



Paulo Ricardo Freitas de Sousa

A MARCAÇÃO DO GÉNERO E DO NÚMERO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Relatório de Estágio do 2.º Ciclo em Ensino de Português e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A MARCAÇÃO DO GÉNERO E DO NÚMERO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A MARCAÇÃO DO GÉNERO E DO NÚMERO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
Autor/a	Paulo Ricardo Freitas de Sousa
Orientador/a	Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos
Júri	Presidente: Doutora Judite Manuela Nogueira Carecho
	Vogais: 1. Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos 2. Doutora Ana Paula Oliveira Loureiro
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Ensino do Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Área de Especialização de Francês
Data da defesa	22-07-2016
Classificação	18 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Aos meus pais,
à Tânia e à minha avó Celeste

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo apoio e pela contínua ajuda me deram durante a realização deste terceiro mestrado;

À minha avó Celeste e à minha madrinha, pela preocupação que sempre demonstraram;

À Tânia, pelo apoio e pela paciência que tantas vezes teve ao ouvir-me falar de gramática e de morfossintaxe, sobre minhas aulas e sobre este relatório;

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Joana Santos, pela orientação rigorosa que me proporcionou e pela ajuda ao longo da realização deste trabalho;

À minha orientadora de Francês da ESMGA, Prof.^a Carlota Madeira, pelo apoio que me deu e pela disponibilidade que sempre mostrou (até para trabalhar com a FLUC); pela amizade demonstrada ao longo do ano;

Aos meus orientadores de estágio da FLUC, Prof. Doutor João Domingues e Prof.^a Doutora Eulalie Pereira pelos comentários sempre construtivos para que eu evoluísse como professor de francês; e a todos pelo reconhecimento do meu trabalho no final do estágio;

À FLUC e à direção do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, em Espinho, por terem aceitado fazer protocolo, a fim de eu poder realizar o mestrado em ensino de francês;

Aos meus alunos da turma 8.º/2.ª pelo empenho e dedicação que continuamente demonstraram e por terem sempre participado ativamente nas atividades propostas;

Por fim, e não menos importante, a Deus pela força que sempre me continuou a dar para seguir o meu caminho, mesmo quando as forças pareciam faltar.

E, novamente, e de uma forma geral, a todos aqueles (professores e colegas) que me ajudaram ao longo destes anos na minha formação académica, pessoal e profissional.

Resumo

Na sequência de investigação anterior (Freitas, 2014), pretendemos com o presente relatório apresentar os resultados qualitativos de um projeto de investigação-ação inserido num curso de formação inicial de professores (Castro, 2010).

O trabalho incide sobre o ensino e a aprendizagem da gramática do Francês Língua Estrangeira em contexto escolar, através da abordagem da marcação do género e do número (Franceschina, 2005; Wilmet, 2007), e assenta numa metodologia que privilegia a utilização de laboratórios gramaticais com os quais se trabalhará os conteúdos referidos (Brito, 1997).

Além de apresentar a experiência de estágio, analisaremos o desempenho dos alunos ao longo do ano letivo utilizando as notas da observação de aulas, os resultados de dois testes de avaliação efetuados antes e depois da aplicação do laboratório gramatical, e os resultados de um teste de diagnóstico realizado no final do ano letivo. Verifica-se que os alunos aprendem facilmente as regras, ainda que evidenciem maiores dificuldades nas exceções, na relação entre oral e escrito e, sobretudo, nas interferências causadas pela influência da língua materna.

Na parte final, apresentar-se-á algumas considerações finais, bem como ideias de estudos futuros.

Palavras-chave: Francês Língua Estrangeira, Didática da Gramática, Morfossintaxe, Marcação de Género e de Número, Laboratório Gramatical.

Résumé

Sur la base d'une recherche antérieure (Freitas, 2014), notre objectif avec ce rapport est celui de présenter les résultats qualitatifs d'un projet de recherche-action intégré dans un master de formation initiale de professeurs (Castro, 2010). Le travail se centre sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire du Français comme langue étrangère en contexte scolaire, en abordant les marques du genre et du nombre (Franceschina, 2005; Wilmet, 2007) et se base sur une méthodologie qui favorise l'utilisation des laboratoires grammaticaux avec lesquels nous travaillerons ces contenus (Brito, 1997).

En plus de présenter l'expérience de stage, nous analyserons les performances des élèves tout au long de l'année scolaire, en utilisant les notes d'observation en classe, les résultats de deux tests d'évaluation effectués avant et après l'application du laboratoire grammatical et les résultats d'un test diagnostique réalisé à la fin de l'année scolaire. On constate que les élèves apprennent facilement les règles, quoiqu'ils montrent plus de difficultés dans les exceptions, dans le rapport entre l'oral et l'écrit et, surtout, dans les interférences causées par l'influence de la langue maternelle.

Dans la dernière partie, nous présenterons quelques considérations finales et des idées pour de futures recherches.

Mots-clés : Français Langue Étrangère, Didactique (de la Grammaire), Morphosyntaxe, Marques du Genre et du Nombre, Laboratoire Grammatical

Abstract

Following the results of previous work (Freitas, 2014), this report presents a research-and-action project for grammar teaching in school within an initial teacher training experience in French as a Foreign Language (Castro, 2010). The project analyses gender and number marking learning (Franceschina, 2005; Wilmet, 2007) and is based on a methodology that favours the use of grammatical laboratories (Brito, 1997).

The report describes the teacher training experience and the pupils' progress throughout the year, according to class observation notes, the results of two tests (before and after the grammar laboratory experience), and the results of a diagnosis test at the end of the year. General rules for gender and number marking are easily learned, but pupils show some difficulties in exceptions, in the relationship between oral and written forms and especially in interferences from their mother tongue.

In the final part, we will present some final considerations and future research ideas.

Key Words: French as a Foreign Language, Grammar Teaching, Morphosyntax, gender and Number marking, Grammar Laboratory.

Índice de Siglas

Sigla	Significado
AEMGA	Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida
CECR	<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues / Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>
EG	Ensino da Gramática
EN	Inglês
FLE	Francês Língua Estrangeira
FR	Francês
GEN	Género
LE	Língua Estrangeira
LG	Laboratório Gramatical
LM	Língua Materna
NUM	Número
PF	Programa de Francês
PT	Português
PTT	Plano de Trabalho da Turma
UD	Unidade Didática

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Número de alunos e média de idades	6
Tabela 2 - Nível de Escolaridade dos pais dos alunos.....	6
Tabela 3 - Aulas lecionadas ao longo do ano (excerto do Plano Individual de Formação – Francês) ...	11
Tabela 4 - Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação (Coutinho <i>et alii</i> , 2009: 373)	31
Tabela 5 - Singular e Plural dos verbos	41

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Média das classificações dos alunos na questão 3. do Inquérito.....	9
---	---

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Résumé	vi
Abstract	vii
Índice de Siglas	viii
Índice de Tabelas	viii
Índice de Gráficos	viii
ÍNDICE.....	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM QUE FOI REALIZADO O ESTÁGIO	3
1.1. O Agrupamento	3
1.2. O Concelho	4
1.3. A Turma.....	6
1.3.1. Inquérito	8
CAPÍTULO 2 – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ESTÁGIO	11
CAPÍTULO 3 – COMPONENTE MONOGRÁFICA.....	15
PARTE 1 – Enquadramento Teórico- Metodológico	15
1.1. Documentos Orientadores: o <i>Quadro Europeu Comum de Referência</i> e o “Programa de Francês”	15
1.2. Questões sobre o Ensino da Gramática	16
1.3. Conceitos gramaticais em estudo	21
1.3.1. O Género.....	22
1.3.2. O Número	25
1.4. Metodologia	27
1.4.1. O Laboratório Gramatical.....	27
1.4.2. A Investigação-Ação como metodologia	29
1.4.3. Técnicas, instrumentos e metodologia de análise de dados	31
PARTE 2 – Resultados do laboratório gramatical: descrição e interpretação	33
2.1. Descrição da UD 1	33
2.2. Descrição dos testes de avaliação.....	36
2.2.1. Teste do 1.º Período	36
2.2.2. Teste do 3.º Período	37
2.3. Observação das aulas ao longo do ano letivo	38
2.3.1. O caso do Género	38
2.3.2. O caso do Número	40
2.4. Resultados do teste de diagnóstico.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
BIBLIOGRAFIA.....	60
APÊNDICES	63
ANEXOS.....	74

INTRODUÇÃO

O presente relatório integra-se na formação do plano curricular conducente ao grau de mestre em Ensino do Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras das Universidade de Coimbra. Dado que já possuíamos um mestrado profissionalizante com a variante de Português, neste relatório debruçar-nos-emos apenas sobre a Língua Estrangeira (LE): o francês.

O estágio foi realizado na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, sede do agrupamento com o mesmo nome, em Espinho, com uma turma de francês do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Tendo que aplicar um projeto de investigação-ação durante o ano de estágio, decidimos trabalhar novamente, por convicções pessoais adiante detalhadas, um tema que estivesse relacionado com o domínio da gramática (Freitas, 2014).

Dado que trabalhamos com uma turma de 8.º ano, que apenas tinha estudado francês durante o ano letivo anterior, tivemos que optar por um tema relativamente simples para poder ser aplicado em aula e que se mostrasse significativo para a aprendizagem dos alunos, visto que pensamos que a gramática deve estar sempre em articulação com os demais domínios/temas em estudo, seguindo, assim, a linha do *Cadre Commun Européen de Référence* (CECR, 2001). Decidimos, pois, trabalhar a questão da marcação do Género (GEN) e do Número (NUM) em Francês Língua Estrangeira (FLE), um conteúdo já abordado no 7.º ano e que é revisto no programa do 8.º (Programa de Francês – PF, 2000: 307).

Como objetivos, pretendemos:

- perceber quais são as dificuldades na marcação do género e do número em FLE que os alunos poderão sentir e que se refletirão nas suas produções;
- levar os alunos a refletir sobre essa marcação através do laboratório gramatical;
- tentar catalogar as dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do ano, no que a este tema diz respeito, a partir de uma observação sistemática;
- propor estratégias de ensino-aprendizagem ensaiadas nas experiências de didatização para tentar ultrapassar essas dificuldades;
- perceber, no final do ano letivo, qual foi a evolução dos alunos e verificar onde ainda pode haver problemas e verificar se há influência da língua materna.

No relatório, começaremos por apresentar o contexto socioeducativo e algumas considerações sobre a experiência de estágio (capítulos 1 e 2). De seguida, definiremos conceitos de base para o ensino da gramática em aula de LE e explicaremos a metodologia adotada (cap. 3, parte 1). De seguida, explicaremos a forma com aplicamos o projeto e descreveremos os resultados dos testes de avaliação e do teste de diagnóstico, bem como da observação de aulas que fizemos ao longo do ano (cap. 3, parte 2).

Na parte final, apresentaremos algumas considerações finais e algumas sugestões de investigação futura na mesma linha do projeto.

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM QUE FOI REALIZADO O ESTÁGIO

1.1. O Agrupamento

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida (AEMGA) situa-se no concelho de Espinho, distrito de Aveiro. Foi criado a 28 de junho de 2012, resultando da fusão entre Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, do Agrupamento de Escolas Domingos Capela, em Silvalde, e da Escola n.º 2 de Espinho (que anteriormente integrava o Agrupamento de Escolas Sá Couto). É constituído pelos estabelecimentos de ensino das freguesias de Silvalde e de Paramos, bem como pela escola EB1/JI de Espinho n.º 2 e da escola sede, como o mesmo nome do agrupamento, que ficam situadas na freguesia de Espinho. Inclui todos os níveis de ensino, desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, oferecendo cursos do ensino regular, cursos profissionais, vocacionais e cursos de educação e formação.

De acordo com os dados mais atualizados (referentes a 2013/2014, isto é, dois anos antes da realização do estágio), o agrupamento contava com cerca de 2950 alunos, dos quais 1481 frequentavam a escola sede, e 103 funcionários não docentes. No que diz respeito ao número de docentes, estes eram 249, dos quais 47 pertenciam ao Departamento de Línguas. O grupo de Francês contava com 3 professores, número que se manteve até ao corrente ano letivo.

No que diz respeito às instalações, a escola sede foi alvo de um processo de modernização efetuada pela Parque Escolar (2008-10). A área remodelada abrangeu cerca de 5720 m², havendo 4585 m² de construção efetuada de raiz. A intervenção incidiu prioritariamente na requalificação de algumas das edificações que já existiam, tendo sido ampliado o edifício central com o objetivo de concentrar os espaços destinados aos serviços administrativos, as zonas de convívio e de trabalho para funcionários, da direção e da biblioteca. Foram construídos dois edifícios novos: um onde decorrem atividades letivas ligadas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Educação Tecnológica, Eletricidade/Eletrónica e Artes Visuais, e outro que está dotado de espaços sociais e de convívio, onde se pode encontrar uma sala polivalente/auditório, o refeitório e o bar. A escola, além do que já foi referido, possui uma biblioteca com computadores e acesso à Internet (PE, 2013: 10-11).

No ano letivo 2014/2015, o Agrupamento foi considerado o melhor do distrito de Aveiro e o 2.º melhor da Área Metropolitana do Grande Porto, segundo os resultados dos exames nacionais¹. As condições gerais do agrupamento e da escola condicionam obviamente o público que a frequenta, bem como a forma como decorreu o estágio que se apresenta neste relatório.

1.2. O Concelho²

O concelho de Espinho situa-se no litoral norte de Portugal, pertencendo ao distrito de Aveiro, inserindo-se, porém, na Área Metropolitana do Grande Porto. Faz fronteira a norte com o concelho de Vila Nova de Gaia, a Sul com o de Ovar e a este com o de Santa Maria da Feira. É um pequeno concelho composto, após o reordenamento do território de 2013, por 4 freguesias: Anta e Guetim, Espinho, Paramos e Silvalde, num total de cerca de 21 Km², e conta com cerca de 31700 habitantes (INE, 2011). É servido por diferentes vias: A29, A41, N109 e fica muito próximo da A1.

No que diz respeito à demografia, segundo os dados disponíveis na Carta Educativa (2007: 30), Espinho apresentou um efetivo aumento da população, resultado quer do crescimento natural quer do crescimento migratório. A taxa de crescimento natural foi de 0,02%, o que significa que o número de nados vivos foi superior ao número de óbitos, dado que a taxa de natalidade se situou nos 9,80% e a de mortalidade nos 9,60%. No entanto, é possível que, nos últimos anos, tenha havido alterações nestes números, alterações essas cujos dados ainda não se encontram disponíveis.

Quanto aos movimentos migratórios, houve uma maior quantidade de imigrantes em relação aos emigrantes, o que influenciou o crescimento da população e atenuou o envelhecimento, “aumentando o número de pessoas nas idades mais jovens normalmente na idade fértil, com influência no número de nascimentos e um acréscimo do número de pessoas na idade activa” (CE, 2007: 31).

¹ <http://escolas2015.parlamentoglobal.pt/>; <http://portal.cm-espinho.pt/pt/noticias/gomes-de-almeida-e-a-2-melhor-escola-na-amp/>

² Ainda que desatualizada, utilizaremos a Carta Educativa Municipal, que data de 2007, visto que é o documento mais recente e fidedigno para a apresentação dos dados do concelho. Este subcapítulo consiste numa apresentação resumida da informação relevante para a sua caracterização, com cruzamento de dados do INE para que a informação seja fidedigna.

A evolução do número de famílias residentes no concelho de Espinho, no período de 1981- 2001, aumentou 37% (3244 famílias) acompanhando, assim, a tendência verificada na região do Grande Porto, Região Norte e Portugal. Porém, houve um decréscimo do número de elemento de cada família: “em 1991 havia cerca de 15% de famílias com 5 ou mais elementos, valor que baixou para 9 %[,] no ano de 2001, enquanto as de um só filho aumentaram para 14%. Tal facto prendeu-se nomeadamente com o decréscimo da natalidade e com o retardamento da maternidade, por parte das mulheres, dando origem a que os casais tenham cada vez mais um só filho e cada vez mais tarde” (CE, 2007: 36).

No que diz respeito ao grau de instrução que, segundo a CE (2007: 36), “constitui um dos indicadores relevantes na análise socioeconómica e educativa de um país ou região e que melhor determina o seu grau de desenvolvimento”, o concelho de Espinho contava à data com uma elevada percentagem de indivíduos sem escolarização (10,1%), concentrando-se na faixa etária com mais de 65 anos. 36,6% possuíam o 1.º Ciclo, seguindo-se o Ensino Secundário com 14,83% e o Superior com 11,75 % (2,55 % possuía Bacharelato, 8,60 % Licenciatura, cerca de 0,44 % possuía ou frequentava Mestrado e 0,17 % Doutoramento). O Ensino Médio tinha pouco significado como terminal, sendo atingido apenas por 1,06 % da população (CE, 2007: 36-37).

Finalmente, no que concerne a oferta educativa de ensino no concelho, existiam escolas do ensino público desde o Pré-escolar até ao Ensino Secundário, constituintes dos dois agrupamentos: Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida e Agrupamento de Escolas Dr. Manuela Laranjeira. Para além da oferta pública, existiam, igualmente, escolas do ensino privado, que complementavam a oferta pública: a Escola Profissional de Música de Espinho e a Escola Profissional de Espinho. No âmbito do ensino superior, o concelho contava com o Instituto Superior de Espinho, que oferecia formação universitária na área do Turismo e da Hotelaria³ (CE, 2007: 59).

Apesar de se tratar de dados um pouco antigos, no que toca ao grau de instrução e à oferta educativa, tudo indica que são parcialmente exatos, pois tivemos em conta o nosso conhecimento sobre o concelho, devido à residência próxima, e por informações que fomos recolhendo oralmente na escola.

³ <http://www.isesp.pt/?opt=2>

1.3. A Turma⁴

Dado que se tratou de um estágio monodisciplinar, apenas se apresenta uma turma: 8.º/2.ª. Era constituída por 25 alunos (17 raparigas e 8 rapazes), dos quais 16 (10 raparigas e 6 rapazes) estavam inscritos na LE2 francês⁵, sendo aqueles com os quais trabalhamos durante o ano letivo. A média de idades da turma era de 13 anos, conforme indicado na tabela 1:

Nr de alunos da turma	25
Nr de rapazes	6
Nr de raparigas	10
Média de idades	13

Tabela 1 - Número de alunos e média de idades

No que diz respeito aos agregados familiares, os alunos viviam, na sua maioria, com os pais (casal), havendo 6 que viviam apenas com a mãe, 6 que, além dos pais, também viviam com os avós e 2 referenciados como “outras situações” (Plano de Trabalho da Turma, PTT). No que toca ao número de elementos, quase todos os alunos possuíam um agregado com 4 ou 5 elementos, havendo apenas 3 até 3 elementos e 2 alunos com mais de 6.

Relativamente ao grau de instrução, este era heterogéneo, como se pode verificar na tabela 2:

	Pais	Mães
1.º Ciclo do Ensino Básico	1	-
2.º Ciclo do Ensino Básico	-	2
3.º Ciclo do Ensino Básico	7	5
Ensino Secundário	5	6
Ensino Superior	6	9

Tabela 2 - Nível de Escolaridade dos pais dos alunos

Nesta turma, é de ressaltar o facto de existir um elevado número de pais com o ensino superior, o que era habitual neste agrupamento, e que pode, de certa forma, justificar o empenho e os bons resultados de muitos dos alunos, pelo facto de haver mais acompanhamento em casa.

⁴ Todos os dados aqui apresentados constam no Plano de Trabalho da Turma fornecido pela Diretora de Turma.

⁵ Os restantes alunos estavam inscritos na LE2 espanhol.

No que toca às suas profissões, eram muito variadas e heterogêneas: assistente comercial, empregado/a de balcão, trabalhador da construção civil, protésico, enfermeiro/a, assistente social, juíza, advogado, educadora de infância, doméstica, professor/a, bancária, corticeira, empregado/a fabril, comercial, talhante, eletricista, administrativo/a, preparador/a, papelheiro, gerente de loja, eletrotécnico, delegado comercial, vendedor, informático, cabeleireira, havendo 2 pais e 4 mães desempregados e 1 pai reformado. Neste contexto, importa referir que 7 alunos beneficiavam do Escalão A e 3 do B da Ação Social Escolar.

No que respeita à vida escolar, existiam 5 alunos que já tinham retenções em anos anteriores (2 deles são alunos de francês). O inglês, a físico-química, as ciências, a geografia e a matemática eram as disciplinas com maior número de negativas, sendo que os alunos apresentavam o inglês e a matemática como as mais difíceis. Não havia nenhuma disciplina que se destacasse como preferida (PTT).

No que diz respeito especificamente ao francês, não havia qualquer referência por parte dos alunos. Porém, esta disciplina foi aquela que apresentou um maior número de atividades fora do contexto de sala de aula ao longo do ano letivo.

Finalmente, como projetos futuros, à exceção de 4 alunos, todos pretendiam terminar o ensino superior. Relativamente às profissões que, no momento, desejariam ter, estas eram variadas: ator/atriz, engenheiro mecânico, fisioterapeuta, bióloga, massagista, cientista, futebolista, advogado/a, criadores de jogos, médica legista, informático, patrão, ou, simplesmente, uma profissão que tornasse os outros mais felizes. 6 alunos ainda não sabiam ao certo que profissão desejariam ter.

Não havia alunos do ensino especial e é de ressaltar que todos partilhavam a mesma língua materna: o português, o que permitiu a aplicação do nosso projeto de investigação/ação.

Como avaliação geral da turma, tratava-se de um grupo com o qual era bastante agradável trabalhar, embora houvesse, por vezes, pequenos focos de distração.

1.3.1. Inquérito

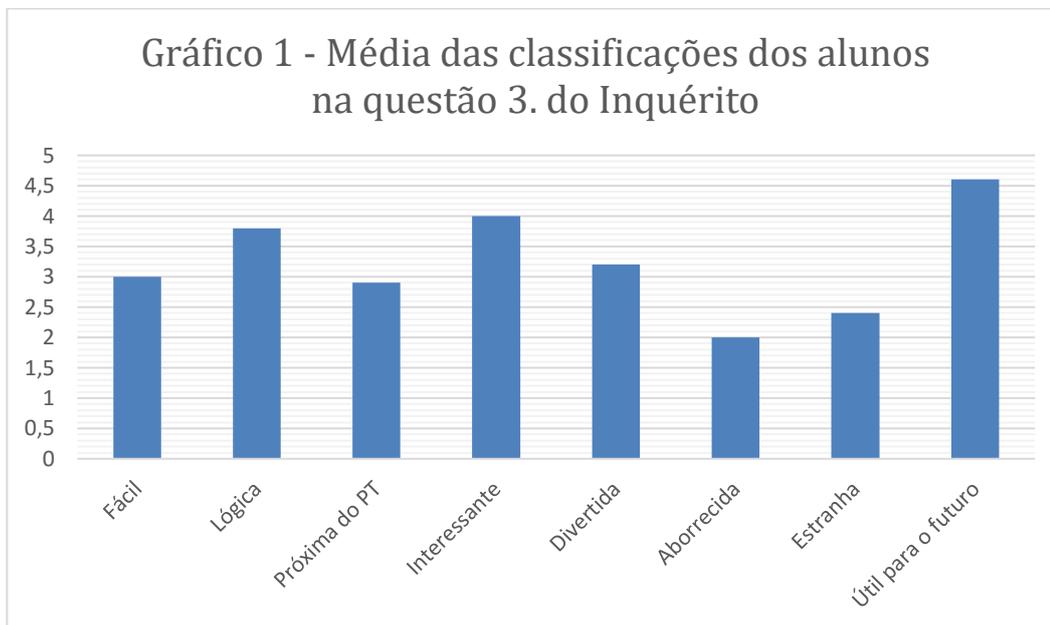
Não havendo, como se acaba de referir, dados objetivos sobre a disciplina de francês, decidimos aplicar um questionário aos alunos a fim de perceber quais eram as suas motivações para a aprendizagem daquela língua.

Como se pode verificar no Apêndice I, apresentamos 4 grandes questões: a primeira tinha como objetivo perceber as razões para escolha do francês como LE, sabendo nós que a escola oferecia o espanhol e o alemão como alternativas; com a segunda pretendíamos saber se os alunos, estando já no 2.º ano do estudo de francês, voltariam a escolher esta LE2 ou se, pelo contrário, escolheriam outra e por que razão; na terceira pergunta, decidimos apresentar um quadro com adjetivos que caracterizavam o francês, com os quais os alunos deveriam, dentro da escala apresentada de 1 a 5, classificar a língua a partir das suas experiências; por último, na quarta, pretendíamos saber qual era a sua opinião relativamente ao francês, mas, desta vez, de forma não condicionada para que os alunos pudessem apresentar as suas opiniões.

Relativamente às respostas à primeira questão, o motivo mais apresentado como fator para a escolha do francês como LE2 foi “fui aconselhado pelos meus pais/família” (10), seguindo-se o facto de considerarem o francês uma “língua útil” e uma “língua de prestígio” (7) e de “terem família num país” francófono (6). Apenas 4 alunos apresentaram como justificação “quererem estudar a mesma língua que outros colegas”, 2 afirmaram que “não queriam estudar espanhol” e apenas 1 escolheu porque “tinha obrigatoriamente que se inscrever numa LE2”. Um aluno apresentou outra razão que foi não lhe ter sido possível estudar alemão e, por isso, o francês apresentou-se como a sua segunda opção.

Quanto à escolha da LE2, se estivessem, neste momento, a matricular-se no 7.º ano, 13 afirmaram que voltariam a escolher o francês, já que gostam de estudar esta língua e consideram-na de utilidade para o seu futuro. Os restantes 3 alunos referiram que escolheriam outra língua: espanhol, o alemão e o japonês (no caso desta última, se houvesse oferta).

No que diz respeito à caracterização do francês, fizemos a média de classificação (na escala de 1 a 5) das respostas dos alunos para cada item e obtivemos os seguintes resultados⁶:



Como se pode concluir pela observação do gráfico, parece haver um consenso relativamente ao facto de o francês ser uma língua útil para o futuro⁷. Quanto ao facto de considerarem uma língua estranha ou aborrecida, a média é para ambos a de “discordo”, sendo a turma unânime na afirmação de que concordam que se trata de uma língua interessante e lógica. Já quanto ao facto de ser fácil ou próxima da língua materna (português), os alunos concordam pouco com a atribuição destes adjetivos, o que é relevante em face dos dados encontrados para o tema deste relatório (cf. cap. 3).

Finalmente, no que toca à pergunta 4, os alunos afirmavam que gostavam de aprender francês e apreciavam as aulas dadas pelos seus professores. Diziam, ainda, que era de grande importância saber francês, pois ser-lhes-ia de grande utilidade para as suas carreiras profissionais. Além disso, referiram que era uma língua de prestígio e que, por isso,

⁶ Ressaltamos que a média foi feita pelo número de aluno que classificou, efetivamente, na referida escala cada adjetivo. No caso de terem colocado “Sem opinião”, não tivemos em conta para a contagem da média, pois criaria médias erradas. Houve duas respostas deste tipo para “lógica” e “útil para o futuro” e uma para “interessante” e “estranha”.

⁷ Importa referir que apenas um aluno respondeu 1 na utilidade desta língua e outro 4. Os restantes alunos atribuíram 5.

seria bom incluí-la no currículo. Apenas dois alunos referiram que não lhes seria útil para o futuro, embora um afirmasse que gostava de a aprender.

De forma geral, podemos concluir que se tratava de uma turma que gostava de aprender francês e que estava empenhada na sua aprendizagem, pois, além de a considerarem uma língua útil para o futuro, gostavam de ter essas aulas.

CAPÍTULO 2 – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ESTÁGIO

Como foi referido na introdução, já possuíamos uma formação em ensino (Mestrado em Ensino do Português e de Espanhol) e temos, igualmente, experiência na lecionação de uma LE, no nosso caso, numa escola profissional do norte do país.

Ao longo do corrente ano letivo, lecionamos 17 aulas avaliadas, de 45 minutos, à turma 8.º/2.ª do AEMGA. O quadro seguinte apresenta as datas, bem como os temas de cada uma das UD⁸:

Data	Duração	Tema
13 -10-2015	45'	« Les vacances/les temps libres »
16-10-2015	45'+45'	
20-10-2015	45'	
23-10- 2015	45'	
24-11-2015	45'	« L'argent de poche des jeunes »
27-11-2015	45'+45'	
15-01-2016	45'+45'	« Que manges-tu? »
19-01-2016	45'	
04-03-2016	45'+45'	« Micro-visite à Paris »
08-03-2016	45'	
15-04-2016	45'+45'	« La vie en ville ou à la campagne ? »
19-04-2016	45'	

Tabela 3 - Aulas lecionadas ao longo do ano (excerto do Plano Individual de Formação – Francês)

⁸ Além destas, asseguramos mais 6 aulas de 45 minutos à mesma turma e 2 de 45 minutos a uma turma do 7.º ano da nossa orientadora. Estas não foram de carácter obrigatório, mas justificaram-se pelo facto de aquela não estar presente e, assim, os alunos não perderam essas aulas.

No que diz respeito à participação em atividades, passamos a elencar aquelas nas quais estivemos presentes:

- Olimpíadas do Francês (1.ª e 2.ª eliminatórias) – estivemos na sala como vigilantes das provas e criamos um dos exercícios para a 1.ª eliminatória;
- Acompanhamento dos alunos para a visualização dos filmes *La Famille Bélier* e *Mustang*.
- Atividade *Chandeleur* – acompanhamos os alunos na cantina e ajudamo-los a confeccionar os crepes para venda.
- Festa da Francofonia – acompanhamos os alunos à Biblioteca Marmelo e Silva, onde fizeram leituras em português e em francês de textos de autores franceses/francófonos e participaram na atividade “Dix mots en français”.
- Almoço de Páscoa do Agrupamento – estivemos presentes no almoço, acompanhando, assim, o ritmo da escola e convivendo com os demais professores.

Como se pode confirmar, no concelho de Espinho, no ano letivo de 2015/2016, houve um grande investimento na língua e cultura francesas/francófonas. Todas as atividades visavam valorizar esta língua e ser um complemento às aulas lecionadas nas escolas. Esta situação é idêntica à de outros anos, o que também condicionou positivamente a experiência de estágio.

As atividades apresentadas mostraram-se de grande utilidade para nós, enquanto professores. Ao participarmos, ganhamos experiência e estaremos mais preparados para, no futuro, as organizarmos com turmas que sejam nossas, caso haja lugar a colocação.

Além desta vantagem de ordem mais prática, conseguimos ter um maior contacto com os nossos alunos fora do contexto de sala de aula e, assim, conseguimos conhecê-los melhor e perceber de forma mais pormenorizada as suas opiniões, o que foi útil para podermos preparar aulas que estivessem mais na linha das suas motivações

No que diz respeito às nossas expectativas, devemos referir que o facto de já termos feito um estágio em ensino de LE (espanhol), deu-nos uma antecipação mais realista deste estágio em francês.

Tendo em conta a nossa experiência no ensino do espanhol - quer de estágio quer profissional – colocava-se como desafio ensinar uma nova LE. Tratando-se de duas línguas

românicas, tal como o português (LM dos alunos), poder-se-ia esperar que esta proximidade nos permitisse ter sucesso, tal como na nossa experiência anterior. Porém, o francês não é uma língua tão próxima como o espanhol, pelo que deveria haver uma adaptação de certas metodologias que colocávamos em prática nas nossas aulas, pois o processo de indução de regras ou de palavras não seria tão rápido.

Neste sentido, o desafio colocava-se, essencialmente, na forma como seriam abordados os diferentes conteúdos e também na forma como os alunos seriam levados a exprimir-se em francês, bem como na criação dos materiais didáticos.

Relativamente às planificações, foi importante o estágio ter-se desenrolado numa turma do ensino básico. No anterior, as nossas aulas de espanhol tinham sido todas lecionadas a turmas do ensino secundário, do curso de humanidades, na qual os alunos estavam bastante interessados em estudar a língua, sendo mesmo uma disciplina específica. No caso do francês, os alunos estavam ainda na sua formação geral, eram mais novos e as suas motivações para a aprendizagem da língua eram diferentes (ver cap. 1, 1.3.1.).

Assim sendo, o estágio revelou-se útil para nos habituarmos à contagem dos tempos da aula: ter uma maior noção de que os alunos demoravam mais tempo a realizar algumas das tarefas propostas; os exercícios tinham que ser muito objetivos e direcionados e com menos profundidade; a própria interiorização dos conteúdos era mais lenta. Esta experiência permitiu-nos, assim, ter um contacto efetivo com esta nova realidade de ciclo e com as idades dos alunos.

Na mesma linha de raciocínio está a criação de materiais: esta foi uma outra experiência muito significativa, pois era necessário adaptá-los bastante quer à idade dos alunos, quer ao nível em que se encontravam. Este trabalho de adaptação de materiais instrucionais proporcionou uma outra perspetiva e permitiu-nos outra preparação para trabalhar com este nível.

Para o futuro, fica ainda o desafio de preparar aulas/materiais para outros níveis. Como já foi referido, a nossa experiência de estágio foi com uma turma do Ensino Básico com apenas 16 alunos. Ora, o Ensino Secundário, embora, de forma geral, apresente alunos que desejam estudar francês e até prosseguir estudos de nível superior, apresenta outras exigências, como um domínio mais sólido da língua, uma maior exigência por parte dos alunos e até a questão dos exames nacionais que, em alguns casos, se apresentam como uma das provas de ingresso para uma universidade.

Finalmente, no que diz respeito à gestão da disciplina em sala de aula, devemos referir que não era complicado manter a ordem, dado que a turma era pequena. Além disso, já estamos habituados a lidar com a indisciplina de alunos de cursos profissionais, com turmas de cerca de 30 elementos, pelo que este ponto não foi demasiado relevante neste estágio.

CAPÍTULO 3 – COMPONENTE MONOGRÁFICA

PARTE 1 – Enquadramento Teórico-Metodológico

1.1. Documentos Orientadores: o *Quadro Europeu Comum de Referência e o Programa de Francês*

O tema que nos propomos analisar, e que foi didatizado, é uma competência gramatical particularmente importante no âmbito do Francês Língua Estrangeira (FLE): a marcação do género e do número, conforme consta do *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR)⁹. Embora este documento não faça referência direta a este tema, associa essa competência à compreensão e à expressão de um sentido, com o objetivo de produzir e de reconhecer “des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites” (CECR, 2001: 89).

Esta ideia vai ao encontro da metodologia de trabalho que escolhemos para trabalhar com os nossos alunos: levá-los a perceber os fenómenos linguísticos (e não apenas memorizá-los) para, num momento futuro, serem capazes de os pôr em prática (ver 1.4.1.).

⁹ Decidimos utilizar a versão francesa, pelo facto de este relatório se debruçar unicamente sobre o francês no ensino básico. Por este mesmo motivo, a sigla que irá aparecer ao longo deste trabalho será “CECR”.

Como ainda não existem metas para o francês do ensino básico, o Programa de Francês (PF) será a única referência a ter em conta, no que concerne aos documentos oficiais do Ministério da Educação. No que diz respeito à abordagem do tema que nos propomos analisar, este é apresentado no PF, na área dos conteúdos morfossintáticos, no qual se faz referência ao estudo da flexão em gênero e em número, quer dos nomes, quer dos adjetivos, regulares e irregulares (PF, 2000: 307).

1.2. Questões sobre o Ensino da Gramática

Para além destes documentos orientadores, importa situar o tema no seu quadro teórico – a gramática. Não pretendemos apresentar novamente a história da gramática (Freitas, 2014), mas importa-nos fazer uma muito breve sinopse de alguns momentos-chave do seu estudo. Até ao século XIX, a gramática orienta-se por um ponto de vista normativo, com o objetivo do “bem-falar” e, sobretudo, “bem-escrever”. Posteriormente, com a linguística estruturalista, o ponto de vista dominante passa a ser o descritivo. A partir da segunda metade do século XX, especialmente a partir dos trabalhos de Chomsky, surge a ideia de que a gramática é “um sistema de regras e de princípios que regulam os vários níveis de organização linguísticos” (Brito, 1997: 53-54), ou seja, surge a ideia de descrever a gramática que os sujeitos falantes dominam interiormente, de modo inconsciente.

Importa, ainda, definir o termo “gramática” na aceção que será usada neste trabalho. Aqui, recorreremos, novamente, à definição global de Vilela (1993: 146), que nos diz que trata da “consideração e descrição da língua como construção, como estrutura imanente, como sistema e como sistema de regras que estão subjacentes ao funcionamento da língua” (cf. Freitas, 2014: 5).

Importa, ainda, abordar aqui os objetivos do ensino da gramática (EG). Defende Brito (1997: 54) que se deve ensinar desde as suas unidades menores (sons da fala) até às suas unidades maiores como os textos¹⁰. Num outro texto, a autora apresenta como primeiro objetivo o de se uniformizar o domínio da língua¹¹ padrão, de forma que os alunos possam comunicar, utilizando, para tal, as convenções linguísticas necessárias (*apud* Duarte 1998:

¹⁰ No caso desta investigação, utilizaremos a *palavra* como unidade de estudo para a marcação do gênero e do número gramaticais.

¹¹ Embora a autora dê como exemplo o português, poder-se-á utilizar esta ideia para o ensino de línguas estrangeiras.

114-116). Assim, haverá um aperfeiçoamento, mas também uma consciência da diversidade de uso da língua.

No contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), como é o caso desta investigação, será vantajoso para os alunos dominarem os conceitos gramaticais básicos, bem como os termos que os exprimem, e ainda o facto de já os terem treinado e de terem refletido sobre eles a respeito da própria língua materna (LM)¹², uma vez que ambos os parâmetros se apresentam como fatores que favorecem uma aprendizagem bem-sucedida das LE. Saliente-se, porém, que uma grande parte da metalinguagem que os nossos alunos conhecem, ainda que elementar, apenas foi aprendida pela primeira vez numa aula de LE (Brito, 1997: 64). Ora, não havendo um conhecimento minimamente sólido dessa metalinguagem na LM, tornar-se-á mais difícil percebê-la e aplicá-la numa LE.

Para compreender melhor esta situação estranha, importa, ainda que sucintamente, analisar a situação do ensino da gramática nas nossas escolas. Já em 1992 afirmava Inês Duarte que “a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua [tinha] sido subalternizada nas aulas” (1992: 165), ideia reforçada alguns anos mais tarde: “o ensino da gramática é considerado um objetivo e um conteúdo subalterno, algo que se evita, um domínio que só se trabalha quando não pode deixar de ser” (Duarte, 1998: 110). A mesma autora refere que se atribui um papel secundário ao EG: apenas se corrige os erros de uso. Assim sendo, é provável que os alunos deem erros mais tarde, porque lhes falta conhecimento sobre o funcionamento da língua. Um exemplo em LM é o facto de os alunos pontuarem mal as orações relativas porque ainda não refletiram sobre o assunto (Brito, 1997: 64). Esta ideia foi confirmada por nós em estudos anteriores, através de um laboratório gramatical para a identificação das funções sintáticas centrais, com um erro bastante comum: o uso de vírgula entre o sujeito e o verbo ou entre este e os seus complementos (Freitas, 2014: 76-79).

Ora, partindo das afirmações anteriores, parece-nos que se mantém atualmente o hábito de trabalhar a gramática apenas quando não se pode de forma alguma evitá-lo, pelo que podemos inferir que os alunos nunca irão estudar de forma profunda o sistema gramatical de uma língua, não compreendendo por que razão se dão certos fenómenos. Tal como refere Duarte (1998: 110), os alunos concluem a escolaridade secundária sem possuírem uma consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que

¹² Como se vai poder verificar na descrição da nossa UD 1 (cap. 3, 2.2.).

formam as frases, defendendo a autora, por isso, que o EG deve ser feito durante todo o ensino obrigatório (sempre que haja a aprendizagem de LE).

Tendo em conta as ideias apresentadas sobre o EG, parece-nos oportuno apresentar três fatores identificados por Duarte (1998: 110-111) que explicam a desvalorização do EG: a) a reação às pedagogias dogmáticas em que se inscrevia o EG, b) a influência das pedagogias comunicativas “radicais” que dominaram há uns anos o ensino das línguas estrangeiras (fator central neste estudo) e c) a desorientação e rejeição que as más aplicações da linguística provocaram nos professores. Além destes fatores, Costa (2007: 159) acrescenta outros que justificam o desinteresse pelo EG: “(i) formação inicial e contínua de professores; (ii) peso da gramática nos exames¹³; (iii) instabilidade terminológica; (iv) metodologias do ensino da gramática; (v) articulação entre os conteúdos de gramática e os demais domínios”.

Apoiando-nos em Sim-Sim (*apud* Silva, 2008: 99), podemos afirmar que o EG é visto como uma atividade que se tolera, mas que não se dá como uma atividade de descoberta ou de desafio (questão que, como veremos mais à frente, será ultrapassada, no nosso caso, pelo laboratório gramatical). Os professores não lhe dão o tempo devido em aula nem a ensinam de forma motivadora. Não existe uma metodologia consistente (Costa, 2007: 159), reduzindo-se a exercícios de treino ou questionários sobre textos lidos, o que os alunos consideram pouco estimulante.

Em contraste, a Comissão Kingman, criada no Reino Unido, depois de ter analisado a situação do EG, fez uma “defesa entusiasta” do seu ensino:

“É tão importante ensinar aspectos do contexto linguístico como do contexto físico, é tão importante ensinar a estrutura da língua inglesa [no nosso caso, francesa] como a estrutura de um átomo. E uma vez que acreditamos que o conhecimento acerca da língua, explicitado no momento apropriado para o aluno, pode sustentar e promover a mestria no uso da língua, o argumento torna-se ainda mais forte”. (*apud* Duarte, 1998: 118)

Precisamente, e apesar dos problemas referidos, Torres (1999: 31) defende que deve existir um ensino explícito e sistemático da gramática nas aulas de LE. Na mesma linha está Costa (2007: 167), quando afirma que o EG “é condição necessária para que o conhecimento linguístico intuitivo e consciente se torne acessível e que se constitua num conhecimento

¹³ Este tema continuaria a dar, só por si, um objeto de estudo, a partir dos exames realizados pelos alunos.

metalinguístico”. Por outras palavras, o aluno possui um conhecimento linguístico complexo que vai requerer condições especiais. Estas deverão ser criadas pelo professor de língua, para que o conhecimento possa emergir e transformar-se num conhecimento disponível para os usos linguísticos e para o conhecimento global (Costa, 2007: 169). Por isso, é importante trabalhar questões de gramática nas aulas de línguas, para levar os alunos a obter um conhecimento mais profundo e sustentado sobre essas línguas. Ainda a este respeito, Brito (1997: 56) afirma que “o ensino da gramática deve levar os alunos a pensar sobre o que eles já sabem”, o que para Duarte (1998: 112) “é desenvolver a consciência linguística dos alunos, através de um trabalho de explicitação e sistematização do conhecimento da língua que, partindo do nível de desenvolvimento linguístico já atingido pelos alunos, os prepare para novas aprendizagens”.

Na opinião de Silva (2008: 106), o ensino-aprendizagem da gramática melhora as competências de leitura e de escrita e também promove as capacidades de análise, síntese e abstração que, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares, concorrem para o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais.

Baseando-nos na mesma autora (Silva, 2003: 302) afirmamos, ainda, que o facto de se conhecer a gramática leva a perceber e a dominar melhor a história, cultura e literatura de uma determinada língua e é uma condição para que se possa fruir as qualidades estéticas da literatura, já que o conhecimento gramatical serve para descodificar texto literário. Além disto, a aprendizagem da gramática serve fins instrumentais, pois permite aos alunos “identificar as dificuldades que manifesta[m] no uso da língua (oral ou escrita), levando-o[s] a uma autocorreção” (Pereira, 2002: 161).

No seu artigo sobre a gramática na escola, Vilela (1993: 146-147) apresenta alguns tipos de ensino de gramática. Não querendo fazer uma análise de cada um deles, pois não se trata de uma questão central neste trabalho, importa referir dois: o ensino sistemático e o ensino da gramática comunicativa. Segundo o autor, o tipo sistemático, no qual se estudam todas as regras de gramática, é o indicado para as LE. No entanto, a linha do QECRL (2001) é o da gramática comunicativa. Aliás, defende-se aí que o ensino sistemático é praticamente impossível, dado que se deve partir dos interesses comunicativos dos falantes, integrando a reflexão gramatical apenas na medida em que esta se coloca ao serviço de tais interesses. A

nosso ver, neste outro tipo de estudo da gramática, há um problema que se impõe: parte dos fenómenos linguísticos ficam esquecidos.

Também Cadierno (2010: 1-2) faz referência ao EG na área das LE, afirmando que, com a emergência dos enfoques comunicativos, “basados en una concepción funcional del lenguaje”, a gramática “dejó de considerarse un elemento esencial en la enseñanza de una lengua”. Em relação ao francês, segundo Fougerouse (2001), o EG quase desapareceu das aulas de línguas. Este fenómeno deu-se depois de ter conhecido diferentes fases e métodos. A primeira fase foi a da gramática-tradução, cujo objetivo era estudar a língua de um ponto de vista gramatical para depois se fazer exercícios de tradução e memorizar regras morfológicas e sintáticas. No século XIX, encontramos os métodos naturais, no século XX, os métodos estruturalistas e audiolinguais e, finalmente, os enfoques comunicativos, nos anos 70, que valorizaram a comunicação em detrimento do estudo da gramática. Embora existam estes diferentes métodos, Torres (1999: 29) afirma que não existe um que seja “perfeito”, pois pode haver quem use um método mais antiquado, como a gramática-tradução, e seja bem-sucedido no seu processo de ensino-aprendizagem.

Após esta síntese crítica de diferentes pontos de vista, não se crie a ideia de que estudar gramática é exercer uma atividade isolada de tudo o resto, ou seja, que esta nada tem que ver com os outros domínios do ensino de línguas, como, por exemplo, a leitura ou a escrita. Brito (2005: 35) chama a atenção para o facto de que se deve articular o EG com o da leitura e da escrita. Desta forma, o ensino não será isolado como acontecia por vezes com a Gramática Tradicional. Aliás, a autora acrescenta ainda que ensinar gramática não é ensinar toda a terminologia, mas apenas aquela que é necessária. Fougerouse (2001), em relação a esta afirmação, defende que, no caso específico do FLE, há um receio em ensinar demasiada metalinguagem, pois os alunos podem não conseguir percebê-la. Assim, este deve ser um dos cuidados do professor, quando usa alguma terminologia que seja mais específica.

Depois de apresentada uma breve situação do EG, será importante pensar em soluções para a integrar na aula de FLE, harmonizando-a com o ensino-aprendizagem de outras competências. Uma delas passa pelo uso de terminologia adequada e também pelas “oficinas gramaticais”¹⁴. É com estes procedimentos que os alunos serão confrontados com

¹⁴ Alguns autores falam em “oficinas” e outros em “laboratórios”. Contudo, apresentam-se, neste caso, como sinónimos, pelo que utilizaremos a expressão “laboratório gramatical”.

os dados e, através de diferentes materiais – como glossários, dicionários, prontuários – que elaborarão generalizações e realizarão exercícios que lhes permitirão “treinar e consolidar os conhecimentos adquiridos” (Duarte, 1992: 166).

Assim, o EG ganhará, de novo, centralidade nas aulas de LE, tornando-se incontornável para quem pretende aprender francês (Fougerouse, 2001). Não se pense, porém, que deve tomar um lugar exagerado em sala de aula, sob pena de os alunos se desmotivarem (Torres, 1999: 34). Deve, por isso, haver um equilíbrio entre os diferentes domínios. Esta tendência tem agora o seu lugar, especialmente nos momentos da aula de FLE em que se trabalha a língua de forma explícita e com o foco na forma, sem prejuízo de momentos em que possa haver ensino mais implícito, ou foco no sentido, como se mostrará nas secções seguintes.

1.3. Conceitos gramaticais em estudo

Neste subcapítulo, apresentaremos os conceitos gramaticais selecionados para a experiência de didatização do EG - o género e o número. Não sendo a sua definição o centro do trabalho, referimos que, como suporte teórico para a sua compreensão, nos baseamos em algumas gramáticas de referência como a de Riegel (2002) ou as de Wilmet (2007 e 2010). Debruçar-nos-emos, igualmente, sobre as questões de género que levantam alguns problemas e também não nos deteremos na apresentação de questões de muito pormenor, pois estas também não seriam abordadas com os nossos alunos no 8.º ano de escolaridade¹⁵.

O género e o número pertencem à morfologia flexional, que Riegel *et alii* (2002: 22) consideram gramatical, distinguindo-a da lexical ou derivacional. Recorrendo às palavras dos autores, estão em causa “variations de la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre, de la personne, etc.”. O tema que nos propomos analisar implica ainda a concordância, pelo que pertence à morfossintaxe.

¹⁵ Para aprofundamento, sugere-se a leitura de Arrivé *et alii* (1986) e de Grevisse (1993 e 1995).

1.3.1. O Género

Em francês, “tout nom est pourvu d’un **genre** inhérent, **masculin** ou **féminin**” (Riegel *et alii*, 2002: 151). Foi a partir desta ideia que se problematizou a marcação de género em FLE, por parte de alunos cuja LM é o português.

Grevisse (1993: 226) começa por distinguir o género natural, que é lexical, do género gramatical. O primeiro, com uma função semântica, está ligado ao sexo dos seres vivos. Já o segundo, com uma dimensão sintática, diz respeito à marcação de género que é desencadeada pela concordância entre o nome e os demais elementos da frase diretamente relacionados com ele. No caso do francês, tanto o género dito natural como o gramatical se subdividem em masculino e feminino (Arrivé *et alii*, 1986: 280, Grevisse, 1993: 226, Granfeldt, 2005: 166).

Os “afixos flexionais” são “porteurs d’une signification proprement grammaticale et (...) ne créent pas de mots nouveaux, mais des formes différentes d’un même mot” (Riegel *et alii*, 2002: 537). Tal definição apresenta-se como fundamental neste estudo, pois são estes afixos que nos permitirão fazer a análise da marcação do género e do número.

A atribuição de género aos nomes levanta alguns problemas em FLE, porque não está codificado da mesma forma em todas as línguas, adquirindo-se por *input* (Granfeldt, 2005: 166). Pode ser arbitrária, à exceção da categoria de nomes associados aos seres vivos, nos quais existe um sentido – trata-se do género lexical, associável à distinção biológica de sexo – e, aí, a atribuição é óbvia. Além disto, e como afirma Nichols (1992: 137, *apud* Franceschina, 2005: 92), nem todas as línguas possuem artigos, logo não há marcação de género através dessa subclasse. No sentido de se atribuir a referida marcação, Franceschina (2005: 95) afirma que a gramaticalização da animalidade ou o sexo biológico são candidatos para uma classificação semântica universal, ideia que já se encontra em Grevisse (1993: 226), além de outros autores como Wilmet (2007: 25) e Ayoun (2007: 131). No entanto, no caso específico do francês, este género lexical é menos frequente que o gramatical, o qual tem uma fraca componente semântica e uma marcação formal opaca.

Ainda neste ponto, Grevisse (1993: 227) afirma que a atribuição de género se explica por razões de forma, analogia ou de etimologia, no caso dos seres inanimados e, com base nas palavras de Wilmet (2007: 24), cabe-nos dizer que a esta categorização impõe uma

distinção entre humanos, animais e coisas para se poder atribuir o género gramatical. Segundo o mesmo autor (2007: 25) e Arrivé *et alii* (1986: 283), para os humanos atribui-se o género masculino a seres do sexo masculino e o género feminino para seres do sexo feminino, como podemos confirmar nas palavras de Grevisse (1995: 54): “le caractère mâle ou femelle des noms d’animés est le plus souvent – pour les noms d’humains – ou assez souvent – pour les noms d’animaux – signifié par une variation de genre”. Já no que diz respeito aos objetos não animados, o género é independente do sexo. Por exemplo, atribuímos o género masculino à palavra “soleil” e feminino a “lune”, em francês (tal como em português: o sol/ a lua), ao passo que em alemão ambas as palavras têm um género diferente: die Sonne/ der Mond).

Para se poder identificar o género, Ayoun (2007: 132) e Franceschina (2005: 123) apresentam regras que podem ser utilizadas para a identificação gramatical, das quais apresentamos um resumo:

- Morfológicas: analisa-se o nome, tendo em conta a forma como termina. Em cada língua, a partir da última letra da palavra, podemos atribuir um género. Por exemplo, se um nome ou qualquer outra palavra que flexione em género terminar em “-a”, em português ou “-e”, em francês, em princípio, será do género feminino. Porém, se acabar em “-o”, em português, em “-é” ou em consoante, em francês, será do género masculino.
- Semânticas: verifica-se se se trata de uma entidade animada ou inanimada. No caso de ser animada, e como referimos anteriormente, verifica-se qual é o sexo, pois esta atribuição de género é a mais simples.
- Ortográficas, fonológicas e a combinação de regras fonológicas e semânticas.
- Sintáticas: análise do tipo de formas que se relacionam: artigos, adjetivos, pronomes, participios passados.

Tal resumo apresenta-se como uma ferramenta mais na tarefa de atribuição de género gramatical, não sendo, todavia, uma forma completamente eficaz. Repare-se, a título de exemplo, que estas regras não são absolutas. Os nomes “poeta”, em português, e “musée”, em francês são ambas do género masculino, embora possuam terminações que, a partir da análise morfológica, reenviariam para o género feminino.

Fazendo uma comparação com uma língua diferente, no caso de línguas como o EN, o género gramatical é aí tão pouco marcado que, para que criar o masculino de “cat”, que em

português e em francês é uma transformação bastantes simples (*gato>gata / chat>chatte*) devemos socorrer-nos do pronome pessoal feminino para marcar, gramaticalmente, o género: *she-cat* (Franceschina, 2005: 111).

Pelo contrário, em PT e em FR, todo o sistema linguístico será afetado em 3 níveis: é uma característica abstrata inerente à classe dos nomes, implica uma escolha local (+/- feminino) e *está estreitamente ligada à concordância entre os constituintes* (Granfeldt, 2005: 166). Aliás, o FR tem mais marcas de género e de número do que o EN. Nesta última, como se pode ver no exemplo infra, o género não está assinalado. No caso dos determinantes artigos definidos e dos adjetivos, concluímos que, em FR, há variação, ao passo que, em EN, língua sem género gramatical marcado, *the* é utilizado sem variação no masculino/feminino.

(1a) EN *The village house is made of mud.*

(1b) FR *La maison du village est construite en argile.*

Fazendo uma análise mais pormenorizada do funcionamento da língua francesa, podemos apresentar ainda outras particularidades da concordância, que afetam tanto o género como o número. Granfeldt (2005: 166) afirma que a atribuição de género tem influências a nível sintático e, na mesma linha, encontra-se Ayoun (2007: 136-37) que afirma que a atribuição de género tem consequências sintagmáticas na marcação do género gramatical. No caso do francês, os termos que estão implicados na concordância a nível sintático são: definidos, indefinidos, partitivos, demonstrativos, possessivos, interrogativos, adjetivos.

Como afirma Ayoun (2007: 140), as características de género estão presentes nas anáforas. No caso dos pronomes pessoais na forma de acusativo, estes marcam o género no singular, mas não no plural¹⁶:

(2a e b) *Je vends mon appartement. > Je le vends.*

(3a e b) *Tu regardes la télé. > Tu la regardes.*

(4a e b) *Je vends mes appartements. > Je les vends.*

(5a e b) *Tu regardes les télé. > Tu les regardes.*

No caso dos pronomes pessoais na forma de dativo, estes nunca marcam o género:

(6a e b) *Je téléphone à Marie. > Je lui téléphone.*

(7a e b) *Je téléphone à Pierre. > Je lui téléphone.*

¹⁶ Os exemplos apresentados são da nossa autoria.

(8a e b) *Je téléphone à mes cousins.* > *Je leur téléphone.*

(9a e b) *Je téléphone à mes cousines.* > *Je leur téléphone.*

Já os pronomes enfáticos marcam sempre o género quer no singular quer no plural:

(10a e b) *Lui, il a déjà terminé son travail.*

(11a e b) *Elle, elle a déjà terminé sa recherche.*

(12a e b) *Eux, ils ont déjà terminé leur travail.*

(13a e b) *Elles, elles ont déjà terminé leur recherche.*

Como se pode verificar pelas frases (10a a 13b), os adjetivos possessivos também marcam o género gramatical quer no parâmetro de género, no singular – *son*, *sa* – sendo que no plural apenas marcam o número e não o género – *leur*. Desta forma, podemos afirmar que a aprendizagem do género e do número pode condicionar outras categorias.

Podemos verificar, como afirma Ayoun (2007: 160) que o “género gramatical tem pouca informação na comunicação, é frequentemente redundante”, mas que é exigido pelas línguas românicas, nomeadamente o PT e o FR. Note-se que ambas as classes são marcadas, por exemplo, em nomes, adjetivos e determinantes, mesmo que se encontrem seguidos numa frase, como na frase (14):

(14) *Les grandes et anciennes maisons qui ont été contruites au XVI^e siècle sont très belles.*

Apesar da complexidade deste sistema, como defende Franceschina (2005: 132-135), o facto de a LM de um indivíduo ter o parâmetro de marcação de género pode levar a um maior sucesso na sua aprendizagem na LE. Neste caso, e comparando o FR com o PT, prevemos um sucesso razoável nos alunos do ensino básico com os quais trabalhamos, fruto da influência da sua LM. Neste sentido, avançamos uma abordagem mais pormenorizada daquilo que é a referida marcação, pois os nossos alunos já a possuíam na sua LM.

1.3.2. O Número

O tratamento da questão do número é bastante mais simples do que o de género. Na verdade, a questão no número (singular/plural) é transversal a todas as línguas e coloca menos problemas.

Apoiando-nos, novamente, em Grevisse (1993: 286), “le nombre est la catégorie grammaticale qui est fondée sur la considération du compte, suivant que le mot est employé

pour désigner un objet ou concept unique ou une pluralité”. Em francês há apenas duas possibilidades: o singular e o plural (Grevisse: 1993: 287; 1995: 66). Esta marca afeta, como o género, os nomes e os elementos que concordam com estes, estando ligados a uma ideia de quantidade (Arrivé, 1986: 280). O singular refere-se a quantidades iguais ou inferiores a 1 e o plural a quantidades superiores a 1 (Wilmet, 2007: 30).

No que diz respeito à sua marcação na oralidade, em francês, este não se distingue “par l’oreille” da forma do singular (Grevisse, 1993: 287), dado que, geralmente, há menos marcas do que na escrita (Riegel *et alii*, 2002: 33), e, por isso, conta-se com a ajuda do determinante que antecede o nome (Wilmet, 2010: 73): le chat/les chats (/lɛʃa/ ~ /leʃa/) ou quando existem ligações exigidas pelo facto de a palavra terminar em “-s”, “-x” ou “-z” e a seguinte começar por vogal, como “eaux amères”. Quando o plural muda, é mais simples fazer-se a distinção: *cheval/chevaux, corail/coraux, boeuf/boeufs*.

Para melhor se preceber estas diferenças, utilizando como exemplo nas frases (1c e 1d), no qual se contrasta, novamente, uma língua germânica com uma românica, podemos comprovar que, embora não haja alteração da marca de género em EN, há a de número na forma verbal e no nome. Mesmo assim o francês é ainda mais marcado:

(1c) EN *The village houses are made of mud.*

(1d) FR *Les maisons du village sont construites en argile.*

Depois de apresentados estes dois conceitos, podemos concluir, utilizando as palavras de Arrivé *et alii* (1986: 281), que a concordância estabelece uma relação redundante entre os vários elementos da frase. Em ambos os casos - género e número - são várias as palavras que têm que possuir os afixos flexionais para que a articulação entre elas esteja correta em francês (e nas línguas românicas, em geral).

1.4. Metodologia

1.4.1. O Laboratório Gramatical

Já em estudos anteriores (Freitas, 2014), lembramos que os procedimentos de observação, descrição e generalização são preferíveis a outras metodologias e que se deve desenvolver a capacidade dos alunos para as pôr em prática sempre que necessário (Brito, 1997: 53, 64). Além disto, o ensino/aprendizagem da gramática será mais interessante e simples quando se leva o aluno a descobrir os fenómenos do que simplesmente fazê-los memorizar (Brito, 1997: 56). Esta autora faz, igualmente, referência a Duarte (*apud* Brito, 1997:56) para classificar este processo como uma “atividade de descoberta”, na qual se usa os mesmos métodos das ciências: observa-se os dados, procura-se regularidades, formula-se generalizações e comprava-se a correção dessas generalizações com a observação de novos dados (Brito, 1997: 56)¹⁷. Assim, os alunos são capazes de desenvolver a sua capacidade de raciocínio abstrato. Desta forma, conclui-se que não se deve apenas memorizar, mas que é necessário saber aplicá-las; os alunos devem, por isso, observar os fenómenos, construir as regras e percebê-las. Além disso, devemos sublinhar que a aprendizagem deve trabalhar-se de forma gradual, ou seja, partir do mais simples para o mais complexo (Silva, 2008: 97), ideia que está na base da elaboração da ficha de trabalho da UD 1 (Apêndice II) e do Teste de Diagnóstico (Apêndice III).

Silvano e Rodrigues (2010: 1) defendem que, nas aulas, deve haver um estudo sistemático sobre o conhecimento explícito da língua, o que leva a uma articulação entre a didática e a linguística. Ainda neste texto, chamam a atenção para o facto de, nos nossos dias, ser urgente dar-se “uma renovação metodológica no ensino da gramática”, o que vem confirmar as ideias anteriormente apresentadas (ver 1.2.).

No que diz respeito à metodologia adotada, apresentamos o método de trabalho de Inês Duarte (1998: 119), cruzando com Fernandes (2006: 74), e já utilizado em Freitas (2014: 28), baseado em 4 etapas: 1) apresentação dos dados: diagnóstico ou descoberta uma preocupação temática, isto é, um “problema”; 2) descrição e compreensão dos dados: construção do plano de ação, 3) exercícios de treino: proposta prática do plano e observação

¹⁷ Pode não haver lugar para novas observações, caso as regularidades não sejam postas em causa pelos exercícios de comprovação dos dados.

de como funciona e, finalmente, 4) a avaliação: reflexão, interpretação e integração dos resultados e Replanificação¹⁸.

A primeira fase é exclusiva do professor, que seleciona o tema a trabalhar com os alunos, tendo que o aprofundar de uma forma muito superior ao que estará em jogo em aula, pois, desta forma, está preparado para conseguir responder a perguntas imprevistas. Na segunda fase, os alunos descrevem os dados, agrupando-os pelas suas diferenças e/ou semelhanças, detetando regularidades. A turma faz a generalização das regras, com a ajuda/orientação do professor e, no final, pode fazer-se nova generalização. Na terceira etapa, os alunos realizam exercícios de treino, em pares ou em grupos e, eventualmente, com a utilização de materiais auxiliares. Finalmente, na última fase, o professor, juntamente com os alunos, faz a avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tema gramatical em estudo. Com este tipo de metodologia, há uma “consciencialização e sistematização do conhecimento da língua” (Duarte, 1998: 120).

Esta metodologia corresponde a uma proposta denominada *Laboratório Gramatical*, que iremos aproveitar, como já o fizemos numa investigação anterior (Freitas, 2014), e que será transferida para a aula de FLE, aquando da abordagem do género e do número. É um trabalho sistemático, no qual se parte do conhecimento intuitivo dos alunos (Silvano e Rodrigues, 2010: 5), que estimula a “gramática implícita” das crianças, transposta da LM para a LE (Silva, 2008: 91), recorrendo ao desenvolvimento e uso de metalinguagem.

Assim, os alunos desempenham um papel central e ativo, sendo o professor apenas um facilitador ou mediador desse processo (cf. Silvano e Rodrigues, 2010: 7); Salins, 2001: 24; Fougerouse, 2001). Passam a ter um papel de investigadores, construindo o seu conhecimento através da descoberta e desenvolvem, desta forma, pensamento científico, aprofundando uma capacidade de elaboração mental (Silva, 2008: 10). Os laboratórios apresentam ainda duas vantagens: uma de carácter instrumental – ajudam os alunos a descobrir as regras – e uma de carácter cognitivo – conferem rigor na observação e metodologia (Silvano e Rodrigues, 2010: 7). O facto de haver reflexão, neste caso gramatical, “exige dos alunos treino das capacidades de observação, classificação de dados e de formulação de generalizações sobre a realidade observada” (Pereira, 2002: 162), o que está intimamente relacionado com a base que sustenta o Laboratório Gramatical. Tais

¹⁸ Estas etapas foram aquelas que tivemos em conta aquando da realização das atividades sobre o género e o número na UD 1.

competências apresentam-se como necessárias em qualquer domínio científico, servindo, assim, fins cognitivos (Pereira, 2002: 162).

Tendo em conta que se deve observar e analisar os dados para se estar mais ligado ao processo de aprendizagem, devemos acrescentar a ideia de que “o sentido se sobrepõe ao aspecto formal, daí que primeiro se aborde em contexto e, depois, se isole e, finalmente, se analise.” (Fougerouse, 2001). Desta forma, esta metodologia, além de trabalhar uma questão de gramática, vai ao encontro da necessidade real do aluno: a de comunicar¹⁹.

Por fim, é importante ressaltar que este tipo de metodologia leva mais tempo, pelo que se confirma que exige uma boa preparação para resolver problemas que possam surgir, como já afirmamos anteriormente, e expõe quer as dificuldades dos alunos quer as dos professores (Silva, 2010: 40).

1.4.2. A Investigação-Ação como metodologia

A metodologia do Laboratório Gramatical, que tem conhecido um aumento de interesse por parte dos investigadores (Castro, 2010: 1), assenta no princípio da investigação-ação. Como já fizemos referência em estudos anteriores (Freitas 2014: 31), e recorrendo às palavras de Coutinho (2009: 360), este tipo de investigação pertence ao ramo das metodologias de investigação que incluem ação (mudança) e investigação (compreensão).

Com esta metodologia, utiliza-se um processo cíclico ou em espiral, alternando entre aquilo que é a ação e aquilo que é a reflexão crítica sobre essa ação. Como se pode depreender pelo nome, é uma metodologia que tem um duplo objetivo: por um lado o da investigação - para aumentar a compreensão por parte do investigador – e, por outro, o da ação - com o objetivo de obter uma mudança numa comunidade ou organização ou programa –, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes (cf. Dik, 2000; Fernandes, 2006: 72; Coutinho, 2009: 36 *apud* Freitas, 2014: 31).

A partir dos autores atrás citados, depreende-se que se trata de uma metodologia essencialmente pragmática, na qual existe uma necessidade de resolver problemas reais. Permite refletir sobre a ação a partir dela própria, sendo participativa e colaborativa, dado

¹⁹ Não pretendemos, porém, afirmar que esta é a metodologia mais indicada em todos os contextos. Há que fazer as devidas adaptações ao público-alvo e não esquecer a ideia de Torres (1999: 29), quando afirma que as metodologias mais tradicionais podem ser eficazes.

que implica todos os intervenientes no processo; todos são coexecutores na pesquisa. É uma metodologia prática e interventiva, já que não é apenas descritiva da realidade, antes implica uma ação ligada à mudança. É cíclica, porque a investigação baseia-se numa espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, havendo sempre uma ligação entre a teoria e a prática. Por fim, podemos afirmar que é crítica, uma vez que é importante atuar no sentido da mudança, e autoavaliativa, pelo facto de essas mudanças serem constantemente avaliadas (Freitas, 2014: 31-32).

Por conseguinte, esta forma de investigação revela-se bastante adequada para se aplicar numa prática de ensino supervisionada, como foi o caso do nosso ano de estágio. Neste caso em particular, tratava-se de saber se os alunos, através de uma participação ativa no processo de aprendizagem dos conteúdos gramaticais em estudo – marcação do GEN e do NUM – conseguiam, depois de aplicado o projeto, melhorar o seu desempenho.

Porém, não se pense que a investigação-ação tem como objetivo único gerar conhecimento, pois importa, igualmente, questionar práticas sociais com o objetivo de as explicar. Durante a implementação desta metodologia, há um favorecimento e uma implicação do diálogo, desenvolvendo ambientes de colaboração e de partilha (Coutinho, 2009: 363;375). Por conseguinte, esta forma de investigação parece-nos muito adequada para utilizar com os alunos para que, em conjunto, se possa resolver as questões que se apresentam como problemas de ensino aprendizagem, como já concluímos no nosso estudo anterior (Freitas, 2014: 83-84).

Nas palavras de Coutinho 2005 (*apud* Castro, 2010: 9), a investigação-ação trouxe os seguintes benefícios para a área das Ciências da Educação:

- a) uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção;
- b) a combinação de métodos qualitativos e quantitativos, originando novas formas de recolha de dados tais como “entrevista narrativa” e “investigação biográfica”;
- c) a disseminação do conceito de “prático reflexivo” de Schön (1983) na formação de professores e noutras áreas profissionais.

Como se pode verificar na imagem abaixo, as diferentes fases que nos apresenta Coutinho (2009:336) estão em consonância com as quatro fases do Laboratório Gramatical. Trata-se, assim, de planificar para, de seguida, aplicar, observar e, finalmente, refletir sobre

os dados recolhidos. Caso seja necessário, repete-se este processo ao longo de toda a investigação.

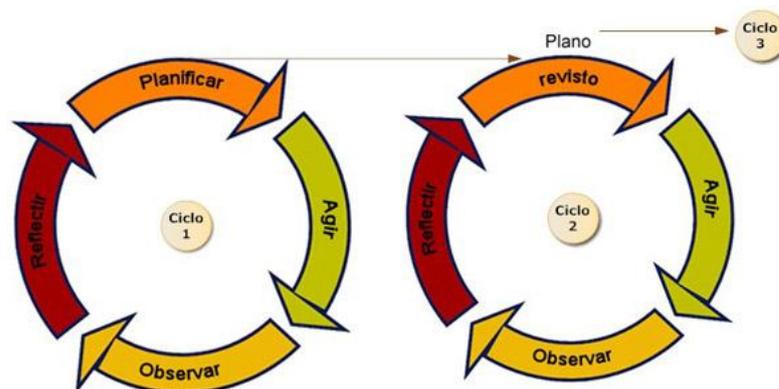


Imagem 1 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Castro, 2010:11)

Ora, foi a partir destes passos, combinados com os do Laboratório Gramatical, apresentado na secção anterior, que elaboramos o projeto de ação: planificamos o trabalho, aplicámo-lo em aula, observamos a prestação dos alunos e os respetivos resultados e, no final, refletimos sobre a sua prestação de forma global.

1.4.3. Técnicas, instrumentos e metodologia de análise de dados

A investigação-ação recorre a algumas técnicas e instrumentos, cuja lista se apresenta abaixo.

Instrumentos	Estratégias	Meios Audiovisuais
✓ Escalas	✓ Entrevista	✓ Vídeo
✓ Testes	✓ Observação participante	✓ Fotografia
✓ Questionários	✓ Análise documental	✓ Gravação áudio
✓ Observação sistemática		✓ Diapositivos

Tabela 4 - Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação (Coutinho *et alii*, 2009: 373)

Dos diferentes instrumentos possíveis, utilizamos os testes (neste caso, um teste final) e a observação sistemática das aulas, que resultaram numa espécie de diário de aula com descrição das intervenções dos alunos no que respeita à marcação do GEN e do NUM,

como veremos mais à frente neste trabalho. Nas estratégias, foram utilizadas a análise documental e a observação participante, pois estávamos implicados na participação e pretendíamos compreender o fenómeno estudado em profundidade. Quanto aos meios, não utilizamos nenhum audiovisual, dado que se tratava de análise de texto; aplicamos, por isso, fichas de trabalho em aula.

Por fim, importa fazer referência às formas de análise de dados. Lantorre (2003, *apud* Coutinho, 2009: 373) apresenta-nos três formas que transcrevemos:

“a) Técnicas baseadas na observação²⁰: centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;

b) Técnicas baseadas na conversação: centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;

c) Análise de documentos: centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.”.

No nosso caso, utilizamos as técnicas de observação, quer em aulas lecionadas por nós quer em aulas da nossa orientadora, ao longo de todo o ano letivo; de forma menos presente, as técnicas de conversação, uma vez que, durante a aplicação do laboratório gramatical e da correção do teste final, íamos colocando algumas questões aos alunos para perceber como era o seu raciocínio; e, finalmente, a análise de documentos deu-se quando analisamos a prestação dos alunos no teste final.

Depois de expor, resumidamente, em que consistia este tipo de metodologia e como a aplicamos, passaremos para a descrição deste projeto em contexto real de sala de aula.

²⁰ Os sublinhados são nossos.

PARTE 2 –

Resultados do laboratório gramatical: descrição e interpretação

2.1. Descrição da UD 1

Neste subcapítulo, propomo-nos descrever a UD 1, na qual aplicamos, pela primeira vez, os conteúdos gramaticais em estudo. Lembramos que se trata, em ambos os casos, de conteúdos que surgem como revisão e consolidação do ano anterior. Apresentamos, de seguida, por ordem, os resultados de dois testes, posteriormente, as observações de aula que ajudam a explicar os resultados e, por fim, o teste de diagnóstico.

Por opção pessoal, e seguindo as orientações de como deve ser aplicado um laboratório gramatical em aula (cf. parte 1.), criamos uma ficha (Apêndice II), na qual estivessem presentes as diferentes partes do laboratório. Começamos por apresentar uma tabela, da qual constavam diferentes grupos de palavras que seguiam uma regra comum de formação de género ou de número. Numa primeira fase, pedimos aos alunos que escrevessem o plural da segunda palavra, por comparação com a primeira, e, na fase seguinte, que completassem frases com a elaboração da regra daquele par de palavras (fases 1 e 2 do LG). No exercício 3, os alunos deveriam realizar os exercícios para comprovar se as regras que tinham criado a partir dos exemplos estavam ou não corretas (fase 3 do LG). Naquele momento, não se deu a fase 4 - não houve necessidade de reformular novas regras, dado que os alunos realizaram corretamente os exercícios propostos²¹.

Do ponto de vista dos documentos orientadores, esta opção de análise e de observação dos dados presentes no Laboratório Gramatical segue o CECR (2001), mobilizando as competências dos alunos, não sendo, por isso, uma abordagem global (Beacco, 2007: 39-53)²². Por outro lado, do nosso ponto de vista, foi importante para a realização com sucesso que, antes de apresentar os exercícios da ficha acima referida, fossem colocadas 3 frases em português (LM de todos os alunos da turma), para introduzir a marcação de género e de número. O nosso objetivo era que os alunos ativassem as suas

²¹ Os desvios que apresentamos no subcapítulo seguinte dizem respeito ao momento antes da realização do exercício 1 do LB, isto é, antes da sistematização das regras e em aulas durante o ano letivo, em que estes pontos não ocupavam um lugar central em aula.

²² Não sendo o centro do objeto de estudo desta investigação, deixamos apenas a referência do autor para quem quiser perceber mais sobre este tipo de enfoque.

competências na LM para, por transferência, as utilizarem na LE, dado que a questão da marcação de ambos os temas gramaticais tem por base os mesmos processos. Por isso, pedimos que colocassem as frases no plural e que enunciassem as suas regras de formação.

(15) PT *Visitei um palácio durante a excursão.*

(16) PT *Na feira, havia uma noz.*

(17) PT *Vimos o panteão nacional de um país*

Este exercício foi feito em conjunto com toda a turma. As frases no plural foram escritas no quadro a partir das originais, que estavam projetadas. Depois de visualizarem as frases no singular e no plural, os alunos identificaram as transformações que haviam feito intuitivamente, já que se tratava da sua LM.

Importa referir que, em português, não colocamos o mesmo exercício para o feminino, tendo em conta que o mecanismo de transformação é idêntico, para verificar se os alunos mostravam alguma dificuldade em francês, isto é, contrapondo o seu desempenho do plural com o do feminino. Não observamos quaisquer diferenças.

Neste caso, o quadro apresentado aos alunos era constituído por grupos de palavras nos quais um tinha sempre as duas formas (masculino/feminino, singular/plural) e no outro os alunos deveriam escrever a segunda forma, a partir do exemplo. Esta primeira parte do exercício não levantou nenhuma dificuldade, tendo os alunos seguido o modelo.

O segundo exercício, o de completar as regras que lhes eram apresentadas, também foi de fácil resolução. A partir dos exemplos dados e da realização do exercício anterior, os alunos foram capazes de inferir as regras de formação, quer para a marcação de GEN, quer para a de NUM.

O terceiro exercício consistia na aplicação das regras que tinham sido analisadas nos dois exercícios anteriores. Para a descrição, separamos os dois parâmetros, dado que apresentam resoluções diferentes.

No caso do GEN, verificamos que os alunos não apresentavam dificuldades na marcação do feminino, quando este era marcado apenas acrescentando “-e”, como na palavra *ami*. Para *père*, a alteração era óbvia, dado que se trata de um membro da família e é um nome que possui género semântico. As palavras que terminavam em “-eur”, como *coiffeur* e *danseur* não levantavam problemas, pois os alunos, seguindo a regra, diziam que

se deveria “fazer o feminino em *-euse*”. A dúvida surgiu na palavra *fondateur*, na qual hesitaram entre **fondeuse* e *fondatrice*. Na verdade, não existe nenhuma pista ao seu alcance, pelo que, neste caso, tinham que memorizar a diferença²³. A palavra *pâtissier* não gerou dúvidas. Depois de questionados sobre a razão pela qual escreveram *pâtissière*, disseram que, além da regra que tinham aprendido, recorriam a um exemplo próximo que conheciam: *premier>première*. Finalmente, para as palavras que dobram a consoante, como *champion*, os alunos não tiveram dúvidas e referiram que o exemplo dado de *lion>lionne* “ficava no ouvido” e que, por isso, era fácil de associar, embora, durante a nossa observação, tivesse havido 3 alunos que questionaram se era necessário dobrar a consoante. Com a correção, afirmaram que já não tinham dúvidas.

No que diz respeito ao NUM, a análise é mais simples do que a do GEN. As palavras que terminavam em “-s”, como *cours*, não geraram dúvidas, uma vez que os alunos não fizeram qualquer alteração, visto que “a palavra já terminava em “-s” e que, por isso, não era necessário colocar outro”. Para as que terminavam em *-(i)eu* ou em *-(e)au*, não verificamos dificuldades, tendo os alunos dito que “como as palavras terminavam em “u”, deveríamos acrescentar “-x”, porque era mais frequente ver este tipo de terminações”. Chamamos a atenção dos alunos para o facto de não poderem sobregeneralizar esta regra, pois tinham o exemplo de *clou* que marcava o plural com “-s”. As palavras que terminavam em *-al* foram as que geraram algumas dificuldades, pois houve alunos que marcavam o plural, acrescentando um “-s”, não tendo em conta, por isso, este caso particular de marcação de NUM.

De forma geral, pensamos que este último exercício não apresentou problemas de realização, pois os alunos seguiram com facilidade as regras estudadas, colocando, pontualmente, uma ou outra questão.

²³ Os alunos, após a observação destas palavras, criaram a regra de que, quando a palavra terminasse em “-teur”, o feminino seria “-trice”. Porém, depois de lhes termos dado o exemplo de *chanteur*, cujo feminino é *chanteuse*, a regra foi esquecida.

2.2. Descrição dos testes de avaliação

Com o objetivo de comparar a prestação dos alunos no início e no final do ano letivo no mesmo contexto de avaliação, registamos também as respostas que deram na resolução de um exercício sobre o género e sobre o número no teste de avaliação do 1.º período (Anexo I) e noutro do 3.º período (Anexo II).

2.2.1. Teste do 1.º Período

O exercício consistia, neste teste, em colocar a frase *Son copain est sportif et dynamique* no feminino e a frase *Le jeune joue à un jeu nouveau* no plural (Anexo 1).

No que diz respeito ao género, os alunos apresentaram problemas de marcação do género no adjetivo possessivo, dado que, em muitos casos, o mantiveram. No caso do adjetivo *sportif*, muitos acrescentaram um “-e”, sendo este a marca do feminino, não fazendo as alterações necessárias, a fim de escrever *sportive*. No caso do nome *copain*, alguns alunos limitaram-se a acrescentar o “-e”, não reconhecendo que esta palavra teria mais alterações. Porém, cerca de metade da turma conseguiu colocar estas palavras no feminino de forma correta. Finalmente, o adjetivo *dynamique*, que já terminava em “-e”, não causou qualquer problema.

Tudo indica que os alunos, nesta fase e no geral, apenas mostravam a preocupação em fazer a marcação de género nos nomes e nos adjetivos e que o faziam aplicando uma regra sobregeneralizada: “para a formação do feminino em francês, deve acrescentar-se um “-e”.

Analisando a questão do número, verificamos que os alunos nem sempre marcam o plural no verbo ou, quando o faziam, acrescentavam um “-s”, em vez de colocar a terminação “-ent”. Tal fenómeno leva-nos a questionar sobre se os alunos reconhecem o verbo como tendo, igualmente, marca de plural. Talvez por influência da LM, tenha havido alguns alunos que apenas acrescentaram um “-s” ao artigo indefinido *un*, quando, em francês a forma é *des*. O artigo definido, porém, não apresenta problemas, pois basta acrescentar “-s”. No nome *jeu*, muitos foram os que marcaram o plural com “-s” e não com “-x”. No entanto, no adjetivo *nouveau*, já o fizeram corretamente, utilizando o segundo tipo

de marcação. Assim sendo, não fica claro qual foi o problema dos alunos em *jeu*, dado que reconhecem que, em francês, existe a marcação com “-x”.

Podemos, assim, inferir que embora a noção de plural seja menos complexa do que a de género, como vimos em 1.3.2., a sua marcação apresenta alguns problemas em ambos os conceitos, ligados à sobregeneralização da regra de base.

2.2.2. Teste do 3.º Período

Tal como no teste anterior, os alunos deveriam colocar a frase *Son copain est attentif et sympathique* no feminino e a frase *Le jeune mange un gâteau* no plural. Em ambas as frases, houve 2 alunos que não realizaram o exercício.

No que diz respeito ao GEN, os alunos não apresentaram nenhum problema com o adjetivo *sympathique* e apenas 1 não alterou o “f” para “v”, tendo todos acrescentado a marca “-e” do feminino. No caso do possessivo, apenas 1 não marcou e outro escreveu a forma **sonne*; os restantes fizeram-no corretamente. Para o nome *copain*, 1 aluno não marcou e 13 marcaram o GEN, embora 8 tenham cometido desvios, escrevendo **copain(n)e*.

Em relação ao NUM, todos os alunos marcaram corretamente o artigo definido. Não apresentaram o mesmo desempenho no indefinido, pois 10 marcaram o plural (um deles com **uns*), tendo um marcado o feminino; 3 não fizeram qualquer marcação. No que diz respeito aos nomes, 2 alunos não os marcaram contra 12 que o fizeram²⁴. Por fim, verificamos que 4 alunos não fizeram a marcação e 10 marcaram o plural do verbo, embora 3 o tenham feito de forma desviante, pois usaram de novo “-s”, marca para nomes/adjetivos, em vez de “-ent”.

Como se pode verificar, houve uma melhoria no desempenho dos alunos no que diz respeito a este tema gramatical.

²⁴ Houve apenas a situação de 1 aluno em que não se consegue perceber se marcou o plural com “-s” ou com “-x”. De qualquer forma, mesmo que erradamente, marcou o NUM.

2.3. Observação das aulas ao longo do ano letivo

Ao longo da observação das aulas lecionadas quer por nós, quer pela nossa orientadora de estágio, fomos tomando nota de alguns problemas que os alunos colocavam sobre as questões de género e de número, quando não estavam de forma explícita e consciente a trabalhar aqueles conteúdos. Apresentamos aqui os desvios evidenciados e as produções corretas, visto que o objetivo é dar a conhecer todo o processo de aprendizagem dos conteúdos gramaticais em análise.

2.3.1. O caso do Género

Nesta secção, iremos tentar apresentar, de forma resumida, os resultados que obtivemos da observação das aulas, distinguindo, quando pertinente, as diferenças entre oral e escrito.

Começando pela regra base de marcação – acrescentar um “-e” ao masculino, (Grevisse, 1993: 229) – observamos fenómenos de dois tipos, conforme as palavras terminem em consoante ou em “é”.

No primeiro caso, os alunos não apresentavam dificuldades: sentiam que tinham que marcar o feminino e acrescentar a respetiva terminação não representava nenhuma dificuldade. Contudo, se analisarmos este fenómeno na oralidade, a maioria lia sempre todas as letras, isto é, não fazia a distinção de género, lendo *petit* e *petite* da mesma forma, transpondo para o FR a proximidade entre oral e escrito característica do PT.

Já no que diz respeito ao segundo tipo, o das palavras que terminam em “-é”, os alunos hesitavam em acrescentar um “-e” como marca do feminino. Encontrávamos, por exemplo, para o adjetivo “*intégré*”, o feminino marcado com *intégréé* ou **intégré*. Para perceber as razões das escolhas, perguntamos em que se baseavam para tomar uma ou outra decisão. Uns afirmavam que era obrigatório colocar um “-e”, caso contrário a palavra mantinha-se no GEN masculino; outros referiam que a palavra já terminava em *é* e que era redundante colocar outra marca de GEN. Por outras palavras, os alunos não davam atenção ao facto de haver um *e* acentuado e estavam a estabelecer um paralelismo com as palavras invariáveis que terminam também em *e* não acentuado. Embora quase todos lessem

corretamente as palavras, havia um ou outro que acentuavam o último *e*, prolongando a vogal.

Referindo-nos, agora, às palavras invariáveis terminadas em *e*, como *écologique*, os alunos não acrescentavam um segundo “-e”, embora alguns tenham afirmado que se deveria colocar a marca de GEN para que houvesse distinção. Pensamos que este comentário estaria relacionado com o que acabamos de explicar nos últimos parágrafos. Todavia, nunca encontramos nenhum desvio deste tipo em exercícios/textos escritos.

As palavras que fazem o feminino em “ère”, como *écolière* ou *première*, não causavam problemas. Talvez por interiorizarem bem o segundo exemplo, os alunos conseguiam fazer corretamente feminino das palavras com esta terminação na escrita. Ao contrário daquilo que pensávamos no início da aplicação deste estudo, houve apenas uma ou outra ocorrência de alguém que se limitou a acrescentar um “-e” no fim da palavra, que marca efetivamente o GEN, mas que não tem em atenção a parte fonética (abertura do penúltimo *e*), o que mostra, novamente, que não havia uma coerência entre o escrito e o oral.

No que diz respeito às palavras de GEN diferente em FR, os alunos apresentavam desvios na marcação. Várias vezes houve a necessidade de os corrigir, pois elaboravam frases, quer na escrita quer na oral, onde se podia ler/escutar, por exemplo, **la voyage*. No entanto, podemos afirmar que, depois de questionados, corrigiam de imediato para *le voyage*. Também com a palavra *art*, que, em FR, é do género masculino, não houve problemas, dado que começa por vogal. Por isso, os alunos diziam *l’art*, mesmo que pensassem que era do género feminino. Na situação específica de um texto cujo título era *art nouveau*, perguntamos por que razão se dizia desta forma e não **art nouvelle*. Após alguma hesitação em apresentar uma resposta, uma aluna respondeu que era pelo facto de, em FR, “ser uma palavra masculina”.

Desta forma, podemos inferir que, embora a LM dos alunos tenha influência na marcação do género, se houver reflexão conseguem apresentar produções e justificações corretas.

2.3.2. O caso do Número

Determinantes - artigos definidos e indefinidos

Relativamente à marcação do plural nestes casos, os alunos faziam-no com bastante facilidade, pois o plural, independentemente do género, é sempre igual (*les/des*). No entanto, no caso dos indefinidos, e pensamos que por interferência da LM, limitavam-se a acrescentar um “-s”, ao determinante, obtendo as formas desviantes “*uns” e “*unes²⁵”. Já no caso dos definidos, nunca observamos a forma **las* por sobregeneralização da regra da formação do plural. No caso da oralidade, repetia-se, com muita frequência, a leitura do “-s” final, como aconteceria em PT.

Nomes e adjetivos

Neste ponto, os alunos, de forma geral, não apresentavam dificuldades, pois a marcação do plural é relativamente uniforme. A única hesitação dava-se quando surgia a dúvida de marcar o número com o morfema “-s” ou “-x”, como no caso da palavra *jeu*, em que surge a dúvida entre o plural *jeux* ou **jeus*, como se pôde verificar nos resultados do 1.º teste.

Já no caso das palavras que não apresentam variação morfológica na flexão em número, uma vez que terminam em “-s” (*cas*), “-x” (*croix*) ou “-z” (*nez*) os alunos não apresentavam qualquer problema, dado que, como afirmavam em aula quando questionados, as palavras já terminam com uma consoante que marca o plural e, por isso, não se poderia duplicá-la.

No caso das palavras que terminam em *-al* e *-eau*, que marcam o plural com “-x”, essa marcação não era uniforme. Em muitas situações, os alunos aplicavam a regra geral, como, por exemplo, em *cheval* > **chevals*. Já no caso do plural da palavra *journal*, marcavam-no sempre como *journalux*. Cremos que uma das justificações poderá ser o facto de o segundo termo ser mais utilizado no dia a dia e, por isso, a forma ficou mais bem interiorizada.

²⁵ Forma desviantes neste contexto por se tratar de um determinante artigo indefinido.

O indefinido *tout*

No caso do indefinido *tout*, a turma apresentou, numa fase inicial, alguma dificuldade e estranheza quando percebeu que, para se formar o plural na escrita, se deveria retirar o *t* final antes de colocar o morfema de marcação do plural. Desta forma, os alunos escreviam **touts*, pois a sobregeneralização levou-os a acrescentar o referido morfema sem retirar qualquer letra. Aqui podemos inferir que havia um desconhecimento da exceção. Já no caso da marcação do plural na forma do feminino (*toute>toutes*), os alunos não apresentavam qualquer problema.

Verbos

Finalmente, no caso da conjugação verbal, apenas comentamos a marcação de número, pois esta categoria não faz distinção de género na conjugação das formas simples.

Durante a observação das aulas, verificamos que havia alunos que, na 3.ª pessoa do plural, colocavam o “-s” como sendo a terminação (**ils manges*), como se pode verificar no desempenho nos testes (Anexos I e II). Desta forma, assistimos a uma sobregeneralização da regra de formação do plural dos nomes, que é transferida para a classe dos verbos. Porém, é um fenómeno que nos parece estranho, dado que, em PT, o plural dos verbos também não é marcado na escrita com “-s”, como de forma geral nas outras palavras. Assim sendo, neste caso, não nos parece que haja influência da LM na conjugação verbal.

Tal constatação causa alguma estranheza, pelo facto de a nossa orientadora apresentar sempre a tabela, que encontramos abaixo com o verbo *avoir* como exemplo, onde explicava que existia uma correspondência entre o singular e o plural das formas verbais.

Singulier	Pluriel
J'ai	Nous avons
Tu as	Vous avez
Il/Elle/On a	Ils/Elles ont

Tabela 5 - Singular e Plural dos verbos

É de referir que havia uma marcação incorreta na oralidade, uma vez que os alunos liam todas as letras da terminação (“-ent”), – e isso mostra que reconhecem uma marcação de plural –, fenómeno que é uma transferência notória das regras de leitura do PT.

2.4. Resultados do teste de diagnóstico

No sentido de obter dados objetivos sobre a real prestação dos alunos, decidimos, no final do ano letivo, aplicar ainda um teste de diagnóstico com exercícios nos quais se pudesse testar o desempenho em relação à marcação do GEN e do NUM.

Como se pode verificar no Apêndice III, o teste era constituído por 12 questões. Da questão 1 à 5, os alunos deveriam apenas identificar o GEN e o NUM, através das diferentes palavras que desencadeiam concordância entre os vários constituintes: artigos definidos e indefinidos, partitivos, demonstrativos e possessivos. Da questão 6 à 9, pretendia-se que os alunos fizessem as transformações necessárias para marcar corretamente o GEN e o NUM nas frases dadas. Na questão 10, o objetivo era idêntico, mas apresentava-se em forma de texto para que fosse um exercício de gramática mais funcional (neste caso a descrição de uma pessoa). Finalmente, havia duas questões sobre temas abordados ao longo do ano letivo, num texto, no qual iríamos testar a marcação do GEN e do NUM, através de uma escrita mais livre.

Antes de passarmos à apresentação dos dados, importa referir que, devido à falta de tempo e de espaço, debruçar-nos-emos, apenas, sobre os que estão ligados ao tema deste relatório, ficando os demais para futuras investigações²⁶.

Exercícios 1 a 5 – Identificação/Marcação de Gênero e de Número

No que diz respeito à marcação do GEN e do NUM com os artigos definidos, concluímos que os alunos, de forma geral, os marcam corretamente. Apenas algumas palavras, de marcação distinta em francês e em português, poderiam ter originado problemas. No entanto, isso nem sempre se verificou. No caso de *fourchette* e *couteau*, os alunos marcaram a primeira como feminina e a segunda como masculina, quando, em português, o GEN é ao contrário. Aqui, podemos inferir que seguiram pistas morfológicas – neste caso as terminações “-ette” e “-eau” – que lhes sugeriram uma marcação correta das palavras. Já no caso de *voyage*, a terminação em “-e” pode ter-lhes sugerido que a palavra era do GEN feminino e, além disto, o equivalente em português possui esse GEN, pelo que

²⁶ Estão nesta situação os casos de *de/du gâteaux, *de/du soupe, para os quais não conseguimos ainda encontrar uma explicação satisfatória, que exigiria, por exemplo, interrogar os alunos.

esta marcação apareceu com desvio em 11 alunos. Tal observação confirma, como visto nas observações de aula, que pode ter havido influência da LM (ver secção 2.3.1.).

No caso dos determinantes artigos indefinidos, a análise é idêntica à anterior. Não havendo, no geral, problemas de marcação, palavras como *paysage* ainda causam dificuldades. Pela mesma razão de *garage*, foram 14 os que a marcaram como sendo do género feminino, quer pela terminação, quer pela influência da LM. No caso da palavra *mot*, foram 6 os alunos que a marcaram como sendo feminina, novamente por influência da LM, embora tenha havido 9 que a marcaram como masculina. Na verdade, aqui encontramos pistas morfológicas que apontam para esta marcação: a palavra termina em consoante. O caso da palavra *élève* era particularmente interessante, pois é invariável em GEN, podendo, por isso, ser masculina ou feminina. Uma aluna constatou-o e na sua resposta escreveu “un/une”, mostrando, assim, que dominava melhor a marcação de GEN nesta situação.

Os partitivos apresentaram resultados ligeiramente diferentes. Para a palavra *gâteaux*, 13 alunos marcaram-na como sendo singular, ou seja, colocaram *de* ou *du*. Para a palavra *soupe*, 2 alunos marcaram-na como masculina (escreveram *du*) e os restantes como feminina (*de la*). Tal como no caso anterior, embora aqui falemos do GEN, não conseguimos perceber os motivos que os levaram a tomar esta decisão. Neste caso, havia uma pista morfológica para o feminino – a palavra termina em “-e” – e o equivalente em português tem o mesmo GEN. No caso de *fromage*, 9 alunos marcaram-na como feminina, talvez porque termina em “-e” e, além disso, podem ter feito um paralelismo com palavras com a mesma terminação, como *voyage* ou *garage*.

Já com os termos *bière* e *vin*, a marcação foi sempre correta, de feminino e de masculino, respetivamente. A nosso ver, ambas possuem pistas morfológicas (a primeira termina em “-ère” e a segunda em consoante) e são do mesmo GEN na LM.

Finalmente, no caso de *jus*, 11 alunos marcaram-na como plural, escrevendo *des*, e os restantes no singular, com o partitivo *du*. Ambas as hipóteses estão corretas, pois a palavra é idêntica para ambos os números. Porém, ao contrário do que ocorreu com a palavra *élève*, nenhum aluno fez aqui referência ao facto de haver duas soluções possíveis.

No exercício sobre os determinantes demonstrativos, encontramos um desvio que poderá estar ligado à fonética, ou, mais precisamente, à ligação fonema-grafema. Como se pode verificar, embora se distinga na ortografia *cet* e *cette*, o mesmo não acontece na oralidade. Por esta razão, observamos que os alunos hesitaram entre a utilização de um ou

de outro, mas que, apesar de terem ortografias incorretas, havia sempre uma lógica na marcação do GEN/NUM nas frases. Por exemplo, os alunos escreveram **cet école*. Além desta questão, verificamos que apenas 6 alunos escreveram *cet* para a palavra *homme*, o que nos leva a questionar sobre se terão a noção de que o “h”, neste caso, é uma consoante muda.

Finalmente, importa referir que o plural foi marcado corretamente por 10 alunos e que em *village*, a marcação utilizada foi, em quase todos os casos (12), a de feminino, pelas mesmas razões de palavras idênticas dos exercícios anteriores.

No exercício 5, onde deveriam marcar o GEN e o NUM nos determinantes possessivos, os alunos identificavam de forma correta os da 3.^a pessoa do singular²⁷. Houve, ainda, uma confusão entre o possessivo *son* e a forma verbal *sont*, no caso de 1 aluno. Nenhum escreveu corretamente o possessivo *nos*, tendo utilizado a forma do singular *notre*. No caso da palavra *opinion*, houve 8 alunos que utilizaram o pronome na forma masculina e os restantes na feminina. Para os possessivos, utilizados com relações de parentesco, houve 9 alunos que completaram ambos os espaços corretamente e 1 apenas marcou convenientemente o possessivo para a palavra *grand-mère*.

Novamente, existem alguns problemas relacionados com particularidades fonéticas, nomeadamente no caso de *école*, onde utilizaram o possessivo *ma*, em vez de *mon*, que deve ser utilizado por questões de ligação entre as palavras, e também no caso de *ton opinion*, onde escreveram *ta*. No caso dos possessivos, também se deu esse desvio com a confusão entre *ses* e *ces*.

Exercício 6 – Adjetivos

Na apresentação dos resultados – do exercício 6, onde os alunos deveriam fazer as alterações necessárias dos adjetivos apresentados, tendo em conta o GEN e o NUM – elencaremos aquilo que os alunos já conseguiram fazer corretamente e, numa fase posterior, mostraremos os desvios, através de um agrupamento por tipologia, para que se perceba melhor o desempenho.

²⁷ Notou-se uma dificuldade na escolha do possessivo correto, ou seja, daquele que concordasse com o nome a que fazia referência. Todavia, embora seja um problema que deve ser trabalhado para melhorar o desempenho, não o teremos aqui em conta, pois não está relacionado com o nosso tema. Assim sendo, fizemos a análise geral apenas da marcação do GEN e do NUM, não tendo em conta a forma do possessivo.

No exercício 6, os alunos não apresentaram qualquer dificuldade na marcação do GEN no adjetivo *sympathique* (ver 2.3.1). Todos escreveram a palavra corretamente, dado que esta já possui um “-e” fim, que não é acentuado. Por isso, identificaram a palavra como sendo invariável em GEN.

No caso de *nouveau*, 12 alunos reescreveram-na, acrescentando um “-x”, que é a forma marcada para o plural. Não conseguimos encontrar justificação, pelo facto de não haver nenhuma pista que apontasse para o plural. Além disto, houve 2 alunos que escreveram *nouveause* e 1 que escreveu *nouve*.

Já no caso dos adjetivos *grand* e *gratuit*, os alunos conseguem aplicar corretamente a regra de marcação quer do plural quer do feminino, mas aqui o problema está ligado à identificação do GEN/NUM. No caso do primeiro, não houve desvios dos alunos, dado que todos realizaram corretamente o exercício; já no segundo, 1 aluno escreveu corretamente, 1 não marcou e 13 escreveram a forma *gratuites* que, embora exista em francês, não está a concordar com a palavra a que diz respeito – *voyages* –, que é do GEN masculino. Ora, os alunos identificaram-na como feminina, pois é este o GEN da palavra equivalente em português.

No caso do adjetivo *ancien*, foram 12 os alunos que o colocaram corretamente no feminino, 1 não fez esta frase, outro marcou o plural e não o feminino (*anciens*) e, finalmente, 1 marcou o feminino, mas sem ter em conta que deveria dobrar a consoante (**anciene*). No caso de *actif*, 11 alunos marcaram quer o GEN quer o NUM, 9 deles respeitando a regra, e 3 fizeram-no de forma desviante, pois não mudaram a consoante final (**actifes*); 3 apenas marcaram o feminino e 1 escreveu **activ*, caso para o qual não encontramos justificação (pode, eventualmente, ter havido alguma influência do inglês). Neste grupo de palavras, podemos concluir que há uma consciência de que se deve marcar a forma feminina, embora haja alguns alunos que ainda não têm em conta as particularidades da ortografia.

Na última frase, encontramos os adjetivos *sage* e *appliqué*. No caso do primeiro, que é invariável em GEN e não em NUM, houve 3 alunos que não marcaram o plural, 1 que marcou o feminino (**sagée*) e 11 fizeram-no corretamente (*sages*). No caso do segundo, 9 alunos marcaram o GEN e o NUM de forma correta, 2 apenas marcaram o feminino, 1 apenas o plural e 3 não marcaram nenhum dos dois. Estes exemplos são importantes, porque apresentam um pormenor para o qual nem todos os alunos estão sensibilizados.

Embora ambas as palavras terminem em “-e”, um é acentuado e outro não, o que explica que a uma palavra se deva acrescentar a marca do feminino e a outra não.

Do exercício 7 ao 9, iremos apresentar os resultados dos exercícios, agrupando-os por categorias para mais fácil compreensão.

Exercício 7 – Género

No que diz respeito à transformação de determinantes artigos definidos/indefinidos, demonstrativos e possessivos, nomes e adjetivos, os alunos revelaram possuir um bom desempenho. No que toca ao definido *le*, 11 alunos escreveram a forma correta *la*, havendo 4 que não marcaram o GEN. Relativamente ao indefinido *un*, a prestação foi diferente nas duas alíneas onde aparecia. Numa das frases, foram 14 os alunos que marcaram corretamente o feminino; já na outra, 12 fizeram-no corretamente, havendo 2 que não marcaram o GEN, embora a palavra que se seguisse fosse *fille*. Sendo o referente um ser sexuado, não deveria ter levantado dúvidas; em ambas, um aluno não realizou o exercício. No que diz respeito ao demonstrativo, 1 aluno não fez, 11 colocaram-no no feminino, utilizando a forma correta *cette*, tendo 3 mantido *cet*. Aqui, ficamos na dúvida sobre se não conseguiram marcar o plural ou se a fonética causou alguma interferência, dado que, oralmente, não há distinção entre ambos. No caso dos possessivos *ton* e *son*, houve 10 alunos que fizeram a devida marcação de GEN, contra 4 que não o marcaram e 1 que não realizou o exercício.

Quanto às palavras invariáveis, neste caso *élève* e *sympathique*, não houve qualquer desvio, tendo havido apenas, na primeira palavra, um aluno que não o realizou. Esta prestação deve-se, na nossa opinião, ao facto de as palavras serem invariáveis e porque têm uma pista morfológica: já terminam em “e” no masculino.

Nas palavras às quais basta acrescentar a marca do feminino “-e”, como em *intelligent* e *ami*, houve 6 alunos que não o fizeram em nenhuma; 9 marcaram corretamente na primeira e 8 na segunda, pois 1 não realizou o exercício. No caso de *meilleur*, houve mais dificuldades: apenas 4 alunos marcaram corretamente o feminino, tendo havido 1 que não respondeu e 10 que não marcaram o GEN. Parece-nos estranho que tenha havido alunos que não tenham marcado a feminino na palavra *ami*, uma vez que se trata, em contexto, de um ser sexuado e segue uma marcação de género regular. Quanto ao adjetivo, talvez por ser

irregular e de não estar no grau normal, pode ter levado os alunos a não sentirem que deveriam marcar o GEN.

Nos casos particulares de marcação do feminino, apresentamos, numa primeira fase, aqueles nos quais se deve dobrar a consoante final, como *mignon* e *professionnel*. No caso da primeira, 9 marcaram corretamente, 4 não marcaram, 1 não fez o exercício e outro colocou no plural, pois acrescentou um “-s”. Na segunda, houve 12 alunos que marcaram o feminino, mas 3 não dobraram a consoante; 2 não marcaram e 1 não respondeu. Há aqui uma observação interessante a fazer: embora estejamos perante palavras com a mesma particularidade, na primeira, não houve nenhum aluno que tivesse marcado o feminino sem ter dobrado a consoante, ao contrário do que se observou na segunda. No entanto, nota-se que houve uma preocupação dos alunos em marcar de alguma forma o GEN.

Na segunda parte de casos particulares, referimos as palavras *attentif* e *danseur*, que apresentam mudança das consoantes finais. Na primeira, houve 11 alunos que marcaram corretamente o feminino, 1 que não marcou, 1 que não fez e outro que marcou com “-e”, mas não alterou a consoante final (**sportife*). Vemos, com este exemplo, que nem sempre há coerência, pois no exercício 6, com a palavra *actif*, houve 3 alunos que não alteram o “-f” e aqui apenas 1. Para a segunda palavra, houve 8 respostas corretas, havendo um aluno que não fez, e 4 marcaram o feminino, embora não tenham prestado atenção à particularidade, acrescentando um “-e” sem fazer a respetiva alteração (**danseure*). Aqui, podemos verificar que há, novamente, uma consciência de que se deve marcar o feminino, e os alunos fazem-no corretamente, embora alguns não prestem atenção às especificidades das palavras.

A palavra *copain* apresenta um caso particular, dado que, além de ter que se acrescentar a marca de GEN no final, é necessário retirar o “a” e, assim, obter a palavra *copine*. Devido a este pormenor, foram apenas 2 os alunos que o fizeram de forma correta, havendo 1 que não fez, e 12 que, embora marcassem o feminino nesta palavra, não o fizeram de forma correta, tendo aparecido a forma **copain(n)e*. Tal como temos vindo a referir, os alunos, novamente, provaram saber identificar o GEN, marcá-lo com a regra geral, embora não tenham retirado a letra *a* da palavra no masculino.

Para as palavras que devem mudar por completo, como *homme*, *garçon* e *beau*, não houve uma coerência de marcação do feminino. No caso da primeira, os alunos marcaram sempre o GEN, embora tenha havido 1 que escreveu *femmes* e outro que escreveu *fème*; no caso da segunda, 8 colocaram o feminino como *fille* ou *femme*, tendo 5 sobregeneralizado, a

nosso ver, uma das regras do feminino e escreveram *garçon(n)e* e 2 não responderam. Para o adjetivo, 6 escreveram de forma correta *belle*, 8 não marcaram o feminino – tendo alguns marcado com “-x”, quando não era o plural que se pretendia marcar aqui – e 1 não respondeu. Com estes dados, podemos inferir que uma parte da turma ainda não domina a marcação do feminino em casos nos quais as palavras não seguem a regra geral. Porém, no caso de *homme* e de *garçon*, dado que se trata de seres sexuados, é mais notório para os alunos que têm que marcar o feminino, mesmo que este não siga a regra geral de formação.

Exercício 8 – Número

No exercício 8, os alunos também mostraram ter um domínio relativamente sólido da marcação do plural, embora apareçam alguns desvios que iremos referir durante a apresentação dos dados. Serão, novamente, analisados, os determinantes artigos definidos/indefinidos, demonstrativos, possessivos, nomes e adjetivos e aqui também as formas verbais, uma vez que estas flexionam em número.

Começando pelos artigos definidos, devemos referir que os alunos não apresentam problemas. No caso de *le*, numa das frases foi marcado corretamente por 13 alunos, sendo que 2 não marcaram, e na segunda ocorrência, foi marcado por 14 e 1 não marcou. No caso da contração da preposição *de* com este artigo (*du*), os resultados já apresentam mais desvios, pois 9 marcaram de forma correta o plural, 4 não marcaram e 2 apresentam desvios de marcação: 1 marca o plural, acrescentando um “-s” (**dus*) e outro um “-x”. Na verdade, podemos inferir que os alunos tinham noção de plural e da regra, embora, neste caso, não conhecessem a irregularidade. No caso do indefinido *un*, os alunos, nas duas ocorrências, apresentaram o mesmo desempenho: 12 marcaram-no corretamente e 3, embora, novamente, reconhecessem o plural, marcavam-no com “-s” no final (**uns*). Tal opção pode ser influência da LM, dado que nesta se partilha a forma no singular e a marcação do plural segue a regra geral, ao contrário do francês.

Relativamente aos pronomes pessoais, os alunos apresentaram uma boa prestação. No caso de *il*, foram 14 os alunos que escreveram *ils* e 1 aluno não marcou. Para *tu*, 10 alunos escreveram *vous*, 2 escreveram *nous*, 1 escreveu *elles* e 2 não fizeram alterações. Já no caso de *je*, 9 escreveram *nous*, 1 escreveu *ils* e 5 não alteraram. Na segunda vez que aparece o pronome *il*, foram 12 os alunos que colocaram corretamente no plural, tendo havido 3 que não alteraram. Com estes dados, podemos inferir que ainda há alunos que não

conseguem fazer uma correspondência entre o singular e o plural dos pronomes pessoais, sendo que o *il* é aquele que levanta menos problemas na hora de marcar o NUM.

No caso do pronome demonstrativo *ce*, que está presente na última frase do exercício, 12 alunos marcaram corretamente a forma de plural, 2 não marcaram e 1 escreveu *ses*. Aqui havia uma facilidade em marcar o plural, pois bastava acrescentar um “-s” à forma singular (que não aconteceria com o feminino). Houve, devido à fonética, um aluno que, embora tivesse reconhecido o plural, confundiu a forma escrita do demonstrativo com a do possessivo.

O possessivo *son* apresentou 5 respostas corretas, 2 alunos colocaram a forma **sons*, 4 a forma **sont*, 2 alunos não marcaram, 1 escreveu *ce* e outro *les*. Vemos, neste exemplo, que há, novamente, um problema relacionado com a fonética, pois houve alunos que escreveram a palavra *sont*, que marca o plural de verbos, mas não o de nomes/adjetivos, e que se lê da mesma forma. Houve, igualmente, uma sobregeneralização da formação do plural, quando se acrescentou “-s” à forma do singular, sem ter em conta a particularidade. As respostas *ce* e *les* apresentam agramaticalidades na resolução do exercício.

No caso das palavras que terminam em consoante, às quais basta acrescentar “-s” para se marcar o plural, o exercício apresentava a palavras *panier, boulanger, grand, voisin, blanc, infirmier*. Na primeira palavra, houve 10 marcações corretas, 2 alunos não marcaram e 3 substituíram, acrescentado um “-e”. Já no caso da segunda, houve 11 alunos que marcaram corretamente, 2 que não marcaram e 2 que acrescentaram um “-e”. Para *grand*, houve 10 formas corretas, 3 formas que incluíam o feminino e 1 aluno que não fez o exercício. No caso de *voisin*, houve 8 marcações corretas, 3 ausências de marcação e 4 alunos que escreveram *voisin(n)es*. No que respeita ao adjetivo *blanc*, houve 8 respostas corretas, 2 alunos que não marcaram, 2 que escreveram **blances*, 2 que escreveram **blanques* e 1 que retirou o *c* final, substituindo-o por “-x”. Finalmente, para *infirmier*, 10 alunos marcaram corretamente o plural, 2 não marcaram e 3 escreveram outras formas: **infirmire, *infirmies* e **infirmiere*. Sentimos, neste exercício, que alguns alunos cometeram desvios por terem confundido com o exercício anterior de marcação de GEN. Além das faltas de marcação de NUM, todos os desvios estavam ligados a uma marcação de GEN.

A palavra *jeu*, que faz o plural em “-x”, apresentou sempre marcação de NUM, embora tenha havido 5 alunos com marcação desviante, dado que marcaram com “-s” (**jeus*); os restantes marcaram corretamente. Neste caso, concluímos que há uma marcação

de NUM por parte de todos os alunos, embora alguns tenham sobregeneralizado a regra de marcação com “-s”, que é também a mais frequente na sua LM.

No que diz respeito às palavras que terminam em “-eau”, e que fazem o plural, acrescentando um “-x”, a prestação dos alunos foi diferente nas duas palavras. O nome *tableau* contou com 11 marcações corretas, 2 com um “-s” (**tableaus*) e 2 não marcaram. Para o adjetivo *beau*, houve apenas 4 respostas corretas, tendo 2 alunos marcado o plural com “-s” (**beaus*) e 7 alunos não marcaram. Para a palavra *nouveau*, houve 13 marcações corretas, um desviante (**nouveaus*) e 1 aluno não marcou. Através destes dados, podemos verificar que os alunos têm a sensibilidade de marcar o plural, embora com desvios em algumas situações, e que o nome é mais marcado do que o adjetivo. Embora não saibamos ao certo a razão pela qual os alunos tomaram estas opções, pensamos que pode ter sido pelo facto de *tableau* ser um nome contável que houve mais marcação do que no adjetivo que com este concordava, tendência geral no processo de E/A de uma LE.

As palavras que terminam em “-al”, e que fazem o plural em “-aux”, apresentam, ainda um desvio na respetiva marcação. Os alunos, embora marquem o plural, fazem-no acrescentando um “-s”, não atendendo à particularidade. No caso de *cheval*, apenas 1 aluno marcou o plural corretamente, 11 fizeram-no de forma desviante (**chevals*) e 3 não marcaram. No caso de *journal*, houve 4 alunos que marcaram de forma correta, 9 de forma desviante (**journals*), 1 não marcou e outro escreveu **journaus*. Com estes exemplos, vemos que não existe uma coerência, dado que, para palavras com terminações idênticas, houve alunos que fizeram de forma diferente, o que nos leva a pensar que ainda não dominam a marcação de NUM, embora reconheçam o parâmetro. O facto de a palavra *journal* ser mais frequente do que *cheval* no *input* pode justificar que haja mais respostas corretas (ver 2.3.2.).

Para o indefinido *tout*, nenhum aluno colocou corretamente no plural. Houve 9 que não marcaram o NUM e 6 que acrescentaram um “-s”. Este foi um exemplo trabalhado em aula, pois apresenta uma particularidade: não nos limitamos a acrescentar o “-s” do plural, mas devemos substituir o “t” final pela marca de plural, obtendo a forma *tous*.

No caso dos verbos com forma simples, verificamos que os alunos, ao colocá-los no plural, não têm em atenção as terminações da conjugação verbal ou não reconhecem, por vezes, que os verbos, embora não possuam marca de GEN, possuem marcas de NUM. Para a forma *est*, 8 alunos escreveram corretamente *sont*. No entanto, houve 6 que não fizeram

qualquer alteração e 1 que não realizou o exercício. Na segunda frase onde aparecia, 6 escreveram de forma correta, 1 escreveu *son* e 8 não marcaram o plural. Outro desvio, que apareceu com alguma frequência, foi terem acrescentado um “-s” ou um “-x”, uma das marcas do plural, à forma verbal no singular, obtendo formas como **lits*, **joues* (não alteravam) ou **jouex* e **habites*. No caso do verbo *habiter*, houve 6 respostas corretas, em *lire* 4 e em *jouer* 2. Apenas no caso do verbo *lire* houve 4 alunos que não marcaram o plural. Isto indicia que os alunos sobregeneralizaram a regra de formação do plural e que a aplicavam também nas formas verbais. Apesar deste desvio, havia, no geral, uma consciência de que de deveria marcar o plural na forma verbal.

No caso das formas compostas – *a(s) acheté* – a prestação dos alunos foi idêntica nas duas frases. 5 fizeram de forma correta e 10 apresentaram o mesmo desvio: colocaram um “-s” no particípio passado, em vez de terem alterado a forma do verbo auxiliar. Com isto, podemos depreender que os alunos consideram os dois verbos (auxiliar e principal) como um só bloco e, por isso, marcam o NUM no final, como se de um termo composto se tratasse.

Devemos referir que houve um aluno que também marcou o plural de *là* para *les*, o que nos leva a crer que não identificou palavra como sendo uma preposição, mas antes um artigo definido.

Para terminar, importa referir, ainda, que um aluno colocou a forma de plural em todas as palavras das frases, inclusivamente em verbos que já haviam colocado no plural (**chantentes*) ou em advérbios (**beaucoup*s).

Exercício 9 – Género e Número

Das 26 ocorrências do definido *le*, 18 marcaram de forma correta, 2 escreveram *los*, 2 *las* e 2 não marcaram. Aqui, vemos a influência da LM, dado que os alunos seguiram a regra geral e limitaram-se a acrescentar a marca do plural à forma do singular.

O pronome pessoal *je* registou 9 respostas corretas, 3 alunos não marcaram e 1 escreveu *elles*. Pensamos que este desvio se deveu ao facto de o aluno ter a preocupação de marcar o feminino e o plural, pelo que registou o pronome da 3.ª pessoa, que marcava ambos. No caso do adjetivo possessivo, 8 escreveram *mes* e 4 cometeram desvios: **mas*, **mons*, *sa*, *notre*. Para o demonstrativo *cet*, 7 fizeram-no corretamente, 4 marcaram GEN e

NUM, mas com desvio (**cettes*), 1 marcou apenas o GEN e outro não marcou. Vemos, novamente, a influência da LM, ao marcar o NUM com “-s”.

No caso das palavras *homme*, *frère* e *jeune*, 12 alunos marcaram a primeira corretamente e apenas 1 não fez a marcação de GEN; na segunda, 4 escreveram *sœur*, 7 apenas marcaram o plural, 1 não marcou nenhum dos parâmetros e outro escreveu *mère*; na terceira, todas as respostas estavam corretas. Neste caso, os alunos reconhecem o GEN em *homme*, que diz respeito a um ser sexuado, embora tenham apresentado dificuldades em *frère*, e *jeune* não levantou dúvidas, pois é invariável em GEN e, para a marcação do NUM, basta seguir a regra geral.

No caso dos adjetivos *blond* e *grand*, foram 11 os alunos que os marcaram corretamente, tendo havido em cada ocorrência 1 que apenas marcou o plural e outro que só marcou o feminino. No caso de *motivé*, houve 7 respostas corretas e 5 desvios: 4 limitaram-se a marcar o plural, 1 apenas o singular e houve 1 desvio com a forma **motiveuse*. Com estes dados, podemos inferir que os alunos, nos casos mais simples, já conseguem marcar corretamente o GEN e o NUM em simultâneo, mesmo se começam a aparecer casos de hipercorreção.

No que diz respeito às formas particulares (*gros*, *paresseux*, *écolier* e *acteur*), houve mais desvios. A primeira palavra teve 6 respostas corretas, 1 aluno não marcou, 4 marcaram GEN e NUM, embora não tivessem dobrado a consoante, e 1 escreveu **gross*. Na segunda, houve 4 formas corretas, 8 não marcaram e 1 não alterou a consoante (**paresseuxes*). A terceira apresentou 8 respostas sem desvios, 4 apenas marcaram o plural e 1 escreveu **écolies*. Finalmente, na quarta, 7 escreveram *actrices*, 1 não marcou e 5 cometeram desvios: **acteuses*, **atrise(s)*, **atrice*. Neste grupo, podemos afirmar que os alunos reconhecem ambas marcações, mas ainda não têm sensibilidade para as particularidades destas palavras, sejam elas morfológicas ou ortográficas, cometendo, por isso, alguns desvios.

No caso dos verbos, onde apenas há marca de NUM, das 39 ocorrências da forma *est*, 28 estavam corretas, 9 alunos não fizeram a respetiva marcação e 2 escreveram a forma *son*. Neste caso, podemos concluir que existe uma consciência da necessidade de marcação e que a fonética levanta alguns problemas, uma vez que ainda houve quem tivesse confundido, na escrita, a forma verbal com o possessivo. Para as formas *aime* e *joue*, houve mais desvios. Na primeira forma verificamos 7 respostas corretas, 4 desvios com a forma

aines e 2 alunos não marcaram. Já na segunda, apenas 3 marcaram corretamente, 6 escreveram *joues*, 1 não marcou e 3 escreveram as formas **jouees*, *jouons*, **jouvent*. Com estes exemplos, percebemos que os alunos continuam a sobregeneralizar a regra geral de formação do plural, dado que acrescentam “-s” e, igualmente, que continua a haver mais desvios na marcação do GEN do que na do NUM.

Exercício 10 – Texto sobre Género e Número²⁸

No caso dos pronomes pessoais, das 84 ocorrências de *il*, 69 foram marcadas corretamente, tendo havido 3 alunos que não fizeram o texto, 7 que apenas marcaram o plural, 4 apenas o feminino e 1 escreveu *il*. De forma geral, os alunos reconhecem o GEN e o NUM nos pronomes pessoais. O indefinido, porém, com 5 exceções, apresentou os seguintes desvios: *une* (2), *uns* (1), *unes* (2), *les* (1) e **unne* (1). Aqui, há uma influência da LM, onde apenas se acrescenta a marca de plural na forma do singular. No pronome tónico *lui*, não houve respostas corretas, tendo havido 7 alunos que mantiveram o pronome; os restantes escreveram outras formas: *leur*, **luis*, **luir*, *leurs* (com uma forma ilegível). Notamos aqui que os alunos não conheciam a forma tónica e que, novamente, sobregeneralizaram a regra. Para os possessivos, na primeira ocorrência, todos escreveram *ses* e, no segundo caso, 9 escreveram *ses*, 1 *sa*, 1 **sas* e outro *sont*. Houve de novo sobregeneralização, tendo os alunos esquecido que, em francês, há outra forma de possessivo quando há mais do que um possuidor.

No que concerne às palavras invariáveis em GEN, a prestação dos alunos foi boa: em *jeune*, 11 alunos fizeram-no corretamente, não tendo 1 marcado o plural; em *maigre*, 2 não fizeram e os restantes marcaram de forma correta; em *calme*, 11 escreveram *calmes* e 1 não fez o exercício.

As palavras às quais basta acrescentar as marcas de GEN e de NUM, sem alterações na forma, continuaram a apresentar alguns desvios. Foram 4 os alunos que marcaram corretamente *loyal*, 1 não fez, 5 escreveram **loyals* e 2 **loyalles*. No caso de *impatient*, houve 5 respostas corretas, 1 não fez, 3 não fizeram qualquer marcação, 1 marcou apenas o feminino e 2 apenas o plural. Com a palavra *ami*, 6 respostas foram corretas e 6 não

²⁸ Neste exercício, as contagens serão feitas até 12, porque três alunos não reescreveram o texto com as devidas alterações.

marcaram. Neste exemplo, pensamos que pode ter havido interferência da parte fonética, pois não há qualquer distinção. Esta explicação, contudo, não se aplica a *enseignant*, em que 4 apresentaram a forma correta, 7 não fizeram qualquer marcação e 1 marcou apenas o plural.

As palavras que dobram a consoante, como *gros* e *historien*, apresentaram um menor número de respostas corretas: 5 e 3, respetivamente. Como desvios, na primeira, encontramos **grozes* (4), e **gross* (1), sendo que 2 alunos não responderam. No caso da segunda, 8 marcaram apenas o plural e 1 apenas o feminino, com a forma **historiene*. Podemos afirmar que marcam o GEN e o NUM, sem, no entanto, ter em atenção a ortografia. Concluimos, ainda, que a marcação do NUM é mais frequente do que a de GEN.

Para as palavras que mudam as consoantes, houve uma melhoria no caso de *actif*, dado que 10 alunos deram respostas corretas e apenas 2 escreveram **actifes*. De qualquer forma, houve marcação de GEN e de NUM em todas. Em *curieux*, 5 respostas estavam corretas, 5 alunos não fizeram qualquer marcação, 1 não fez e outro marcou sem alterar a consoante (**curieuxes*). Os 5 alunos que não alteraram podem tê-lo feito por não saber a regra e mantiveram a forma apresentada.

No caso de *garçon*, que diz respeito a um ser sexuado, 8 alunos escreveram *filles*, tendo 2 escrito **garçonnes*, 1 marcou apenas o plural e outro escreveu **garçonne* (ver *Exercício 7 – Género*, pág. 48).

A palavra *copain* apresentou, de novo, desvios, não havendo nenhum aluno que escrevesse corretamente. A forma *copain(n)es* apareceu 5 vezes, a forma só no plural outras 5, 1 aluno não marcou e outro escreveu **copaine* (ver 2.2.1., 2.2.2. e *Exercício 7 – Género*, pág. 46). Verificamos, assim, que os alunos ainda não assimilaram que devem retirar a vogal *a* da palavra para formar o feminino.

Por fim, no que diz respeito às formas verbais, das 60 ocorrências de *est*, 51 estavam corretas, 2 alunos não fizeram, 5 não marcaram, 1 escreveu *ces* e outro **ests*. Concluimos que já sabem marcar o NUM, embora ainda haja alguns desvios, sendo o último um caso extremo de sobregeneralização da regra. A forma *aime* teve 6 respostas corretas, 4 alunos escreveram *aimes*, 1 *aimons* e outro não marcou. Nos verbos *aimer* e *habiter*, 6 alunos marcaram corretamente o plural, tendo, no primeiro caso, havido 4 que apresentaram a forma *aimes*, 1 *aimons* e outro não marcou; no caso do segundo, 3 escreveram *habites*, 1 *habitons*, 1 *habitant* e outro não marcou. Para *veut*, nenhum aluno apresentou a forma

veulent, tendo aparecido os desvios *vont* (5), *veuts* (3), *veut(t)es* (2); 2 não marcaram. A forma *veulent*, que se seguia no texto, não deveria sofrer alterações, mas verificamos que os alunos, mesmo assim, com a preocupação de marcar o GEN e o NUM, criaram formas como **veulents* (2) ou **veulentes* (2). O verbo *faire* também apresentou vários desvios: *faisent* (2), *faisont* (1), *faits* (2), *faittes* (1), *faizent* (1), *faire* (1), não marcado (1). Nesta parte, percebemos que os verbos irregulares ainda causam dificuldades e que os alunos continuam a sobregeneralizar a regra do plural, acrescentando “-s” à forma verbal.

Exercícios 11 e 12 – Textos sobre um tema específico²⁹

Nos dois textos pedidos, tínhamos como objetivo verificar se os alunos eram capazes de mobilizar os conhecimentos que possuíam sobre o GEN e o NUM e como os aplicavam. É de ressaltar que cada um exigia termos cuja atribuição de género era diferente. O texto sobre a alimentação deveria incluir palavras de género gramatical, não havendo por isso, uma regra óbvia para a sua identificação/marcação. No caso do texto sobre a família, porém, o vocabulário dizia respeito aos membros da família que, por serem seres sexuados, são expressos por nomes com género semântico.

No caso do texto sobre a alimentação, os alunos não usavam os partitivos (situação habitual por não existirem na sua LM), o que dificultou a nossa análise. Porém, realizamos a análise que tínhamos previsto, a partir da observação de palavras com marcação de GEN e de NUM. Não houve desvios significativos. Os alunos até respeitaram a concordância: *ses *plates sont saboureux et magnifiques, j’aime manger le fast-food, je n’aime pas manger le poisson*. Por vezes, havia alguns desvios, como por exemplo, ... *jus *naturelles...*, ... *j’aime le jus de *pera: c’est très bonne...*³⁰.

No caso do texto sobre a família, conseguimos encontrar mais material, uma vez que os alunos apresentaram textos mais extensos e com mais conteúdo. Quando se faz referência a um membro da família, a marcação é quase sempre correta na forma do singular. Já no plural, houve 1 aluno que escreveu **mon parents sont séparé* e **mon mère*.

No caso da colocação de adjetivos, a concordância começa a ser menos frequente, ainda que haja casos corretos (*ma mère est compréhensive...*, *mon père est grand, curieux et*

²⁹ Para o primeiro texto obtivemos 11 composições (com 2 que tinham apenas 2 linhas) e para o segundo, obtivemos 11 composições. Não fizemos uma análise quantitativa, porque as dimensões das composições eram díspares.

³⁰ Neste caso, não percebemos se o aluno está a fazer referência a *jus* ou a *pera* (corretamente, *poire*).

patient). Encontramos, porém, desvios como, por exemplo : **ma famille est grand, *ils sont la meilleur famille..., *ma famille est petit, *mon père est petite* ou **mère heureux*.

Em ambos os textos, utilizam a forma masculina singular não marcada, o que indicia uma tendência geral da aprendizagem da flexão – na dúvida, recorrem à estratégia de evitamento.

De forma geral, cabe-nos afirmar que, em algumas respostas, pudemos verificar que os alunos podem ter tido um desempenho inferior, devido ao facto de terem que trabalhar ambos os parâmetros em simultâneo.

Em relação ao laboratório, verificamos que os alunos interiorizaram esta metodologia, pelo facto de já criarem regras autonomamente a partir dos dados observados como no caso da palavra *chanteur/chanteuse*, que referimos na descrição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final do relatório, estamos em condições de apresentar algumas considerações finais.

A experiência de didatização e o estudo desenvolvido revelaram-se de extrema importância para a nossa formação não só como professores, mas também como investigadores, principalmente na área dos estudos de gramática que, como referimos no início, nos interessa particularmente.

Enquanto professores, esta investigação permitiu-nos perceber quais eram os problemas que os alunos da turma com a qual trabalhamos apresentavam no tema que decidimos analisar e, desta forma, tentar encontrar formas de os fazer ultrapassar. Enquanto investigadores, esta análise permitiu-nos perceber, com mais pormenor, questões teóricas sobre a marcação do GEN e do NUM em francês e contrastá-los com o português, LM nossa e dos alunos. Além disto, ensaiamos metodologias de investigação e de análise que nos serão úteis para a nosso desempenho como docentes.

Em relação à turma de estágio, importa referir que o seu desempenho foi de qualidade ao longo de todo o ano. Embora tivéssemos notado, no início, que os alunos não tinham muito gosto pela aprendizagem de conteúdos gramaticais, notamos que, depois da aplicação do laboratório na primeira UD, se mostravam mais interessados e participativos³¹.

Os dados apresentados são de poucos alunos e apresentam apenas tendências que podem ser consideradas para a apresentação de soluções. Por isso, e tendo em conta que na

³¹ Aqui devemos referir que utilizamos esta metodologia de trabalho para todos os conteúdos gramaticais que lecionamos ao longo do ano e não apenas para aquele que aplicamos para este relatório.

investigação-ação, metodologia adotada neste trabalho, o ciclo nunca se fecha (Coutinho, 2009:336), o trabalho deveria ser continuado futuramente. Neste sentido, seria relevante fazer-se um estudo idêntico com um número de alunos superior e em diferentes escolas, para verificarmos se as tendências aqui apresentadas se mantêm ou se apresentam diferenças. Desta forma, os dados seriam mais representativos e poder-se-ia apresentar formas de melhoria de desempenho dos alunos mais direcionadas para os problemas que se encontrassem.

O projeto ficou, porém, numa fase inicial. Devido ao limite de tempo e também de espaço, tivemos que ser sucintos na nossa análise e limitarmo-nos a aspetos muito específicos. A partir deste momento, poder-se-ia continuar este estudo a partir destas considerações finais.

Muito resumidamente, as conclusões do trabalho dizem respeito a alguns pontos específicos:

- constatamos a sobregeneralização de regras na marcação de GEN e de NUM, que exige chamada de atenção para as particularidades e as exceções, uma vez que, como se comprovou na descrição dos dados, os alunos evidenciavam alguns desvios, não porque não marcassem o GEN e/ou o NUM, mas pelo facto de não o fazerem de acordo com a norma padrão;

- verificamos que é necessário trabalhar a relação entre oral e escrita, porque os alunos sentiam algumas dificuldades quer no momento em que deviam ler, quer quando deviam escrever aquilo que tinham escutado;

- encontramos algumas influências negativas da língua materna, quer na marcação, quer na escolha de marcas, quer, até, nas regras de ortografia; em muitos casos, verificamos que os alunos marcavam o GEN tendo em conta o equivalente em Português;

- encontramos também, por outro lado, algumas influências positivas da LM, dado que os alunos já possuem o parâmetro de género e de número, e podem, facilmente, transpô-lo para a LE, que possui os mesmos mecanismos de formação de GEN e de NUM.

No futuro, seria importante trabalhar a questão da oralidade e da escrita para levar os alunos a perceber melhor as diferenças que existem em francês entre ambos os códigos.

No caso de algumas palavras, como referimos na descrição dos dados, dever-se-ia continuar a apresentar testes como o nosso de diagnóstico e testar alguns pontos a partir de outras palavras para verificar se a prestação era idêntica ou não.

No que diz respeito à prestação dos alunos nos temas que analisamos, seria relevante analisar o real alcance de influência da LM na LE, nomeadamente na relação entre o oral e o escrito.

Ainda na área da gramática, seria interessante analisar a forma como os manuais apresentam os diferentes conteúdos gramaticais. Havendo quem afirme que a gramática é dada de forma isolada (quer em LM quer em LE) e que o CECR (2001) defende uma gramática que seja funcional, isto é, que facilite a comunicação, importaria analisar se os manuais a apresentam de forma articulada com os demais domínios e se há, efetivamente, um ensino de uma gramática funcional. Caso contrário, interessaria analisar como é que os diferentes manuais a apresentam para retirar algumas conclusões e tentar apresentar alternativas de abordagem da gramática, tendo como base o princípio comunicativo das LE e a metodologia subjacente (por exemplo, o laboratório gramatical).

Em relação à metodologia adotada, a do laboratório gramatical, seria relevante aplicar este projeto em diferentes turmas para verificar semelhanças e diferenças na prestação e, eventualmente, utilizar o ensino dedutivo e noutras o indutivo.

Finalmente, pensamos que é importante referir que trabalhar este tema gramatical foi benéfico para os alunos, uma vez que se tratava de um tema que, à partida, não era do seu agrado, mas que lhes permitiu melhorar o seu desempenho na expressão escrita. Na análise das suas produções, apesar dos desvios, os alunos mostraram mais sensibilidade para a marcação do GEN e do NUM.

BIBLIOGRAFIA

- ARRIVÉ, Michel, GADET, Françoise, GALMICHE, Michel (1986), *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris : Librairie Flammarion.
- AYOUN, Dalila (2007), "The second language acquisition of grammatical gender and agreement", in *French Applied Linguistics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 130-170.
- BEACCO, Jean-Claude (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris: Les Éditions Didier.
- BRITO, ANA MARIA (1997), "Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna", in *A Língua mãe e a paixão de aprender. 2º Encontro de professores de português, Homenagem a Eugénio de Andrade*, Porto: Areal Editores.
- _____ (2005), Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário: algumas reflexões sobre o subdomínio da sintaxe", in *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.29-41, disponível em <http://ler.letras.up.pt>, consultado a 13 de janeiro de 2016.
- CADIerno, Teresa (2010), "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", in *macroELE Revista de didáctica español como lengua extranjera*, nr. 10, pp. 67-86, disponível em <http://marcoele.com/>, consultado a 7 de outubro de 2013.
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (2001), disponível em <http://www.coe.int>, consultado a 13 de novembro de 2015.
- CÂMARA MUNICIPAL DE ESPINHO, <http://portal.cm-espinho.pt/pt/>.
- CARTA EDUCATIVA (2007), <http://portal.cm-espinho.pt/>.
- CASTRO, Catarina (2010), "Características e finalidades da Investigação-Ação", disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com>, consultado a 09 de maio de 2016.
- COSTA, João (2007), "Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade", in Reis, Carlos (org.), *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, Lisboa, Ministério da Educação*, pp. 149-165.
- COSTA, Maria Armanda (2007), "Aprender gramática, compreender e produzir melhor", in *Actas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Ministério da Educação, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt>, consultado a 15 de janeiro de 2014.
- COUTINHO, Clara Pereira, SOUSA, Adão, DIAS, Anabela, BESSA, Fátima, FERREIRA, Maria José Rodrigues Cunha e VIEIRA, Sandra Regina (2009), "Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas", in *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nr. 2, Avintes: Lusoimpress – Artes Gráficas, Lda, pp. 355-380, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>, consultado a 15 de fevereiro de 2016.

- DUARTE, Inês (1992), "Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo", in *Para a Didáctica do Português: Seis estudos de linguística*, Lisboa: Edições Colibri, Coleção ESTUDOS LINGUÍSTICOS.
- _____ (1998), "Algumas Boas Razões para Ensinar Gramática", in *2.º Encontro de Professores de Português. A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas*, Porto: Areal.
- FERNANDES, António Martim (2006), *Projeto SER MAIS. Educação para a Sexualidade Online*, Porto: Universidade do Porto [Dissertação de Mestrado].
- FRANCESCHINA, Florencia (2005), *Fossilized Second Language Grammars: The Acquisition of Grammatical Gender*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- FREITAS, Paulo (2014), *Os testes de constituição como ferramenta para a identificação das funções sintáticas centrais: uma experiência com alunos dos ensinos básico e secundário*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- FOUGEROUSE, Marie-Christine (2001), "L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère", in *Ela. Études de linguistique appliquée* (n.º 122), pp. 165-178, disponível em www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm.
- GRANFELDT, Jonas (2005), "The Development of Gender Attribution and Gender Agreement in French: A Comparison of Bilingual First and Second Learners", in *Focus on French as a Second Language: Multidisciplinary Approaches*, UK: Multilingual Matters, pp. 164-190.
- GREVISSE, Maurice (1993), *Le Bon Usage*, Paris: Éditions Dulcot.
- _____ (1995), *Précis de Grammaire Française*, Paris: Éditions Dulcot.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – INE (2011), <https://www.ine.pt>, consultado a 20 de fevereiro de 2016.
- INSTITUTO SUPERIOR DE ESPINHO, <http://www.isesp.pt/>, consultado a 21 de fevereiro de 2016.
- PEREIRA, Isabel (2002), "A gramática no ensino básico", in *II Jornadas científico-pedagógicas do português*, Coimbra: Almedina, pp. 161-169.
- PROGRAMA DE FRANCÊS DO ENSINO BÁSICO (2000), <http://www.dge.mec.pt/>.
- PROJETO EDUCATIVO do AEMGA (2013), <http://www.aemga.pt/>, consultado a 16 de novembro de 2015.
- RIGEL, Martin, RIOUL, René, PELLAT, Jean-Christophe (2002), *Grammaire méthodique du français*, Paris: Presses Universitaires de France.
- SALINS, Geneviève-Dominique de (2001), "Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère", in *Langue Française*, n.º 131, pp. 23-37, disponível em <http://www.persee.fr/>, consultado a 20 de abril de 2016.
- SILVA, António Carvalho da (2003), "Linguística e Ensino da Língua: para uma definição da gramática escolar", in *Diacrítica*, n.º 17.1, Braga: Universidade do Minho, pp. 289-317.
- SILVA, Maria Cristina Vieira (2008), "O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua", in *Revista Saber e Educar*, n.º 13, Porto: Escola Superior de

Educação Paula Frassinetti, pp. 89-106, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/>, consultado a 13 de dezembro de 2015.

_____ (2010), “O desafio de aprender gramática: à descoberta das classes de palavras”, in *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, Évora: Universidade de Évora, pp. 22-41.

SILVANO, Purificação & RODRIGUES, Sónia (2010), “A Pedagogia dos discursos e o Laboratório Gramatical no Ensino da Gramática. Uma proposta de articulação”, in *Gramática: História, Teorias e Aplicação*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 275-286, disponível em <http://ler.letras.up.pt>, consultado a 19 de março de 2016.

TORRES, Manuel Gomes da (1999), “Tendências recentes no ensino das línguas estrangeiras”, in *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 29-35.

VILELA, Mário (1993), “O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?”, in *Diacrítica*, n.º 8, Braga: Universidade do Minho, pp. 143-166.

WILMET, Marc (2007), *Grammaire rénovée du français*, Bruxelles: De Boeck & Larcier.

_____ (2010), *Grammaire critique du français*, Bruxelles: De Boeck & Larcier.



APÊNDICES



INQUÉRITO

O seguinte inquérito tem por objetivo perceber a tua motivação para a aprendizagem do francês como língua estrangeira.

Deves responder com toda a sinceridade. O inquérito não terá qualquer influência na tua nota final da disciplina.

O inquérito é anónimo, pelo que não o deves assinar.

1. Indica as razões pelas quais escolheste o Francês como Língua Estrangeira 2 (LE 2). No teu 7.º ano. Podes indicar mais do que uma.

<input type="checkbox"/>	Queria estudar a mesma língua que os meus amigos.
<input type="checkbox"/>	Fui aconselhado pelos meus pais/ minha família.
<input type="checkbox"/>	Tenho família num país francófono.
<input type="checkbox"/>	Considero o francês uma língua útil.
<input type="checkbox"/>	Considero o francês uma língua de prestígio.
<input type="checkbox"/>	Fui obrigado, pois tinha que escolher uma LE 2.
<input type="checkbox"/>	Não queria estudar espanhol. (Se achares importante, explica as razões).
<input type="checkbox"/>	Outra(s) razão(ões):

2. Se estivesses, neste momento, a matricular-te no 7.º ano, que LE 2 escolherias?

<input type="checkbox"/>	Francês	<input type="checkbox"/>	Espanhol	<input type="checkbox"/>	Alemão
<input type="checkbox"/>	Outra	Qual?	_____		

- 2.1. Indica os teus motivos:



3. Na tabela seguinte, encontras uma lista de adjetivos para qualificar o francês. Marca a tua opção com uma cruz (X), tendo em conta a escala que se te apresenta. Deves responder a todas as alíneas.

1- Discordo totalmente

4- Concordo

2- Discordo

5- Concordo plenamente

3- Concordo pouco

NS – Não sabes / SO – Sem opinião

	1	2	3	4	5	NS/SO
Fácil						
Lógica						
Próxima do PT						
Interessante						
Divertida						
Aborrecida						
Estranha						
Útil para o futuro						

4. Nas próximas linhas, deves escrever algumas frases, explicando o que representa o francês para ti.

Obrigado pela tua colaboração!



LE PLURIEL

1. Observe le tableau:

SINGULIER	PLURIEL	SINGULIER	PLURIEL
Clou	Clou <u>s</u>	Pas	Pas
Auto		Cas	
		Nez	Nez
Journal	Journ <u>aux</u>		
Cheval		Amoureux	Amoureux
		Choix	
Jeu	Jeux		
Lieu			
Chapeau	Chapeau <u>x</u>		
Bateau			

1.1 Après avoir observé le tableau, écris les pluriels qui manquent, à partir des exemples donnés :

1.2 Tenant en compte les exemples, tente de créer les règles de la formation du pluriel :

- En général, on ajoute un _____ pour créer le pluriel.
- Quand les mots se terminent en –al, le pluriel se fait en _____.
- Quand les mots se terminent en –eu ou en –eau, on ajoute en _____.
- Quand les mots se terminent en –s, –x ou –z, le pluriel est _____.

2. Complète les phrases avec les noms au pluriel.

- Ces _____ (cheval) sont grands.
- À Paris, il y a beaucoup de _____ (bureau).
- Les _____ (ami) de mon père sont en vacances.
- Tu as lu les _____ (journal) d’hier ?
- J’aime visiter de nouveaux _____ (lieu).
- Tu as aimé les _____ (local) que tu as visités ?
- Le Noël, je reçois beaucoup de _____ (cadeau).
- Tu aimes les _____ (cours) de français ?
- En été, il y a plusieurs _____ (feu).

(Élaboration originale)



LE GENRE (MASCULIN / FÉMININ)



1. Observe le tableau:

MASCULIN	FÉMININ	MASCULIN	FÉMININ
Ami	Amie	Patron	Patronne
Cousin		Lion	
Pâtissier	Pâtissière	Vendeur	Vendeuse
Écolier		Visiteur	
Acteur	Actrice	Élève	Élève
Animateur		Camarade	
Gardien	Gardiennne	Père	Mère
Chien		Homme	
Sportif	Sportive		
Fugitif			

1.1. Après avoir observé le tableau, écris les pluriels qui manquent, à partir des exemples présentés :

1.2. En tenant compte des exemples, essaie de créer les règles de la formation du pluriel :

- En général, on ajoute un _____ pour créer le féminin.
- Quand les mots se terminent en –ier, le féminin se fait en _____.
- Quand les mots se terminent en –teur, le féminin se fait en _____.
- Quand les mots se terminent en –ien, le féminin se fait en _____.
- Quand les mots se terminent en –if, le féminin se fait en _____.
- Quand les mots se terminent en –on, le féminin se fait en _____.
- Quand les mots se terminent en –eur, le féminin se fait en _____.



2. Complète les phrases avec les noms au féminin.

- a. Pendant les vacances, ma _____ (père) a retrouvé son _____ (ami), Ana.
- b. Elle est une _____ (danseur) professionnelle.
- c. Elle est la _____ (champion) mondiale de tennis.
- d. Elles vont tous les week-ends chez la _____ (coiffeur).

- e. C'est une femme très _____ (actif).
- f. La _____ (patron) a offert deux jours de vacances aux fonctionnaires.
- g. C'est ma _____ (chanteur) préférée.
- h. C'est la _____ (fondateur) de cet hôtel.

(Élaboration originale)



Test Diagnostique

1. Indique l'article défini de chaque mot:

- | | | |
|---------------------|-------------------|------------------|
| a. _____ fourchette | e. _____ maison | i. _____ métro |
| b. _____ couteau | f. _____ cuisines | j. _____ plage |
| c. _____ enfant | g. _____ famille | k. _____ voyage |
| d. _____ garage | h. _____ taxi | l. _____ autobus |

2. Indique l'article indéfini de chaque mot:

- | | | |
|--------------------|---------------------|-------------------|
| a. _____ mot | e. _____ ordinateur | i. _____ lit |
| b. _____ exercices | f. _____ devoirs | j. _____ élève |
| c. _____ paysage | g. _____ armoire | k. _____ ami |
| d. _____ voiture | h. _____ image | l. _____ monument |

3. Écris le partitif correct :

- J'aime manger _____ gâteaux, _____ fromage et boire _____ jus.
- Je n'aime pas manger _____ soupe.
- Il boit _____ bière, son ami boit _____ vin et ses parents boivent _____ eau.

4. Complète avec le démonstratif convenable :

- Qui est _____ femme ? Et qui est _____ homme ?
- _____ village est très beau !
- _____ endroit est très beau.
- _____ école est moderne.
- _____ escaliers sont interminables !
- Je vais manger _____ plat typique. Je l'aime bien !



5. Complète avec le possessif convenable :

- a. C'est _____ opinion ? (à toi)
- b. Nous avons fini _____ devoirs.
- c. Il a fait _____ choix. Il partira demain.
- d. Quand est-ce qu'il fête _____ anniversaire ?
- e. Nous aimons _____ école !
- f. Vous mangerez dans _____ restaurant préféré ?
- g. Il vit avec _____ parents et _____ grand-mère.

6. Complète avec les adjectifs convenables qui sont entre parenthèses:

- a. La femme est _____. (grand et sympathique)
- b. J'aime beaucoup l'art _____. (nouveau)
- c. Mes amis veulent acheter, dans le village, une maison _____. (ancien)
- d. Nous avons gagné des voyages _____. (gratuit)
- e. Quelles femmes _____ ! (actif)
- f. Ces élèves sont très _____. (sage et appliqué)

7. Écris les phrases au féminin:

- a. Le jeune homme est très sympathique et intelligent.

_____.

- b. Cet élève est mignon et très attentif.

_____.

- c. Son meilleur ami est un garçon.

_____.

- d. Ton copain est très beau.

_____.

- e. C'est un danseur professionnel.

_____.



8. Écris les phrases au pluriel:

a. Le panier du boulanger est grand.

_____.

b. Il a acheté un beau tableau.

_____.

c. Son voisin a acheté un cheval blanc.

_____.

d. Tu joues un jeu.

_____.

e. J'habite à Marseille.

_____.

f. Il lit tout le journal.

_____.

g. Ce nouveau³² infirmier est là depuis 3 mois.

_____.

9. Écris les phrases au féminin et au pluriel en même temps:

a. L'homme est jeune, blond, grand et gros.

_____.

b. Mon frère est paresseux.

_____.

³² Por lapso, a alínea g. continha um erro na versão entregue aos alunos. Contudo, como esse erro terá servido até de coadjuvante na marcação do género, os dados recolhidos nesta alínea foram mesmo assim incluídos na análise. O adjetivo deveria ser *nouvel*.



c. L'écolier est motivé pour l'apprentissage du français.

_____.

d. J'aime beaucoup cet acteur qui joue le rôle de touriste.

_____.

10. Lis le texte :

Jean est un jeune garçon qui habite à Paris. Il n'est ni gros ni maigre. Il est curieux, loyal, calme, mais un peu impatient. Il aime visiter des musées et aller au cinéma avec ses amis. Il est en 4^e année et il veut étudier les Humanités au secondaire pour être enseignant de français. Ses copains veulent être historiens. Il est très actif ; il fait du sport, même chez lui.

10.1. Récris-le en commençant par :

Carine et Myriam...

_____.



11. Écris un petit texte sur ce que tu aimes manger et boire (30-40 mots) :

12. Décris ta famille (30-40 mots) :

ANEXOS

ANEXO I

Respostas/desempenho dos alunos no teste de avaliação do 1.º período.

II

1. Récris la phrase au féminin.
Son copain est sportif et dynamique. ~~son~~ copain^e est sportif et dynamique ✓

2. Récris la phrase au pluriel.
Le jeune joue à un jeu nouveau. Les jeunes jouent à des jeux nouveaux ✓

II

1. Récris la phrase au féminin.
Son copain est sportif et dynamique. son copain^e est sportif et dynamique ✓

2. Récris la phrase au pluriel.
Le jeune joue à un jeu nouveau. Les jeunes jouent à des jeux nouveaux ✓

1. Récris la phrase au féminin.
Son copain est sportif et dynamique. son copain^e est sportif et dynamique ✓

2. Récris la phrase au pluriel.
Le jeune joue à un jeu nouveau. Les jeunes jouent à des jeux nouveaux ✓

II

1. Récris la phrase au féminin.
Son copain est sportif et dynamique. son copain^e est sportif et dynamique ✓

2. Récris la phrase au pluriel.
Le jeune joue à un jeu nouveau. Les jeunes jouent à des jeux nouveaux ✓

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~son copain~~ est sportive et dynamique.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Le jeune joue à un jeu~~ nouveaux.

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~sa copain~~ est sportive et dynamique.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Les jeunes jouent à des jeux~~ nouveaux.

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~sa copainne~~ est sportive et dynamique.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Les jeunes jouent à des jeux~~ nouveaux.

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~sa copain~~ est sportive et dynamique.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Les jeunes jouent à des jeux~~ nouveaux.

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~Son copain~~ ^{Copaine} est sportive et dynamique.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Le jeune joue à un jeu nouveau.~~ Les jeunes jouent à des jeux nouveaux.

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~Son copain~~ est sportive et dynamique.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Le jeune joue à un jeu nouveau.~~ des jeunes ^{tenbo?} jouent à des jeux nouveaux.

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~Son copain~~ est sportive et dynamique. enc.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Le jeune joue à un jeu nouveau.~~ Les jeunes jouent à des jeux nouveaux.

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~Son copain~~ ^{Copaine} est sportive et dynamique.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Le jeune joue à un jeu nouveau.~~ Les jeunes jouent à ~~un~~ deux jeux nouveaux.

II

Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~Son~~ ^{Sa} copain~~e~~ est sportive et dynamique.

Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Le~~ ^{Les} jeunes ~~joue~~ à ~~un~~ ^{des} jeux ~~nouveaux~~.

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~Son~~ ^{Sa} copain~~e~~ est sportive et dynamique.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Le~~ ^{Les} jeunes ~~joue~~ à ~~un~~ ^{des} jeu~~x~~ ~~nouveaux~~.

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~Son~~ ^{Sa} copain~~e~~ est sportive et dynamique.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Le~~ ^{Les} jeunes ~~joue~~ à ~~un~~ ^{une / un / des} jeu~~x~~ ~~nouveaux~~.

II

1. Récris la phrase au féminin.

Son copain est sportif et dynamique. ~~Son~~ ^{Sa} copain~~e~~ est sportive et dynamique.

2. Récris la phrase au pluriel.

Le jeune joue à un jeu nouveau. ~~Le~~ ^{Les} jeunes ~~joue~~ à ~~un~~ ^{des} jeu~~x~~ ~~nouveaux~~.

ANEXO II

1 – Un petit exemple..

- a) Son copain est attentif et sympathique. Sa copainne est attentive et sympathique.
b) Le jeune mange un gâteau. Les jeunes mangent un gâteau.

* Les règles de sécurité sont très importantes parce que ~~ne~~ pas accidents.

* sympathique

1 – Un petit exemple..

- f a) Son copain est attentif et sympathique. Sa copainne est attentive et sympathique.
p b) Le jeune mange un gâteau. Les jeunes mangent un gâteau.

1 – Un petit exemple..

- a) Son copain est attentif et sympathique. Sa copainne est attentive et sympathique.
b) Le jeune mange un gâteau. Les jeunes mangent des gâteaux.

1 – Un petit exemple..

- a) Son copain est attentif et sympathique. Sa copainne est attentive et sympathique.
b) Le jeune mange un gâteau. Les jeunes mangent un gâteau.

1 – Un petit exemple..

- a) Son copain est attentif et sympathique. Sa copainne est attentive et sympathique.
b) Le jeune mange un gâteau. Les jeunes mangent des gâteaux.

1 – Un petit exemple..

- a) Son copain est attentif et sympathique. Sa copainne est attentive et sympathique.
b) Le jeune mange un gâteau. Les jeunes mangent des gâteaux.

1 – Un petit exemple..

- a) Son copain est attentif et sympathique. _____
b) Le jeune mange un gâteau. _____

1 – Un petit exemple..

a) Son copain est attentif et sympathique.

b) Le jeune mange un gâteau.

1 – Un petit exemple..

a) Son copain est attentif et sympathique.

b) Le jeune mange un gâteau.

1 – Un petit exemple..

a) Son copain est attentif et sympathique.

b) Le jeune mange un gâteau.

1 – Un petit exemple..

Femenino -> a) Son copain est attentif et sympathique.

Plural -> b) Le jeune mange un gâteau.

1 – Un petit exemple..

a) Son copain est attentif et sympathique.

b) Le jeune mange un gâteau.

1 – Un petit exemple..

a) Son copain est attentif et sympathique.

b) Le jeune mange un gâteau.

1 – Un petit exemple..

a) Son copain est attentif et sympathique.

b) Le jeune mange un gâteau.

1 – Un petit exemple..

a) Son copain est attentif et sympathique.

Sa copain est attentif et sympathique

b) Le jeune mange un gâteau.

Les jeunes mangent des gâteaux

1 – Un petit exemple..

a) Son copain est attentif et sympathique.

Sa copain est attentif et sympathique

b) Le jeune mange un gâteau.

Les jeunes mangent des gâteaux

sympathique attention!