



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
FACULDADE DE LETRAS

ANA CAROLYNA GUEDES

**OS FATORES INIBIDORES E A PRODUÇÃO ORAL EM SALA DE AULA DE
FRANCÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: REFLEXÕES INICIAIS**

MACEIÓ
2024

ANA CAROLYNA GUEDES

**OS FATORES INIBIDORES E A PRODUÇÃO ORAL EM SALA DE AULA DE
FRANCÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: REFLEXÕES INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras-Francês da Universidade Federal
Alagoas como requisito à obtenção do título de
obtenção do grau de licenciatura em
Letras-Francês.

Orientadora: Profa. Dr.^a Rosária Cristina Ribeiro
Costa

MACEIÓ

2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Maria Helena Mendes Lessa – CRB-4 – 1616

G924f Guedes, Ana Carolyn.

Os fatores inibidores e a produção oral em sala de aula de francês como língua adicional : reflexões iniciais / Ana Carolyn Guedes. – 2024.

44 f. : il.

Orientadora: Rosária Cristina Costa Ribeiro.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras - francês) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 35-37.

Anexos: f. 38-44.

1. Universidade Federal de Alagoas. Licenciatura em Letras-Francês. 2. Perfil dos estudantes. 3. Língua francesa. 4. Oralidade – Francês (Língua). I. Título.

CDU: 811.133.1

RESUMO

Este estudo surge do interesse despertado durante a prática como Professora em Formação Inicial (PFI) de Língua Francesa, no projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (CCC) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), entre novembro de 2018 e fevereiro de 2021. A observação de um fenômeno recorrente de silêncio durante atividades orais em língua adicional levou à investigação das possíveis causas e impactos deste comportamento. O fenômeno do silêncio em momentos de produção oral, especialmente quando solicitada a língua alvo, foi identificado em situações que exigiam diálogos, discussões e interações em sala de aula. Esse comportamento, principalmente notado em turmas onde ainda havia uso ocasional da língua materna (LM), levantou questionamentos sobre suas origens e consequências para o desenvolvimento das habilidades orais dos aprendentes. Assim, este estudo busca identificar, evidenciar e analisar fatores que podem ser considerados inibidores da produção oral em língua estrangeira, assim como as percepções dos aprendentes sobre essa prática. Partindo da premissa de que tais fatores podem ser tanto pedagógicos quanto intrínsecos aos aprendentes, a pesquisa visa entender suas manifestações e minimizar seus efeitos negativos na aprendizagem da língua. Como metodologia, partimos de uma análise bibliográfica inicial, que abordou diversos fatores inibidores e seu impacto no desenvolvimento das competências orais; enquanto a segunda etapa envolveu o levantamento de dados, por meio da coleta e análise de percepções de aprendentes de Língua Francesa a partir de questionário. O grupo investigado neste trabalho configurou-se a partir dos participantes da Casa de Cultura de Expressão Francesa (CCEF), de diversos níveis, inscritos no primeiro semestre de 2024. O objetivo final foi fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atenuem os efeitos dos fatores inibidores na produção oral em sala de aula de língua adicional.

Palavras-chave: Produção oral; Língua adicional; Fatores inibidores; Aprendentes; Estratégias pedagógicas.

RÉSUMÉ

Cette étude découle de l'intérêt suscité pendant ma pratique en tant que Professeure en Formation Initiale (PFI) de Langue Française, dans le cadre du projet d'extension Casas de Cultura no Campus (CCC) à l'Université Fédérale d'Alagoas (UFAL), entre novembre 2018 et février 2021. L'observation d'un phénomène récurrent de silence lors d'activités orales en langue additionnelle a conduit à l'investigation des possibles causes et impacts de ce comportement. Le phénomène du silence pendant les moments de production orale, surtout lorsqu'il est demandé d'utiliser la langue cible, a été identifié dans des situations qui demandaient des dialogues, des discussions et des interactions en classe. Ce comportement, notamment remarqué dans les classes où l'usage occasionnel de la langue maternelle (LM) persistait, a soulevé des questions sur ses origines et ses conséquences pour le développement des compétences orales des apprenants. Ainsi, cette étude vise à identifier, à mettre en évidence et à analyser les facteurs qui peuvent être considérés comme des inhibiteurs de la production orale en langue additionnelle, ainsi que les perceptions des apprenants sur cette pratique. Partant du principe que ces facteurs peuvent être à la fois pédagogiques et intrinsèques aux apprenants, la recherche vise à comprendre leurs manifestations et à minimiser leurs effets négatifs sur l'apprentissage de la langue. En termes de méthodologie, nous avons commencé par une analyse bibliographique initiale, qui a abordé divers facteurs inhibiteurs et leur impact sur le développement des compétences orales ; tandis que la deuxième étape a impliqué la collecte et l'analyse des perceptions des apprenants de Langue Française à partir d'un questionnaire. Le groupe cible de ce travail a été constitué à partir des participants de la Casa de Cultura de Expressão Francesa (CCEF), de différents niveaux, inscrits pour la première période de 2024. L'objectif final était de fournir des éléments pour le développement de stratégies pédagogiques visant à atténuer les effets des facteurs inhibiteurs sur la production orale en classe de langue additionnelle.

Palavras-chave: Production orale; Langue additionnelle; Facteurs inhibiteurs; Apprenants; Stratégies pédagogiques.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	5
1. METODOLOGIA	8
2. MARCO TEÓRICO	16
3. ANÁLISE DE DADOS	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34
Sitografia	35
ANEXOS	37
Anexo 1 - Questionário	37

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem como origem o interesse que me foi despertado em virtude de observações e de minha prática reflexiva enquanto Professora em Formação Inicial (PFI) de Língua Francesa, durante o período entre novembro de 2018 e fevereiro de 2021, como membro integrante do projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (CCC) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Diversas situações vivenciadas em sala de aula durante este período me permitiram constatar a existência de um aspecto que, supostamente, afetava significativamente minhas aulas: o silêncio frequente em momentos previamente estabelecidos para produção, especialmente oral, na Língua Adicional (LA), em meu contexto, o francês.

Esse silêncio era comumente manifestado em atividades que solicitavam a produção oral dos alunos na LA, tais como diálogos, dramatizações, discussões, debates e/ou seminários individuais ou em pequenos grupos, ou simplesmente breves interações orais em sala de aula, sejam elas manifestadas através da relação professor-aprendente ou entre os próprios aprendentes.

No entanto, as situações que mais se destacaram foram em turmas nas quais ainda havia o uso eventual da Língua Portuguesa em sala de aula, especialmente entre os aprendentes, seja em conversas pertinentes ao assunto da aula ou até mesmo eventuais conversas paralelas. Neste contexto, verificou-se que, ao longo dessas situações, quando eu, professora responsável, solicitava “*parlez en français, s’il vous plaît*” (falem em francês, por favor), a interação entre os aprendentes subitamente cessava.

A constatação desse fenômeno me provocou um grande questionamento, sobretudo por considerar que “*L’appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C’est en communiquant qu’on apprend à utiliser peu à peu une langue, c’est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde.*”¹ (Bange, 1992 (2012), n.p.). É inquestionável que os aprendentes estavam se comunicando naqueles momentos, no entanto, aquela comunicação ficava restringida continuamente à Língua Materna (LM), o português.

¹ “A apropriação das línguas se faz por meio da comunicação. É comunicando que se aprende a utilizar, pouco a pouco, uma língua, isto é um sistema linguístico e um conjunto de convenções pragmáticas fundamentadas no sistema sociocultural de representações e de saberes do mundo”. Tradução de Sônia Regina Nóbrega de Oliveira, in: OLIVEIRA, 2008, p. 52).

Toda essa situação gerou uma grande insatisfação, inicialmente por presumir que se o fenômeno acontecia numa aula na qual eu era a professora, provavelmente a responsabilidade era minha. Neste caso, cabia a mim encontrar as raízes desse fenômeno que, mais uma vez, teoricamente afetava significativamente de forma negativa o desenvolvimento das competências orais dos aprendentes, sobretudo a produção oral. Entretanto, a atividade de um professor reflexivo não acaba na simples reflexão. Neste sentido, também estava sob minha responsabilidade desenvolver práticas de modo a atenuar ou até mesmo, se me permito sonhar, eliminar de vez aquele silêncio presente em aulas de LA.

Diante disto, o presente trabalho tem como objetivos identificar, evidenciar e analisar fatores que, de acordo com especialistas contemporâneos, possam ser considerados como inibidores da produção oral em LA, além de coletar e explorar percepções que aprendentes de Língua Francesa inscritos no projeto de extensão Casa de Cultura e Expressão Francesa (CCEF) da Universidade Federal de Alagoas no período de 2024.1 têm da prática da competência de produção oral.

Partimos, então, do termo “fator(es) inibidor(es)” por julgar que o silêncio constado era causado por uma possível inibição, podendo ela ser provocada por práticas pedagógicas do professor responsável pela turma que poderiam suscitar, não propositalmente, “*tipos/traços de personalidade*” dos aprendentes, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECR, 2001, p. 153) e, conseqüentemente, abalar sua performance em sala de aula de LA uma vez que “as atitudes e os traços de personalidade afectam significativamente não só os papeis dos aprendentes de uma língua nos actos comunicativos, mas também a sua capacidade para aprender” (QECR, 2001, p. 153).

Todavia, a inibição pode igualmente ter uma origem além do aspecto pedagógico da sala de aula de LA, sendo assim, ela também pode ser intrínseca ao aprendente. Neste caso, “apesar das dificuldades apresentarem-se no indivíduo, estas não se constituem como um problema único dele, portanto, só podem ser compreendidas quando se olha para todo o processo” (Gimenez, 2005, p.78). Por esta razão, faz-se necessário identificar e analisar as manifestações de tais fatores inibidores ou dificuldades, por assim dizer, a fim de minimizar seus impactos na aprendizagem de uma LA. Sobre isso, o QECR (2001) salienta que:

Levantam-se importantes questões éticas e pedagógicas, tais como:

- **em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objectivo educativo explícito;**

- como conciliar o relativismo cultural com a integridade moral e ética;
- **que traços de personalidade: a) facilitam; b) impedem a aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira ou segunda;**
- **como ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a ultrapassar os pontos fracos;**
- como **conciliar a diversidade de personalidades com as limitações impostas pelos seus sistemas educativos.** (p. 153) [grifos nossos].

Dessa forma, pretendo com esta pesquisa entender melhor as manifestações de tais fatores inibidores em aprendentes de LA em sala de aula a fim de obter e colocar a disposição de professores de LA dados que possam viabilizar o desenvolvimento de estratégias favoráveis à atenuação do impacto eventualmente negativo da manifestação de fatores inibidores no desempenho da competência oral, especialmente em sua produção.

Neste contexto, entende-se por “fator inibidor” toda e qualquer circunstância que possa ser considerada como um dos responsáveis da dificuldade, do bloqueio ou até da inibição da produção oral em LA, seja ela de caráter linguístico, psicológico ou contexto escolar/acadêmico,

Diante disso, o propósito desta pesquisa não é definir apenas um termo como única razão inibidora da produção oral, especialmente por considerar contextos de turmas heterogêneas onde naturalmente cada aprendente é compreendido como um indivíduo singular que aprende e se expressa diferentemente. Por esta razão, é possível observar a manifestação de diversos fatores inibidores numa sala de aula, até mesmo vindo de um único aprendente, fazendo com que o professor seja confrontado com diversos entraves linguísticos para os quais deve estar pedagogicamente equipado para lidar.

No entanto, é de suma importância ressaltar a possibilidade de que alguns desses fatores inibidores fujam do campo de entendimento e de atuação de um professor, como veremos adiante no caso da ansiedade. Contudo, parece-me evidente a existência de atividades e/ou práticas que possam despertar tais inibições. Assim, o objetivo do professor seria, após a identificação das inibições manifestadas em suas aulas de LA, não somente evitar certos tipos de atividades, mas especialmente buscar atenuar as manifestações de fatores inibidores através da implementação de estratégias pedagógicas que se adequem ao seu contexto e objetivos pedagógicos. Neste sentido, no caso da ansiedade, não é a ansiedade em si que seria tratada pelo professor, mas sim sua manifestação na sala de aula de LA, através de práticas pedagógicas que considerem o aspecto afetivo das interações geradas em sala de aula.

Em virtude das limitações do escopo desta pesquisa, considero inviável nesta etapa preambular o desenvolvimento de estratégias que permitam o enfrentamento de manifestações de fatores inibidores em sala de aula de LA. Sem embargo, sua relevância é incontestável e aberta à exploração em futuras pesquisas com maior profundidade que possam favorecer novas perspectivas e a expansão dos conhecimentos sobre fatores inibidores e suas manifestações em sala de aula de LA.

Diante disso, a presente pesquisa busca meramente realizar, em um primeiro momento, o levantamento e a análise bibliográfica, a partir da síntese dos diversos fatores inibidores e como eles podem se manifestar nos aprendentes em sala de aula de LA, bem como seu o impacto no desenvolvimento das competências orais, sobretudo sua produção. Já em um segundo momento, desenvolvemos um levantamento de dados, que teve por objetivo coletar e analisar percepções que aprendentes de Língua Francesa inscritos no projeto de extensão Casa de Cultura e Expressão Francesa (CCEF) da Universidade Federal de Alagoas, no período de 2024.1, têm da prática da competência de produção oral, como veremos a seguir.

1. METODOLOGIA

Como indicado anteriormente, o presente trabalho está fundamentado numa pesquisa de caráter bibliográfico em conjunto com um levantamento de dados por meio de questionário. Tais métodos nos pareceram adequados uma vez que buscamos “fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” (Gil, 2017, n.p. - *versão e-book*). Para tal, a abordagem bibliográfica desta pesquisa nos permitiu fazer uma revisão da literatura levando em conta publicações acadêmicas, como artigos, teses e dissertações, além de dados disponíveis na internet quando pertinentes/imperativos.

Complementarmente, o levantamento de dados entra em harmonia com a pesquisa em virtude da sua melhor adequação a estudos descritivos, além de nos viabilizar o acesso a percepção que os aprendentes têm de seu próprio processo de aprendizagem de Língua Adicionais através de sua participação no questionário desenvolvido para esta pesquisa. Neste caso, trata-se da “*solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados*” (grifos nossos - Gil, 2017, n.p.).

Diante disto, iniciamos a pesquisa pelo estabelecimento dos objetivos que, como mencionado anteriormente, consistem em identificar, evidenciar e analisar fatores que, de acordo com especialistas contemporâneos, possam ser considerados como inibidores da produção oral em LA, além de coletar e explorar percepções que aprendentes de Língua Francesa inscritos no projeto de extensão Casa de Cultura e Expressão Francesa da Universidade Federal de Alagoas no período de 2024.1 têm da prática da competência de produção oral. O propósito deste estudo é obter e proporcionar aos professores de LA dados que favoreçam o desenvolvimento de estratégias que permitam contornar ou até mitigar o impacto potencialmente negativo da manifestação de fatores inibidores no desempenho da competência oral, especialmente em sua produção.

Entretanto, um problema que logo se impôs foi a quantidade de termos relacionados aos “fatores inibidores”, algo que discutiremos mais aprofundadamente no aporte teórico, já durante o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica. Desta forma, foi essencial ter como ponto de partida o catalogamento de palavras-chave e tópicos relacionados ao tema da pesquisa concomitantemente ao próprio levantamento bibliográfico, a fim de reunir publicações sobre a temática. Efetivamente, esta etapa se deu através da busca de artigos, teses e dissertações em bases acadêmicas, tais como o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES por meio da pesquisa das palavras-chave selecionadas.

Ao avançarmos com a pesquisa, foi de suma importância definir um termo capaz de englobar todas descobertas feitas anteriormente, sobretudo por julgar que a precisão e a coerência terminológica são essenciais para a comunicação clara e eficaz, bem como para o avanço desta pesquisa.

Entretanto, esta decisão não poderia ser feita arbitrariamente. Por esta razão, optamos por dar seguimento a fase da revisão de literatura através de leituras e discussões viabilizadas pelos artigos, teses e dissertações selecionados na etapa precedente desta pesquisa a fim de fazer uma síntese dos termos utilizados por especialistas contemporâneos no que diz respeito aos fatores que concorrem em sala de aula de Língua Adicional para a inibição da produção oral.

Contudo, durante esta etapa, nos deparamos com diversos termos comumente associados ao campo da psicologia e, sabendo que esta pesquisa está centralizada no âmbito da Linguística Aplicada, decidimos não empregar tais termos em nosso título, embora tenham sido considerados para a revisão de literatura no que diz respeito à fase de identificação, evidenciação e análise de

fatores que possam ser considerados como inibidores das competências orais, sobretudo da produção em LA.

Além disso, é importante evidenciar que acreditamos que, apesar de fatores inibidores associados ao campo da psicologia se manifestarem em sala de aula de LA, geralmente o professor não está equipado pedagogicamente para lidar com tais situações, justamente por não ter uma formação centrada na psicologia e nos fenômenos psicológicos relativos aos processos de ensino-aprendizagem. Por esta razão, esta pesquisa tem como objetivo evidenciar quais são esses fatores no intuito de promover dados e informações que favoreçam a concepção de estratégias que permitam que o professor lide com possíveis manifestações de fatores inibidores do campo psicológico apesar de sua formação não estar centralizada na área.

No desenrolar da revisão da literatura, identificamos uma nova variante de termos associados à temática: “elemento inibidor” (Oliveira, 2008, p. 127; Rodrigues, 2016, p.18) e “fator inibidor” (Oliveira, 2008, p. 72). Embora nenhuma das autoras tenha definido os termos anteriormente mencionados, compreendemos por “fator” ou “elemento inibidor” toda e qualquer circunstância potencialmente responsável pela dificuldade, pelo bloqueio ou até pela inibição da produção oral em LA, seja ela de natureza linguística, psicológica ou relacionada ao contexto escolar/acadêmico do aprendente. Esta conclusão foi derivada com base nas contribuições das especialistas mencionadas. Sobre este tópico, Oliveira (2008) elucida que:

Sem dúvida muitos são os fatores que podem interferir no processo interativo e na produtividade expressiva do aprendiz-adulto, mas o mais imediato é o confronto com a diversidade linguística que o inibe e fragiliza. Ver-se, conforme Bogaards (1991), *destituído, ainda que temporariamente, de seu poder lingüístico é, para a maioria dos aprendizes, algo inibidor*, ainda mais no meio universitário, onde as exigências são maiores e as expectativas do aprendiz começam a se confrontar com as representações e crenças que traz consigo, a respeito de todo o contexto acadêmico-universitário que vivencia. Essas representações acabam inibindo alguns aspectos de seu pensar-agir-falar-fazer e é neste ponto que a atuação do professor se torna ainda mais relevante. (p. 166 - grifos no original).

Conforme discutido previamente neste estudo, acreditamos que seja importante que o professor esteja fundamentado numa pedagogia afetiva, proporcionando desta forma que os aprendentes sintam-se acolhidos apesar de suas dificuldades, pois “[...] é somente numa atmosfera calorosa e plena de confiança, que os aprendizes podem se desenvolver e explorar, de

maneira mais favorável, suas aptidões de aprendizagem” (Bogaards, 1991, p.124 *apud* Oliveira, 2008, p. 80).

Trata-se, então, de um termo abrangente capaz de acolher todos os fatores os quais exploramos no marco teórico do presente estudo, o que está em consonância com o propósito da pesquisa no que se trata de não nos restringir à escolha de apenas um termo como única razão inibidora da produção oral, considerando sobretudo a predominância de turmas heterogêneas onde naturalmente cada aprendente é compreendido como um indivíduo singular que aprende e se expressa diferentemente.

Outra discussão terminológica que emergiu durante as discussões teóricas foi a distinção entre “expressão oral” e “produção oral”. Apesar de não nos aprofundarmos em definições formais, uma vez que esta discussão não está no cerne do objeto de estudo desta pesquisa, consideramos pertinente elucidar nossa escolha pelo termo “produção oral” que se deu, sobretudo, fundamentada no estabelecimento do termo “produção oral” pelo QECR.

Por fim, a última fase deste estudo concentrou-se na elaboração e aplicação de questionário, bem como na análise dos dados coletados. O objetivo desta etapa foi coletar e analisar as percepções que os aprendentes de Língua Francesa inscritos no projeto de extensão Casa de Cultura e Expressão Francesa da Universidade Federal de Alagoas no período de 2024.1 têm da prática da competência de produção oral.

Esta fase de coleta e análise de dados, neste caso as percepções que os aprendentes de Língua Francesa têm da prática da competência de produção oral, não pôde ser realizada no mesmo contexto de origem desta pesquisa, as Casas de Cultura no Campus, sabendo que no período determinado para a aplicação do questionário não haviam turmas para efetuar tal coleta de dados. Por esta razão, julgamos pertinente aplicar o questionário em turmas de níveis básico 1 ao avançado 2 da Casa de Cultura de Expressão Francesa.

O projeto em questão, também promovido pela Universidade Federal de Alagoas, ampara um público semelhante àquele anteriormente beneficiado pelo projeto Casas de Cultura no Campus. A distinção entre os dois projetos reside no fato de que a Casa de Cultura e Expressão Francesa está aberta à comunidade em geral do estado de Alagoas, enquanto que as Casas de Cultura no Campus recebem estudantes e servidores da Universidade Federal de Alagoas, de modo exclusivo.

Apesar da sutil distinção entre ambos os projetos, acreditamos que essa diferença não teve um grande impacto na fase de coleta e análise de dados. Isso se deve ao fato de que certas características, como formação e/ou ocupação, não foram consideradas como foco em nosso questionário, já que não nos concentramos precisamente em determinados aspectos do perfil dos respondentes.

No que diz respeito à concepção do questionário, sabendo que o objetivo era identificar percepções que aprendentes de Língua Francesa inscritos no projeto de extensão Casa de Cultura e Expressão Francesa da Universidade Federal de Alagoas no período de 2024.1 têm da prática da competência de produção oral, optamos por desenvolver e aplicar um questionário de autoaplicação. Neste caso, trata-se de um questionário “enviado aos respondentes por correio, e-mail ou Internet” (Vieira, 2009, p. 18) que permite que “eles mesmos o preencham” (Vieira, 2009, p. 18), daí a denominação de questionário de autoaplicação.

Ademais, como já mencionado, enfrentamos um impasse terminológico no que se refere aos termos “Língua Estrangeira” (LE) e “Língua Adicional” (LA). No entanto, tendo como fundamento o posicionamento de Schlatter (2015 *apud* Lopo Ramos, 2021, p.251), a escolha fica clara uma vez que:

[...] o termo LA contém **traços semânticos inclusivos**, pois contempla qualquer língua que se esteja aprendendo, exceto a primeira, podendo ser a segunda, a terceira ou em qualquer ordem do aprendiz, além do fato de poder ser outra não oficial de um mesmo país, e mesmo uma tradicionalmente vista como estrangeira. Sobre LE, Schlatter (2015:13) compartilha a ideia da inadequação terminológica que pode ‘... com efeito, **sugerir estranho, exótico ou, talvez, alheio — todas essas conotações indesejáveis.**’ (grifos meus)

Neste sentido, fica claro que ambos os termos são utilizados para denominar “uma língua não-primeira, cada uma com sua conotação específica”, no entanto, priorizamos empregar o termo “Língua Adicional” pois “o conceito de língua adicional, longe de ser um “mero” acréscimo, **implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas**” (Lopo Ramos, 2021, p. 252 - grifos meus).

Entretanto, trata-se de um termo não muito difundido entre aqueles que não fazem parte da área da Linguística Aplicada. Sendo assim, seu emprego no questionário aplicado para a coleta de dados desta pesquisa não seria adequado pois causaria eventuais equívocos linguísticos face

aos respondentes. Por esta razão, decidimos empregar o termo “idioma” ou “outro idioma” no questionário a fim de evitar dificuldades de entendimento por parte dos respondentes, o que consequentemente implicaria em dados refutáveis em nossa coleta. Além disso, ao não empregar o termo “Língua Estrangeira”, evitamos as *conotações indesejáveis* mencionadas por Schlatter (2015 *apud* Lopo Ramos, 2021, p.251) e resguardamos a atmosfera acolhedora e intercultural da LA, que opõe-se diretamente a LE. Logo, “idioma” ou “outro idioma” nos pareceram termos neutros para o questionário.

O supracitado questionário teve um caráter quantitativo na medida em que buscamos “classificar, ordenar ou medir as variáveis para apresentar estatísticas, comparar grupos ou estabelecer associações” (Vieira, 2009, p. 5) com o exposto na revisão de literatura, já na fase de desenvolvimento do marco teórico deste estudo. Complementarmente, o questionário também é de cunho qualitativo uma vez que “a pesquisa é exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes” (Vieira, 2009, p. 5).

Entretanto, embora o questionário seja caracterizado por ambos os tipos de pesquisa, quantitativa e qualitativa, sobrepõe-se o caráter qualitativo, pois buscamos “levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa” (Vieira, 2009, p. 5). Neste sentido, a exploração de percepções que aprendentes de Língua Francesa inscritos no projeto de extensão Casa de Cultura e Expressão Francesa da Universidade Federal de Alagoas no período de 2024.1 têm da prática da competência de produção oral é essencial para o desenvolvimento da presente pesquisa.

O questionário desenvolvido é precedido de uma carta de apresentação na qual damos uma “breve apresentação do estudo, além de solicitar a participação do respondente na pesquisa” (Vieira, 2009, p. 26), que consiste apenas numa etapa de preenchimento do questionário. Durante esta apresentação, evidenciamos que tal questionário poderia ser respondido em apenas três minutos e que, embora algumas perguntas possam ser de cunho pessoal e causar certa inquietação, o questionário não apresenta riscos à saúde física e/ou mental. Ademais, também foi pertinente mencionar que as informações coletadas através da participação do respondente não permitem a sua identificação, visto que se trata de um questionário anônimo e que não apresenta questões de cunho socioeconômico ou de foro íntimo, tais como questões nas quais precise dar seu nome ou dados para contato. Neste sentido, o próprio formulário do Google, plataforma pela

qual o questionário foi desenvolvido e aplicado, também não coletava e-mails dos respondentes garantindo assim um total anonimato, o que nos permitiu igualmente fazer uma análise neutra das respostas.

No que se trata da estrutura do questionário, optamos por dividi-lo em seções nas quais as questões pertencentes giravam em torno de um subtópico específico. Como mencionado anteriormente, o questionário teve como objetivo coletar e explorar percepções que aprendentes de Língua Francesa inscritos no projeto de extensão CCEF da Universidade Federal de Alagoas no período de 2024.1 têm da prática da competência de produção oral.

Como exposto anteriormente, a fase de levantamento desta pesquisa teve como suporte um questionário que alternou questões de cunho quantitativo e qualitativo, no qual o segundo aspecto se sobressai. No entanto, é preciso salientar que este procedimento é caracterizado por implicações ambivalentes uma vez que nos permite obter as percepções que aprendentes de LA têm da sua própria prática da competência de produção oral concomitantemente à sua limitação mais notável: “[...] os dados obtidos referem-se principalmente à percepção que as pessoas têm de si mesmas. Ora, a percepção é subjetiva, o que pode resultar em dados distorcidos, pois há muita diferença entre o que as pessoas fazem ou sentem e o que elas dizem a esse respeito” (Gil, 2017, n.p.).

Por esta razão, procuramos elaborar questões que diminuíssem a possibilidade de obter dados distorcidos, embora a subjetividade tenha sido um aspecto importante para a exploração dos dados obtidos, sobretudo por estarmos em busca das percepções que aprendentes de Língua Francesa inscritos no projeto de extensão Casa de Cultura e Expressão Francesa da Universidade Federal de Alagoas no período de 2024.1 têm da prática da competência de produção oral. Logo, é evidente que a subjetividade estaria presente.

No que se trata das questões elaboradas, efetivamente o questionário contava com 19 questões, sendo elas distribuídas entre questões abertas e fechadas, gerais e específicas, estruturalizadas em “múltipla escolha”, “caixas de seleção”, “escalonada” e “caixa de texto”. Sendo assim, contamos essencialmente com 3 categorias de questões nas quais:

1. a resposta é quantitativa (variável numérica), mas o respondente deve se enquadrar em uma das alternativas [...];
2. a resposta é qualitativa (variável categorizada). O respondente escolhe uma das opções [...];
3. a resposta é qualitativa e escrita nas próprias palavras do respondente. (Vieira, 2009, p. 32-33).

Salientamos, portanto, que, embora o questionário contasse com apenas uma questão aberta na qual o respondente escrevia sua resposta com suas próprias palavras, sobressai-se o caráter qualitativo nas questões aplicadas uma vez que buscávamos respostas de cunho qualitativo em perguntas fechadas, porém com variável categorizada, o que também nos permitiu, em certa medida, delinear parâmetros para a elaboração das alternativas e para a análise dos dados obtidos.

Assim sendo, concebemos e aplicamos um questionário de autoaplicação de cunho quantitativo e qualitativo, que contava com um total de 19 questões distribuídas entre 7 seções que nos permitiram selecionar quais das respostas obtidas seriam levadas em conta para a análise desta pesquisa que visa explorar as percepções que aprendentes inscritos nos cursos de Língua Francesa na CCEF no período de 2024.1 têm da prática e do processo de ensino-aprendizagem da produção oral em LA. Para uma melhor visualização do resultado final do questionário, o questionário pode ser acessado no “Anexo 1”.

Em seguida, após a elaboração das questões, fez-se necessário “passar por um teste de qualidade a fim de verificar se o questionário era compreensível para todos os respondentes e se a pesquisa estava bem planejada” (Vieira, 2009, p. 103). Para isto, fizemos uma seleção de respondentes que se adequassem e se aproximassem dos nossos respondentes alvo, com os quais aplicaríamos efetivamente o supracitado questionário. Neste sentido, selecionamos 5 respondentes para a fase de teste, dos quais 4 eram do curso de Letras-Francês da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas, além de também já terem tido a experiência enquanto PFI's nas Casas de Cultura no Campus, e 1 aprendente comum de LA não vinculado a Licenciatura em Letras-Francês da FALE, mas que já teve experiência enquanto aluno dos cursos das Casas de Cultura no Campus da UFAL.

A fase de teste consistiu em verificar, através das experiências dos respondentes-teste, “se as perguntas eram difíceis, pedir e ouvir sugestões” (Vieira, 2009, p. 104-105). Para isto, perguntamos informalmente aos respondentes:

- Foi difícil responder algumas das perguntas?
 - Precisou ler mais de uma vez algumas das perguntas?
 - Sentiu que gostaria de responder alguma das perguntas mais detalhadamente?
 - Não gostou de alguma pergunta?
- (Vieira, 2009, p. 105).

Além disso, o teste do questionário viabilizou uma amostra de como teríamos acesso aos dados obtidos dos respondentes-alvo da pesquisa, o que nos permitiu verificar as potenciais

dificuldades de análise dos dados, o que significaria neste caso que a questão precisava ser modificada. Com o propósito de melhorar a qualidade do nosso questionário, otimizar a experiência do respondente-alvo, bem como potencializar o êxito da coleta e análise de dados, conferimos igualmente durante a testagem se haviam questões sem respostas, com respostas repetidas ou até não escolhidas (Vieira, 2009, p. 105-115).

Posteriormente à fase de teste e à escolha do público de respondentes-alvo, fizemos uma coleta de emails para o envio do questionário. Tal envio foi feito por email no dia 20 de março de 2024, dia este em que iniciamos efetivamente a coleta de dados que se estendeu até 24 de março de 2024. Além do envio do *link* de acesso ao questionário, foi enviada igualmente uma carta de apresentação semelhante àquela do questionário, na qual apresentamos brevemente quem somos, a qual instituição estamos associados e o propósito da pesquisa, bem como a ênfase do prazo que possuímos para a coleta de dados, tendo em conta que tal questionário poderia ser respondido em apenas 3 minutos (Vieira, 2009, p. 26-27).

O questionário foi enviado para um total de 139 potenciais respondentes que tinham sua inscrição efetuada para os cursos de Língua Francesa na Casa de Cultura e Expressão Francesa na cidade de Maceió, em Alagoas, no período de 2024.1. No entanto, apenas 31 indivíduos responderam ao questionário, dos quais 24 atendiam aos critérios de inclusão definidos para a pesquisa, isto é estavam efetivamente matriculados no curso e, portanto, suas respostas foram consideradas para análise, que será detalhada logo após a exposição do referencial teórico apresentado na seção a seguir.

2. MARCO TEÓRICO

Segundo Rio, Guimarães e Delgado (2016), a ansiedade, primeiro termo encontrado durante a fase de levantamento bibliográfico desta pesquisa, é apontada como um dos maiores obstáculos enfrentados pelos aprendentes de Línguas Adicionais (LAs) no desenvolvimento da competência oral, visto que a acompanha frequentemente, especialmente em sua produção. Tal constatação é feita após os autores se darem conta de que seus aprendentes passam por dificuldades ao se exporem em LA em frente aos seus professores e colegas de classe, o que afeta significativamente o desenvolvimento da oralidade em LA e, ao contrário do que se pode supor, esse fenômeno pode impactar não somente os aprendentes de nível iniciante, que comumente possuem um repertório lexical limitado e, por isso, apresentam dificuldade na produção oral

espontânea, mas, em níveis extremos, impacta também os mais proficientes no idioma, afetando consequentemente a produção oral.

Considerando o caráter multidisciplinar do artigo, uma vez que seus autores são das áreas da Psicologia e da Linguística Aplicada, o conceito de ansiedade é apresentado não como um transtorno psicológico, mas sim como “[...] o desconforto ou angústia da mente causada por medo do perigo ou infortúnio [...]” (Suleimenova, 2013 *apud* Rio; Guimarães; Delgado, 2016, p. 4). Dessa forma, entende-se que numa sala de aula de LA esse desconforto ou angústia pode afetar a produção, sobretudo a oral.

Segundo Dwyer e Heller (1996 *apud* Rio; Guimarães; Delgado, 2016, p. 5), esse desconforto pode ser causado por diversos fatores, tais como: o medo de cometer algum erro e ser ridicularizado; a falta de confiança e de domínio de algum aspecto linguístico, tais como sons, regras gramaticais e léxico. Ademais, arrisco dizer que tal desconforto na produção oral também possa se manifestar quando o oposto acontece, isto é, quando os aprendentes focam excessivamente nos aspectos linguísticos anteriormente citados, possivelmente a fim de evitar o “erro” e consequentemente ser ridicularizado, impactando desta forma a produção oral. A respeito do espaço da metalinguagem na sala de aula de LA, Cuq & Gruca (2017) reforçam:

*Le problème didactique est de **ne pas laisser ce métalangage entraver la communication**, mais de lui donner la place nécessaire, et seulement celle-là, pour qu’il soit une **aide efficace**, bien qu’**indirecte**, à un contrôle de plus en plus effectif de la communication*². (p. 124) [grifos meus].

Isto significa dizer que, contrariamente ao afirmado diversas vezes pelo Método Direto, a gramática não precisa ser excluída totalmente do processo de ensino de uma LA, mas talvez também não seja necessário tê-la como finalidade pedagógica de uma aula e sim como uma competência a ser desenvolvida a fim de otimizar a comunicação em LA.

Posto isto, os autores concluem que a manifestação da metalinguagem no discurso do aprendente mostra uma sensibilização ao funcionamento da língua, o que pode ser interpretado como êxito no processo de ensino-aprendizagem. Diante disto, é importante que o professor responsável formule as finalidades pedagógicas de forma harmônica e equilibrada a fim de que a gramática seja apresentada não como objeto de aprendizagem, num primeiro plano, mas como instrumento facilitador da aprendizagem e da comunicação em LA.

² “O problema didático não é não deixar essa metalinguagem travar a comunicação, mas de lhe dar o lugar cabível, e isso somente para que seja uma ajuda eficiente, mesmo que indireta, para um controle cada vez mais efetivo da comunicação.” (tradução nossa).

Embora Rio, Guimarães e Delgado (2016) deixem claro que, na área de aprendizagem de línguas, a ansiedade é tida como “um complexo diferente de sentimentos, autopercepções e comportamentos concernentes ao uso de uma segunda língua usada na comunicação” (Woodrow, 2006 *apud* Rio; Guimarães; Delgado, 2016, p. 4), optei por não empregar o termo nesta pesquisa, em razão de sua origem advinda da área da Psicologia e seu uso comumente associado ao transtorno psicológico, que não condiz plenamente com meu objeto de pesquisa inserida no domínio da Linguística Aplicada, além de considerar que a “ansiedade” em si esteja fora do alcance do professor em sala de aula.

No entanto, é através de Rio, Guimarães e Delgado (2016) que identifiquei um novo termo a ser analisado. Os supracitados autores mencionam o “medo” em seu artigo diversas vezes, seja ele: medo do perigo (Suleimenova, 2013 *apud* Rio; Guimarães; Delgado, 2016, p. 4); medo da avaliação negativa e de falhar (Horwitz, 1986 *apud* Rio; Guimarães; Delgado, 2016, p. 5); ou, também, medo de cometer erros e ser ridicularizado (Dwyer; Heller, 1996 *apud* Rio; Guimarães; Delgado, 2016, p. 5). À vista disso, considero indispensável para esta pesquisa investigar o que seria esse tal “medo”.

De acordo com o QECR, existem diversos fatores que podem possivelmente impactar a competência do aprendente de LA, como pode-se ver a seguir:

A actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por **factores pessoais** relacionados com as suas **personalidades individuais**, que se caracterizam pelas **atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade** que contribuem para a sua identidade pessoal. (2001, p. 152) [grifos meus].

Embora eu considere que muitos dos fatores pessoais citados no QECR possam ter influenciado a produção oral de meus aprendentes, mencionados na introdução e motivadores iniciais desta pesquisa, priorizo este momento para destacar os que estão mais em sintonia com a pesquisa no momento, tais como os seguintes “*tipos/traços de personalidade*”: “capacidade de empreendimento/timidez”, “introversão/extroversão” e “(ausência de) medo ou embaraço” (QECR, 2001, p. 153). Desta maneira, chegamos a uma série de termos similares, que giram em torno de algo em comum, o possível responsável pelo silêncio em sala de LA.

Essa proposta, apesar de empregar termos que envolvem o psíquico-afetivo do aprendiz, em momento algum orienta como aplicar e trabalhar em sala de aula o aspecto afetivo. Ou como

fazer com que o aprendiz-adulto atinja em língua estrangeira, desde os seus primeiros contatos com ela, a facilidade e tranquilidade sugeridas em sua proposta de ensino? Tampouco como fazer para que o aprendiz supere o medo, a ansiedade, a tensão, a insegurança e venha a comunicar-se e interagir em sala sem esforço e tranquilamente? Algo parece faltar nessa proposta de aprendizagem.

Em virtude da não definição dos termos no QEER, fez-se necessário a realização de pesquisas complementares, por meio de dicionários comuns da língua portuguesa, disponíveis na internet, para a continuidade desta etapa da pesquisa. Para isso, pretendo, através dos próximos parágrafos, comentar brevemente sobre os pares de termos citados anteriormente, que exprimem, presumivelmente, uma oposição entre cada termo do par.

Iniciemos pelo par “capacidade de empreendimento/timidez”. De acordo com os dicionários consultados para esta pesquisa, é possível definir o primeiro termo do par, e aqui decido considerar não apenas “(capacidade de) empreendimento” como também o verbo “empreender” por estarem intrinsecamente relacionados, como não somente a “ação de quem toma para si uma **responsabilidade**.” (grifos meus) (*Dicionário Online de Português*), mas também como o potencial do aprendente de “decidir ou tentar realizar **tarefa difícil**” (grifos meus) (*Dicionário Aulete*).

Seguindo esta linha de raciocínio, doravante voltado para a sala de aula de LA, assumo que “(capacidade de) empreendimento” ou bem “empreender” trate-se de o aprendente assumir a tarefa ou a responsabilidade de sua própria produção oral espontânea em um discurso. Neste caso, observo prontamente uma mudança de perspectiva onde o aprendente se distancia do modelo educacional tradicional e assume seu papel de protagonista do processo de aprendizagem, o que também significa dizer uma quebra de paradigma do papel do professor no imaginário coletivo.

Numa aula comum o professor monopoliza oralmente a maior parte do tempo, ora porque tem conteúdos para lecionar, ora porque tem à sua responsabilidade a sequencialidade da aula e a sua própria dinâmica. O controlo da aula está intimamente associado a um papel de autoridade bem conseguido, ao contrário de um professor que dá a palavra aos seus alunos, que os torna protagonistas e sujeitos. (Rodrigues, 2016, p. 25).

No contexto da “aula comum”, dita tradicional, onde entende-se que o professor, como detentor de todo o saber, é o responsável por todo o processo não só de ensino, mas também de aprendizagem, e se encontra no novo contexto em que é necessário assumir responsabilidade de

sua própria aprendizagem de LA. Assim, arrisco também afirmar que para utilizar efetivamente uma LA, é preciso falar. Portanto, neste contexto, o aprendente passa a ter seu lugar de voz como prioridade em sala de aula.

Ainda refletindo sobre este conceito do termo “(capacidade de) empreendimento” ou bem “empreender”, surgem-me os seguintes questionamentos: 1. seria a produção oral em LA considerada pelo aprendente uma tarefa difícil?; 2. se sim, por quê?; 3. levando em conta a possibilidade de o aprendente considerar a produção oral em LA uma tarefa difícil, existe a possibilidade de diminuir o grau de dificuldade desta tarefa?; 4. qual o papel do professor nesse contexto?

Por outro lado, ainda no mesmo par de termos, observa-se a “timidez” que, de acordo com o *Dicionário Online de Português*, quer dizer: “**Inibição**; estado de quem tem **vergonha de se expôr**; condição da pessoa tímida [...]” (grifos meus). À vista disso, pode-se ver que “timidez” tem como origem etimológica o adjetivo “tímido” junto do sufixo “ez”. Por este motivo, fez-se necessário verificar também a definição de “tímido”, termo que por muitas vezes foi encontrado nesta etapa de investigação, que se refere à quem “se sente envergonhado **diante das pessoas**” (*Dicionário Online de Português*) e aquele que “mostra vergonha ou embaraço **perante determinadas pessoas ou situações**” (*Priberam*) (grifos meus).

Ao retomar os termos propostos pelo QECR, temos em seguida, não necessariamente na ordem da referida publicação, os traços de personalidade “introversão/extroversão”. Embora ambos os termos tenham sido difundidos pelo suíço psiquiatra e fundador da psicologia analítica, Carl Gustav Jung (26/07/1875 - 06/06/1961), seu uso atualmente pode causar confusão e até um possível distanciamento dos conceitos inicialmente desenvolvidos por Jung, devido à sua polarização, como exposto na reportagem “Por que Carl Jung provavelmente se horrorizaria com a interpretação atual de conceitos que criou?” publicada em 2021 pela British Broadcasting Corporation - BBC.

Os conceitos surgiram com o livro *Types psychologiques*, ou *Tipos psicológicos* em português, publicado em 1921 por Jung e, de acordo com o site do Instituto Junguiano do Rio de Janeiro, a extroversão é apontada no livro como quando “a energia da pessoa flui de maneira natural para o mundo externo [...] em que se observa: [...] **comunicabilidade**, sociabilidade e **facilidade de expressão oral**” (Lessa, 2018, n.p. - grifos meus), enquanto que na introversão “observa-se [...] **hesitabilidade**, o pensar antes de agir; postura reservada, retraimento social, [...]

e **facilidade de expressão no campo da escrita**” (Lessa, 2018, n.p. - grifos meus). Neste caso, ao pensar no aprendente de LA, concluo que o aprendente tido como “extrovertido” se expressa oralmente com maior facilidade, enquanto que o aprendente “introverso” apresenta a característica oposta, tendo uma hesitabilidade, ou entendida por mim como um fator inibidor de suas habilidades na produção oral, sendo possivelmente acompanhado por uma facilidade de produção escrita.

O indivíduo extroverso vai confiante de encontro ao objeto. Esse aspecto favorece sua adaptação às condições externas, normalmente de forma mais fácil do que para o indivíduo introverso.

Não obstante, ao concluir que um aprendente de LA considerado “extroverso” tem maior facilidade na produção oral enquanto que o “introverso” apresenta esta facilidade no campo da escrita, me questiono se trata-se realmente de uma facilidade na escrita ou se o aprendente, ao perceber sua dificuldade nas competências orais, sobretudo a produção, se dedica com mais afinco à competência escrita, a fim de mostrar seu desempenho na LA, conseqüentemente tendo uma competência mais aprimorada que outra. No entanto, apesar da relevância desta questão, devo renunciar a sua análise, visto que não se trata do objeto de interesse principal da presente pesquisa.

Decido por não empregar os pares de termos “capacidade de empreendimento/timidez” e “introversão/extroversão” nesta pesquisa, pois o que busco explorar, por ora, não é um “tipo/traço de personalidade”, como exposto pelo QEER, mas sim fatores que possam emergir no contexto da sala de aula de LA. Sendo assim, fatores não necessariamente intrínsecos ao aprendente, tais como os “tipos/traços de personalidade” que geralmente estão fora do alcance do aprendente e do professor em sala de LA. Por ora, limito-me aos fatores que possam ser desencadeados por algo ou alguém em sala de aula de LA, em vista de que, dessa forma, o professor de LA possa agir a fim de reverter o contexto ou elemento desencadeador da inibição da produção oral tornando a sala de aula LA em um ambiente favoravelmente propício à produção oral dos aprendentes, neste contexto dispostos a assumir riscos, sejam eles pequenos ou grandes, na comunicação oral em sala de aula (Cuq & Gruca, 2017, p. 121).

Por fim, resta definir “(ausência de) medo ou embaraço”, onde nos deparamos novamente com o “medo” apontado anteriormente por Rio, Guimaraes e Delgado (2016) e interpretado por mim como um dos possíveis fatores inibidores da produção oral em LA. O par “(ausência de)

medo ou embaraço” se distingue de imediato por, aparentemente, não trazer uma oposição, vista nos pares anteriores, pelo contrário, suponho prontamente que se tratam de termos sinônimos. De acordo com os dicionários consultados para esta pesquisa, me deparei com as seguintes definições de medo, todas grifadas por mim: “estado emocional resultante da **consciência de perigo ou de ameaça**, reais, hipotéticos ou imaginários” ou bem “**aquilo que provoca essa consciência**”, além de poder ser considerado como uma “preocupação com determinado facto ou com determinada **possibilidade**” porventura desagradável, adicionaria eu. Com isso, concluo que o “medo”, no contexto da sala de LA, pode estar associado a um fator externo ao aprendente, ou seja, ser desencadeado por determinada situação que o fez tomar consciência do “perigo”, neste caso sua produção oral espontânea ou bem as possibilidades que podem ser manifestadas após tal produção, presumivelmente determinada reação.

Embora o termo “embaraço” se apresente inicialmente como um sinônimo do “medo”, faz-se necessário verificar suas definições. Mais uma vez, recorri aos dicionários e encontrei as seguintes definições: “hesitação”; “perturbação, emoção, **constrangimento**” “aquilo que **atrapalha o caminho ou impede o andamento**; situação que causa dificuldade”.

No desenrolar da pesquisa, nos deparamos com um artigo que realiza algo semelhante ao que nos propomos neste trabalho, ainda que restringido a apenas dois termos: dificuldade de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem (Gimenez, 2005). No referido artigo, a autora levanta que:

Ao se revisar a literatura sobre o assunto encontram-se diversos termos utilizados por diferentes autores como: dificuldades de aprendizagem, dificuldades na aprendizagem, dificuldades escolares, problemas de aprendizagem, problemas na aprendizagem, distúrbio de aprendizagem e transtorno de aprendizagem. (p. 79)

Embora sejam mencionados diversos termos, o artigo se concentra na definição da dificuldade e do distúrbio de aprendizagem. Neste cenário, uma das definições associadas a dificuldade de aprendizagem é “qualquer tipo de dificuldade apresentada durante o processo de aprender, em decorrência de fatores variados, que vão desde **causas endógenas e exógenas**” (Ciasca; Rossini, 2002, p.13 *apud* Gimenez, 2005, p. 79) [grifos meus], confirmando o que mencionamos anteriormente neste trabalho quanto a possibilidade da existência de fatores inibidores que tenham sua origem tanto nas práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula de

LA, sendo assim causas exógenas, bem como aqueles que têm sua origem intrínseca ao aprendente de LA, neste contexto causas endógenas.

Por outro lado, o distúrbio de aprendizagem é apresentado como:

[...] um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são **intrínsecas ao indivíduo** e presume-se serem uma **disfunção de sistema nervoso central**. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou **sofrer influências ambientais** como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, **não são resultado direto destas condições ou influências**. (Hammill, 1990, p. 77 *apud* Gimenez, 2005, p.79) [grifos meus].

Nesta perspectiva, fica clara a diferença entre dificuldade e distúrbio de aprendizagem, ressaltando novamente a existência de fatores inibidores que fujam do campo de entendimento e de atuação de um professor, no caso do distúrbio de aprendizagem. No entanto, é incontestável que dificuldades, distúrbios de aprendizagem ou até mesmo fatores inibidores de um modo geral possam sofrer influências ambientais, como indicado anteriormente na presente pesquisa no que se trata práticas pedagógicas que despertem tais inibições, reiterando assim a importância desta exploração temática. Sobre isso, fazendo coro a outros especialistas, Gimenez (2005) enfatiza:

[...] as dificuldades de aprendizagem são **decorrentes de uma constelação de fatores (internos e/ou externos)** de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social, que só **adquirem sentido quando referidos à história das relações e interações** do sujeito com o seu meio, inclusive e sobretudo, **o escolar**. (Gimenez, 2005, p. 81-82) [grifos nossos].

Assim, a autora recomenda que, para além da exploração terminológica, o professor busque compreender as causas de tais dificuldades, ou como optamos por nomear neste trabalho “fatores inibidores”, evitando uma mera designação para o aprendente de LA, perspectiva igualmente defendida por nós. Além disso, destacamos também a relevância de uma investigação das manifestações de tais fatores inibidores no contexto da sala de aula de LA, o que nos propomos em parte a fazer nesta pesquisa, a fim de reunir e colocar a disposição de professores de LA elementos que favoreçam a concepção de métodos pedagógicos que possam atenuar as

implicações de fatores inibidores no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no desempenho da produção oral.

3. ANÁLISE DE DADOS

Conforme mencionado anteriormente, a última fase desta pesquisa se deu numa coleta de dados por meio de questionário a fim de explorar as percepções que aprendentes de Língua Francesa inscritos no projeto de extensão Casa de Cultura e Expressão Francesa da Universidade Federal de Alagoas no período de 2024.1 têm da prática da competência de produção oral.

Tal questionário, de cunho quantitativo e qualitativo, uma vez que buscamos identificar os fatores inibidores através das opiniões dos respondentes, contava com 19 questões distribuídas em 7 seções, que representavam subtemáticas com o propósito de: 1. facilitar a seleção das respostas a serem analisadas, visto que o questionário foi enviado para todos os inscritos nos cursos de Língua Francesa da Casa de Cultura e Expressão Francesa no período de 2024.1, mas que poderiam não estar efetivamente matriculados nem frequentando o curso, conseqüentemente, não faziam parte do objeto de estudo desta pesquisa; 2. otimizar a experiência do respondente.

Desta forma, a temática geral do questionário estava centralizada na competência de produção oral em Língua Adicional, enquanto que, para uma melhor fluidez e experiência para o respondente, as 7 seções giravam em torno das subtemáticas intituladas: 1. (sem título) termo de consentimento e identificação de respondentes efetivamente matriculados e frequentando o curso; 2. “meu perfil”, que contava com questões relacionadas à faixa etária e seu nível em Língua Francesa nos cursos da Casa de Cultura e Expressão Francesa do/a respondente; 3. “sobre meu aprendizado geral de idiomas”, que contava com questões referentes às percepções do/a respondente sobre a competência de produção, sobretudo a oral, em LA; 4. “meus estudos de Língua Francesa”, que abrangia questões sobre os estudos de Língua Francesa do/a respondente, assim como o próprio título deixa claro; 5. “sobre as dificuldades de produção em Língua Francesa”; 6. “sobre a convivência em sala de idiomas”; 7. “finalização”, onde agradecemos a participação do/a respondente, além de deixar o espaço aberto para que nos deixe alguma mensagem ou observação.

A primeira seção teve dois propósitos principais, sendo o primeiro a manifestação do respondente em estar de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, detalhado na carta de apresentação que precede as questões e exigido pelo Comitê de Ética. Além disso, o

segundo propósito desta primeira seção foi nos permitir a seleção das respostas a serem analisadas. Para tal, incluímos uma questão na qual o/a respondente diria se neste semestre (2024.1) ele/a está: a. matriculado(a) e cursando francês na CCEF; b. inscrito mas não conseguiu uma vaga para cursar francês na CCEF; c. inscrito, conseguiu uma vaga mas por motivos diversos não pôde seguir o curso na CCEF. Caso o/a respondente assinalasse as alternativas “b” ou “c”, ele/a seria direcionado/a à última seção, que corresponde à finalização do questionário onde expressamos nosso agradecimento por sua participação e oferecemos a oportunidade de deixar qualquer mensagem ou observação.

O envio do questionário foi feito por email no dia 20 de março de 2024 para um total de 139 inscritos nos cursos de Língua Francesa na Casa de Cultura e Expressão Francesa na cidade de Maceió, em Alagoas, no período de 2024.1, e a coleta de dados se estendeu até o dia 24 de março de 2024.

Somente 31 indivíduos responderam ao questionário, dos quais 24 (77,4%) atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos para esta pesquisa, isto é, aqueles efetivamente matriculados e frequentando os cursos, objeto de estudo desta análise. Tais informações podem ser visualizadas no gráfico apresentado a seguir, o qual ilustra o número de respondentes e a quantidade daqueles que atenderam aos critérios de inclusão definidos para a pesquisa:

Gráfico 1: Situação de matrícula

Neste semestre:
31 respostas

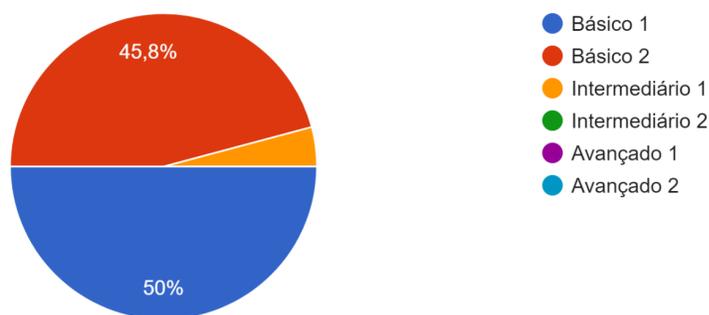


Fonte: Questionário elaborado pela autora

Em seguida, já na seção 2 “meu perfil” buscamos, como o próprio título da seção sugere, caracterizar minimamente o perfil dos nossos respondentes, isto é, coletar qual nível nos cursos de Língua Francesa da Casa de Cultura e Expressão Francesa o/a respondente está cursando no período de 2024.1, além de recolher suas respectivas faixas etárias. Das 24 respostas válidas para esta análise, 50% dos respondentes estão cursando o nível básico 1, 45,8% cursando o nível básico 2, enquanto que apenas 4,2% está cursando o nível intermediário 1, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Nível do respondente

Atualmente, você cursa qual nível na Casa de Cultura de Expressão Francesa?
24 respostas



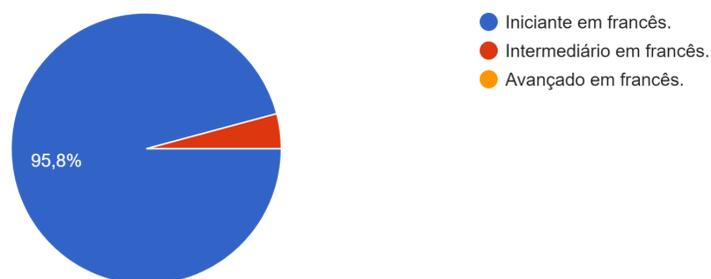
Fonte: Questionário elaborado pela autora

É importante salientar que o domínio de aspectos linguísticos, tais como sons, regras gramaticais e léxico (Dwyer e Heller 1996 *apud* Rio; Guimarães; Delgado, 2016, p. 5), além de um repertório lexical limitado podem afetar a produção oral em LA. Por esta razão, ao constatar que 95,8% dos respondentes são de níveis básico 1 e 2 dos cursos de Língua Francesa da CCEF, sugere-se que tais aprendentes manifestem mais inibições em sala de aula de LA, uma vez que terão inevitavelmente um repertório lexical limitado. Tal hipótese também pode ser ilustrada a partir das respostas das questões 9 e 10, encontradas nos gráficos 2, 3 e 4, nas quais averiguamos o nível de Língua Francesa dos respondentes do questionário para a coleta de dados desta pesquisa, como pode ser observado nos gráficos abaixo:

Gráfico 3: Autopercepção do nível de aprendizado do respondente

Em língua francesa, você considera ter um nível:

24 respostas

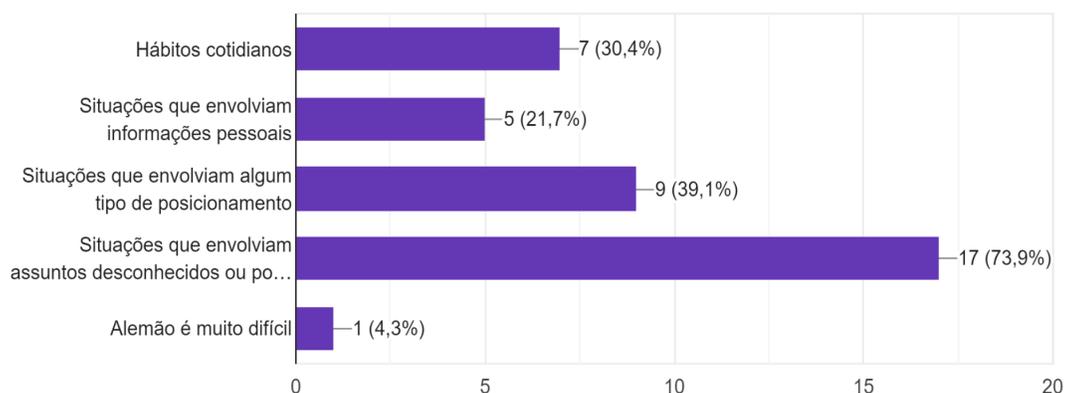


Fonte: Questionário elaborado pela autora

Gráfico 4: Assuntos relacionados à dificuldade em produção oral em língua adicional

Sobre quais assuntos você sentiu dificuldade de se expressar em outro idioma?

23 respostas



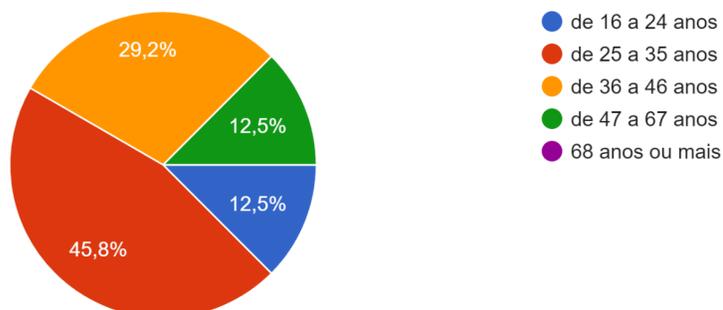
Fonte: Questionário elaborado pela autora

No que se trata da faixa etária, constatamos que a grande maioria dos respondentes, correspondente à 45,8%, se enquadra na faixa etária de 25 a 35 anos, enquanto que os outros estão distribuídos em: 29,2% tem de 36 a 46 anos; e as faixas etárias de 16 a 24 anos e 47 a 67 anos representam, cada uma, 12,5% dos nossos respondentes, como ilustrado a seguir:

Gráfico 5: Faixa etária

Minha faixa etária é

24 respostas



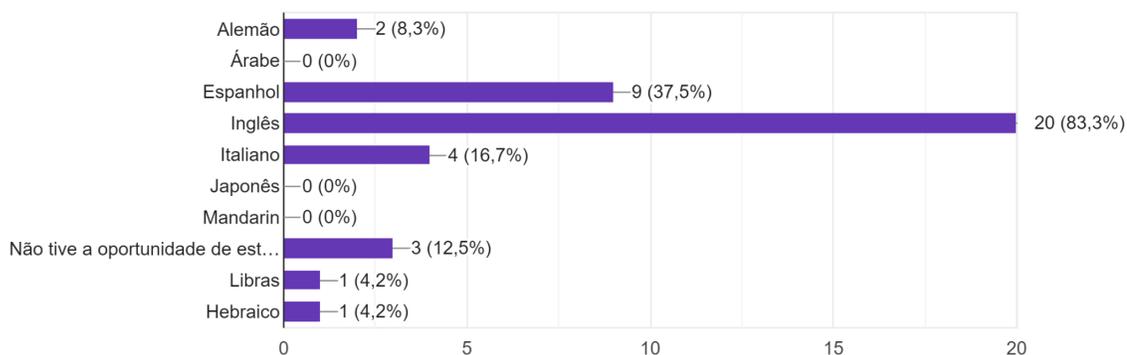
Fonte: Questionário elaborado pela autora

Em seguida, partimos para a segunda seção “sobre meu aprendizado geral de idiomas”, a qual iniciamos por um apanhado linguístico com o propósito de identificar se os respondentes já tinham estudado outras Línguas Adicionais. Tal questão foi estruturada no modelo de “caixas de seleção”, o qual permitiu que os respondentes selecionassem mais de uma LA, além de terem a possibilidade de adicionar outra LA que não tivesse disponível nas alternativas.

Gráfico 6: Histórico do aprendizado de línguas adicionais

Além da língua francesa, qual outro idioma você já estudou?

24 respostas



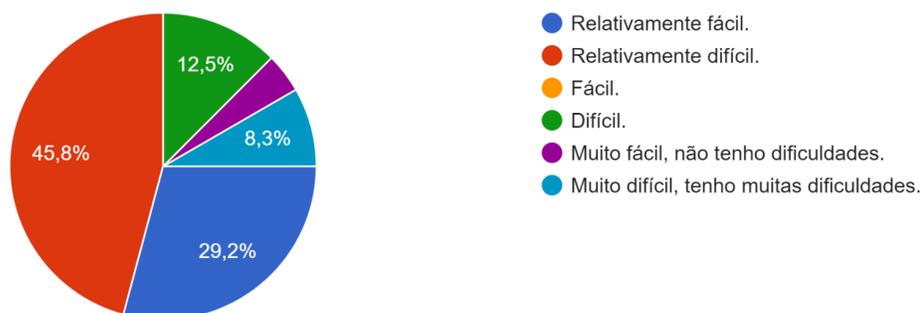
Fonte: Questionário elaborado pela autora

Como ilustrado no gráfico acima, apenas 3 dos 24 respondentes não tiveram a oportunidade de estudar uma LA outra que o francês, o que corresponde a apenas 12,5% dos respondentes face a 87,5% que, teoricamente, não seriam considerados monolíngues. Vale fazer esta observação uma vez que aprendentes que falam uma segunda língua (L2) dispõem de vantagens face aos monolíngues, tais como *consciência metalinguística*, *estratégias de aprendizagem* e um *repertório linguístico mais amplo* (Cenoz, 2013, p. 75). Nesta perspectiva, pode-se dizer que os aprendentes que já estudaram inglês, ou uma outra LA sugerida nas alternativas da questão analisada, são *mais experientes no processo de aprendizagem* (Cenoz, 2013, p. 72) e supostamente, por esta razão, tendem a manifestar menos inibições.

Gráfico 7: Nível de dificuldade de produção em língua adicional

Você considera se expressar (falar ou escrever) em um outro idioma uma tarefa:

24 respostas



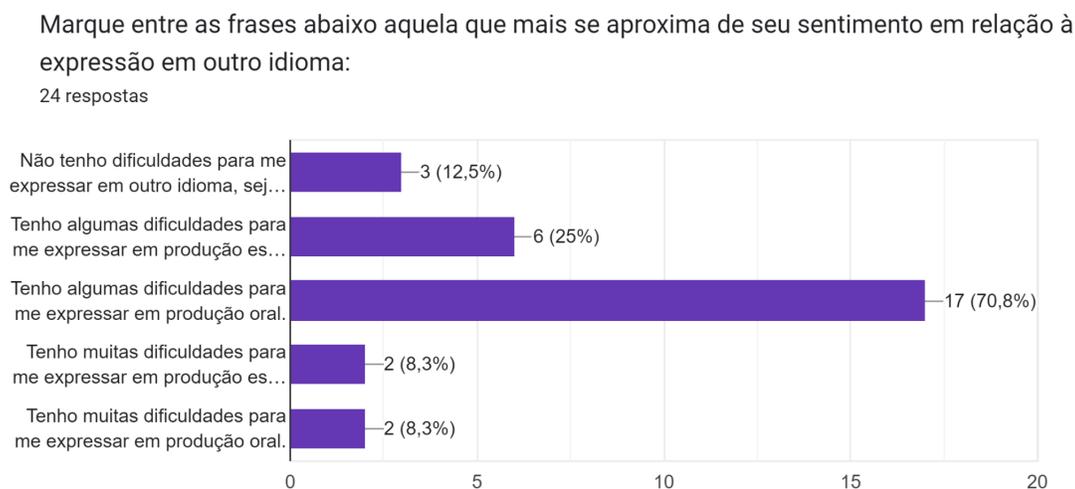
Fonte: Questionário elaborado pela autora

No entanto, constatamos na questão ilustrada acima (gráfico 6) que, apesar das eventuais vantagens que aprendentes que já estudaram uma L2 possuem, ao juntarmos as porcentagens das alternativas “relativamente fácil” (29,2%), “fácil” (0%) e “muito fácil, não tenho dificuldades” (4,2%) face à soma de “relativamente difícil” (45,8%), “difícil” (12,5%) e “muito difícil, tenho muitas dificuldades” (8,3%), vemos que 33,4% dos respondentes dizem ter algum tipo de facilidade enquanto que 66,6% alegam algum grau de dificuldade. Diante destes dados, podemos atestar que, embora a grande maioria dos respondentes tenha estudado uma L2, ainda assim manifestam algum grau de dificuldade no aprendizado de uma terceira língua (L3). Isso se dá porque “[...] *bilingualism has in most cases a positive effect on TLA, but language acquisition is*

a complex phenomenon that is also influenced by many other factors”³ (Cenoz, 2013, p. 77). Isto é, falar uma L2 nem sempre é um fator decisivo, muito menos o único, que facilite a aprendizagem e contribua para a ausência de inibições.

Em seguida, ainda na seção 3 “sobre meu aprendizado geral de idiomas” somos confrontados com dados que reforçam a importância desta pesquisa, uma vez que, como pode ser observado no gráfico abaixo, dos 24 respondentes apenas 3 (12,5%) assinalaram a alternativa “não tenho dificuldades para me expressar em outro idioma, seja oralmente ou por escrito”, enquanto que, ao incorporar as alternativas relativas à competência escrita, temos 33,3% dos respondentes em contraposição a 79,1% dos respondentes que dizem ter “algumas” e “muitas” dificuldades para se expressar em produção oral, reforçando assim a importância desta pesquisa.

Gráfico 8: Sentimentos em relação à produção em língua adicional



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Ainda sobre as seleções feitas no questionário, que nos permitiram discernir quais respostas seriam analisadas, temos a quarta seção, “meus estudos de Língua Francesa”, que contava com a seguinte questão: “você já sentiu dificuldade de se expressar oralmente em outro idioma?”. Como alternativas, o/a respondente tinha à sua disposição: a. sim, tive algumas vezes

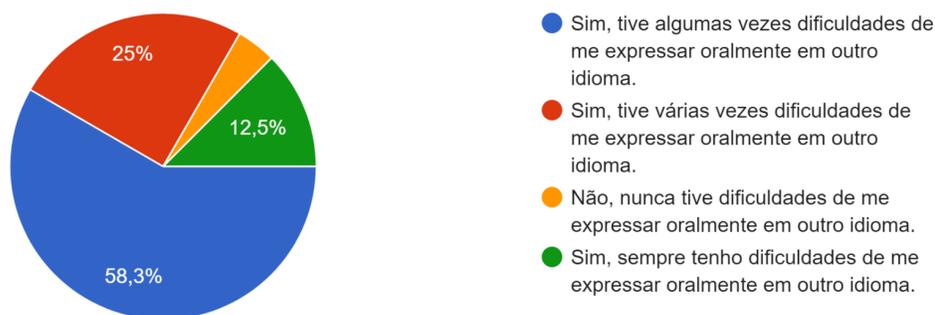
³ “[...] o bilinguismo tem, na maioria dos casos, um efeito positivo na aquisição da terceira língua (L3), mas a aquisição da linguagem é um fenômeno complexo que também é influenciado por muitos outros fatores”. (tradução nossa).

dificuldades de me expressar oralmente em outro idioma; b. sim, tive várias vezes dificuldades de me expressar oralmente em outro idioma; c. não, nunca tive dificuldades de me expressar oralmente em outro idioma; d. sim, sempre tenho dificuldades de me expressar oralmente em outro idioma. Diante disto, fica claro que aqueles/as que responderam “não, nunca tive dificuldades de me expressar oralmente em outro idioma” foram excluídos da análise realizada para esta pesquisa pois não correspondem ao objeto de estudo: aprendentes que manifestam dificuldades, ou inibições, na produção oral em LA. Portanto, tais respondentes foram redirecionados para a seção 6, dedicada à coleta das percepções de reações que os respondentes têm perante a dificuldade de colegas de classe em sala de aula de LA. Em virtude das limitações desta pesquisa, tal seção não será analisada. Por outro lado, é possível observar a partir do gráfico 9, encontrado logo abaixo, que dos 24 respondentes do questionário 95,8% alegam ter sentido dificuldade de se expressar oralmente em LA.

Gráfico 9: Dificuldades em produção oral de língua adicional

Você já sentiu dificuldade de se expressar oralmente em outro idioma?

24 respostas

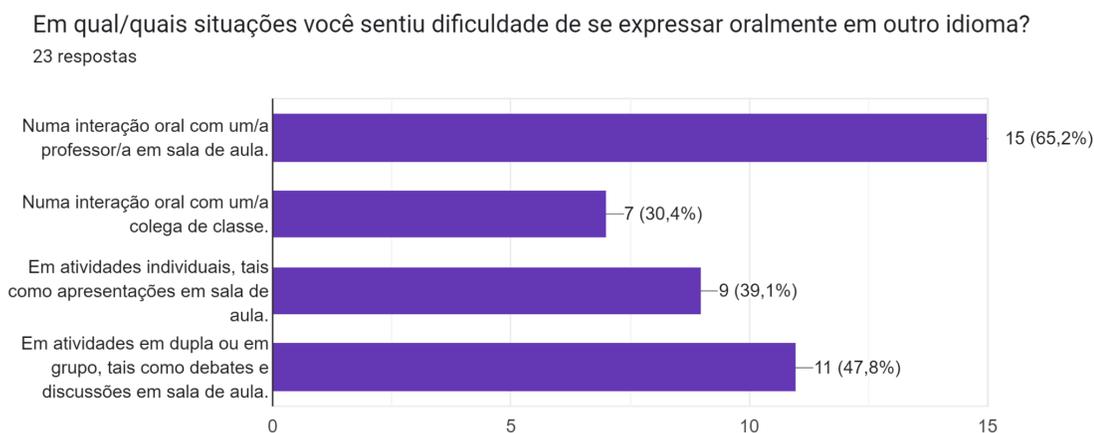


Fonte: Questionário elaborado pela autora

Por fim, vemos no gráfico 10, que dos 23 respondentes restantes após a triagem feita através da questão comentada anteriormente e ilustrada com o gráfico 9, 65,2% diz ter sentido dificuldade de se expressar oralmente em LA numa interação oral com um/a professor/a em sala de aula. Tal constatação nos sugere que, talvez, ainda exista uma percepção de autoritarismo do papel do professor e, conseqüentemente, isso cause certa inibição nos aprendentes. Além disso,

surge novamente a questão do método pedagógico empregado pelo professor. É possível que em salas de aula de LA nas quais os aprendentes não estão no centro do processo de ensino-aprendizagem exista maior manifestação de inibições uma vez que “numa aula comum o professor monopoliza oralmente a maior parte do tempo” (Rodrigues, 2016, p. 25).

Gráfico 10: Tipos de situação de produção oral em língua adicional



Fonte: Questionário elaborado pela autora

Ainda sobre o papel do professor e o modelo de aula considerado tradicional, vemos em Coracini, 2003:151 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 62) que “[...] a escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero 'repetidor' da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e modelos fornecidos a priori [...]”. Neste sentido, a produção oral do aprendente em sala de aula de LA acaba ficando restringida pois o mesmo não está no centro do seu próprio processo de aprendizagem, conseqüentemente, tais competências não são desenvolvidas adequadamente. Esta reflexão é corroborada por Rodrigues (2016) ao salientar que:

O professor só dá a palavra de maneira controlada, induzida e delimitada, receando tornar os seus alunos protagonistas e sujeitos. **Estaremos a torná-los dependentes de diretrizes e de modelos, estaremos a criar uma barreira à espontaneidade do próprio ato de falar? Estamos a castrar os nossos alunos** de elaborarem raciocínios, quando, por exemplo, num momento de pergunta ou de convite à participação oral, eles não respondem no tempo que tacanhamente delimitamos e avançamos com a resposta, ou solução. (Rodrigues, 2016, p.18) (grifos nossos)

À vista disso, comprovamos com esta análise que são diversas as razões pelas quais aprendentes de LA podem demonstrar inibições em sua produção oral em sala de aula, ou até em outros contextos de produção. Neste sentido:

Ao buscar compreender o silêncio demonstrado por um grupo de alunos universitários [...] **constatamos que crenças profundamente cristalizadas sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, bem como fatores psico-sócio-afetivos surgem como possíveis indícios da não verbalização.** (OLIVEIRA, 2008, p. 7) [grifos nossos]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com a discussão apresentada nesta pesquisa, vemos a importância de que o professor esteja sempre atento para identificar a presença do silêncio em sua aula e que, principalmente, esteja equipado pedagogicamente a fim de compreender suas causas e buscar atenuar as manifestações de tais fatores inibidores, o que nos traz à motivação desta pesquisa. Para mais de um olhar atento, característica trivial a um professor reflexivo, é igualmente indispensável que o professor esteja fundamentado numa pedagogia afetiva, facilitando desta forma que os aprendentes sintam-se acolhidos apesar de suas dificuldades nas competências orais, sobretudo a sua produção.

Ademais, como mencionado anteriormente, salientamos que as razões das inibições manifestadas em sala de aula de LA são diversas e que nem sempre o professor estará preparado para lidar com tais situações, especialmente aquelas que vão além do aspecto pedagógico, aspecto este que está no centro da formação de um professor de Língua Adicional. No entanto, nos propomos com esta pesquisa disponibilizar dados que viabilizem a estudiosos das áreas relativas aos processos de ensino-aprendizagem o desenvolvimento de estratégias que possam atenuar, ou até mitigar, as manifestações de fatores inibidores em sala de aula de LA.

Destacamos, contudo, a necessidade de considerar cada turma como um espaço heterogêneo, uma vez que:

Ao se homogeneizar a sala de aula, homogeneiza-se também o aluno. Ao centralizar e transmitir as informações por intermédio de uma única voz, que fala e ecoa nesse espaço devidamente hierarquizado, reproduz-se a visão de um saber único, fundamental e norteador para a vida de todos. **Nessa sala de aula padronizada e convencional a interação e a perspectiva humanista não têm acesso e as diferenças individuais são excludentes. Esse ambiente pode ser, para o aprendiz, um fator estressante e limitador para a sua interação e produção oral.** (OLIVEIRA, 2008, p. 35) (grifos nossos)

Afinal, se a escola é um lugar onde os nossos alunos só vão para ouvir, então a escola de hoje não faz sentido (Rodrigues, 2016, p. 24).

REFERÊNCIAS

- BANGE, Pierre. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). **Acquisition et interaction en langue étrangère** - Versão on-line, n.1, 1992, versão on-line 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aile/4875>. Acesso em 29 mar 2024.
- CENOZ, Jasone. The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. **Language Teaching**. Volume 46, n 1, janeiro 2013, pp. 71 - 86. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/influence-of-bilingualism-on-third-language-acquisition-focus-on-multilingualism/EF22C832FD4EFefd835DB6B11DB5CDD4>. Acesso em 29 mar. 2024.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 29 mar. 2024.
- CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde**. 4ª ed. Grenoble: PUG, 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GIMENEZ, Eloisa Hilsdorf Rocha. Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem? **Revista de Educação**, v. 8., n.8, p.78-83, 2005.
- JUNG, Karl. **Tipos psicológicos**. Trad. Álvaro Cabral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- LESSA, Elvina. A TEORIA DOS TIPOS PSICOLÓGICOS. **Publicações do Instituto Jungiano do Rio de Janeiro**, agosto de 2018. Disponível em: <https://institutojunguianorj.org.br/a-teoria-dos-tipos-psicologicos/>. Acesso em 29 mar. 2024.
- OLIVEIRA, Sônia Regina Nóbrega de. **Da dificuldade de produção oral à construção do indivíduo-aprendiz-adulto em língua francesa**. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-27022009-153048/pt-br.php>. Acesso em 29 mar. 2024.
- RIO, Marlon Machado Oliveira; GUIMARÃES, Ana Lia Machado; DELGADO, Heloísa Orsi Koch. Os efeitos da ansiedade na habilidade oral em língua inglesa - estratégias para o professor em sala de aula. **Anais do XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq - Centro Universitário Ritter dos Reis**. Porto Alegre, UniRitter, 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/330423398_Os_efeitos_da_ansiedade_na_habilidade_o

[ral_em_lingua_inglesa-estrategias_para_o_professor_em_sala_de_aula](#) . Acesso em 29 mar. 2024.

RODRIGUES, Patrícia Susana Franco. **A oralidade na aula de língua materna e língua estrangeira** - o paradigma da didática. 2016. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário. Universidade Nova de Lisboa, 2016, p. 73. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/20344/1/tese-vers%c3%a3o%20final.pdf>. Acesso em 29 mar. 2024.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

Sitografia

EMBARAÇO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/embaraco/> . Acesso em: 30 ago. 2022.

EMBARAÇO. In: **Dicionário Priberam da língua portuguesa** - online. Lisboa: Priberam Informática, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/embaraco>. Acesso em: 30 ago. 2022.

EMBARAÇO. In: **Michaelis On-line**. 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/embaraco/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

EMPREENDEER. In: **Caldas Aulete on-line**. Disponível em: <https://aulete.com.br/empreender> . Acesso em: 2 fev. 2023.

EMPREENDIMENTO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <ps://www.dicio.com.br/empreendimento/>. Acesso em: 2 fev 2023.

INTROVERSÃO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/introversao/> . Acesso em: 26 jun. 2022.

INTROVERSÃO. **Caldas Aulete on-line**. Disponível em: <https://aulete.com.br/introversao> . Acesso em: 26 jun. 2022.

INTROVERSÃO. In: **Dicionário Priberam da língua portuguesa** - online. Lisboa: Priberam Informática, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/introversao>. Acesso em: 26 jun. 2022.

INTROVERSÃO. In: **Michaelis On-line**. 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/introversao/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MEDO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/medo/> .Acesso em: 30 ago. 2022.

MEDO. In: **Dicionário Priberam da língua portuguesa** - online. Lisboa: Priberam Informática, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/medo> . Acesso em: 30 ago. 2022.

TIMIDEZ. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/timidez/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

TÍMIDO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/timido/> . Acesso em: 26 jun. 2022.

TÍMIDO. In: **Dicionário Priberam da língua portuguesa** - online. Lisboa: Priberam Informática, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/timido>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário

Questionário "Análise da produção em Língua Francesa" - CCEF

Este questionário é parte da pesquisa de trabalho de conclusão de curso intitulada "Análise da produção em Língua Francesa", realizada pela discente Ana Carolyna Guedes, sob orientação da professora Rosária Costa Ribeiro.

Os dados informados neste formulário são anônimos e sigilosos.
Muito obrigada pela participação!

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

A seguir, as informações da pesquisa com relação a sua participação neste questionário:

1. A importância deste estudo é a de poder identificar dificuldades na produção em Língua Francesa.
2. A coleta de dados começará em 20/03/2024 e terminará em 24/03/2024.
3. O estudo será feito da seguinte maneira: coleta de dados junto aos alunos e alunas da CCEF por meio de questionário desenvolvido no Google Formulário e posterior análise dos dados.
4. A sua participação será nas seguintes etapas: preenchimento do questionário.
5. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: o questionário pode ser respondido em 3 minutos, não apresentando riscos à saúde física. Em relação à saúde mental, algumas perguntas podem gerar um pouco de inquietação, porém por se tratar de um questionário anônimo e que não apresenta perguntas de cunho socioeconômico ou de foro íntimo, acreditamos não apresentar nenhum risco à saúde mental.
6. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

Contato pesquisadores:

Ana Carolyna Guedes: ana.guedes@fale.ufal.br

Rosária Costa Ribeiro: rosaria.ribeiro@fale.ufal.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, publicado no item acima: *

Marcar apenas uma oval.

- Confirmando que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo em participar da pesquisa.
- Não concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e prefiro não participar *Pular para a pergunta 19*

2. Neste semestre: *

Marcar apenas uma oval.

- Estou matriculado(a) e cursando francês na CCEF
- Inscrevi-me mas não consegui uma vaga para cursar francês na CCEF
Pular para a pergunta 19
- Inscrevi-me, consegui uma vaga mas por motivos diversos não pude seguir o curso na CCEF *Pular para a pergunta 19*

Meu perfil

3. Atualmente, você cursa qual nível na Casa de Cultura de Expressão Francesa? *

Marcar apenas uma oval.

- Básico 1
- Básico 2
- Intermediário 1
- Intermediário 2
- Avançado 1
- Avançado 2

4. Minha faixa etária é *

Marcar apenas uma oval.

- de 16 a 24 anos
 de 25 a 35 anos
 de 36 a 46 anos
 de 47 a 67 anos
 68 anos ou mais

Sobre meu aprendizado geral de idiomas

5. Além da língua francesa, qual outro idioma você já estudou? *

Marque todas que se aplicam.

- Alemão
 Árabe
 Espanhol
 Inglês
 Italiano
 Japonês
 Mandarim
 Não tive a oportunidade de estudar outro idioma.
 Outro: _____

6. Você considera se expressar (falar ou escrever) em um outro idioma uma tarefa: *

Marcar apenas uma oval.

- Relativamente fácil.
 Relativamente difícil.
 Fácil.
 Difícil.
 Muito fácil, não tenho dificuldades.
 Muito difícil, tenho muitas dificuldades.

7. Marque entre as frases abaixo aquela que mais se aproxima de seu sentimento *
em relação à expressão em outro idioma:

Marque todas que se aplicam.

- Não tenho dificuldades para me expressar em outro idioma, seja oralmente ou por escrito.
- Tenho algumas dificuldades para me expressar em produção escrita.
- Tenho algumas dificuldades para me expressar em produção oral.
- Tenho muitas dificuldades para me expressar em produção escrita.
- Tenho muitas dificuldades para me expressar em produção oral.

8. Sobre a correção de pronúncia durante uma produção oral do aluno, assinale *
a(s) alternativa(s) com as quais você concorda:

Marque todas que se aplicam.

- O professor pode interromper o aluno para fazer uma correção
- O professor não deve interromper o aluno para fazer uma correção
- O professor deve limitar o número de vezes que ele interrompe o aluno para fazer uma correção
- Prefiro quando o professor anota meus erros e conversa comigo depois
- Essa situação é uma situação normal em sala de aula
- Essa situação pode gerar um bloqueio no aluno

Meus estudos de língua francesa

9. Há quanto tempo você estuda a língua francesa? *

Marcar apenas uma oval.

- Há menos de um ano
- Entre 1 ano e 2 anos
- Há aproximadamente 3 anos
- Há mais de quatro anos

10. Em língua francesa, você considera ter um nível: *

Marcar apenas uma oval.

- Iniciante em francês.
 Intermediário em francês.
 Avançado em francês.

11. Você já sentiu dificuldade de se expressar oralmente em outro idioma? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, tive algumas vezes dificuldades de me expressar oralmente em outro idioma. *Pular para a pergunta 12*
 Sim, tive várias vezes dificuldades de me expressar oralmente em outro idioma. *Pular para a pergunta 12*
 Não, nunca tive dificuldades de me expressar oralmente em outro idioma. *Pular para a pergunta 17*
 Sim, sempre tenho dificuldades de me expressar oralmente em outro idioma. *Pular para a pergunta 12*

Sobre as dificuldades de produção em língua francesa

12. Em qual/quais situações você sentiu dificuldade de se expressar oralmente em outro idioma? *

Marque todas que se aplicam.

- Numa interação oral com um/a professor/a em sala de aula.
 Numa interação oral com um/a colega de classe.
 Em atividades individuais, tais como apresentações em sala de aula.
 Em atividades em dupla ou em grupo, tais como debates e discussões em sala de aula.

13. Com quem você sentiu dificuldade de se expressar em outro idioma? *

Marque todas que se aplicam.

- Com o/a professor/a do idioma.
- Com colegas de classe (em dupla)
- Com colegas de classe (em grupo)
- Com pessoas que não faziam parte do contexto de aprendizagem do idioma, mas com as quais eu falei no idioma em questão.

14. Sobre quais assuntos você sentiu dificuldade de se expressar em outro idioma? *

Marque todas que se aplicam.

- Hábitos cotidianos
- Situações que envolviam informações pessoais
- Situações que envolviam algum tipo de posicionamento
- Situações que envolviam assuntos desconhecidos ou pouco conhecidos por você
- Outro: _____

15. Em uma situação de dificuldades quanto à produção oral (em dupla ou grupo), o que você prefere que o professor faça em sala de aula pra que essas dificuldades sejam superadas? *

Marque todas que se aplicam.

- Interferir diretamente, dizendo ao aluno como agir e o que dizer (dar a resposta)
- Aguardar até que o aluno encontre a resposta por si
- Estimular os outros alunos a contribuir
- Dar exemplos que ajudem o aluno a deduzir o que deve ser feito

16. Justifique, por favor, sua escolha na pergunta anterior *

Pular para a pergunta 19

Sobre a convivência em sala de idiomas

17. Quando vejo que um colega está em dificuldades, eu: *

Marque todas que se aplicam.

- Tento ajudar
- Somente observo para não atrapalhar
- Aguardo para ver qual será a atitude do professor
- Nunca refleti muito sobre esse assunto

18. Sobre atividades em diálogo, eu: *

Marcar apenas uma oval.

- Gosto de participar com pessoas que saibam tanto quanto eu.
- Gosto de participar com pessoas que saibam mais do que eu.
- Gosto de participar com pessoas que saibam menos do que eu e que precisem da minha ajuda.
- Sou indiferente.

Finalização

19. Agradecemos imensamente a sua participação nesta pesquisa. Fique à vontade para deixar aqui alguma mensagem ou observação para a pesquisadora.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.