

A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS REFLEXOS NA AULA DE FLE

Miriam Miranda da Silva¹

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar os reflexos da concepção de língua do professor de FLE na sua prática em sala de aula e saber se as atividades praticadas têm uma influência na apropriação dos conteúdos pelos alunos nas suas práticas em classe. Para isso, servimo-nos da observação de duas aulas de FLE em um centro de ensino de línguas estrangeiras de Pernambuco. A partir de autores Courtillon (2003) e Marcuschi (2009) acerca do ensino de língua, observamos o desenvolvimento dessas aulas a fim de encontrar elementos que pudessem nos ajudar a seguir com o objetivo proposto nesse trabalho. Os resultados mostraram-nos que um professor que apoia seu trabalho na sua concepção de língua enquanto atos de fala e que faz da sala de aula um laboratório de atividades de comunicação oral consegue fazer com que seus alunos tomem a palavra e com que eles desenvolvam suas competências linguísticas.

Palavras-chave: concepção; ensino; aprendizagem; fala.

1. Este artigo foi produzido inicialmente em francês para a disciplina gêneros textuais do 7º período de Letras francês da UFPE, tendo como docente a prof. Dr. Joice Galli e como orientador, o prof. Saulo Albino da Silva.

I. Introdução

A concepção metodológica foi um tema que sofreu uma diversidade de interpretações ao longo de sua história. Durante os anos 1950, o pensamento a respeito da língua era do tipo estrutural, o que significava dizer que a língua era um conjunto de estruturas cujas regras de combinação deveriam ser dominadas para a produção da linguagem. Com a chegada dos anos 1970, esse pensamento foi radicalmente substituído por uma orientação baseada na comunicação. Então, falar não é mais apenas manipular estruturas, mas engloba, também, a ação de dar sentido à situação de comunicação e, para que as competências linguísticas dos estudantes sejam desenvolvidas, é preciso que o professor adote uma concepção metodológica e reveja constantemente sua prática docente. Quanto a esse assunto, a metodologia que um professor tem é mais ou menos adquirida durante as situações de sua própria experiência, sua formação, suas leituras e seus encontros pedagógicos. Os reflexos dessas experiências vão certamente estar presentes durante a prática nas aulas de língua estrangeira, momento no qual o professor vai recorrer a um ou a vários recursos didáticos, tais como a repetição de termos a fim de memorizá-los ou a encenação de contextos comunicativos.

A prática do Francês como Língua Estrangeira (FLE) está ligada, de certa maneira, ao desenvolvimento de todas as metodologias. Essas metodologias têm um impacto direto na construção da concepção metodológica de um professor, pois todo professor foi aluno e passou por um processo de formação, tendo estudado com professores que traziam à sala de aula uma metodologia ou uma mescla de metodologias. De acordo com Puren (1988), as metodologias evoluíram, com o tempo, até chegar à terceira geração, a geração audiovisual. Nesse mesmo sentido, Courtyllon (2003) destaca estas concepções através do tempo. Essa autora contrapõe a concepção metodológica enquanto estruturas a serem memorizadas enquanto atos de fala. Observando a evolução das metodologias, é possível perceber a influência da concepção de língua no surgimento das metodologias.

Na medida em que essas concepções são colocadas em prática nas salas de aula, nós podemos observar a influência de seus reflexos na formação do aluno, na construção de suas competências linguísticas. Face a essa situação, os professores que têm a preocupação de ter um projeto e, igualmente, ter ferramentas pedagógicas para poder, assim, colocar em prática as aulas de FLE, repensam constantemente o seu trabalho docente e buscam orientações para sua prática. Assim, estão sempre a par das novas pesquisas envolvendo o ensino de línguas.

Para Courtyllon (2003), o discurso metodológico se apoia sobretudo no tratamento das seguintes indagações: Como ensinávamos? Como ensinamos? Como devemos ensinar as línguas estrangeiras? Essas questões nos fazem pensar que, quando os professores respondem a essas perguntas, eles deixam transparecer suas concepções metodológicas durante a prática de ensino, pois o professor que não evolui quanto à sua prática demonstra apego a uma só forma de ensinar ou comodismo diante de estudantes com necessidades e anseios os mais diversos possíveis e não vê que língua é construção, é interação.

Quanto ao trabalho em sala de aula, é, então, apoiando-se em uma diversidade de materiais de ensino, tais como: manuais, gramáticas, livros de exercícios, filmes, livro do professor, que o docente vai poder realizar a prática que ele considera a melhor para a transmissão dos conhecimentos durante as aulas de língua estrangeira. Assim, a concepção metodológica na sua diversidade está ligada às suas próprias escolhas, pois estas são marcadas pela sua própria evolução e seria por meio delas que o professor teria direta ou indiretamente uma influência na maneira de conduzir uma turma de FLE. Como consequência, as escolhas metodológicas refletem na criação de um espaço de prática linguística ou na redução do aprendizado da língua à memorização de regras ou a um treinamento composto de exercícios de gramática.

A concepção de metodologia que um professor possui evolui ao longo de sua carreira. A respeito dessa evolução, seria interessante refletir sobre a citação seguinte: " Si l'on veut se forger une idée valide de la manière dont on apprend une langue, il faut pouvoir être informé des recherches faites

en psychologie de l'apprentissage.” (COURTILLON, 2003, p.7)². Diante dessas observações, este artigo tem o objetivo de analisar duas aulas de FLE em um centro público de ensino de línguas estrangeiras a fim de observar a concepção de língua do professor e seus reflexos na sua prática pedagógica e no processo de aprendizagem vivido pelos estudantes.

2. Metodologia

Neste trabalho, propomos analisar duas aulas de FLE. Essas aulas foram observadas para o estágio de observação para formar professores, durante a disciplina Estágio curricular. É por meio dessas observações que esse trabalho será guiado. O suporte teórico, ajudando a orientar as práticas de sala de aula, é essencial porque ele vai nos ajudar no processo de construção do presente artigo. Vamos tentar também fazer uma analogia entre conceitos teóricos e práticas de ensino no curso do FLE. Levaremos em conta o conceito metodológico que o professor de língua estrangeira manifesta nas suas práticas, quando ele pensa sobre os vários aspectos que são destinados à transmissão do conhecimento da língua alvo, tais como: a pedagogia, a metodologia e a didática. A interação professor/aluno e aluno/professor servirá também de suporte à realização desse trabalho. Para isso, as aulas observadas foram minuciosamente analisadas e, a partir da escrita dessas observações, procuramos elementos que pudessem contribuir com a nossa pesquisa.

3. Fundamentação teórica

Janine Courtillon, no seu livro “Elaborer un cours de FLE” (2003), traz-nos reflexões sobre a prática do professor de FLE em sala de aula. Sobre

2. Se queremos nos conceituar uma ideia válida da maneira como se aprende uma língua estrangeira, é preciso estar a par das pesquisas feitas em psicologia da aprendizagem. (Tradução nossa).

essa prática, a autora destaca a concepção de língua que se orienta para a comunicação, a qual estabelece uma relação de desejo de interagir, dando assim muita importância à escolha da forma linguística que deve ser adaptada tanto à mensagem quanto ao interlocutor. Isso se aproxima da teoria dos atos de fala. Essa teoria defende a ideia de que, a partir do momento no qual existe uma comunicação, mesmo muito reduzida, isso torna-se um motor para a aquisição da língua estrangeira estudada. Segundo essa teoria, a estrutura se aprende durante a comunicação e não antes dela. Essa concepção de língua, para Janine Courtillon, leva o professor a privilegiar o sentido e não a forma, porque é o sentido que será primordial quando quisermos nos comunicar. São também tomados em consideração os esforços cognitivos que o aluno deve investir para falar uma nova língua. Nesse momento, o professor vai colocar em atividade maneiras para a criação de um método, o que vai deixar transparecer sua própria concepção metodológica. Se a escolha do método é bem adaptada, isso facilitará as aquisições no momento da aprendizagem, por exemplo: a compreensão de um texto, da gramática, a ajuda à memorização dos diferentes elementos da língua relacionados ao léxico, como também à sintaxe. Essa reflexão se aprofunda ainda mais, pois Courtillon fala da importância de avaliar a aquisição de cada um desses elementos para melhor adaptá-los aos diferentes contextos de classe. Para terminar essas argumentações, é importante citar o seguinte trecho:

Il faudrait aller plus loin et admettre que les enseignants peuvent se former continuellement en opérant des choix raisonnés parmi les activités pédagogiques proposées dans les méthodes ou initiés par eux-mêmes, en observant les résultats, en élaborant en quelque sorte leur propre recherche d'action, en se constituant petit à petit leur propre méthode. (COURTILLON, 2003, p.8).³

3. Seria preciso ir mais longe e admitir que os professores podem se formar continuamente fazendo escolhas convincentes entre as atividades pedagógicas propostas nos métodos ou

Para continuar o pensamento desta autora, nós poderemos dizer que, à medida em que os professores cumprem suas práticas na sala de aula, os reflexos de suas concepções metodológicas são percebidos quando os alunos são colocados em situação de atividade, pois, se um aluno tem tendência a falar mais, nós podemos inferir que o professor possui uma concepção de ensino voltada, de preferência, para a comunicação oral e que focaliza, como objetivo principal, a interação dentro de uma vasta diversidade de contextos da vida. Ao contrário, se os alunos dominam melhor as estruturas gramaticais, nós podemos então supor que o docente insiste nos conhecimentos linguísticos estruturais, pelos quais, os alunos devem conhecer as regras de combinação para poder utilizá-las. Concluindo, qualquer que seja a escolha do professor, os reflexos desta serão percebidos a partir do momento no qual os alunos colocam em prática os conhecimentos que foram adquiridos da língua alvo.

Luiz Antônio Marcuschi, em seu livro "Produção textual, análise de gêneros e compreensão" (2009), aborda a língua sobre vários aspectos: a produção textual de base cognitiva, a análise sociointerativista de gênero textual ligada ao contexto fala-escrita, o processo de compreensão textual e a produção de sentido. As noções de língua, texto, compreensão e sentido e, também, a observação geral da obra de Marcuschi se situam na perspectiva sociointeracionista da língua. Esse tipo de posicionamento recusa a língua como um sistema autônomo e como simples forma. Nessa situação, ela é tomada como um conjunto de atividades, ou seja, uma forma de ação. Recapitulando, esses argumentos a situam dentro de um contexto e um funcionamento. Essa postura, dentro da perspectiva sociocognitivista e da sociointeração, afirma que as atribuições das particularidades são formalistas. Paulo Freire, no seu livro "Pedagogia da autonomia" (1996), desenvolve a ideia segundo a qual é preciso levar em consideração o conhecimento do aluno em interação com a disciplina. Essa ideia é oposta ao aspecto autori-

iniciar por eles mesmos, observando os resultados, elaborando, de alguma forma, sua própria pesquisa de ação, se constituindo pouco a pouco seu próprio método. (Tradução nossa).

tário e encoraja o aluno a trazer para a sala de aula sua própria experiência de vida para assimilar as competências de aprendizagem. Primeiramente, Freire defende a ideia de que, para um professor cuja perspectiva seja progressista, só é possível ensinar com um processo obtido socialmente e que isso não é um ato de transmissão de conhecimento, mas sim uma oportunidade de *savoir-faire*, representando um processo de formação na qual o aluno torna-se autor ele mesmo de seus conhecimentos. Freire continua seu pensamento declarando que não se pode esquecer que as duas partes desse processo acontecem através de uma aprendizagem e, nesta formação, é necessário facilitar para o aluno o objetivo a ser seguido na sua procura dos conhecimentos. É dessa maneira que os alunos adquirem um espírito crítico e são capazes de criar. É também da responsabilidade do professor motivar os alunos a verificarem os conteúdos oriundos de suas próprias descobertas. Assim, eles serão autônomos nas suas iniciativas para a aprendizagem de seus futuros conhecimentos, ao contrário dos alunos de um professor com raízes tradicionais, que repetirá tudo que já foi lido, e colocará de lado seus conhecimentos reduzindo o poder de questionar e de curiosidade, como também o poder de construir seus próprios saberes. Isso significa que as dúvidas, as curiosidades permanecerão em silêncio por causa do autoritarismo do professor, que se vê como o proprietário de um conhecimento indiscutível.

Paulo Freire apoia as ideias progressistas pedagógicas, que desenvolvem o pensamento. Em nenhum caso, no entanto, essas ideias devem ser confundidas com um ato de espontaneidade, liberdade, nem dos professores e nem dos alunos frente à construção dos conhecimentos. É, também, da responsabilidade dos professores orientar os conteúdos ensinados de uma maneira para que a prática seja eficaz. Nesse pensamento, o livro “Histoire des méthodologies de l’enseignement de langues” de Christian Puren (1988) aborda a frequência e a importância das evoluções que se sucederam em didática de língua estrangeira. Nesse livro, Puren explica as pequenas diferenças dos dois termos muito importantes nesse estudo, que são: método e metodologia. O termo método, segundo o autor, é

empregado no discurso atual com três sentidos distintos: o de material de ensino, quando falamos de método, como exemplo, nós podemos citar: *Voix et Images de France, Carpentier-Fialip (l'anglais vivant), Die Deutschen ou Que Carmen?* Mas, ele diz que ele mesmo utiliza o termo curso. Na sua obra, ele utiliza método como um conjunto de procedimentos e de técnicas de sala de aula visando despertar no aluno um comportamento ou uma atividade determinada. Ele acrescenta ainda ao seu pensamento que, nesse sentido, falamos de metodologia geral, de métodos ativos que designam tudo o que um professor pode fazer para criar e manter nos seus alunos o máximo de interesse e de participação em classe. Ao contrário, Puren fala de metodologias como sendo dados relativamente permanentes, porque elas se situam em um nível superior onde são levados em conta elementos sujeitos a variações históricas determinantes, como: *os objetivos gerais, os conteúdos linguísticos e culturais, as teorias de referência e as situações de ensino*. Esses quatro suportes teóricos citados na fundamentação acima desenvolvida serão as ferramentas pedagógicas que servirão como principal suporte para a realização deste artigo.

4. Análise

Para começar esta etapa, nós gostaríamos de dizer que, para realizá-la, nós nos inspiramos nas observações das aulas de FLE. Durante as observações, nós pudemos observar que os professores deixavam transparecer a concepção que tinham do ensino de língua estrangeira à medida que utilizavam as metodologias. Na maioria dos exemplos, nós pudemos constatar que as aulas orientavam-se sobre uma linha comunicativa.

Quanto às aulas analisadas, trata-se de duas lições lecionadas entre os dias 23 e 25 de Outubro de 2012, ilustrando aspectos culturais do Brasil e da França. Quanto ao espaço, trata-se de um centro de línguas estrangeiras em uma escola pública do Estado de Pernambuco. Em relação ao nível linguístico dos alunos, eles estavam no nível elementar dois e, observando o CADRE Europeu (parâmetro europeu que estabelece normas para classificar o

nível linguístico do estudante de língua estrangeira), doravante chamado de CECRL, poderíamos dizer que esses alunos pertencem ao nível A2, pois, além de falarem de si e sobre o que preferiam, de se apresentarem, de falarem de seus vizinhos, de suas famílias, eram capazes de se deslocar na cidade, de perguntar a direção aonde desejam ir, de pedir informações, de fazer compras, de fazer o pedido de refeições em um restaurante. Enfim, eles tinham as capacidades requisitadas para o nível A2.

Quando escutamos dizer que se tratava de uma aula abordando aspectos culturais, isso nos interessou, visto que um curso desse tipo requer uma longa elaboração e o professor deve trabalhar várias competências para chegar a esse fim, como a produção oral e a produção escrita. Em relação a essa observação, nós, como futuros professores, sabemos que as competências se completam, pois, quando um professor motiva seu aluno a falar ou a escrever, esse deve estar atento às regras de gramática, de fonética e a outros aspectos. No que concerne à atitude pedagógica, a professora trouxe para a sala de aula o mapa da França como também o mapa do Brasil. Ela os apresentou aos seus alunos e solicitou-lhes observá-lo com paciência e atenção.

Em seguida, ela lhes perguntou o que eles poderiam apreender com essa observação. Eles, primeiramente, falaram das cidades francesas e questionaram bastante a professora, que se esforçou em responder as suas questões. Ela deixava-os falar sem fazer muitas correções e, à medida que eles falavam, ela tomava nota em uma folha de papel. Em um dado momento, um aluno percebeu que a França era menor do que o Brasil e todos os alunos questionaram bastante sobre a população francesa, as divisões políticas e administrativas desse país. Diante dessas questões, a professora lhes pediu para prestar atenção e começou a falar de alguns aspectos do país europeu, como a divisão político administrativa. Primeiramente, ela disse que, na França, os estados não são divididos como no Brasil. Eles tinham pressa em saber como esse país era dividido. Então, a docente lhes falou das regiões, das cidades, da divisão de Paris em pequenos bairros, das secretarias de segurança pública e das prefeituras, dando sempre ênfase à produção oral dos alunos, pois ela questionava e estava sempre atenta eles diziam. No fim

dessa primeira parte da aula, todo mundo falava. Na sala existia uma motivação extraordinária. Sobre esta atitude, Courtillon declara que:

Si on a décidé de placer l'apprenant au cœur de l'apprentissage, expression qui n'est d'ailleurs pas majoritairement acceptée, il faut en premier lieu comprendre sa motivation, si elle existe. Si elle n'existe pas, il faut la créer, c'est-à-dire lui permettre de cerner ce qui pourrait être pour lui un objectif important dans l'appropriation d'une langue, qu'il a choisi ou pas: enrichir sa perception du monde, développer sa curiosité pour une autre culture, trouver du plaisir devenant en quelque sorte une autre personne, parlant autrement, c'est-à-dire en jouant un nouveau rôle sur une autre scène.⁴ (COURTILLON, 2003, p. 20)

Após ter terminado esta primeira etapa, a professora começou a explicar as preposições em francês, as empregadas diante do nome de continentes, de cidade, de país e toda essa explicação tinha como material pedagógico o mapa da França. Os alunos, por sua vez, começaram a fazer perguntas e a elaborar frases empregando os conteúdos explicados. Nessa etapa, a professora insistiu ainda nos contextos orais motivando os alunos a empregar as estruturas a serem apreendidas. Dessa maneira, a docente expressou sua concepção de língua. A respeito de tal atitude, Courtillon comenta que: « Le fait d'être plongé d'emblée dans une communication,

4. Se decidimos colocar o aluno no centro de aprendizagem, expressão que não é, aliás, predominantemente aceita, é preciso, primeiramente, entender sua motivação, se ela existe. Se ela não existe, é preciso criá-la, ou seja, lhe permitir compreender o que poderia ser para ele um objetivo importante na apropriação de uma língua, que ele escolheu ou não: enriquecer sua percepção do mundo, desenvolver sua curiosidade sobre outra cultura, encontrar diversão tornando-se de alguma forma alguém, falando de outra forma, que interpretar um novo papel num outro palco. (Tradução nossa).

même très réduite, est le principal moteur d'acquisition de la langue, c'est-à-dire que la structure s'apprend par la communication, et non avant elle. »⁵ (COURTILLON, 2003, p.7). Nós podemos ainda acrescentar uma citação à reflexão de Courtillon: “Ainda falta perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática, muito mais mesmo. Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola o limite da sua gramática.” (ANTUNES, 2011, p.13).

Na aula seguinte, a professora continuou o assunto da aula anterior: o desenvolvimento da habilidade cultural da língua alvo. Para isso, ela fez uma breve revisão do que ela tinha ensinado no dia anterior e começou a falar de festas folclóricas francesas, o que originou uma conversação espontânea entre os alunos. Eles falaram, primeiramente, da festa de São João, do maracatu, das festas religiosas regionais. A professora, por sua vez, deu muita importância às suas falas e aproveitou para estabelecer uma comparação entre algumas festas francesas e suas correspondentes no Brasil. Como, por exemplo, les Saintes-Maries-de-la-Mer e as festas das oferendas à lemanjá, no romper do ano novo, e la Saint-Valentin, que corresponde à festa do dia dos namorados aqui no Brasil; as farandolas francesas e a ciranda de Itamaracá. Assim, as festas folclóricas francesas foram descobertas pelos alunos por meio das atividades e oralidade, e foi desta maneira que cada um teve a oportunidade de transmitir seus próprios conhecimentos se servindo do vocabulário que eles possuíam. Sobre isso, Freire comenta que: “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos os baixos níveis de bem das populações.” (FREIRE, 1999, p.33). Essa observação Freire nos mostra que o ensino deve ter também como ponto de partida o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula.

5. O fato de estar mergulhado dentro de uma comunicação, mesmo muito reduzida, é o principal motor de aprendizagem de uma língua. Isso quer dizer que a estrutura se aprende através da comunicação e não antes dela. (Tradução nossa)

As origens das festas brasileiras foram também um assunto de conversação. Neste momento, uma relação entre as festas folclóricas francesas e brasileiras foi estabelecida pelos alunos os quais encontraram muitos laços culturais entre o Brasil e a França em relação ao saber fazer das pessoas, por exemplo, eles fizeram comentários sobre a quadrilha (dança folclórica do Brasil que é praticada durante as festividades de São João, cuja origem foi a corte dos reis da França). Além disso, aspectos de uma outra cultura que não pertenciam à língua estrangeira estudada foram também observados pelos alunos, como a gastronomia, pois, durante a festa de São João, as especialidades culinárias preparadas não são de origem francesa, mas sim de origem indígena. Através da mistura dessas diferentes culturas, podemos constatar a presença da interculturalidade e esse aspecto motiva os alunos a se expressarem, pois uma atmosfera de interação é desenvolvida.

Resumindo, a professora, tomando como ponto de referência aspectos culturais do Brasil e da França, trabalhou várias competências linguísticas dando ênfase aos atos de fala. Então, os elementos que envolvem o ensino de FLE são as ferramentas para despertar as situações de discurso e interação. O papel do cultural como didática foi bem explorado ao longo das aulas e muito bem aceito pelos alunos, pois, através de sua própria cultura, eles puderam expressar não somente os conhecimentos de seu país de origem, mas também a cultura de um outro país, aprendendo uma língua estrangeira. No fim dessas duas aulas, constatamos que eles tinham feito progresso referentes à estrutura da língua francesa e da produção oral.

5. Conclusão

Para finalizar, retomemos as observações de Courtilion concernentes à concepção metodológica que o professor de língua estrangeira possui. De acordo com este teórico, o professor de língua estrangeira pode apoiar seu trabalho em duas concepções de língua: língua como um conjunto de regras de gramática normativa a serem aprendidas pelos alunos ou língua enquanto um discurso. Retomemos também o nosso objetivo: observar a

metodologia do docente e seus reflexos no aprendizado de seus alunos. Quanto às aulas observadas, podemos constatar que o professor tinha uma concepção metodológica enquanto espaço de interação, um meio que permite ao aluno tomar a palavra e elaborar seu discurso. Como consequência, ao longo do seu trabalho, ela deu ênfase ao discurso, trazendo ferramentas linguísticas que motivavam a tomada da palavra pelos alunos.

Constatamos, então, o resultado desse empenho, pois os alunos conseguiam se comunicar, exprimir suas ideias, apesar de pequenos erros, é preciso se lembrar que se tratava de um nível A2. É preciso também acrescentar que a concepção metodológica enquanto atos de fala não significa desprezar a gramática. Muito pelo contrário, é ver os elementos gramaticais como ferramentas que tornam a comunicação eficaz, pois o objetivo de um curso de francês é desenvolver a comunicação e a autonomia do estudante, e não a memorização de um conjunto de regras. Em suma, a gramática deve ser trabalhada conforme as necessidades e as expectativas dos alunos, pois:

Também, é difícil isolar a parte da gramática no ensino das línguas e, diante disso, apreciar mais exatamente a atitude dos alunos diante desse componente do aprendizado. Mas, ao mesmo tempo, não saberíamos abordar a avaliação da gramática sem levar em consideração a maneira como os alunos se situam em relação a ela, que atitude eles adotam a respeito dela. Ensinar uma língua não consiste em programar máquinas, mas em se dirigir a seres humanos dotados de saberes, de competências, movidos por motivações bem variadas, com os quais convém negociar a natureza e a forma dos percursos de formação. (VIGNER, 2004, p. 18).⁶

6. Aussi est-il difficile d'isoler la part de la grammaire dans l'enseignement des langues et, en regard, d'apprécier plus exactement l'attitude des apprenants vis-à-vis de cette composante de l'apprentissage. Mais en même temps, on ne saurait aborder l'examen de la grammaire sans

Referências

- ANTUNES, Irlandé. *Língua, Texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette Livre, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International, 1988.
- VIGNER, Gérard. *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette Livre, 2004.

prendre en considération la façon dont les apprenants se situent par rapport à elle, quelle attitude ils adoptent à son égard. Enseigner une langue ne consiste pas à programmer des machines, mais à s'adresser à des êtres humains dotés de savoirs, de compétences, portés par des motivations très variées, avec lesquels il convient de négocier la nature et la forme des parcours de formation. (VIGNER, 2004, p.18)