



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO
LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudio Cora Coratini
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EXIGIDAS POR UM MANUAL COMUNICATIVO-ACIONAL

IDENTIFICATION OF THE LEARNING STRATEGIES DEMANDED BY A COMMUNICATIVE ACTIONAL MANUAL

Alice Fernandes Henrique¹

Resumo:

O Projeto de Iniciação Científica “Identificação das estratégias de aprendizagem exigidas por um manual comunicativo-acional” teve como objetivo apresentar teoricamente o ensino de língua estrangeira contemporâneo, proposto no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001). Usamos, como referencial teórico, os estudos de Cyr (1998) e O’Malley e Chamot (1990) sobre as estratégias de aprendizagem no ensino de línguas. Dessa forma, analisamos a disposição da abordagem ou das abordagens de ensino de Francês Língua Estrangeira no manual Adomania 1 (A1), relacionando a ocorrência de estratégias de natureza metacognitiva, cognitiva e socio-afetiva à construção da “Étape 1” desse manual, buscando chegar ao que se espera do professor de Francês Língua Estrangeira quando se tem como base a Perspectiva Acional. Como método, organizamos a pesquisa em três etapas: discussão sobre a abordagem acional, resgate teórico das estratégias de aprendizagem e identificação, no método de ensino de FLE, Adomania 1 (A1), das estratégias requeridas dos aprendizes durante a execução das atividades propostas na “Étape 1”. Obtivemos, como resultado, o percentual das estratégias, que mostrou uma deficiência de estratégias metacognitivas e socio-afetivas, em relação às cognitivas e confirmou a importância do professor para a efetivação de um ensino comunicativo-acional, uma vez que o material didático em si, mesmo que caracterizado como referente à Perspectiva Acional, pode pender para um ensino tradicional, se não contar com o apoio do professor (Puren, 2009).

Palavras-chave: Francês Língua Estrangeira. Perspectiva Acional. Abordagem Comunicativa. Estratégias de Aprendizagem.

Abstract:

The Scientific Initiation Project "Identification of the learning strategies required by a communicative-action manual" aimed to present theoretically the contemporary foreign language teaching, proposed by the Common European Framework of Reference for Languages (2001). We used, as theoretical reference, the studies of Cyr (1998) and O’Malley & Chamot (1990) involving the learning strategies in languages teaching. Then, we analysed the disposition of the approach or approaches teaching of French as a Foreign Language in the manual Adomania 1 (A1), relating the occurrence of strategies of a metacognitive, cognitive and socio-affective nature to the construction of “Step 1” of this manual, aiming to achieve what is expected from the FFL teacher in the Language-action Perspective. As method, we organised this research in three stages: discussion of the action approach, theoretical review of the learning strategies and identification (in the teaching method of FFL, Adomania 1 - A1) of the strategies required of the learners during the execution of the activities proposed in “Stage 1”. As result, we found the percentage of the strategies, which showed a deficiency of metacognitive and socio-

¹ Discente no 4º ano de Letras Português/Francês na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: aliceferhen@gmail.com.



ANAIS

**Simposio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras**

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudio Corrêa Cordeiro
**Universidade
Estadual de Goiás**

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

affective strategies, in relation to the cognitive ones and confirmed the teacher's importance to the accomplishment of a communicative-action teaching, since the didactic material itself, even if characterised as Language-action Perspective, it may lean towards traditional teaching, if it does not have the teacher's support (Puren, 2009).

Key words: French as a Foreign Language. Language-action Perspective. Communicative Approach. Learning Strategies.

Introdução

Defendida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a perspectiva comunicativo-acional tem sido o modo de ensino-aprendizagem mais utilizado nos materiais de língua estrangeira atualmente. Tomando o aprendiz como ator social, ela o leva à resolução de *tarefas*, que vão além do viés linguístico, e que se enquadram em determinadas situações, presentes em contextos específicos, que, por sua vez são referentes a determinado domínio de atuação (GIRARDET, 2011). Colocando em destaque os processos cognitivos do aprendiz, bem como sua autonomia, a perspectiva acional (assim como sua antecessora, a abordagem comunicativa) confere grande importância às *estratégias de aprendizagem*, mecanismos a serem empregados em sala de aula ou fora dela, que facilitam o processo de aquisição e podem ser de natureza metacognitiva, cognitiva ou socioafetiva. Apesar de serem um tema já recorrente em meio aos estudos sobre ensino e aprendizagem de L2 (Segunda Língua) e LE (Língua Estrangeira), O'Malley e Chamot (1990) foram os primeiros a elencá-las dispondo de um respaldo científico (cognitivista), e é por esse motivo que nos baseamos em sua classificação para realizar a identificação das estratégias de aprendizagem no material didático comunicativo-acional Adomania 1 (A1). Neste projeto, focamos na Etapa 1 do material, contabilizando as ocorrências das estratégias nas atividades propostas, para, posteriormente, tomando como base a teoria de Engenharia Didática, de Puren (2011), compreendermos a variação dessas ocorrências no decorrer da Etapa, tendo em mente sua estruturação. A partir disso, buscamos chegar ao melhor entendimento de como se constitui um material comunicativo-acional e do papel do professor ao longo da unidade didática. Além de termos obtido, como resultado, uma quantidade muito menor de estratégias metacognitivas e socioafetivas do que o esperado desse material, elas não se distribuem de maneira homogênea ao longo da Etapa, o que intensifica o papel do professor, de modo a assegurar a manutenção da perspectiva durante todo o processo.

A Perspectiva Acional e o QECR

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é criado em 2001 como forma de harmonizar o ensino de línguas estrangeiras na Europa de acordo com as necessidades que surgiam no continente. Devido à maior integração existente entre os países europeus, fez-se necessário um ensino de línguas voltado à formação de cidadãos multilíngues e multiculturais, em vez de possibilitar simplesmente uma comunicação pontual (para viagens,



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Clareira Cora Corálima
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

por exemplo), para a qual os estudantes de língua estrangeira (LE) costumavam ser preparados. (PUREN, 2009).

O QEQR divide em seis os níveis de competência do aprendente de Língua Estrangeira: A1, A2, B1, B2, C1 et C2, sendo, os dois primeiros, referentes ao *utilizador elementar*, seguidos de B, *utilizador independente*, até, enfim, C, *utilizador proficiente*. O quadro traz a descrição de tais níveis, levando em conta as capacidades a serem atingidas em cada um deles. Esses níveis são atingidos de forma progressiva, tendo em vista que os critérios dos níveis precedentes continuam presentes no nível almejado.

A Perspectiva Acional, tal qual o QEQR, que nela se pauta, busca um movimento de ensino coerente com aquilo que se busca do aprendente, de modo que estejam relacionados de forma coesa os aprendentes (individualmente e entre si), os professores (individualmente e em relação aos aprendentes), a escola e os autores dos manuais (PUREN, 2009). A consciência do próprio aprendente a respeito do processo de ensino é de extrema importância para a perspectiva adotada, que tem a metacognição como sua principal característica. Na seção 2 do documento, *Abordagem Adotada*, afirma-se que o QEQR é pautado na ação, isto é, “[entende] o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Tomando o aprendente como ator social, a Perspectiva Acional o leva à resolução de *tarefas*, que vão além do viés linguístico, e que se enquadram em determinadas situações presentes em contextos específicos, que, por sua vez, são referentes a determinado domínio de atuação (GIRARDET, 2011). Pode-se exemplificar tal recorte como, por exemplo, um contexto de um restaurante, referente ao domínio pessoal. Diante desse contexto, há situações como ler o cardápio, fazer o pedido, pedir a conta etc., que exigirão a execução de determinadas tarefas. A escolha do pedido, por exemplo, pode exigir uma discussão com aqueles que estão à mesa a respeito do tamanho dos pratos (individuais ou para dividir) ou um esclarecimento com o garçom sobre determinado ingrediente.

A linguagem depende de um contexto para que faça sentido. Para que seja realizada determinada tarefa socialmente situada, serão necessários determinados *atos de fala*, os quais não se restringem a uma única tarefa, mas podem se repetir no decorrer da progressão da aprendizagem. Girardet (2011) avalia como negativa a abordagem das “salutations” (cumprimentos) em determinados manuais, já que são apresentados os cumprimentos logo na primeira lição, sem que haja contexto específico para seu emprego.

Em um manual pautado na Perspectiva Acional, esse ato de fala seria introduzido aos aprendentes como algo necessário para a realização de determinada tarefa, como cumprimentar a sala. Tal ação seria uma das tarefas necessárias em uma situação específica. Nesse caso, entrar na sala de aula. Ora, diversas outras tarefas poderiam acompanhar a de cumprimentar, como, por exemplo, desculpar-se pelo atraso (introduzindo, então, atos de fala como “donner des excuses” e, ainda, expressões simples de causa e consequência para explicar os motivos do atraso).

Para Puren (2009), a possibilidade de existência de um uso real da língua em sala de aula é a principal diferença entre a Abordagem Comunicativa e a Perspectiva Acional. Enquanto a primeira entende a sala de aula como um simulacro que se faz meio para chegar a um objetivo, a comunicação real, a segunda já entende a sala de aula como meio social, comportando, ela



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
COMUNIDADE DE PESQUISADORAS
DE LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudia
Corá Corálima

 Universidade
Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

mesma, uma comunicação real entre os indivíduos. Desse modo, Puren (2006) propõe que sejam empregados os termos *tarefa* e *ação* para o *agir na aprendizagem* e o *agir social*, respectivamente. Segundo o autor, o ensino de línguas, que sempre teve sua base na ação que se buscava conseguir do aprendente, fosse ela *ler* (Metodologia Tradicional) ou *agir sobre* (Abordagem Comunicativa), passa a ser pensado para que haja a própria *ação social*. Não se age mais *sobre* o outro, mas *com* o outro (PUREN, 2006).

Uma perspectiva pautada na construção de um indivíduo que age socialmente utilizando-se da língua deve, portanto, constituir-se sob um formato, nesse aspecto, coerente. O *scénario d'apprentissage-action* (*roteiro de aprendizagem-ação*) é uma “simulação baseada em uma série de tarefas comunicativas, todas ligadas umas às outras, visando ao cumprimento de uma missão mais ou menos complexa a respeito de um objetivo” (BOURGUIGNON, 2007, p. 5, tradução nossa). Como antes mencionado, determinadas situações exigem determinadas tarefas. Bourguignon (2007) complementa a dinâmica descrita por Girardet (2011), afirmando que uma tarefa é formada por várias outras microtarefas e que a tarefa “maior” é sempre guiada por uma *missão*, ou um *projeto*, que lhe dará sentido.

Como é possível perceber no manual Adomania 1 (que será mais explorado posteriormente), uma *Étape*, por exemplo, *Faisons Connaissance*, é dividida em 3 *Leçons*, microtarefas (*Disons et épelons nos noms et prénoms*, *Entrons en contact* e *Donnons des informations personnelles*), para que se chegue a um projeto principal: *Créer un profil pour un jeu vidéo*. Esse modo de organizar o ensino, além de atribuir maior sentido ao processo, também visa à construção progressiva dos saberes, o que acontece ao longo da missão proposta e não apenas quando se atinge o produto. Dessa forma, o aluno toma consciência de sua progressão, de onde vem e o que busca alcançar (BOURGUIGNON, 2007). Não somente os *roteiros de ensino-aprendizagem* procuram tal funcionamento, mas os próprios níveis de competência do QECR.

A Psicologia Cognitiva e o ensino de L2

A Abordagem Comunicativa, base para a posterior Perspectiva Acional, tem como embasamento teórico a Psicologia Cognitiva, corrente pautada na compreensão do processamento da informação por parte do indivíduo que a recebe. O cognitivismo considera os processos de cognição – como *atenção*, *percepção*, *aprendizagem*, *memória*, *linguagem*, *resolução de problemas*, *raciocínio* e *pensamento* (EYSENCK e KEANE, 2015) - por meio dos quais é adquirida e reempregada determinada informação. A informação adquirida pode ser armazenada na memória em dois níveis: a longo e a curto-prazo (O'MALLEY E CHAMOT, 1990).

Por memória a curto-prazo, entende-se “o trabalho ativo da memória, que armazena uma quantidade modesta de informações por um curto período” (O'MALLEY E CHAMOT, 1990, p. 17, tradução nossa) e, por memória a longo-prazo, “o estoque sustentado de informação, que pode ser representado por elementos isolados ou por redes interconectadas” (*ibidem*, tradução nossa). Tais níveis mnemônicos se fazem presentes nos quatro estágios do processo de tratamento da informação: *seleção*, *aquisição*, *integração* e *reutilização* (WEINSTEIN AND MAYER, 1986 *apud* O'MALLEY E CHAMOT, 1990). Anderson (1981, 1983), por quem essas fases foram primeiramente propostas, denomina-as de *fase cognitiva*,



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudio Corrêa Cordeiro
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

fase associativa e fase de autonomização (apud CYR, 1998), o que torna mais fácil o entendimento.

Na primeira delas, o aprendente, por meio das estratégias de aprendizagem, atribui ao seu acesso à língua-alvo a atividade de refletir sobre ela, iniciando o processo de apropriação. Na associativa, o aprendente já mostra maior familiarização com a informação tratada, utilizando a L2 em determinadas situações de comunicação, mas ainda com alguma dificuldade. A autonomização, por fim, consiste na utilização da segunda língua sem que se faça necessária uma reflexão a respeito das regras norteadoras das estruturas utilizadas, possibilitando o processamento de uma nova informação durante esse uso. É interessante que nos atentemos a esse ponto sobretudo para saber quando introduzir uma nova informação tratando-se do ensino de L2, o que se torna possível a partir do momento em que a informação antiga se encontra nessa terceira fase.

Também se relacionam à memória os conhecimentos *declarativos e procedurais* (O'MALLEY E CHAMOT, 1990). A natureza dos conhecimentos passa da informação estática (conhecimentos declarativos) à consciência de como utilizar tais saberes (conhecimentos procedurais). Ao passo que os declarativos eram foco do ensino tradicional de línguas (PAPEN, 1993 *apud* CYR, 1998), os procedurais atingiram um papel importante na abordagem comunicativa e na perspectiva acional, a consciência de agir social é importante no contexto acional).

As estratégias de aprendizagem²

Uma abordagem psicológica cujo enfoque são os processos cognitivos, quando utilizada como embasamento ao ensino de segunda língua - L2, dá respaldo teórico às *estratégias de aprendizagem*. Tais estratégias se configuram como modos eficazes de lidar com a aprendizagem de L2 tendo em vista os processos cognitivos já citados. As estratégias de aprendizagem, apesar de serem um tema já recorrente em meio aos estudos sobre ensino e aprendizagem de L2, não tinha, até então, argumentos teóricos efetivos a seu favor. A classificação das estratégias se pautava nas observações de práticas dos chamados bons aprendentes. Stern (1975) e Rubin (1975) foram os primeiros a elencarem tais dados empíricos, sendo Rubin (1975) o responsável por tratar tais dados como estratégias (CYR, 1998).

O'Malley e Chamot (1990)³, em sua obra *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, propuseram estratégias agora baseadas na teoria cognitivista, após um período em que o tema fora tratado às escuras por outros estudiosos⁴. Enquanto os estudos anteriores eram puramente descritivos, os estudos cognitivos eram experimentais. Segundo O'Malley e Chamot (1990), essas duas abordagens tinham em comum “o interesse pelos processos mentais dos bons

² Apesar de focarmos, aqui, no ensino de Língua Estrangeira (LE), aspectos referentes ao ensino-aprendizagem de Segunda Língua (L2) serão frequentemente tratados, por serem efetivos, também, em LE.

³ É importante salientar que O'Malley e Chamot (1990) não foram os primeiros a associar as estratégias de aprendizagem e a Psicologia Cognitiva. Em seu próprio livro eles mencionam os precursores, Rabinowitz e Chi (1987), Garner (1986) e Mayer (1988).

⁴ Oxford (1985-1990) e Rubin (1989) fizeram classificações refinadas das estratégias de aprendizagem, sendo, a primeira citada, a mais conhecida no meio, de acordo com Cyr (1998). Essas classificações eram, entretanto, baseadas sobretudo na prática em sala de aula, e não em embasamentos teóricos.



ANAIS

**Simposio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras**

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudio Corrêa Cordeiro
**Universidade
Estadual de Goiás**

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

alunos, comparados àqueles com dificuldades e a falta indelével de teoria para descrever o que eram as estratégias e como influenciavam na aprendizagem”, (O’MALLEY E CHAMOT, 1990, p. 2, tradução nossa). Nesse momento, O’Malley e Chamot (1990) afirmam que “a aquisição da segunda língua não pode ser entendida sem considerar a interação entre linguagem e cognição” (*idem*, p. 16, tradução nossa), interação essa que, ainda segundo eles, não era devidamente compreendida na época.

As estratégias metacognitivas no ensino-aprendizagem de L2

A metacognição é o primeiro grupo de estratégias de aprendizagem dentre os três elencados por O’Malley e Chamot (1990). Apesar de o termo já ter sido utilizado anteriormente, inclusive por Oxford (1885), importante estudiosa da área, a metacognição ganha grande espaço nos estudos em psicologia cognitiva. Isso significa que, após o emprego da teoria no estudo das estratégias de aprendizagem, esse ponto obteve um grande salto teórico. A metacognição “diz respeito ao conhecimento, bem como ao controle que uma pessoa tem sobre si mesma e sobre suas estratégias cognitivas” (TARDIF, 1992, p. 59 *apud* CYR, 1998, p. 112-113, tradução nossa).

Dessa forma, O’Malley e Chamot (1990), sobre a metacognição no processo de aprendizagem, elencam os processos de “reflexão (sobre o processo de aprendizagem), preparação (visando à aprendizagem), controle (das atividades de aprendizagem), bem como a auto-avaliação” (O’MALLEY e CHAMOT, 1990, p. 137 *apud* CYR, 1998, tradução nossa). Baseadas nesses processos, as estratégias são: antecipação ou planejamento (*planning*), atenção geral (*directed attention*), atenção seletiva (*selective attention*), autogestão (*self-management*), autorregulação (*self-monitoring*), identificação de um problema (*problem identification*) e auto-avaliação (*self-evaluation*).

A estratégia de antecipação ou planejamento é aquela com a qual o aprendente toma consciência do fio condutor da sequência didática, isto é, onde está e aonde pretende chegar com isso. É sempre necessário, portanto, que as atividades de aprendizagem tenham claros seus porquês e que o aprendente tenha acesso a eles. Também é por meio dessa estratégia que o aluno (agora agente de seu processo de aprendizagem) estabelece seus próprios objetivos a respeito da L2. Outro mecanismo baseado em tal estratégia é a tentativa de prever o conteúdo de determinado documento, seja sonoro ou escrito, partindo de uma introdução, um título ou uma imagem, por exemplo (CYR, 1998).

As duas estratégias seguintes dizem respeito à atenção. A metacognição, nesse quesito, trata-se da capacidade do aprendente de direcionar sua atenção a determinado plano textual, seja ele um plano geral (atenção geral), de modo que compreenda o documento ignorando minúcias que seriam empecilho para tal, ou específico (atenção seletiva), focando justamente em aspectos minuciosos referentes ao conteúdo ou à língua (CYR, 1998). A atenção pode ser melhor direcionada a partir de questões do professor ou, utilizando um vocabulário de cunho comunicativo-acional, das tarefas requisitadas.

O direcionamento da atenção é de extrema importância sobretudo para a fase cognitiva, de Anderson (1991, 1993). Ao afirmar que, nessa fase, “o aprendente aplica [...] estratégias de aprendizagem que lhe permitem extrair o sentido global de certos segmentos ou enunciados ritualizados e de reutilizar sem analisar exatamente todos os componentes” (CYR, 1998, p. 108,



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudio Corrêa Cordeiro
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

tradução nossa). Cyr faz referência justamente à estratégia da atenção global, sendo que, ao afirmar que “em sala de aula [...] a atenção do aprendente pode ser orientada pelo professor para aspectos mais específicos do código” (*idem*, p. 109, tradução nossa), faz referência à estratégia da atenção seletiva.

Em seguida, a estratégia da autogestão diz respeito à organização por parte do aprendente das atividades a serem realizadas em autonomia que contribuam para sua evolução no domínio da L2 (CYR, 1998). Baseando-nos na descrição de Cyr (1998), é possível compreender que essa estratégia está diretamente relacionada à primeira mencionada, a da antecipação ou planejamento. Isso porque as atividades realizadas em autonomia pelo aluno devem visar a um objetivo para que sejam realmente efetivas. Pode-se dizer que a autogestão é uma evolução concreta dependente de uma consciência maior, de planejamento.

A autorregulagem, por sua vez, consiste em “verificar e corrigir sua performance no decorrer de uma tarefa de aprendizagem ou de um ato de comunicação” (CYR, 1998, p. 45, tradução nossa). Essa estratégia consiste em um olhar crítico e consciente do aprendente sobre suas atividades linguísticas em L2. É de grande importância, para a evolução do desempenho linguístico do aprendente, esse olhar sobre si mesmo. Conforme Cyr (1998), a prática da autorregulagem é comum entre os alunos mais bem-sucedidos em L2. Manifesta-se concretamente, por exemplo, por meio da autocorreção. Ela se assemelha muito à autoavaliação. A diferença é que, enquanto a autorregulagem compreende a consciência do desempenho no decorrer da atividade linguística, de maneira contínua, a autoavaliação é a avaliação do resultado geral de sua performance.

A identificação do problema também é primordial para que a unidade didática seja realizada com sucesso. Trata-se da capacidade do aprendente de compreender o procedimento a ser realizado em determinada tarefa proposta. E, mais do que simplesmente compreender o quê, compreender também o porquê de tal realização. Retornamos novamente à antecipação e ao planejamento. Aqui, de forma mais específica, a consciência de um percurso visando a um objetivo específico está presente nas tarefas propostas em uma sequência didática (CYR, 1998).

As estratégias cognitivas no ensino-aprendizagem de L2

Enquanto as estratégias metacognitivas formam um tipo de *background* no processo de aprendizagem, comportando a visão do próprio aprendente sobre ela, as estratégias cognitivas são aquelas presentes no processo em si, visando a técnicas para a execução de uma tarefa. São elas: repetição (*repetition*), utilização de recursos (*resourcing*), classificação e reagrupamento (*grouping*), tomada de notas (*note taking*), dedução ou indução (*deduction, induction*), substituição (*substitution*), elaboração (*elaboration*), resumo (*summerization*), tradução (*translation*), transferência de conhecimento (*transfer*) e inferência (*inferencing*) (O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

A primeira das estratégias de O'Malley e Chamot (1990), a repetição, consiste na utilização de estruturas ou vocábulos adquiridos para a realização de uma tarefa, o que pode acontecer pela busca consciente do aprendente de pôr em prática seus conhecimentos na L2 ou LE ou por meio de exercícios propostos pelo próprio material didático ou pelo professor que exijam justamente uma estrutura ou um vocabulário anteriormente apresentado. Essa estratégia



ANAIS

**Simposio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras**

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudio
Corá Corá

**Universidade
Estadual de Goiás**

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

se assemelha à transferência de conhecimentos, que pode ser compreendida como uma forma já mais autônoma de utilizar tais aspectos linguísticos.

A transferência consiste na utilização de conhecimentos de natureza estritamente linguística, isto é, conhecimentos anteriormente adquiridos na L2/LE que são recrutados como ponte para novos conhecimentos nessa mesma língua. Essa estratégia é muito semelhante à elaboração, uma técnica mnemônica para tratar as novas informações na língua-alvo, relacionando-as às informações passadas, com a diferença que, nessa segunda estratégia, as informações a serem associadas vão além do viés linguístico. A elaboração pode ser de vários tipos, dependendo da categoria de conhecimentos pré-adquiridos que está em questão: *elaboração pessoal* (julgamentos pessoais sobre a informação); *de mundo* (referente aos conhecimentos de mundo), *acadêmica* (associando a informações adquiridas nesse contexto); *entre partes* (associando partes de determinada tarefa); *questionadora* (utilizando questões para obter soluções lógicas para a tarefa); *autoavaliativa* (julgando sua relação com a informação); *criativa* (como a criação de uma história) e *imagética* (associando imagens à nova informação) (O'Malley e Chamot, 1990).

A utilização de recursos pode ser interpretada, na classificação de Cyr (1998), como referente à pesquisa documental. O maior exemplo dado por ele é a pesquisa em dicionário. Como ele aponta, entretanto, tal prática, quando em excesso, pode comprometer o processo de aprendizagem, tendo em vista que toma o lugar de outras estratégias também importantes, como a dedução, indução (mencionada exclusivamente por O'Malley e Chamot (1990)) e a inferência, que parte do contexto semântico geral para compensar o desconhecimento de determinado termo e é de extrema importância em certos momentos.

Cyr (1998) afirma que a estratégia de dedução e a estratégia de inferência dizem respeito a movimentos contrários. Isso porque, enquanto a inferência vai do macro ao micro, a dedução vai do micro ao macro - partindo, por exemplo, da construção do particípio passado de “finir” (“fini”) e aplicando a mesma regra para outros verbos em *-ir*, como “partir” (“parti”), “fuir” (“fui”) e “mourrir” (“mourri”, nesse caso, uma dedução equivocada, já que o correto é “mort”). A estratégia da dedução é descrita por Cyr como “uma regra real ou hipotética, em vista de produzir ou compreender a L2” (CYR, 1998, p. 51, tradução nossa). Cyr (1998) dá grande ênfase ao fato de que, mesmo quando a generalização é realizada de forma equivocada, tal estratégia é de grande importância para o ensino de línguas, pois demonstra o processo de compreensão de seu funcionamento.

Por classificação e reagrupamento, entendem-se os atos de “ordenar, classificar ou etiquetar a matéria ensinada segundo os atributos comuns de modo a facilitar a recuperação” (CYR, 1998, p. 49, tradução nossa). Trata-se de reagrupar itens lexicais ou frases baseando-se em traços semânticos ou discursivos em comum. Em um grupo de palavras formado por “bonjour”, “coucou”, “au revoir” e “à bientôt”, por exemplo, seria esperado o reagrupamento das duas primeiras e das duas últimas, baseando-se na compreensão de que o primeiro grupo diz respeito às *salutations* e, o segundo, às *prises de congé*.

A tomada de notas (de palavras, expressões ou locuções) é, também, uma estratégia importante na aprendizagem de L2. Para Cyr (1998), ela se torna mais efetiva quando associada ao reagrupamento, citado acima, e à revisão. Como essa última não é mencionada por O'Malley e Chamot (1990), aproveitaremos para caracterizá-la neste momento: a revisão é tratada por Oxford (1990 *apud* CYR, 1998) como primordial na aprendizagem de línguas. De acordo com



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudia Cora Coradina
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

ela, tal prática deve ser realizada em “espiral”, isto é, retornando algumas vezes ao conteúdo estudado “no dia [...], dois dias depois, uma semana depois, um mês depois e assim por diante” (CYR, 1998, p. 49, tradução nossa).

A associação entre reagrupamento, tomada de notas e a revisão, apontada anteriormente, aconteceria nessa ordem. Isso porque, para Cyr (1998), o modo mais factível de uma revisão à maneira proposta por Oxford (1990 *apud* CYR, 1998) seria por meio do retorno às notas do conteúdo o qual se tem a intenção de revisar. Ele menciona, nesse sentido, a importância de levar os aprendentes a colocá-las em ordem e, para tal, a estratégia utilizada seria o reagrupamento. Percebe-se que as estratégias são dependentes entre si e, por esse motivo, o domínio de uma delas leva a uma mais rápida compreensão de muitas outras.

A estratégia da substituição não é definida por Cyr (1998). O'Malley e Chamot, entretanto, a caracterizam como “selecionar abordagens alternativas, planos revisados ou diferentes palavras e frases para alcançar uma tarefa linguística” (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p. 138, tradução nossa). Percebe-se que essa estratégia, assim como a de inferência, mencionada anteriormente, consistem no uso da L2 por parte do aprendente por meio dos mecanismos e elementos por ele já conhecidos. Isso significa que o aprendente, em vez de buscar no dicionário (mais uma vez, a pesquisa documental) determinada palavra, pode substituí-la por alguma que já conheça, colaborando para a terceira fase de aprendizagem, a da reutilização.

O resumo, última das estratégias elencadas por O'Malley e Chamot (1990), é referente à esquematização do que foi apreendido, seja uma regra gramatical ou uma informação referente a determinada tarefa. Para O'Malley e Chamot (1990), esse resumo pode ser mental, oral ou escrito. Cyr (1998) destaca que essa estratégia pode ser encorajada pelo próprio professor, que pode vir a realizar o resumo com os aprendentes. Cyr (1998) fala, inclusive sobre um esquema (resumo) referente aos objetivos visados. Isso significa que a estratégia não é realizada somente após a aprendizagem, mas também anteriormente. Nesse caso, podendo, inclusive, contribuir para a estratégia metacognitiva de planejamento.

As estratégias socioafetivas no ensino-aprendizagem de L2

O último grupo dentre as estratégias elencadas por O'Malley e Chamot (1990) é o das estratégias socioafetivas. Tanto eles quanto Cyr (1998) as definem como as estratégias que dizem respeito à convivência com o outro. Lê-se, aqui, ao aspecto social da L2, norteadora da Abordagem Comunicativa, bem como da Perspectiva Acional. Cyr (1998) chama a atenção para o fato de que a classificação realizada por O'Malley e Chamot (1990) é mais concisa que aquela apresentada por Oxford (1990), que apresenta três grupos de duas estratégias cada, enquanto, O'Malley e Chamot (1990) apresentam quatro estratégias gerais. As estratégias por eles classificadas são a clarificação ou verificação (*questioning for clarification*), a cooperação (*cooperation*), o controle das emoções (*self-talk*) e o autorreforço (*self-reinforcement*).

Cyr (1998), assim como O'Malley e Chamot (1990), classifica a estratégia de clarificação e verificação como requisição de algo além, ou seja, “explicações adicionais, paráfrases ou exemplos” (O'MALLEY AND CHAMOT, 1990, p. 46, tradução nossa). Cyr (1998) menciona exclusivamente uma demanda do aprendente ao professor, enquanto O'Malley e Chamot (1990) tratam, também, da demanda do aprendente a seus pares. Para Cyr



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudia Cora Coratim
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

(1998), a cultura pode interferir grandemente nesse quesito, já que algumas culturas não admitem tal comportamento por parte do aluno, podendo ser interpretado inclusive como ofensa ao professor, que, supostamente, não apresentou uma explicação efetiva.

A estratégia seguinte é referente à relação entre pares. A cooperação diz respeito à interação entre aprendentes com o objetivo de “concluir uma tarefa ou resolver um problema de aprendizagem; e solicitar apreciações a respeito de sua performance e de sua aprendizagem” (CYR, 1998, p. 56, tradução nossa). O'Malley e Chamot (1990, p. 46) tratam, ainda, da checagem de notas entre os aprendentes, relacionando tal estratégia à tomada de notas, estratégia cognitiva mencionada anteriormente. Nota-se a importância de que as estratégias a princípio individuais tomem um caráter social em sala de aula.

Cyr (1998) finaliza seu comentário sobre as estratégias socioafetivas comentando o controle das emoções (ou, como também mencionado por O'Malley e Chamot (1990), o controle da ansiedade). Esses últimos, entretanto, apresentam uma estratégia além, o autorreforço, que Cyr (1998) trata em conjunto com o controle das emoções, ao mencionar o ato de “recompensar-se”. Enquanto o controle das emoções consiste em um processo mental de acreditar-se apto a uma tarefa futura, o autorreforço é a motivação fruto de uma tarefa já cumprida. Não deixa de ser curioso o emprego de um termo claramente behaviorista quando se tendia a uma abordagem cognitivista.

As estratégias de aprendizagem em Adomania 1

Nesta seção, será analisada a primeira das oito etapas do livro referente ao material Adomania 1 – Méthode de Français (BRILLANT et al., 2016). O material corresponde a uma parte do nível A1 do QECR e é elaborado para de 50 a 60 horas de aula. Destinado ao público adolescente, apresenta, em seu *Avant-propos* (2016, p. 3), um discurso acional, entendendo a interação com o grupo não apenas como um simulacro de contextos reais de comunicação, mas como o próprio contexto real, daí a importância da realização de uma tarefa coletiva, apresentada ao fim de cada uma das etapas, a fim de “mantê-los em uma dinâmica de ação” (BRILLANT et al., 2016, p. 3, tradução nossa).

Elencamos as estratégias de aprendizagem (cognitivas, metacognitivas e socioafetivas) exigidas em cada um dos itens (exercícios, box recapitulativos, itens para discussão) que compõem as 3 lições da etapa, bem como sua introdução e os exercícios que a seguem. Dessa forma, foi possível uma melhor observação de como se pauta uma sequência didática em um material que tem como norte a perspectiva acional, bem como das estratégias que se encontram em número muito reduzido se comparadas a outras e que poderiam ser melhor integradas. Contabilizamos uma quantidade e, sobretudo, variedade reduzida de estratégias metacognitivas e socioafetivas se comparada à quantidade de estratégias de natureza cognitiva; sendo que estratégias cognitivas (63,57%) ainda são mais recorrentes que a soma das metacognitivas e socioafetivas (36,43%).

A elaboração é a estratégia mais recorrente dentre as cognitivas, seguida da repetição; enquanto a dedução (ou indução) e a inferência aparecem em uma quantidade extremamente reduzida. Pode-se supor, daí, que o aprendente em questão não apresente grandes problemas



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudio Corrêa Cordeiro
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

em relação a compreender a evolução de sua aprendizagem e o percurso da unidade didática, mas a falta de estímulo à dedução e inferência pode, primeiro, levá-lo a não aceitar o fato de não compreender um enunciado por completo e, segundo, de refletir mais profundamente sobre a língua em si. A tomada de notas, a substituição e a tradução nem mesmo foram aludidas nesta etapa.

As estratégias metacognitivas presentes foram apenas 3 das 7 classificadas. Não houve a autogestão, a autorregulação, a identificação de um problema ou a autoavaliação. As três elencadas, antecipação ou planificação, atenção geral e atenção seletiva são usadas, sobretudo, para o conhecimento dos documentos presentes no início de cada lição. A antecipação e a atenção geral, por sua vez, são empregadas para a compreensão do documento como um todo e a atenção seletiva como forma de extrair, desse documento, as estruturas linguísticas que virão a ser trabalhadas na lição. O planejamento consta na apresentação da etapa, em que há a listagem das mini-tarefas pelas quais o aprendente passará para chegar à última a maior delas, *Ensemble pour*, ao final da etapa.

A atenção geral e a antecipação/planificação apresentam, entretanto, uma porcentagem muito pequena, se comparadas à atenção seletiva, que representa mais de 70% das metacognitivas presentes. Talvez, ainda que referente à acional, o trabalho com os documentos seja muito curto se comparado com o trabalho com questões pontuais da linguagem, o que se relaciona com a quantidade extremamente reduzida de estímulo à inferência, destacada na análise do gráfico anterior. O modo rápido como se dá a descoberta dos documentos, indo direto a estruturas específicas, não permite uma maior utilização dessas estratégias, que lidam com o ato de ignorar partes irrelevantes à compreensão geral e lidar com a incerteza em certos aspectos.

Por fim, as únicas estratégias socioafetivas presentes são a cooperação e o controle das emoções. Essa última, apesar de não estar explícita nos enunciados, é algo que se fará inevitavelmente presente em tarefas como apresentar-se diante do grupo. Já trazido no *Avant-propos* (*idem*, p. 3) como uma prática de grande importância, a interação se dá de modo recorrente ao longo de toda a etapa, geralmente pela formação de duplas e, ao final (tanto desta quanto de todas as outras oito etapas), por uma interação mais abrangente entre os aprendentes a fim de realizar uma tarefa em comum (trata-se do já mencionado *Ensemble pour*, que, na etapa em questão, consiste na criação de um perfil para um *jeu vidéo* (“videogame”). Mesmo que a tarefa em si não seja sempre realizada pela classe toda, em conjunto, visa-se sempre a compartilhar com a totalidade dos aprendentes de uma sala um projeto realizado, seja em dupla, seja em pequenos grupos.

Analisamos, posteriormente, a recorrência dos três grupos de estratégias de aprendizagem ao longo da etapa em questão, tornando possível uma melhor visualização do que é ou não posto em voga em cada momento desse processo. Como forma de compreender as estratégias propostas pelo material e sua utilização em sala de aula, seria ilógico dispor as seções exatamente como aparecem, sem levar em conta que sua utilização em sala não seria condizente com tal disposição. Isso quer dizer que os exercícios da seção *Entraînement* foram analisados juntamente à lição à qual correspondem; o que é plausível, considerando que tais exercícios são indicados pelo próprio material durante as lições.



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO
LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudio Cora Coratim
Universidade Estadual de Goiás

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

	Introduction	Leçon 1	Leçon 2	Leçon 3	Cultures	Ensemble pour	Évaluation
Cognitivas	50%	53,57%	78,57%	68,29%	66,67%	50%	44,45%
Metacognitivas	50%	28,57%	7,14%	17,07%	22,22%	20%	44,45%
Socioafetivas	0%	17,86%	14,29%	14,64%	11,11%	30%	11,1%

É interessante o quão claramente pudemos perceber o equilíbrio entre as estratégias cognitivas e as metacognitivas no início e ao final da etapa, em que ambas apresentam exatamente o mesmo valor (50% e 44,45%, respectivamente). Faz-se igualmente claro o desequilíbrio entre os dois grupos no decorrer das lições, chegando, na *Leçon 2*, a uma diferença máxima de 71,43% entre si. As estratégias socioafetivas, por sua vez, não ultrapassam uma ocorrência de 30% em momento algum, ultrapassando as metacognitivas apenas em suas duas quedas expressivas, que acontecem na *Leçon 2* e em *Ensemble pour*. Os 30%, referentes ao seu ponto mais alto, se dão nesse segundo momento; o que é esperado, já que se trata de uma seção baseada justamente na interação entre o grupo.

As estratégias de aprendizagem e a engenharia didática

Para analisar a progressão da etapa analisada e o desequilíbrio entre estratégias [cognitivas] e [metacognitivas e socioafetivas], sobretudo quando se diz respeito às três lições que a constituem, é necessário compreendermos a estruturação da etapa, baseando-nos nas noções, já apresentadas, de *agir de aprendizagem (tarefas)* e *agir social (ações)*, diferenciação proposta por Puren (2009). O autor se utiliza desses dois conceitos para ilustrar, posteriormente, os três níveis do que chama de *engenharia didática* (2011): os níveis *micro*, *meso* e *macro*. O que se explicita no gráfico como uma diferença gritante entre os grupos de estratégias em determinados momentos da etapa é reflexo desses três níveis (que acabam se comportando como dois).

Puren (2011) classifica como o *micro* o nível referente às tarefas, as quais ele classifica como “unidade de atividade no interior do processo conjunto de ensino/aprendizagem” (PUREN, 2004, parágrafo 10, tradução nossa), unidade essa que pode ser de ordem semântica, gramatical, material (sobre um documento) etc. Aqui, podemos entender como as atividades pontuais referentes às lições (1, 2 e 3 e respectivos exercícios na seção *Entraînement*) e a seção *Cultures*. Cada um dos enunciados contabilizados e analisados referentes a esses momentos apresentam uma unidade de atividade; uma tarefa pontual que analisamos, neste momento, como completa por si, independentemente do todo da etapa.

Em um segundo plano, chamado *meso*, analisamos esse conjunto de tarefas de diferentes ordens. Elas são, enfim, englobadas de forma coerente em uma unidade maior, chamada de *unidade didática*. Para Puren (2011), as diferentes tarefas passam a se reforçar e a repetir os conteúdos, tornando aprendizagem possível. Apesar de ele afirmar ser, esta, geralmente chamada de lição nos manuais, sua afirmação que a unidade didática é aquela finalizada por uma avaliação nos leva a conclusão de que ela é, aqui, a *Étape*. É reafirmada essa classificação considerando a construção dessa unidade (neste caso, dividida em três menores): ela é iniciada e encerrada de forma a formar um todo e as três lições, por mais que apresentem, cada uma,



ANAIS

**Simposio Internacional de Língua, Literatura e
Interculturalidade (SIELLI)
e Encontro de Letras**

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO
LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudia Cora Coradina
**Universidade
Estadual de Goiás**

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

uma coerência em si, todas se conectam pelo assunto em questão e se reforçam uma à outra, indício já apresentado.

Em nível *macro*, Puren (2011) localiza o *projeto didático*. É importante salientar que, diferentemente da relação entre tarefas e unidade didática, o projeto não se caracteriza por um conjunto de outras unidades menores. O projeto, já apresentado na primeira seção deste trabalho, é a forma de *ação* (*agir social*, e não *agir de aprendizagem*, ou *tarefa*) realizada pelo grupo. Nesse nível, o indivíduo, agora não mais em posição de aprendente, mas de usuário da língua, utiliza-a sem aspirações puramente linguísticas, mas em um objetivo maior. Por acontecer para além da aprendizagem e, em sua natureza, ultrapassar os limites de organização da unidade didática, os manuais tendem a reduzir esse projeto à unidade didática, configurando as chamadas “tarefas-projeto”, que, diferentemente do projeto em si, não apresentam objetivos além (PUREN, 2011). No manual analisado, por exemplo, essa “tarefa-projeto” pode ser identificada em *Ensemble pour*.

Tendo explicados os três níveis e como eles se refletem nas diferentes seções da etapa, podem-se compreender melhor os dados acima apresentados. O plano *meso*, apesar de referente à constituição de toda a unidade (aqui, etapa), reflete-se com mais força justamente nas seções responsáveis pela envoltura desse todo, pelos fatores responsáveis por dar ao todo o aspecto de unidade: *Introduction*, *Culture*, *Ensemble pour* e *Évaluation*, pontos em que há, justamente, a menor diferença (ainda que grande) entre as estratégias cognitivas e aquelas de qualquer uma das outras duas ordens.

Enquanto a forma, a nível *meso*, apresenta uma maior coerência com a perspectiva acional - tanto na maneira como é constituída a *Étape*, quanto em um número mais equilibrado de estratégias socioafetivas e metacognitivas nas fases que a “englobam” essa unidade didática, *Introduction*, *Ensemble pour* e *Évaluation* -, a nível *micro*, isto é, nas tarefas de aprendizagem referentes às três *Leçons*, a presença massiva de estratégias cognitivas pode, até mesmo, aproximar o aprendente de um ensino tradicional. Haveria, então, uma “forma” acional e uma “essência”, nas tarefas em si, deficiente em relação à perspectiva proposta.

Considerações finais

A condição para que o plano *micro* (das tarefas) seja condizente com a unidade didática como um todo, de forma coerente com a Perspectiva, é a presença do professor no processo de *étayage*. O *étayage*, “[...] o que faz o professor para que o aluno possa realizar o que ainda não poderia fazer de maneira totalmente autônoma” (PUREN, 2009, p. 127, tradução nossa), consiste, em outras palavras, em maneiras de guiar o aprendente para que determinada tarefa seja realizada de forma mais consciente e que faça sentido no todo, com um suporte anterior, durante ou após a tarefa; o que acionaria as estratégias socioafetivas e metacognitivas.

Somando as estratégias metacognitivas e socioafetivas às cognitivas já presentes no manual e permitindo que elas se equiparem ao *agir social* proposto em *Ensemble pour*, seria criada uma coerência entre essas duas formas de agir, o que possibilitaria a adoção da perspectiva acional não somente em certos momentos da unidade didática, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem que ela traz. Dessa forma, o professor é um constituinte essencial do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva acional, possibilitando a autonomia necessária para que os aprendentes sejam e, mais do que isso, entendam-se como



ANAIS

Simpósio Internacional de Língua, Literatura e Interculturalidade (SIELLI) e Encontro de Letras

www.sielli.ueg.br

POSLLI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Cláudia
Corá Corálima

 **Universidade Estadual de Goiás**

09 A 13 DE NOVEMBRO DE 2020

agentes sociais, tanto em sala de aula, tanto no agir da aprendizagem quanto no próprio agir social.

Referências

BOURGUIGNON, Claire. **Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle**: le scénario d'apprentissage-action. In: ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE LA RÉGIONALE DE L'APLV DE GRENOBLE. 2007. Rouen. Disponível em: <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> >

BRILLANT, Corina. ERLICH, Sophie. HIMBER, Celine. **Adomania 1 A1**: Méthode de Français. Vanves: Hachette Monde, 2016.

CONSELHO da Europa. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

CYR, Paul. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: CLE International, 1998.

EYSENCK, Michael W; KEANE, Mark T. **Manual de Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Artmed, 2017.

GIRARDET, Jacky. **Enseigner le FLE Selon une Approche Actionnelle**: Quelques propositions Méthodologiques. In: COLLOQUE PÉDAGOGIQUE DE L'ALLIANCE FRANÇAISE DE SÃO PAULO, 12., 2011.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PUREN, Christian. De l'Approche Communicative à la Perspective Actionnelle. **Le Français dans le Monde**, Paris, n. 347, p. 37-40, 2006.

PUREN, Christian. De l'Approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. **Cherbourg-en-Contentin**: Cahiers de l'APLIUT, v. 23, n. 1, p. 10-26, 2004.

PUREN, Christian. La Nouvelle Perspective Actionnelle et ses Implications sur les Manuels de Langue. In: **l'Approche Actionnelle dans l'Enseignement des Langues**: Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. 1. ed. Paris: Editions Maison des Langues, p. 119-137, 2006.

PUREN, Christian. Projet Pédagogique et Ingénierie de l'Unité Didactique. **Cherbourg-en-Contentin**: Cahiers de l'APLIUT, v. 30, n. 1, p. 11-24, 2011.