essas ações são realizadas por fórmulas que expressam promessa ou ameaça.

d) *Fórmulas Diretivas*: expressam os atos diretivos de Searle (1986[1979], 1987[1969], *apud* CORPAS PASTOR, 1996, p. 203). Por seu intermédio, o falante tenta persuadir ou encorajar o interlocutor a realizar alguma ação por meio das *Fórmulas de Persuasão* e das *Fórmulas de Exortação*.

Dentro desse subgrupo encontram-se, também, fórmulas que expressam um rechaço ao interlocutor, instando-lhe a se afastar, ou que manifestam uma solicitação por parte do interlocutor, quer seja requerendo licença para um deslocamento no espaço, uma interrogação sobre o comportamento inesperado de alguém, ou um pedido para que o interlocutor repita o que acabou de falar. Também existem as *Fórmulas de Ânimo* que servem para dar alento a alguém.

e) *Fórmulas Assertivas*: utilizadas pelo falante para dar informações, ou afirmar o que deseja afirmar. Respaldando-se em Searle (1986[1979], 1987[1969]) e em Faerch et al., Corpas Pastor (1996, p. 207) explica que com esse ato assertivo, o interlocutor mais do que informa, afirma com veemência a veracidade de sua fala.

As *Fórmulas de Asseveração* e as *Fórmulas de Promessa* fazem parte desse grupo, assim como as *Fórmulas Emocionais* por meio das quais os falantes expressam seu estado de ânimo ao interlocutor, tal como surpresa, assombro, enfado ou contrariedade.

f) *Fórmulas Rituais*, apontadas por Faench et al. (1984). Essas fórmulas estão diretamente relacionadas à Abertura e Fechamento do ato comunicativo e subdividem-se, como se pode deduzir, em dois subgrupos: o das *Fórmulas de Saudação* e o das *Fórmulas de Despedida*.

g) Miscelânea: grupo a que pertencem as FR cuja força ilocucionária não pode ser expressa por um verbo performativo como ocorre com as Fórmulas anteriormente descritas. O quadro 3 (ANEXO 3) ilustra a classificação das fórmulas psicossociais descrita acima.

A seguir, traremos taxonomia de Nattinger e Decarrico, cujas análises voltadas para o ensino das UF nos ajudarão a dar mais ao reconhecimento e seleção das UF nos textos disponibilizados em nosso *corpus*. Após expormos a taxonomia dos autores, apresentaremos o que aproveitamos especificamente das contribuições deles e de *Corpas Pastor*.

3.1.2 Nattinger e Decarrico

Esses autores têm bastante influência em estudos sobre unidades lexicais maiores do que a palavra em língua inglesa. Eles denominam essas unidades de colocações. Nesta dissertação interessaram-nos os estudos concernentes às frases lexicais (*lexical phrases*). Para Nattinger e DeCarrico (1992, p.1) as Frases Lexicais (FL) são ‘*chunks*’ (‘pedaços de língua’ (ênfase dos autores) de tamanho variável, compostos por, no mínimo, duas palavras que se situam “em algum lugar entre os polos tradicionais do léxico e da sintaxe”²¹. Eles consideram essas combinações tanto sob ponto de vista formal, como funcional. Como exemplo os autores citam *How do you do* (Como está?), *a... ago* (há ... atrás).

As FL, juntamente com os clichês (*have a nice day*/‘tenha um bom dia’) e as expressões idiomáticas (*Its raining cats and dogs*,/‘está chovendo canivetes’), são consideradas pelos autores como um tipo de colocação. Eles definem as colocações a partir da frequência de coocorrência dos termos componentes da combinação léxica. Além disso, as FL envolvem processos sintagmáticos e paradigmáticos em sua constituição, pois estão compostas de um núcleo, que poderia combinar-se com qualquer palavra de uma determinada

²¹ No original: “*somewhere between the traditional poles of lexicon and syntax*”.

classe gramatical, mas que tem alta frequência de aparição nos *corpora* coletados com itens lexicais bem específicos. Essas palavras podem aparecer antes ou depois dos núcleos. As combinações léxicas formadas podem ser contínuas ou descontínuas, isto é, pode ou não haver a intercalação de outros itens lexicais não pertencentes à combinação. Quanto mais esses elementos aparecem juntos, mais fixa e idiomática é a colocação, mais se torna esperada sua combinação. Esse é o caso dos clichês e das expressões idiomáticas.

3.1.2.1 As frases lexicais

As frases lexicais são colocações com funções pragmáticas e se dividem em dois tipos: o primeiro é constituído de combinações fixas que não admitem variação sintática, troca de itens lexicais e são contínuas. O segundo tipo de frases lexicais consiste em esquemas generalizados constituídos pela ligação entre categorias simbólicas (*category symbols*) e itens léxicos específicos, que cumprem funções pragmáticas. Tanto o primeiro como o segundo grupo se subdivide em canônico (*Would you pass the salt?/ 'Poderia passar o sal?'*) e não canônico (*down with the king* ('abaixo o Rei')). As formas canônicas tendem a ser mais fixas e a apresentar estrutura interna mais completa. As não canônicas são mais flexíveis em relação à variação²² e nem sempre apresentam formas estruturais típicas do inglês. Nattinger e DeCarrico (1992, p, 33) tomam como exemplo a expressão *off with his head* ('cortem-lhe a cabeça'), que não contém verbo.

Os autores subdividem as FL em categorias de acordo com suas características estruturais e funcionais de forma semelhante ao que faz Corpas Pastor quando inclui o critério do ato de fala para organizar sua taxonomia. As categorias funcionais são definidas por quatro critérios, a saber: a) o tamanho e o *status* gramatical da FL; b) a forma canônica ou não canônica da mesma; c) seu grau de variabilidade e de fixidez; d) a continuidade ou descontinuidade da frase lexical. Esses critérios permitiram que os autores classifiquem as FL em quatro categorias estruturais:

- a) Unidades poliléxicas (*polywords*): tratam-se de FL curtas, as quais, muitas vezes, funcionam como palavras; podem ser canônicas ou não; permitem variação e são contínuas. Essas unidades léxicas podem assumir várias funções como

²² Nattinger e DeCarrico (1992, p.33) demonstram esse fato com expressões que são completamente diferentes em sua forma, mas que apontam para um mesmo significado, que é o desejo de queda de uma determinada classe dominante: *down with the king* ('abaixo o rei') e *away with all bureaucrats* ('fora todos os burocratas').

marcar desacordo (*hold your horses*, ‘baixem suas armas’); esclarecer (*you know / ‘você sabe’*); resumir (*in essence*, ‘em suma’), entre outros.

b) Expressões institucionalizadas (*Institutionalized expressions*): são FL mais extensas, geralmente funcionam como orações independentes; em sua maioria são canônicas; não permitem variações e não permitem interpolação de outras palavras entre seus termos. São consideradas expressões institucionalizadas, como os provérbios e os aforismos, que encerram um ensinamento ou um preceito moral, ou como as fórmulas de polidez, que desempenham uma função mais social. Embora, na maioria dos casos, sejam contínuas, existem exceções. São o que os autores chamam de pares descontínuos (*discontinuous pairs*) como: “era uma vez ... foram felizes para sempre”²³ (NATTINGER E DECARRICO, 1992, p. 40), em que há um texto separando as duas partes da FL. Esses pares podem ser encontrados em qualquer categoria de FL. Mais exemplos desse fenômeno são os cumprimentos (*How do you do?*, ‘Como vai você?’), as despedidas (*Have a nice trip*, ‘Boa viagem’), entre outros.

c) Restrições das FL (*frasal constraints*): quanto ao seu tamanho as FL vão de curtas a médias; podem ser canônicas ou não canônicas; elas permitem variações em nível sintático e lexical e, em sua maioria, são contínuas. Nattinger e Decarrico (1992, p. 41) dão exemplos de FL que são fixas em sua organização sintática, mas que possuem lacunas que permitem variações de ordem paradigmática:

Exemplos²⁴:

Parte canônica	Variações
<i>A_____ ago</i> (relator temporal)	<i>a day ago, a year ago, a vey longtime ago</i>
<i>In_____</i> (sumarizadores)	<i>in sum, in short, in summary</i>
<i>Good_____</i> (cumprimentos)	<i>good morning, good afternoon, good evening</i>

²³ No original: “*once upon a time ... and they lived happily ever after*”

²⁴ Exemplos fornecidos pelos autores.

d) Construtores sintáticos (*sentence builders*): são FL que servem de estrutura para a frase inteira. Como exemplo, os autores citam a FL *I think (that) X* ('Penso / Acho que'), que tem uma função assertiva. Algumas frases completas formadas a partir delas podem ser: *I think it's a good idea* ('Acho que é uma boa ideia'), *I think he ought to do it* ('penso que ele deve fazer isso') (*idem*, p.43).

Embora em sua classificação estrutural, os autores também tenham se referido a questões funcionais, eles construíram outra classificação mais elaborada sob o ponto de vista funcional. Para justificar essa classificação, os linguistas partem da premissa de que falar uma língua é conversar e de que compreender uma língua significa entender as frases, não como partes isoladas de gramática, mas como parte do fluxo discursivo que envolve a interação. Para os autores, as FL são guias essenciais na seleção de materiais para as aulas de LE. Os autores afirmam, também, que suas categorias têm, em parte, o mesmo objetivo das categorias nocionais funcionais de Wilkins (1976), no momento em que ele considera o léxico fundamental para que se realizem funções discursivas no discurso diário. As categorias de Nattinger e DeCarrico, no entanto, diferenciam-se das de Wilkins por apresentarem um caráter pedagógico e teórico e por terem sido concebidas como instrumentos práticos para a sala de aula. Embora seja fato que elas também se aproximam bastante de estudos realizados na área da Análise do Discurso e de pesquisas sobre a teoria dos atos de fala.

Nattinger e Decarrico (1992) propõem três categorias funcionais para as FL:

- a) interações sociais (*social interactions*) nas quais se inscrevem as FL marcadoras de relações sociais;
- b) tópicos necessários (*necessary topics*), que são aqueles sobre os quais os falantes serão mais interrogados, ou que serão necessários em suas interações com o mundo;
- c) instrumentos discursivos (*discursive devices*), que são as FL que conectam o significado e a estrutura do discurso.

No quadro 4 (ANEXO 5), é possível vislumbrar com mais clareza as categorias propostas pelos autores.

Vimos, com Bakhtin (2011) e, depois, com Schneuwly e Dolz (1999) que os gêneros são expressos por enunciados concretos (Bakhtin), ou por textos (Schneuwly e Dolz) típicos. A organização interna desses textos típicos, inclusive sua expressão, é influenciada por fatores extralinguísticos como a alternância dos sujeitos, o acabamento específico e a relação do texto com o sujeito e deste com os demais participantes da conversa.

Como dissemos anteriormente, a forma como Corpas Pastor (1996) classifica as FR, fundamentando suas análises nos marcos discursivos, nos ajudam a reconhecer as formas típicas de expressão nos textos que compõe nosso *corpus*. Para esse reconhecimento, como afirmamos acima, utilizamos algumas FR propostas por Corpas Pastor, tanto sob o ponto de vista Psicossocial, quanto Discursivo, pois dependendo do ponto de vista, elas podem estar cumprindo uma função ou outra. Combinamos a classificação dela com a de Nattinger e DeCarrico para podermos incluir mais combinações léxicas em nossa categorização.

Assim, levando em consideração a classificação de Corpas Pastor, serão incluídas as Fórmulas Psicossociais Rituais, de Consentimento, Emocionais, Preparatórias, (Intercâmbio Terminal), de Despedida, Diretivas de Informação e Assertivas de Informação. Nesses dois últimos tipos de fórmulas, encaixam-se os tópicos necessários de Nattinger e DeCarrico (1992), descritos no item abaixo.

As Fórmulas Discursivas a serem analisadas são as Fórmulas de Abertura, de Fechamento e de Transição, essa última coincide com as Fórmulas Psicossociais de Informação e é aí que serão incorporados os Tópicos Necessários de Nattinger e DeCarrico (*idem*). A classificação resultante dessa intersecção configura-se desta maneira:

- a) fórmulas discursivas: de abertura; de fechamento e de transição;
- b) fórmulas psicossociais: de expressão; de consentimento; diretivas; assertivas; rituais e miscelânea.

As fórmulas diretivas subdividem-se em fórmulas: de exortação; contrárias; de ânimo; de informação e tópicos necessários (autobiografia, linguagem, quantidade, tempo, localização, preferências, comida, compras).

A partir do que Nattinger e DeCarrico (*idem*), consideram Tópicos Necessários, selecionamos expressões que designam aspectos da autobiografia (nome, idade, nacionalidade), as preferências (gostos), as descrições diárias, tanto em forma de afirmações como de pergunta. Como nos textos pertencentes ao nosso *corpus* as informações sobre a rotina diária eram uma exigência, incluímos também esse tipo de UF nessa organização. Para uma visão mais clara de como ficou a classificação vide quadros 4, 5 e 6 (ANEXOS 5,6,7).

Após a apresentação dos aspectos relacionados às características e classificação das UF, entre elas as FR, e de indicar a classificação a ser seguida para identificar esse tipo de unidade em nosso *corpus*, passamos a tratar da Fraseodidática.

3.2 A Fraseodidática

A Fraseodidática, ou a Didática da Fraseologia, há muito tem comparecido, embora de forma inconstante, no cenário do ensino de línguas. González Rey (2010) imputa a origem das reflexões sobre o ensino daquilo que ela denomina expressões fixas (EF)²⁵ a Charles Bally em seu *Traité de Stylistique française*, volumes I (1909) e II (1951), nos quais o autor publicou uma série de exercícios sobre essas expressões. O linguista era professor de alemão e mostrou-se sensível às dificuldades que essas expressões fixas causam aos alunos.

Depois dele, vieram outras contribuições que se distanciam entre si no tempo. Entre outros, a autora cita Wilkins (1971), Alain Rey (1974), Negreanu (1979), Mel'čuk (1993) e Ettinger (2008). Assim como González Rey (2010), Ettinger (2008), Alvarez (2013), Penades Martinez (2012) referem-se à polêmica sobre o ensino ou não das UF e tecem vários argumentos favoráveis à sua didatização.

Penades Martinez (*idem*, p. 97), aponta cinco razões para sua didatização das quais sublinhamos três: o ensino das UF e das parêmiass²⁶ está contemplado no Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR); as UF e as parêmiass constituem um reflexo da cultura específica de uma sociedade e as UF existem em todas as línguas, conhecê-las só aumentará a proficiência do aprendiz.

González Rey (2010) ainda enfatiza a questão de que o não uso de expressões fixas, identifica o locutor como não nativo. Essa não é nossa preocupação principal, mas concordamos que a falta de conhecimento dessas expressões pode causar mal-entendidos e é aí que o desenvolvimento da acurácia no aprendizado de línguas se torna importante. Além disso, a autora aponta os resultados de pesquisas provenientes da Linguística de Corpus, os quais revelaram uma imensa quantidade de expressões fixas que compõem uma língua.

Strohschen (2013), fala sobre os diversos campos de investigação atuais da fraseodidática. Entre eles estão: a criação de dicionários e de fontes fraseológicos com fins didáticos, a criação de *corpora*, os estudos sobre frequência e a criação e a sistematização de materiais didáticos. Nosso interesse nesta dissertação concentra-se nesse último item. Exporemos, então, a seguir, as sugestões e reflexões de alguns pesquisadores que colaboraram nesse sentido.

²⁵ Para González Rey, (2010) as expressões fixas dividem-se em fórmulas de rotina (expressões dialógicas), expressões imagéticas (somatismos, zoomorfismo, etc), colocações e parêmiass.

²⁶ Diferentemente da classificação de Corpas Pastor (1996), a autora aqui diz seguir a orientação dos organizadores do congresso que consideram a fraseologia em seu sentido mais restrito, referindo-se apenas às locuções. Já a paremiologia refere-se ao estudo das parêmiass. Nessa concepção, as colocações não são consideradas.

Ettinger (*idem*) afirma que a Fraseodidática ocupa-se do ensino e aprendizagem sistemáticos e com base científica de fraseologismos (ou unidades fraseológicas na nomenclatura de Corpas Pastor) no ensino de línguas. Define como missão da disciplina fazer com que os fraseologismos sejam reconhecidos, aprendidos e empregados como unidades poliléxicas com significado próprio. Além disso, o que foi aprendido deve ser utilizado adequadamente em uma situação de comunicação, ou seja, “indicar ao aluno *quem* usa este fraseologismo, *em que situação e com que intenção*”²⁷ (destaques do autor) (*idem*, p.97). O linguista afirma utilizar a taxonomia de Corpas Pastor que, como vimos, classifica os fraseologismos em três categorias: colocações, locuções e enunciados fraseológicos e esses últimos subdividem-se em parênteses e em fórmulas de rotina.

Ettinger (*idem*), citando outros autores como Kühn (2007) e Lüger (1997), questiona a forma como o ensino da fraseologia das línguas vem sendo proposto em alguns livros, pois esses os apresentam em forma de listas de expressões descontextualizadas. Afirma ainda que seu aprendizado pode melhorar a eloquência do aprendiz na LE e afilia-se à hierarquização dos objetivos didáticos apresentada por Lüger:

- a) Classificar fraseologismos, principalmente locuções, por conceitos chave, genéricos ou principais de acordo com a organização onomasiológica das unidades fraseológicas do livro de exercícios (Bárdosi, Ettinger e Stölting 1992/1998/2003).
- b) Determinar as restrições classemáticas dos fraseologismos. Eles podem referir-se a pessoas, coisas ou conceitos abstratos e, além disso, levar em conta, em seu uso, as diferenças de idade e de gênero.
- c) Identificar as restrições gramaticais. Em alguns casos, os fraseologismos empregam-se preferencialmente em determinados tempos verbais e pessoas gramaticais, algumas vezes só em forma imperativa, negativa ou interrogativa etc.
- d) Definir as condições de uso de um fraseologismo a partir de exemplos em contexto. Quem usa que fraseologismo em que tipos de texto? A quem se dirige e com que intenção usa o fraseologismo?
- e) Adquirir, com a ajuda da chamada folha de trabalho, a capacidade de ampliar a competência fraseológica e elaborar uma recompilação de fraseologismos mediante a aprendizagem “autônoma”.²⁸ (Ênfase do autor) (1997, *apud* ETTINGER, 2008, p.98)

²⁷ No original: “[...] *indicarle ao alumno **quen** usa este fraseoloxismo, **en que situación e con que intención***”

²⁸ No original: a) Clasificar fraseoloxismos, principalmente locucións, por conceptos clave, xenéricos ou principais consonte a ordenación onomasiolóxica das unidades fraseolóxicas do libro de exercicios (Bárdosi, Ettinger e Stölting 1992/1998/2003).

b) Determinar as restricións clasemáticas dos fraseoloxismos. Estes poden referirse a persoas, cousas ou conceptos abstractos e no seu uso han de terse en conta, ademais, as diferenzas de idade e xénero.

c) Identificar as restricións gramaticais. Nalgúns casos os fraseoloxismos empréganse preferentemente en determinados tempos verbais e persoas gramaticais, mesmo ás veces só en forma imperativa, negativa ou interrogativa etc.

d) Definir as condicións de uso dun fraseoloxismo a partir de exemplos en contexto. Quen usa que fraseoloxismo en que tipos de texto? A quen se dirixe e con que intención usa o fraseoloxismo?

e) Adquirir, coa axuda da chamada folla de traballo, a capacidade de ampliar a competencia fraseolóxica e elaborar unha recompilación de fraseoloxismos mediante a aprendizaxe “autónoma”.

Ettinger (*idem*), ainda em seu diálogo com Lüger, (2004), salienta a questão da seleção do repertório fraseológico a ser utilizado. Há, nos objetivos didáticos apontados acima, de acordo com Ettinger (*idem*), uma certa “urgência comunicativa”, que colocaria as chamadas fórmulas de rotina - na classificação de Corpas Pastor - como primeiras a serem ensinadas, seguidas das locuções. Essa mesma questão de urgência faz o autor, mais uma vez em consonância com Lüger (2004), separar o desenvolvimento de uma competência ativa e passiva da língua, aconselhando que, primeiro, o aprendiz tenha um contato passivo com as expressões fraseológicas em seus contextos de uso e que, depois, na medida em que vai se dando conta das restrições de uso em nível sintático e pragmático, o aprendiz pode começar a desenvolver sua competência produtiva.

Para a escolha do repertório fraseológico, Ettinger (2008) sugere que se recorra às pesquisas de frequência como as de Koller (1977), que determinou alguns mínimos fraseológicos a partir da linguagem jornalística e das tipologias textuais (informação sobre política, informes judiciais, economia, esportes, cultura). Os resultados de seus estudos sinalizaram que cada tipo de texto demanda a utilização de fraseologismos distintos. Assim, Ettinger (*idem*, p.104) sugere a retomada dos estudos de Koller (1977) para que se obtenham os mínimos fraseológicos de determinadas tipologias textuais em várias línguas.

Ettinger (*idem*) alerta para o fato de que, desde os anos 70, há uma tendência de o aprendizado das UF, em sua maioria locuções, se dar de forma autônoma. Ele cita autores como Götz (1976), o qual recomenda a seus alunos o reconhecimento e a compreensão de expressões idiomáticas em contextos autênticos com vistas a um eventual uso ativo e Galisson (1983), que recomenda a construção de um dicionário fraseológico personalizado, organizado de forma onomasiológica. A vantagem desse dicionário seria contemplar os interesses dos alunos e dar acesso ao conhecimento linguístico das UF; sua desvantagem é que demandaria muito trabalho, tempo e concentração por parte do aluno.

Ettinger (*idem*) ao comentar sua própria experiência nesse sentido de criar condições para que o aprendiz estude de forma autônoma as unidades fraseológicas das línguas, propôs para os estudantes de galego-alemão e, posteriormente, aos estudantes de galego-português, a construção de uma folha de trabalho (ANEXO 4) que permitisse a compreensão dos fraseologismos dentro de uma situação comunicativa ou de um contexto descrito. Outros autores que seguiram a ideia de Galisson de aprendizagem autônoma por intermédio da criação de um dicionário foram Lüger (2004) e Solano Rodriguez (2007). Ettinger (*idem*) cita também o livro *De bouche à l'oreille* escrito por Montredon (2005) em

colaboração com seus alunos os quais recolhiam UF usadas na comunicação diária, descreviam essa situação na qual o fraseologismo em questão foi utilizado e, a partir desse contexto de uso, explicavam o significado da expressão.

Ettinger (2008) dá dois motivos para que tenha sido dada tanta ênfase aos estudos autodidatas das fraseologias das línguas. Em primeiro lugar, o autor aponta a evolução nos estudos dessa área, principalmente os que tinham como objeto as locuções, enfatizando a competência dos fraseólogos em pesquisarem minuciosamente primeiro, as questões semânticas que envolvem a locução concreta, depois, as questões pragmáticas que envolvem seu uso e, finalmente, o uso dos fraseologismos nas tipologias textuais. O autor explica que a Fraseografia não dá conta dessa evolução da Fraseodidática e isso faz com que o aprendiz tenha a necessidade de preencher essa lacuna ao longo de seus estudos.

Em segundo lugar, explica o autor, as compilações existentes de fraseologismos, ou usam apenas critérios linguísticos para sua classificação (locuções comparativas, ou com elementos únicos, por exemplo), ou tentam abranger todos os campos onomasiológicos possíveis, afastando-se, assim, das necessidades do aprendiz. Dessa forma, ele teria de estudar fraseologias de textos cujos assuntos não lhe interessam diretamente. O estudo a partir de uma folha de trabalho, ou da construção de uma lista de fraseologias pertinentes às necessidades passivas e ativas do aluno, parece mostra-se mais adequado e eficaz.

Outra linguista que também concentra suas reflexões em torno da fraseodidática é Xatara. Ela afirma que nem a visão mecanicista-comportamental dos anos 50-60, ou a visão mentalista-cognitiva dos anos 70-80, baseadas no pensamento empirista ou racionalista, dão conta de questões lexicais. A linguista propõe preencher essa lacuna a partir da Lexicologia. Para Xatara (2001, p. 50), “[...] o léxico de uma língua reflete o corte da realidade que é específico da cultura a que essa língua se reporta”. As expressões idiomáticas (EI), segundo a autora, enquadram-se exatamente nessa questão da especificidade contextual. Ela afirma ainda que uma EI é “uma unidade lexical com traços e categorias próprias e com relações sintático-semânticas e pragmáticas regulares dentro da irregularidade das construções fixas”.

Considerando essa definição, a autora sugere uma sistematização do ensino das EI em francês para falantes de português. Ela propõe que se ofereçam as EI a partir de um insumo controlado. Para tal, a linguista leva em conta o grau de equivalência idiomática, lexical e sintática nas duas línguas, baseando-se no estudo que realizou em sua tese de doutorado (XATARA, 1998, *apud* XATARA, 2001) a partir de um *corpus* de oito mil expressões. Essa autora aponta três aspectos relevantes para a sistematização do ensino das EI em LE:

- a) ter claro o conceito de EI;
- b) identificar a EI em texto de LE;
- c) selecionar as EI de acordo com os níveis de aprendizagem.

A partir de seu *corpus*, a autora propõe três níveis de aprendizagem, identificados em relação ao grau de dificuldade que a expressão em francês pode apresentar a um estudante brasileiro, a partir da transparência ou opacidade da mesma.

1) o grau 1: apresenta nível com menor índice de dificuldade, inclui expressões equivalentes nas duas línguas em sua construção e em seu significado. Como exemplo²⁹, a autora retira de seu *corpus* expressões como *cimitière des éléphants* (cemitério dos elefantes), *faire le diable à quatre* (fazer o diabo a quatro), *sans coeur* (sem coração), entre outros. Esse tipo de expressão representou 14% das EI encontradas no *corpus*;

2) grau 2: as EI da LE que têm equivalência idiomática semelhante no português e que poderiam ser ensinadas aos falsos iniciantes, os quais, de acordo com a autora, são alunos que têm entre seis meses até dois anos de estudo de francês. Essas EI representam 17% das expressões encontradas no *corpus*. A autora fornece, entre outros, os seguintes exemplos: *à bon port* (em porto seguro), *promettre monts et mevelles* (prometer mundos e fundos), *remuer ciel et terre* (mover céus e terras);

3) grau três: é para alunos intermediários e é representado por 51% das EI encontradas no *corpus* criado pela linguista. Como exemplo, a autora cita: *grand bleu* (reino de Netuno), *serrer la queue* (pôr o rabo entre as pernas), *moulin à paroles* (língua solta);

4) grau 4: dirigido aos alunos de nível avançado e representam 18% das expressões encontradas no *corpus*. Como exemplo a autora fornece: *d'une simplicité biblique* (muito simples, sem nenhuma pompa), *entrer comme dans du beurre* (entrar com facilidade), *patte de mouche* (garrancho).

Como estratégia didática, a autora propõe algumas atividades de identificação dos idiomatismos como relacionar a coluna das expressões em francês com a que apresenta as expressões em português. Outro exercício com o mesmo fim é relacionar uma imagem a uma expressão. Por exemplo, o desenho de um semáforo com a luz verde destacada para que o aluno faça a correspondência com a expressão *feu vert* (sinal verde). Outro tipo de atividade é

²⁹ Tanto os exemplos como suas respectivas traduções são da autora.

pedir ao aprendiz que reconheça a expressão pela paráfrase em francês, ou então, parafrasear uma EI em francês. Também é possível propor sinônimos em francês às EI. A autora propõe, além dessas, atividades de tradução e de versão de textos com idiomatismos e de contextualização dos mesmos, pedindo ao aprendiz que insira EI em discursos criativos em francês, de maneira a dar conta tanto do valor denotativo como conotativo das mesmas.

Nattinger e DeCarrico (1992) têm uma proposta de ensino um pouco diferente dessa de Xatara. Para eles, aprender a compreender e a produzir em uma língua significa entender como partes dela se transformam em parte do discurso. O foco da aula não é que o aluno entenda o funcionamento de mecanismos isolados da língua por meio de exercícios controlados de pergunta e resposta, mas que ele consiga usá-la de forma adequada aos contextos com que se deparar.

Os autores partem do princípio de que as ferramentas discursivas e as interações sociais são fundamentalmente organizadores pragmáticos e criam padrões de estruturação discursivas. Em sua teoria, eles introduziram a noção de tópicos necessários (cf. quadro 5, ANEXO 6), apenas para fins pedagógicos. Os tópicos necessários dão conta do conteúdo da discussão. Os autores também salientam que, excetuando-se algumas formas mais rígidas, as trocas entre falantes, trazem em si uma mistura desses padrões que se organizam no discurso. Nattinger e DeCarrico (1992) exemplificam isso apontando que o início das conversações geralmente é marcado por interações que tentam chamar a atenção do interlocutor e, só depois da resposta desse, entrariam os padrões relacionados aos tópicos necessários, ou seja, ao assunto. Quando o tópico da conversação é encerrado, os falantes terminam o diálogo. Para os autores, há momentos da conversação em que algumas FL são esperadas, pois, pelo menos o início e o término da conversação convencionalmente restringem a escolha do falante a FL que desempenhem as funções exigidas.

Além desse discurso conversacional, ou interacional, os autores referem-se também ao discurso transacional, próprio da escrita e que é usado mais para transmissão de informações do que para interações sociais. Embora deixem claro que essa relação da oralidade com discurso interativo e da escrita com discurso transacional não é, de forma alguma, rígida, Nattinger e DeCarrico (1992) sugerem aplicações de sua teoria ao ensino de línguas, de acordo com as quatro habilidades, ou seja, compreensão e produção oral e escrita. Os autores enfatizam que o objetivo do ensino das FL é demonstrar o caráter comunicativo das mesmas no discurso. Outra preocupação deles é deixar claro que a comunicação está relacionada tanto a processos de produção como de compreensão.

Nattinger e DeCarrico (1992) indicam como primeiro passo – como introdução às FL – o discurso oral, uma atividade, que possivelmente poderia auxiliar o aluno em situações de interação, denominada estruturas de troca (*exchange structures*). Trata-se do oferecimento de alguns pares de FL esperados na interação. Vários tipos de interação são oferecidos. Como o contexto é um fator importante na escolha da FL, são dados exemplos formais e informais para serem praticados nas mais diversas situações. Alguns exemplos desses grupos de FL são: cumprimento – resposta (*Hy, how are you (doing)? - (I'm) fine thanks (and you?)/Good morning/afternoon! – Good morning/afternoon!*)³⁰; Pergunta – Resposta (Are there Xs? – Yes/no, there are (not) (X)/ Do you X? Yes/no, I do(not) (X).

Para falar sobre compreensão oral e sobre compreensão e produção escrita, os autores trazem os macro-organizadores (cf. quadro 6, ANEXO 7). Eles podem assinalar que se vai, entre outras possibilidades, falar sobre, mudar, exemplificar ou resumir um assunto. Apoiando-se em Chaudron e Richards (1986), os autores explicam que os marcadores textuais facilitam o processo *top down* (onomasiológico) de compreensão, ou seja, fornecem ao ouvinte, ou ao leitor, pistas para que possa traçar hipóteses prévias sobre o discurso. Esse processo também leva em conta as relações com o mundo real, ajudando o leitor ou o ouvinte a ancorar suas previsões em seu conhecimento de mundo. Os autores citam como exemplo a expressão *taking language exam* (fazendo uma prova de língua). A partir dela, o ouvinte ou leitor já cria várias expectativas quanto ao papel dos participantes, seus objetivos e sua participação na situação. O processo *botton up* (semasiológico), de acordo com os autores, analisa partes do discurso, como a relação sintática e semântica entre itens lexicais, por exemplo. Mesmo valorizando os dois movimentos de análise, os autores dão preferência ao processo *Top down*, pois acreditam que ele agiliza e facilita o processo de compreensão.

O segundo passo, então, no ensino FL, na visão dos autores, são as atividades de escuta. O objetivo é o reconhecimento das FL já apresentadas nas atividades de interação oral e as que aparecerem nos registros sonoros. A sugestão dos autores são as atividades de Young e Fitzgerald (1982), que apresentam gravações de leituras de textos acadêmicos separados por tipo de macro-organizadores (exemplificação, explicação, transição e assim por diante). Os autores também citam outros tipos de texto, recomendando o mesmo procedimento e alertando que eles podem ser adaptados às necessidades dos aprendizes.

De acordo com os linguistas, o terceiro e quarto passos, a compreensão e a produção escrita, resultam de processos colaborativos de construção de significado entre escritores e

³⁰ Olá, como vai? - (Eu estou) bem. Obrigado/a. (E você?)/ Bom dia!/Boa Tarde! Pergunta – Resposta – Vc. têm X? –Sim/não, (não)temos (Xs)/ Você X? Sim/não, eu (não) (X).

leitores e não da busca de estruturas que sirvam para expressar determinadas ideias. Por outro lado, há também pesquisadores que acreditam que “a análise textual de produtos escritos complementa a pesquisa centrada no processo e é essencial a uma teoria da escrita”³¹ (Nattinger e DeCarrico, 1992 p. 158). Os autores afirmam, então, que ensinar a função comunicativa dos elementos linguísticos é tão necessário quanto a estrutura dos mesmos.

Para mostrar como as FL funcionam no discurso escrito, Nattinger e DeCarrico (1992) apresentam três tipos diferentes de texto para examinar como as FL são organizadas em cada um deles. O primeiro é o ensaio formal, o qual é o mais transacional dos tipos. O segundo é a carta pessoal, considerada como o tipo mais interacional e o terceiro é a carta comercial considerada, ao mesmo tempo, interacional, por transmitir informações e transacional, por ter como objetivo a manutenção das relações sociais.

Ancorados na suposição de Widdowson (1979) de que a compreensão e a produção escrita requerem estratégias semelhantes mesmo sendo processos diferentes, os autores afirmam que processos de leitura e de escrita podem ser trabalhados simultaneamente em sala de aula. Nattinger e DeCarrico (1992), baseados em Carrell (1984), Lee e Riley (1990), Lautamatti (1987), entre outros, sugerem que os textos podem ser divididos em partes, ou seções. Assim, torna-se possível observar com mais precisão o funcionamento das FL no texto.

Nattinger e Decarrico (1992) propõem, então, que os textos sejam divididos em três partes: a abertura, que pode incluir uma saudação (*Dear, ___/’Caro, ___’*) e/ou uma frase explicando o intuito da carta (*thank you for... /’agradeço por...’*); o corpo, que pode começar com FL do tipo *in reference to ___* ‘Relativamente a’/‘em referência a’, e o fechamento, que pode incluir fórmulas que indiquem o fim iminente do discurso (*with bests regards/’com os melhores votos’*). As FL podem ser, então, apresentadas gradualmente, dentro de cada seção do texto a que pertence. Os alunos podem realizar descobertas acerca do funcionamento das FL em cada parte do texto, podem experimentar tramar as FL características de cada seção. Ao final do trabalho, os alunos terão com eles, as estruturas pertinentes a cada seção do texto, podendo selecionar as que melhor se adequem às suas necessidades de produção.

Lewis discorda de Nattinger e Decarrico e propõe que o ensino dos *chunks* apoia-se mais em tópicos e noções do que em funções. Ele propõe uma abordagem lexical direcionada o ensino de línguas. A Abordagem Lexical (AL) não divide gramática (estrutura) de

³¹ No original: “*texts analysis of written products complements process-centered research and is needed for an integrate theory of writing*”.

vocabulário (palavras). O argumento é que a língua é construída por *chunks*, os quais, quando combinados, produzem textos coerentes. Lewis (1997) denomina esse fenômeno de *lexis* e identifica quatro tipos. A palavra simples é um deles, todos os outros – colocações, expressões fixas e expressões semifixas – referem-se a palavras combinadas. A percepção linguística mais fundamental da AL, é que a maior parte do léxico é constituída por combinações de palavras (*multi-words*) de diferentes tipos. Existe um grupo relativamente pequeno de vocábulos que se situam entre as palavras simples e a maioria das palavras compostas. Essas palavras possuem características especiais, tais como uma relativa fixidez na escolha lexical e na ordem de colocação das palavras. Existe, por exemplo, *on the other hand*³², mas não, *on the other finger*, diz-se *bread and butter* (pão com manteiga) e não *butter and bread* (manteiga com pão). As combinações de palavras são unidades pluriléxicas, cuja combinação é arbitrária. De acordo com o autor, elas funcionam como uma espécie de mini-idioma.

A colocação é um dos fenômenos mais facilmente observáveis. O autor define colocação como palavras que ocorrem juntas em textos autênticos com mais frequência do que acompanhadas de outras. As colocações que são mais fixas parecem palavras. Lewis (1997, p.8) traz a expressão de David Brasil ‘palavra objeto’ (*‘word-like objects’*). Muitas das colocações não são totalmente fixas, mas há uma restrição de uso entre as palavras que coexistem. Isso permite a identificação de padrões correspondentes, o que pode ser bastante útil no ensino de línguas.

Lewis (1997) compara as expressões *drug addict* (viciado em drogas) e *business letter* (carta comercial) para demonstrar que não é só a frequência de aparição da combinação léxica que a torna uma colocação, mas a frequência com que os termos aparecem juntos nos textos, quando um dos dois é mencionado. Na primeira expressão, *drug* não serve para cumprir o papel de adjetivo, mas, na segunda, *business*, serve. Isso se deve ao fato de que para suprir a lacuna deixada por *business*, encontram-se mais adjetivos do que substantivos. Já com *drug*, esse fato não acontece. Isso quer dizer, segundo o autor, que há uma influência inconsciente da classe gramatical das palavras para preencher a lacuna.

As expressões podem ser fixas e semifixas. Lewis resgata esses critérios de distinção de Nattinger e Decarrico (1992) e reafirma a constatação desses autores de que na a maioria

³² Uma expressão equivalente em significado para *on the other hand* em português seria *por outro lado*. O que o autor quer enfatizar, porém é a restrição lexical. Um exemplo equivalente para essa situação em português poderia ser *cheio de dedos* e não *cheio de mãos*. Mesmo sendo um substantivo e fazendo parte do campo semântico corporal, a construção *on the other finger* não existe, embora seja possível.

das FL são semifixas, apresentando uma parte invariável e outra que pode ser completada por uma série restrita de palavras. Citando Sinclair, Lewis (1997) explica que maioria das expressões fixas são frases (*phrases*) sociais fáticas – ou frases polidas. Para Lewis, as expressões semifixas, que incluem esquemas como *That's not as as you think* ('Não é tão ___ como você acha') e esquemas mais extensos, podem ser usadas para estruturar determinados textos como um relatório para uma empresa, ou o discurso acadêmico, oferecendo material mais produtivo para o ensino de línguas.

Alguns críticos sugeriram que a AL segue a esteira *behaviorista* e que o léxico não é “gerativo”. Lewis (1997) afirma que o caso é exatamente o oposto. O léxico é mais vasto do que se imagina e demanda um esforço de aprendizagem muito grande. Levando em conta as análises de McCarthy, o autor explica que as expressões semifixas revelam parâmetros insuspeitos que ajudam a organizar o “caos do léxico” (*idem*, p.33) (ênfase do autor).

O primeiro parâmetro trazido por Lewis (1997) baseia-se em estudos linguísticos cujas conclusões apontam para o fato de que as expressões se constituem entre duas e sete palavras, não excedendo esse número. Como exemplos, Lewis (*idem*, p. 33) traz: *I'll see you soon*. ('vejo-te em seguida') *It takes two to tango* ('o que um não quer, dois não fazem'). Quando aparecem expressões mais extensas, tais como: *If you take my advise* ('Se quiser o meu conselho'), *you'll have nothing to do with it* ('Você não tem nada a ver com isso'), o autor justifica que são duas expressões justapostas.

O segundo padrão trazido pelo autor é o fato de que, como as colocações, muitas expressões apresentam espaços em aberto que podem ser preenchidos apenas de forma limitada. As restrições desse preenchimento podem vir do mundo real, ou serem estritamente linguísticas. *I've got a stone on my shoot* ('Isto é uma pedra no sapato') e não *pebble /something/banana* ('seixo/algo/banana'). A língua disponibiliza essas soluções, mas o mundo real aponta para o fato de que a opção *banana* nunca ocorreria. Lewis afirma que a AL ocupe-se de probabilidades reais e sugere que se direcione o aluno para o que seja mais altamente provável e o frequentemente mais utilizável na língua. Em alguns casos, a restrição não é social, mas linguística.

O terceiro parâmetro diz respeito ao texto propriamente dito. Segundo o autor, ele pode ser separado *grosso modo* em duas partes: estruturas que organizam o discurso e lacunas preenchidas com linguagem carregada de conteúdo. As expressões são úteis para escrever textos como ensaios, ou monografias. É possível distinguir quais palavras são esquemas e quais são de conteúdo. Como exemplo, o autor traz um texto da área da Linguística Aplicada,

o qual, suprimindo-se as palavras de conteúdo, poderia ser completado por palavras da área de química³³. O princípio da supressão (suprimir as palavras de conteúdo e examinar o que sobrou com cuidado) é uma ferramenta lexical poderosa para professores de língua. Esse princípio nos lembra que textos diferem consideravelmente no que diz respeito ao léxico contido neles. Assim, Lewis (1997) afirma que a seleção e a escolha de textos adequados às necessidades dos alunos são ações importantíssimas na implementação da AL.

O quarto princípio postula que a língua não é gerada apenas pela gramática, pois nem sempre o que é gramaticalmente possível, corresponde ao que realmente é usado pelos falantes.

O quinto princípio versa sobre as EI. Em geral, são consideradas difíceis e deslocadas para o fim da aprendizagem. Lewis (1997, p. 36), no entanto, destaca algumas, bastante fixas e, em princípio opacas, cujo caráter imagético, como *He was running around like a headless chicken* ('andar feito barata tonta'), as torna facilmente entendidas por falantes estrangeiros. O autor observa, também, que nem todas as EI são fixas, pois inclui nessa categoria combinações mais próximas do discurso oral, como *I see what you mean* ('Entendo o que você quer dizer'), que não é totalmente fixa.

O sexto parâmetro diz respeito à relação entre expressões e gramática. Há formas de falar que podem ser aceitáveis gramaticalmente, mas não existem como realidade na língua. A cristalização pelo uso de uma expressão é arbitrária.

Lewis reforça o caráter especial das expressões idiomáticas. Geralmente, a ideia é de que esses fenômenos linguísticos são marginais à língua e são vistos até como pitorescos. O autor, porém, afirma que o que acontece é o oposto. As expressões idiomáticas são relativamente fixas e seu significado global não pode ser depreendido de suas partes, porém muitas expressões idiomáticas são tão imagéticas, que os aprendizes podem compreender seu significado muito mais facilmente do que outras utilizadas cotidianamente. Embora haja outras formas gramaticalmente possíveis, essa é a forma considerada pelos falantes. O ensino desse tipo de expressões parece ser proveitoso para o aluno.

Lewis (1997) também fala nas expressões idiomáticas semifixas. Seu funcionamento é bastante parecido com as expressões idiomáticas fixas. A diferença entre elas é que as

³³ A primeira frase do texto é: *In this paper we examine two intonations rules wich are commonly found in standart textbooks, namely those for intonation in questions*. Retirando as palavras de conteúdo o que ficou foi: *In this paper we examine _____ wich are commonly found in _____, namely those for _____and _____*. O autor argumenta que essas lacunas podem ser preenchidas por palavras de outra área do conhecimento, como a química, por exemplo.

semifixas aceitam intercalações e pequenas modificações. O quadro abaixo traz a classificação de Lewis para as expressões.

Quadro 7 - Classificação das expressões

Expressões		Expressões idiomáticas	
Fixas	Semifixas	Relativamente Fixas	Semifixas
expressões polidas, <i>by the way</i>	<i>What really surprised me was ...</i>	<i>It's raining cats and dogs.</i>	<i>It's the tip of the iceberg.</i>

Fonte: Lewis, 1997.

O linguista fundamenta suas ideias acerca do ensino das palavras poliléxicas ou *chunks* a partir de seis noções básicas, que envolvem não apenas regras de gramática, mas diferentes aspectos do léxico. A partir desses princípios, ele sugere a organização do registro das expressões encontradas em um caderno de notas a ser usado após a leitura de textos, ou depois da realização de atividades.

O primeiro princípio é o que Lewis (1997) denomina tópico. Na AL, é preciso estar consciente dos diferentes tipos de itens lexicais que podem ser organizados em uma estrutura de tópicos, para evitar o oferecimento excessivo de palavras nos materiais didáticos. Como exemplo, Lewis apresenta duas atividades concebidas a partir desse princípio, uma envolvendo a língua geral e a outra, a língua para negócios.

Na atividade inicial, que gira em torno do assunto “comida”, são feitas três perguntas (LEWIS, *idem*, p.68). Na primeira, o aprendiz deve identificar os substantivos que podem formar padrões de combinação com todas as palavras de uma série. São apresentados oito substantivos para oito alternativas contendo uma série de cinco palavras cada uma (salad/restaurant, por exemplo, para (a) *mixed, green, side, fruit, potato*; b) *traditional, Thai, vegetarian, fish, trendy*/ ‘salada, restaurante, por exemplo, para a) mista, verde, como acompanhamento, de frutas, de batata; b) Tailandês, vegetariano, de frutos do mar, da moda’).

Na segunda pergunta, é solicitado ao estudante que complete o espaço em branco com a expressão adequada à situação e à sua opinião. Por exemplo: *How would you like your steak? - _____, please* (‘Como você gostaria do seu bife? - ____, por favor’).

Na terceira, o aluno, a partir de uma determinada situação, deve assinalar qual interlocutor poderia ser o autor das falas apresentadas. A situação acontece durante uma refeição com amigos em casa. Os personagens são o convidado e o anfitrião. Algumas frases

sugeridas são: *Shall we eat?* (Vamos comer?)/*No thanks, it's lovely but I'm fine* (Não, agradeço a gentileza, mas estou satisfeito/a).

O segundo princípio apontado por Lewis (*idem*) é o situacional, que ele restringe ao lugar físico onde se dá a conversa. Quando o tópico da conversação relaciona-se ao ambiente físico, ele pode influenciar na escolha de expressões que lhe concernem, porém nem sempre há uma relação necessária entre o assunto e o local onde a conversa se passa.

O terceiro princípio é a colocação como foco de estudos da AL. O reconhecimento desse fenômeno linguístico é o centro das atividades pedagógicas dessa abordagem. O autor alega que, por uma questão de organização, muitas colocações mais fortes³⁴ necessitam ser memorizadas como palavras-objeto, talvez, inclusive, com seus equivalentes na língua materna do aprendiz. Mas a memorização dos padrões de seleção das palavras que se acompanham como, por exemplo, alguns substantivos virem mais frequentemente acompanhados de um grupo de adjetivos ou de um grupo de verbos, também pode nortear o aprendizado das colocações.

O quarto princípio é o da noção que Lewis (1997, p.70) define como “uma descrição sinótica de um evento que tem unidade psicológica”³⁵. O autor faz questão de diferenciar o conceito de “noção” do de ideia e também das contribuições provindas dos materiais nocionais/funcionais que, segundo ele, se mostraram contraditórios e exclusivamente funcionais. O autor afirma que algumas palavras ou frases podem ser usadas para comparar, fazer apologia de, ou afirmar fatos ou ideias, mas o significado dado aqui ao termo noção é mais abrangente e recobre integralmente os fenômenos de fala. Para ilustrar seu raciocínio o autor apresenta duas séries de expressões. Na primeira, a função “desculpar-se” aparece explicitamente em frases como: *I'm sorry. I was Miles away./I shoudn't have [...]*. (‘Desculpe/Desculpe eu esta longe. Eu não deveria ter [...]'). Na segunda série de expressões a função desculpar-se não aparece: *You couldn't have known./Don't worry. It wasn't your fault* (‘Você não teria como saber/ Não se preocupe. Não foi culpa sua’). A noção desculpar-se, no entanto, está presente em ambas as séries.

O princípio narrativo é o quinto apontado por Lewis (1997). De acordo com o autor, ao produzir discurso, a mente humana segue um padrão bastante simples que se constitui em primeiro lugar em nomear, porque quando falamos sobre algum assunto a primeira coisa que fazemos é nomeá-lo; a segunda é narrar uma sequência, pois, em geral, ao falar, nós contamos

³⁴ De acordo com Lewis, as colocações fortes são aquelas cujos componentes estão tão ligados que se comportam como se fossem uma palavra só. Elas podem ou não ser frequentes na língua.

³⁵ No original: “[...] a synoptic description of an event wich has psychological unit.”.

histórias e, por último, se necessário, é explicar a relação entre os elementos da história. O autor dá um significado bastante amplo ao ato de narrar, considerando que também engloba a instrução, a receita. Para Lewis (1997), a narrativa tem um poder organizador bastante forte, na medida em que o mundo real impossibilita determinada ordem de ações. Por exemplo, se for pedido aos alunos que arranjam os seguintes verbos que combinam com o substantivo *carta* de forma a narrar uma história, algumas combinações de sequência não serão consideradas possíveis, como *assinar* antes de *postar*: “assinar, postar, receber, receber, responder, endereçar” (*idem*, p. 71).

A metáfora é o sexto princípio sugerido pelo autor. Segundo ele, esse fenômeno também é um dos mais frutíferos caminhos para identificar padrões em *lexis*. Lewis (1997) afirma que estudos em linguística e filosofia indicam que a metáfora perpassa toda a língua, incluindo o discurso do dia a dia e a escrita. Os padrões de funcionamento dos processos metafóricos são muito fáceis de serem descritos, o que os torna bastante úteis sob o ponto de vista pedagógico.

Algumas metáforas não literais são inexplicáveis. Assim, Lewis (1997), resgata os estudos de Lakoff e Johnson (1980) que as metáforas estruturam-se a partir da relação entre dois campos semânticos e alia a ela a sugestão de Kövecses e Szabo (1996) de que esses campos em geral dizem respeito às emoções, ou às relações interpessoais. Alguns exemplos trazidos de empréstimo desses autores esclarece um pouco a questão: a raiva, por exemplo, é expressa por imagens que envolvem fogo: *She was fuming* (‘soltar fogo pelas ventas’). O entusiasmo também relaciona-se ao mesmo campo semântico: *He was burning with excitement* (expressão que indica ‘estar muito ansioso por algo’, literalmente, queimar de excitação).

O sétimo princípio proposto por Lewis (1997) centra-se em questões concernentes a atividades de transformação das pessoas gramaticais. O autor critica os exercícios meramente estruturais, que propõem ao aluno simplesmente realizar as transformações necessárias na frase, quando solicitado a reescrevê-las em outra pessoa. Para Lewis (1997, p.73), esse tipo de atividade não tem nenhum interesse do ponto de vista comunicativo, pois pode, inclusive, criar frases impraticáveis no mundo real. Um exemplo seria transformar *I’m sorry, it wasn’t my fault* (‘Desculpe, não foi culpa minha’) em *You’re sorry. It wasn’t your fault* (‘Você se desculpa. Não foi sua culpa’). O autor acredita que procurar um equivalente pragmático seria mais produtivo como exercício de transformação. A expressão *Dont worry, it wasn’t your fault* (‘Não se preocupe, não foi culpa sua’), por exemplo, é perfeitamente possível e, por isso,

mais útil ao aluno. Outra sugestão do autor é que se criem condições em aula para a utilização da língua de forma mais centrada na primeira pessoa do singular para que o aluno consiga falar sobre si. Na percepção de Lewis, de maneira geral, o aluno não é estimulado a aprender a expressar suas opiniões e sentimentos frente ao mundo, mas simplesmente a responder perguntas de forma mecânica, por que envolvem aspectos gramaticais que estão sendo estudados. Quando emitem algum parecer é em relação a algum texto selecionado pelo professor, o que não os ajuda a falar sobre si.

O oitavo princípio de Lewis diz respeito à relação entre os *chunks* e a fonologia. Lewis adverte que mais do que se preocupar com a pronúncia de palavras ou sons isolados, os professores devem observar o comportamento dos *chunks* na fala. Por exemplo, na expressão *getting up at six* ('levantar-se às seis'), o fluxo de fala vai até o fim da expressão e não fica centralizado no que gramaticalmente consideramos verbo *getting up* ('levantar-se').

O nono princípio de Lewis relaciona-se com as palavras chave, as quais ele considera uma vantajosa descoberta da AL, sobretudo os verbos deslexicalizados, que podem gerar uma série expressões fixas ou semifixas. Lewis não fornece exemplos, mas são verbos que funcionam como *fazer* em *fazer alusão*. O autor sugere que os professores utilizem essas palavras para ajudar o aluno a organizar seu caderno de notas.

O décimo e último princípio sugerido por Lewis diz respeito à relação da *lexis* com a gramática. Na maior parte das vezes, a língua é adquirida a partir do léxico e não de regras de gramática. Primeiramente, os *chunks* são formados, ou seja, há a construção de uma relação sintática entre as palavras da combinação e, só depois, essa unidade fica disponível para as possíveis combinações com outros elementos da língua. É isso, afirma Lewis (*idem*), que dá a essas unidades um caráter especial na língua, e o professor deve encorajar o aluno a tomar consciência dos padrões envolvidos na formação desses *chunks* e a registrá-los no caderno de notas.

Os cadernos de notas são, provavelmente, de acordo com o autor, a única ajuda que o aprendiz tem. A organização dos mesmos requer critérios, pois, como as expressões são muitas, corre-se o risco de não ser possível recuperar as informações ali registradas. Lewis (*idem*) propõe alguns princípios organizativos:

- Não encorajar o apontamento de todas as palavras novas. Se o aprendiz quiser guardar mais, sugerir que abra uma seção "Miscelânea" em seu caderno.
- Nenhum item deve ir para o caderno, a não ser que o aluno possa recuperá-lo, se necessário.

- O caderno deve ser dividido e formatado de modo a permitir a entrada de diferentes tipos de itens lexicais. O formato deve encorajar a estruturação sistemática da linguagem que é registrada.
- O registro de algumas palavras isoladas na L1³⁶ é permitido. O caderno é uma ferramenta para desenvolver a consciência do aluno sobre a natureza da linguagem. Os professores devem certificar-se de que os alunos entendam que a forma de notação para fins de recepção, de compreensão, deve ser da L2 para a L1 e, para fins de produção, o movimento é inverso da L1 para a L2.
- Itens desconhecidos pelos alunos podem ser registrados durante as aulas. É recomendável usar um tempo para revisar e organizar esse vocabulário.

O propósito do caderno de notas é ajudar o estudo individual. Sempre devem ser colhidos itens selecionados pelo aprendiz e deve-se ter certeza de que eles sejam de máxima utilidade para o mesmo. O estudante deve aprender a usar o caderno com autonomia.

Lewis (1997) faz uma série de sugestões sobre o que deve ser o conteúdo dos cadernos de notas. Para ele, devem estar contidas palavras, colocações fortes e expressões fixas com equivalentes na L1; padrões de colocações com substantivos (um substantivo mais um grupo de verbos ou adjetivos colocados); expressões semifixas com muitos exemplos listados junto para enfatizar um padrão; exemplos gramaticais prototípicos geralmente em forma de expressões de muita frequência. Pode estar incluído no caderno de notas, um material fotocopiável, pré-estruturado, que encoraje o aprendiz a memorizar padrões particulares, ou pode-se trabalhar, também, com um livro de exercícios convencionais, o qual pode ser dividido em seções nas quais organizam a linguagem. Para os aprendizes que gostam de listas, essas podem ser dadas, codificando-se o grau de variabilidade do aparecimento do termo, sintagma, etc.

Para organizar o caderno de notas, o professor deve orientar o aluno a fazer títulos para páginas ou seções de utilidade: a) expressões com uma determinada palavra chave (*keep, way*); b) expressões ditas em determinadas situações (como levar pessoas para jantar); c) cumprimentos; d) orações adverbiais utilizadas na escrita (*In contrast, in much the same way/ Em contraste, dessa forma*); e) dizer o que vem depois (*What I think you should do is/ o que acho que você deve fazer é*); f) desfazer mal-entendidos; entre outras possibilidades.

³⁶ Lewis, assim como Klein (1995), utilizam L1 para a primeira língua aprendida pelo falante e L2 para a segunda.

Alguns fraseodíditas apoiam seus estudos no QEQR, como é o caso de González Rey (2006), que tece análises fundamentando-se no *Marco*. Nele é proposta uma escala de níveis de referência para o aprendizado pautada em dois eixos. O vertical descreve a competência do aprendiz em uma série de níveis ascendentes. O eixo horizontal descreve, de forma abrangente, os parâmetros da atividade comunicativa e da competência comunicativa em língua.

Os autores do QEQR entendem que a competência comunicativa inclui a competência linguística, a sociolinguística e a pragmática. A competência linguística compõe-se de três outras, a saber:

- a lexical: considerada como “a capacidade de usar o vocabulário de uma língua” (*idem*, p.159). O vocabulário inclui os elementos lexicais (expressões fixas e palavras isoladas) e gramaticais (elementos pertencentes às classes fechadas de palavras);
- a gramatical: ou o “conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” (*idem*, p.161). Divide-se em sintaxe e em morfofonologia;
- a semântica: para os autores é “o controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado” (*idem*, p. 165). Divide-se em semântica lexical (significado das palavras e suas relações), gramatical (significado dos elementos, categorias e processos gramaticais) e pragmática (relações lógicas de implicação e pressuposição).

A escala proposta pelo QEQR tem a função de auxiliar na avaliação da proficiência do aluno em línguas, pois especifica conteúdos das avaliações, explicita critérios para atingir determinado objectivo de aprendizagem, tanto em relação “à avaliação de uma determinada produção oral ou escrita como em relação a uma avaliação contínua, seja ela auto-avaliação, heteroavaliação ou avaliação realizada pelo professor.” (*idem*, p25) e permite a comparação de diferentes sistemas de classificações, pois descreve níveis de proficiência nas avaliações existentes.

O QEQR apresenta seis níveis. Esses níveis relacionam-se a três tipos de Usuários. Ao usuário elementar correspondem os níveis A1, de iniciação, e A2, elementar. O usuário independente transita nos níveis B1, limiar e B2, avançado ou independente. O usuário experiente alcança os objetivos sugeridos no nível C1, autonomia e C2, maestria.

Em seu artigo, *A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para linguas*, González Rey estuda o funcionamento do que ela denomina ‘expressões fixas’, de acordo com os critérios concernentes aos seis níveis comuns de referência desenvolvidos no *Marco*³⁷. A autora expõe quatro dos grupos apresentados no *Marco*, na parte relativa ao léxico; as fórmulas e expressões básicas, as expressões idiomáticas e coloquiais, os provérbios e, finalmente, as colocações.

As fórmulas e expressões básicas são frases curtas, pertencentes ao discurso oral, de fácil memorização, que cumprem microfunções pragmáticas, como saudar, ou despedir-se. A autora aponta para o fato de que o *Marco* refere-se a seu uso desde o nível A1, como se pode depreender do quadro dedicado à escala global dos níveis comuns de referência (CECR, p. 25): “É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas.”³⁸ (CECR, p. 49). Essas expressões são concernentes às apresentações e ao jogo de perguntas e resposta sobre informações pessoais e do quotidiano da pessoa.

No nível A2, o aprendiz já deve ser capaz de lançar mão de uma série de expressões para “comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos familiares e habituais.”³⁹ (*idem*, p. 67). Os aprendizes devem usar essas fórmulas de maneira adequada no nível B1 e, no C1, já estarão familiarizados com um amplo espectro de fórmulas, o que lhes permite escolher de maneira mais acurada a expressão pertinente a cada situação de uso. De acordo com a autora, essas fórmulas e expressões básicas organizadas em padrões conversacionais, bastante frequentes nos livros didáticos de FLE, são as primeiras frases que o aluno aprende a utilizar.

As expressões idiomáticas e coloquiais são unidades expressivas, cujo sentido não é deduzível de suas partes, como, por exemplo do galego a autora cita, *de contado* (‘imediatamente’). As expressões coloquiais são do registro familiar, por exemplo, *às apalpadelas* (‘de forma hesitante’). De acordo com a autora, no *Marco* há a sugestão de que elas sejam evitadas no nível B, sendo ensinadas apenas no nível C. Um dos elementos que indicam a proficiência no uso da língua é o manejo acurado dessas expressões.

³⁷ Dadas as diferenças entre as traduções do *Marco*, a autora diz embasar seus estudos na versão galega e francesa.

³⁸ No original: ‘*Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.*’ (CERC, 2005, p. 25)

³⁹ [...] *communiquer dans le cadre d’une tâche simple et routinière ne demandant qu’un échange d’informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels.*

Os provérbios representam enunciados fixos próprios da cultura do povo que fala a língua. O aprendiz tem de ter conhecimento sociocultural suficiente para não usar um provérbio de cunho mais informal em uma conversação formal. Seu uso é recomendado no *Marco* apenas no nível C, também, dadas suas características formais e sociolinguísticas.

As colocações são locuções fixas, cujos elementos são unidos pelo uso, mas podem sofrer restrições semânticas. Por exemplo, o verbo *ladrar* pede o acompanhamento da palavra *cão*, daí, “ladrar como um cão” e não como um gato, por exemplo. As colocações podem fazer parte da língua geral ou técnica. Seu aprendizado perpassa todos os níveis propostos pelo *Marco*.

O foco da aprendizagem das EI proposto pelo *Marco* é o desenvolvimento das competências gerais do aprendiz em relação à sua competência comunicativa. Assim, delimitando situações, limita-se também a escolha dos enunciados fixos a serem usados. González Rey (2006) propõe, então, uma forma de organizar o aprendizado dos enunciados fixos concernentes às situações que envolvem ações repetitivas, como uma telefonista realizando seu trabalho, por exemplo, a partir dos parâmetros descritos abaixo:

1. determinar o campo de intervenção: público, profissional, educativo ou pessoal;
2. fixar o objetivo principal em relação a esse tipo de campo: a) desenvolver habilidades sociais, b) realizar melhor um trabalho, c) ajudar nos estudos, ou d) facilitar a vida em um país estrangeiro;
3. focar o curso, a matéria ou o módulo no âmbito de uma demanda e oferta precisas de serviços linguísticos, sejam cursos especializados, cursos com fins profissionais, preparação para um período de residência no estrangeiro, compreensão da língua de trabalhadores imigrantes, etc.;
4. desenvolver as atividades segundo as competências apontadas e seus componentes: p. ex. atividades de língua para a interação oral, ou de léxico a partir de componentes linguístico e sociolinguístico;
5. eleger um enfoque pedagógico centrado no desenvolvimento de estratégias que permitam a realização das tarefas que levem em conta as dimensões linguísticas correspondente;
6. identificar as expressões linguísticas fixas adaptadas às tarefas;
7. fixar um objetivo comunicativo preciso para empregá-las;
8. reformular os resultados variando as competências apontadas: orais, escritas, de interação ou de mediação.⁴⁰ (*idem*, p.133)

⁴⁰ No original: 1. *determinar o tipo de ámbito que intervén: público, profesional, educativo ou persoal;*
 2. *fixar o obxectivo principal con respecto a ese tipo de ámbito: a) desenvolver habilidades sociais, b) realizar mellor un traballo, c) axudar nos estudos, ou d) facilitar a vida nun país estranxeiro;*
 3. *encadrar o curso, a materia ou o módulo no marco dunha demanda e oferta precisas de servizos lingüísticos, xa sexan cursos especializados, cursos con fins profesionais, preparación para un período de residencia no estranxeiro, comprensión da lingua de traballadores inmigrantes, etc.;*
 4. *desenvolver as actividades segundo as competencias apuntadas e as súas compoñentes: p. ex. actividades de lingua para a interacción oral, ou de léxico nas compoñentes lingüística e sociolingüística;*
 5. *elixir un enfoque pedagóxico centrado no desenvolvemento de estratexias que permitan a realización das tarefas coa dimensión lingüística correspondente;*
 6. *identificar as expresións lingüísticas fixas adaptadas ás tarefas;*
 7. *fixar un obxectivo comunicativo preciso para empregalas;*
 8. *reformular os resultados variando as competencias apuntadas: orais, escritas, de interacción ou de mediación.*

Diferentemente do desenvolvimento apresentado pelos autores do *Marco*, González Rey (*idem*) acredita que as expressões fixas podem ser introduzidas desde cedo na aprendizagem. Para tal, o professor deve ter conhecimentos sobre a fraseologia da língua, a forma como se estruturam e se comportam essas combinações léxicas e deve dominar também as formas de transmitir esse conhecimento aos alunos. Nesse sentido, a autora ressalta a importância da Fraseodidática, pois esses conhecimentos já devem ser trabalhados na formação do professor.

Para corrigir a falta de previsão na formação docente e na composição do material pedagógico, que a autora comprovou ser bastante carente nessa área, juntou-se uma comissão de especialistas em estudos fraseológicos e de usuários do *Marco* para determinar os fatores em comum a serem concretizados de acordo com os objetivos de cada um:

- os tipos de unidades fraseológicas por nível, seguindo um continuum baseado em critérios de regularidade formal e transparência semântica;
- mínimo fraseológico por tipo, determinado pela frequência de uso e classificado segundo os registros de língua;
- as competências apontadas e hierarquizadas conforme os níveis: competência passiva, competência ativa e competência seletiva (nem todas as expressões que se compreendem e se sabem usar devem de ser empregadas);
- as atividades pedagógicas que permitam a aquisição das unidades em consonância com os tipos de unidades, com os níveis e com as competências;
- a preparação de material didático nuclear (manuais) e de apoio (cadernos de exercícios e dicionários) (*idem*, p.143).⁴¹

Além de González Rey, Iñesta Mena (2014) também traz contribuições para o ensino das UF das línguas baseada nos princípios desenvolvido pelo CECR, mais precisamente a *Plateforme de ressources et références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*⁴². Esse instrumento deu origem a muitas publicações dentre elas o *Guide pour le développement et la*

⁴¹ No original: - os tipos de unidades fraseológicas por nível, seguindo un continuum baseado en criterios de regularidade formal e transparencia semántica;

- mínimo fraseológico por tipo, determinado pola frecuencia de uso e clasificado segundo os rexistros de lingua;

- as competencias apuntadas e xerarquizadas conforme aos niveis: competencia pasiva, competencia activa e competencia selectiva (non todas as expresións que se comprenden e se saben usar deben de ser empregadas);

- as actividades pedagóxicas que permitan a adquisición das unidades en consonancia cos tipos de unidades, cos niveis e coas competencias;

- a preparación de material didáctico nuclear (manuais) e de apoio (cadernos de exercicios e dicionarios).

⁴²No original: Plataforma de recursos e referências para a educação plurilíngue e intercultural.

*mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*⁴³, cujas orientações são seguidas pela autora quando se propõe a encontrar um lugar para o ensino dos componentes fraseológicos na grade curricular.

A proposta da autora não é criar uma nova disciplina, mas integrar conhecimentos de ordem linguística e cultural pela perspectiva dos estudos fraseológicos. Apoiando-se em Beacco *et al* (2010), ela defende uma linha de ação que facilitaria a coerência horizontal, ou seja, o estabelecimento de parâmetros que permitam traçar paralelos entre os ensinamentos linguísticos e culturais. Além disso, a coerência longitudinal, ao longo da educação escolar do aprendiz, também seria facilitada. Ela destaca, então, a importância do *Portfolio Européen des langues*⁴⁴ (PEL) como ferramenta pedagógica para a inserção de saberes fraseológicos e paremiológicos na escola. O PEL é uma ferramenta criada para apoiar o desenvolvimento das competências plurilingue e intercultural. Nele seriam registrados as experiências de aprendizado dos alunos e os conhecimentos adquiridos nesse processo, organizados a partir da progressão sugerida nos descritores do CECR, e seriam recolhidas também atividades que os alunos tenham considerado pertinentes para o desenvolvimento de seu aprendizado.

De acordo com a autora, a inserção das expressões fixas deve ser feita cedo, na língua de escolarização do aprendiz. Nos primeiros anos, a insistência seria sobre a rotina das atividades diárias de sala de aula, sobre as fórmulas de polidez e alguns provérbios ou ditados. A partir disso, poder-se-iam criar atividades plurilingues, que promovessem encontros entre os aprendizes e as expressões fixas quase da mesma forma como o fazem na língua materna. A linguista aconselha, ainda, que os pais dos alunos sejam envolvidos, aproveitando a provável diversidade linguística da comunidade escolar.

Para Iñesta Mena (*idem*), o PEL em geral é usado como ponto de chegada das atividades, mas para esse trabalho plurilingue com os componentes fraseológicos, ele pode ser usado como ponto de partida para atividades multiculturais. A linguista sugere também que o portfólio pode ser um instrumento para que os professores ajudem os alunos a aprender a aprender, considerando, também, a inclusão de apontamentos de outras disciplinas. Apoiando-se em Cavalla (2009), cujas ideias nesse sentido, desenvolveremos a seguir, a autora sugere que se siga uma abordagem onomasiológica, propondo aos alunos que tracem relações de sentido entre as expressões fixas das línguas que aprendem. O trabalho poderia se desenvolver

⁴³ No original: *Guia para o desenvolvimento e a implementação de currículos para uma educação plurilingue e intercultural*.

⁴⁴ *Portfólio Europeu das línguas*

a partir de atividades já realizadas em alguma língua e, então, aproveitá-las em outras línguas, sempre traçando paralelos entre elas.

Iñesta Mena (*idem*) justifica a adoção da abordagem onomasiológica para o ensino das UF, pelo fato de apenas uma abordagem semasiológica não ser suficiente para compreender esses fenômenos linguísticos, como sugeriu Galisson (1984, apud IÑESTA MENA, 2014). Muitas combinações de palavras se restringem a determinadas temáticas, mas a lista de expressões que utilizam palavras do campo léxico da flor ou dos animais, nada diz sobre a função dessa expressão no discurso.

Cavalla (2009) procura uma definição para os elementos fraseológicos que sejam aceitáveis pedagogicamente. Ela traz as definições do CECR e de González Rey (2006), dizendo que os autores do CECR limitam-se a tratar das colocações, enquanto que González Rey (*idem*) preocupa-se com os fenômenos fraseológicos em geral. Essa última leva em conta em sua definição questões como a estabilidade do fenômeno fraseológico na língua, sua frequência e particularidade semântica, enquanto que os autores do CECR concentram-se na fixidez das colocações e sua frequência de coaparição.

Cavalla (*idem*) distingue colocações de expressões fixas. Para ela, as colocações têm dois elementos em sua composição, um deles conserva o seu significado, enquanto que o outro adquire um traço metafórico. Além disso, essas palavras têm uma combinação sintática própria em relação à qual deve ser chamada a atenção do aprendiz. As consequências didáticas dessas características consistem em considerar, no plano discursivo, essa combinação como um só elemento linguístico inseparável. Outras características das colocações que têm consequências didáticas são que elas aceitam a permuta de elementos e a intersecção de palavras entre os termos de base, quando não são totalmente fixas.

As colocações também têm particularidades semânticas que as tornam opacas ao aprendiz estrangeiro. Para que o aluno dê conta e consiga reconhecer e utilizar as colocações e suas variações conservando a especialidade semântica de cada uma, essas devem ser apresentadas pelo professor em suas diversas formas e nos variados contextos em que aparecem. Também é necessário que o aprendiz alargue seus conhecimentos sobre a cultura do povo que fala aquela língua, para que possa distinguir as colocações fixas das não fixas. Ao professor cabe também ajudar o estudante a dar conta de todo sentido metafórico que envolve a colocação, relacionando-as por meio de redes semânticas contextualizadas, o que auxilia em sua memorização.

Quanto às expressões fixas, a autora apresenta apenas suas particularidades linguísticas, definindo-as como combinações que contêm mais de duas palavras, na maior parte das vezes, inseparável, as quais, dificilmente podem sofrer substituições. Para ela, o traço diferencial mais significativo entre as colocações e as expressões fixas é que todos os elementos dessas últimas fazem parte da metáfora construída. Como exemplo ela apresenta: *Silène ne prend pas ses jambes pour les mettre à son cou*, ou seja, ela não foge (do ambiente, da situação em que se encontra). Não é aceitável trocar a palavra *jambe* (perna) por *cuisse* (coxa), por exemplo, e o significado da expressão é construído por todos os seus elementos.

Cavalla (2009), assim como González Rey (2006) e Iñesta Mena (2014), questiona a progressão sugerida pelo CECR, que localiza o aprendizado das UF nos níveis B e C, afirmando que desde o nível A, o aprendiz já vem tendo contato com esse fenômeno da língua. Resgatando os critérios levantados por Galisson (2009) para a classificação das expressões fixas e das colocações, Cavalla (2009) observa que ele utiliza preferencialmente critérios linguísticos. A partir do critério lexical, sugere o agrupamento das expressões fixas de mesmo campo léxico, mesmo apresentando significado diferente. A partir do critério sintático, indica o agrupamento de elementos fraseológicos que possuem a mesma construção sintática, ou de colocações que contenham elementos com funções gramaticais idênticas.

Essa abordagem semasiológica de ensino das expressões que vai da forma ao significado gera, segundo a autora, atividades que não fornecem muitos dados contextuais, mas ajudam a precisar e a memorizar o significado das expressões fixas e colocações. Dentre as atividades apresentadas nessa abordagem, é bastante frequente o uso de uma que fornece ao aluno uma lista de palavras e pede que complete a lacuna. Essas palavras podem apresentar uma mesma estrutura sintática, ou pertencer a um mesmo campo lexical, como a descrição das atividades diárias de uma pessoa, exemplifica a autora.

A abordagem onomasiológica, do sentido à forma, por sua vez, incentiva o agrupamento de expressões que expressem um valor ou sentimento, como tristeza, por exemplo. Isso quer dizer que os aprendizes vão manipular os componentes fraseológicos a partir de seu conceito. A pergunta orientadora do professor é “De que léxico precisamos para dizer esse conceito?”⁴⁵ (CAVALLA, 2009, p. 6). Em seguida, o professor seleciona os componentes fraseológicos pertinentes às necessidades dos aprendizes, seus objetivos, idade e nível linguístico. Abordar as combinações lexicais pelo conceito ajuda o aluno a desenvolver

⁴⁵ No original: “De quel lexique a-t-on besoin pour dire ce concept?”

sua autonomia, segundo a autora, pois oferece mais relações com a L2 e diminui a necessidade do aprendiz de recorrer à L1.

Os autores de livros didáticos de FLE propuseram atividades nesse sentido de criação de rede semântica para auxiliar na leitura de textos. Eles extraem o léxico pertinente ao assunto que está sendo desenvolvido. Dessa forma, são construídas redes semânticas que colaboram na memorização das palavras e de suas respectivas representações culturais. A abordagem onomasiológica, assim, complementaria a semasiológica, incutindo nessa última um viés cultural e contextual, que lhe faz falta em algumas situações.

3.3 NOSSO POSICIONAMENTO

Sendo o objetivo desta dissertação a construção de uma sequência didática que tem por finalidade proporcionar ao aluno subsídios suficientes para que se comunique, de forma autônoma, em francês com interlocutores de países francófonos, buscamos entre os fraseólogos e fraseoditadas pistas que nos ajudem a alcançar nossas metas.

Como já afirmamos, acreditamos, junto com Bakhtin (2011) e Schneuwly e Dolz (1999), que nos expressamos por gêneros e aprendemos a falar da mesma forma. Assim, consideramos que a melhor forma de ensinar os alunos a produzir textos de um determinado gênero é trabalhar com eles textos típicos do mesmo. Para isso, seria necessário um estudo prévio por parte do professor, ou que ele pudesse partir de um *corpus* já existente, provindo de pesquisas na área, tal como sugere Xatara (2001). Para nossos objetivos, no entanto, o melhor não é um *corpus* comparativo entre as línguas, mas um que contenha textos típicos do(s) gênero(s) a ser(em) trabalhado(s) em língua francesa. Para isso acontecer, voltamos a insistir, seria interessante que o professor pudesse contar com um grupo de pesquisa que, junto com ele, pudesse se ocupar da construção desse *corpus*, ou que o professor pudesse contar com mais tempo de planejamento em sua carga horária de trabalho.

A proposta de Iñesta Mena (2014), fundamentada nas contribuições do CECR, ultrapassa os objetivos desta dissertação, mas aponta um caminho bastante interessante para a integração das UF no currículo escolar, a ser discutido e refletido em escolas que incentivem o plurilinguismo. A proposta de González Rey (2006) também parece ir além de nossos objetivos nesta pesquisa, pois aqui tratamos de uma sequência didática e suas sugestões parecem ir no sentido de construir programas para cursos voltados a objetivos específicos, como preparar o aluno para estudar no exterior, viajar, ou trabalhar em países onde a língua

em questão é aprendida. Embora não estejamos tratando diretamente de interdisciplinaridade, concordamos com as autoras do CECR, quando apontam um direcionamento interdisciplinar ao ensino de línguas, e consideramos interessante abrir espaço para o diálogo entre as disciplinas ao longo do desenvolvimento da sequência didática.

Como podemos depreender, a partir das discussões do capítulo 2, a escolha dos textos a serem trabalhados e os conhecimentos a serem mobilizados se dão em função do objetivo final do projeto de trabalho. A escolha do que será construído e de que conhecimentos serão mobilizados dependerá, em última análise, do acordo que o professor e aprendizes estabelecerem em aula. O professor representa também a voz da instituição – a qual, às vezes, pode impor algumas restrições à escolha do produto final – e também traz seu posicionamento frente às discussões acadêmicas relativas à sua área de conhecimento.

Dessa maneira, ao negociar com os alunos a forma do projeto a que vão se engajar, ele não estará trazendo a sua opinião, mas sua posição frente às discussões acadêmicas e os objetivos institucionais. Assim como o professor tem de deixar claro seu posicionamento sobre o processo de ensino e aprendizagem, o aluno tem de posicionar-se frente a esse processo para poder participar das decisões. Cabe ao professor auxiliá-lo a orientar-se, deixando sempre claro que, seja qual for o produto final do projeto, ele deve mobilizar conhecimentos que vão ao encontro dos interesses dos alunos, mas que deem conta dos objetivos da instituição, sendo esses em forma de conteúdos programáticos, ou parâmetros mais gerais.

A partir da tomada de decisão sobre o produto final, escolhe-se o gênero a trabalhar e é ele que vai servir tanto de instrumento de comunicação – pelo qual, ao final, o grupo vai expressar os resultados de suas pesquisas –, como objeto de aprendizagem, pois um dos aspectos que influencia na escolha do objeto final a ser construído é o aprendizado do próprio gênero.

Acreditamos, também, junto com os fraseólogos acima citados, que a língua é formada por estruturas pré-fabricadas e que essas estruturas, por sua função discursiva e especialidade semântica, não apenas são mais ou menos esperadas em textos de determinados gêneros (cf. Bakhtin, 2011; Ettinger, 2008; Xatara, 2001; González Rey, 2006), como em determinadas partes dos mesmos (cf. Corpas Pastor, 1996 e Nattinger e Decarrico, 1992). Consideramos, além disso, junto com Nattinger e DeCarrico (*idem*), que os processos de leitura e escrita, que mais serão desenvolvidos na sequência didática que propomos, funcionam de forma colaborativa na construção dos significados, o que permite ao professor pensar em tarefas que

possam envolver processos comunicativos que ajudam tanto na compreensão como na produção de textos, sem necessariamente ter de pensar primeiro em tarefas e atividades facilitadoras dos processos de compreensão e depois em tarefas e atividades relacionadas aos processos de produção.

Levando em consideração as reflexões acima, podemos dizer que familiarizar os alunos com o gênero a ser utilizado, também é familiarizá-los com as formas de expressão que são mais esperadas em seus textos. Além de conscientizar os aprendizes de que há fatores extralinguísticos que influenciam na escolha das formas de expressão, também é necessário auxiliá-los a identificar quais formas linguísticas se conformam melhor ao significado que querem dar ao seu texto.

Vimos, nos estudos expostos neste capítulo, algumas sugestões de como selecionar, memorizar e utilizar as UF, seja para fins de compreensão como para produção, ou para ambos. As investigações de Ettinger (2008), baseado nos estudos de frequência de Koller, corroboram as reflexões dos estudos sobre gênero que cada tipo de texto demanda um tipo de fraseologismo. Assim, concordamos com ele, quando propõe que as UF devem ser apresentadas aos alunos em situação de uso e é essa a situação que indica quais UF devem ser trabalhadas em aula. A folha de trabalho proposta pelo autor, ao invés da construção de um dicionário onomasiológico, nos parece uma boa estratégia para registro e construção de fonte de consulta em aula.

Outra proposta de registro é o caderno de notas proposto por Lewis que tem os mesmos objetivos de promover a autonomia do aprendiz. A organização proposta, porém distancia-se um pouco de nossa proposta para o aluno. A organização do caderno por noções, ou tópicos pode ampliar demais a gama de expressões a serem registradas, o que pode parecer penoso e sem sentido ao aluno. Encontramos, também, sugestões de registro das UF voltadas para os mais diversos objetivos, como veremos a seguir.

De forma semelhante a Lewis, Iñesta Mena (2014) e González Rey (2006), pensam que o registro do que vem sendo trabalhado deve ser organizado de forma onomasiológica. Preferimos, porém, de maneira semelhante às sugestões de Ettinger (2008), arranjar esse registro a partir da organização de textos típicos de cada gênero. Dito de outra forma, pensamos que o registro poderia ser dividido primeiro em grandes seções que dariam conta do gênero textual, em nosso caso, a correspondência.

Dentro desse gênero, estariam os tipos de mensagem trabalhados, como uma apresentação, ou uma resposta à apresentação do interlocutor. A partir dessa divisão, o

aprendiz organizaria subseções de acordo com o arranjo interno típico dos textos em questão, conforme sugestão de Nattinger e DeCarrico (1992). Seria possível então, anotar as UF esperadas em cada parte do texto a ser produzido, ou lançar hipóteses de leitura de mensagens recebidas por já esperarem o desenvolvimento de determinados tópicos em locais específicos do texto. Esses tópicos, dependendo de sua função no texto, podem ser expressos por formas típicas, não obrigatórias, mas frequentemente usadas para cumprir funções de caráter interacional, ou transacional exigidas naquele setor do texto.

Assim, da mesma forma como perceberam essa organização nos textos escolhidos para serem trabalhados pelo professor, os aprendizes poderiam organizar uma fonte de consulta diretamente voltada para seus interesses. Esse registro pode ser feito de forma individual, como sugerido pelos autores acima, mas também pode ser feito de forma virtual e colaborativa por intermédio de uma página virtual construída pela turma para esse fim. Embora consideremos que os alunos devam ter seus registros individuais, preferimos o formato virtual, pois promove a discussão e a conseqüente reflexão sobre a escolha das FR mais pertinentes aos objetivos do grupo a serem registradas no repositório em questão. No capítulo dedicado à seqüência didática, trataremos de forma mais detalhada como colocar em prática essa forma de trabalhar.

4 METODOLOGIA

Esta seção é dedicada ao processo de constituição do *corpus* a ser utilizado nesta pesquisa com a finalidade de auxiliar na seleção das FR mais pertinentes para o desenvolvimento da sequência didática do projeto em questão, que envolve a troca de correspondência por meio virtual entre estudantes brasileiros e jovens francófonos com idades aproximadas.

4.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Vimos, na seção dedicada aos estudos sobre gênero, que, para Bakhtin, aprender a falar é aprender a expressar-se por gêneros e que esses últimos chegam à consciência do falante por meio de enunciados concretos veiculados por formas linguísticas combinadas a partir das exigências da situação comunicativa em questão. Nossa primeira preocupação, portanto, foi encontrar e selecionar textos produzidos em condições semelhantes às que os alunos poderiam se deparar. Assim, partimos de um conjunto de mensagens enviadas por jovens francófonos a estudantes brasileiros de escolas públicas. Essas trocas aconteceram a partir de sequências didáticas anteriores envolvendo alunos brasileiros iniciantes em francês e correspondentes, provenientes ou não, de países francófonos. As mensagens que fazem parte de nosso *corpus*, porém, limitam-se àquelas enviadas por correspondentes oriundos de países que têm o francês como uma das línguas oficiais e como língua de ensino na escola.

Na primeira parte dessa seção, descreveremos essas mensagens que constituem nosso *corpus* e seus contextos de produção. Na segunda parte, descreveremos o processo de busca e de seleção das FR em nosso *corpus*, a partir das classificações sugeridas por Corpas Pastor (1996) e por Nattinger e Decarrico ([1992], 2014).

Os intercâmbios virtuais ocorreram nos anos de 2003, 2005 e 2012, envolvendo jovens do Brasil e de países francófonos da África, da América e da Europa. Em 2003 e 2005, os alunos brasileiros eram jovens pertencentes à Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Alegre, com idades variando entre 13 e 16 anos e 15 e 17 anos, respectivamente. Seus correspondentes foram jovens francófonos entre 14 e 21 anos em 2003 e entre 12 e 16 anos em 2005. Os alunos de 2003 participavam de uma oficina oferecida pela escola para adolescentes em horário vespertino e os de 2005 cursavam francês como disciplina regular. O total de alunos brasileiros foi 39. Em 2003, foram 2 meninos participantes da oficina e, em

2005, foram 26 alunos do curso regular, sendo 12 meninas e 14 meninos. Em 2012, 11 alunos participaram do projeto, sendo que quatro meninas pela Extensão e seis meninas e um menino pelo curso regular.

Tanto em 2003 como em 2005, os alunos brasileiros, estimulados pela leitura de anúncios de correspondência extraídos do *site* www.momes.net⁴⁶, produziram seus próprios textos de apresentação para, depois, enviá-los ao endereço eletrônico da mediadora da página. Ela era responsável por avaliar se constavam as três exigências para postagem: o nome do emissor, sua idade e nacionalidade e, então, publicar na página dedicada às trocas de correspondência do *site*. A não ser essa orientação do próprio *site*, os jovens que responderam aos alunos brasileiros fizeram-no espontaneamente e não contaram, em princípio, com a orientação de um professor.

Em 2012, a parte dedicada às correspondências do *site* [momes.net](http://www.momes.net) era organizada por fóruns. Um deles era intitulado *Correspondance scolaire*. Nele, os professores postavam anúncios de correspondência apresentando os alunos e indicando as características preferenciais do grupo com quem gostariam de interagir. Os alunos de Porto Alegre dividiam-se em duas turmas. Uma delas era constituída somente por estudantes de uma escola pública federal e pertencia ao curso regular. A idade de seus integrantes variava entre 11 e 13 anos. A outra fazia parte de um Projeto de Extensão oferecido pela escola para adolescentes, havia uma estudante de graduação, duas alunas da escola e outras duas provindas de uma escola pública estadual. A idade dos participantes brasileiros variava entre 13 e 17 anos. A professora dos grupos de Porto Alegre postou um anúncio no *site* [momes.net](http://www.momes.net) e teve resposta de um professor da *Ecole Primaire de Tsevié* na República do Togo, que trabalhava em um Projeto com alunos da escola, e outro da *Ecole Vision Saint-Augustin* na região do Québec, Canadá, que ministrava francês na grade curricular. As mensagens do grupo de canadenses foram enviadas por e-mail e, também, parte delas foi postada pela página, criada pelo professor. O *site* em questão pode ser acessado em <https://sites.google.com/site/g6vision/multiculturalproject>. Os alunos brasileiros postaram parte de suas mensagens na *wiki Correspondance Francophone*, localizada em: <http://correspondancefrancophone.pbworks.com/w/page/59404772/FrontPage>. A correspondência com os togoleses deu-se por e-mail.

⁴⁶ *Site* francês, organizado em fóruns, que oferece atividades pedagógicas a professores e estudantes, além de espaço para troca de ideias.

O *corpus* foi organizado por ano de produção, por continente e por tipo de troca. Esse último item diz respeito ao fato de o jovem francófono ter sido ou não oficialmente orientado por um professor ao redigir seu texto. Denominamos o primeiro tipo de troca, de correspondência escolar e, o segundo, de correspondência livre. Dentro de cada um desses tipos, percebemos existir textos com finalidades diversas. Alguns se tratavam de Apresentações (Ap⁴⁷) em forma de anúncio, publicadas no já referido *site*, dirigidas a interlocutores desconhecidos, outros se tratavam de respostas a alguma apresentação publicada pelos alunos brasileiros (RAp) e outros ainda tratavam-se de respostas a mensagens anteriores dirigidas diretamente ao emissor (RMD).

Para melhor visualização do recorte proposto, foram elaboradas 6 tabelas. A primeira (tabela 1, APÊNDICE 1) nos permite traçar um panorama geral do *corpus*. Podemos ver ali que há 87 mensagens a serem analisadas. Desse total, 39 mensagens provêm da África, continente representado por 10 países⁴⁸. Da América, foram recebidas 18 correspondências enviadas da província de Québec, no Canadá. Da Europa, foram enviadas 30 mensagens, provenientes de 3 países (Bélgica, França e Luxemburgo). Ao total, foram 59 Correspondências Livres, recebidas em 2003 e em 2005. Dessas, 32 eram Ap; 26 eram RAp e uma era RMD. Em 2012, foram recebidas 28 mensagens. Dentre elas, 10 eram oriundas da África e 18 da América. Todas vieram sob forma de RAp.

Em 2003 (tabela 2, APÊNDICE 2), foram recebidas nove mensagens, sendo oito da Europa – seis da França e uma da Bélgica – e uma da África, proveniente da República do Congo. Os correspondentes franceses foram seis meninas entre 14 e 17 anos e um menino cuja idade não foi informada. As meninas responderam aos anúncios dos alunos brasileiros e o menino respondeu a uma mensagem endereçada a ele. A correspondente belga, de 14 anos, respondeu à apresentação de um dos alunos brasileiros. Um jovem de 21 anos, do sexo masculino, habitante da República do Congo, enviou uma resposta à apresentação de alunos brasileiros.

Em 2005 (tabela 3, APÊNDICE 3), foram enviadas 50 mensagens. Dentre elas, 10 são da África e três da Europa. Embora a Ilha da Reunião seja um território Francês, aqui, privilegiaremos sua localização geográfica e iremos considerá-la “africana”. Dentre os correspondentes africanos, foram enviadas 16 Ap, duas escritas por meninas, uma de 14 e

⁴⁷ As abreviaturas relativas ao tipo de texto, serão utilizadas nas tabelas 1, 2, 3, 4 (ANEXOS, 6,7,8,9).

⁴⁸ A saber: Burkina Faso, Camarões, Congo, Costa do marfim, Gabão, Guiné, Ilha da Reunião, Mali, Senegal, Togo.

outra de 17 anos, ambas da Ilha da Reunião, e 14 por meninos, com idades variando entre 12 e 17 anos.

Além desses textos, os alunos brasileiros também receberam 11 respostas dos correspondentes às suas Ap. Dentre elas, três de meninas – uma da Guiné e duas de Togo –, quatro de meninos – um do Gabão, um do Senegal e dois da República do Togo – e de quatro adolescentes, cujo sexo não foi informado – dois de Burkina Faso e dois do Senegal.

Em 2012 (tabela 4, APÊNDICE 4), o grupo recebeu 28 correspondências do Québec, no Canadá e da República do Togo. As 28 tratavam-se de respostas a uma apresentação prévia dos alunos brasileiros. Os correspondentes dos dois países eram orientados pelo seu respectivo professor. Do continente africano, vieram 10 mensagens, escritas por meninos, com idades variando entre 14 e 16 anos. Da América, foram enviadas mensagens de 18 estudantes, todos com 11 anos completos. Ao total, o continente africano teve a participação de 10 países, o americano de um país e o europeu de 3 países (tabela 5, APÊNDICE 5).

Observando as características descritas acima, consideramos não haver mensagens suficientes para que se faça um estudo comparativo consistente entre os países francófonos, entre as faixas etárias, ou para que se descubra se há diferenças entre a linguagem dos meninos e a das meninas. Algumas curiosidades, porém, podem gerar alguns temas a serem trabalhados na sequência didática, tanto como objetos de pesquisa sobre a vida, a cultura dos correspondentes, quanto como objeto de conversação a ser desenvolvido. Essa escolha depende do que o grupo considera pertinente para o desenrolar da troca de correspondências.

Notamos, por exemplo, que o número de meninos e meninas é quase igual (tabela 6, APÊNDICE 6). Se atentarmos, porém, para a distribuição de meninos e meninas entre os continentes, poderemos verificar que na África, 29 mensagens são de meninos, contra 5 de meninas e, na Europa, 28 meninas escreveram mensagens contra 1 menino. Já na América foram 9 meninas e 9 meninos. Alguns tópicos que se pode depreender daí e que parecem pertinentes são, por exemplo, se o interesse em postar mensagens desse tipo varia com o gênero, se existe algum tipo de sanção, ou de incentivo ao acesso às ferramentas virtuais de comunicação no país, na escola ou no lar dos participantes e, como se dá o acesso à escola e a constituição das turmas quanto ao número de meninos e meninas. Definir alguns temas a serem desenvolvidos ajuda o professor a selecionar o material de pesquisa para os alunos a ser usado como suporte – textos, vídeos – e, a partir desse material, produzir tarefas que auxiliem os alunos a trabalhar os temas ali contidos e a produzir mensagens a partir do que pesquisaram.

Esse material, porém, será construído *a posteriori* e de acordo com os interesses de todos os participantes da interação, tanto brasileiros, como francófonos. A escolha das mensagens que farão parte de nosso *corpus* nos permite selecionar e classificar as FR encontradas e cuja apropriação auxilia o aluno a buscar as informações que necessita nos textos dos correspondentes e a escrever suas próprias produções. Essa primeira verificação dá ao professor mais segurança e familiaridade com os elementos constitutivos do gênero envolvido ao pensar as tarefas e as atividades.

4.2 Seleção e classificação das fórmulas de rotina

Para podermos identificar e selecionar as unidades fraseológicas a serem trabalhadas, centramos nossa atenção nas condições de produção discursiva. Consideramos que as trocas realizadas no âmbito de um Projeto Escolar tinham finalidades distintas daquelas efetuadas espontaneamente, no dia a dia, pois o objetivo da troca de correspondências não seria apenas o de dialogar com o outro, mas o de aprender uma língua em contexto de sala de aula. Esse fato pode influenciar tanto na seleção dos temas a serem tratados, como na escolha do registro linguístico a ser empregado, pois, como vimos com Bakhtin (2011, p.293), “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas”.

Já descrevemos algumas características das situações em que os enunciados concretos que nos servem de *corpus* se encontram, como a idade, o gênero e a nacionalidade dos participantes. Fizemos uma divisão entre Correspondência Livre e Correspondência Escolar e, dentro dessa divisão, estabelecemos subgrupos de acordo com intencionalidade do autor das mensagens, se são Apresentações (Ap), se são Respostas a uma Apresentação (Rap), ou respostas a uma mensagem direta (RMD). A partir disso, investigamos os possíveis temas típicos presentes em cada um desses subgrupos para daí identificarmos e, posteriormente, classificarmos as FR encontradas.

Considerando as reflexões de Bakhtin (2011) e de Schneuwly e Dolz sobre a organização dos campos temáticos dentro do gênero, as ponderações de Nattinger e Decarrico e Corpas Pastor (1996) sobre as posições preferenciais das UF em determinados textos, seguimos a sugestão de Nattinger e Decarrico (*idem*) e anexamos à classificação, o posicionamento das UF encontradas em cada texto.

Assim, dividimos os textos em três partes. Demos o nome de Sequências de Abertura (SA), ao que esses últimos denominaram Abertura, de Sequências Intermediárias (SI), ao que chamaram de corpo, e de Sequências de Fechamento (SF), ao que intitularam, Fechamento. Percebemos, assim, de forma clara, que as mensagens exibiam uma ordem interna não obrigatória de organização dos temas. Nas SA, desenvolviam-se temas relativos aos rituais de abertura; nas SI, temas como identidade, preferências, afazeres diários e, finalmente, nas SF, temas relativos aos rituais de fechamento (cf. quadro 8, APÊNDICE 7). Em 2005, quatro Ap da África e uma da Europa não apresentaram SA, uma Ap e uma Rap da Europa e uma Rap da África não apresentam SF. Todas as outras 79 mensagens eram compostas desses três momentos. A partir daí, fez-se um levantamento das UF utilizadas, tendo como base a classificação de Corpas Pastor e Nattinger e Decarrico.

O quadro 9 (APÊNDICE 8) mostra o panorama das FR encontradas nas sequências de Abertura e Fechamento tanto das Ap como das Rap e das RMD em todos os anos. Respeitamos os critérios classificatórios de Corpas Pastor e dispusemos as FR encontradas de forma que se pudesse vislumbrá-las tanto como fórmulas discursivas, que cumprem a função de organizar o discurso, quanto como fórmulas psicossociais, que cumprem funções expressivas e protocolares (CORPAS PASTOR, 1996, p.186). Procurou-se coletar ali tanto as FR que expressam saudações ou despedidas (*Bonjour!*/ ‘Bom dia!’; *A bientôt!*/ ‘Até breve!’), como as que são usadas para encaminhar o início ou o fim das mensagens (*Je suis très content de vous avoir écrit!*/ ‘Estou contente de lhe ter escrito’; *Réponds-moi vite!*/ ‘Responde rápido’).

Ao levantarmos as FR encontradas nas SI, percebemos que algumas podiam ser classificadas como psicossociais e discursivas e outras, apenas como psicossociais. Sentimos necessidade, então, de dividi-las em dois quadros. Um para as FR que tanto podem agir em nível discursivo como expressivo (*Je vais te raconter ma journée!*/ ‘Eu vou te contar o meu dia’), (quadro 10, APÊNDICE 9) e outra para as FR utilizadas para desenvolver os temas propriamente ditos, chamadas de Tópicos Necessários por Nattinger e DeCarrico (1992) como já advertimos anteriormente no capítulo 3. Como exemplo temos: *Je me leve à[...]*/ ‘Eu me levanto às [...]’ (quadros 10, 11; APÊNDICES 9,10).

As FR pertencentes a esse campo veiculam assuntos familiares aos interlocutores, ou necessários à conversação. Assim, selecionamos, como explicamos anteriormente, alguns itens sugeridos pelos autores que mais pareceram adequar-se aos textos pertencentes ao nosso corpus como o nome (*je m’appelle X!*/ ‘eu me chamo X’), a nacionalidade (*j’habite à X!*/ ‘eu moro em X’). Além disso, como falar sobre a rotina era parte obrigatória nas construções dos

textos, por exigência dos professores, anexamos o item descrição das ações diárias à nossa tabela (*nous commençons le cours à ___h/ 'nós começamos a aula às ___h.'*).

A partir da identificação e da classificação das FR coletadas no *corpus* e com base nas discussões sobre gêneros, fraseologia e fraseodidática, elaboramos uma sequência didática descrita no próximo capítulo.

4.3 Descrição do público e da escola

Pensamos em uma turma de iniciantes em francês. Seriam cinco meninos e cinco meninas com idades variando entre 12 e 13 anos, os quais estariam cursando o 8º ano do Projeto Pixel, explicado mais abaixo, de uma instituição federal da cidade de Porto Alegre.

A escola em questão conta com uma média de 500 alunos e com um corpo docente de 102 professores efetivos (alguns estão cedidos para Institutos federais)⁴⁹, dentre eles, três são de francês. Há também nove substitutos atuando em diversas disciplinas. Além disso, a escola conta com monitores remunerados que são orientados pelos docentes na elaboração de algumas tarefas e atividades a serem trabalhadas com os alunos. O francês tem direito a um monitor, que trabalha 20 horas semanais.

Como a instituição de ensino participa do Projeto UCA (Um Computador por Aluno), proposto pelo Governo Federal, há bolsistas que ajudam a lidar com os programas e a resolver problemas técnicos. São quatro bolsistas na escola, um por Equipe de Trabalho⁵⁰. Os computadores ficam nas salas de origem dos alunos e são utilizados quando os trabalhos de aula assim o exigirem. São os professores que orientam os trabalhos. Os bolsistas são responsáveis apenas pela parte de funcionamento das máquinas.

A escola divide-se em cinco grandes projetos de acordo com a faixa etária dos alunos: o Projeto Unialfa, do primeiro ao quinto ano (nova formatação); o Projeto Amora do sexto ao sétimo anos (nova formatação), o Projeto Pixel, que é objeto de análise desta pesquisa, da sétima à oitava séries (antiga formatação). O quarto projeto é o do Ensino Médio em Rede. O quinto é o da EJA.

A escola organiza-se em grandes Departamentos que são compostos de Áreas. A Área de Línguas Estrangeiras faz parte do Departamento de Comunicação junto com a área de Língua e Literatura Portuguesa. Para trabalhar as questões pedagógicas da Escola existem as Equipes de Trabalho (ETs). Cada uma delas é composta pelos professores dos diferentes

⁴⁹ Informações fornecidas pela secretaria da escola.

⁵⁰ Ver abaixo, nesta seção, com se dá a organização da escola.

projetos. A ET do Projeto Pixel é composta pelos professores desse projeto mais o(s) orientador(es) educacionais da série. Essa equipe reúne-se semanalmente para planejar questões pedagógicas e ações preventivas apontadas nas reuniões dedicadas à avaliação do trabalho e do desenvolvimento afetivo e cognitivo de cada aluno daquelas séries.

As quatro Equipes da escola oferecem uma Iniciação Científica na grade curricular, cuja duração, forma de trabalhar e grau de dificuldade variam de acordo com a faixa etária dos alunos. Em todos os níveis, os estudantes são convidados a escolher o tema que gostariam de pesquisar e são orientados por uma equipe de professores.

O Projeto Pixel envolve as duas turmas de oitavo e as duas de nono ano da escola. Cada série tem uma média de 60 alunos. O trabalho é realizado em pequenos grupos de acordo com a divisão feita por ocasião da escolha da LE⁵¹. As aulas são realizadas geralmente nas salas de LE e o professor de língua sempre acompanha o seu grupo. Ele é responsável pelo controle das chamadas. Embora a avaliação do trabalho seja feita em conjunto, cada professor tem um número de orientandos proporcional ao total de alunos do grupo específico. Além do professor de LE, o qual sempre acompanha sua turma, os outros orientadores são escolhidos nas reuniões de ET e trocam de grupo sempre que se inicia um novo projeto de pesquisa. A pesquisa bibliográfica é feita principalmente via internet, e/ou na biblioteca da escola. Se for solicitado pelo grupo, algum professor que atue na área de seu interesse pode oferecer uma oficina, ou uma palestra que ajude os alunos em sua busca.

Ao iniciar o oitavo ano, os alunos podem escolher uma entre quatro LE oferecidas a saber: alemão, espanhol, francês e inglês. Eles cursam a LE escolhida durante dois anos e terão 5 períodos semanais dedicados a ela. Os alunos que sempre foram da escola, já tiveram contato com o espanhol e o inglês. O alemão e o francês podem ser conhecidos por alguns por terem sido oferecidas oficinas em anos anteriores. A escolha da LE é respeitada o máximo possível. Apenas é recomendado que os alunos que frequentam algum curso de LE fora da escola, optem por outra língua para cursar nos próximos dois anos.

A formação das turmas de LE é feita a partir dessa escolha dos alunos. Independentemente de pertencer à turma 81 ou 82, no primeiro nível de língua, ou 81 e 82, no segundo nível, os alunos vão para a sala da língua de sua escolha, formando um novo grupo.

O alemão possui uma sala informatizada e com quadro interativo, como já foi dito acima, e também pode dispor de sala de aula com lousa, armários, uma mesa grande e cadeiras. O espanhol usufrui de uma sala com quadro branco, cadeiras e armário. O inglês e o

⁵¹ A forma como se dá a escolha da LE será explicitada mais abaixo na parte relativa à organização das LE.

francês compartilham a mesma sala, com quadro branco, painéis para colocar o trabalho dos alunos, prateleiras e uma televisão que aceita *pen drive* e cabo VGA e HDMI. Durante os períodos de língua do Pixel, o francês fica nessa sala específica três períodos por semana e o inglês dois. A outra sala a ser ocupada é a de uma das turmas originais dos alunos.

A escola possui uma biblioteca que conta com seis funcionários efetivos e três bolsistas. A biblioteca é aberta ao público em geral e oferece os seguintes recursos: catálogo automatizado (SABI); consulta local; empréstimo domiciliar; empréstimo para sala de aula; atendimento de referência; reserva de material bibliográfico; capacitação de usuários; exposições temáticas do acervo; mural de eventos; hora do conto e levantamentos bibliográficos.

Os alunos também têm à sua disposição uma sala de Informática com cerca de 20 computadores, muitos com problema de manutenção. Também há uma sala chamada *Bauhaus*, que foi equipada por uma instituição de ensino de alemão com um quadro interativo e cerca de 20 computadores, dentre os quais muitos não funcionam. A escola conta com duas salas equipadas com *data-show* e computador com acesso à *internet*. Além disso, também conta com *laptops* e *data-shows* portáteis para uso em sala de aula. Há possibilidade de conexão à internet sem fio para todos os alunos, professores e servidores técnico-administrativos da instituição.

As línguas estrangeiras possuem três salas à disposição, além da já comentada *Bauhaus*; há também salas e equipamentos especiais para as artes visuais, o teatro e a música, bem como um campo de futebol e duas quadras cobertas para a educação física.

Como podemos perceber, a instituição de ensino oferece uma boa estrutura para o desenvolvimento de ações pedagógicas. Ao professor é dado o tempo de planejamento individual e a oportunidade de negociar com seus pares de área e de ET, ações conjuntas durante o ano letivo. Há vários recursos disponíveis e o professor pode contar com o apoio de monitores para auxiliá-lo em questões técnicas ou pedagógicas. Além disso, o docente não só dispõe de 5 períodos de língua, como acompanha o aluno em mais 4 períodos de Iniciação Científica. Isso, aliado ao fato de que são poucos alunos por turma, pois estimamos cerca de 10 por grupo. Esse fato permite que o professor avalie com mais clareza as necessidades dos alunos e as leve em conta ao elaborar as tarefas.

5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA

Como vimos no segundo capítulo, o que organiza a sequência didática é o gênero escolhido. A escolha desse gênero depende do projeto no qual alunos e professor(es) estão engajados. Os objetivos desse projeto estão ligados às demandas institucionais, aos aspectos didáticos, julgados pertinentes pelo professor, a partir do posicionamento desse último frente às discussões acadêmicas de sua área, e, também, as vozes dos alunos, que devem ser ouvidas nas principais tomadas de decisão do projeto.

A sequência didática que desenvolvemos nesta dissertação trata de algumas possibilidades de tarefas e de atividades que julgamos pertinentes para auxiliar o aprendiz a desenvolver as capacidades linguísticas pertinentes às ações linguísticas que quer realizar, neste caso, comunicar-se com interlocutores francófonos, o que implica ler e escrever mensagens em francês.

5.1 Nossos parâmetros

Antes de expormos nossa proposta de sequência, descreveremos os parâmetros que traçamos para produzi-la, baseando-nos nas contribuições de Bakhtin (2011), Schneuwly e Dolz (1999) e Cristovão (2009), no que diz respeito ao ensino por gêneros; Larmer e Mergendoller (2012), no que concerne ao EBP; Nattinger e DeCarrico (1992), Corpas Pastor (1996), Lewis (1997), Xatara (2001), González Rey (2006), Ettinger (2008), Cavalla (2009) e Iñesta Mena (2014), pela fraseologia e pela fraseodidática.

- a) Uma sequência didática está sempre dentro de um Projeto de Aprendizagem.
- b) Os principais rumos do projeto devem ser decididos por todos os membros do grupo.
- c) Os conteúdos a serem desenvolvidos levam em conta as vozes da instituição, das discussões acadêmicas da área; do professor e dos aprendizes, que devem conseguir transpor esses conhecimentos às suas reais necessidades de aprendizado.
- d) O professor organiza a pesquisa e garante que os objetivos sejam cumpridos.
- e) As tarefas e atividades propostas devem proporcionar que o aprendiz faça inferências, tire conclusões, aponte os objetivos do texto ou dos autores do texto e articule seu conhecimento prévio sobre o contexto.

- f) A progressão das sequências é organizada a partir dos gêneros necessários ao desenvolvimento do projeto, pois nos expressamos por gêneros e aprendemos também a nos expressar por gêneros.
- g) Os gêneros materializam-se por intermédio de textos típicos e variam de acordo com o campo da ação ao qual pertencem.
- h) Os textos apresentam uma organização temática preferencial, passível de ser detectada e didatizada.
- i) A partir dessa organização, é possível dividir o texto em seções prováveis.
- j) Em cada uma dessas partes do texto são desenvolvidos determinados temas que se materializam por intermédio de UF mais ou menos esperadas naquele contexto.
- k) As UF só podem ser apresentadas aos aprendizes dentro de uma situação interlocutiva.
- l). O tipo de colaboração solicitado em cada tarefa vai depender da mesma. O fato de os aprendizes trabalharem em duplas, em trios, ou quartetos e, em muitas ocasiões, em grande grupo vai depender do que é solicitado em cada tarefa. O intuito final, porém, é que o aprendiz realize a troca de correspondência com seu interlocutor da forma mais autônoma possível.

A seguir descreveremos o público para o qual projetamos a sequência desenvolvida, baseando-nos também em experiências anteriores na mesma escola.

5.2 O desenvolvimento da sequência didática

As tarefas e atividades aqui são desenvolvidas a título de exemplo, servindo como um protótipo inicial. Por esse motivo, não nos preocupamos em delimitar nem o tempo da sequência, nem o das tarefas e das atividades em si. Essa organização vai depender de como o docente avalia as necessidades do grupo, ao longo dos encontros. O conhecimento do público e das condições gerais de trabalho é importante para que o professor auxilie os alunos no próximo passo que é a escolha do projeto a ser desenvolvido. Isso envolve escolher o produto final a ser construído e, a partir daí, selecionar o gênero que orientará o oferecimento das tarefas e atividades a serem desenvolvidas. Para fornecer subsídios para o aluno poder participar da escolha do objeto a ser construído, o professor oferece uma atividade disparadora. No caso do grupo que projetamos, poderia ser uma tarefa que permitisse ao aprendiz entrar em contato com os projetos considerados realizáveis pelo professor de acordo

com sua experiência e reflexão. Essa tarefa abriria espaço, também, para o grupo debater sobre o melhor caminho a tomar, tendo sempre claro que o objetivo da aula de francês é expressar-se na língua em variadas situações de comunicação.

No caso desta dissertação essa fase do projeto já teria se passado, pois decidimos, a título de exemplo, que o produto a ser desenvolvido é a troca de correspondências em francês com interlocutores francófonos. Dessa forma, com o objeto e gênero escolhidos, é preciso decidir a extensão da sequência didática e como se constituirão seus módulos. A situação de comunicação dar-se-ia entre os alunos daqui, iniciantes em francês, e estudantes de outra escola de um país no qual o francês é a língua de escolarização, ou no qual ele é estudado como língua estrangeira. Como em nossas experiências anteriores, a correspondência deu-se com escolas de países nos quais o francês é a língua de escolarização, elaboraremos as tarefas tendo esses interlocutores em mente.

Sendo os alunos iniciantes em francês, em princípio, o professor só poderá contar com o conhecimento prévio deles sobre o gênero em português, com a semelhança entre as duas línguas, por serem latinas, e com o contato que os alunos do colégio tiveram com o francês em oficinas, ou Projetos de Extensão oferecidos na escola. O fio condutor entre as tarefas e atividades de cada módulo e entre os módulos são as mensagens consideradas como textos típicos do gênero por meio do qual será realizada a correspondência. A partir dessas considerações pareceu-nos pertinente dividir a sequência em dois módulos, cada um contendo oito tarefas:

- 1) Módulo 1: contato com o gênero: de uma leitura global a uma leitura detalhada; identificação das FR nos textos típicos do gênero e posterior registro das mesmas.
- 2) Módulo 2: produção de apresentações.

5.2.1 Módulo 1

Neste módulo, as tarefas e atividades têm três objetivos:

- a) proporcionar o contato dos alunos com o gênero;
- b) auxiliar os alunos a conscientizar-se das características constitutivas do gênero;
- c) fornecer pistas ao professor sobre o grau de familiaridade do aprendiz com o mesmo e;

d) conhecer a FR do gênero.

Para realizar esses três objetivos, partimos do princípio, apresentado por Bakhtin e Schneuwly e Dolz, que defendem que se fala e se **aprende** a falar por gêneros. Por isso, pensamos em utilizar os textos descritos no *corpus* anteriormente mencionado por terem sido produzidos em uma mesma situação de comunicação e por apresentarem características em comum detectáveis e passíveis de serem didatizadas. Pensamos, então, nas seguintes ações:

5.2.1.1 Primeira tarefa:

O foco desta tarefa é debater sobre os aspectos que configuram o gênero, o que pode ser feito em grande grupo. Cada aluno recebe uma mensagem diferente para que possam comparar as mensagens entre si (APÊNDICE 11). O professor pode mostrar o *site* de onde as mensagens foram retiradas, ou dar detalhes sobre a fonte das mensagens e propor aos alunos que tentem explicar o porquê daqueles textos serem considerados mensagens. Assim, os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero são ativados e podem auxiliá-los a construir o significado dos mesmos e a produzir textos semelhantes.

Nesse debate, consideramos importante que os alunos infiram pelo menos três aspectos do gênero, não necessariamente nesta ordem:

- a) o papel da interlocução: refere-se aos interlocutores das mensagens. As perguntas orientadoras podem ser: Quem escreve as mensagens? Para quem?
- b) A composição temática dos textos: identificação dos temas abordados nas mensagens. Podem ser feitas perguntas do tipo: Quais os temas tratados nas mensagens? Eles se repetem em todas? Na maioria? Quando não se repetem fazem falta à composição do texto?
- c) O arranjo das partes: relaciona-se à organização e estruturação das informações no texto. Podem ser feitas as seguintes perguntas: É possível dividir os textos em partes? Como? Eles se dividem de forma semelhante? Há como detectar uma ordenação comum? Há algum tema preferencial para cada parte?

A partir dessa primeira tarefa, supomos que o grupo concluiu que os textos podem ser divididos em três partes (início, meio e fim) e tenha descoberto os temas típicos de cada uma dessas partes, conforme apontam os estudos de Nattinger e DeCarrico. Nessas discussões em grande grupo seria preferível que o professor falasse o máximo possível em francês, mas a prioridade é que o aluno consiga compreender o que está sendo discutido e interagir.

5.2.1.2 Segunda tarefa

A tarefa anterior serve de base para esta próxima (quadro 13, p. 96), realizada em quartetos ou em trios. Seu foco é o arranjo dos temas no texto e a influência dos aspectos não linguísticos na escolha dos componentes linguísticos a serem utilizados nas produções escritas. Tendo o debate inicial chamado a atenção para a composição temática que divide o texto em partes, os alunos podem ser convidados a refletir sobre como são expressos os textos em cada parte, por meio de tarefas como a seguinte:

- Em grupos de 3 ou 4 alunos, ler a mensagem e comparar as expressões encontradas.
- Registrar no quadro abaixo, colocando, na coluna correspondente, o tema ao qual pertencem.

Esse registro é feito por todos. Essas tarefas e todas as outras impressas devem ser guardadas em uma pasta individual que servirá de consulta em tarefas posteriores. A tarefa está em português nesta dissertação, mas acreditamos ser mais aconselhável que as orientações orais ou escritas sejam, tanto quanto possível, dadas em francês. Como orientador, cabe ao professor certificar-se que os aprendizes compreenderam, não só o que devem fazer, como a pertinência do que foi proposto a ele realizar com o desenvolvimento do projeto. Uma das possibilidades do docente avaliar isso é realizar a primeira leitura da tarefa em grande grupo e estimular os alunos a lançar hipóteses sobre o que estão sendo convidados a realizar.

Quadro 13 - Tarefa 2

Início		Meio		Fim	
Temas	Expressões	Temas	Expressões	Temas	Expressões
Saudações ⁵²	<i>Salut, M.⁵³ Bonjour à tous!</i>	Identificação	<i>Je m'appelle...</i>	Fechamento	<i>Je cherche des correspondants.</i>
		Gostos	<i>J'aime.....</i>	Despedida	<i>Au revoir</i>
		Pedido de informação	<i>Comment s'appellent tes parents?</i>		

Fonte: A autora

⁵² Divisão proposta a partir da análise dos textos do *corpus* existente.

⁵³ Exemplos de resposta retirados dos textos da atividade anterior.

Com já dissemos, os textos típicos desse gênero apresentam alguns aspectos em comum, como uma ordem preferencial na organização temática. Essa organização permite a divisão dos textos em três partes e uma maior aparição de determinadas UF em locais específicos do texto, como as saudações e as despedidas respectivamente no início e fim do mesmo.

5.2.1.3 Terceira tarefa

A terceira tarefa tem como objetivo apontar para as questões de interlocução. Em nosso *corpus*, como vimos, existem as Ap, as RAp e as RMD. A diferença entre os três tipos de mensagem consiste na situação interlocutiva. Nas Ap os remetentes dirigem-se a um interlocutor genérico. Nas RMD, os emissores endereçam suas mensagens a um interlocutor definido e há o acréscimo de mais um tema: perguntar informações sobre o correspondente, embora seja possível que esse tipo de perguntas também apareça nas Ap.

A partir da releitura dos textos e dos resultados registrados na segunda tarefa, os aprendizes, em grupos de três ou quatro, são convidados a refletir sobre essas diferenças apontadas acima e sobre a influência da situação interlocutiva na utilização das UF. As tarefas seriam as seguintes:

- Releia, junto com seus colegas, os textos dados na tarefa 2.
- Anote, na grade abaixo, as expressões correspondentes ao tipo de destinatário (genérico, ou específico), no início ou no fim das mensagens.

Quadro 14 - Tarefa 3

Destinatário	Início	Fim
Genérico ⁵⁴	<i>Bonjour à tous!</i>	<i>Réponse assurée big bisous à tous</i>
Específico	<i>Bonjour D</i>	<i>Je me jouis de ta prochaine lettre</i>

Fonte: A autora

5.2.1.4 Quarta tarefa

O objetivo dessa tarefa é permitir que o professor avalie como o grupo está compreendendo o trabalho por gênero. Assim, um debate em grande grupo sobre o grau de

⁵⁴ Nomenclatura a ser acordada com os alunos.

flexibilidade dessa organização dos temas pode ajudar a deixar claro que os textos trabalhados servem de base para o aprendizado, mas não são modelos fechados.

A forma de organização temática é esperada e não obrigatória, podendo haver variações na construção dos textos. A pergunta orientadora, então, seria a seguinte: Ao ler e comparar as mensagens disponíveis, é possível detectar algum padrão temático?

Como visto na tarefa anterior, um dos remetentes não fez a saudação inicial, seria interessante solicitar aos alunos que reflitam sobre o que poderia ser considerado “obrigatório” na produção de suas próprias Ap e lancem algumas hipóteses sobre quais expressões teriam mais pertinência em suas Ap.

5.2.1.5 Quinta tarefa

A partir dos resultados obtidos nas tarefas anteriores e de posse de dois dos textos (um mais formal e outro menos formal), o objetivo desta tarefa é de sensibilizar o grupo quanto ao grau de formalidade das expressões nas mensagens lidas e refletir sobre a melhor escolha para a produção dos textos.

Compreendemos como “formal”, no caso de nosso *corpus*, a expressão cujo uso é mais esperado em contextos como cartas de negócios, interlocução entre sujeitos que exercem diferentes papéis no discurso. Como os interlocutores são de faixas etárias próximas, não nos referimos ao uso do *vous*, marca de formalidade mais esperada, mas a expressões como: *Bien de choses à toi et à ta famille* em contraposição a *Réponse assurée, big bisous*.

As perguntas orientadoras seriam:

Examinando os textos disponíveis:

- Quais são considerados mais formais? Por quê?
- Existe diferença entre as expressões referentes a cada tema entre os textos considerados mais formais e os menos formais?
- Há expressões que podem ser usadas nos dois contextos?

5.2.1.6 Sexta tarefa

O objetivo da tarefa é discutir com os colegas, em grupos de 3 ou 4, esses parâmetros sobre o grau de formalidade das expressões utilizadas para o mesmo fim (*Bonjour, tout le monde/ Salut à tous!*) e marcar mais formal (+F) ou menos formal (-F) ao lado das UF.

A partir dessa discussão, cada grupo, baseando-se nas tarefas 2, 3, 4, e 6 pode propor uma forma de registro das UF de maneira que toda a turma compartilhe as descobertas feitas em pequenos grupos. Isso pode ser realizado por meio da criação de páginas *wiki* e serviria como um recurso de memória, um repositário virtual, uma fonte de consulta para toda a turma. A página pode ser criada no mesmo servidor mencionado anteriormente na descrição da troca de correspondências ocorrida em 2012: <http://pbworks.com/>.

5.2.1.7 Sétima tarefa

O objetivo dessa tarefa é que cada grupo exponha para o grande grupo sua sugestão de organização preferencialmente em francês. Se o grupo é ainda inexperiente na língua, caberia alguma tarefa de aquecimento. O professor poderia explicar ou reexplicar algum projeto anterior na *wiki* e compartilhá-lo de forma escrita com os alunos. Isso serviria para que eles se apropriassem de algumas expressões em suas apresentações e conhecessem ou relembressem alguns recursos que pudessem facilitar as consultas posteriores.

Em geral, os alunos da escola em questão estão familiarizados com as *wikis*. Em nosso caso, a *wiki* nos parece ser interessante, pela familiaridade que os alunos da escola têm com ela, por ser compartilhada e por poder ser usada tanto para o desenvolvimento do processo, como para a publicação do produto. Além disso, é possível ligar as páginas umas às outras, o que possibilita diversas entradas nas informações ali registradas. As perguntas orientadoras podem ser:

- Há formas de consultar palavras ou expressões existentes em uma língua?
- Que formas o grupo conhece?
- É possível organizar as expressões (para não utilizar o termo UF com os alunos) de forma que fique fácil consultá-las quando necessário?
- Como isso poderia ser feito? Por temas?
- Por ordem alfabética? Por sua distribuição no texto?
- Há diferenças entre os temas e as expressões das Ap e das Rap?
- Os temas e as expressões que aparecem em textos considerados formais são os mesmos?

Embora esse acordo tenha de ser feito com o grupo, temos duas sugestões de entrada para organizar as UF encontradas, uma horizontal e outra longitudinal, como denominou Iñesta Mena. Porém os critérios que utilizamos são bem diferentes daqueles expostos por ela.

A organização em forma horizontal seria feita seguindo a construção dos textos típicos (ver quadros 14 p. 97 e 15, p. 100) e serviria como fonte de consulta durante o desenvolvimento da sequência atual, cujo objetivo é produzir apresentações. A pergunta orientadora para a escolha das UF a serem registradas ali é “De que léxico (ou UF) necessitamos para escrever esse texto?” e não apenas, “De que léxico precisamos para dizer esse conceito”, como colocou Cavalla (2009, p. 6).

A organização longitudinal, como fonte de consulta durante a elaboração de outros projetos ao longo do curso de francês, poderia ser proposta posteriormente, mas colocamos mais abaixo (Quadro 16, p.101) para demonstrar como é possível relacionar os dois tipos de organização. As UF seriam organizadas por temas, ou microfunções pragmáticas, como denominou González Rey (2006) (saudações, agradecimentos, desculpas).

Assim, poderia ser criada uma página índice com duas formas de entrada, uma por gênero textual e função das UF nos textos de determinado gênero, e outra por subfunções pragmáticas (Quadro 16, p. 101), a ser criada *a posteriori*. O esquema seria o seguinte cada nível relacionado a uma página:

Quadro 15 - Mémo - Apresentações

Mémo ⁵⁵		
Expressões típicas do gênero correspondência		
Apresentações (menos formal) (nesta tarefa todas as Ap parecem ter o mesmo nível de formalidade)		
Início	Meio	Fim
Sinalização de Relações sociais ⁵⁶	Informações Pessoais	Sinalização de Relações sociais
SAUDAÇÕES ^{57 58} <i>Bonjour, tout le monde!</i> <i>Salut, tout le monde!</i>	IDENTIDADE <i>Nome: Je m'appelle _____</i> <i>Idade: J'ai __ ans.</i> Nacionalidade/local onde mora: <i>J'habite en (país)</i> <i>j'habite à (cidade)</i> <i>je suis (nacionalidade)</i> PREFERÊNCIAS <i>J'aime....</i>	DESPEDIDA <i>Au revoir...</i>

Fonte: A autora

⁵⁵ Essa página daria acesso às “Expressões típicas do gênero correspondência” e aos subtemas (ou as microfunções pragmáticas).

⁵⁶ Os itens a partir desse nível também estariam ligados às microfunções pragmáticas, ou temas, permitindo um duplo acesso ao aprendiz.

⁵⁷ Os temas em negrito também constituem *hiperlinks*.

⁵⁸ Outros textos do mesmo gênero podem trazer outros temas a serem registrados em páginas de mesmo nível.

Quadro 16 - Mémo - Respostas à apresentação

Expressões típicas do gênero correspondência		
Respostas à apresentação (mais formal) (nesta tarefa todas as RAP parecem ter o mesmo nível de formalidade)		
Início	Meio	Fim
Sinalização de Relações sociais	Informações Pessoais	Sinalização de Relações sociais
SAUDAÇÕES <i>Bonjour, __!</i> PERGUNTAR INFORMAÇÕES SOBRE O DESTINATÁRIO <i>Comment ça va?</i> EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À TROCA DE MENSAGENS <i>Je suis très fier/ravi d'avoir reçu ta jolie lettre .</i>	IDENTIDADE <i>Nome: Je m'appelle _____</i> <i>Idade: J'ai __ ans.</i> INTRODUÇÃO DE NOVOS TEMAS <i>Pour répondre à ta question...</i> PREFERÊNCIAS <i>(Moi) J'aime (bien)...</i>	PREPARAÇÃO DA DESPEDIDA <i>Bien de choses à toi</i> DESPEDIDA <i>Au revoir...</i>

Fonte: A autora

Quadro 17 - Mémo – Temas

Mémo ⁵⁹	
Temas	
Sinalização de Relações sociais	Informações Pessoais
SAUDAÇÕES <i>Bonjour, tout le monde!</i> <i>Salut, tout le monde!</i> EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À TROCA DE MENSAGENS <i>Je suis très fier/ravi d'avoir reçu ta jolie lettre .</i> PREPARAÇÃO DA DESPEDIDA <i>Bien de choses à toi</i> DESPEDIDA <i>Au revoir...</i>	IDENTIDADE <i>Nome: Je m'appelle _____</i> <i>Idade: J'ai __ ans.</i> Nacionalidade/local onde mora: <i>J'habite en (país)</i> <i>j'habite à (cidade)</i> <i>je suis (nacionalidade)</i> PREFERÊNCIAS <i>(Moi) J'aime (bien)...</i>

Fonte: A autora

A organização por tipos de texto seria nossa sugestão para o grupo, apresentada depois que os aprendizes terminassem as deles. Neste caso haveria 4 propostas. A turma as discutiria e faria as adaptações que achassem necessárias, mesclando as propostas ou sugerindo algumas modificações.

⁵⁹ É a mesma página do anterior.

5.2.1.8 Oitava tarefa

O objetivo desta tarefa é testar a organização acordada e registrar as UF encontradas nas páginas do *Mémo* virtual.

A escola possui computadores e projetor. Além disso, o grupo não é grande. Nossa sugestão é que cada grupo, munido das tarefas 2, 3 e 5, registre as UF encontradas no *Mémo* da turma de acordo com os critérios acordados. Os outros colegas e o professor conferem para ver se as anotações estão sendo coerentes.

5.2.2 Módulo 2

Neste Módulo, as tarefas têm por objetivo:

a) solidificar as descobertas sobre o funcionamento das UF nos textos típicos da correspondência virtual;

b) produzir apresentações em forma de mensagem virtual para interlocutores da mesma idade de alguma escola (já definida) de algum país francófono.

5.2.2.1 Primeira tarefa

O objetivo desta tarefa é ouvir, compreender e identificar os temas tratados em uma mensagem lida pelo colega. Há a leitura em grande grupo de 10 mensagens do *corpus* (APÊNDICE 12). Como o grupo é pequeno, cada um lê o texto que lhe cabe. Enquanto ouvem os colegas realizam a seguinte tarefa de compreensão:

- Ouvir a leitura do colega e identificar os assuntos tratados na mensagem.

1) Sinalização de Relações sociais ()

a) Saudações () b) Expressão dos sentimentos em relação à troca de mensagens anteriores () c) Preparação da despedida () d) Despedida ()

2) Informações pessoais ()

a) Identidade () b) Preparação de novos temas () c) Preferências () d) Rotina ()
e) Fazer perguntas sobre as informações pessoais do destinatário ()

3) O texto em questão é uma Ap () ou uma Rap ()?

- Comparar as respostas, checar com o leitor do texto em questão, havendo, se necessário, uma releitura da mensagem ou de algum trecho da mesma. Assim, os alunos testam suas hipóteses sobre a formação dos textos e reformulam-nas, se necessário. Para comprovar seus argumentos, os alunos devem recorrer às UF encontradas no texto.

5.2.2.2 Segunda tarefa

O objetivo desta tarefa é, em pequenos grupos de 3 ou 4, elencar expressões concernentes aos temas desenvolvidos em cada tipo de texto.

Quadro 18 - Módulo 2 - Tarefa 2

Apresentações	Resposta à apresentação
<p>SINALIZAÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS</p> <p>SAUDAÇÕES Salut!⁶⁰ Slr</p> <p>PERGUNTAR INFORMAÇÕES SOBRE O DESTINATÁRIO Ça va ?? Moi ça va bien ! Comment tu vas ? Moi je vais bien !!</p> <p>PREPARAÇÃO DA DESPEDIDA Réponds moi Bon ban [...] Réponds- moi vite! Tu as une réponse assurée à 400%</p> <p>Despedida bisous et [...] @ + A</p>	<p>SINALIZAÇÃO DE RELAÇÕES SOCIAIS</p> <p>SAUDAÇÕES Salut, ___ ! Bonjour ___.</p> <p>PERGUNTAR INFORMAÇÕES SOBRE O DESTINATÁRIO J'espère que tu te portes très bien ainsi que ta famille.</p> <p>EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À TROCA DE MENSAGENS ANTERIORES Je suis très heureux d'avoir reçu ta lettre. Je suis très content (e) de ta réponse d'avoir accepté de correspondre avec moi. J'espère que tu te portes très bien ainsi que ta famille Je suis très ému d'avoir reçu ta jolie lettre. C'est avec un grand plaisir que j'ai bien reçu ta lettre</p> <p>EXPRESSÃO DO OBJETIVO DA MENSAGEM AO INTERLOCUTOR Je t'écris dans le souci de recevoir une réponse prompte et favorable de ta part, mais aussi afin de te témoigner toute ma sympathie[...]</p> <p>PREPARAÇÃO DA DESPEDIDA Je te quitte dans l'espoir de te lire très bientôt Bien de choses à toi (et à ta famille) J'ai hâte de lire ta prochaine lettre</p> <p>DESPEDIDA A bientôt Au revoir.</p>

⁶⁰ Respostas possíveis a partir das mensagens trabalhadas na tarefa anterior.

<p style="text-align: center;">INFORMAÇÕES PESSOAIS</p> <p>IDENTIDADE</p> <p>Nome: <i>Je m'appelle ____.</i> <i>Moi c'est ____.</i></p> <p>Idade: <i>J'ai __ ans le __ décembre</i> <i>J'ai __ ans</i> <i>[...]__ans</i></p> <p>Nacionalidade: <i>moi je suis française</i></p> <p>FALAR SOBRE SUAS PREFERENCIAS <i>J'aime (bien)</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Gros bisous !!!!</i></p> <p style="text-align: center;">INFORMAÇÕES PESSOAIS</p> <p>PERGUNTAR INFORMAÇÕES SOBRE O DESTINATÁRIO</p> <p><i>Dans quelle ville habites tu?</i> <i>Quelles langues parles tu?</i> <i>Que font tes parents ?</i> <i>Combien de langues vous étudiez à l'école ?</i> <i>Comment s'appellent les parents ?</i> <i>Comment est la vie au Brésil ?</i> <i>Es-tu une fois venu en Afrique ou Togo ?</i> <i>As tu des frères et soeurs?</i> <i>Aimes-tu les fruits comme moi ?</i> <i>Peux-tu me parler de ton pays ?</i></p> <p>INTRODUÇÃO DE NOVOS TEMAS <i>Me concernant</i> <i>Pour répondre à ta question</i></p> <p>FALAR SOBRE SUAS PREFERENCIAS <i>J'aime (bien)</i> <i>je raffole (de la musique)</i></p> <p>FALAR SOBRE SUA ROTINA <i>(Le_) nous commençons les cours à ____ et nous finissons à ____.</i> <i>Je me lève à six heures.</i> <i>.Je joue (au foot) (les samedis).</i> <i>Les dimanches j'utilise l'ordinateur. Je lis un roman à 21h et à 23 h je suis au lit.</i></p>
---	---

Fonte: autora

5.2.2.3 Terceira tarefa

O objetivo desta tarefa é que os alunos combinem, em grande grupo, quais novas UF devem ser registradas e como cada trio ou quarteto irá fazê-lo, postando na página do Mémo, se possível, em aula.

Os *Mémos* ficariam mais ou menos assim:

Quadro 19 - Módulo 2 - Tarefa 3a

Mémo ⁶¹		
Expressões típicas do gênero correspondência		
Apresentações (menos formal) (nesta tarefa todas as Ap parecem ter o mesmo nível de formalidade)		
Início	Meio	Fim
Sinalização de Relações sociais ⁶²	Informações Pessoais	Sinalização de Relações sociais
<p>SAUDAÇÕES^{63 64}</p> <p><i>Bonjour, tout le monde!</i> <i>Salut, tout le monde!</i> <i>Salut!</i> <i>Sl't</i></p> <p>PERGUNTAR INFORMAÇÕES SOBRE O DESTINATÁRIO</p> <p><i>Ça va ?? Moi ça va bien !</i> <i>Comment tu vas ? Moi je vais bien !!</i></p>	<p>IDENTIDADE</p> <p>Nome: <i>Je m'appelle _____</i> <i>Moi c'est ____.</i></p> <p>Idade: <i>J'ai __ ans.</i> <i>[...]_ans</i> <i>J'ai __ ans le __décembre</i></p> <p>Nacionalidade/local onde mora: <i>J'habite en (país)</i> <i>j'habite à (cidade)</i> <i>je suis (nacionalidade)</i></p> <p>PREFERÊNCIAS <i>J'aime (bien)...</i></p>	<p>PREPARAÇÃO DA DESPEDIDA</p> <p><i>Réponds moi</i> <i>bon ban [...]</i> <i>Réponds- moi vite!</i> <i>Tu as une réponse assurée à X%</i> <i>Je te quitte dans l'espoir de te lire très bientôt</i> <i>Bien de choses à toi (et à ta famille)</i> <i>J'ai hâte de lire ta prochaine lettre</i></p> <p>DESPEDIDA <i>Au revoir...</i> <i>bisous et [...]</i> <i>@ +</i></p>

Fonte : autora

Quadro 20 - Módulo 2 - Tarefa 3b

Mémo		
Expressões típicas do gênero correspondência		
Respostas à apresentação (mais formal) (nesta tarefa todas as RAP parecem ter o mesmo nível de formalidade)		
Início	Meio	Fim
Sinalização de Relações sociais	Informações Pessoais	Sinalização de Relações sociais
<p>SAUDAÇÕES</p> <p><i>Bonjour, __!</i></p> <p>PERGUNTAR INFORMAÇÕES SOBRE O DESTINATÁRIO</p> <p><i>J'espère que tu te portes très bien ainsi que ta famille.</i> <i>Comment ça va?</i></p> <p>EXPRESSÃO DOS SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À TROCA DE MENSAGENS ANTERIORES</p>	<p>IDENTIDADE</p> <p>Nome: <i>Je m'appelle _____</i> Idade: <i>J'ai __ ans.</i></p> <p>PERGUNTAR INFORMAÇÕES SOBRE O DESTINATÁRIO</p> <p><i>Dans quelle ville habites-tu?</i> <i>Quelles langues parles- tu?</i> <i>Que font tes parents ?</i> <i>Combien de langues vous étudiez à l'école ?</i> <i>Comment s'appellent les parents ?</i> <i>Comment est la vie au Brésil ?</i> <i>Es-tu une fois venu en Afrique ou</i></p>	<p>PREPARAÇÃO DA DESPEDIDA</p> <p><i>Bien de choses à toi</i></p> <p>DESPEDIDA</p> <p><i>Au revoir...</i> <i>A bientôt</i> <i>Gros bisous</i></p>

⁶¹ Essa página daria acesso às “Expressões típicas do gênero correspondência” e aos subtemas (ou as microfunções pragmáticas).

⁶² Os itens a partir desse nível também estariam ligados às microfunções pragmáticas, ou temas, permitindo um duplo acesso ao aprendiz.

⁶³ Os temas em negrito também estão em páginas diferentes

⁶⁴ Outros textos do mesmo gênero podem trazer outros temas a serem registrados em páginas de mesmo nível.

<p><i>Je suis très heureux d'avoir reçu ta lettre.</i> <i>Je suis très content (e) de ta réponse d'avoir accepté de correspondre avec moi.</i> <i>J'espère que tu te portes très bien ainsi que ta famille</i> <i>Je suis très ému d'avoir reçu ta jolie lettre.</i> <i>C'est avec un grand plaisir que j'ai bien reçu ta lettre</i></p> <p>EXPRESSÃO DO OBJETIVO DA MENSAGEM AO INTERLOCUTOR</p> <p><i>Je t'écris dans le souci de recevoir une réponse prompte et favorable de ta part, mais aussi afin de te témoigner toute ma sympathie[...]</i></p> <p>EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À TROCA DE MENSAGENS</p> <p><i>Je suis très fier/ravi d'avoir reçu ta jolie lettre .</i></p>	<p><i>Togo ?</i> <i>As tu des frères et soeurs?</i> <i>Aimes-tu les fruits comme moi ?</i> <i>Peux-tu me parler de ton pays ?</i></p> <p>INTRODUÇÃO DE NOVOS TEMAS</p> <p><i>Pour répondre à ta question...</i> <i>Me concernant</i> <i>Pour répondre à ta question</i></p> <p>PREFERÊNCIAS</p> <p><i>(Moi) J'aime (bien)...</i></p> <p>FALAR SOBRE SUAS PREFERENCIAS</p> <p><i>J'aime (bien)</i> <i>je raffole de _____</i></p> <p>FALAR SOBRE SUA ROTINA</p> <p><i>(Le_) nous commençons les cours à _____ et nous finissons à ____.</i> <i>Je me lève à six heures.</i> <i>Je joue (au foot) (les samedis).</i> <i>Les dimanches j'utilise l'ordinateur.</i> <i>Je lis un roman à 21h et à 23 h je suis au lit.</i></p>	
---	---	--

Fonte: autora

5.2.2.4 Quarta tarefa

O objetivo primordial desta tarefa é familiarizar o aprendiz com as UF, fazendo-o expressar suas preferências e trabalhando a parte não fixa da UF *J'aime_____*. É interessante que os aprendizes se deem conta que outras UF como: *Je m'appelle __*, *J'ai __ans* também funcionam de forma semelhante e dependem da escolha do sujeito falante. Uma das UF que pode ser vista mais de perto, pois sofre transformações, dependendo da palavra escolhida para complementá-la, seja uma cidade, ou um país é *J'habite (à)*, ou *j'habite (en)*, (au), (aux) (ver APÊNDICE 13).

Assim, os alunos são convidados a:

- comparar suas preferências com as dos autores das mensagens.
- discutir eventuais questões de compreensão com o colega ao lado, fazendo pesquisas na internet, procurando no dicionário, ou buscando orientação do professor.
- compartilhar suas preferências utilizando as expressões encontradas nos textos.

5.2.2.5 Quinta tarefa

O objetivo desta tarefa é a produção de uma apresentação. Individualmente e consultando as tarefas realizadas, as 20 mensagens disponíveis e o *Mémo*, os aprendizes são convidados colocar-se no lugar de um dos autores da mensagem e construir um texto falando sobre três dos quatros aspectos a seguir:

- a) a idade;
- b) a nacionalidade;
- c) as preferências;
- d) um afazer de sua rotina.

Prontos, os textos são lidos para o grupo que tem de adivinhar de qual autor das 20 mensagens poderia ser aquela produção. Ao ler seus textos, e ao refletirem sobre os do colega, os aprendizes testam suas hipóteses de escrita e aproveitam para dirimir quaisquer dúvidas quanto ao uso das UF.

5.2.2.6 Sexta tarefa

O foco principal desta tarefa é a revisão de algumas formas de indagar sobre informações, por meio das perguntas existentes no *Mémo* e com a ajuda do conhecimento prévio dos aprendizes. Pode-se propor, então, que cada um dos alunos coloque-se no lugar de um autor de mensagem. Por meio de perguntas, os colegas devem adivinhar de quem se trata. As perguntas são de “sim” ou “não”.

Antes, porém, em duplas e trios, os aprendizes são convidados a formular as perguntas que poderão auxiliá-los a informar-se sobre os autores das mensagens. Essas perguntas são compartilhadas com o grupo e revisadas. Se houver a necessidade de elaborar alguma que o grupo não esteja familiarizado, a turma decide se vai ou não registrá-la na *wiki*.

5.2.2.7 Sétima tarefa

O objetivo desta tarefa é que, em grande grupo, os alunos reflitam novamente sobre as mensagens com as quais trabalharam com o objetivo de planejar seus textos. A discussão pode basear-se nos seguintes eixos:

- Que tipo de mensagem escreverão?

- Como imaginam seus interlocutores? Podem organizar as informações a partir de algumas pistas que talvez o professor possa fornecer, se já conhece a escola.
- A partir desse perfil, qual o tom gostariam de dar às mensagens? Um tom mais ou menos formais em suas produções?
- Quais os temas que desenvolverão? Há temas obrigatórios?
- Levando em consideração os temas escolhidos e o caráter mais ou menos formal da mensagem a ser escrita, quais expressões seriam mais adequadas ao texto?

5.2.2.8 Oitava tarefa

O objetivo desta tarefa é que os aprendizes, apoiados em reflexões feitas a partir da realização das tarefas anteriores, produzam seus textos finais.

- Individualmente, preparação um planejamento para suas mensagens e compartilhá-lo com os colegas para que emitam opiniões a respeito.
- Elaboração de um primeiro texto a ser compartilhado com os colegas e analisado.
- Reescritura e entrega ao professor.
- Resposta do professor e, se necessário, reescritura das mensagens para envio posterior.

Apresentamos nossa proposta de sequência didática baseando-nos no referencial teórico apresentado na dissertação e em nossa experiência como professora de FLE. Podemos pensar na continuação do projeto. Outros suportes como o vídeo, por exemplo, também são bem-vindos, já que a comunicação virtual permite o uso de uma diversidade de ferramentas.

As respostas dos interlocutores, ao serem lidas, sofrerão o mesmo processo das mensagens acima. Assim, o *corpus* é renovado e o grupo pode familiarizar-se mais com as particularidades e escolhas lexicais de seus correspondentes reais. A proposta é uma possibilidade entre muitas. Para verificarmos se é adequada e pertinente aos estudantes, deveria ser testada, o que esperamos fazer futuramente. Na próxima seção dedicar-nos-emos a tecer algumas considerações finais deste trabalho de pesquisa.

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi a construção de uma sequência didática que possibilitasse ao aluno brasileiro aprendiz de francês em contexto escolar a não apenas conhecer o funcionamento das FR em textos produzidos a partir de experiências pedagógicas anteriores, envolvendo o gênero correspondência pessoal, como utilizá-las de forma adequada a esse gênero em suas produções.

Antes de montarmos a sequência, cumprimos com três objetivos secundários. O primeiro foi elencar alguns parâmetros que nortearam a montagem da sequência didática, a partir das contribuições das Teorias de Gêneros Textuais de linha Bakhtiniana, do Ensino Baseado Projetos, da Fraseologia e da Fraseodidática. As Teorias de Gêneros Textuais nos apontaram que nos comunicamos e aprendemos a nos comunicar por gêneros. Ao mesmo tempo, essas teorias nos oferecem uma forma de organizar os conteúdos, imputando aos gêneros, a capacidade de servir como ferramenta comunicativa e de se tornar um objeto de aprendizagem, por intermédio de um efeito que Schneuwly e Dolz (1999) denominaram de deslocamento como vimos, no capítulo 2. Por causa desse efeito, a escola, para os autores, torna-se o local privilegiado, no qual os estudantes podem utilizar os gêneros adequados às situações reais de comunicação com que se deparam e, ao mesmo tempo, aprender sobre eles.

As reflexões sobre o EBP elaboradas por Larmer e Mergendoller (2012) nos ajudaram a traçar parâmetros para organizar a sequência a que nos propomos. Além disso, nos auxiliaram a balizar o jogo interlocutivo de sala de aula, pois forneceram subsídios para definir o papel dos participantes e a relação entre eles e o(s) conteúdo(s) a ser(em) desenvolvidos na situação de comunicação em questão.

As reflexões provindas das teorias sobre o gênero apontam que ele é materializado por intermédio de textos típicos, os quais possuem uma organização temática preferencial a partir da qual é possível identificar suas partes constituintes. Em cada uma dessas partes, são esperadas algumas expressões típicas, como reforçam os estudos de Nattinger e DeCarrico (1992).

Levando, então, em consideração esses parâmetros, nos propusemos a selecionar textos para nosso *corpus* que se relacionassem ao gênero que nos propusemos a estudar, ou seja, a correspondência pessoal. Após uma primeira análise, chegamos à conclusão de que as UF mais adaptáveis a nosso contexto eram as denominadas de FR por Corpas Pastor.

A partir, daí, começamos a desenvolver o segundo objetivo desta pesquisa que se constituiu em identificar e categorizar, segundo as propostas da autora, as FR em uso nos textos. Após uma primeira tentativa de classificação, nos demos conta de que precisaríamos estendê-la um pouco mais, pois abarcava apenas uma parte das FR contidas nos textos. Assim, após algumas pesquisas, passamos a utilizar também as classificações propostas por Nattinger e Decarrico (1992), principalmente as que levaram em conta o caráter funcional dessas FR nos textos. Acreditamos que a junção das duas propostas mostrou-se adequada e representou um ganho e um resultado importante para o trabalho, pois permitiu que a classificação das FR refletisse suas funções e usos nos textos do *corpus*.

Apontados os parâmetros que balizariam a sequência, identificadas e classificadas as FR, desenvolvemos o terceiro objetivo da pesquisa, que foi o de escolher o material a ser utilizado.

Com esses três objetivos cumpridos, começamos, então, a preparar a sequência a que nos propusemos, ancorados nas contribuições da fraseodidática e em nossas experiências didáticas anteriores. A sequência didática está constituída por dois módulos, cada um com objetivos específicos, concretizados em oito tarefas diferentes. Parte-se de situações pedagógicas mais simples e se chega às mais complexas como a produção de um texto de apresentação e sua leitura e compreensão pelo grupo. Com a apresentação da proposta de sequência didática, atingimos o nosso objetivo principal para este trabalho.

Acreditamos que os parâmetros desenvolvidos neste estudo e as tarefas e atividades sugeridas a partir deles podem contribuir para o trabalho do professor de FLE que acredita no fato de o conhecimento ser construído socialmente e na natureza dialógica da língua.

Reiteramos, porém, que para a construção de sequências dessa natureza, é preciso que o professor tenha tempo suficiente para o planejamento previsto em sua carga horária na escola. Além disso, também seria interessante que pudesse contar com grupos de apoio pedagógico para discussão sobre a sistematização de sequências pedagógicas e sobre a elaboração de material didático, tal como vemos acontecer no PIBID.

Como perspectiva futura, pretendemos aplicar a sequência proposta a um grupo de alunos da instituição em que atuamos a fim de avaliá-la e melhorá-la ou ainda ampliá-la para que possa ser utilizada também por outros professores de FLE. Pensamos que, assim, poderemos alcançar um dos objetivos do fazer científico, qual seja, sua aplicação em outros âmbitos da sociedade, no nosso caso, as escolas.

Referências bibliográficas

ALVAREZ, Maria L. O. *Enunciados fraseológicos: uma amostra de linguagem e cultura no tempo e no espaço*. In: LABORDE, Elga Perez e ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Org.). **Dimensão temporal e espacial na linguagem e na cultura latino-americana**. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1. p. 131-144.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: ___. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARBOSA, Maria C. S. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos*. In: **Projeto Revista de Educação** (4), 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 2004. p. 8-13.

BRASIL. 1997. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Línguas Estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf>. Acesso em 07/10/2014.

BECKER, Fernando. *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BYGATE, M., SKEHAN, P., SWAIN, M. **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing**. Harlow: Longman/Pearson Education, 2001.

BRÉAL, Michel. *L'histoire de les mots*. In: ____ **Essai de sémantique**. Paris: Hachette, 1897. (p. 305-340)

CASTELOTTI, Véronique. **La langue Maternelle en Classe de Langue Etrangère**. Paris: CLE Internationale, 2001. Col.: DLE.

CAVALLA, Crístielle. *La phraséologie en classe de FLE*. In : GARNIER, Frédéric R. **Les langues**, Paris: APLV, 2009, n. 1, p.2-8. Disponível em : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2292>>. Acesso em : 29/03/2015.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996, p. 11-52.

COSERIU, Eugenio. *Sistema, norma y habla*. In : ____ **Teoria del lenguaje y linguistica general**. Madrid : Gredos, 1962. p. 11-115

CRISTOVÃO, V.L.L. *Sequências Didáticas para o ensino de línguas*. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) . **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1a. ed.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2011/espanhol_artigos/cristovao.pdf> . Acesso em 10/03/2015.

DIAS V. L. **Can you speak English at school? Yes, we can!: análises e propostas para a produção oral em língua inglesa na coleção It Fits do PNLD-2014**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

ETTINGER, S. *Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez preguntas clave sobre o estado actual da investigación*. In: **Cadernos de fraseoloxía Galega**, 2008, v 10, p. 95-127. Disponível em: http://www.cirp.es/pls/bdox/inv.cfg_numeros. Acessado em 29/03/20015.

GONZÁLEZ REY, M.I.: *A fraseodidáctica e o marco europeo común de referencias para as linguas*. In: **Cadernos de fraseoloxía galega**. Universidad de Santiago de Compostela, 2006. v. 8, p. 123-145.

_____. *La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement*. In: **La Clé des Langues**,. l'Université - Actes. 2010. Disponível em: <<http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/la-phraséodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement-92012.kjsp>>. Acesso em 08/03/2015.

GRAÇA, Rosa M. de O. **O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola**. 2009. 158f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

IÑESTA MENA, Eva M. *Compétence phraséologique et Portfolio Européen des Langues: vivre la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement obligatoire*. In: Gonzalez Rey (org.). **Outils et méthodes d'Apprentissage en Phraséodidactique**. Bruxelles: EME & Communications, 2014, p. 117-131.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. New York: Longman, 1985.

LARMER, John; MERGENDOLLER, John R., **8 Essentials for Project-Based Learning, by and in Educational Leadership**, Novato: ASCD, 2012. Disponível em: <http://scho.schd.ws/hosted_files/mtc2014/8b/Johnson-Schneider_PBLNGSS.pdf>. Acesso em: 08/03/2015.

LEFFA, Vilson. J. *Aspectos externos e internos da aquisição lexical*. In: ____ (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.

LEWIS, M. **Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice**. Hove: LTP, 1997.

LIMA, Marília dos S. **Um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**. Passo Fundo: UPF Editora, 2002, p. 22-34

MARCUSCHI. **Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, funções e definições**. In: CASTILHO, A. T. de (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989. p. 281-318.

MARQUES, Maria H. M. **Reflexões didático-metodológicas para um ensino sistematizado do léxico em francês como língua estrangeira**. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a**

pesquisa de linguagem. *Revista DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008, p.341-383.

NATTINGER, James R.; DECARRICO Jeanette S. **Lexical phrases and language teaching.** Oxford, Oxford University Press, 1992.

PAPERT, Seynor. **A máquina das crianças: repensando a escola na era digital.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PENADES MARTINEZ, Immaculada. *Didática de la fraseologia y de la paremiologia.* In: ALVARES, Maria L. Ortiz (org), *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada à fraseologia e paremiologia*, v. 1. Campinas: Pontes, Eds., 2012, p. 91-117.

PIROVANO, Maria V. da S. **Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento-aula.** 2001. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, digital Immigrants.* In: **On the horizon.** NBC, University Press, 2001. V. 9, nº 9. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 08/03/2015.

TAGLIANTE, Cristine. **La classe de Langue.** Paris: CLE International, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral.* São Paulo: Cultrix, [1916] 2007.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação.** Belo Horizonte: UFMF, 1999

SCHROEDER. Daniela N. **A concordância nominal em italiano por aprendizes brasileiros: um estudo com foco na forma.** 2007.122f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

SHEEN, Ron. ‘Focus on form’ and ‘fouc on forms’. In: **ELT Journal** . Oxford University Pres, vol. 56/3, 2002.

STROHSCHEN, Carola. *A fraseodidáctica nos materiais para o ensino do alemán como lingua estranxeira.* In: **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, vol. 15, p. 371-392, 2013.

XATARA, Cláudia M. *O ensino do léxico: as expressões idiomáticas.* In: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: UNESP, 2001. N. 37, p. 49-59.

ANEXOS

ANEXO 1

QUADRO 1 - Taxonomia das Unidades Fraseológicas de Corpas Pastor⁶⁵

Unidades Fraseológicas				
Não são enunciados. Não são atos de fala		São enunciados. São atos de fala		
Fixos na Norma Esfera I	Fixos no Sistema Esfera II	Fixos na fala Esfera III		
Colocações	Locuções	Enunciados Fraseológicos		
		Parêmiás	Fórmulas de Rotina	
1. Substantivo (sujeito) + Verbo <i>estalar uma guerra</i>	1. Locuções Nominais <i>mosca muerta</i>	1. Enunciados de valor específico <i>las paredes oyen</i>	1. Psicossociais	2. Discursivas
2. Verbo + Substantivo (objeto) <i>entablar amistad</i>	2. Locuções Adjetivas <i>Corto de medios</i>	2. Citações <i>La vida es sueño</i> (P. Calderón de la Barca)	1.1 Expressivas <i>¡Buen provecho!</i>	2.1 de Abertura e Fechamento <i>¿Cómo estás?</i> <i>Gracias por todo.</i>
3. Adjetivo + Substantivo <i>fuelle fidedigna</i>	3. Locuções Adverbiais <i>a bordo</i>	3. Refrões <i>La ocasión hace al ladrón</i>	1.2 Comissivas <i>Palabra de honor!</i>	2.2 de Transição <i>Para mí...</i>
4. Verbo + Advérbio <i>felicitar efusivamente</i>	4. Locuções Verbais <i>mover cielo y tierra</i>		1.3 Fórmulas Diretivas <i>¿En qué quedamos?</i>	
5. Adjetivo + Advérbio <i>diametralmente oposto</i>	5. Locuções Prepositivas <i>con vistas a</i>		1.4 Fórmulas Assertivas <i>No que decir tiene</i>	
	6. Locuções Conjuntivas <i>mientras tanto</i>		1.5 Fórmulas Rituais <i>¡Buenos días!</i>	
	7. Locuções Oracionais <i>hacerle a alguien la boca agua</i>		1.6 Miscelânea <i>Más claro, agua.</i>	

Fonte: Corpas Pastor (1996, p. 52)

⁶⁵ Exemplos fornecidos pela autora.

ANEXO 2

Quadro 2: Fórmulas Discursivas

FÓRMULAS DE ROTINA		
Fórmulas Discursivas		
Fórmulas de Abertura e Fechamento		
F. de Abertura	F. Fechamento	Fórmulas de Transição
<p>Facilita o curso ordenado e regrado dos intercâmbios conversacionais. Agem nos limites da interação, junto a sequências de abertura.</p> <p>F. de informação: <i>¿Como estás?</i>⁶⁶</p> <p>Outros: Pares de Adjacência no comércio, por exemplo: <i>¿Va a ser? Solo.</i></p> <p>Captar a atenção dos interlocutores: <i>(.....)/ A eso voy/ Para que te enteres/¿Qué digo?</i></p>	<p>F. Prepartórias</p> <p>Terminam a conversa de forma gradual e polida, sem danos, deixando claro que não há espaço para réplicas .</p> <p>Intercâmbios terminais: Troca pelas quais os interlocutores negociam o término da conversação: <i>Gracias por todo.</i></p>	<p>Regulam a interação. Organizam e precisam o que se diz. Ressaltam partes, ligam tópicos e permitem aos interlocutores tomar a palavra, manter o turno, ou orientar sua troca.: <i>A eso voy/iba.</i></p> <p>Fazem parte dos <i>gambits</i> e possuem 4 funções:</p> <p>1) Introduzir informação semântica: <i>Dicho sea de paso/Para mi.....</i></p> <p>2) Assinalar relações sociais entre os falantes. <i>Com sido un placer hablar com usted/ ¿o no?</i></p> <p>3)</p> <p>4) 3) Assinalam a atitude dos locutores ante a informação, e expressão de sentimentos (como as Fórmulas psicossociais) <i>Vaya por Dios.</i></p> <p>4) Controlam a comunicação, assegurando que o falante fique preparado para a transmissão de informação. <i>¿Me siegues?</i></p>

Fonte: Corpas Pastor (1996, p. 271)

⁶⁶ Exemplos fornecidos pela autora.

ANEXO 3

Quadro 3: Fórmulas Psicossociais

FÓRMULAS DE ROTINA					
Fórmulas Psicossociais					
Atos de fala expressivos Fórmulas Expressivas Atitude e sentimentos	Atos de fala comissivos Fórmulas Comissivas Comprometimento com o receptor	Atos de fala diretivos Fórmulas Diretivas Persuasão do emissor	Atos de fala inf. F. Assertivas	Ato de Fala Ritual F. Rituais	Miscelânea
<p>a) <u>Passado</u> (implica o receptor em um ato passado)</p> <p>1. F. de (pseudo)-desculpa <i>Con perdón</i> V. il. Desculpar-se (por uma palavra inadequada)</p> <p><i>Pseudo-desculpas</i> <i>Lo siento</i> (desculpa e solidariedade perante algo negativo acontecido ao interlocutor)</p> <p><i>Perdone que le moleste</i> (atrair a atenção. Iniciar ou terminar um intercâmbio. Interromper o interlocutor para</p>	<p>b) <u>Futuro</u> (implica o receptor em um ato futuro)</p> <p>3. “Fórmulas para prometer e ameaçar” <i>¡Palabra de honor! ¡Ya te arreglaré!</i></p>	<p>4. Fórmulas de exortação V. il. Persuadir, exortar (a falar) <i>¿En qué quedamos?</i></p> <p>Fórmulas contrárias: <i>¡Comprate un desierto y lo barres!</i></p> <p>Fórmulas de ânimo: V. il. Animar, alentar e apaziguar. <i>No es para tanto</i></p> <p>Fórmulas de Informação: V. il.: Pedir, requerir. <i>¿Se puede?</i></p>	<p>O emissor garante a veracidade de sua informação. (não implicam o emissor e o receptor em um ato passado ou futuro.</p> <p>F. de Asseveração (V. il. Afirmar) <i>Ni que decir tiene.</i> (variações estilísticas)</p> <p>Fórmulas de Promessa <i>Palabra de honor.</i></p> <p>Fórmulas Emocionais Expressam um estado de ânimo (assombro e anedotas. surpresa; enfado e contrariedade)</p>	<p>F. de Saudação e Despedida Seguidos ou não de diálogo <i>Buenos dias/Hasta luego</i></p>	<p>Fórmulas que não possuem verbo perf. Próximas das parêmiás Podem proceder de anedotas. <i>Más claro, agua.</i></p>

<p>perguntar, informar ou pedir algo)</p> <p>2. F. de Consentimento F. de consentimento (V.il. Aprovar) Indicam que o emissor está de acordo com o que foi dito anteriormente. <i>¡Éso digo yo!</i> Aceitação de hierarquia <i>¡A la orden!</i></p> <p>F. de Recusa: (V. il. negar, rechaçar, duvidar do que foi dito) (Há variedade estilística nessas fórmulas)</p> <p>F. de agradecimento: (V. il. agradecer): <i>Muchas Gracias</i></p> <p>F. de Réplica /Cortesia): <i>De nada./ No es/ha sido nada.</i></p> <p>“Fórmulas de desejar boa sorte” (ao emissor ou a</p>			<p><i>Parece mentira.</i></p> <p>Fórmulas de insulto e declaração de asco invocações a divindades (variações estilísticas) <i>¡Válgame Dios!</i></p>		
---	--	--	--	--	--

<p>terceiros): <i>¡Feliz Año Nuevo!</i></p> <p>“Fórmulas para expressar bons desejos”: <i>¡Buen provecho!</i></p> <p>Fórmulas de solidariedade: <i>¡Qué mala suerte!</i></p> <p>Fórmulas expressando falta de solidariedade: <i>¡A mi, plin!</i></p>					
--	--	--	--	--	--

Fonte: Corpas Pastor (1996, p. 271)

ANEXO 4

Minha coletânea pessoal de fraseologismos⁶⁷

Ficha de trabalho para o desenvolvimento de fraseologismos no texto

1. Conceito-chave (em LETRAS MAIÚSCULAS e entre barras)

2. Fraseologismo no con(texto) com informação da fonte (Cópia)

3. Reescrita (Paráfrase) do fraseologismo em Português e/ou Alemão. Eventual correspondência fraseológica em Alemão.

4. Restrições gramaticais (Pessoas, Tempos, Negação, Formas interrogativas etc.)

5. Restrições de classe e modos de uso (Favor assinalar com um X)

	coisa	substantivo abstrato	ser vivo	masculino	feminino	idade
sujeito						
objeto						

6. Informações sobre o nível de estilo e marcas de registro (*elevado, coloquial, vulgar*)

(Favor circular a informação adequada)

7. Informações sobre a frequência (*muito usual, usual, normal, raro, muito raro*)

(Favor circular a informação adequada ou dar a documentação de acordo com o Google)

8. Condições de uso

Quem?

Para quem?

⁶⁷ Traduzido do Alemão por Gabriela Hoffmann Lopes. Original pode ser acessado em http://www.buske.de/download/Ettinger_Nunes/Arbeitsblatt_Port-RW.pdf .Acessado em 17/02/2015.

Quando? Onde?

Com que intenção? (*Valor semântico*)

9. Gestos e mímica (esboço ou descrição)

10. Etimologia e outras observações

Fonte: Ettinger / Nunes: Portugiesische Redewendungen. © Helmut Buske Verlag GmbH 2006

ANEXO 5

Quadro 4 – Frases Lexicais - Categorias Funcionais⁶⁸

Interações Sociais	Tópicos Necessários	Instrumentos do discurso
<p>a) manutenção da conversação</p> <ul style="list-style-type: none"> - convocação: <i>Excuse me; Hi; Hello; Hello, I'm + name;</i> - resposta à convocação: <i>Hi; Hello; What's going on/happening?;</i> - indicando um tópico: <i>What's X?; (By the way) Do you know/remember X?;</i> - esclarecendo: <i>Excuse/Pardon me; What did you mean by X; What I mean/I'm trying to say is X;</i> - verificando a compreensão: <i>All right?; (Do you) understand (me)?;</i> - mudando de assunto: <i>By the way; This is (a bit) off the subject/track, but X;</i> - mudando interlocutor: <i>(Well), so OK; Excuse/Pardon me; Could I say something here?;</i> - encerrando: <i>Well, that's about it; I must be going; (It's been) nice talking to you; I've got to run; I mustn't keep you any longer;</i> - despedindo-se: <i>Good bye; see you later; (Well) so long (for now);</i> <p>b) objetivos da conversação</p> <ul style="list-style-type: none"> - expressando cortesia: <i>Thanks (very much); (Please), if you don't mind;</i> - perguntando: (entonação ascendente) <i>Do you X?; Is/are there/it/they X?;</i> - respondendo: <i>Yes, (there/it/they/is/are) (X); No (there/it/they is/are not) (X);</i> - solicitando: <i>Would you mind X?; May I X?;</i> - oferecendo: <i>May/can I help you?; Would you like X?;</i> - aquiescendo: <i>Of course; sure (thing); I'd be happy/glad to;</i> - recusando: <i>Of course not; No way;</i> - elogiando: <i>That's really a great tie.</i> 	<p>a) autobiografia:</p> <p><i>My name is; I'm from; I'm (a); (years old);</i></p> <p>b) linguagem:</p> <p><i>Do you speak ?; I don't speak very well; I speak (a little);</i></p> <p>c) quantidade:</p> <p><i>How much/big is?; (not) a great deal; lots of ;</i></p> <p>d) tempo:</p> <p><i>What time X?; for a long time/ years; at/it's o'clock; on day; the before/after ;</i></p> <p>e) localização:</p> <p><i>Where is?; the right/left (of) ; f) clima: Is it going to ?; I'm from;</i></p> <p>g) preferências.</p> <p><i>I like/enjoy a lot; I don't like / enjoy (at all); I'd like to X; (What) do you like to X;</i></p> <p>h) comida:</p> <p><i>I'd like (to have) /to make a reservation (for) ; the check; a table for; serve breakfast/ lunch /dinner;</i></p> <p>i) compras:</p> <p><i>How much is?; I want to buy/ see ; It (doesn't) fit(s); (not) too expensive; a (really) good/bad bargain; cost(s) (me/you/them) dollars.</i></p>	<p>a) conectores lógicos:</p> <p><i>As a result (of X); Nevertheless; Because (of) X; in spite of X;</i></p> <p>b) conectores temporais:</p> <p><i>The day/ week/ month/ year before/ after; and then; after X then/the next is Y;</i></p> <p>c) conectores espaciais: <i>Around here; over there; at/on the corner;</i></p> <p>d) instrumentos de fluência:</p> <p><i>You know; it seems (to me) that X; I think that X; by and large; at any rate; if you see what I mean; and so on; so to speak; as a matter of fact;</i></p> <p>e) exemplificadores:</p> <p><i>In other words; it's like X; for example; to give you an example;</i></p> <p>f) relacionadores:</p> <p><i>The (other) thing X is Y; X has (a lot)/doesn't have (much) to do with Y; not only X but also Y;</i></p> <p>g) qualificadores:</p> <p><i>It depends on X; the catch is X; it's only in X that Y;</i></p> <p>h) avaliadores:</p> <p><i>as far as I know/can tell; there is no doubt that X; I'm (not) absolutely sure/positive/certain (but); I guess; at least; at all;</i></p> <p>i) resumidores:</p> <p><i>To make a long story short; my point (here) is that X.</i></p>

⁶⁸ Exemplos fornecidos pelos autores.

<p>- assegurando: <i>it is (a fact/the case that) X; I think/believe that X; it seems X; I read (somewhere) that X;</i></p> <p>- respondendo:</p> <p>reafirmando <i>(and then) what happened (next/then/after that)?;</i></p> <p>aceitando <i>(yeah,) I know; (oh), I see, no kidding;</i></p> <p>endossando <i>yes, that's so/ correct/ right;</i></p> <p>discordando: <i>yes, but (I think that) X; I don't (really) agree (with you/X);</i></p> <p>expressando gratidão <i>thanks (very much/a lot) (for X), I (really appreciate) your thoughtfulness/ kindness/doing X;</i></p> <p>expressando sentimentos <i>I'm (very) sorry about/to hear (about) X; (wow), that's/how terrible/awful.</i></p>		
--	--	--

Fonte: Nattingere DeCarrico (1992, p.61 – 66)

ANEXO 6

QUADRO 5-Tópicos Necessários

Autobiografia	Língua	Quantidade	Tempo	Localização	Clima	Gostos	comida	Compras
-my name is ____;	-do you speak ____?;	-How much/big is ____?;	-when is X? -what time is X?;	-where is ____?;	-is it gong toX?;	- I like/enjoy ____ a lot;	-I'd like (to have); -a table for ____;	-how much is ____?;
-I'm from ____;	-how do you say/spell __?;	-(not) a great deal;	-at/it's ____ o'clock.	-across from ____;	-it's very ____?;	-I (dont) like/enjoy ____ at all;	-serve breakfast/lunch/dinner.	-it (doesn't) fit(s);
-I'm (a) ____ years old.	-I dont speak ____very well.	-lots of		-next to ____.	-it's very ____.			-a (really) good/bad buy/bargain.

Fonte: Nattinger e Decarrico (1992, p. 67-68)

ANEXO 7

QUADRO 6 - Macro-organizadores globais e locais

A. Marcoorganizadores globais		
1. Marcadores de tópicos (Topic markers)	2. Marcadores de mudança de tópico (Topic shifters)	3. Sumarizadores
<i>what I mainly wanted to talk about/tell you about was X</i> <i>The first thing is X</i> <i>Let me start with X</i> <i>Let me talk about X, then we'll</i> <i>First of all</i>	<i>OK, now,...(entonação descendente+ pausa)</i> <i>By the way</i> <i>The other thing X is Y</i> <i>That brings us to X</i> <i>Let's look at X</i>	<i>OK, now,...(entonação ascendente e sem pausa)</i> <i>All there is to it</i> <i>In effect</i> <i>What am I trying to say is X</i> <i>To make a long story short</i>
B. Macroorganizadores locais		
1. Exemplificadores	2. Relatores	3 Avaliadores
<i>If you/we look at/see/go for example</i> <i>how about X</i> <i>in other words</i> <i>If you've seen X then</i>	<i>Not only X, but also Y</i> <i>That would go/goes not only for X, but (also) for Y</i> <i>Any time X, there's Y</i> <i>If you look at X, here's Y</i>	<i>X is fine/OK with me</i> <i>No problem with that</i> <i>Look what's going on here</i> <i>X is worth noting/mentioning</i> <i>interesting one is X</i>

Fonte: Nattinger e DeCarrico (1992, p. 145)

APÊNDICES
APÊNDICE 1

Tabela1 Panorama Geral do Corpus

Tipo de Corr.					Total de mensagens		
Livre (2003/2005) África:28 América: 0 Europa: 31			Escolar (2012) África: 10 América: 18		87		
59			28		2003	2005	2012
					10	49	28
Tipo de texto			Tipo de texto		Continentes		
					África 10	América 1	Europa 3
Apresentação: 2003: 0 2005: 30	Resp. ao anúncio 2003: 9 2005: 19	Resp. a men. dir. 2003: 1 2005: 0	Resp. à apresentação 18	Resposta à mens. dir. 10	B.Faso; Camarões; Congo; C. Marfim; Gabão; Guiné; I. Reunião; Mali; Senegal Togo	Québec	Bélgica; França; Luxemburgo
África: 16	África: 12 2003: 1 2005: 11	África: 0	África: 0	África: 10			
Europa: 14	Europa: 16 2003: 8 2005: 8	Europa: 1	América: 18	América: 0			
C.livre Apresentações 30	C.livre Resp. an. 28	C.livre Resp. mens. 1	C. Esc. Apr. 18	C. Esc. RMD 10			
					38	18	31

Fonte : autora

APÊNDICE 2

Tabela 2 : Correspondência Livre 2003

Correspondência livre 2003							
País	França				Congo		
	RA		RMD		RA		
Idade:	M	F	M	F	M	F	
12							
13							
14		2					
15		3					
16							
17		1					
21					1		
?				1			
Total gênero	0	6	0	1	1	0	
Total tipo de texto	6		1		1		
Total País	7				1		
País	Bélgica				TOTAIS		
	RA				PAÍSES – 3		
					África – 1	Europa – 2	
					RMD	RA	RMD
					1	6	1
	M	F	IDADES				
12			0				
13			0				
14		1	3				
15			3				
16			0				
17			1				
21			1				
?			1				
			M	F	M	F	
Total gênero	0		1		1	0	
Total tipo de texto	0		1		RA	RMD	
					8	1	
Total País	1				TOTAL GERAL		
					9		

Fonte: autora

APÊNDICE 3

Tabela 3: Correspondência Livre 2005

Correspondência livre 2005																																																						
País	Bélgica						B. Faso						Camarões						Congo						C. Marfim						França						Gabão																	
Tipo de Texto	Ap			RA			Ap			RA			Ap			RA			Ap			RA			Ap			RA			Ap			RA																				
Idade:	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?												
12																																																						
13		1																																																				
14							1																																															
15													1															4	1																									
16										1			1																		1			1	1																			
17													1																																									
?																																																						
Total gênero	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5	1	0	0	0	1	0	0												
Total tipo de texto	1			0			1			2			1			0			3			0			1			0			14			7			0			1														
Total País	1						3						1						3						1						21						1																	
País	Guiné						Ilha da Reunião						Luxemburgo						Mali						Senegal						Togo						TOTAIS																	
Tipo de Texto	Ap			RA			Ap			RA			Ap			RA			Ap			RA			Ap			RA			PAÍSES:13																							
																																		África – 10			Europa – 3																	
																																		Ap			RAp																	
																																		17			11			15			7											
Idade	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	M	F	?	IDADES																	
12																																																						
13		1																																																				
14							1			1																																												
15																																																						
16																1																																						
17										1																																												
?																			1																																			
Total gênero	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	6	0	0	2	2	0	14	16	1	5	9	5												
Total tipo de texto	1			1			2			0			0			1			1			0			0			3			6			4			Ap			RAp														
Total País	2						2						1						1						4						10						32						18						TOTAL GERAL					
																					50																																	

Fonte : autora

APÊNDICE 4

TABELA 4: CORRESPONDÊNCIA ESCOLAR 2012

Correspondência Escolar 2012						
País	Québec		Totais			
Tipo de texto	RA		Continentes			
			África - 10	América - 17		
Idade:	M	F	RMD	RA		
11	9	9				
Total gênero	9	9				
Total tipo de texto	18					
Total País	18		10	18		
País	Togo					
Tipo de texto	RMD					
	M	F	IDADES			
11			18			
12			0			
13			0			
14	2		2			
15	1		1			
16	3		3			
?	4		4			
Total gênero	10	0	M	F	M	F
			9	9	10	0
Total tipo de texto	10		Resp apr		Resp mens dir..	
			18		10	
Total País	10		TOTAL GERAL			
			28			

Fonte : autora

APÊNDICE 5

Tabela 5: distribuição das mensagens por ano, continente e países

Países por Continente	África – 10	América – 1	Europa – 3
Total de países: 14	B.Faso; Camarões; Congo; C. Marfim; Gabão; Guiné; I. Reunião; Mali; Senegal Togo	Québec	Bélgica; França; Luxemburgo
Mensagens por continente	39	18	30

Fonte : autora

APÊNDICE 6

Tabela 6: distribuição das mensagens por ano, gênero e continente

Continente	África			América		Europa		
Mensagens por gênero e continente – total 87	M	F	?	M	F	M	F	?
	2003: 1	0	0	2012: 9	9	2003: 0	8	1
	2005: 19	5	4			2005: 1	20	0
	2012: 10	0	0					
	Total: 29	5	4	Total: 9	9	Total: 1	28	1
Total por gênero	Meninos: 39 Meninas: 42							

Fonte : autora

APÊNDICE 7

Quadro 8 – Sequências de Abertura, intermediárias e de fechamento

	2005 - África	2005 - Europa
SA	<p>1 Nada 2 Bonjour à tous 3 Nada 4 Nada 5 Salut 6 Salut, 7 Salut 8 Salut! 9Salut!! 10 Salut 11 Salut 12 Salut tous 13 Salut tous 14 Nada 15 Nada 16 Salut 17 Nada</p>	
SI	<p>1 Je m'appelle Mamadou Moctar Seck je suis sénégalais j'ai 15 ans 2 je me nomme Afatchao Yaovi Edem, je suis âgé de 15 ans habitant au Togo capitale Lomé 3 Nada 4 Je m'appelle Bagaita Desserama. , je suis un jeune togolais âgé de 16 ans 5, moi c'est Gildas un jeune togolais de 15 ans, 6 je suis Johnus, je suis un jeune togolais âgé de 16 ans 7 je me nomme Nicolas. Je suis un jeune togolais de 17 ans qui aimerais correspondre avec tous les jeunes du monde entier sans distinction de race ni de religion 8 Je m'appelle Appolinaire j'ai 14 ans 9 je m'appelle lassina je suis malien. 10 je m'appelle Priscilla, j'ai 14 ans et j'habite à La Réunion. 11 je m'appelle Prisca, j'ai 17 ans et j'habite la Réunion 12 je réponds au nom de Benjamin, je suis un jeune garçon congolais âgé de 15 ans 13 je m'appelle Christian, je suis un jeune garçon congolais âgé de 16 14 ans 14 Je suis content de vous écrire ce message, je m'appelle Keita Kitoko Meladhel, je suis un jeune congolais âgé de 17 ans, 15 Mon nom rest Diallo j'ai 13 ans je suis guinéen de la Côte guinéenne je vis ici dans la capitale mais dans le sud de Conakry</p>	<p>1 Je m'appelle Justine, j'ai 12 ans. Et j'habite en France. 2 Je m'appelle Aurélia et j'ai 12 ans. [...] j'habite en France 3 eh bien je me présente à vous très chère population: je m'appelle Pauline j'ai 13 ans j'habite à Paris 4 Je m'appelle Justine et j'ai 13 ans. 5 Je m'appelle Julia et j'ai 13 ans et demi. J'habite en France 6 Leah, j'ai 14 ans, j'habite en France et j'aimerais correspondre avec des filles de mon âge 7 Moi c'est Marie, 14 ans, j'habite à Paris. 8 je m'appelle Amélie et j'habite en France. J'ai 14 ans 9 Je m'appelle Marion et j'habite en France. J'ai 15 ans 10 je m'appelle Mélissa j'habite dans le sud de la France (à coté de Motpellier) 11 Je m'appelle Lucie, j'ai 15 ans et j'habite en France 12 Je m'appelle Jennifer, j'ai 15 ans, je viens de Savoie un département dans l'est de la France 13 Je m'appelle Aurélie. J'ai 17 ans et j'habite en France 14 Moi je m'appelle 15 je m'appelle Caroline mais tout le monde me surnomme Bee. J'ai 13 ans et je rêve d'avoir une ou un correspondant(e) (de n'importe quel pays et de n'importe quel âge mais de préférence 12-14 ans). J'habite en Belgique</p>

	<p>16 je me nomme N'guatta Marius Je vis en Côte d'Ivoire. J'ai 12 ans 17 Je me nomme Ludovic je suis camerounais j'ai 16 ans</p>	
<p>SF</p>	<p>1 je cherche des correspondants 2 Faites explorer ma boîte et je .vous répondrai 3 Si vous voulez savoir plus sur moi Abdel qui suis togolais et qui a 15 ans écrivez-moi. Réponse assurée 4 Nada 5 j'aimerais correspondre avec les filles et les garçons du monde entier sans distinction d'âge ni de religion. @+ 6 je veux correspondre avec tous les jeunes sans distinction de race. Bisoooo 7 Je pense que vous m'écrirez. Je compte sur vous. 8 Au revoir et gros bisou 9 Je suis a la recherche d' un correspondant(e).merci a bientôt 10 ben j'espère que vous m'écrirez tous. Je vous assure une réponse 999% sure!!! Gros bisous à tous!!!! 11 Écrivez moi je vous répondrais à 100% 12 Bye 13 Bye 14 Je vous souhaite une bonne compréhension. Merci. 15 Je te remercie infiniment et j'attends ta réponse. Bye 16 je veux correspondre avec toutes les filles et tous les garçons de 11 à 15 ans. Réponse assurée à 100%. 17 je recherche des correspondants garçons ou filles dans tout le monde entier. J'attends une suite favorable.</p>	<p>1 Ecrivez-moi plutôt à l'adresse de ma mère pour l'instant. Réponse assurée à 1000% !!! @++ 2 Tout le monde est le bienvenu sur ma boîte aux lettres!!!!!! Tchao!!!!!!!!!!!!!! 3 Donc chère population je vous dis bye bye et faites craquer ma boîte aux lettres lol. Allez bizoo à tous 4 Faites <i>péter</i> ma boîte à mail !! Réponse assurée à 100000000000% vous pouvez me faire confiance!! @+ 5 Merci d'avance! Grosses bises! 6 Eh bien si vous avez envie de me connaître un peu mieux que ce cher paragraphe que vous venez de lire, écrivez-moi!!! 7 Si t'as entre 13 et 16 ans et que t'aimes le rock, métal ou punk, écris-moi! 8 Je ne sais plus quoi d'autre dire sur moi alors j'espère que vous allez m'écrire 9 Je recherche des correspondants aux USA, au Royaume-Uni et partout dans le monde. Répondez-moi!!! 10 Gros bizous j'espère que vous serez nombreux à me répondre!!! Je vous embrasse tous très fort..... 11 Je recherche des correspondants de tout pays pour perfectionner mon anglais. Réponse assurée. 12 Alors si vous voulez correspondre avec moi faites exploser ma boîte d'e-mails. Réponse assurée à 100%. @+++ 13 J'attends vos réponses avec impatience. À bientôt 14 Bon bah voilà écrivez-moi vite !!!!! Réponse assurée !!!!! kiss</p>

Fonte : autora

APÊNDICE 8

Quadro 9 - Fórmulas de Rotina 1 - Fórmulas Psicossociais Rituais E Fórmulas Discursivas de Abertura e de Fechamento

Fórmulas de Rotina 1 – Fórmulas Psicossociais Rituais e Fórmulas de Abertura e de Fechamento							
Sequências de Abertura e de Fechamento							
Tipo de Sequência	Tipo de Fórmula	Correspondência Livre (2003/2005)				Correspondência escolar (2012)	
		Apresentação		RAp/RMD		RMD	
		África	Europa	África	Europa	África	América
Sequências de Abertura	Fórmulas Psicossociais Rituais Fórmulas Discursivas de Saudação	1 Salut/Bonjour à+ termo genérico Não colocou. 1 palavra	1 Coucou/Salut à+ termo genérico 1 palavra	1Salut/Bonjour+nome Não colocou. 1 palavra	1Salut/Bonjour+nome Não colocou. 1 palavra	1 Salut/Bonjour+nome Não colocou. 1 palavra	1 Salut/Bonjour/Cher+nome /ami
	Fórmulas Psicossociais de Consentimento Fórmulas discursivas de Abertura			1 J'ai lu ton message sur (...) 2 J'ai lu la lettre que (...)			
	Fórmulas Psicossociais Assertivas Emocionais Fórmulas Discursivas	1 Je suis très content de vous avoir écrit.				1 Je suis (très ravi/content/joyeux) d'avoir reçu (ta belle/jolie/gentille lettre) 2 C'est avec un (grand) plaisir [que j'ai (bien) reçu (ta lettre)].	1 Merci d'avoir pris le temps de m'écrire.
	Fórmulas Psicossociais Diretivas de Informação Fórmulas Discursivas de Informação		1 Alors, comment va la vie ? 2 Moi tout baigne !	1 Comment ça va ? 2 Comment tu vas (vas-tu) [et (ta famille)] ?	1 Comment tu vas (vas-tu) ? 2 Comment ça va ?	1 J'espère que tu te portes très bien ainsi que (ta famille).	
	Fórmulas Preparatórias (intercâmbio Terminal) Fórmulas	1 Faites déborder/exploser ma boîte à lettres. 2 Si vous [...] écrivez-moi.	1 Ecrivez-moi [...] 2 Réponse assurée à (...) % 3 Tout le	1 Je te quitte dans l'espoir de.....	1 Réponds moi (vite)..... 2 Je pourrai t'écrire pratiquement tous les jours.	1 Bien des choses à toi (et à...). 2 (/aussi) Je te souhaite..... 3 Je te remercie pour	1 (Aussi) Je te souhaite.... 2 J'espère que tu me répondras. 3 Au plaisir de te reparler. 4 J'ai hâte de tes

Sequências de Fechamento	Discursivas de Fechamento	3 Réponse assurée. 4 Je pense que vous m'écrirez. 5 Je compte sur vous.	monde est bienvenue sur ma boîte aux lettres. 4 Faites craquer/péter ma boîte aux lettres. 5 Si vous voulez être mon/ma correspondant(e)		3 Tu as une réponse assurée pratiquement tous les jours. 4 Je voudrai en savoir plus sur... 5 Veux-tu correspondre avec...	ta lettre. 4 Je me jouis de ta prochaine lettre.	nouvelles. 5 Passe un(e) beau/belle... 6 Je te remercie de m'avoir écrit/ pour la lettre. 7 Ce fut un plaisir de lire ta lettre.
	Fórmulas Psicossociais Rituais de Despedida Fórmulas Discursivas de Fechamento	1 @+ Não colocou	1 @+ 2 Allez bisou à tous. 3(Big) bisous/bises à tous 4Merci e à bientôt ! 5 Bye bye ! 6 A bientôt Não colocou	1 Gros bisou.	1 Bisous et... 2 @+ 3 A bientôt, j'espère	1 Au revoir 2 A bientôt ! 3 Je t'embrasse ! 4 Amicalement, (nome). Não colocou.	1 A bientôt ! 2 A la prochaine ! 3 A la prochaine Não colocou

Fonte : autora

APÊNDICE 9

Quadro 10 Fórmulas de Rotina 2 – Fórmulas Psicossociais Diretivas e Comissivas e Fórmulas Discursivas de Transição

Sequências Intermediárias						
Correspondência Livre				Correspondência Escolar (2012)		
Tipos de Fórmulas	Apresentação (2005)		Rap/ RMD (2003/2005)		Rap/RMD	
	África	Europa	África	Europa	África	América
F. Psicossociais Diretivas de Exortação Fórmulas Discursivas de Transição: Assinalam as relações sociais entre os falantes	1. Je suis (...) qui aimerais correspondre avec (...)	1. J'aimerais correspondre avec (...)	1. Ce que j'aimerais le plus dans ton courrier (...) c'est que (...) 2. Je voudrais (me) correspondre avec (toi/vous) ... 3. (Et toi aussi) tu veux correspondre avec moi pour échanger (...)	1. J'aimerais correspondre avec... 2. Je rêve d'avoir un(e) correspondant (e) (...).	1. Pour répondre à ta (...)	
F. Psicossociais Comissivas de Promessa Fórmulas Discursivas de Transição: Controlam a comunicação, asseguram que o ouvinte esteja preparado para a transmissão da informação.			1. Je te promets (...) dans (mon) prochain courrier			
F. Psicossociais Diretivas de Informação Fórmulas Discursivas de Transição:	1 Me concernant [...]			1 Je me présente à...		1 (...)/(Voici) à quoi ressemble une/ma journée (...) 2 Aujourd'hui, je vais t'expliquer comment se

<p>Asseguram que o falante fique preparado para Informação Semântica</p>					<p> passe une journée (...) 3 (...) puis je vais t'expliquer ma vie (...) 4 Aujourd'hui, je vais t'expliquer comment se passe une journée (...) 5 Alors, voilà ma journée. 6 Je vais te raconter une journée (...) 7 (Puis/ Maintenant, je vais t'expliquer) 8 Maintenant, je vais parler de (...) 9. Comme tu peux le constater (...) 10 j'aurais aussi quelques questions à te poser. 11 À moi de te poser une question. 12 (Pour) (Maintenant je vais) répondre à ta/tes/votre/vos question(s) (...) 13 Je t'écris pour (...) et pour répondre à tes questions. 14 J'ai lu la lettre que (...) </p>
--	--	--	--	--	---

Fonte : autora

APÊNDICE 10

Quadro 11 - Fórmulas de Rotina 3 – Fórmulas Discursivas de Transição e Psicossociais de Informação

Fórmulas de Rotina 3 – Tópicos Necessários						
	Apresentação		Resposta à Apresentação			
	2005 - África	2005 - Europa	2003 - África	2003 - Europa	2005 - África	2005 - Europa
Nome	1 Je m'appelle + nome 2 Moi, c'est + nome 3 Je suis + nome 4 Je me nomme + nome 5 Je répons au nom de + nome 6 Mon nom est	1 Je m'appelle + nome 2 Je m'appelle, mais (tout le monde) me surnomme + apelido 3 Moi, cest + nome	1 -----	1 Je m'appelle + nome 2 Moi, c'est + nome 3 Nous sommes + nome e nome	1 Je m'appelle + nome 2 Mon nom est + nome 3 Moi, c'est + nome 4 Moi, je me prenomme + nome	1 Je m'appelle + nome
Nacionalidade/Local onde mora/origem	1 Je suis + nacionalidade 2 (Nome), habitant au + país 3 (Moi) qui suis Togolais 4 Je suis + (adj - jeune) + nacionalidade 5 J'habite à + cidade	1 J'habite en + país 2 J'habite à + cidade 3 J'habite dans (le sud/le nord) 4 Je viens de + (cidade/ região)	1 Je suis + (adj - jeune) + nacionalidade	1 J'habite en + país 2 J'habite à + cidade 3 Nous habitons en	1 Je suis + (un) + nacionalidade 2 J'habite au + país 3 J'habite + cidade 4 Je vis au + país	1 Je suis + nacionalidade 2 Je vis en + país 3 J'habite en + país 4 J'habite à + cidade
Idade	1 J'ai + número + ans 2 Je suis agée de + número + ans. 3 (...) et qui ai + número + ans 4 (...) de + número + ans	1 J'ai + número + ans + (e t+ demi)	1 né le + data de nascimento	1 J'ai + número + ans + le + dia do aniversário 2 Nous avons + número + ans	1 J'ai + número + ans	1 J'ai + (bientôt) + Número + ans
Preferências	1 J'aime 2 Je suis fan du + (sport) 3 J'adore	1 Jadore 2 J'aime 3 J'aime (également)	1 Je raffole de (...)	1 J'aime (bien) 2 Nous adorons	1 (Moi), j'aime (beaucoup/bien/surtout)	1 J'aime 2 Mes (animaux) préférés sont 3 (Surtout), J'adore
Rotina	Para correspondência escolar					

Fonte : autora

APÊNDICE 12

Textos a serem trabalhados na primeira tarefa do Módulo2

1 Salut! moi je suis française. J'ai 15 ans, j'aime parler anglais. J'aime aussi la musique, le théâtre, le cinéma...Et surtout me faire des amis !!! Réponds moi, je m'appelle G.!

2 slt,
Moi c'est A., 15 ans, je suis française. J'ai une copine qui habite au Brésil, à Rio. Elle s'appelle Sophie. bon ban @+ A.

3 Salut A., ça va ?? Moi ça va bien ! je m'appelle Suely j'ai 14ans, j'habite a Wattrelos en France!! Je suis d'origine portugaise ! Réponds- moi vite!! je voudrais en savoir plus sur ton pays et tes coutumes!!

4 Salut A. !!

Comment tu vas ? moi je vais bien !!

Je t'écris dans le souci de recevoir une réponse prompte et favorable de ta part, mais aussi afin de te témoigner toute ma sympathie et mon entière disponibilité de vouloir te faire découvrir mon beau pays : le Congo, Brazzaville et mon continent l'Afrique. Dans toutes les domaines à travers notre correspondance.

Me concernant, je suis un jeune congolais de Brazzaville, né le 5 novembre 1982 je fais du mannequinat, je joue au foot et je suis écrivain amateur... je raffole de la musique, lecture, le sport, la gastronomie, les séries de télé, les jeux... tu sais ! ton annonce parue dans momes.net m'as plu !

J'ai du mal à lâcher mon clavier tellement ma joie est immense. Je te quitte dans l'espoir de te lire très bientôt.

GROS BISOUS !!!! J

5 Bonjour V.

Je suis très contente de ta réponse .Non, je ne parle pas portugais mais je connais quelque mots et je vais apprendre le portugais avec mon père pour pouvoir te parler dans cette langue.Dans quelle ville habites tu? As tu des frères et soeurs? Quelles langues. parles tu? Moi j'habite au Mans, j'ai un frère. il s'appelle M. et je parle français, anglais, espagnol et un peu italien.
Au revoir. E.

6 Bonjour A.,

C'est avec un grand plaisir que j'ai bien reçu ta lettre.

Je m'appelle S. J'ai 14 ans. J'aime la lecture, la musique, le théâtre, le voyage. Nous commençons les cours à 7h et nous finissons à 12h. Le Soir nous commençons les cours à 15h et nous finissons à 17h. Que font tes parents ? Comment s'appellent les parents ?

Bien de choses à toi.

Au revoir. S.

7 Bonjour , M !

Je suis très ému d'avoir reçu ta jolie lettre. J'espère que tu te portes très bien ainsi que ta famille. Je vais bien ainsi que ma famille. Pour répondre à ta question .Ma mère s'appelle T., elle est une revendeuse et mon père s'appelle D., il est un chauffeur. Je me lève à six heures.Les cours commencent à 7h et finissent à 12h. Le soir les cours commencent à 15 h et finissent à 17h.Sauf les mercredis soirs sont libres.Je joue au foot les samedis.Les dimanches j'utilise l'ordinateur.Je lis un roman à 21h et à 23 h je suis au lit.

Comment est la vie au Brésil ? Es-tu une fois venu en Afrique ou Togo ? As-tu des frères et sœurs ? Combien de langues vous étudiez à l'école ? Peux-tu me parler de ton pays ?

Bien de choses à toi et à ta famille

J'ai hâte de lire ta prochaine lettre

N.

8 Salut !!!

Je m'appelle A. et j'habite en France. J'ai 14 ans le 18 décembre. J'aime les chevaux, lire, monter à cheval, parler avec mes potes, parler anglais, allemand. J'aime bien les cours de français, allemand, anglais, histoire et géographie. Je ne SUIS PAS DU TOUT RASCISTE, mais au contraire contre. Je pourrai t'écrire pratiquement tous les jours.

Tu as une réponse assurée à 400%

9 Salut E.

Je suis très content de ta réponse d'avoir accepté de correspondre avec moi. Merci beaucoup pour ça. J'espère que tu te portes tres bien ainsi que ta famille. Je vais bien. A l'école nous étudions trois langues qui sont le français, l'anglais et l'allemand. Nous commençons les cours à 7h et finissons à 12h.

Le soir nous commençons à 15h et finissons à 17h. Moi je vais au lit à 22h après avoir réviser mes cours à la veille. Moi aussi je vis avec ma famille. Mon père est un statitien dans une fonction publique et ma mère est une revendeuse. J'ai trois frères qui sont Dian, Vincent et Alban. E., aimes-tu les fruits comme moi ? Car j'aime l'ananas, la banane, la vigne et les mangues. Peux-tu me parler de ton pays ? Es-tu une fois venu en Afrique ou au Togo ?

A bientôt

E.

10 Bonjour B.

Je suis très heureux d'avoir reçu ta lettre. Je m'appelle SEKLE François. J'ai 15 ans. J'aime l'ordinateur, le voyage, la musique et la lecture. Nous commençons les cours à 7h et nous finissons à 12h. Le soir nous commençons les cours à 15h et nous finissons à 17h. As-tu des frères et sœurs ? Que font tes parents ? Bien de choses à toi.

A bientôt, S. F.

APÊNDICE 13

Módulo 2 – Tarefa 4

- Marcar sua opinião em relação às preferências autores das mensagens.

J'aime/ Je n'aime pas trop/Je n'aime pas (gosto /não gosto muito/ não gosto)

Les choses

- A. J'aime les fruits. 😊 😐 😞
- B. J'aime la lecture. 😊 😐 😞
- C. J'aime le théâtre. 😊 😐 😞
- D. J'aime le voyage. 😊 😐 😞
- E. J'aime le sport. 😊 😐 😞
- F. J'aime la gastronomie. 😊 😐 😞
- G. J'aime les séries de télé. 😊 😐 😞
- H. J'aime les jeux. 😊 😐 😞
- I. J'aime l'hiver. 😊 😐 😞

Les actions

- J. J'aime lire. 😊 😐 😞
- k. J'aime monter à cheval. 😊 😐 😞
- L. J'aime parler anglais. 😊 😐 😞
- M. J'aime bien aussi la danse. 😊 😐 😞
- N. J'aime bien écouter de la musique. 😊 😐 😞
- O. J'aime la pluie et les orages. 😊 😐 😞
- P. J'aime le calme et le silence. 😊 😐 😞
- Q. J'aime le sourire des gens. 😊 😐 😞
- R. J'adore partir en voyage. 😊 😐 😞

- Anotações necessárias à compreensão das preferências :

😊 OUI

😐 PAS TROP

😞 NON