

## Os desafios da canção como estratégia pedagógica em aulas de FLE: os planos fonético, discursivo-enunciativo e linguístico

### Les défis de la chanson en tant que stratégie pédagogique dans les cours de FLE : les plans phonétique, discursif-énonciatif et linguistique

Guilherme de Mello Rodrigues<sup>1</sup>  
Angela Maria da Silva Corrêa<sup>2</sup>

**RESUMO:** O uso das canções como um recurso didático em aulas de FLE pode ser produtivo ou não? Busca-se analisar o uso da canção francesa como uma estratégia pedagógica de ensino a partir de três eixos: o plano fonético, o plano discursivo-enunciativo e o plano linguístico a fim de alcançar os objetivos visados: a aquisição das competências de compreensão oral, discursiva e linguística por parte dos alunos de francês como L2 (língua estrangeira). Para tanto, escolheu-se, para verificar, neste artigo, três canções que foram trabalhadas em sala de aula no âmbito do Projeto CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da Faculdade de Letras da UFRJ dentro da proposta apresentada. Trabalhou-se com um grupo de alunos iniciantes submetidos a essas estratégias de ensino e verificou-se, na experiência didática desenvolvida a partir da proposta apresentada, o êxito dessa estratégia e como a sistematização fonética para estes alunos que já apresentam um determinado nível de conhecimento formalizado em sua língua materna e em uma L2 estudada antes do francês, que, para a maioria dos alunos destas turmas, é uma L3, mostrou-se importante no processo de aprendizagem. Chegou-se a essa avaliação através de questionários de sondagem aplicados em duas turmas diferentes, que continham questões abertas sobre as contribuições mais importantes do semestre em curso para a aprendizagem do francês como língua estrangeira.

**Palavras-chave:** estratégias de ensino; canções francesas; plano fonético, plano discursivo-enunciativo, plano linguístico.

**RÉSUMÉ:** L'usage des chansons comme un recours didactique dans les cours de FLE peut être productif ou non? Dans cet article, on se propose à analyser l'usage de la chanson française comme une stratégie pédagogique d'enseignement à partir de trois axes: le plan phonétique, le plan discursif-énonciatif et le plan linguistique, dans le but d'atteindre le développement de l'acquisition des compétences de compréhension orale, discursive e linguistique de la part des élèves de français en tant que L2 (langue étrangère). On a choisi, dans cet article, trois chansons qui ont été travaillées en classe dans le cadre du Projet CLAC (*Cursos de Línguas Aberto à Comunidade* - Cours de Langues ouverts à la communauté) de la Faculté des Lettres de l'UFRJ, selon la proposition étudiée. On a travaillé avec un groupe d'élèves débutants soumis à ces stratégies d'enseignement et on a vérifié, dans l'expérience didactique développée à partir de l'emploi de ces stratégies, le succès obtenu, et comment la systématisation phonétique utilisée avec ces élèves qui présentent un niveau avancé de connaissance formelle dans leur langue maternelle et dans une autre L2, étudiée avant le français (qui, pour la majorité des élèves de ces groupes c'est une L3), s'est montrée importante dans le processus d'apprentissage. On est arrivé à cette évaluation à travers des questionnaires de sondage appliqués dans deux groupes différents, qui contenaient des questions ouvertes sur les contributions les plus importantes du semestre en cours pour l'apprentissage personnel du français langue étrangère.

<sup>1</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Português-Francês da Faculdade de Letras da UFRJ, com colação de grau prevista para agosto de 2018. Atuou como bolsista de língua francesa do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) da Faculdade de Letras, nos anos de 2016 e 2017. Orientadora de sua Monografia final, já aprovada: Angela Maria da Silva Corrêa. Email: [gliglimello@hotmail.com](mailto:gliglimello@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professor Associado II, da Faculdade de Letras da UFRJ, Dra. em Linguística desde 1991 pela Faculdade de Letras da UFRJ. Atua como professora de língua francesa nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Português-Francês da Faculdade de Letras da UFRJ, e como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas desta mesma Faculdade. Email: [angelacorrea@letras.ufrj.br](mailto:angelacorrea@letras.ufrj.br).

**Mots clés** : estratégias de ensino; canções francesas; plano fonético, plano discursivo-enunciativo, plano linguístico.

O uso de canções no ensino-aprendizagem de língua estrangeira tem sido uma temática constante em muitos trabalhos e há muitos autores renomados na área que defendem tal posicionamento teórico. Loewenstein, N. M. (2012, p. 13), em sua monografia de final de Curso de Especialização em Educação, cita mais de dez autores que escreveram trabalhos abordando as relações entre o ensino de línguas estrangeiras e a música, seja através de canções, seja através de outras experiências de aprendizagem musical. A estratégia de ouvir músicas em aulas de línguas estrangeiras é uma prática que pode ser constatada tanto no Ensino básico quanto em cursos particulares de idiomas.

Embora tal estratégia não seja bem vista por muitos professores e/ou alunos, uma vez ou outra, sempre, se recorre a esta prática pedagógica. Para alguns alunos, talvez, o uso de música, em sua experiência pessoal, pode ter representado certa falta de interesse do professor em dar aula (uma “enrolação” – o professor chegava à sala, colocava a música, lia-se a letra, o professor falava o significado de uma palavra e outra e, depois, lia-se uma tradução proposta) e, para muitos professores, o uso da música representa, exatamente, este professor que não quer ir ao quadro, que não quer dar conteúdo, que não quer ter trabalho etc. Este mau uso de músicas em favor da promoção de novas aquisições em língua estrangeira explica bem tal construção negativa existente tanto no imaginário de alguns alunos quanto no de alguns professores e, por esta razão, são ouvidas esporadicamente frases do tipo: “professor que fica ouvindo música em sala é porque não quer dar aula” / “ai que saco! O professor só fica ouvindo música”. Será mesmo este clichê uma verdade? O uso da música como um recurso didático pode ser produtivo ou não?

Hirakawa (2007), em sua pesquisa de dissertação de mestrado sobre **A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas** com alunos do Curso Extracurricular de Francês da FFLCH-USP e do Curso de Idiomas do Centro Acadêmico Visconde de Cairu – FAE-USP, para os quais ministrava aulas de francês no curso “Pronúncia do Francês” no ano de 2004 e 2005, afirma que a fonética tem um papel fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente na aquisição das competências orais e que a transposição didática da fonética não é sempre evidente para os professores de língua estrangeira devido ao fato de estes profissionais terem de enfrentar um assunto considerado muito técnico para os alunos e devido ao fato de

existirem poucas obras escritas para este fim (Op. cit. p.5). As conclusões gerais às quais tal pesquisa permitiu-lhe chegar foram as seguintes: o ensino da fonética é considerado útil seja qual for a motivação do aluno em aprender uma língua estrangeira; atividades mais lúdicas podem desfazer o conceito de que a fonética é uma disciplina “difícil”; a fonética é um instrumento poderoso para se melhorar a compreensão e a expressão. Segundo a autora, as atividades mais apreciadas pelos alunos no questionário de pesquisa foram: aspectos segmentais (diferenciação dos fonemas, alfabeto fonético); as de repetição de pares mínimos e de sensibilização aos movimentos articulatórios e as atividades menos apreciadas foram: as atividades orais que não tinham um objetivo específico de treino fonético (p. 118 / 119). Apesar da distância geográfica entre São Paulo e Rio de Janeiro e das especificidades<sup>3</sup> do público, os resultados positivos obtidos por Hirakawa (2007) coincidem com os mesmos obtidos na pesquisa realizada por Rodrigues (2018) sobre *O papel da gramática contrastiva no ensino de FLE*<sup>4</sup> (Francês língua estrangeira) com alunos do projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFRJ (CLAC), em que a sistematização fonética, a partir do uso frequente de canções, mostrou-se como um fator relevante para as turmas de Francês II de sábado 8 h às 12 h e à tarde no horário de 13 h às 17 h para o ensino-aprendizagem do conteúdo do Francês II.

Sem dúvida, a música é universal e o seu uso pode ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem da fonética do francês, quando bem trabalhada, pois se dá por meio da audição (discriminação e percepção fonético-fonológica), despertando, através dos sentidos corporais, a conscientização fonética por parte dos estudantes de francês língua estrangeira. Logo, as canções desempenham um papel importante tanto na integração linguística quanto na integração cultural (neste caso, o português brasileiro e o francês), pois mobilizam conhecimentos que vão desde aspectos linguísticos aos culturais na produção de efeitos de sentidos pragmáticos e cognitivos. Tal constatação, de certa

---

<sup>3</sup> Em sua dissertação de mestrado, a autora diz que se tratava de um curso de férias específico de fonética e que tal pesquisa foi efetuada a dois públicos distintos: um mais especializado (estudantes de Letras) e outro não especializado, diferentemente do trabalho de conclusão de curso do Graduando coautor deste artigo, em que os alunos estavam matriculados no curso regular do Projeto de Extensão CLAC da Faculdade de Letras da UFRJ e compunham uma turma de alunos não especializados (nas turmas para as quais foi aplicado o questionário de pesquisa não havia nenhum estudante de Letras).

<sup>4</sup> Essa observação diz respeito a uma hipótese não prevista inicialmente no trabalho do Graduando coautor deste artigo, em sua monografia de final de curso, ainda inédita (avaliada em 16/05/2018, disponível em <http://pantheon.ufrj.br/handle/11422/3979>) em que a sistematização fonética a partir do uso frequente de canções em sala de aula foi avaliada como positiva por parte dos alunos entrevistados no questionário de pesquisa aplicado. Tal sistematização fonética foi tão importante para estes alunos que tornou-se um fator decisivo para que essas turmas avaliassem a experiência de aprendizagem do Francês II como melhor do que a do Francês I, embora esta também tenha sido bem avaliada.

maneira, já é bem consensual. A questão é pensar caminhos e estratégias de como trabalhá-las em sala de aula, ou seja, de que forma estas poderiam ser exploradas, promovendo novas aquisições na língua estrangeira estudada.

Segundo Cuq et Gruca (2005, p. 157):

Compreender não é uma simples atividade de recepção mais ou menos passiva como foi considerada com frequência; a compreensão do oral supõe o conhecimento do sistema fonológico, do valor funcional e semântico das estruturas linguísticas veiculadas, mas também o conhecimento das regras socioculturais da comunidade na qual se efetua a comunicação, sem esquecer os fatores extralinguísticos como os gestos que intervêm principalmente na comunicação oral. Além disso, toda situação de compreensão é específica, levando-se em conta o número de variáveis que as constituem. (CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, 2005, p.157).<sup>5</sup>

Assim, a partir das experiências de estratégias de uso de canções em sala de aula, buscar-se-á discorrer, neste artigo, sobre a eficácia desta sequência pedagógica a partir de um tripé indissociável: o **plano fonético** a favor da sistematização e da sensibilização fonética (a assimilação de fonemas específicos). Neste caso, o objetivo era trabalhar as vogais orais arredondadas do francês, inexistentes em português: [y] / [ø] / [œ] / [ə]); o **plano enunciativo** a favor das competências discursivas, o universo discursivo em que a canção se insere: a atividade discursiva, a construção enunciativa que se dá a partir da voz que canta; e o **plano linguístico**, tanto no que diz respeito às estruturas da língua de partida (as estruturas do francês presentes na letra da canção a ser trabalhada) quanto à tradução para a língua alvo (a conversão para o português, pois, sempre que se trabalha com canções em sala, os alunos esperam que o professor apresente uma tradução). Esta abordagem em três eixos mostra como o uso das canções pode ser entendido como uma “faca de dois gumes”, ou seja, podem ser utilizadas tanto para o sucesso quanto para o insucesso nas aulas de língua estrangeira, pois colocar uma canção para tocar por si só não produz efeito e muito menos significa dar aula de língua estrangeira. Este uso estratégico de ensino precisa ter fins bem definidos e precisos. Afinal, ouvir canções é uma atividade que os alunos podem realizar em casa e ler uma tradução, podendo fazê-lo na Internet (nunca perdendo de vista que as traduções fornecidas pela Internet, pelo google tradutor, por internautas, nem sempre apresentam o rigor de uma tradução séria por diversas razões). Dentro desta perspectiva, o uso de canções ganha outra dimensão. E como veremos, mobiliza vários conhecimentos, o que exige um grande trabalho tanto de professores quanto de alunos.

---

<sup>5</sup> Tradução nossa.

No que diz respeito ao plano fonético, nas nossas aulas as canções eram sempre relacionadas a alguns aspectos fonéticos a serem trabalhados neste nível (Francês II) presentes no livro didático ou aspectos em que os alunos apresentavam alguma dificuldade particular e que queriam que fossem trabalhados em sala, tendo em vista que a compreensão e a produção orais dependem do reconhecimento do sistema fonológico da L2 estudada. Como entender ou produzir sons dos quais não se tem conhecimento? Os alunos precisam ter consciência dos sons do francês e saber quais se apresentam como um fator de dificuldade no processo de aprendizagem a fim de superá-lo. As aulas precisam, sempre, ser dadas de forma dinâmica e variada (o que evita a sensação de tédio, por não se tratar de aulas já previstas pelos alunos). Uma primeira escuta é proposta sem o apoio da letra, com o objetivo de verificar o que os aprendizes já são capazes de compreender para que, a partir da dificuldade de compreensão, o trabalho seja iniciado em uma segunda escuta. Em uma primeira reescuta, a sistematização, no quadro, das dificuldades levantadas em termos de compreensão fonética (levantamento de palavras que contém um fonema específico a ser trabalhado. Ex: **veux** / **merveilleux** / **danseuses** / **peut**; **tu**/ **plus**/ **une**. Isso também permite ao professor trabalhar as relações de som e grafia assim como a transcrição fonética para uma possível busca no dicionário (em autonomia) sobre a pronúncia e o significado de uma determinada palavra. (Para trabalhar as relações “phonie-graphie” e as transcrições fonéticas, utilizava-se o material de apoio *Phonétique en Dialogues*. CLE international, 2007 e *Phonétique essentielle du français*. Didier, 2016).

Dessa forma, ora pausava-se a música e pedia-se para alguém ir ao quadro escrever o que tinha conseguido entender, ora se pedia para completar lacunas de uma frase inteira ou de uma palavra que apresentava um fonema específico que estava sendo trabalhado (vejam que não se trata de preencher lacuna de palavras aleatórias e sem um objetivo específico). Procurava-se trazer sempre canções que eram cantadas por cantores diferentes (mulheres, homens, jovens e crianças – o que permite aos alunos desenvolver a capacidade de escuta em relação às variações fonéticas, aos timbres de vozes diferentes e aos registros de língua – as canções sempre trazem muitas marcas de oralidade, o que exige um treinamento maior de escuta). Por exemplo, a canção *Garde-moi la dernière danse*, que é cantada por Dalida e por Frank Michaël: cantores com pronúncia completamente diferentes. Sobretudo na variação existente em francês na

produção do [R]<sup>6</sup>. Neste momento, é preciso sinalizar para os alunos quais são as dificuldades, para nós brasileiros, em produzir tais sons (a não existência desses sons em português e a dificuldade de articulação) a fim de mostrar aos alunos que não se trata de uma dificuldade por conta de uma incompetência, mas sim devido ao fato de estes sons não existirem em português. Chamava-se a atenção para a prosódia e para a entonação específica da canção, que precisa respeitar as notas e os acordes musicais: um exemplo dessas especificidades pode ser ilustrado pela música “Au revoir”, que por razões de respeito às notas musicais a pronúncia [o.rə.vwar]<sup>7</sup> é diferente da que está presente na conversação diária [ɔr.vwar]. Após esta sensibilização, os alunos já se sentem mais seguros para praticar os treinos articulatórios – a sistematização. Isso pareceu motivá-los, por minimizar o sentimento de “dificuldade”.

Sem dúvida alguma, o objetivo de qualquer estudante de uma língua estrangeira é conseguir falar a língua estudada. Como conseguir falar uma língua se não dominamos o sistema fonético desta língua? Muitas das vezes, o sentimento de fracasso tem origem na falta de discriminação dos sons da L2, causando certa insegurança no momento de falar. Assim, juntos, vamos organizando as sistematizações: posição dos lábios, da língua, explicitando as características e as dificuldades de produção desses sons (as vogais orais arredondadas, por exemplo [y] / [ø] / [œ] / [ə], que são marcadas por uma forte labialização em francês e a posição da língua desempenha um papel distintivo) que não existem em português e são bem específicos do francês. Por que a tomada de consciência desses aspectos fonéticos é importante para estudantes de língua estrangeira? Tal sistematização proporciona uma organização mais sólida sobre as dificuldades a serem superadas e, a cada aula, o sentimento de estar progredindo. Afinal, a compreensão oral é o primeiro passo para se alcançar “la prise de la parole” (a fala). Segundo Cuq (2003, p. 49): “a compreensão é a aptidão resultante da ativação de processos cognitivos, que permite ao aprendiz aceder ao sentido de um texto que ele ouve (C.O)”<sup>8</sup>.

Sendo assim, dentro desta perspectiva, a canção auxilia bem no trabalho específico de discriminação fonológica, que conduz a uma compreensão oral: o aluno é levado

---

<sup>6</sup> Esta canção interpretada por Dalida está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=aGSc4kmvj4Y> e a mesma canção interpretada por Frank Michaël no link <https://www.youtube.com/watch?v=QTga83wtQIU>

<sup>7</sup> Esta canção está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=MwGAvM9rTNw>

<sup>8</sup> Tradução nossa de: “la compréhension est l’aptitude résultant de la mise en oeuvre de processus cognitifs, qui permet à l’apprenant d’accéder au sens d’un texte qu’il écoute (C.O)” (CUQ, Jean-Pierre, 2003, p.49). Nesta citação, a abreviação C.O. remete a « Compréhension Orale » (Compreensão Oral).

gradativamente a reconhecer os fonemas da língua francesa - em francês [u] e [y] são fonemas, pois apresentam oposição de sentido (roue = roda ≠ rue = rua). Somente após esta discriminação fonológica (um processo cognitivo que precisa ser trabalhado em sala de aula de FLE) é que os alunos serão capazes de reproduzir estes sons e acessar o sentido de um texto oral. Como os alunos saberão que o vocábulo 'rua' (rue) não é 'roda' (roue) em francês, ou seja, que remetem a significados distintos? Sabendo que [u] não é [y], como reproduzi-los? Embora ambos sejam produzidos com lábios arredondados, a posição da língua desempenha um papel importante (o ponto de articulação). Portanto, a escuta de canções permite trabalhar em sala a articulação de fonemas (o professor pode sistematizar as palavras em que estes sons aparecem e junto com a turma repeti-los, chamando atenção para a posição do ponto de articulação. No caso de [u] e [y], a posição da língua e colocar estes sons em oposição – pares mínimos – a fim de proporcionar aos alunos uma progressão segura e motivadora no que diz respeito à compreensão e à produção oral). Logo, quanto mais se ouvem canções em que estes sons aparecem, mais os alunos irão internalizá-los a partir de treinamentos fonéticos, que precisam ter objetivos bem precisos e claros dentro da sala de aula de FLE. E tudo isso em um trabalho conjunto, pois os alunos têm a possibilidade de escutar uns aos outros, ampliando a percepção auditiva. Caso contrário, não fará sentido nenhum o uso de canções em sala e o sentimento de tédio por parte dos alunos será ainda maior: ouvem sons que não conseguem distinguir, aumentando ainda mais o sentimento de dificuldade de aprender uma L2.

Tal sistematização fonética (a partir do uso frequente de canções) mostrou-se tão eficaz que foi um fator crucial para que os alunos entrevistados avaliassem a experiência de aprendizagem no Francês II (o período em que a pesquisa foi aplicada) melhor do que a do Francês I (período anterior)<sup>9</sup>. Isso fica evidente pelas respostas subjetivas destes alunos à questão D do bloco 3 do questionário de pesquisa aplicado<sup>10</sup>: “o que você julga ter sido mais importante nas aulas dadas que, de alguma forma, contribuiu positivamente

---

<sup>9</sup> Esta informação pode ser verificada na pág. 54 (gráfico 7) da monografia do Graduando coautor deste trabalho, referente à própria experiência de aprendizagem dos alunos entrevistados em relação ao francês como língua estrangeira tanto no Francês I quanto no Francês II disponível no link <http://pantheon.ufrj.br/handle/11422/3979>

<sup>10</sup> Esta informação faz referência ao questionário de pesquisa aplicado (roteiro de perguntas), em que foram monitoradas questões socioculturais (Bloco I), questões relacionadas à aprendizagem de uma L2 em geral (Bloco II), questões relacionadas à aprendizagem do francês como L2 (língua estrangeira – Bloco III), que segue em anexo na monografia de conclusão de curso do Graduando coautor do presente artigo, na pág. 69 anexo 2 disponível em <http://pantheon.ufrj.br/handle/11422/3979>.

para sua aprendizagem de francês neste período? Todos os alunos responderam positivamente: “aprimorei a minha expressão **oral**” / “o que julgo mais importante foi o tratamento excessivo e profundo a alguns conteúdos e claro, volto a repetir o trabalho da **fala e escuta**” / “o professor ofereceu diversos meios para aprendermos tanto a **fonética** quanto a **escuta**” / “Outra coisa que achei bastante interessante foi o **habitual uso de música** nas aulas, o que aumentou o meu nível de compreensão oral” / “Gostei bastante de termos praticado a pronúncia de certas palavras que mudam de significado quando pronunciadas incorretamente” / “o enfoque nos áudios e na **fonética**” / o informante acrescenta: “eu tenho dificuldade em compreender áudios, seja a língua que for, mas a insistência do monitor nos áudios ajuda bastante, enquanto eu prefiro ouvir pessoalmente” / “Principalmente, para mim, foi a questão do trabalho **com a fonética**, grande parte do meu estudo em todas as áreas é autodidata, mas a parte prática (no caso do idioma, a fala) é bastante difícil de ser aprimorada sem orientação. Considero que o treino disso ao longo do curso foi fundamental” / “aprender um conteúdo aplicado, por exemplo, **de uma música tirar o conteúdo da aula**, prefiro conteúdo aplicado” / “[...] o grande trabalho realizado em fonética” / “ouvir áudios [...] apresentação de uma **música**” / “gostei dos diálogos em francês, **músicas** e apresentação diante da classe para treinar a fala” / “exercícios de escuta e de fonética francesa” / “ênfase na fonética [...]” / “gostei da preocupação com a fonética” / “Considero que o trabalho de fonética realizado tenha contribuído de maneira significativa para aumentar minha segurança no estudo do francês”. Como se pode constatar nas respostas dos alunos, a canção, quando bem trabalhada, pode proporcionar um resultado positivo no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

No que diz respeito ao plano discursivo-enunciativo, depois que o plano fonético já foi totalmente trabalhado e explorado (as dificuldades de compreensão que poderiam se colocar por razões fonético-fonológicas - a não discriminação de determinados sons do francês) trabalha-se o plano discursivo. Os alunos reescutam a música e, logo após, levantam-se perguntas gerais sobre a canção (a canção fala de que? O que vocês entenderam? Gostaram? Sim ou não? Por quê?). Este momento permite a participação dos alunos: as perguntas gerais, neste plano, permitem verificar a assimilação da ideia geral evocada pela música (se a música fala de amor, de questões sociais, de solidão, de aventura etc). Esse momento permite, inclusive, a tomada de fala por parte dos alunos,



que são convocados a responder em francês, utilizando estruturas já trabalhadas em sala desde o Francês I (*oui, j'ai compris / non, je n'ai pas compris.../ La chanson parle de.../ Oui, j'ai aimé/ non, je n'ai pas aimé/ Parce que.... Je préfère ...*).

Por que trabalhar primeiro o plano fonético? A experiência com estas turmas mostrou que, muitas das vezes, os alunos não compreendem um áudio ou uma canção por não conseguirem distinguir os sons que escutam e, por isso, não são capazes de atribuir sentido ao que escutam. Por estas razões, julga-se pertinente primeiro trabalhar as questões do plano fonético: as perguntas sobre a compreensão geral da canção sem tal trabalho anterior no plano fonético não faz sentido algum para turmas de iniciantes e aumentam a sensação de fracasso. Em relação ao plano discursivo-enunciativo, a canção é uma grande ferramenta para se trabalhar as categorias da enunciação (o registro de língua, as referências temporais, espaciais, a instância de instauração do sujeito), a atualização da linguagem, assim como questões textuais que podem apontar para referentes dentro ou fora do texto propriamente dito. Fiorin (2016), ao discorrer sobre a atividade discursiva, pontua um conjunto de competências relevantes para tal atividade, a saber: competência linguística, competência discursiva, competência textual, competência interdiscursiva, competência intertextual, competência pragmática, competência situacional (pág. 27 e 28). Por conseguinte, a canção constitui-se como uma rica fonte de estratégias de ensino-aprendizagem de uma L2, pois representa uma atividade discursiva autêntica: a música cantada ou a letra em si constitui um ato discursivo em que os atores (o 'eu' que enuncia e uma segunda pessoa a que se refere) estão determinados por uma relação subjetiva que acontece dentro do próprio discurso. Toda relação estabelecida entre o 'eu', que enuncia em primeira pessoa, e o 'tu' ou 'você', a quem o 'eu' se dirige, permite trabalhar em sala os aspectos enunciativos dentro da canção, assim como os registros de formalidades (a escolha entre 'tu' (tu/ você) e 'vous' (você/ vocês/ o senhor/ a senhora/ os senhores/ as senhoras), que, em francês, é um aspecto discursivo bem marcado pelo nível de proximidade ou formalidade entre os interlocutores<sup>11</sup>. Um exemplo muito interessante deste uso, em francês, pode ser verificada na canção: "*Ce qui me vient de*

---

<sup>11</sup> Segundo Lopes (2008), no português brasileiro, diferentemente do português europeu, ocorre uma mistura das formas de tratamento (variação) e o emprego de você e tu é determinado ou favorecido por fatores diversos: sociais, regionais, etários, etc. Sendo assim, um mesmo locutor pode referir-se ao seu interlocutor ora usando a forma 'tu', ora usando a forma 'você' sem grandes implicações como em francês. Isso fica bem evidente em níveis iniciais em que, em provas orais, os estudantes de francês L2 sempre misturam a forma 'tu' e 'vous'.

vous” interpretada por Frank Michaël<sup>12</sup>, em que a voz que enuncia (le ‘je’ du poète)<sup>13</sup>, ao evocar todas as lembranças vividas com a pessoa amada, refere-se ao interlocutor (a pessoa amada) não utilizando ‘tu’, mas sim ‘vous’. Este uso, que não é por acaso, tem efeitos discursivos específicos, pois, já que se trata de uma certa intimidade dos sujeitos discursivos (uma vida amorosa já vivida juntos), o uso do ‘vous’ marca exatamente este distanciamento entre a voz que canta e a pessoa a que se refere.

Posto isto, a partir deste dialogismo estabelecido na canção, é possível desmembrar muitas questões importantes que entram em jogo na aprendizagem de uma L2: a canção é um poema em que há vozes que enunciam e um inventário de múltiplas referências culturais presentes no texto como também fora do texto. Uma outra questão bem interessante a ser trabalhada a partir do uso de canções dentro de uma abordagem discursiva/enunciativa em sala de aula é o emprego e o uso de tempos verbais de acordo com o nível de francês dos alunos. Ainda segundo Fiorin (2016, pág. 126 a 132), o tempo físico (passado/ presente/ futuro) não corresponde exatamente aos tempos linguísticos (anterioridade/ simultaneidade/ posterioridade) e estes se organizam em relação ao momento da enunciação e são gerados no discurso. Tal uso fica evidente na seguinte estrofe da canção de Frank Michaël:<sup>14</sup>

[...]  
Depuis que je vous ai perdue  
De tout je me suis souvenu  
Et chaque soir j’ai rendez-vous  
Avec ce qui me vient de vous [...]

Nesse trecho da canção o enunciador situa dois eventos anteriores ao momento da fala (sistema temporal enuncivo - o momento de referência relacionado ao momento da enunciação), o que justifica o emprego do ‘*passé composé*’ em francês; e dois eventos em que o momento de referência é concomitante ao momento da enunciação, justificando o uso do ‘*présent de l’indicatif*’ em francês. Acrescenta-se a isso o uso da expressão ‘*chaque soir*’ (cada / toda noite), causando um efeito de vivacidade a acontecimentos ocorridos no passado, revelando o estado de espírito ensimesmado do enunciador. Sendo assim, a canção constitui um rico universo discursivo a ser explorado em sala de aula, pois todas as referências temporais estão dadas claramente pelo enunciador que toma

<sup>12</sup> Esta canção está disponível no youtube [https://www.youtube.com/watch?v=vp\\_iVEvfhic](https://www.youtube.com/watch?v=vp_iVEvfhic)

<sup>13</sup> Esta expressão faz referência ao termo em português: ‘eu-lírico’.

<sup>14</sup> Op. cit nota 12.

como ponto de referência (simultâneo, anterior ou posterior) o momento da própria enunciação. Estes aspectos ajudam a compreensão de tempos verbais tanto na língua estrangeira estudada quanto na própria língua materna dos estudantes e, de certa forma, já os sensibilizam para as aquisições de tempos verbais em níveis mais elevados (a concordância de tempos verbais nas subordinadas, por exemplo). Isto permite trabalhar não só aspectos de língua propriamente ditos (questões relacionadas a modos, a tempos e à morfologia de verbos), mas também os processos de significação, a produção de sentido e efeitos a partir de uma abordagem de ensino discursiva da canção em sala de aula, ampliando o repertório de trabalho.

De um modo geral, quando se trabalha a morfologia de tempos verbais, as atividades são sempre de preenchimento de lacunas e toda esta parte discursivo-enunciativa não recebe uma importância relevante – o que faz com que estas aquisições fiquem um pouco defasadas, sobretudo, no quesito emprego de tempos verbais. Isso fica claro nas aquisições de tempos marcados como anteriores em francês (ex: *le passé antérieur* e *le futur antérieur*)<sup>15</sup>. Tal abordagem permite conceber a canção como texto, ou seja, um discurso dentro de seu contexto de produção em que as subjetividades e as referências presentes nas letras fazem parte do sentido produzido em um contexto preciso. Trabalhar todas estas questões enunciativas presentes nas canções, além de ampliar o repertório discursivo, pragmático e cultural dos alunos, encaminha para a última etapa, a saber: o plano linguístico.

No que diz respeito ao plano linguístico, após uma exploração detalhada do plano fonético e do discursivo-enunciativo, os alunos, por já se sentirem mais seguros em relação à compreensão da música e às referências de significados evocados pela voz que canta, dispõem de mais suportes para trabalhar as estruturas morfossintáticas do francês: as construções que aparecem nas canções – padrões estruturais, pronomes relativos, estruturas apresentacionais, emprego de preposições, adjetivos possessivos, regimes verbais, expressões idiomáticas, que, nem sempre, aparecem num dicionário comum etc., permitindo, inclusive, fazer uma grande revisão de conteúdos já estudados no nível

---

<sup>15</sup> Em francês, estes aspectos de anterioridade são marcados por tempos verbais inscritos dentro do inventário tradicional de tempos verbais propriamente ditos, diferentemente do que se encontra nas gramáticas tradicionais do português, em que não se tem um tempo verbal específico para denotar estes aspectos. Estas informações, em português brasileiro, são atualizadas na língua por outros mecanismos, exceto o pretérito mais-que-perfeito, que apresenta um correspondente exato em francês: 'le plus-que-parfait', não tendo nenhum tempo verbal que corresponda exatamente ao passado anterior e nem ao futuro anterior como tempo verbal inscrito na tradição gramatical.

anterior. A retomada de conteúdos já estudados<sup>16</sup> é de suma importância em qualquer atividade em sala de aula, pois, muitas das vezes, os aprendizes vão avançando no nível, perdendo o contato com os conteúdos já vistos. Este fato põe certas dificuldades ao processo de aprendizagem das novas aquisições e, por isso, tal retomada ajuda a interiorização de conteúdos já trabalhados, sanando dúvidas ainda existentes. Qual a importância de se trabalhar detalhadamente também este plano no ensino-aprendizagem de uma L2? Em primeiro lugar, sem dúvida alguma, o léxico e as estruturas sintáticas (questões que são sempre trabalhadas juntas) são e sempre serão um desafio a ser vencido por todos os falantes de uma L2. Sobretudo para alunos de níveis iniciais com muitas idas ao dicionário e, dependendo do que se deseja saber em termos de significado, os dicionários comuns não dão muitos suportes, o que exige que este estudante, ainda sem muita experiência nesta L2, tenha a sua disposição dicionários mais especializados como os de expressões idiomáticas, os de analogias etc. Logo, é uma tarefa diária, normalmente, dolorosa. Em segundo lugar, uma das grandes dificuldades apresentadas por estudantes de línguas estrangeiras é sempre a de saber como se exprime uma mesma ideia existente em sua língua materna na língua estrangeira estudada (Como se diz isso em francês? É uma indagação corrente não só em aulas de francês, mas em aulas de outras línguas estrangeiras).

Acrescenta-se a isso o fato de que há construções que, apesar de aceitáveis do ponto de vista sintático, muitas das vezes não são a melhor solução dentro de uma dada situação discursiva, pois não são frequentes do ponto de vista do uso (a maneira de se dizer em uma dada situação). Um exemplo claro é o verbo 'aller' (em português, 'ir') e a expressão 'partir en vacances', muito usual em francês. Em francês, 'je vais voyager' (eu vou viajar) é uma estrutura aceitável, no entanto, nestes contextos de viagem, é muito mais usual: 'je pars en vacances' ou 'je vais partir en vacances' (vou viajar). Isso acaba sendo um fator de dificuldade e de desânimo. Portanto, este trabalho, no plano linguístico, torna-se uma etapa bem interessante no processo de aprendizagem, pois o professor dará um suporte maior aos alunos em relação às construções que apareceram, pontuando as expressões

---

<sup>16</sup> No questionário de pesquisa aplicado às turmas de Francês II para os quais o Graduando coautor deste artigo atuou como bolsista do curso regular do projeto de extensão CLAC da Faculdade de Letras da UFRJ, a retomada de conteúdos já vistos no Francês I foi uma prática em sala de aula muito bem avaliada pelos alunos, contribuindo para uma progressão mais satisfatória, pois lhes permitiu sanar dúvidas ainda existentes concomitantemente à aquisição de novos conteúdos. Tal informação pode ser verificada nas pág. 56 e 57 da sua monografia de final de curso, disponível em <http://pantheon.ufrj.br/handle/11422/3979>

que são sempre interpretadas como um bloco: em francês existe o verbo 'partir', contudo, 'partir en vacances' não é simplesmente 'partir'.

Há verbos que, regidos por preposições diferentes, mudam de sentido de acordo com o uso da preposição: parler à / parler de / parler avec. Existem vocábulos diferentes que denotam ideias diferentes na L2, mas que na L1 correspondem a um único vocábulo (polissemia lexical): eu fiquei triste (mudança de estado) em francês: *je suis devenu(e) triste*; eu fiquei em casa (estado estático, permanecer) em francês: *je suis resté(e) chez moi*. Estas nuances não são evidentes para iniciantes. Em terceiro lugar, estes fatos reforçam ainda mais a importância de um trabalho consistente neste plano, pois é possível estabelecer relações contrastivas entre a L1 dos estudantes e a L2 estudada, procurando identificar as semelhanças e as diferenças entre a língua estrangeira e a língua-mãe dos estudantes a fim de controlar as possíveis interferências da L1 e/ou de uma L2 estudada antes do francês (ou de qualquer língua que possa ser uma L3). Assim sendo, a partir dessas relações contrastivas, torna-se possível pontuar as especificidades linguísticas da L2, contrapondo estes dois códigos, indo muito além de questões linguísticas propriamente ditas, por ampliarem os conhecimentos pragmáticos e culturais veiculados pelas estruturas da língua: os alunos conseguem visualizar como em determinada situação discursiva/ comunicativa na L2 há escolhas de estruturas lexicais e morfossintáticas específicas e variadas entre si, assim como muitas dessas estruturas linguísticas são bem diferentes de sua L1, ou seja, os alunos são capazes de estabelecer comparações pragmáticas entre sua L1 e a L2 (RODRIGUES, 2018)<sup>17</sup>. Isso permite indicar caminhos sólidos para que os alunos possam passar da L2 para sua L1 de forma mais segura (ter ferramentas para conseguirem operar com as categorias linguísticas desta L2). Em último lugar, evita que estes busquem na Internet uma tradução que, muitas das vezes, pode estar errada: um exemplo é a letra da canção *Si t'étais là*<sup>18</sup> interpretada pela cantora Louane, em que o pronome 'on' não foi traduzido corretamente. Em decorrência da exploração gradativa nestes três planos, os alunos sentem-se mais seguros no processo de aprendizagem de uma L2.

<sup>17</sup> Esta informação faz referência às considerações finais, pág. 63 do trabalho de conclusão de curso do Graduando autor deste artigo em que as análises de erros (questões de interferências linguísticas segundo os pressupostos teóricos da Linguística Contrastiva) constituíram-se como uma grande ferramenta de atividades pedagógicas em sala de aula. Disponível em <http://pantheon.ufrj.br/handle/11422/3979>

<sup>18</sup> A letra e a tradução proposta encontram-se disponíveis no site <https://www.letras.mus.br/louane-emera/si-tetais-la/traducao.html>

Segundo Corrêa (1991), em sua tese de doutorado *Erros em tradução do francês para o português: do plano linguístico ao plano discursivo*,

[...] a interpretação do pronome 'on' depende estreitamente da rede de relações construída entre o EU-enunciador e os demais protagonistas de sua instância discursiva, sejam eles destinatários ou o assunto do ato de linguagem em que estão implicados. (CORRÊA, op. cit. p. 137)

Sendo assim, para a boa tradução deste pronome em francês, é preciso, antes de tudo, entender qual é o seu comportamento enunciativo no discurso em que está inserido. Esta constatação corrobora ainda mais a importância, ao se trabalhar canções em aulas de FLE, de focalizar o plano enunciativo: quem enuncia e o que enuncia e quais relações são estabelecidas no ato de linguagem. Se os alunos não tiverem tais informações, como avançar neste plano? Sem dúvida, este processo de aprendizagem ficará defasado. Dentro desta perspectiva, a ordem é importante: trabalhar o plano linguístico sem antes ter trabalhado o enunciativo não fará muito sentido assim como trabalhar o enunciativo sem antes ter explorado o fonético. Esta autora mapeia os três comportamentos enunciativos do pronome 'on' do francês e apresenta quatro possibilidades de interpretação, a saber: o delocutivo genérico, o pronome 'on' de terceira pessoa, o pronome 'on' não-delocutivo e o alocutivo.

O primeiro (delocutivo genérico) apresenta um significado que enuncia uma verdade atemporal, referindo-se a todo e qualquer indivíduo, independentemente de seu papel no discurso: o EU-enunciador apresenta seu ato de linguagem como objetivo, como uma reafirmação de um saber compartilhado por todos os demais envolvidos em seu ato discursivo, estabelecendo uma relação de objetividade construída entre EUE e o que é dito (Op. cit., p. 139). Portanto, nestes casos de referência arbitrária, este pronome apresentaria possibilidades de traduções variadas em português, incluindo a tradução de 'on' por uma **terceira pessoa do plural expressa na desinência**<sup>19</sup> verbal, devido ao fato de este comportamento discursivo excluir tanto a 1ª quanto a 2ª pessoas. Dessa forma, outras possibilidades linguísticas de tradução deste pronome genérico seriam: a) construção frasal que suprima qualquer referência ao agente, b) uso do indefinido 'ninguém' em enunciado negativo, c) uso do pronome indefinido 'quem', d) uso do infinitivo com sujeito arbitrário implícito, e) uso do verbo parecer impessoal, f) uso da voz passiva analítica com agente omitido, g) uso da voz passiva pronominal (com o 'se'

---

<sup>19</sup> O negrito e o sublinhado são nossos.

apassivador), h) uso do indefinido 'alguém' e i) uso do pronome 'se' indeterminador do sujeito (Op. cit., p. 143).

O segundo (pronome 'on' de terceira pessoa) exclui a 1ª e a 2ª pessoas e é interpretado como uma referência a um ou mais elementos não especificados do conjunto e, em alguns casos, pode ser interpretado como genérico se considerarmos que se refere à totalidade de um conjunto, referência a um sujeito não-específico (Op. cit., p. 144 e 145). Dessa forma, os enunciados construídos com o pronome 'on', referindo-se à totalidade de um conjunto, admitem as seguintes possibilidades de tradução (muitas vezes, coincidentes com as utilizadas para traduzir este mesmo pronome quando extensivo a toda a classe dos humanos), a saber: a) uso do indefinido "ninguém", b) construção passiva com o pronome "se", c) construção em que se desloca o complemento para a posição de sujeito, em que se deixa subentendida a referência a um agente genérico, d) construções que dispensam a explicitação do agente, por construções com o indeterminador "se", e) por construções na voz passiva analítica com agente subentendido. A autora menciona o fato de que a principal construção, em português, característica da referência à 3ª pessoa não-específica é a construção com o verbo na 3ª pessoa do plural sem sujeito expresso, uso do indefinido 'alguém' e da construção 'há gente que'/'há pessoas que', e também diversas construções que coincidem com o 'on' genérico (Op. cit., p.147). É feita uma observação sobre o uso das construções com os pronomes 'se' passivador e indeterminador que, por vezes, tornam-se ambíguas, sendo preferíveis outros tipos de construção (ibidem).

O terceiro (pronome 'on' não-delocutivo) típico da variante oral coloquial do francês, que marca um comportamento elocutivo em que, geralmente, a 1ª pessoa do discurso se associa a outras, em combinações variadas (Op. cit., p.148). Entre as possibilidades de tradução, destacam-se: a) o passivador com o agente implícito, b) 'nós', casos em que a 1ª pessoa do plural refere-se apenas à 1ª pessoa, e também em casos em que 1ª pessoa do plural inclui a 2ª pessoa, ou em que a 1ª pessoa inclui uma 3ª pessoa, c) a gente. (Op. cit., p.149).

O quarto (pronome 'on' alocutivo) refere-se, ao mesmo tempo, à 2ª pessoa (a quem se dirige) e às demais pessoas, podendo referir-se, também, exclusivamente à 2ª pessoa. As estratégias de tradução do pronome 'on' alocutivo, a 3ª pessoa do plural, o pronome passivador e o pronome indeterminador são as possibilidades mais frequentes

(pág.148). A autora encerra a seção em que discute sobre a tradução do pronome 'on', afirmando que:

Apesar do fato de as construções com pronome apassivador e pronome indeterminador poderem ser utilizadas para a tradução de todas as ocorrências de "on", a conveniência em utilizá-las vai depender do enunciado e da vizinhança discursiva, pois se prestam a ambiguidades com o pronome "se" reflexivo. E por vezes, se prestam a ambiguidades interpretativas, por só excluírem a 1ª pessoa quando a vizinhança discursiva é suficientemente clara quanto à referência ao agente.

É necessário saber distinguir que tipo de comportamento enunciativo está sendo marcado pelo pronome "on", porque certas distinções são pertinentes: o delocutivo que exclui a 1ª e 2ª pessoas admite a tradução pela construção com o verbo na 3ª pessoa do plural, enquanto os outros tipos não admitem tal construção. Na maioria dos casos, só se distingue que tipo de comportamento está em jogo se for levada em consideração a rede de co-referências construída de enunciado para enunciado dentro do texto. E sempre tomando como principal ponto de referência o EU-enunciador e suas relações com os demais protagonistas da "mise-en-scène" discursiva (CORRÊA, A. M. S., op. cit., p.148 e 149).

Assim, pode-se verificar a inadequação da tradução do trecho da canção em questão em que o pronome 'on' aparece. A estrofe em francês é:

Je m'en fous si **on**<sup>20</sup> a peur que je tienne pas le coup  
Je sais que t'es là pas loin, même si c'est fou.

A tradução apresentada no link citado é a seguinte: "não me importo **se temos medo**<sup>21</sup> que eu não aguento /Eu sei que você não está longe, mesmo que seja loucura". Segundo as observações de Corrêa (1991) citadas anteriormente, neste caso, é incorreto traduzir este pronome pela 1ª pessoa do plural (nós), pois, neste enunciado, tem-se um uso delocutivo em que a primeira pessoa do discurso (o Eu-enunciador) e a segunda pessoa do discurso (o sujeito do universo discursivo a quem o 'je' se dirige) não fazem parte da 'mise-en-scène' discursiva. Ou seja, trata-se de uma referência a alguma entidade não-específica do discurso, não determinada, que fica saliente dentro do universo discursivo: esta canção é marcada por uma forte carga emocional do enunciador que, ao reviver certas lembranças, tenta buscar explicações a fim de compreender a sua situação atual ("une chanson fait revivre un souvenir /Les questions sans réponse ça c'est le pire"). A voz que enuncia sente-se em um estado tão angustiante em sua vida, que passa a conversar com os mortos ("j'ai des conversations imaginaires /Avec des gens qui ne sont pas sur la terre"). Esta referência feita pelo enunciador sugere a ausência de uma pessoa amada e é, justamente, a quem se dirige no seu discurso. Isso se evidencia pelas inúmeras

---

<sup>20</sup> O negrito e o sublinhado são nossos.

<sup>21</sup> O negrito e o sublinhado são nossos.



estruturas interrogativas na música e o uso o pronome ‘tu’, que compõem todo o refrão da canção:

Est-ce que tu m'entends?  
Est-ce que tu me vois?  
Qu'est-ce que tu dirais, toi, si t'étais là?  
Est-ce que ce sont des signes que tu m'envoies?  
Qu'est-ce que tu ferais, toi, si t'étais là?

Dessa forma, quando a voz que canta (EU-enunciador) diz: “*je m'en fous si on a peur que je tienne pas le coup*”, em seu enunciado, não está incluído a primeira (eu) e nem a segunda pessoas com quem o diálogo é estabelecido (tu), mas sim alguma entidade de referência genérica saliente no universo dos interlocutores (qualquer indivíduo que tenha consciência do estado de espírito do enunciador e da dor pela qual está passando – eles\ elas\ as pessoas que compartilham deste universo discursivo). Logo, por se tratar de um registro marcado pela oralidade, a melhor tradução seria: “não me importo se **as pessoas** acham que não vou aguentar”.

Em síntese geral, a partir das experiências do uso de canções em aulas de FLE no projeto de extensão CLAC da Faculdade de Letras da UFRJ, pode-se chegar às seguintes considerações: a) a música pode, sim, ser uma estratégia pedagógica bem produtiva e enriquecedora nas aulas de L2 conforme verificado nas tomadas de posição destes alunos entrevistados, proporcionando-lhes uma progressão fonética, discursiva e linguística mais prazerosa quando bem trabalhada; b) tal estratégia, a partir da exploração sistemática desses três planos (fonético, discursivo-enunciativo e linguístico) desmistifica a ideia de que o uso de música esteja relacionado à falta de interesse do professor em ensinar e à suposta “enrolação”. Esta prática pedagógica, muito pelo contrário, exige muito mais tanto dos alunos quanto do professor: são aulas que precisam ser muito bem elaboradas e selecionadas no que diz respeito ao grau de dificuldades; c) a canção, como um produto cultural, sociocultural e extralinguístico preciso, constitui-se como um discurso autêntico em sala de aula: uma unidade de sentidos contextualizada da comunicação verbal, que é a materialização de um enunciado. Isso permite ao professor trabalhar não só questões linguísticas propriamente ditas, mas também toda uma referência cultural e extralinguística que a canção traz em si (atribuição de sentidos que se efetiva pela leitura da letra da música trabalhada, em que se estabelecem diferentes relações entre os sujeitos: o enunciador e todos os envolvidos neste discurso), pois os estudantes de uma

determinada L2 têm possibilidade de estabelecer relações entre diversos elementos presentes no texto como: cultura, língua, procedimentos interpretativos, contextos e ideologias (numa visão bakhtiniana do texto); d) a canção permite uma retomada de conteúdos diários nas aulas (sempre aparecem estruturas e sons já vistos); e) é uma fonte de ampliação de vocabulário: sempre aparece alguma palavra nova, alguma estrutura não vista; f) proporciona um treinamento diário de escuta e de percepção auditiva; g) permite uma interação mais emotiva, diminuindo a tensão em sala de aula.

### **REFERÊNCIAS:**

BESSE, H.; PORQUIER, R **Grammaire et didactique des langues**. Paris: Crédif- Hatier, 1991. 286 p. (Coll. LAL).

BESSE, H. L'enseignement de la "grammaire" du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988. In : COSTE, Daniel (org). **Vingt ans dans la didactique des langues**. Paris: Crédif-Hatier; Didier,1994. (Coll. LAL).

CORRÊA, Angela Maria da Silva. **Erros em tradução do francês para o português: do plano lingüístico ao plano discursivo**. Rio de Janeiro, UFRJ, Fac. de Letras, 1991. 319 + CXXII fl. mimeo. Tese de Doutorado em Lingüística. Acessada no site: <http://www.livrosgratis.com.br>

CUQ, J-P. **Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère**. Paris: Didier-Hatier, 1996.

\_\_\_\_\_. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

CUQ. J.P & GRUCA I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble, PUG, 2005.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

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

HIRAKAWA, Daniela Akie. **A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas**. São Paulo, 2007. Dissertação de mestrado, p. 5, 118/119.

HUGOT, CATHERINE et alii. **ALTER EGO A1, Méthode de français**. Paris, Hachette livre, 2006.

\_\_\_\_\_. **ALTER EGO A1 PLUS, Méthode de français.** Paris, Hachette livre, 2012.

GRETEL, Eres Fernández. Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações, **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n.6/2, p. 101. - 118, dez. 2003.

LOPES, Célia Regina dos Santos. Retratos da variação entre "você" e "tu" no português do Brasil: sincronia e diacronia. In: RONCARATI, Claudia & ABRAÇADO, Jussara. (Org.). **Português Brasileiro II - contato lingüístico, heterogeneidade e história.** 1. ed. Niterói: EDUFF, 2008, v. 2, p. 55-71.

MIQUEL, Claire. **Grammaire en dialogues.** Niveau intermédiaire. [Paris], CLÉ International, 2007.

MÜLLER, A. Nomes nus e o parâmetro nominal no Português Brasileiro, **Revista Letras**, Curitiba, n. 58, p. 325-337, jul./dez. 2002. Editora UFPR.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.** Paris: Nathan- CLE international, 1988, 448 p. Coll. Didactique des Langues Étrangères.

\_\_\_\_\_. Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, **Études de linguistique appliquée**, Paris, n. 122, p.135-141, 2001. Didier Érudition.

\_\_\_\_\_. Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures: un chantier à reprendre, publié en 2006 au **Site de l'Association des professeurs de Langues Vivantes (APLV)**: disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article35> acessado em 05-05-2018.

\_\_\_\_\_. Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées, **Cuadernos de Filología Francesa** (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), nº 18, octubre 2007, 127-143.

RODRIGUES, Guilherme Mello. **O papel da gramática contrastiva no ensino de FLE.** Trabalho de conclusão de curso. Orientador: Corrêa, Angela Maria da Silva. UFRJ, 2018.

ROSEN, Évelyne. Perspective actionnelle et approche par les taches en classe de langue, **Le Français dans le monde / Recherches et applications**, no. 45 (janvier 2009), 487–498.



*Recebido em: 09/08/2018*  
*Aprovado em: 08/12/2018*