



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PGLA)

**ERRAR TE FAZ APRENDER: A PERCEPÇÃO DO ERRO PELOS ATORES DE
SALA DE AULA DE FLE NA COOPLEM IDIOMAS**

Denilson da Silveira Alves

BRASÍLIA/DF

2026

Denilson da Silveira Alves

**ERRAR TE FAZ APRENDER: A PERCEPÇÃO DO ERRO PELOS ATORES DE
SALA DE AULA DE FLE NA COOPLEM IDIOMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Orientadora: Dr^a. Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera Ordonez

BRASÍLIA/DF

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de da Silveira Alves, Denilson
ERRAR TE FAZ APRENDER: A PERCEPÇÃO DO ERRO PELOS ATORES
DE SALA DE AULA DE FLE NA COOPLEM IDIOMAS / Denilson da
Silveira Alves; orientador Claudine Marie Jeanne Franchon
Cabrera Ordonez. Brasília, 2026.
167 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)
Universidade de Brasília, 2026.

1. Francês Língua Estrangeira. 2. ensino-aprendizagem. 3.
interlíngua. 4. percepção do erro. 5. cooperativa. I.
Franchon Cabrera Ordonez, Claudine Marie Jeanne, orient. II.
Título.

Denilson da Silveira Alves

**ERRAR TE FAZ APRENDER: A PERCEPÇÃO DO ERRO PELOS ATORES DE
SALA DE AULA DE FLE NA COOPLEM IDIOMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Defendida em 24 de março de 2026.

Banca Examinadora formada pelas professoras

Prof. Dr^a. Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera Ordonez
Universidade de Brasília (UnB) – Presidenta

Prof. Dr^a. Livia Miranda de Paulo
Universidade de São Paulo (USP) – Membro Externa

Prof. Dr^a Denise Gisele de Britto Damasco
Universidade de Brasília (UnB) – Membro Titular Interna

Prof. Dr^a Kyoko Sekyno
Universidade de Brasília (UnB) – Suplente

Aos meus pais, Maria Helena e Evaldo, meus alicerces.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a graça de ter conseguido realizar o sonho de alcançar o mestrado, ter me dado forças para prosseguir mesmo quando tudo parecia inalcançável.

Aos meus pais, Maria Helena e Evaldo, por terem sempre me apoiado a cada passo na minha jornada acadêmica, por sempre terem estado por mim mesmo quando eu não estive e por terem sido meus pilares de educação, moral e ética para toda a vida.

Aos meus irmãos, Denis e Douglas, que me apoiaram e ajudaram no que puderam para que esta pesquisa acontecesse, trouxeram ideias e se interessaram pelo tema, ainda que timidamente para aplicações em seus quotidianos.

A Nicole e Nicolas Vaïtilingon, que me acolheram em minha primeira experiência fora do país, que me mostraram sua cultura, sua linda família e por me mostrarem o outro lado da França que os livros didáticos não nos apresentam. A ideia que deu luz a este trabalho veio das inúmeras correções que me fizeram ao modo como falava francês. Posso dizer que muito de quem sou hoje é muito graças a vocês.

À minha orientada, Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera Ordonez, que sempre esteve presente nos momentos de grandes mudanças na minha vida: seja na graduação, pelo compartilhamento dos conhecimentos, seja pela minha vivência na França e seus conselhos que me fizeram ter uma outra perspectiva sobre o povo e a língua que fui dominar; e agora, nesta pesquisa, ao me apresentar novos horizontes que a academia pode ter.

Aos professores Yûki Mukai e Kyoko Sekino, por suas gentis palavras e conselhos durante a qualificação. Vocês trouxeram um novo olhar e deram um novo gás para esta pesquisa. Ao professor Fidel Armando Cañas, pelos conselhos e palavras que guardarei para sempre em meu ser.

Às professoras Lívia Miranda de Paulo e Denise Gisele de Britto Damasco por terem aceito participar da banca de defesa dessa dissertação e pelas contribuições propostas para esta pesquisa.

Aos meus colegas e amigos do PGLA que me ajudaram, motivaram e tornaram o percurso do mestrado mais leve, em especial a Beatriz, que mesmo tão jovem, é tão sábia e ao meu amigo André, que me incentivou a adentrar ao mestrado e aqui foi meu esteio nos momentos de grande dificuldade, mas também nos de vitória. Obrigado, de verdade, amigo.

Aos amigos do “cursinho”, como assim nos chamamos, que sempre incentivam uns aos outros a nunca ficarem estagnados e buscarem suas melhores versões. Aprendo com vocês todo tempo a buscar a melhor versão de mim.

Aos participantes desta pesquisa, os amigos professores de FLE da COOPLEM Idiomas, que foram muito parceiros desde o momento inicial desta pesquisa e aos aprendentes de FLE que gentilmente contribuíram para que este trabalho deixasse de ser um projeto e se tornasse realidade.

À COOPLEM Idiomas, instituição essa que me tornou professor na prática, me desafiou desde o primeiro instante e até hoje me motiva e me lembra do real motivo de ter escolhido essa profissão, também por ter me permitido realizar a pesquisa em suas turmas de FLE.

Aos colegas e amigos do CIL de Taguatinga: Vanessa, Rênia, Kátia e Waldemar, que sempre se interessaram e contribuíram para que eu conseguisse realizar o mestrado da melhor maneira possível. À Barbara Cristina Duqueviz, que me demonstrou que a pesquisa tem possibilidades e que este trabalho sim era possível e me ajudou a ver o que estava escondido para a sua construção. Mais do que confusões, você com certeza desatou nós que estavam tão emaranhados às minhas vistas.

A Lenoir Lameira e Silva que me incentivou a escrever o projeto para ingressar no mestrado, o leu, o conheceu desde o início e agora o vê finalmente encontrar sua conclusão.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para este trabalho, o meu muito obrigado.

“Algo mais que gostaria de aclarar: na andarilhagem que farei em torno dos temas que tratarei, nas idas e voltas em que os vou pinçando, deverei voltar a alguns antes referidos. Me esforçarei, porém, para, em lugar de redundante, ser esclarecedor.”
(Freire, 1997, p. 44)

RESUMO

A presente investigação busca estudar a percepção do erro no processo de ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE) nos atores de sala de aula (professores e aprendentes) dentro da abordagem acional na cooperativa de ensino de línguas estrangeiras modernas (COOPLEM Idiomas). Como língua viva, a representação da língua francesa diante do que se conhece pela sociedade e pelos seus aprendentes apresenta com uma certa frequência um nível de dificuldade alto (Lira, 2001, p.63) que pode gerar desconfortos e desmotivação aos que buscam seu aprendizado, principalmente no que tange os equívocos que passam da língua materna do aprendente, neste caso o português do Brasil, face à língua francesa. Nesse sentido, a partir desta pesquisa, vamos entender como se dá a percepção do erro para os atores de sala de aula, seja o professor, seja o aprendente; como eles percebem o erro nas produções escritas solicitadas no curso de francês da COOPLEM Idiomas e ainda verificar se há a manifestação da interlíngua na produção escrita realizada pelos aprendentes a partir de situações reais por eles vividas. Para que a pesquisa tenha suporte teórico, seguiremos as teorias propostas por Tagliante (1994), Marquilló (2003), Cuq (2003), Figueredo (2023), Catach (1980). Para tanto, essa pesquisa foi realizada de forma qualitativa, por meio do estudo de caso, ao levar em consideração os diferentes públicos (nível intermediário B1/B2) da COOPLEM Idiomas, que passaram por processos de questionamentos, fazendo-se uso de entrevistas aos professores e questionários e redação aos aprendentes. O estudo revelou que ambos os atores de sala de aula percebem o erro como positivo para o processo de ensino-aprendizagem do FLE. Nas produções escritas, a acentuação gráfica e a conjugação verbal aparecem como suas maiores percepções sobre os erros cometidos. Ainda sobre as produções escritas, foram encontradas manifestações da interlíngua, seja em relação à língua materna, seja por outra língua estrangeira dominada.

Palavras-Chave: FLE; ensino-aprendizagem; interlíngua; percepção do erro; cooperativa.

ABSTRACT

This study aims to examine the perception of error in the teaching and learning process of French as a foreign language (FLE) among classroom actors (teachers and learners) within the action-oriented approach at the modern foreign language teaching cooperative (COOPLEM Idiomas). As a living language, the representation of French in the eyes of society and its learners often presents a high level of difficulty (Lira, 2001, p.63) that can cause discomfort and demotivation among those seeking to learn it, especially with regard to mistakes that carry over from the learner's mother tongue, in this case Brazilian Portuguese, to the French language. In this sense, based on this research, we will understand how errors are perceived by classroom actors, whether teachers or learners; how they perceive errors in the written work requested in the French course at COOPLEM Idiomas; and also verify whether there is manifestation of interlanguage in the written work produced by learners based on real situations they have experienced. In order to provide theoretical support for the research, we will follow the theories proposed by Tagliante (1994), Marquilló (2003), Cuq (2003), Figueredo (2023), and Catach (1980). To this end, this research was conducted qualitatively, through a case study, taking into account the different audiences (intermediate level B1/B2) of COOPLEM Idiomas, who underwent questioning processes, using interviews with teachers and questionnaires and essays with learners. The study revealed that both classroom actors perceive errors as positive for the FLE teaching-learning process. In written productions, graphic accentuation and verbal conjugation appear as their greatest perceptions of errors made. In their written work, there were manifestations of interlanguage, either in relation to their mother tongue or to another foreign language they had mastered.

Keywords: FLE; teaching and learning; interlanguage; error awareness; cooperative.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à comprendre la perception de l'erreur dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) chez les acteurs de la salle de classe (enseignants et apprenants) dans le cadre de l'approche actionnelle au sein de la coopérative d'enseignement des langues étrangères modernes (COOPLEM Idiomas). En tant que langue vivante, la représentation de la langue française telle qu'elle est perçue par la société et par ses apprenants présente assez souvent un niveau de difficulté élevé (Lira, 2001, p.63) qui peut générer un certain malaise et une démotivation chez ceux qui cherchent à l'apprendre, notamment en ce qui concerne les erreurs qui proviennent de la langue maternelle de l'apprenant, dans ce cas le portugais du Brésil, face à la langue française. En ce sens, à partir de cette recherche, nous allons comprendre comment se fait la perception de l'erreur pour les acteurs de la salle de classe, qu'il s'agisse du professeur ou de l'apprenant ; comment ils perçoivent l'erreur dans les productions écrites demandées dans le cours de français de COOPLEM Idiomas et vérifier s'il y a manifestation de l'interlangue dans la production écrite réalisée par les apprenants à partir de situations réelles vécues. Afin que la recherche ait un fondement théorique, nous suivrons les théories proposées par Tagliante (1994), Marquilló (2003), Cuq (2003), Figueredo (2023) et Catach (1980). À cette fin, cette recherche a été menée de manière qualitative, à travers une étude de cas, en tenant compte des différents publics (niveau intermédiaire B1/B2) de COOPLEM Idiomas, qui ont été soumis à des processus de questionnement, à l'aide d'entretiens avec les enseignants, de questionnaires et de rédactions demandées aux apprenants. L'étude a révélé que les deux acteurs de la salle de classe perçoivent l'erreur comme positive pour le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE. Dans les productions écrites, l'accentuation graphique et la conjugaison verbale apparaissent comme les principales sources de perception des erreurs y commises. Toujours dans leurs productions écrites, il y a eu des manifestations d'interlangue, soit par rapport à la langue maternelle, soit par rapport à une autre langue étrangère maîtrisée.

Mots-clés : FLE ; enseignement-apprentissage ; interlangue ; perception de l'erreur ; coopérative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Onde se situa o conceito de interlíngua	25
Figura 2 - Descritor no nível B segundo o QEQR.....	68
Figura 3 - Resumo da análise de dados	78
Figura 4 - Competência que os aprendentes se sentem confortáveis no aprendizado da LF. ..	95
Figura 5 - Competência que os aprendentes se sentem desconfortáveis no aprendizado da LF.	97
Figura 6 - Como os aprendentes acreditam escrever em LF	101
Figura 7 - Conforto dos aprendentes em relação à solicitação de uma produção escrita.	102
Figura 8 - Capacidade de escrever uma redação com 20 linhas em LF	104
Figura 9 - Estratégias dos aprendentes para escreverem suas redações.	106
Figura 10 - Satisfação das estratégias utilizadas na produção escrita.	108
Figura 11 - Compreensão das correções apontadas nas produções escritas	109
Figura 12 - Erros são pertinentes para o progresso na produção escrita da LF.....	111
Figura 13 - Emoção dos aprendentes ao receberem suas produções escritas.....	113
Figura 14 - Satisfação sobre a evolução no aprendizado da LF.	116
Figura 15 - Erros cometidos ao longo do aprendizado da LF.	118
Figura 16 - Folha da produção escrita - Frente.....	162
Figura 17 - Folha da produção escrita - Verso	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia de erros de Nina Catach (1980)	36
Quadro 2 - Erros de predominância fonética.....	37
Quadro 3 - Erros de predominância fonográfica	38
Quadro 4 - Erros de predominância morfográfica.....	39
Quadro 5 - Erros consoantes aos homófonos	40
Quadro 6 - Erros ideográficos	41
Quadro 7- Erros não funcionais.....	41
Quadro 8 - Comparativo do curso de francês da Cooplem Idiomas.....	59
Quadro 9 - Síntese do perfil dos participantes.....	66
Quadro 10 - Gênero dos participantes	69
Quadro 11 - Idade dos participantes	69
Quadro 12 - Nível de escolaridade	69
Quadro 13 - Renda mensal dos participantes	69
Quadro 14 - Há quantos anos o aprendente estuda a LF.	70
Quadro 15 - Relação professor x técnica de correção do erro.....	90
Quadro 16 - Estratégias extras para escrever a produção escrita	107
Quadro 17 - Erros percebidos nas redações dos aprendentes.....	124
Quadro 18 - Proposta de códigos de correção para a produção escrita	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Análise Temática
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
FEI	<i>France Éducation International</i>
IA	Inteligência Artificial
LA	Língua Alvo
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Francesa
LM	Língua Materna
FLE	Francês como Língua Estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Para a transcrição das entrevistas semiestruturadas, foram utilizadas as seguintes convenções, adaptadas de Preti (2021, p. 17 e 18)

Ocorrências	Sinais
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Fala interrompida	[]
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas.
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, né, tá.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	19
1.1.	Do professor ao pesquisador	19
1.2.	Motivação da pesquisa	21
1.3.	Objetivos	23
1.3.1.	Objetivo Geral	23
1.3.2.	Objetivos Específicos	23
1.4.	Organização da pesquisa	24
2.	REFERÊNCIAL TEÓRICO	25
2.1.	A interlíngua.....	25
2.2.	O erro.....	29
2.2.1.	O erro como dimensão da interlíngua	29
2.2.2.	Nomenclaturas das definições do erro	30
2.2.2.1.	O erro no âmbito específico do FLE	33
2.2.3.	Tipologia dos erros.....	35
2.2.3.1.	A tipologia de erros na ortografia	36
2.3.	A abordagem acional.....	42
2.4.	O contrato didático	44
2.5.	As emoções no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.....	48
2.5.1.	Considerações a respeito da sobrecarga cognitiva	51
2.6.	Síntese da seção.....	54
3.	COOPERATIVAS: UMA INOVAÇÃO ENTRE AS ASSOCIAÇÕES	56
3.1.	COOPLEM Idiomas – A primeira cooperativa de idiomas do Brasil.....	56
3.1.1.	Um panorama histórico	56
3.1.2.	Os cursos ofertados e a estrutura física da instituição.....	57
3.1.3.	<i>Le cours de français chez COOPLEM Idiomas</i>	58
3.1.4.	O corpo docente do curso de francês	60
3.2.	Síntese da seção.....	60
4.	ESTRUTURA METODOLÓGICA	62
4.1.	Observações preliminares	62
4.1.1.	O Estudo de Caso	63
4.2.	Os participantes da pesquisa: o corpo docente e os aprendentes	66
4.2.1.	O corpo docente da pesquisa.....	66

4.2.2.	Os aprendentes envolvidos na pesquisa	68
4.3.	Ferramentas escolhidas para desenvolver a nossa pesquisa.....	70
4.3.1.	Entrevistas	70
4.3.2.	Questionários.....	72
4.3.3.	Elaboração de um <i>corpus</i> de produção escrita	73
4.4.	A questão ética na pesquisa.....	76
4.5.	Procedimentos para a análise dos dados	77
4.6.	Síntese da seção.....	78
5.	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	80
5.1.	Os professores e suas percepções sobre os erros.....	80
5.1.1.	Eixo 1: Percepções sobre as dificuldades dos aprendentes	80
5.1.2.	Eixo 2: Importância do erro no aprendizado de uma LE	81
5.1.3.	Eixo 3: Como os professores percebem as sensações do erro pelos aprendentes ..	83
5.1.4.	Eixo 4: Erros mais comuns nas produções escritas.....	86
5.1.4.1.	Conjugação Verbal.....	87
5.1.4.2.	Acentuação de palavras	88
5.1.5.	Eixo 5: Correção dos erros nas produções escritas	90
5.2.	Os aprendentes e suas percepções sobre os erros.....	94
5.2.1.	Eixo 1: Facilidade/Dificuldade no aprendizado de FLE	94
5.2.1.1.	Facilidades no aprendizado da LF	95
5.2.1.2.	Dificuldades na aprendizagem da LF	96
5.2.2.	Eixo 2: O aprendente e a produção escrita	100
5.2.2.1.	Crença na produção escrita	100
5.2.2.2.	Sensação ao ser solicitado uma produção escrita.....	102
5.2.2.3.	Capacidade de escrita	104
5.2.3.	Eixo 3: Estratégias para realizar a produção escrita.....	105
5.2.4.	Eixo 4: A percepção do erro na produção escrita.....	108
5.2.5.	Eixo 5: Satisfação e evolução no aprendizado da LF.....	115
5.3.	Identificando os erros nas produções escritas	122
5.4.	Síntese da seção.....	139
6.	CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS	141
6.1.	A percepção do erro pelos professores.....	141
6.2.	Os aprendentes	144
6.3.	Considerações Finais.....	146

6.4.	Possibilidades futuras a partir desta pesquisa	147
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICE A – Entrevista professores	155
	APÊNDICE B – Questionário Aprendentes	157
	APÊNDICE C – A carta formal – redação aplicadas aos aprendentes.....	160
	APÊNDICE D – Proposta de folha de redação	162
	APÊNDICE E – Documentos complementares para consulta	164
	ANEXO A – Termo de consentimento	165
	ANEXO B – Termo de autorização para uso de imagem e som	167

1. INTRODUÇÃO

“Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito.” (Freire, 1997, p.49)

1.1. Do professor ao pesquisador

Ensinar e aprender a língua francesa (LF) se tornou a principal atividade da minha vida desde mesmo antes da obtenção da minha licenciatura. Após alguns anos em sala de aula, pude observar alguns aspectos dela que me fizeram entender como se dá o seu aprendizado por quem a busca, e pude descobrir que o que os atrai até ela são as mais variadas motivações possíveis: imigração, estudos superiores, atividade extracurricular, preparação para concursos públicos nos quais a LF é um pré-requisito para realização da prova ou mesmo para apenas sair de sua morada para socialização. Esses são apenas alguns dos exemplos dos que buscam a LF. E o que torna ainda mais interessante é que todas essas motivações estão presentes concomitantemente nas salas de aula nas quais pude lecionar ao longo da minha carreira como professor de francês como língua estrangeira (FLE).

Trabalhar em uma sala de aula tão distinta, com idades e objetivos nem sempre em comum me desafiaram a melhor entender como se dá a aprendizagem da LF. Por ser uma língua de origem latina, o francês possui sistemas linguísticos parecidos com o português do Brasil, como afirmam Calvo del Olmo e Cunha (2021) e seu alto grau de intercompreensão proporcionam um rico aprendizado pelos brasileiros que buscam o FLE. Com isso em mente, procurei agregar diversas técnicas de ensino de línguas estrangeiras para manter ativo o interesse dos aprendentes de FLE, para que seguissem firmes em seus propósitos iniciais e também na manutenção do grupo para seu aprendizado coletivo.

No entanto, apesar das motivações que sempre busquei apresentar aos aprendentes¹ de FLE, notei com grande frequência, ao longo do meu percurso como professor, uma enorme crença nos que vinham aprendê-la por se sentirem desafiados pelo nível de dificuldade que acreditavam que ela possui. Mesmo sendo uma língua de origem românica, com as mesmas similitudes em termos gramaticais às demais (Calvo del Olmo e Cunha, 2021), havia neles algo que acreditam ser mais imponente que as demais. Nesse sentido, observei nessa sala de

¹ Aqui, prefiro o uso do termo “aprendente” ao invés dos termos “aprendiz” ou “aluno”, pois é o que melhor se relaciona com as fontes que adotei ao longo desta pesquisa e também ao termo em francês: “*apprenant*”.

múltiplos objetivos, como os aprendentes de LF progrediam em suas aprendizagens e como suas dificuldades se apresentavam ao longo do percurso proposto no curso.

Ainda assim, constatei que estando iguados em termos de ritmo e conteúdo, alguns aprendentes conseguiram absorver e aprender a língua de maneira mais eficaz, ao passo que outros apresentam certas dificuldades que se repetem em diferentes níveis e modos de uso da língua, seja pelo distanciamento de sua língua materna (LM), seja pela sua falta de conhecimento naquilo que se acredita que deveria ter dominado em níveis anteriores. Assim, o que mais me chamou a atenção nesses anos todos de ensino da LF foi como o erro se dá em sala de aula.

Faz-se necessário também contextualizar a sala de aula a qual tanto aqui menciono. Não ministro aulas de francês numa escola de idiomas qualquer ou num centro de línguas público, mas sim na primeira cooperativa de ensino de línguas estrangeiras modernas do Brasil, a COOPLEM Idiomas. Por ser uma cooperativa de professores, a COOPLEM Idiomas proporciona uma prática livre para o exercício da sua docência, seguindo uma metodologia que vai ao encontro do que se propõem dentro das bases teórico-metodológicas apresentadas pela academia e também pelo que se encontra hoje no mercado editorial de ensino de línguas estrangeiras. A COOPLEM Idiomas hoje conta com o ensino de quatro línguas estrangeiras, sendo elas a língua espanhola, a língua francesa, a língua inglesa e a língua japonesa. Há ainda o projeto de introdução do português do Brasil como língua estrangeira. A COOPLEM Idiomas encontra-se em seis unidades distribuídas pelo Distrito Federal, além de possuir sua unidade virtual, na qual possui alunos espalhados por diversos locais no Brasil e mundo afora.

Iniciei esse processo de busca por respostas em relação ao erro e a aprendizagem de FLE na tecitura do meu trabalho de conclusão de curso realizado em 2019 para a obtenção do título de especialista em Metodologia de Ensino de Francês como Língua Estrangeira pela faculdade Unyleya, na qual iniciei o meu projeto fazendo um apanhado bibliográfico sobre o tema. Mas somente isso não atendeu aos meus anseios. Assim, decidi então retornar à universidade para iniciar esse estudo e buscar práticas que possam trazer elucidção ao tema na perspectiva da COOPLEM Idiomas. Por terem grupos variados, as perspectivas sobre o erro se tornam interessantes, pois suas produções podem variar segundo os aprendentes.

Saliento aqui que o erro não se faz presente somente sob a ótica daqueles que buscam o aprendizado da língua estrangeira, o FLE neste caso, mas também da perspectiva dos professores que lá trabalham. Essa perspectiva também me é importante, afinal, são os professores que vão lidar com os sentimentos causados pelos desvios de seus aprendentes em seus percursos de aprendizado da língua-alvo.

1.2. Motivação da pesquisa

O ensino de línguas estrangeiras (LE) está em constante evolução. Quando se fala em ensino-aprendizagem sempre se pensa em quais são as melhores formas de fazer com que um indivíduo possa, de maneira eficiente e eficaz, aprender uma nova LE. Nesse contexto, o FLE percebe-se como instrumento que acompanha as tendências de ensino-aprendizagem acadêmicas e também mercadológicas, através dos manuais lançados pelas editoras que procuram seguir as tendências de ensino propostas pela academia. Com novas abordagens, em constate objetivo de fazer com o que o aprendente da língua consiga se expressar de maneira confortável, o FLE se torna um projeto interessante para aqueles que buscam o seu aprendizado, pois

“A linguagem favorece o pensamento generalizado a partir da organização do mundo na forma de categorias conceituais. Essa organização é alcançada por meio da percepção e interpretação subjetivas de fenômenos de todos os tipos, e até mesmo aborda a questão da materialidade da linguagem, bem como sua função. [...] Diferentemente das ciências matemáticas, a linguagem não abrange o raciocínio lógico, pois a linguagem é uma questão de dialética, ou seja, de verdades relativas e discutíveis, construídas a partir da interação entre o sujeito e o mundo psicossocial. Uma representação não é capaz de explicar um fato, mas tenta fazer com que ele seja compreendido” (Lira, 2001, p. 65-66)²

No entanto, as dificuldades no processo de aprendizagem de uma nova LE são inúmeras: falta de material didático, falta de didática do professor, nível de dificuldade percebido pelo aprendente da LE, entre outros. Um dos fatores que atinge um aprendente brasileiro de FLE é o surgimento do erro em sala de aula, sendo este o foco nesta pesquisa. Assim, comecei a me interrogar sobre o tema, que gerou a pergunta norteadora desta pesquisa: qual será a percepção do erro para os atores de sala de aula de FLE em seus processos de ensino-aprendizagem?

Tal pergunta despertou o desejo de explorar o processo de ensino-aprendizagem de aprendentes que buscam a LF e que se sentem frustrados ao cometerem diversos erros em níveis variados do contexto linguístico: seja fonético, seja ortográfico, seja de propriedades estruturais da língua (morfológicas e/ou sintáticas) ou até mesmo o acesso lexical (Catach, 1980) e também podemos acrescentar o aspecto pragmático da linguagem que são próprias à língua e que não encontram referentes próximos em sua LM, o português do Brasil. Como esse processo de

2 Tradução nossa de « Le langage favorise une pensée généralisante à partir de l'organisation du monde sous la forme de catégories conceptuelles. Cette organisation se fait par la perception et l'interprétation subjectives des phénomènes de tous ordres et touche même à la question de la matérialité du langage autant que de son rôle. [...] Contrairement aux sciences mathématiques, le langage ne comporte pas un raisonnement logique car le langage relève de la dialectique, c'est-à-dire des vérités relatives et discutables, construites à partir d'une interaction du sujet et du monde psycho-social. Une représentation n'est pas capable d'expliquer un fait, mais elle tente de le faire comprendre. » (Lira, 2001, p. 65-66)

língua intermediária entre a língua-alvo (LA) e a LM, que segundo Tagliante (2006), pode ser chamado de interlíngua, caracterizando, assim, uma pré-definição do erro, que não seria nada mais que “a manifestação da interlíngua, ou seja, um domínio provisório da língua-alvo que está sendo construída. O erro faz parte, então, integrante dessa língua intermediária sem domínio ainda.” Nesse sentido, salientamos que:

“Na perspectiva do aprendizado, que dados do aprendizado de segunda língua seriam considerados psicologicamente relevantes? Minha opinião é que tais dados seriam aqueles eventos comportamentais que conduziram a uma compreensão das estruturas e dos processos psicolinguísticos subjacentes às “tentativas de performance com sentido” em uma segunda língua. A expressão “situação de performance com sentido” será aqui empregada para fazer referência à situação na qual um “adulto” tenta, em uma língua que ele está aprendendo, expressar sentidos já construídos previamente.” (Selinker, 1972, p.210)³

Ao considerarmos as atuais contribuições da didática de línguas, observamos que a abordagem acional, que hoje é amplamente utilizada nos espaços educacionais nos quais a LF está presente, incluindo o local desta pesquisa, apresenta uma nova maneira de integrar o ensino e a aprendizagem, com a proposta de uma perspectiva diferenciada para a construção do conhecimento se compararmos às metodologias que foram anteriormente aplicadas. Adamson (2004) afirma que a abordagem acional tem como principal característica a construção do conhecimento por meio de tarefas, fundamentando-se em

“visões construtivistas da aprendizagem, particularmente as de Vygotsky e Bruner, a aprendizagem baseada em tarefas defende um currículo centrado no aluno e métodos de ensino que têm um forte elemento de trabalho em grupo e atividades autônomas.”⁴ (Adamson, 2004, p. 10)

Por ser uma abordagem na qual o ser passa a ter uma função social (Girardet, 2011) e constrói seu conhecimento por meio de diversas situações nas quais o aprendente deverá agir e interagir com os demais para conseguir realizar sua ação principal, o ator social que busca o aprendizado de uma língua certamente cometerá erros, que o farão descobrir novos meios de adquirir a língua e superar dificuldades geradas no âmbito da interação na qual está inserido.

Partindo desses pressupostos, a construção do conhecimento mediante o erro torna-se uma necessidade em sala de aula. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras não fica apenas concentrado nisso, é importante levar em consideração que frequentemente um docente de línguas estrangeiras já foi aluno um dia, e ele também já lidou

3 Tradução de Marcel e Rocha (2020) “In the learning perspective, what would constitute the psychologically-relevant data of second-language learning? My own position is that such data would be those behavioral events which would lead to an understanding of the psycholinguistic structures and processes underlying 'attempted meaningful performance' in a second language.” (Selinker, 1972, p.172)

4 Tradução nossa de “Drawing on constructivist views of learning, particularly those of Vygotsky and Bruner, task-based learning advocates a learner-centered curriculum and teaching methods that have a strong element of group-work and autonomous activities” (Adamson, 2004, p. 10)

com o erro no seu próprio processo de aprendizagem da LE, ou seja, ele conhece as frustrações provenientes da aprendizagem, o que pode contribuir no auxílio de um aprendente no processo da LE. Nesse sentido, a figura do professor de FLE se torna essencial, pois segundo Almeida Filho (2002, p.25):

ensinar uma língua estrangeira implica, pois, uma visão condensada e frequentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo.

Seguindo essa linha de perspectiva, investigar o erro no processo de aprendizagem da LE, neste caso o FLE, se torna uma vertente interessante dentro da minha prática docente. A minha vivência em sala de aula me permitiu observar como ele é importante dentro do que se propõe no processo ensino-aprendizagem de um aprendente de FLE, para não somente sanar dúvidas, mas também de auxiliar o aprendente a descobrir uma nova visão das normas e da cultura proposta pela LF.

1.3. Objetivos

Para construir esta pesquisa, foi levado em consideração o que os atores de sala de aula ensejam em seus percursos de ensino-aprendizagem do FLE. A construção desta pesquisa propõe a análise dos seguintes objetivos:

1.3.1. Objetivo Geral

A pesquisa pretende inquirir, por meio dos referenciais teóricos e da própria investigação, qual é a percepção do erro pelos atores de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira dentro da abordagem acional na COOPLEM Idiomas.

A partir deste objetivo, geraram-se os objetivos específicos que serão apresentados a seguir.

1.3.2. Objetivos Específicos

a) Identificar entre os professores suas percepções sobre o erro nas produções escritas dos aprendentes em suas turmas na COOPLEM Idiomas;

b) identificar entre os aprendentes suas percepções das dificuldades associadas ao erro quando se trata de produzir uma tarefa escrita no processo de aprendizagem do FLE na COOPLEM Idiomas; e

c) analisar se ainda há manifestações da interlíngua ao apontar os erros encontrados na produção escrita de uma carta pública realizada pelos aprendentes do FLE da COOPLEM Idiomas na abordagem acional.

1.4. Organização da pesquisa

A fim de organizar este trabalho acadêmico e melhor compreensão da proposta de sequência lógica, ele se dividirá em quatro grandes sessões para que o leitor compreenda aquilo que propomos dentro da discussão.

A seção dois trará fundamentos teóricos que darão suporte a esta pesquisa e aquilo que se entende sobre o erro. Em seguida, na seção três, a cooperativa COOPLEM Idiomas, local onde realizei esta investigação.

Na seção quatro, os parâmetros da metodologia da pesquisa na qual se abordou o estudo de caso que foi realizado, além de trazer mais informações acerca da instituição onde propus esta pesquisa, os aprendentes e os professores que lá estarão para sua integração.

Na seção cinco, trataremos os dados coletados e suas análises para a construção do que se pretende responder ao longo desta pesquisa. Por fim, encerra-se este trabalho com considerações finais acerca dos objetivos propostos anteriormente.

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

Um dos erros mais funestos que podemos cometer, enquanto estudamos, como alunos ou professores, é recuar em face do primeiro obstáculo com que nos defrontamos. É o de não assumirmos a responsabilidade que a tarefa de estudar nos impõe, como, de resto, qualquer tarefa o faz a quem a deve cumprir. (Freire, 1997, p.28)

Na seção anterior, compreendemos de onde surgiu esta pesquisa e nos foi apresentado os objetivos que vão dar propósito a este trabalho. Nesta seção, vamos nos aprofundar nos conhecimentos teóricos que o darão base. Em um primeiro momento, conheceremos o que é a interlíngua. A partir deste estudo, poderemos então compreender o erro – seus conceitos, tipos e aplicações na LF. Logo após, a perspectiva educacional que tange o presente momento no ensino de LE, a abordagem acional. Para dar seguimento, por também englobar a figura do professor, faremos a introdução e distinções sobre contrato didático. Por fim, trataremos sobre as emoções no aprendizado de uma LE e a sobrecarga cognitiva por elas provocada.

2.1. A interlíngua

Selinker (1972) traz um novo conceito após seu curso na universidade de Edinburgh, a “*interlanguage*”, que aqui tratarei por **interlíngua**. O autor explica que o aprendente, ao buscar a LA, é confrontado a normas que são próprias do idioma. Ao sair da sua LM e tentar expressar sua performance natural na LA, ao utilizar-se de recursos da LM na LA, o aprendente manifesta o que chamamos de língua intermediária, ou seja, a interlíngua.

Figura 1 - Onde se situa o conceito de interlíngua



Fonte: elaborada pelo autor.

Selinker (1972), ao apresentar esse conceito, discute não somente com seus colegas de departamento e seus ex-alunos, mas também com uma geração de professores e estudiosos ao apresentar tal teoria, pois introduz a base para os estudos dos erros.

Em progressão à definição trazida por Selinker (1972), Corder (1982) afirma que o estudo da interlíngua é o “estudo dos sistemas linguísticos dos aprendentes de línguas, ou

simplesmente o estudo da linguagem dos aprendentes de línguas”⁵. Ao trazer esse conceito, o autor acredita que a interlíngua nada mais é do que a linguagem do aprendente da LE que vai apresentar elementos que compõem tanto a LA quanto sistemas de outras línguas que ele saiba, mas com maior evidência a LM. Em concordância com Selinker (1972), Corder (1982) acredita que a interlíngua é um sistema misto ou intermediário do aprendente, conforme a figura 1 já apresentada.

Entretanto, Corder (1982) acredita que o termo não é o melhor para manifestar o que de fato é a interlíngua. Ele prefere o termo “sistema aproximativo”, pois acredita que vai direto ao ponto no que tange a língua falada pelo aprendente de LE. Por ser próximo ao que é realizado na LA, o sistema aproximativo consegue abarcar o que é dito pelo aprendente e também o que é percebido na LA, porém não leva em consideração qual a fonte que ele usou de referência para a sua fala de origem, seja sua LM ou alguma outra LE. Assim, o autor prefere cunhar um novo termo, a “competência transicional”. Aproximando-se da noção trazida por Chomsky sobre competência, o autor busca enfatizar que o aprendente “possui um certo conjunto de conhecimentos que esperamos estar em constante desenvolvimento, os quais fundamentam os enunciados que ele produz e que cabe ao linguista aplicado investigar.”⁶ (Corder, 1982, p.67, tradução nossa). O autor acredita que a interlíngua não se manifesta de maneira eloquente numa conversa corriqueira na sala de aula, uma vez que ele estará em um ambiente considerado controlado, pois ele é conduzido a seguir dinâmicas linguísticas da LA a qual está em exposição na sala de aula.

As contribuições de Corder (1982) são de enorme importância para os estudos em interlíngua, pois ele segue a influência e as percepções de Selinker (1972) e as aprofunda com a discussão sobre a introdução de outras línguas. O status da interlíngua para o autor, como língua intermediária, fica numa situação frágil, visto que não justifica e explica as outras línguas que já podem estar integradas ao que o aprendente já possui. Assim, ele prefere levar em consideração a noção de competência transitória.

Vogel (1995) segue as perspectivas trazidas por Selinker (1972) e Corder (1982) na definição do que é a interlíngua. Para o autor, ela é a “língua que se forma em um aprendente de uma LE à medida que ele é confrontado com a LA, sem que sua fala coincida totalmente ao

⁵ Tradução nossa de: “The study of interlanguage is, then, the study of the language systems of language learners, or simply the study of language learners' language.” (Corder, 1982, p. 66)

⁶ Tradução nossa de: “[...] learner possesses a certain body of knowledge which we hope it constantly developing, which underlies the utterances he makes and which it is the task of the applied linguist to investigate.” (Corder, 1982, p.67).

que é dito na LA”⁷ (Vogel, 1995, p. 19). Ao trazer tal conceito, Vogel (1995) avança a discussão trazida por Selinker (1972), pois ele não fica apenas concentrado na sua LM como fonte para que os equívocos se apresentem, mas também de outras LE que já foram aprendidas anteriormente. Isso já o diferencia de Corder (1982), uma vez que o autor define que as LEs também fazem parte do processo da interlíngua como influência. Segundo o autor, constitui a interlíngua a relação entre “a LM, eventualmente outras LEs previamente adquiridas, e a LA”⁸ (Vogel, 1995, p. 19). Tal relação se faz importante, pois com a interação que já teve com outras LE, o aprendente cria um novo arcabouço linguístico, o que lhe permite fazer comparações de usos de estruturas que já lhe são familiares, se não a associar à sua própria LM, ele pode recorrer à outras LEs, o que pode induzi-lo ao equívoco na hora de se expressar na LA em estudo.

Mais recentemente, Galligani (2003) observa que há diversas nomenclaturas que foram utilizadas para o que hoje é considerado como o termo central, a interlíngua. Segundo a autora, pode-se mencionar para o fator estudado as seguintes nomenclaturas:

“sistema aproximativo (Nemser 1971), competência transitória (Corder 1967), dialeto idiossincrático (Corder 1971), sistema intermediário (Porquier 1974), interlíngua (Selinker 1972), sistema aproximativo de comunicação, língua do aprendente ou sistema aproximado (Noyau 1976)”. (Galligani, 2003, p. 142)

Cabe aqui ressaltar que tais nomenclaturas serviram de base para os estudos atuais sobre os usos da interlíngua.

Destacamos ainda que Selinker (1972) distingue algumas propriedades que compõem a interlíngua. Para o autor, primeiro há a *estabilidade* entre os erros e o sistema linguístico do aprendente. Segundo, há a *intercompreensão* que existe entre falantes de línguas próximas. O terceiro ponto seria a *regressão* ou a *reaparição* de estruturas fossilizadas que se acreditava estarem extintas. E o quarto e último ponto seria a *sistematização* da interlíngua em algum momento do processo de aquisição. Com os avanços nos estudos que rodeiam a interlíngua, Galligani (2003) nos traz outros parâmetros que acrescentam aos que foram acima apresentados: 1) a dinâmica (*instabilidade* – modificações que destoam do conjunto do sistema estudado, no caso, a LE – e a *variabilidade* – ligada principalmente ao período no qual o aprendente encontra-se no processo do aprendizado da LE, em seu estado mais puro de uso da língua); 2) o sistema (*sistematicidade*) e 3) a especificidade (*permeabilidade* – tendência a

⁷ Tradução nossa de : « Par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d’une langue étrangère à mesure qu’il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu’elle coïncide totalement avec cette langue-cible. » (Vogel, 1995, p. 19)

⁸ Tradução nossa de : « Dans la constitution de l’interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d’autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. » (Vogel, 1995, p. 19)

simplificar, a esquematizar aspectos gramaticais que deixam a língua mais difícil e acaba por bloquear a comunicação).

Através dessas novas propriedades que compõem a interlíngua, podemos então assumir que a interlíngua se torna

“[...] um conjunto de microsistemas autônomos de tal forma que cada um pode funcionar de acordo com regras originais e específicas que evoluem com a introdução de novos dados e que irão modificar, para que possam ser integrados, a estruturação dos microsistemas. Suas propriedades intrínsecas baseiam-se, portanto, em sua instabilidade, variabilidade e permeabilidade; estas permitem diferenciá-lo de uma língua natural. Por fim, seu sistema deve ser compreendido como diferente do da língua materna e também do da língua-alvo.” (Galligani, 2003, p. 148)⁹

Um exemplo prático de interlíngua seria, no âmbito de aprendentes brasileiros de FLE, dentro de uma situação de sala de aula, na qual um professor poderia lançar o tema felicidade e o aprendente realizar o seguinte enunciado:

- (1) “O que te faz feliz?” (língua materna)
- (2) « Qu’est-ce **que** te **fait** heureux ? » (interlíngua)
- (3) « Qu’est-ce **qui** te **rend** heureux ? » (língua-alvo)

Apresentado acima, pode-se observar ao realizar sua performance na LA (2), o aprendente procura recursos que já possui (LM). Como marcado em negrito, há dois desvios na sentença (2): um de cunho sintático e outro de cunho lexical. Neste caso, o uso do pronome relativo de acordo com seu uso na língua falada no Brasil e o verbo fazer junto a um sentimento. Assim, na LF, o pronome relativo usado quando há a função de sujeito seria o que se apresenta na sentença (3). Quanto ao não uso do verbo *rendre* (3) é um problema ligado a uma falta de conhecimento lexical que está intimamente ligada ao uso de uma colocação.

Galligani (2003) alerta que o pesquisador deve ter cuidado ao realizar a análise das produções dos que estão em processo de aprendizagem de uma LE, pois se foram analisados como “erros” ou “equivocos” podem-se colocar em questão os conceitos discutidos nesta seção. O fato de o usuário estar conseguindo se comunicar deve ser levado em consideração frente ao que um nativo¹⁰ diria, pois, o objetivo final é conseguir transmitir a mensagem. Os equivocos

⁹ Tradução nossa de: “[...] un ensemble de microsystèmes autonomes de telle sorte que chacun peut fonctionner selon des règles originales et spécifiques qui évoluent par l’apport de données nouvelles et qui vont venir modifier, pour qu’elles puissent être intégrées, la structuration des microsystèmes. Ses propriétés intrinsèques reposent donc sur son instabilité, sa variabilité et sa perméabilité ; celles-ci permettant de la différencier d’une langue naturelle. Enfin, son système est à appréhender comme différent de celui de la langue maternelle et aussi de celui de la langue cible. C’est pourquoi il n’est pas concevable de la définir dans une perspective contrastive, ce qui en donnerait une vision fautive et réductrice.” (Galligani, 2003, p. 148)

¹⁰ Destaca-se o que Cavallari (2004) afirma sobre o falante nativo. Segundo a autora, o falante nativo “que sabe sua língua perfeitamente bem, a ponto de ser considerado a autoridade maior para julgar aspectos como gramaticidade, não passa de um mito que facilmente nos remete à ideia de falante ideal empregada pelos

vão de encontro principalmente ao que a norma padrão (*français standard*) da LA traz, e são neles que nos concentraremos quando formos analisar os dados coletados. Na próxima seção, exploraremos a definição do erro no aprendizado de uma LE e em especial na LF.

2.2. O erro

2.2.1. O erro como dimensão da interlíngua

Por volta do final dos anos 60 e início dos anos 70, houve uma nova percepção em relação ao erro no processo de aprendizagem de uma nova LE. Com uma visão sobre o papel do aprendente dentro do que se entende por aprendizagem de uma LE a perspectiva do erro toma uma nova forma. De acordo com Ortiz Alvarez (2002)¹¹, “os erros produzidos ganham um novo status, uma vez que passam a ser analisados como um processo gradual de tentativa que permite ao aluno testar hipóteses, estabelecer aproximações do sistema usado por nativos e criar um sistema linguístico legítimo.” Com esse novo status, os aprendentes conseguem ter uma nova interação com a LA e sua LM, numa fase de intersecção entre elas.

Sabendo que a sala de aula é um espaço no qual há constantes trocas de aprendizagens entre os aprendentes e o professor, vários podem ser os contextos nos quais podem gerar situações de elocução por parte dos aprendentes e de explanação dos tópicos gerados a partir de situações motivadoras pelos professores, com focos específicos.

No contexto específico da abordagem acional, o aprendente como ator social é exposto a situações do cotidiano através de micro ou macro tarefas (aquelas referem-se às atividades simples do cotidiano, como conseguir se informar sobre determinado assunto, e estas referem-se às grandes situações, como realizar uma entrevista completa) que o farão capaz de interagir utilizando-se da LE que está em processo de aprendizagem. Neste contexto, o aprendente de francês, influenciado pela sua LM, ao realizar sua fala pode cometer desvios que não são reconhecidos como corretos pela norma padrão da LA, gerando assim o que chamamos de erro.

De acordo com Cuq (2003), o erro sempre foi assunto de debate dentro dos estudos da linguística, pois, a princípio, ele estaria ligado às interferências da LM em relação às normas ditas na LE estudada. Em função da sua perspectiva, o erro pode apresentar duas interpretações:

gerativistas.” (2004, p. 173). Durante este trabalho, utilizaremos o termo como referência por ser já de amplo conhecimento entre os estudiosos de LE, no entanto, estamos de acordo com a autora no que tange suas características de ser uma referência para aqueles que estão em processo de aprendizagem.

¹¹ A fonte consultada não é paginada.

a primeira, uma falha nas operações cognitivas que impede o aprendizado e leva o falante a realizar uma ação que não necessariamente era a aguardada pelo seu interlocutor; a segunda seria a qualidade e quantidade de interações que o aprendente teria para conseguir internalizar de modo satisfatório o funcionamento da língua em processo de aprendizagem. Tais interpretações do erro trazem à tona as noções de erro de competência (ou seja, os erros recorrentes e que não são suscetíveis de autocorreção, são os que o falante já o internalizou como verdade e não percebe que mais o está cometendo) e o erro de performance – equívoco ou desvio – (ocasionais, que são perceptíveis e passíveis de autocorreção pelo locutor, e na maioria das vezes não são repetitivos).

2.2.2. Nomenclaturas das definições do erro

A partir da proposta de Cuq (2003), apresentamos aqui as definições que são mais pertinentes e apropriadas do nosso ponto de vista. Nesse sentido, daremos início às discussões sobre o erro e suas variantes.

Corder (1982) já havia mencionado o que Cuq (2003) nos elucidou acima. Segundo Corder (1982, p. 10), os erros de performance têm como característica serem não sistemáticos e os erros de competência têm como característica serem sistemáticos. O autor ainda faz a distinção entre os erros e os equívocos. Segundo ele, os erros de performances são considerados os equívocos, reservando o termo erro para referir-se aos erros sistemáticos, “a partir dos quais podemos reconstruir seu conhecimento da língua até o momento, ou seja, sua *competência transitória*.” (Corder, 1982, p. 10)¹². Tal perspectiva só colabora com a vertente proposta pelos autores mais modernos sobre o tema e elucidada uma questão importante, a distinção entre os erros e os equívocos dos aprendentes.

Figueiredo (2023) nos explica que a noção de erro varia de acordo com a corrente linguística abordada. A noção mais conhecida de erro vem do que se sabe a partir da gramática normativa, pois ela a define como um desvio daquilo que é considerado uma boa norma pelos usuários da língua. Essa noção leva em consideração a perspectiva da sociolinguística, na qual o erro deixa de ser um fator negativo e passa a ser respeitado no processo de aprendizagem,

¹² Tradução nossa de: “The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic. [...]. It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistakes, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e. his *transitional competence*.” (Corder, 1982, p. 10)

pois nele há um esforço do aprendente em buscar a fala o mais próximo possível do que a língua faz uso no que se é esperado pela norma padrão. Importa salientar que

“alguns autores (Chastain, 1980, 1981; Piazza, 1980, entre outros) afirmam que nem todos os erros impedem o processo de interação comunicativa entre os interlocutores. Com base nisso, consideraremos como erro a forma que, independentemente da construção gramatical, impede o processo de comunicação.” (Figueiredo, 2023, p.55)

Assim, se considerarmos o exemplo a seguir:

1) *Puis-je te faire une question ?*

2) *Puis-je te poser une question ?*

As perguntas acima apresentadas querem dizer a mesma coisa para um aprendente brasileiro, pois ele facilmente consegue reconhecer as estruturas para a tradução: “Posso te fazer uma pergunta?”. No entanto, na sentença (1), que seria a questão produzida por um aprendente brasileiro, podemos observar que há uma inconsistência de acordo com a frase (2). Apesar de ser gramaticalmente correta, pois respeita as normas propostas pela língua, um falante experiente da LF conseguiria identificar que é um interlocutor que não a conhece com profundidade, pois há uma distinção semântica proposta pela frase (1) que não atende ao que é lhe é esperado na sentença (2) por um usuário ativo da língua. O caso acima apresentado representa o que Anctil e Tremblay (2016) chamam de colocação de coocorrência (que é o fenômeno lexical no qual uma palavra acompanha a outra, que podem ou não serem da mesma classe gramatical, e que juntas possuem um sentido completo ou podem dar nome a um objeto), pois na LF, quando se fala em “*question*” o verbo associado deveria ser “*poser*” ao invés de “*faire*”, que demonstra uma incoerência do ponto de vista semântico.

Assim, faz-se necessário levar em consideração o nível no qual o aprendente está inscrito, pois como sua performance pode interferir em suas competências linguísticas, acredita-se que quanto maior for seu nível linguístico, menor serão as chances de cometer equívocos, já que a maioria deles acontece em níveis inferiores, nos quais o aprendente tem menor confiança linguística e baseia-se prioritariamente em sua LM antes de acessar a LE ou tem por base uma outra LE antes de acessar a nova língua que está em processo de aprendizagem.

A partir disso, podemos afirmar que no contexto da didática de línguas, na LF, existe a diferença entre o que chamamos de “equívoco” e “erro”. Este, segundo Marquilló Larruy (2003, p. 120), surge quando os alunos “não conhecem o funcionamento de uma regra”¹³, e o realizam

¹³ Tradução nossa de “relèvent d’une méconnaissance de fonctionnement d’une règle”. (Marquilló Larruy, 2003, p. 120)

por não estarem acostumados com o conteúdo. Numa situação hipotética, o aprendente não conhece um termo, sua pronúncia, seus usos no discurso. Já aquele, ainda sob a ótica do mesmo autor, acontece por conta de “falta de atenção/cansaço que o aluno pode corrigir (desde que o mecanismo esteja dominado)”¹⁴, ou seja, o aprendente já passou pelo contato com o tópico estudado, teve tempo para sua assimilação, e mesmo tendo revisado, ainda apresenta problemas de produção (seja oral ou escrito).

A partir dos conceitos apresentados, pode-se perceber que o erro e o equívoco se distinguem no estilo do desvio apresentado pelo aprendente: 1) se por falta de conhecimento prévio e uma tentativa de recurso à LM, para ver se é possível manter a comunicação no processo de aprendizagem da LE, gera-se então o erro; 2) se ele acontece por falta de domínio após ter sido exposto à regra e por algum lapso ou falta de atenção, gera assim o equívoco.

Destacamos aqui que o equívoco pode se fixar na memória do aprendente ao invés do bom uso, que é o esperado pela norma, o que provoca uma fossilização do conhecimento adquirido (Selinker, 1972).

Faz-se necessário analisar tais conceitos, pois o erro é um dos maiores indicadores da aprendizagem da LE de seus aprendentes pelos professores, seja para saber se está conseguindo transmitir os conteúdos que deverão ser aprendidos, seja para saber se o aprendente está trabalhando as lições em momentos outros que a sala de aula. Mas também é importante lembrarmos de que, segundo Cuq e Gruca (2005, p. 116), “toda aprendizagem é fonte potencial de erro. Não existe aprendizagem sem erros, pois isso significaria que aquele que aprende já sabe.”¹⁵

Tendo isso em mente, o professor pode se servir do erro como catalizador para não só construir o conhecimento daquele que o cometeu, mas também para o dos outros aprendentes que ali puderam construir juntos um novo conhecimento. Porquier *apud* Algubbi (1994, p. 103) afirma que “O erro não é somente inevitável, mas normal e necessário, constituindo um índice e um meio de aprendizagem. Não se aprende sem realizar erros e os erros servem para aprender.”¹⁶ Assim, um professor em contato com um aprendente que comete erros pode não

¹⁴ Tradução nossa de “erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l’apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)”. (Marquilló Larruy, 2013, p. 120)

¹⁵ Tradução nossa de : “affirment que « tout apprentissage est source potentielle d’erreur. Il n’y a pas d’apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà.” (Cuq e Gruca, 2005, p. 116)

¹⁶ Tradução nossa de : “L’erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d’apprentissage. On n’apprend pas sans faire des erreurs et les erreurs servent à apprendre.” (Porquier *apud* Algubbi, 1994, p. 103)

somente buscar estratégias para que ele melhore sua performance em FLE, mas também no que tange a busca por novas habilidades (orais ou escritas).

2.2.2.1. O erro no âmbito específico do FLE

No francês, foi a partir dos anos 70 que se começou a empregar o termo “erro” no desvio do que havia sido ensinado, sendo visto como inevitável. Aos poucos, essa noção foi transferida para o conceito que hoje tratamos por equívoco, e assim, criou-se os conceitos que foram acima analisados. Astolfi afirmou em sua pesquisa que:

Há alguns anos, as pesquisas em educação, e mais particularmente em didática de línguas, permitiram passar de uma concepção negativa dos erros dando lugar a uma sanção, a uma nova concepção na qual elas aparecem como um indício do qual a maneira como funciona o processo de aprendizagem e como uma testemunha preciosa para identificar as dificuldades dos aprendentes.¹⁷ (Astolfi, 1999, p. 32)

Desse modo, podemos afirmar que o erro se torna aceito para os aprendentes que o cometem. Assim, cabe ao professor se servir dos desvios das regras aplicadas durante os enunciados produzidos por seus aprendentes para (re)construir o conhecimento ao qual ainda estão em processo de aprendizagem.

Dentro desse contexto, devemos então pensar em como se dá o paradigma entre o erro e o equívoco. Assim sendo, dentro uma perspectiva mais ampla, faz-se necessário considerar o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Por ser um documento central em relação às principais línguas europeias, notadamente a LF entre elas. Ao identificar e classificar as habilidades necessárias do aprendente do nível básico até o nível avançado, o QECR serve para orientar os professores para que os aprendentes possam, de fato, se expressar numa LE que foi considerada pelos pesquisadores que colaboraram com a sua elaboração. Como documento de referência para o ensino de idiomas, ele aponta uma distinção entre o que é o erro e o equívoco:

Os erros são causados por um desvio ou uma representação deformada da competência alvo. Significa então uma adequação da competência e da performance do aprendente que desenvolveu as diferentes regras e normas da L2. Os equívocos, de sua parte, acontecem quando o aprendente é incapaz de colocar as competências em uso, como se fosse um locutor nativo. (Conselho da Europa, 2005, p. 118)¹⁸

¹⁷ Tradução nossa de: “depuis quelques années, les recherches en éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves.” (Astolfi, 1999, p.32)

¹⁸ Tradução nossa de: “Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif.” (CECRL, 2005, p. 118)

O QEQR ainda levanta questionamentos sobre a manifestação do erro na sala de aula; se ocorrem individualmente ou de maneira coletiva; se o professor avalia os erros em relação às produções dos aprendentes; e sua importância na visão do professor em relação à produção dos aprendentes. Ressaltamos aqui que todos esses questionamentos têm em comum uma visão apenas de um dos envolvidos na sala de aula, o professor em relação ao seu aprendente.

Corder (1982) afirma que os erros dos aprendentes de uma LE podem dar evidências de qual sistema linguístico ele está em uso (se o sistema que já está em repetição em seu repertório linguístico que é o adequado para a LE em aprendizagem ou algum outro que ainda não está de acordo com o esperado pelas normas da LA). Ele observa que os erros são significativos em três diferentes formas. Primeiro, para os professores, pois indica-lhe em qual passo está o aprendente em seu processo na LE estudada se fizer uma análise sistemática, o que lhe mostra o que ele já sabe e o que ainda precisa aprender. Segundo, ao pesquisador, pois poderá lhe indicar quais estratégias ou procedimentos os aprendentes estão levando em conta para a descoberta da LE. Terceiro, e segundo o autor, talvez o mais importante entre os três, eles são indispensáveis para os próprios aprendentes, pois eles podem se tornar um recurso que eles podem usar para sua própria aprendizagem em suas produções. Corder (1982) conseguiu então trazer à toda a visão do erro como favorável para a aprendizagem, mas também chama a atenção para o fato de que o estudo dos erros envolve um estudo mais sofisticado do que lhes é acordado.

De um modo geral, não há uma definição precisa acerca do erro. No entanto, os autores aqui discutidos são de acordo sobre seus conceitos em relação à didática de línguas: um, o “erro”, como um desvio sobre a norma formal que a língua possui e já é canonicamente aceita. Já o “equivoco” se dá a partir de um lapso do falante, que em processo de uso da língua em aprendizagem, desvia-se de modo natural da LA.

Nesse sentido, Figueiredo (2023) aponta que, com a evolução das teorias acerca do aprendizado de uma LE, o erro sempre foi um fantasma que esteve presente e que nem sempre as “noções teóricas são capazes de explicar sozinhas todos os possíveis problemas do ensino de línguas” (p. 60). Os erros deixaram de ser os vilões do aprendizado para se tornarem aliados nesse processo de aprendizagem. Assim, concordamos com a visão de Figueiredo (2023, p. 61) “Com tanto apoio teórico, já passou da hora de considerar o erro não como uma interferência negativa, mas sim como um resultado natural no processo de desenvolvimento de qualquer tipo de aprendizagem, incluindo a de uma L2.”

A partir das noções acima apresentadas, vamos então compreender como ocorrem os erros em FLE para tentarmos identificar os erros que poderão ocorrer com os aprendentes

brasileiros a partir de suas produções escritas em sala de aula. Sem esquecer os professores que também nos apresentarão suas percepções sobre os erros a partir de suas experiências como docentes.

2.2.3. Tipologia dos erros

Para darmos seguimento, realizaremos uma classificação sobre os tipos de erros e como se dão na LF, para fins de análise posterior. De acordo com Figueiredo (2023, p. 61), há um consenso entre os autores que tratam do assunto, dizendo que existem quatro tipos de erros: **interlinguais, intralinguais, ambíguos e induzidos**.

- Erros **interlinguais**: estes são os chamados erros de interferência ou de transferência. Em geral, o aprendente tenta realizar um reflexo de sua língua primeira/materna na LE e não necessariamente esta estrutura funciona. Tais erros não são considerados negativos, mas sim uma visão positiva sobre as suas produções.
- Erros **intralinguais** “resultam, segundo Richards (1971,1974), da aprendizagem de uma LA e não refletem a influência da L1 do indivíduo” (Figueiredo, 2023, p. 87). São erros que são próprios da aprendizagem da LE, na qual a LM não possui semelhante e por isso não há um reflexo que justifique a sua origem. Em geral, são deduções que o aprendente faz tal qual uma criança quando está em processo de desenvolvimento e aquisição da sua LM. Esses erros são bem característicos e às vezes são marcas da própria língua.
- Erros **ambíguos** são os resultantes dos erros interlinguais por influência da LM, no nosso estudo, a língua portuguesa com a variante brasileira, e os erros intralinguais, que se assemelham aos percebidos no desenvolvimento daqueles que estão em processo de aquisição das suas línguas maternas.
- Erros **induzidos** não são nem os erros causados pela influência da LM nem pelos erros de aprendizagem. Esses são os erros causados pela ineficiência na transmissão do conhecimento: é o caso do professor que não conseguir se expressar claramente para gerar uma melhor compreensão do aprendente ou agir de acordo com o que se espera.

No entanto, é preciso nos concentrarmos ainda sobre a tipologia dos erros que se encontram na LF proposta por Catach (1980).

2.2.3.1. A tipologia de erros na ortografia

Catach (1980) estabeleceu a mais conhecida e estudada classificação dos erros ortográficos em várias categorias de acordo com as suas características. A autora, ao estabelecer a tipologia dos erros em LF, aponta a complexidade da ligação entre a fonética e a grafia.

Catach (1980) divide os erros em seis categorias de acordo com suas naturezas: erros de predominância fonográficos, erros de predominância morfográficos, erros de predominância logográficos, erros de predominância ideográficos, os erros não funcionais e os erros considerados extra gráficos. Assim, a autora propõe um quadro para melhor e maior compreensão de suas propostas que serão consideradas para a análise desta pesquisa.

Quadro 1 - Tipologia de erros de Nina Catach (1980)

Tipo de erro	Modificação	Exemplos
Fonográficos São erros que vão contra as regras fundamentais de transcrição e de posição: a palavra é compreendida oralmente, mas o erro aparece no momento da transcrição.	Com alteração do valor fônico O erro de transcrição modifica a sonoridade da palavra.	<i>Recu</i> → <i>Reçu</i> (Recebido) <i>Briler</i> → <i>Briller</i> (Brilhar)
	Sem alteração do valor fônico O erro de transcrição não modifica a sonoridade da palavra.	<i>Fare</i> → <i>Phare</i> (Farol) <i>Notament</i> → <i>Notamment</i> (Percebido)
Morfográficos São erros que atingem os morfogramas lexicais e os morfogramas gramaticais	Gramaticais são os que possuem desvios de gênero, número, grau dos nomes e formas verbais; adição ou omissão de consoante ou vogal em acordos que a língua francesa realiza em sua escritura, mas que não são perceptíveis oralmente	<i>Chevaus</i> → <i>Chevaux</i> (Cavalos) <i>Une joli fille</i> → <i>Une jolie fille</i> (Uma bela garota) <i>Genous</i> → <i>Genoux</i> (Joelhos) <i>Ils chantes</i> → <i>Ils chantent</i> (Eles cantam)
	Lexicais são os que envolvem a falta de compreensão de prefixos e sufixos, das famílias lexicais e das letras finais justificáveis.	<i>Bon</i> → <i>Bond</i> (Salto) <i>Doig</i> → <i>Doigt</i> (Dedo) <i>Inabité</i> → <i>Inhabité</i> (Inabitado) <i>Anterrement</i> → <i>Enterrement</i> (Funeral)
Logográficos São em geral erros que envolvem homófonos.	Gramaticais há aqui uma confusão entre os homófonos gramaticais.	<i>à</i> → <i>a</i> (Preposição com acento grave e verbo “avoir” na terceira pessoa do singular) <i>et</i> → <i>est</i> (Conjunção aditiva e verbo “être” na terceira pessoa do singular) <i>on</i> → <i>ont</i> (Pronome da terceira pessoa do singular e verbo “avoir” na terceira pessoa do plural)

		<i>sont</i> → <i>son</i> (Verbo “être” na terceira pessoa do plural e substantivo “som”)
	Lexicais há aqui uma confusão entre os homófonos lexicais.	<i>Vers – vert – verre</i> (Por meio de – verde – copo) <i>Pleine – Plaine</i> (Cheio – Simples)
Ideográficos Tratam sobre os erros de pontuação e a distinção entre maiúsculas e minúsculas.	São erros associados a omissões, adições, uso incorreto de sinais de pontuação ou uso incorreto de letras maiúsculas.	<i>Hopital</i> → <i>Hôpital</i> (Hospital) <i>Il faisait beau. il était huit heures.</i> → <i>Il faisait beau. Il était huit heures.</i> (Estava um belo dia. Eram oito horas) <i>lhuitre</i> → <i>l’huitre</i> (Ostra) <i>la france</i> → <i>la France</i> (a França)
Não funcionais São erros que concernem as consoantes latinas e as consoantes gregas.	São erros de esquecimento de uma letra em conexão com a sua etimologia.	<i>Uile</i> → <i>Huile</i> (Óleo) <i>Sculter</i> → <i>Sculpter</i> (Esculpir)

Fonte: Quadro adaptado de Nina Catach em CATACH, Nina. *L’orthographe française*. Paris: Nathan, 1980, p. 280, com tradução nossa da apostila proposta para o concurso de recrutamento dos professores de escolas do curso Pass-Éducation 2026.¹⁹

O trabalho de Catach (1980) se tornou uma referência para os trabalhos sobre a tipologia dos erros *graphie-phonie/ phonie-graphie* na LF. Para melhor compreensão, Michel Gey (1987) desenvolveu a partir do quadro de Catach (1980) uma tipologia de erros ortográficos que amplia a compreensão do que a autora já propôs. Abaixo, vamos apresentar os quadros por ele propostos em sua tipologia de erros ortográficos:

Quadro 2 - Erros de predominância fonética

Omissão ou Adjunção	Letra		<i>maitenant</i> → <i>maintenant</i> (agora)
	Sílaba		<i>arbrustre</i> → <i>arbuste</i> (arbusto) <i>manman</i> → <i>maman</i> (mamãe) <i>bienteur</i> → <i>bienfaiteur</i> (benfeitor)
Confusão	Surda/Sonora	p/b f/v t/d c/g outro	<i>puplier</i> → <i>publier</i> (publicar) <i>valfe</i> → <i>valve</i> (válvula) <i>tortoir</i> → <i>dortoir</i> (dormitório) <i>craver</i> → <i>graver</i> (gravar)
	Líquido		<i>car</i> (por que) ≠ <i>cal</i> (calo)

¹⁹ Disponível em: <https://www.pass-education.fr/qu-est-ce-que-la-typologie-des-erreurs-de-nina-catach-crpe/>. Acessado em: 30/04/2025.

	Nasal		<i>nimer</i> → <i>numéro</i> (número) <i>opignon</i> → <i>opinion</i> (opinião)
	Semivogal	ki ≠ kui	<i>quiller</i> ≠ <i>cuiller</i> (colher)
	Vogal		<i>définit</i> (definição) ≠ <i>défunt</i> (defunto)
Deslocamento	Letra		<i>erxcusion</i> → <i>excursion</i> (excursão)

Fonte: Gey, M. *Didactique de l'orthographe française : méthode, expériences et exercices pédagogiques*. Nathan, 1987, p. 126. Tradução e adaptação nossa.

Quadro 3 - Erros de predominância fonográfica

		Vogal Dígrafo vocálico Acento	Semivogal	Consoante Dígrafo consonantal Cedilha	Consoante simples ou dupla
Alteração de valor fônico	Omissão ou Adjunção	<i>boef</i> → <i>bœuf</i> (boi) <i>merite</i> → <i>mérite</i> (mérito) <i>cheuveu</i> → <i>cheveux</i> (cabelos) <i>suité</i> → <i>suite</i> (seguida)	<i>briler</i> → <i>briller</i> (brilhar) <i>piaille</i> → <i>paille</i> (palha)	<i>exès</i> → <i>excès</i> (excesso) <i>sçore</i> → <i>score</i> (pontuação) <i>gérir</i> → <i>guérir</i> (curar) <i>recu</i> → <i>reçu</i> (receber) <i>exciste</i> → <i>existe</i> (existe)	<i>enui</i> → <i>ennui</i> (entendiado) <i>asis</i> → <i>assis</i> (sentado) <i>soissie</i> → <i>sosie</i> (sósia)
	Confusão	<i>oisis</i> → <i>oasis</i> (oásis) <i>nè</i> → <i>né</i> (nascido)	<i>paille</i> → <i>paye</i> (pago)	<i>escursion</i> → <i>excursion</i> (excursão)	<i>serrai</i> → <i>serai</i> (serei)
	Inversão	<i>idoit</i> → <i>idiot</i> (idiota) <i>élève</i> → <i>élève</i> (aluno)	<i>vielle</i> (viela) → <i>vielle</i> (velho)	<i>danmé</i> → <i>damné</i> (danificado) <i>ceuillir</i> → <i>cueillir</i> (colher)	
Sem alteração de valor fônico	Omissão ou Adjunção	<i>sin</i> → <i>sein</i> → seio <i>abime</i> → <i>abîme</i> (estragou) <i>éteau</i> → <i>étau</i> (torno) <i>il ut</i> → <i>il et</i> (ele e) <i>oeuil</i> → <i>œil</i> (olho) <i>fûmer</i> → <i>fumer</i> (fumar) <i>binètte</i> → <i>binette</i> (enxada)	<i>joailer</i> → <i>joailler</i> (joalheiro) <i>criller</i> → <i>crier</i> (gritar) <i>pingoin</i> → <i>pingouin</i> (pinguim)	<i>tiket</i> → <i>ticket</i> (bilhete) <i>guorille</i> → <i>gorille</i> (gorilla) <i>réçit</i> → <i>récit</i> (história)	<i>méchament</i> → <i>méchamment</i> (maldade) <i>pensser</i> → <i>penser</i> (pensar) <i>enffermer</i> → <i>enfermer</i> (trancar)

	Confusão	<i>licée</i> → <i>lycée</i> (liceu) <i>blème</i> → <i>problème</i> (problema) <i>inventère</i> → <i>inventaire</i> (inventário)	<i>noiller</i> → <i>noyer</i> (afogar)	<i>pharmatie</i> → <i>pharmacie</i> (farmácia)	
	Inversão	<i>ciclyste</i> → <i>cycliste</i> (ciclista)			

Fonte: Gey, M. *Didactique de l'orthographe française : méthode, expériences et exercices pédagogiques*. Nathan, 1987, p. 127. Tradução e adaptação nossa.

Quadro 4 - Erros de predominância morfológica

Os morfemas gramaticais	Relação mal estabelecida entre	substantivo e pronome determinante		<i>les gens, il...</i> → <i>les gens, ils</i> (as pessoas, elas...) <i>la routes</i> → <i>les routes</i> (as rotas)
		substantivo + complemento adjetivo		<i>un sac de bille</i> → <i>un sac de billes</i> (un saco de bilocas) <i>pleine de truite</i> → <i>plein de truites</i> (cheio de trutas)
		adjetivo e substantivo	justaposição sem justaposição	<i>aucun hommes</i> → <i>aucun homme</i> (nenhum homem) <i>deux nez absolument pareille</i> → <i>deux nez absolument pareils</i> (dois narizes absolutamente parecidos)
		sujeito e verbo	justaposição inversão sem justaposição	<i>je fait</i> → <i>je fais</i> (eu faço) <i>tombent la neige</i> → <i>tombe la neige</i> (cai a neve) <i>je les voient</i> → <i>je les voie</i> (eu os vejo)
		particípio passado e substantivo (ou pronome)	sem auxiliar com <i>être</i> com <i>avoir</i> sem complemento com <i>avoir</i> com complemento depois com <i>avoir</i> com complemento antes	<i>ils sont venu</i> → <i>ils sont venus</i> (eles vieram) <i>elle a chantée</i> → <i>elle a chanté</i> (ela cantou) <i>j'ai entendus des cris</i> → <i>j'ai entendu des cris</i> (eu ouvi gritos) <i>tu les as battu</i> → <i>tu les a battus</i> (você os venceu)

Confusão		verbo pronominal	<i>elles se sont lavé</i> → <i>elles se sont lavées</i> (elas se lavaram)
	forma plural		<i>chevaus</i> → <i>chevaux</i> (cavalos) <i>verroux</i> → <i>verrous</i> (fechos)
	categoria		<i>des ombrent passes</i> → <i>des ombres passées</i> (sombras passadas)
	modo	infinitivo/particípio infinitivo/indicativo indicativo/condicional outros	<i>ils vont joué</i> → <i>ils vont jouer</i> (eles vão jogar) <i>elles vont noircir</i> → <i>elles vont noircir</i> (elas vão escurecer) <i>viendrai</i> → <i>viendrais</i> (virei/viria) <i>tu mangé</i> → <i>tu as mangé</i> (tu comestes)
	grupo verbal/desinência		<i>il crit</i> → <i>il crie</i> (ele grita) <i>il geind</i> → <i>il geint</i> (ele geme)
	tempo		<i>criai</i> → <i>criais</i> (gritarei/gritava)
Os morfemas lexicais	não reconhecimento de palavras		<i>bien veillance</i> → <i>bienveillance</i> (benevolência) <i>un névier</i> → <i>un évier</i> (uma pia)
	desconhecimento da família lexical		<i>inabité</i> → <i>inhabité</i> (desabitado)
	desconhecimento de prefixos/sufixos		<i>anterrement</i> → <i>enterrement</i> (enterro)
	desconhecimento da continuidade ou não do radical		<i>nous vogons</i> → <i>nous vogueons</i> (nós navegamos)
	desconhecimento das letras finais justificadas de um ensinamento		<i>heureus</i> → <i>heureux</i> (felizes)

Fonte: Gey, M. *Didactique de l'orthographe française : méthode, expériences et exercices pédagogiques*. Nathan, 1987, p. 128. Tradução e adaptação nossa.

Quadro 5 - Erros consoantes aos homófonos

Homófonos de discurso		<i>larme</i> → <i>l'arme</i> (a arma) <i>encore sage</i> → <i>en corsage</i> (de corpete)
Homófonos lexicais	base lexical	<i>chant / champ</i> (canto / campo) <i>voix/voie</i> (voz/caminho) <i>vain/vin</i> (vão/vinho)
	parônimos	<i>exruption</i> → <i>excursion</i> (excursão)
Homófonos gramaticais		<i>a/à</i> (tem/a – preposição)
		<i>et/est</i> (e/ê)

		<i>ce/se</i> (este/se)
		<i>ces/ses</i> (estes/seus)
		<i>ou/où</i> (ou/onde)
		<i>on/ont</i> (a gente/ têm)
		<i>son/sont</i> (seu/ estão)
		<i>ni/n'y</i> (nem/ não há)
		outros
	parônimos	<i>si/s'il</i> (se/ se ele)

Fonte: Gey, M. *Didactique de l'orthographe française : méthode, expériences et exercices pédagogiques*. Nathan, 1987, p. 129. Tradução e adaptação nossa.

Quadro 6 - Erros ideográficos

Omissão ou Adjunção	maiúscula	substantivo próprio substantivo comum	<i>pierre/Pierre</i>
		em início de frase	
	apóstrofo		<i>l autre</i> (o outro)
	hífen		
	pontuação	ponto vírgula outros sinais	
Confusão	erros de sinais		

Fonte: Gey, M. *Didactique de l'orthographe française : méthode, expériences et exercices pédagogiques*. Nathan, 1987, p. 129. Tradução e adaptação nossa.

Quadro 7- Erros não funcionais

Vogal		<i>douçatre</i> → <i>douçâtre</i> (adocicado)
Consoante	consoante final sem justificativa pedagógica possível	<i>abrit</i> → <i>abri</i> (abrigo) <i>frai</i> → <i>frais</i> (fresco ou custo) <i>chaleur</i> → <i>chaleur</i> (calor) <i>ailleur</i> → <i>ailleurs</i> (outro lugar)
	consoante grega	<i>téâtre</i> → <i>théâtre</i> (teatro)
	consoante latina	<i>sculter</i> → <i>sculpter</i> (esculpir)
	falsa etimologia	<i>domter</i> (<i>domitare</i>) → <i>dominer</i> (dominar)
	consoante simples ou duplicada injustificada	<i>charriot</i> → <i>chariot</i> (carrinho) <i>boursoufflé</i> → <i>boursouflé</i> (inchado)

Fonte: Gey, M. *Didactique de l'orthographe française : méthode, expériences et exercices pédagogiques*. Nathan, 1987, p. 130. Tradução e adaptação nossa.

A partir desse panorama na tipologia dos erros ortográficos, Gey (1987) nos explica por meio de mais exemplos os tipos de erros que podem ser encontrados na ortografia, seguindo a

base proposta por Catach (1980). Acreditamos que as duas teorias se complementam para a realização da nossa análise. Na próxima seção, abordaremos a tendência pedagógica atual para a análise desta pesquisa, a abordagem acional.

2.3. A abordagem acional

A evolução das metodologias das línguas estrangeiras foi constante durante o século XX. A abordagem comunicativa teve um papel importante no ensino de línguas estrangeiras, justamente por ter introduzido as noções de ação e reflexão no aprendente e tornando-o o centro da aprendizagem da LE. Porém, com a chegada do QEER para o ensino de línguas em 2001, uma nova metodologia foi trazida para o âmbito educacional: a abordagem acional.

A partir do QEER, de acordo com o Conselho da Europa (2001) a abordagem a ser trabalhada seria voltada para a ação, pois o documento criado traz uma nova vertente sobre quem é o falante da língua (agora chamados de utilizador e aprendente), a função social acerca do uso da língua e a realização de atividades que serão denominadas por tarefas, nas quais o falante terá que realizar algo específico numa determinada situação considerada real. A partir dessa ótica, o documento traz uma definição de como a aprendizagem da LE pode ser ensinada, seguindo a seguinte premissa:

“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.” (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

No entanto, Girardet (2011) afirma que essa definição gerou grande debate, pois ele traz uma definição, mas não explica ou desenha como de fato esse novo modelo de ensino deve ser realizado, visto que não há um modelo a ser trabalhado. Ainda segundo o autor, o quadro não traz muitas informações além de frases que podem dar um indício de como “Os utilizadores do QEER podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar” (Conselho da Europa, 2001, p. 72) em relação ao aprendente. Na visão de Oliveira (2015, p. 36), tal indício feito pelo QEER permitiu a “aplicação de atividades variadas e interativas na sala de aula, favorecendo também uma ampliação cultural significativa.”

A partir dessa visão, Puren (2006) realiza então uma comparação entre a abordagem comunicativa e a abordagem acional. A abordagem comunicativa propõe a capacidade de realizar trocas pontuais de informações com estrangeiros. Já a abordagem acional descreve a capacidade de trabalhar na LE com locutores nativos e não nativos da língua, daí a noção de falante e utilizador, respectivamente. No que tange à cultura, a competência intercultural se faz presente na abordagem comunicativa, pois há representações da cultura na qual a língua é utilizada. Já na abordagem acional, a competência cultural é expressa no domínio dos conceitos e valores contextuais compartilhados pelos falantes da língua. Em termos da realização de atividades para engajamento de uso da língua, temos as simulações e os papéis em situações comunicativas para a abordagem comunicativa. As ações coletivas no sentido de ser uma “pedagogia por projetos” são trabalhadas na abordagem acional.

Por estar em contato com situações que estarão presentes na vida real, o usuário da língua passa a ter uma noção importante e torna-se então conhecido por ser um ator social, capaz de agir utilizando-se de três competências: linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (Conselho da Europa, 2001, p. 34). Como ator social, ele está integrado à sociedade e será capaz de participar ativamente do que lhe for proposto, pois deixa de produzir enunciados mecânicos e passa a refletir sobre suas próprias ações por meio das tarefas que lhe são propostas em sala de aula.

Girardet (2001) traz a noção de que tais tarefas colocam o aprendente em situações ditas *linguageiras* ou não *linguageiras*. Essas atividades despertam nos aprendentes os seus saberes sobre os mais variados temas sociais, sendo eles o saber-fazer; o saber ser e o saber aprender. As tarefas podem ser simples ou complexas, individuais ou em grupo, enfim, de diversas maneiras que levarão o aprendente a agir com a língua em questão. Oliveira (2015) acredita que essas tarefas se adequam às necessidades que os aprendentes encontrarão em seus contextos públicos ou privados fora da sala de aula. O autor ainda sugere que o engajamento do aprendente em realizar as tarefas, ainda que artificialmente, é de grande valia, pois os aprendentes buscam sentido naquilo que estão produzindo na LE sem fazer uso de suas LMs.

A abordagem acional está amplamente adotada no ensino de línguas no Brasil nos dias de hoje. Por termos a adoção de manuais que estão amplamente voltados para a realidade europeia, os professores conseguem adaptar seus materiais em função dos objetivos propostos pelos temas que pretendem trabalhar.

No contexto do ensino da LF, os manuais estão conseguindo ir além. Apesar de ainda apresentarem o contexto europeu como principal, temos maior presença da francofonia na construção dos temas e dos objetivos de uso da língua em contexto para a realização das tarefas

e também do uso social que a língua pode ter. Manuais como *Entre Nous e Défi*, da casa de edição *Maison de Langues* ou mesmo o livro *Odyssée*, da casa de edição *Clé International* são alguns dos exemplos que apresentam ao aprendente da LF a abordagem acional, o contexto social de uso da língua, tarefas interessantes do ponto de vista pedagógico e imersão na cultura francófona.

Mas, para que a sala de aula acional seja de fato um sucesso, é importante levar em consideração os atores que a compõe: os professores e os aprendentes e o contrato didático/pedagógico que possuem. Na próxima seção, explicaremos o que é e como esse ato é de extrema relevância no fluxo do processo de ensino-aprendizagem.

2.4. O contrato didático

A sala de aula possui duas figuras importantes que compõe o processo de ensino e de aprendizagem: o professor e o aprendente. Ambos, ao estarem em contato um com o outro, têm expectativas em relação ao que encontrarão no espaço de aprendizagem: o professor – que o aprendente consiga aprender e usar os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano – e o aprendente – que acredita que o professor deva trazer o conhecimento de modo mais eficiente e eficaz em relação ao que busca.

Apesar de isto não estar fisicamente descrito num contrato de prestação de serviços, tal contrato está implícito nas relações que os professores e os aprendentes possuem pelas convenções que a sociedade espera desta relação. Apesar de não haver uma formalidade, tais atitudes não passam despercebidas por quem faz parte dela, afinal, já é um consenso social o que é esperado de ambas as partes. Assim, Guy Brousseau traz a noção do contrato didático. Segundo o autor, na tradução trazida por Silva (2010, p. 43-44):

“Chama-se contrato didático o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor... Esse contrato é o conjunto de regras que determinam, uma pequena parte explicitamente, mas sobretudo implicitamente, o que cada parceiro da relação didática deverá gerir e aquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro.”

O contrato didático tem uma grande importância para a aprendizagem, pois explica e traz uma nomenclatura para uma ação que é conhecida socialmente, mas que não era explícita na relação professor-aprendente. Com a evolução de seus estudos, sobre o contrato didático, Brousseau (1988) incorpora outro elemento central ao contrato didático: o meio. De acordo com o autor, o ambiente no qual o processo de aprendizagem está inscrito tem um papel central na

aprendizagem, uma vez que serve de referência para que o aprendente possa se situar em relação ao conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor e também sua recepção por este.

Tal processo pode ser pensado na forma como o professor faz com que o conteúdo chegue ao seu aprendente. Embora tenha sido criado dentro da perspectiva do ensino da matemática, ressaltamos que tal conceito aplica-se a diversos contextos dentro dos ramos da aprendizagem, inclusive no que tange o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras.

Nesse sentido, podemos pensar na maneira como os professores trabalham seus conteúdos e como se dão seus rituais em sala de aula. Quando se pensa numa sala de aula de línguas estrangeiras, o que se espera de um professor: ter conhecimento linguístico e cultural da língua na qual se propõem a lecionar e conseguir transmitir o conteúdo de modo eficiente e eficaz. Já do aprendente, espera-se que seja capaz de realizar as quatro competências as quais será exposto em sala de aula: a capacidade de compreensão auditiva e escrita e produção oral e escrita. E como a sala de aula influencia nesse processo? Cabe aqui deixar claro que a sala de aula deve ser um local de conforto para que o contrato didático possa se manifestar entre ambas as partes. Se uma delas se sentir desconfortável, há uma quebra do contrato e com isso a perda do elo que une o professor e o aprendente.

Porém, de acordo com Silva (2010, p.47), “o contrato didático se manifesta principalmente quando é transgredido por um dos parceiros da relação didática”. Se aplicado ao ensino de línguas, essa visão se dá quando o professor foge do que lhe é esperado: dar aulas de com foco gramatical e ter uma fala mais repetitiva em relação à produção e memorização. Quando ele propõe que o aprendente faça uma busca, reflita sobre o que produziu em relação ao tópico trabalhado, ele força a manifestação do contrato didático, pois exige que o aluno saia de uma posição confortável e passiva no aprendizado e se torne ativo na busca do conhecimento.

Tagliante (2006) propôs o que seriam as atividades relacionadas ao professor e ao aprendente de LE. Vale ressaltar que a autora utiliza o termo “contrato”, em seu caso, explícito, pois faz parte do que ela acredita ser uma negociação entre o professor e o aprendente, com o objetivo final: a aprendizagem.

Nesse sentido, Tagliante (2006, p. 60) apresenta o que é esperado do professor no que tange sua perspectiva diante ao contrato didático com o aprendente:

- Explicar, de preferência em sua LM, a importância de aprender uma LE;
- Precisar as modalidades de trabalho que acontecerão em sala de aula (individuais, aleatórios e/ou em grupos);
- Precisar os objetivos de maneira que os aprendentes tenham uma ideia clara que serão capazes de fazer no curso;

- Em caso de adoção de um manual, o professor deve explicar no que ele se alia aos objetivos apresentados;
- Apresentar uma variedade de recursos didáticos que serão utilizados em sala para maior aprendizagem sociocultural e linguística do aprendente;
- Explicar seu papel como professor: o que vai ajudar a compreender (facilitador), que corrige e explica (um guia), que anima as atividades de grupo (animador);
- Avaliar as aprendizagens dos aprendentes;
- Compreender que diversos elementos da aprendizagem podem ser negociados mesmo tendo acordos firmados anteriormente para que possam juntos alcançar o objetivo da aprendizagem junto ao aprendente.

Ao observarmos a proposta da autora, podemos afirmar que tudo o que foi proposto compõe o que é aguardado de um professor de LE em sua sala de aula, pois faz parte do seu trabalho não somente incentivar a produção de seus aprendentes, mas também apresentar seu papel na sua sala de aula, sua responsabilidade ao avaliar o aprendente e assegurar que ele consiga aprender ao final do período em que estão juntos para cumprir seu objetivo com o proposto dentro do contrato estabelecido.

Já para o aprendente, Tagliante (2006, p. 61) apresenta os seguintes pontos para a realização do contrato didático:

- Aproveitar todas as oportunidades de comunicar e praticar a língua-alvo em situação, seja em classe ou em situações reais fora de sala;
- Colocar-se em contato com a língua em aprendizagem em todas as ocasiões possíveis com diversos tipos de documentos, de preferência autênticos;
- Comunicar-se ativamente e compartilhando seus conhecimentos com outros aprendentes;
- Correr o risco de cometer erros procurando se expressar na intenção de se comunicar e se fazer compreender;
- Não hesitar em indicar se precisa de aprofundamento em algum tópico;
- Aceitar ser corrigido pelos seus pares e também os corrigir;
- Procurar compreender o funcionamento da língua em aprendizagem e da sua LM para comparar seus funcionamentos.

Nesse sentido, podemos afirmar que os apontamentos da autora são condizentes com que se aguarda do aprendente em seu processo de aprendizagem da língua, principalmente por elucidar que ele deve ter um papel ativo em seu aprendizado da LE, devendo assim se expor ao máximo na LE e não devendo guardar para si qualquer insegurança que possa ter em seu aprendizado.

Degache (2006) traz uma nova luz ao contrato didático aplicado ao ensino de línguas, citando Cambra Giné (2003), afirma que a sala de aula de línguas estrangeiras é composta por um conjunto de três dimensões: o contrato didático e outras duas dimensões que com ele se relacionam – o contrato de aprendizagem e o contrato de fala.

Na visão proposta por Cambra Giné *apud* Degache (2006)²⁰, o contrato de aprendizagem indica qual será o comportamento dos indivíduos conforme à cultura escolar herdada e vivida. Em sua aplicação na sala de aula, este contrato se traduz pelo “direito dado aos aprendentes de perguntar todo tipo de informação e ajuda e o direito do professor de lhes solicitar, os avaliar, os corrigir, além gerenciar as atividades, controlar a organização da ordem, etc.”²¹ Assim, o contrato de aprendizagem traz aos envolvidos na sala de aula de línguas as suas ações que lhes são esperadas: ao professor, o ato de ensinar e ao aprendente, o ato de questionar e descobrir o que a língua pode lhe trazer.

A respeito da dimensão do contrato de fala, Degache (2006) afirma que existe uma alternância no ato de fala dentro da sala de aula, na qual o turno de fala de um professor e de um aprendente são respeitados para que um não se sobreponha ao outro, para que as trocas aconteçam e o aprendizado se realize. Esse contrato, tal qual o contrato didático, é um contrato implícito, não regido na sala de aula, sem cláusulas fixas, mas que é inerente aos participantes: que o professor fale menos que o aprendente, para que este consiga, ainda que de maneira artificial, realizar o turno de fala a ser realizado naturalmente a ponto de conseguir realizar a troca com um falante experiente da língua alvo.

Por fim, o contrato didático vem de encontro com a proposta interativa que a perspectiva acional traz para a sala de aula de línguas estrangeiras. Por colocar em situação falantes que possuem níveis distintos de fala, o contrato se faz à medida que o falante com maior domínio, nesse caso o professor, consegue fazer com que o aprendente, falante com menor domínio, realize o ato de fala com precisão e sonoridade tal qual a língua alvo se apresenta, com suas nuances naturais, sendo um a muleta do outro (Degache, 2006). Tais atos da língua podem se dar de maneiras diferentes em função de como a mediação do professor gerará a fala do aprendente em relação à situação à qual foi exposto. Por se tratarem de situações que estão presentes no contexto social do usuário da língua, o aprendente poderá se reconhecer na

²⁰ A fonte consultada não é paginada.

²¹ Tradução nossa de: “par le droit donné aux élèves de demander toutes sortes d’explications et d’aides et par le droit du professeur de les solliciter, de les évaluer, de les corriger, en plus du devoir de gérer les activités, de contrôler l’organisation et l’ordre, etc.” Cambra Giné *apud* Degache (2006)

situação e agir com o apoio do professor para assim conseguir realizar a fala e ter então a interação e domínio do que lhe foi proposto.

A partir do que foi apresentado por Degache (2006) aliado ao que Brousseau (1988), Cambra Giné (2003) e Silva (2010) nos trazem, o contrato didático assume enorme relevância no contexto do ensino e aprendizagem de uma LE. O professor, ao ter seu papel firmado socialmente, pode ter ações que levarão ao aprendente reflexões que poderão guiá-lo diante das situações propostas. O aprendente, por sua vez, pode usufruir do conhecimento que o professor possui para ir além, servindo-se sempre que necessário para que possa ultrapassar as barreiras linguísticas e conseguir assim realizar a fala de modo natural.

Apesar de ser algo implícito à sala de aula, o contrato didático também possui efeitos que podem ser benéficos aos aprendentes uma vez bem colocado e bem realizado nos primeiros momentos entre os atores da sala de aula. No entanto, Silva (2010) afirma que se o contrato didático for mal feito ou mal executado, o aprendente pode apresentar dificuldades, o que pode gerar uma quebra de expectativa do professor e uma nova adaptação ao que o aprendente consegue produzir. O autor afirma que se um professor tende a explicar de diversas formas, trazendo técnicas e ou passos distintos para que o aprendente consiga fixar o conteúdo abordado pode gerar o efeito contrário, pois nem sempre o aprendente conseguirá absorver o que lhes foi apresentado, gerando assim frustração por ambas as partes: do professor, por sentir que sua didática não está sendo efetiva, e do aprendente, por não conseguir reter o conteúdo e acabar por gerar um bloqueio em relação à sua aprendizagem.

Brusseau (1988) explica que esse fenômeno é um efeito gerado pelo esforço mútuo entre o professor e o aprendente no contrato didático. Apesar de ser um efeito negativo, é nele que as dificuldades surgem e com eles as perspectivas emocionais dos aprendentes em relação ao que lhes foi proposto, podendo gerar sentimentos positivos ou negativos em relação à sua aprendizagem. Na próxima seção, abordaremos então as emoções no aprendizado de línguas estrangeiras.

2.5. As emoções no processo de ensino-aprendizagem de uma LE

No processo de aprender uma LE, as emoções possuem um papel de grande importância. Há diversas definições do que se considera emoção. Para iniciarmos a discussão, vamos ver o que a didática de línguas nos traz a respeito do tema. De acordo com Cuq (2003), a emoção é aquilo pelo qual um ator social reage apesar de si mesmo. Levando em consideração essa

definição, podemos afirmar que a emoção é sentida pelo ator social independente de suas faculdades mentais, pois elas seriam superiores as suas racionalidades.

Tal definição vai de acordo com o que Damasio (1995) nos apresenta, visto que o autor nos apresenta que as emoções são ativadas por processos cognitivos complexos que se dividem em primários e secundários. As emoções primárias são as ditas universais, tais como a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e o desgosto. Já as emoções secundárias são aquelas que são adquiridas por meio das experiências e que deixam marcas cerebrais em diversas zonas do córtex (O Isidro, 2025).

Cabe aqui mencionar que os estudos sobre as emoções, de acordo com O Isidro (2025), fazem também a distinção entre emoções e sentimentos: estes são perceptíveis em nossos corpos quando estamos diante de alguma situação que nos deixará uma memória. Já aqueles são os inatos, que nos acompanham desde o nosso nascimento e nos acompanham até o fim dos nossos dias, elas têm a tendência de nos propor respostas positivas ou negativas em função da situação vivida.

No que concerne o processo de aprendizagem de uma segunda língua, as emoções têm um papel relevante. Segundo Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017, p. 560), “as emoções envolvem disposições corporais dinâmicas que modulam ações, decisões e relações possíveis em um determinado momento e frente uma situação particular”. Ora, numa sala de aula de LE, um aprendente será colocado em situação de comunicação e precisará interagir. No entanto, em função da situação, as emoções podem surgir, pois por já ter tido tal experiência em sua língua materna, ele pode transferir a sensação para a LE. Um exemplo disso seria quando um professor solicita a dois alunos a simularem um atendente e um cliente, no qual o cliente está contrariado devido ao se sentir lesado numa compra realizada. Essa é uma situação que já ocorreu na vida da maioria das pessoas e, mesmo que não o tenham vivido, os aprendentes têm uma noção do que poderiam sentir na língua materna, e poderiam tentar transpor suas percepções para a LE.

Na visão de Arnold e Brown (1999), as emoções e os sentimentos não podem se dissociar numa sala de aula. Ao abordarem sobre o assunto, os autores trazem à tona um terceiro termo que gira em torno do aprendizado de línguas e as emoções: a afetividade. Segundo eles, a afetividade tem um papel de dupla direcionalidade entre os atores da sala de aula: os professores e os aprendentes. Ambos precisam criar um relacionamento entre si de modo cordial, que, para além do contrato didático, gerará em ambos a sensação de confiança e a afetividade se manifestará.

Tal relação já havia sido abordada por Krashen (1985) quando abordou as hipóteses de aquisição de uma LE. Entre as hipóteses levantadas, a quinta trata-se do filtro afetivo. Segundo

ele, há uma relação de proporcionalidade entre o aprendente e o tema a ser aprendido. Quanto mais baixo estiver o filtro, maior será a aprendizagem do aprendiz. No entanto, caso a motivação, a autoestima e a ansiedade estejam altas, logo haverá uma maior barreira entre o conteúdo e o aprendiz do aprendente da LE.

Apesar de ser uma teoria importante para a aquisição de LE, ela tem um problema de grande relevância ao nosso ver, pois ela fixa apenas a responsabilidade no aprendente, excluindo também o impacto que o professor tem no processo de aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, Arnold e Brown (1999) discutem como a afetividade pode levar a uma maior eficácia no aprendiz de LE. Para os autores, ela tem dois aspectos fundamentais: o primeiro é de superar os aspectos negativos gerados pelas emoções negativas e favorecer os aspectos positivos para promover o melhor aprendiz da LE pelo aprendente. O segundo aspecto é dar sentido ao que o aprendente está aprendendo. O professor, ao trabalhar os conteúdos propostos pelos programas educacionais, pode não somente trabalhar com aspectos linguísticos e culturais, mas também educar os aprendentes para ser membros da sociedade mais responsáveis.

Vale aqui ressaltar que Arnold e Brown (1999) também incluíram no quesito da afetividade o espaço físico, ou seja, a sala de aula. Eles afirmam que o espaço físico pode colaborar com o processo de aquisição da LE e podem também interferir na afetividade que o aprendente pode desenvolver com o seu aprendiz da LE, visto que se sentir confortável no espaço vai contribuir para seu sucesso, já o contrário pode afastá-lo, levando assim às emoções negativas, que podem levá-lo à desistência do percurso, pois não se sentirá atraído pelo aprendiz, sendo esse um fator importante dentro da afetividade.

Assim, podemos dizer que as emoções compõem um grande fator no aprendiz de uma LE. Elas são inatas ao ser humano e manifestam-se de maneira espontânea, quase que de maneira irracional, pois muitas vezes não conseguimos expressar o que de fato sentimos. Ao entrarmos numa sala de aula, há diversos fatores que irão contribuir para o aprendiz da LE, e os sentimentos que o aprendente possui em relação a ela poderão ou não interferir na maneira como ele irá aprender ou não. Diante disso, os sentimentos aparecem como uma forma de mostrar que sim, somos capazes (os sentimentos positivos), mas que podem nos frear (sentimentos negativos) em nosso processo de aprendiz. Daí também entram em ação os professores e o ambiente, que podem nos mostrar outros aspectos que nos favorecerão no aprendiz, gerando assim a tal da afetividade. Esta, que se for bem administrada pelos professores e aprendentes, pode ser a maior facilitadora no processo de ensino e aprendizagem

de uma LE. O espaço físico também importa nesse quesito, uma vez que este contribui para que a afetividade também se estabeleça na relação entre o professor e o aprendente.

Porém, cabe aos atores da sala de aula saber como lidar com as emoções e suas interferências no processo de aprendizagem. Os aspectos negativos podem interferir para que o aprendente e o professor não alcancem o objetivo que se estabeleceram, o que pode gerar uma sobrecarga cognitiva. Vamos discutir na próxima seção como ela ocorre, as emoções negativas e suas interferências na sala de aula.

2.5.1. Considerações a respeito da sobrecarga cognitiva

A sala de aula é composta por diversos desafios que vão muito além da relação entre um professor e um aprendente. Entre eles, as emoções, os sentimentos e a afetividade fazem parte dos principais desafios que compõem o processo negativo que deixa o aprendizado difícil para os atores dela. Nesse sentido, a cognição e o desenvolvimento emotivo no aprendizado de línguas estrangeiras ganharam um enorme olhar pela academia nos últimos anos. Apesar de serem conceitos completamente diferentes, são interdependentes (Lu, 2022), e não podem ser ignorados.

Por sermos seres sociais, e os processos atuais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras buscarem colocar o aprendente numa situação real na qual ele, enquanto ator social, que será exposto a uma situação na qual ele terá que interagir com uma pessoa, as emoções e afetividade imergirão, pois ele provavelmente já passou por aquela mesma situação em sua língua materna, e, por já ter uma memória afetiva sobre a situação vivida, ele tem a tendência de reproduzir o que viveu na LE (Arnold e Brown, 1999). No entanto, precisamos levar em consideração que

“Por serem intensas e possuírem uma carga cognitiva que sustenta a ação humana, as emoções podem mediar o desenvolvimento do ser humano, dado que elas aparecem primeiramente no plano social e somente depois são internalizadas no plano psicológico (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011; SWAIN, 2011) a partir do contato que estabelecemos com os outros.” (Battistella, 2015, p. 93)

Assim, ao estarmos em contato com as emoções, elas podem surgir também dentro da sala de aula pela falta de contato do aprendente com a situação a qual foi exposto. Desse modo, ao assimilar uma emoção, deve-se levar em consideração sua também assimilação no aspecto cognitivo. Arnold e Brown (1999), então, nos lembram que é de grande valia analisar o aprendente levando em consideração dois aspectos que fazem parte de seus percursos: que são seres sociais, que fazem parte de uma cultura e estão em processo de aprendizagem de uma

outra e que possuem fatores individuais que vão elevar ou diminuir suas habilidades de aprender uma LE.

Tal fator faz-se necessário à discussão, pois Lu (2022) afirma que os professores dão maior atenção aos fatores cognitivos, ignorando os fatores emocionais, que durante muito tempo confundiram-se com os fatores afetivos (Arnold e Brown, 1999). Assim, algumas emoções e afetos precisam ser analisados quando pensamos em suas interferências nos processos de aprendizagem, sendo elas *as atitudes, a motivação, a ansiedade e a autoestima*.

Começemos então a explorar tais emoções. As **atitudes** estão entre as emoções que podem ser positivas ou negativas. De acordo com Lu (2022), as atitudes indicam aos professores como os aprendentes estão dispostos a aprender. Se o aprendente apresenta uma atitude positiva frente ao que lhe é apresentado, ele tem uma maior chance de aprender. No entanto, se as atitudes forem negativas, os aprendentes tem um maior desafio e maior dificuldade em desenvolver suas habilidades. Nesse sentido, o comportamento está mais associado à esta emoção, pois segundo Arnold (2006), as atitudes levarão o aprendente a dispor de um nível de esforço, que pode ou não ser o suficiente para aprender a língua ou simplesmente recursar-se às tentativas propostas pelos professores. Assim, cabe ao professor buscar sempre estimular o aprendente a manter atitudes positivas, pois com elas, ele tem melhor desempenho e maior aprendizagem. Em caso do aprendente manter atitudes negativas durante o processo, ao professor é indicado que tente ao máximo contornar a situação para que se torne positiva, mesmo sabendo que nem sempre é possível, pois por ser um processo individual, o aprendizado de uma LE gera uma grande autonomia no aprendente e sua evolução gera mudanças em suas próprias perspectivas e atitudes em relação ao seu aprendizado.

Um outro fator a ser levado em consideração é a **motivação** é outro fator que pode levar ao sucesso ou ao fracasso um aprendente de LE. Arnold e Brown (1999) afirmam que o crucial no que concerne a motivação é o que gera a motivação no aprendente que busca uma LE. Segundo Lu (2022), em seu estudo Gardner e Lambert (1972) acredita que a motivação inclui quatro aspectos: propósito, esforço, desejo de atingir metas e atitudes frente ao aprendizado. Ainda, de acordo com Arnold e Brown (1999), Gardner e Lambert (1972) dividem a motivação em dois grandes grupos: a motivação integrativa e a motivação instrumental. Esta relaciona-se com o que o aprendente pode tirar de proveito em relação ao aprendizado da LE escolhida, como conseguir se comunicar, ler e escrever textos, além de ter maior alcance profissional. Já aquela está relacionada aos fatores individuais e possibilidade de integração dos à comunidade falante da língua-alvo (Battistella, 2015). Por ser de aspecto mais individual que coletivo, cabe ao professor ter atenção ao relacionar-se com o aprendente e realizar suas correções. Um

aprendente motivado pode ter grandes resultados no seu percurso de aprendizado. No entanto, ao ser corrigido em excesso, o aprendente pode perder suas motivações, o que pode levá-lo a perder o que lhe levou até onde conseguiu chegar no seu processo de aprendizagem da LE. Nesse sentido, o professor tende a criar um espaço no qual além de manter a motivação de seus aprendentes, cabe a ele também fornecer um retorno que possa não somente corrigir o aprendente, mas mantê-lo ativo em seu percurso sem fazer com que perca suas motivações iniciais, podendo sempre adicionar novas em seu percurso (Battistella, 2015).

Entre as emoções até então apresentadas, podemos ver mais aspectos positivos que negativos, porém estes quando ativados, podem levar o aprendente a um lugar de bloqueio em relação ao seu aprendizado. No entanto, a **ansiedade** apresenta mais aspectos negativos que positivos no processo de aprendizado de uma LE. Na perspectiva de Battistella (2015), “Ao adquirir uma nova língua, o aprendiz é exposto a algumas situações conflitantes, pois mesmo sem possuir uma competência linguística na língua-alvo ele procura expressar as experiências na língua que está aprendendo de alguma forma.”. Assim, ao ser exposto a uma situação real, na qual será obrigado a utilizar a língua-alvo, o aprendente pode começar a expressar sinais de nervosismo, tremor de voz, suadouro, tensão e até mesmo medo ao ter que utilizar a LE. Estes são sinais claros da ansiedade no uso da LE. De acordo com Lu (2022), a ansiedade tem um alto impacto cognitivo no aprendente, principalmente no que concerne suas performances, visto que ao ser exposto, pode ser corrigido e seus erros podem levá-lo para um local de desconforto e apreensão. Porém, ainda para Lu (2022), existem aspectos positivos em relação à ansiedade, pois ela pode promover ao aprendente desafios em relação às tarefas, ao fazer o trabalho difícil e sentir satisfação ao conseguir realizá-lo e assim sentir-se motivado. Assim, o professor, a fim de reduzir os impactos causados pela ansiedade em sua sala de aula e no processo de aprendizagem da LE, pode pensar em algumas estratégias como reduzir a competitividade em sala de aula, mediar as atividades dos aprendentes com o objetivo de estimular o relaxamento e motivá-los a se expressar com tranquilidade, além do uso de atividades lúdicas que vão gerar engajamento e menor tensão no aprendente, de acordo com Battistella *apud* Tsui (2015).

E, por fim, um outro sentimento de grande relevância é a **autoestima** na qual o aprendente se encontra ao aprender uma LE. Ela possui aspectos positivos e negativos em relação ao aprendizado de uma LE. O aprendente, ao entrar em uma sala de aula de LE já possui um histórico de memórias, sentimentos e ações que caracterizam sua personalidade. Assim, ele construiu sua personalidade e também sua autoestima, que pode ser elevada ou reduzida em função de suas experiências. Na perspectiva de Arnold e Brown (1999), a autoestima pode ser classificada em três níveis: a autoestima global – a autoestima mais conhecida, de modo geral

que mantém o aprendente sempre positivo em relação ao conhecimento adquirido – a autoestima situacional – que faz referência ao processo individual em situações específicas, como o trabalho ou, neste caso, a educação e o aprendizado de uma LE – e a autoestima de tarefa – que se situa com tarefas específicas em situações específicas, por exemplo, um aprendente realizando uma redação que envolve um tema que gosta muito de falar. Battistella (2015) sugere que os aprendentes que possuem uma autoestima mais elevada têm maior chance de desenvolver suas habilidades na LE, já que não estão tão preocupados com os erros que podem surgir em seus aprendizados e as possíveis críticas não os afetaram. No entanto, quando sua autoestima está baixa, o aprendente tem a tendência de encontrar dificuldade e ter uma visão limitada em relação às ações a serem realizadas em sala de aula, por já estarem bloqueados em relação ao que irão produzir, tendo sentimentos negativos em relação às possíveis correções em relação aos erros cometidos. Nesse sentido, Lu (2022) sugere ao professor que encontre atividades que irão propiciar ao aprendente atividades nas quais ele encontrará sentido e poderá receber retornos positivos em relação a sua produção e poderá se sentir bem dentro do ambiente de aprendizado por ele propiciado, e Battistella sugere que deva ser levado também em consideração que cada indivíduo é único e possui particularidades em seus aprendizados, que podem leva-los ao aumento ou redução da autoestima em função de suas abordagens.

Saber gerir uma sala de aula é função que demanda uma grande energia do professor, especialmente o de línguas estrangeiras, pois ele além de possuir métodos e técnicas para o ensino da LE, também deve conseguir proporcionar um ambiente rico em aspectos linguísticos e culturais dentro da língua-alvo. Nesse sentido, saber lidar com as emoções torna-se necessário, pois por diversas vezes ele se encontrará com sentimentos negativos que o imporão barreiras entre eles, o conhecimento e a LE. Para reduzir tais impactos, cabe ao professor conhecer a realidade do aprendente, sua história e suas particularidades para então conseguir fazer com que ele se sinta pertencente ao ambiente, e assim alcançar os objetivos aos quais se propôs quando decidiu aprender essa nova LE.

2.6. Síntese da seção

Nesta seção, abordamos a interlíngua como tópico introdutório para então tratarmos sobre os erros, seus conceitos e sua evolução. Pudemos compreendemos os erros, seus tipos e como ocorrem na LF. Em seguida, compreendemos a perspectiva acional. Nela, pudemos entender como se dá o ensino de FLE no Brasil atualmente. Ainda nesta seção, vimos do que

se trata o contrato didático e sua relevância para a sala de aula. Aliado a ele, abordamos as emoções e como geri-los numa LE.

Na próxima seção, vamos então conhecer o ambiente onde será realizada esta pesquisa: a COOPLEM Idiomas e o curso de francês que a compõe.

3. COOPERATIVAS: UMA INOVAÇÃO ENTRE AS ASSOCIAÇÕES

*“Quando todos ajudam, o trabalho é festa!”
(Autor desconhecido)*

Na seção anterior, compreendemos as fundamentações teóricas que dão base para esta investigação científica. Nesta seção, apresentamos a cooperativa na qual pretendo realizar esta pesquisa, a COOPLEM Idiomas, e em seguida o curso de francês para contextualizar a próxima seção.

3.1. COOPLEM Idiomas – A primeira cooperativa de idiomas do Brasil

A instituição escolhida para realizar a pesquisa foi a primeira cooperativa de idiomas do Brasil: a COOPLEM Idiomas. Por se tratar de uma cooperativa, segue os princípios que regem suas atividades legalmente estabelecidas pela lei 5.764/71, que trata das cooperativas do Brasil. Antes da reformulação proposta pela Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) em 2019, a cooperativa integrava as cooperativas do ramo educacional. Atualmente, ela faz parte das cooperativas que integram o ramo Trabalho, Produção de bens e Serviços.

3.1.1. Um panorama histórico

A COOPLEM Idiomas deu início às suas atividades em 1999, com a adesão voluntária de vinte e dois cooperados que possuíam o objetivo de oferecer o ensino de línguas estrangeiras de qualidade a um preço justo a toda população do Distrito Federal. Eles iniciaram suas atividades com apenas duas unidades, uma na região administrativa de Ceilândia e outra na região administrativa de Taguatinga, nas quais propuseram o ensino de dois idiomas inicialmente: espanhol e inglês, contando com cerca de 350 aprendentes. No ano de 2001 a LF passou a integrar as línguas ofertadas na cooperativa.

Ao longo de sua história, a COOPLEM Idiomas expandiu seus horizontes em termos de território no Distrito Federal, contando hoje com oito unidades distribuídas nas diversas regiões administrativas. Em 2016, houve a inclusão do curso de japonês às demais línguas ofertadas pela cooperativa. Em 2020, em virtude da pandemia de COVID-19, houve a expansão e criação do curso COOPLEM em Casa, que oferece cursos de Espanhol, Francês e Inglês à distância para todos que gostariam de estudar virtualmente desde suas residências com a mesma qualidade de ensino oferecida no curso presencial.

Associada ao que rege a Lei 5764/71, a COOPLEM Idiomas possui missão, visão e valores. A missão da cooperativa é de viabilizar a vivência e a aprendizagem significativa de línguas estrangeiras, sustentada em bases democráticas para atender necessidades sociais e econômicas de alunos, colaboradores e cooperados; como visão, ser referência no ensino de idiomas no Distrito Federal, buscando aprimoramento contínuo e inovação com uma proposta educativa de qualidade; e como valores: 1) Respeito aos princípios cooperativistas; 2) Comportamento ético; 3) Gestão transparente; 4) Primar pela competência e igualdade; e 5) Valorização do potencial humano. (BEHNKE *et al.*, 2023, p. 5). No momento da escrita desta dissertação, a COOPLEM Idiomas possui em torno de 80 sócios-cooperados, além de funcionários que trabalham nas unidades físicas e virtuais, e também no escritório administrativo.

3.1.2. Os cursos ofertados e a estrutura física da instituição

No que concerne aos cursos ofertados pela cooperativa, os idiomas alcançam públicos distintos de diversas faixas etárias, ingressando desde seu processo de alfabetização até a mais tenra idade. Em seu contexto pedagógico, conta com a possibilidade de realizar propostas de trocas culturais entre os aprendentes e os falantes da língua em situações reais ou em contato através das atividades propostas por cada idioma. Além disso, os aprendentes possuem a possibilidade de ter um maior enfoque em suas aprendizagens com acompanhamentos pedagógicos, nos quais são reforçados conteúdos trabalhados em sala de aula e, em caso de necessidade educacional especial, há uma especialista em educação inclusiva que, juntamente aos coordenadores pedagógicos, colaboram para o desenvolvimento e aprendizagem dos aprendentes que assim o solicitam.

No que tange à estrutura física, as salas de aula possuem uma estrutura similar umas às outras, pois possuem a mesma disposição de cadeiras, quadro e equipamentos que colaboram para o aprendizado do idioma escolhido pelo aprendente. As salas contam com televisão, rádio e aparelho de DVD para o caso de o material didático ter recursos extras que os necessitem. Além disso, os professores e alunos contam com acesso à internet através de acesso Wi-fi. As salas de aula virtuais estão estruturadas na plataforma *moodle*, que é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em uma configuração individual que permite aos aprendentes realizar atividades avaliativas e como repositório para disponibilização de materiais extras elaborados pelos próprios ou pelos professores em sua jornada de aprendizagem. As aulas em sua modalidade virtual acontecem por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet* e

possui uma grande aceitação entre os professores e aprendentes, uma vez sua facilidade de acesso em diversos aparelhos para que possam acompanhar as aulas síncronas de onde estiverem, seja no conforto do seu lar, do trabalho, dentre outros possíveis lugares onde possam se concentrar para seu momento de aprendizado.

Tenho muito interesse em realizar o estudo na COOPLEM Idiomas, pois é um espaço rico de produção pedagógica e desenvolvimento de aprendizagem de línguas estrangeiras. Há 25 anos no mercado, possui inúmeros casos de sucesso e, como diz Flick (2009), é difícil o pesquisador distanciar-se completamente da sua prática. Por ser sócio-cooperado, professor e um dos coordenadores de francês, tenho muito apreço pela instituição e sobre o campo fértil para a pesquisa que ela possui. A seguir, apresento o curso de francês e o onde ele se inscreve na minha pesquisa.

3.1.3. *Le cours de français chez COOPLEM Idiomas*

O curso de francês na COOPLEM Idiomas atende diversas faixas etárias, desde crianças, adolescentes e adultos. O curso presencial de francês possui cinco grandes eixos: *Poussin, Ado, Regular, Français Express e 2.0*; já o curso oferecido virtualmente possui apenas dois eixos: Regular e *Français Express*. Além desses, há também os cursos de conversação em nível avançado para aqueles que já concluíram os cursos Regular ou *Français Express*.

Nesse momento, os cursos de maior procura são os cursos Regular, na modalidade presencial, e regular, na modalidade virtual. Os cursos presenciais e à distância se distinguem pelo material didático utilizado e também em sua carga horária para a composição da quantidade de horas trabalhadas presencialmente ou de maneira síncrona. O curso presencial foi elaborado de acordo com QECR (2001) e vai do nível A1 ao nível C1; é composto por trinta e seis encontros, com carga horária de uma hora e quinze minutos e possui atividades orais e escritas em sua avaliação. Atualmente faz uso dos livros didáticos *Entre Nous*, da casa de edição *Maison de Langues*, *Odyssée*, da casa de edição *Clé International*. O curso ainda conta com material paradidático de literatura para introduzir os alunos à cultura francófona através de autores mundialmente reconhecidos, desde o nível iniciante até o último nível, perpassando pelo que se denomina por *Littérature en Français Facile - LFF* (Literatura em Francês Fácil) até textos consagrados em sua versão original.

Já o curso à distância possui algumas características que lhes são próprias. Por ser um curso ofertado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a carga horária é menor. Nesta modalidade são realizados trinta encontros, sendo eles vinte e seis encontros síncronos,

com carga horária de uma hora através da plataforma de videoconferência *Google Meet*, e quatro vídeoaulas, nas quais são abordados os tópicos gramaticais, de vocabulário e de fonética para melhor aproveitamento dos encontros síncronos para o desenvolvimento da oralidade dos aprendentes inscritos. O curso foi elaborado seguindo o QECR, indo do nível A1 até o nível C1; possui atividades orais e escritas em sua avaliação. Atualmente, o curso adota o manual didático *Défi*, da casa de edição *Maison de Langues*.

Assim, o curso de francês da cooperativa iguala-se em sua estruturação por níveis de acordo com o QECR. Os aprendentes inscritos desenvolvem as quatro habilidades compreendidas no aprendizado de línguas (QECR): compreensão auditiva, compreensão escrita, produção escrita e produção oral. Além disso, o curso propõe que os alunos se preparem para as certificações oficiais que medem o conhecimento em LF, seja o *DELFL* (*Diplôme d'Études en Langue Française* - Diploma de Estudos em Língua Francesa) - que abarca os níveis A1 ao B2 - ou o *DALFL* (*Diplôme Approfondi en Langue Française* - Diploma de Aprofundamento em Língua Francesa) - que abarca os níveis C1 e C2. O quadro abaixo reflete a estruturação do curso presencial e à distância e sua equivalência ao QECR.

A seguir, apresento um quadro comparativo no qual estabeleço as relações entre o curso presencial e o curso à distância. O curso presencial subdivide-se em A e B, e o número que o antecede representa o ano no qual o aprendente se encontra no curso. Para evitar confusão com os inscritos no curso de inglês, adotou-se a nomenclatura *Avancé* (Avançado) para o nível que corresponde ao C1 no QECR. No curso à distância foram adotadas nomenclaturas em francês, que representam os níveis iniciantes (*débutant*), pré-intermediário (*pré-intermédiaire*), intermediário (*intermédiaire*), avançado (*avancé*) e aperfeiçoamento (*perfectionnement*). Ao final do quadro, encontra-se o equivalente no QECR para o localizar o aprendente dentro das capacidades linguísticas que são previstas para o nível no qual está inscrito no curso de francês.

Quadro 8 - Comparativo do curso de francês da Cooplem Idiomas

Curso presencial	Curso à distância	Equivalência no QECR
1A	Débutant 1 - D1	A1 no QECR
1B	Débutant 2 - D2	
2A	Pré-Intermédiaire 1 - PI1	A2 no QECR

2B	Pré-Intermédiaire 2 - PI2	
3A	Intermédiaire 1 - I1	B1 no QECR
3B	Intermédiaire 2 - I2	
4A	Avancé 1 - AV1	B2 no QECR
4B	Avancé 2 - AV2	
Avancé 1 - AV1	Perfectionnement 1 - P1	C1 no QECR
Avancé 2 - AV2	Perfectionnement 2 - P2	

Fonte: elaborado pelo autor.

3.1.4. O corpo docente do curso de francês

O curso de francês conta com uma equipe de professores licenciados em LF como pré-requisito para poderem atuar na cooperativa. No momento da tessitura desta pesquisa, há oito professores cooperados que atuam em todos os níveis acima citados. Por serem licenciados na área, a cooperativa oferece incentivo de capacitação para que os mesmos possam se especializar no domínio da língua através do financiamento de parte da especialização lato sensu e também incentiva os professores a terem certificação na língua que atuam, o que traz professores capacitados e conhecedores da LF em alto nível didático e profissional.

A equipe pedagógica do curso conta com quatro coordenadores que se dividem entre os níveis para realizar os atendimentos aos alunos em dificuldades de aprendizagem ou que possuam algum laudo que indique a necessidade de uma abordagem diferenciada para a aprendizagem da LF. Os coordenadores também são responsáveis pela elaboração de material extra para ser disponibilizado aos aprendentes na plataforma virtual de aprendizagem e as avaliações que serão realizadas ao longo do curso.

3.2. Síntese da seção

A partir desta seção, pudemos compreender melhor o local onde este trabalho foi realizado, a cooperativa de ensino COOPLEM Idiomas. Além disso, pudemos também descobrir como funciona o curso de francês, sua origem e como se dá sua organização.

Na próxima seção, vamos apresentar a metodologia de pesquisa, os participantes que farão parte deste trabalho, além das considerações éticas que o compõem.

4. ESTRUTURA METODOLÓGICA

Nas seções anteriores, apresentamos os principais conceitos didáticos que guiaram esta pesquisa e fizemos uma breve explicação da instituição onde ela foi realizada. Nesta seção, propomos apresentar a metodologia selecionada a partir do que propõem, Stake (1995), Faltis (1997), Laville e Dionne (1999), Yin (2001), Leffa (2001 e 2006), González Rey (2005), Chizzotti (2006), Flick (2009), Barlatier (2018) e Paiva (2019 e 2024).

4.1. Observações preliminares

Para iniciar uma pesquisa, é importante que o pesquisador tenha em mente o que pretende analisar para construir seu projeto (Laville e Dionne, 1999). As pesquisas podem ser classificadas a partir de sua natureza, gênero, fonte de informação, abordagem, objetivo, método e instrumento de coleta de dados de acordo com Paiva (2019).

Assim sendo, de acordo com a natureza, esta pesquisa enquadra-se na categoria básica, pois busca agregar ao que já é de conhecimento científico sem necessariamente querer resolver um problema (Paiva, 2019a). Quanto ao seu gênero, esta é uma pesquisa empírica, pois busca compreender um fenômeno educacional baseado na observação e experiências de vida (Paiva, 2019b). Em relação ao objetivo deste estudo, ele caracteriza-se por ser uma pesquisa descritiva, pois apresenta as características que compõem o erro na aprendizagem. (Paiva, 2019c).

Partindo desse pressuposto, o presente estudo é uma pesquisa qualitativa, pois enquadra-se dentro da perspectiva das ciências humanas e sociais e propõe uma análise que busca compreender um fenômeno que possui ocorrência no cotidiano (González Rey, 2005) do aprendiz e do professor em sala de aula.

Com isso em mente, o objetivo deste trabalho é investigar qual é a percepção do erro por quem os comete, perpassando por quem os corrige. A partir disso, lançamos mão da pesquisa qualitativa, uma vez que ela “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (Flick, 2009, p. 16)

Faz-se necessário ressaltar que as pesquisas qualitativas “não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador - sua concepção, seus valores, objetivos” (Chizzotti, 2006, p. 26). Assim, a pesquisa qualitativa torna-se necessária para a construção deste trabalho, visto que não há uma linearidade entre as realidades encontradas em sala de aula, o que me conduziu a buscar novas formas de criar e atribuir “significados às coisas e às pessoas nas interações

sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas.” (Chizzotti, 2006, p. 29)

Os estudos qualitativos são os mais indicados para esta pesquisa, uma vez que buscamos observar um fenômeno que já é recorrente e de notória percepção pelos envolvidos neste trabalho. No entanto, procuro obter uma nova perspectiva sobre a questão a partir de uma nova ótica (Lüdke e André, 2018) ao aplicar a realidade educativa que se insere ao contexto ao qual proponho: uma cooperativa de ensino com aprendentes brasileiros.

Frente ao que foi acima destacado, optamos pelo estudo de caso para a metodologia de análise para tratar o em FLE. Os estudos de caso são particularmente relevantes para descrever, comparar, avaliar e compreender diferentes aspectos de um problema de pesquisa. A seguir, abordaremos com maior profundidade sobre ele.

4.1.1. O Estudo de Caso

Para compreender o que é o estudo de caso, propomos a definição de Barlatier (2018)²². De acordo com o autor, o estudo de caso é:

“uma metodologia que visa sistematicamente a coleta suficiente de informações de uma pessoa, um evento ou um sistema social (grupo de indivíduos ou organização) para permitir que pesquisador compreenda como este funciona ou se comporta numa situação real.”²³

A partir desta definição é possível afirmar que o estudo de caso visa a compreensão de um fenômeno que ocorre numa determinada situação por uma pessoa, por um grupo ou mesmo num evento que vai ser explicado pelo pesquisador através dos métodos que utilizará para coletar os dados. De maneira mais específica, segundo Chizzotti (2016, p.135), o estudo de caso “objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores”.

Para realizar um estudo de caso, o pesquisador deve levar em consideração alguns aspectos. De acordo com Yin (2001, p. 24), o estudo de caso segue algumas regras importantes, tais como:

- a) A forma da questão da pesquisa responde questões do tipo “como” e “por que”;
- b) Não exige do pesquisador o controle sobre eventos comportamentais; e

²² A fonte consultada não é paginada.

²³ Tradução nossa de: “ L’étude de cas est une approche méthodologique qui vise systématiquement la collecte suffisante d’informations sur une personne, un événement ou un système social (groupe d’individus ou organisation) afin de permettre au chercheur de comprendre comment celui-ci fonctionne ou se comporte en situation réelle” (Barlatier, 2018)

c) Tem foco em acontecimentos contemporâneos.

Ao estabelecer tais passos, Yin (2001) indica ao pesquisador que as respostas das perguntas “como” e “por que” buscam encontrar soluções para problemas que o pesquisador observa em determinado grupo, situação ou individualidade que observa em sua realidade. Por estar em observação ao que é indicado no fator observado, o pesquisador não influencia o que irá acontecer no resultado final, ao contrário do que se propõem outras metodologias (Barlatier, 2018).

Faltis (2001) subdivide o estudo de caso em dois grandes tipos: Interpretativo e Interventivo. Ambos possuem similitudes ao apoiarem-se na observação e técnicas de reflexão. A diferença entre eles é a intervenção e o efeito delas nos participantes. Ainda segundo o autor, a coleta de dados para ambas segue o padrão que já é conhecido em outras metodologias, tais como anotações, cartas, diários de bordo, gravação em áudio e/ou vídeo.

Para estudos em educação, Faltis (2001) aponta que os estudos de caso interpretativos são os mais adequados, pois realizam descrições que ilustram, dão apoio ou desafiam a existência teórica de suposições acerca do ensino-aprendizagem. Casos interpretativos necessariamente envolvem atenção para descrever e interpretar os sentidos. As pesquisas que seguem os casos interpretativos iniciam-se com uma série de suposições sobre como e o porquê um fenômeno de interesse acontece, com um olhar refinado de uma teoria existente construída sob diferentes circunstâncias.

O estudo de caso para Stake (1995) traz outro olhar que se complementa para o que venho descrevendo até aqui. Para o autor, o estudo de caso é “tanto um processo de investigação sobre o caso e o produto dessa investigação” (1995, p.135). A partir dessa descrição, é possível afirmar que o caso é definido pelo interesse que o pesquisador terá acerca do fenômeno que busca estudar. Ainda segundo o autor, o caso pode ser simples ou complexo, em função da escolha do pesquisador.

Stake (1995a) afirma que os estudos de caso podem ser classificados em 3 tipos: intrínsecos, instrumentais ou coletivos. Para fins de descrição desta pesquisa, vou me ater apenas ao primeiro, pois ele é o que melhor atende ao que procuro com este trabalho.

De acordo com Stake (1995b), o estudo de caso intrínseco requer do pesquisador uma melhor compreensão de um caso particular que lhe interessa. Não é de seu propósito compreender algum construto abstrato ou um fenômeno genérico. O autor ainda afirma que o propósito do estudo não é de construir uma teoria, mas sim tentar observar um fenômeno e, ao descrevê-lo, levar o leitor à compreensão do que ocorre no caso específico no qual está debruçado em suas pesquisas.

Vale mencionar que no estudo de caso intrínseco, o pesquisador evita a generalização, ele descreve o fenômeno a partir do seu ponto de vista e propõem ao leitor que a interprete e possa tirar suas conclusões a partir do que o pesquisador propôs, sendo ele de acordo ou não com as conclusões propostas pelo pesquisador (Stake, 1995c).

Por ser uma pesquisa na qual procurei compreender os atores de sala de aula (aprendentes e professores) e com eles descobrir como encaram o erro no seu processo de aprendizagem do FLE, o estudo de caso torna-se a melhor metodologia a ser explorada para a realização desta, uma vez que ele utiliza:

os mais diversos instrumentos de coleta, incluindo questionários, entrevistas com o próprio aluno, colegas e professores, testes de proficiência na língua, gravações de áudio, sessões de visionamento, textos produzidos pelo aluno, desempenho escolar, etc. Não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade. (Leffa, 2016, p.21)

Tendo a base proposta pelo estudo de caso, retomo o meu objetivo principal desta pesquisa, que é o de investigar qual é a percepção do erro durante o processo de ensino-aprendizagem do FLE dentro da abordagem acional na COOPLEM Idiomas. Por ser uma pesquisa qualitativa, na qual os sujeitos sociais respondem a um determinado fenômeno social que pode ser investigado – neste estudo, o erro e sua percepção – seguindo as propostas elaboradas por Stake (1995), Faltis (2001), Yin (2001), Leffa (2016) e Barlatier (2018), adotei o estudo de caso para a minha pesquisa, pois a proposta preenche os requisitos da pergunta de pesquisa, situação do pesquisador e influência em sua conclusão.

Para que este estudo de caso se valide dentro da abordagem qualitativa, é de fundamental importância que as pessoas que farão parte do que será estudado estejam ligados ao fenômeno observado, pois quando se pensa na amostra que se pretende utilizar para construir o corpo da pesquisa, é necessário levar em consideração que

“a amostra deve ser representativa, não no sentido estatístico ou por representar a realidade em uma população básica; nossos casos devem ser capazes de representar a relevância do fenômeno que queremos estudar em termos de experiência e envolvimento dos participantes de nossa pesquisa com esses fenômenos. [...], estamos interessados na variedade das experiências e envolvimento, de forma que não apenas devemos ter casos comparavelmente centrais ou fundamentais, como também a variabilidade no campo de estudo e as diferenças nos vínculos com a questão.” (Flick, 2009, p. 47 e 48)

A partir da visão de Flick (2009), apresentamos na seção seguinte dos participantes que comporão os dados para a realização desta pesquisa, apresentando assim os atores envolvidos neste trabalho.

4.2. Os participantes da pesquisa: o corpo docente e os aprendentes

Por ser uma pesquisa na qual o próprio pesquisador realiza a coleta de dados, ela enquadra-se como uma pesquisa primária. Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é a investigação do erro no aprendizado de FLE, acreditamos que seja importante observar a visão dos atores que estão presentes na sala de aula da cooperativa, ou seja, dos professores que lá trabalham para construir a visão de quem ensina a língua, e dos aprendentes que estão em seus processos de aprendizagem da língua e que estão inscritos nos níveis que foram anteriormente descritos.

4.2.1. O corpo docente da pesquisa

Entre os professores participantes desta pesquisa, foram selecionados cinco perfis que se apresentaram interessados no tema e estavam dispostos a colaborar com este trabalho acadêmico.

O quadro abaixo mostra uma síntese de quem são os participantes, seus pseudônimos por eles escolhidos – por questões de anonimato, há quanto tempo são professores de FLE e há quanto tempo atuam na COOPLEM Idiomas como professores cooperados²⁴ e se são ou não cooperados.

Quadro 9 - Síntese do perfil dos participantes

Professor	Tempo de experiência com o FLE	Sócio-cooperado	Há quanto tempo atual na cooperativa?
Madalena	17 anos	Sim	10 anos
Marco	7 anos	Sim	2 anos
Nicole	20 anos	Não	8 anos
Darius	4 anos	Sim	3 anos
Sofia	6 anos	Sim	2 anos

Fonte: elaborada pelo autor.

- Madalena, que já conta com mais de 17 anos de experiência no ensino de FLE e também de Português como Língua Estrangeira (PLE). Ela foi escolhida por ter maior afinidade com os níveis B1 e B2 do QECR. Por já atuar na cooperativa há mais de dez anos, já passou por diversas funções no quadro operacional da mesma e a conhece

²⁴ podemos definir o **cooperado** como um **associado da cooperativa** (BRASIL, 1971). Por ser um membro ativo da cooperativa, ele busca o crescimento desta por meio da prestação de serviço em prol do seu desenvolvimento e do da cooperativa.

profundamente, além de dominar sua sala de aula. A professora em questão teve sua formação superior em uma universidade europeia – sendo ela a única entre os professores que lá atuam no momento desta investigação – o que lhe qualifica para esta pesquisa, justamente por possuir uma formação e olhar distinto acerca da LF, seus usos e como ensiná-la em contextos que permitam que ela seja uma LE. Sua entrevista ocorreu no dia 09 de maio de 2025.

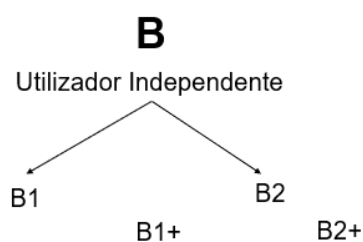
- Marco, que conta com 7 anos no ensino de FLE. Ele foi escolhido por ter um tempo médio em relação aos demais em sala de aula, como se dá sua visão sobre o erro em sua experiência com o ensino de FLE. Também fizemos sua escolha por estar há pouco tempo na COOPLEM Idiomas e estar descobrindo dentro dela as possibilidades que o curso e os aprendentes nele inscritos possuem. Sua entrevista ocorreu no dia 17 de maio de 2025.
- Nicole também foi selecionada para este estudo. Ela é a única entre os participantes que não é sócio-cooperada. Ela já o fora, mas decidiu sair da instituição e prestar apenas consultoria pedagógica quando lhe fosse solicitada. Por já ter feito parte da instituição, ela conhece bem o público e já ter uma vasta experiência no campo do FLE, ela pôde apresentar uma visão diferente dos colegas que estão como sócios da instituição investigada. Sua entrevista ocorreu no dia 19 de maio de 2025.
- Darius já possui cerca de 4 anos e é o que possui menor tempo de experiência com o ensino de FLE em comparação aos demais. Ele teve a oportunidade de fazer um intercâmbio linguístico e possuiu diversos alunos em diferentes contextos: preparatórios para concursos, com objetivos específicos ou mesmo para aprender o FLE como passatempo. Ele traz uma experiência diferente dos demais ao tema por ter trabalhado em outros âmbitos antes de adentrar a cooperativa. Sua entrevista ocorreu no dia 13 de novembro de 2025.
- Sofia entrou juntamente com Marco na cooperativa, porém se licenciou em FLE como segunda graduação. Apesar de estar em contato há muitos anos com o FLE, sua experiência em sala de aula se mostrou interessante para a análise desta pesquisa, pois ela atua há pouco tempo na cooperativa e demonstra ter exímio domínio da sala de aula e os componentes que a constitui, logo, sua visão sobre o tema desta investigação foi de grande importância. Sua entrevista ocorreu no dia 14 de novembro de 2025.

4.2.2. Os aprendentes envolvidos na pesquisa

O outro público, e o de meu maior interesse, são os aprendentes inscritos no curso de francês da COOPLEM Idiomas. Os participantes realizaram duas etapas nesta pesquisa: eles responderam a um questionário e também elaboraram um texto escrito no qual poderá emergir o objeto desta pesquisa, o erro em aprendentes brasileiros de francês.

Assim, optamos por trabalhar com aprendentes que se inscreveram nas turmas dos níveis 3B ao 4B, que fazem parte do curso regular e das salas síncronas equivalentes níveis I2 ao AV2 da instituição investigada. Tais níveis foram escolhidos devido à sua classificação no QEER, pois, de acordo com o documento que serve de base para a aprendizagem de LEs que compõem a comunidade europeia, os níveis acima fazem parte do grupo B, que na descrição do QEER, os usuários da língua classificados neste nível são denominados independentes.

Figura 2 - Descritor no nível B segundo o QEER.



Fonte: Imagem adaptada Conselho da Europa, 2001, p.59

Como foi observado acima, o nível B apresenta usuários independentes em relação ao seu nível linguístico, isso é de grande importância para esta pesquisa, pois é nesse nível que o aprendente, em sua progressão de aprendizagem, seja ela horizontal no nível que está, ou vertical, ao alcançar o próximo nível, comete erros que podem favorecer suas percepções acerca de usos da língua que podem gerar aprendizado como já descrito anteriormente. Ainda que o aprendente cometa erros em todas as suas fases de aprendizado numa LE (Corder, 1982), ele já deve ser capaz de conseguir não somente perceber o equívoco cometido, mas também refletir sobre ele e poder se corrigir tão logo a produção não atenda o que é esperado pela língua estudada, no caso deste estudo o FLE.

Ao escolher o nível B, me propus a perceber os aprendentes que já possuem uma certa maturidade linguística em relação ao FLE, pois eles já estão, em sua grande maioria, há pelo menos três anos em estudo contínuo na instituição investigada e já conseguem perceber o que é considerado correto ou um equívoco em relação à sua produção escrita. Tal percepção não é tão comum ou reconhecível por quem ainda está no início dos seus estudos em FLE, pois eles

ainda não conseguem perceber os desvios cometidos como os aprendentes inscritos no descritor B do QEER. Os aprendentes em níveis mais iniciantes ainda estão muito vinculados às suas LMs ou outras LEs que já aprenderam/possuem, por isso eles têm maior chance de cometerem equívocos. No entanto, ao atingir um maior nível e consciência linguística, o aprendente consegue melhor produzir sem tanta interferência de sua LM e de outras LEs, tornando-os assim mais propícios para a investigação que aprendentes iniciantes.

Agora que sabemos onde estão classificados os aprendentes, vamos então descrever quem são. Ao total, foram 38 participantes, todos maiores de idade, que participaram anonimamente respondendo ao questionário e nos permitiram analisar suas produções escritas. Os quadros abaixo sintetizam as informações dos participantes sobre gênero, faixa etária, nível de escolaridade, renda mensal, há quantos anos estuda a língua francesa.

Quadro 10 - Gênero dos participantes

Gênero	Masculino	Feminino	Não informado
Participantes	14	24	0

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 11 - Idade dos participantes

Idade	Entre 18 e 20 anos	Entre 21 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	A partir de 41 anos
Participantes	5	6	2	25

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 12 - Nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Nível Médio	Nível Superior	Pós-Graduação ²⁵
Participantes	2	14	22

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 13 - Renda mensal dos participantes

Renda Mensal	Entre 1 e 2 salários mínimos	Entre 3 e 4 salários mínimos	Entre 5 e 6 salários mínimos	7 ou mais salários mínimos
Participantes	5	3	3	27

Fonte: dados da pesquisa

²⁵ Aqui condensamos os dados para pós-graduação, porém no questionário distinguimos os dados entre completos e incompletos. Ao levarmos em consideração a pós-graduação, colocamos em sequência as especializações (*lato sensu*), mestrado e doutorado.

Quadro 14 - Há quantos anos o aprendente estuda a LF.

Há quantos anos estuda a LF?	1 ano ou menos	Entre 2 e 3 anos	4 anos ou mais
Participantes	0	17	21

Fonte: dados da pesquisa

A partir dos quadros acima apresentados, podemos dizer que a maioria dos participantes são mulheres, com faixa etária acima de 41 anos, com pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), que recebem acima de 7 salários mínimos e que estudam a LF há mais de 4 anos. Os participantes estão matriculados em turmas e unidades distintas da COOPLEM Idiomas, na modalidade Regular, seja no curso presencial ou no curso síncrono, como explicado na seção 3.

Agora que sabemos quem são os participantes da pesquisa, professores e aprendentes, vamos então conhecer os instrumentos utilizados para a coleta dos dados com cada um deles, e como eles poderão contribuir para alcançarmos os objetivos aqui propostos.

4.3. Ferramentas escolhidas para desenvolver a nossa pesquisa

Stake (2011) afirma que muitos dados qualitativos são acontecimentos pessoais em um momento e em um lugar. Nesse sentido, para realizar o estudo de caso, é preciso levar em consideração que técnicas serão relevantes para que possa coletar os dados e assim responder aos questionamentos que me propus ao realizar o projeto de pesquisa. Para tanto, os instrumentos eleitos foram a entrevista, o questionário e a redação de documento administrativo como técnicas para coleta de dados.

4.3.1. Entrevistas

Com o grupo de professores escolhidos para a realização desta pesquisa, realizamos a entrevista, pois “como uma interação verbal, oral ou escrita, geralmente entre duas pessoas, organizada por turnos de perguntas e respostas com o propósito de gerar informação sobre um tema ou problema” (Paiva, 2024, p. 67). Pela proximidade profissional com os professores que farão parte da pesquisa, optou-se então pela entrevista oral, que foi gravada e seguiu todos os padrões de confidencialidade, para que possa rever depois.

As entrevistas foram individuais, pois cada professor pode expressar sua visão sobre o tema pesquisado, sem interferências diretas ou indiretas do pesquisador, visto que este vai ser

o maior interessado no que outro tem a dizer. As entrevistas aconteceram presencialmente, nas dependências da COOPLEM Idiomas entre os meses de abril a novembro de 2025.

Para construir as 14 questões que fazem parte da entrevista, foi preciso levar em conta os tipos de entrevista que existem. Segundo Rosa e Arnold (2006, p.39), existem três tipos de entrevistas: estruturadas, semiestruturadas e livres. Para a elaboração do questionário que apliquei aos entrevistados, optei pela entrevista semiestruturada, pois ela é a que melhor atende ao que pretendo responder nesta pesquisa, uma vez que um dos meus objetivos específicos é de traçar e determinar como os atores de sala de aula (professores e aprendentes) compreendem o erro no processo de ensino-aprendizagem do FLE.

A entrevista semiestruturada permite ao entrevistado, de acordo com Paiva (2024, p. 72) que conte histórias sobre suas experiências, que possa relatar suas memórias e ofereça reflexões e opiniões acerca do que irá falar. Ressaltamos que

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente. (Rosa e Arnold, 2006, p. 40)

Tendo isso em vista, elaboramos questões que me permitiram conhecer os perfis dos profissionais, sua trajetória enquanto professor de FLE, suas práticas pedagógicas frente ao objeto de estudo e como eles lidam com ele ao longo de suas próprias trajetórias a partir do momento que se tornaram profissionais da área.

Ao realizarmos a pesquisa com cinco professores, buscamos responder ao primeiro objetivo específico proposto neste trabalho: a) Identificar entre os professores suas percepções sobre o erro nas produções escritas dos aprendentes em suas turmas na COOPLEM Idiomas. Com suas respostas, pudemos perceber como o erro é inferido por eles em suas salas de aula na cooperativa, além de nos mostrar como eles lidam com os erros em seus processos de ensino e aprendizagem do FLE. Segundo Paiva (2024, p. 71) “Quando entrevistamos duas ou mais pessoas sobre o mesmo tema, podemos comparar semelhanças e diferenças entre as respostas e usar excertos para exemplificar.” O roteiro proposto para a entrevista encontra-se no anexo A deste documento.

4.3.2. Questionários

Para o grupo de aprendentes que se dispuseram a participar desta pesquisa, elaboramos um questionário para poder investigar o erro em seus processos de aprendizagem da LF. Na visão de Paiva (2024, p. 85), o questionário é “um instrumento de investigação com questões escritas em papel ou em formato digital a ser respondido por uma pessoa, uma amostra representativa de uma população ou de uma população inteira”. Optamos por utilizar apenas o questionário virtual, através da plataforma de formulários *Google Forms*, por uma questão de otimização dos dados e uma maior confidencialidade destes, uma vez que o formulário não recolhe informações pessoais que possam expor o participante e ainda nos permitiu os reunir em apenas um único lugar. A aplicação do questionário ocorreu entre os meses de junho e novembro de 2025.

Ao decidir usar o questionário, ponderamos quais foram as vantagens e desvantagens de seu uso para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Na visão de Quevedo-Camargo (2014), o questionário apresenta mais desvantagens que vantagens. No entanto, alguns aspectos favoráveis dele ainda me permitem acreditar que este seja o instrumento com maior potencial para resultados positivos, pois ainda segundo a autora, ele permite aplicação em larga escala, uma certa padronização nas perguntas, sem influência do pesquisador para a geração das respostas que serão geradas e maior facilidade na análise dos dados, pois estes gerarão estatísticas que indicarão se o que se perguntou encontrou ou não um resultado satisfatório ao que lhe foi inquirido. Das inúmeras desvantagens que o questionário pode indicar, Paiva (2024, p. 88) afirma que “nem sempre os dados são confiáveis, e as respostas podem ser inverídicas e superficiais. Como geralmente não há supervisão do pesquisador, algumas perguntas podem ficar sem respostas”, sendo essa a maior preocupação frente ao uso deste instrumento. Ainda assim, preferimos adotá-lo, pois por ser de baixo custo e amplamente utilizado em pesquisas na área das ciências humanas (Quevedo-Camargo, 2014), pela quantidade de aprendentes que participaram deste trabalho, o questionário tornou-se a opção mais viável para a realização deste.

Ao elaborar o questionário, levamos em consideração os objetivos específicos que envolvem a nossa pesquisa. Para isso, construímos um questionário que se dividiu em três grandes seções para posterior análise: 1) o perfil do aprendente; 2) o aprendente e a língua francesa; e 3) o aprendente e os erros. No primeiro grupo de questões, preferimos trabalhar o questionário factual, que Paiva (2024) propõe ter o objetivo de conhecer o respondente. Tais perguntas se mostram importantes, pois assim pude ter a noção do público que buscou a

cooperativa para aprender a LF. No segundo grupo de questões, trabalhamos com questionário comportamental, pois ele, nas palavras de Paiva (2024a) indaga o respondente acerca de suas ações no passado ou no presente. Nesse sentido, esta tipologia nos permitiu entender como o aprendente chegou ao nível B e por onde ele percebeu suas forças e fraquezas em sua aprendizagem da LF. Para o terceiro e último grupo, utilizamos o questionário atitudinal (Paiva, 2024c), pois ele revela as atitudes, sentimentos e sensações que o respondente possui frente ao que lhe é interrogado. O terceiro grupo é o que mais interessou dentre as perguntas elaboradas, pois é nele que encontraremos as maiores respostas aos objetivos propostos por esta pesquisa.

As perguntas elaboradas em cada uma das seções do questionário levaram em consideração a classificação proposta por Marconi (2012): perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. As perguntas abertas permitem ao respondente se expressar de maneira mais livre em relação ao tema estudado. As perguntas fechadas são delimitativas, pois possuem alternativas fixas e que normalmente o respondente preocupa-se com apenas uma resposta entre duas opções. Já as questões de múltipla escolha são também consideradas perguntas fechadas, mas apresentam variadas respostas acerca do mesmo assunto. Tendo esses conceitos em mente, elaboramos as perguntas de múltipla escolha seguindo a percepção proposta pela escala de Likert, que segundo Paiva (2024), o respondente vai de um ponto a outro seguindo uma sequência lógica do menor para o maior em termo de concordância ou discordância do assunto proposto. Por ter características de perguntas fechadas, solicitamos uma justificativa à escolha feita pelo respondente, para fins de justificação, pois “A combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação” (Marconi, 2012, p. 92).

Os questionários nos permitiram alcançar o objetivo específico b) identificar entre os aprendentes suas percepções das dificuldades associadas ao erro quando se trata de produzir uma tarefa escrita no processo de aprendizagem do FLE na COOPLEM Idiomas. A partir das perguntas elaboradas, pudemos então compreender o que percebem na hora de construir um texto em LF durante seus estudos na cooperativa. As perguntas elaboradas estão disponíveis no anexo B deste trabalho.

4.3.3. Elaboração de um *corpus* de produção escrita

Para identificar os erros produzidos pelos aprendentes brasileiros, optamos então pela produção de uma redação, uma vez que esta atividade faz parte da rotina de quem aprende a LF. O tipo de texto a ser produzido deve levar em consideração o que o QEER espera que ele

seja capaz de desenvolver, assim, dentre as opções por ele propostas, escolhi o tema: “escrever cartas pessoais ou de negócios, etc.” (Conselho da Europa, 2001, p. 95). Para esta pesquisa, nos concentramos no tipo textual carta pública – ou como marcado no QEER, carta de negócios, pois por ser um documento administrativo que faz uso de linguagem formal, a sua escrita exige dos aprendentes uma maior atenção aos detalhes culturais e linguísticos que compõem a LF na sua produção. É importante ressaltar que a carta administrativa sempre é solicitada aos aprendentes dentro dos exames oficiais em nível B.

Dadas as características do documento solicitado, é esperado que o aprendente consiga realizar uma produção textual que consiga responder ao comando solicitado, fazendo uso de conectores lógicos e servindo-se da coesão e coerência para a continuidade das ideias e da proposta a ser desenvolvida ao longo da elaboração da carta.

A partir da produção escrita dos aprendentes de LF, pudemos então corrigir seguindo o quadro proposta pela *France Éducation Internationale*²⁶ (FEI), que estabelece os critérios a serem seguidos pelos examinadores das avaliações oficiais francesas DELF e DALF de modo adaptado ao que já é de conhecimento prático entre os professores da cooperativa.

Os critérios utilizados na avaliação da produção escrita seguem os seguintes princípios: (I) Respeito ao comando – o aprendente é capaz de responder ao que lhe foi solicitado; (II) Correção sociolinguística – o aprendente é capaz de respeitar a forma que foi demandada no comando da produção; (III) Capacidade de informar ou descrever – o aprendente é capaz de produzir um texto que traga informações ao leitor sobre o tema proposto; (IV) Léxico e ortografia lexical – o aprendente é capaz de escrever as palavras de maneira adequada seguindo a norma padrão da LF; (V) Morfossintaxe e ortografia gramatical – o aprendente é capaz de construir enunciados complexos com sentido; e por fim (VI) Coesão e coerência – o aprendente é capaz de construir um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão, que possua também conexão entre eles e faça sentido.

Durante a avaliação de uma produção escrita, os professores seguem uma pontuação específica que é apontada em cada descritor, e ao final da sua avaliação, o aprendente consegue alcançar uma nota que varia de zero a dez (0-10). O quadro com os valores e os descritores estão disponíveis no anexo D deste trabalho.

Propomos então uma produção escrita seguindo o modelo da carta pública, na qual eles devem responder à uma das propostas que já são adotadas no processo avaliativo da COOPLEM

²⁶ Centro oficial das avaliações oficiais em LF. Eles são os responsáveis pelas certificações DELF (*Diplôme d'Études en Langue Française*) e DALF (*Diplôme d'Études Approfondis en Langue Française*). Maiores informações disponíveis em <https://www.france-education-international.fr/>

Idiomas. Assim, os aprendentes produziram um texto obedecendo ao seguinte comando: “Redija uma carta de reclamação para um dos seguintes temas: Opção A – Pense em um golpe no qual você foi vítima: uma viagem mal organizada, um aparelho defeituoso, etc. Escreva uma carta de reclamação na qual você reclama a quem de direito sobre os problemas ocorridos/danos ocasionados e solicita uma solução para o problema. Ou a opção B – Reclamação contra uma venda casada: Você comprou online um telefone celular de alto padrão em promoção em um site de vendas francês, também presente no Brasil. Após um mês, começaram a aparecer cobranças em seu cartão de crédito. Você liga para a loja que lhe vendeu esse aparelho para pedir o reembolso do dinheiro debitado. No entanto, informam que a promoção da qual você se beneficiou estava vinculada ao pagamento de um plano telefônico de 100 reais por mês. Segundo eles, você deverá pagar essa tarifa por no mínimo seis meses, mas terá direito a chamadas e Internet ilimitadas. Vocês não chegam a um acordo e você decide enviar uma carta de reclamação ao diretor da loja na França. Você pode argumentar que, na sua opinião, isso foi uma venda casada e que se trata de uma prática proibida no Brasil. Solicite o reembolso e o cancelamento do plano telefônico.” Para auxiliá-los na produção da proposta, demos as seguintes instruções para a construção da produção escrita: a) escreva em torno de cento e oitenta (180) palavras; b) Frases curtas e simples; c) Não esqueça quem é o destinatário; d) Preste atenção na escrita. A aplicação da produção escrita ocorreu entre os meses de junho e outubro de 2025. O exercício proposto aos aprendentes pode ser encontrado no anexo C desta pesquisa.

Ao realizarmos esta proposta de redação, buscamos cumprir com o objetivo específico c) analisar se ainda há manifestações da interlíngua ao apontar os erros encontrados na produção escrita de uma carta pública realizada pelos aprendentes do FLE da COOPLEM Idiomas na abordagem acional. Com esta produção, eles responderam ao que lhes foi proposto e nós pudemos observar se há ou não manifestação da interlíngua nas produções escritas coletadas.

Cabe aqui ressaltar que ao solicitarmos a produção escrita, propomos que os aprendentes utilizem seus próprios conhecimentos em língua francesa para que possam se expressar com a autonomia que já possuem. Porém, não os impedimos de utilizarem recursos que possam facilitar sua escrita, como dicionários, tradutores virtuais ou mesmo de inteligência artificial gerativa. No entanto, os aconselhamos que isso pode interferir na maneira como eles processaram suas ideias. Ainda assim, há uma chance de que os aprendentes as utilizem como suporte em suas produções escritas.

A escola faz uso de AVA, sendo nele o espaço dedicado para que os aprendentes deixem suas produções escritas e recebam as correções dos professores. Optamos pela produção escrita

para este trabalho por fazer parte do conjunto de avaliações já previstas no cronograma avaliativo da instituição. A COOPLEM Idiomas prevê que, por semestre, o aprendente produza ao menos 4 redações com temas variados em função do seu nível, como apresentado na seção 3 deste trabalho. Ao adotarmos a produção escrita, estamos cientes dos riscos que uma redação digitada possa vir sem nenhum tipo de desvio, porém, precisamos também acreditar que os aprendentes, por serem todos adultos, tenham a consciência que o aprendizado de uma LE também faz parte de sua atividade autônoma, e poder enxergar o erro em suas produções faz parte do processo de aprendizagem.

4.4. A questão ética na pesquisa

Entende-se que a pesquisa, quando envolve outros seres, sejam humanos ou animais, precisa levar em consideração os aspectos éticos para justificar sua produção. Tendo isso em consideração, toda pesquisa envolve riscos, seja para os participantes, seja para o pesquisador, visto que múltiplos fatores precisam ser considerados para que todos os envolvidos possam descrever os fatos sem eventualmente comprometerem-se com o objeto estudado. Assim, há vários princípios básicos que precisam ser considerados para haver uma pesquisa ética sólida segundo Flick (2009, p. 96 e 97):

- O consentimento informado significa que ninguém deve se envolver na pesquisa como participante sem saber e sem ter a oportunidade de se recusar.
- Deve-se evitar enganar os participantes da pesquisa (por meio da observação oculta ou lhes dando falsas informações em relação ao propósito da pesquisa).
- A privacidade dos participantes deve ser respeitada e sua confidencialidade, garantida e mantida.
- A precisão dos dados e sua interpretação devem ser princípios orientadores, o que significa que não deve ocorrer qualquer omissão ou fraude com a coleta e análise de dados na prática de pesquisa.
- Em relação aos participantes, o respeito pela pessoa é considerado essencial.
- Disposição para o bem, ou seja, consideração pelo bem-estar dos participantes.
- Justiça, que trata da relação de benefícios e ônus para os participantes da pesquisa.

Partindo dos pontos acima mencionados, por ter contato com seres humanos, este trabalho submeteu-se à apreciação ética para sua realização. O projeto de pesquisa, inicialmente, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

(CEP/CHS) da Universidade de Brasília para apreciação, sob o número CAAE 85979525.2.0000.5540, com intuito de assegurar o sigilo e todos os direitos e cuidados necessários aos participantes e pesquisadores envolvidos.

Em seguida, foi realizada a entrega e esclarecimento do Termo de Aceite juntamente à instituição onde ocorreu a pesquisa, neste caso, a COOPLEM Idiomas, que foi prontamente solícita ao aceitar o projeto e também sua execução nas turmas de francês, na figura de sua atual presidente.

Por conseguinte, aconteceu a entrega e esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente aos participantes, no qual constará todos os procedimentos da pesquisa, riscos e benefícios, assegurando o sigilo e anonimato, bem como também o direito pela desistência por parte deles a qualquer momento.

Após a participação dos respondentes, os dados produzidos foram guardados de maneira sigilosa para a composição desta pesquisa. Os dados foram coletados e o anonimato sugerido foi respeitado, levando apenas em consideração o objeto deste estudo, sem considerar aquilo que não foi relevante para esta análise.

Por fim, foi realizada uma reunião com os participantes para a devolutiva dos resultados da pesquisa, pois segundo Leffa (2001), um dos objetivos da pesquisa em Linguística aplicada é devolver à sociedade o que ele forneceu, pois ele não é somente um mero informante, mas é parte integrante e pertencente daquilo que se produziu através de suas percepções de mundo e sua visão acerca do sujeito trabalhado.

4.5. Procedimentos para a análise dos dados

Creswell (2010, p. 216) afirma que a análise dos dados procura “extrair sentido” das informações coletadas, sua preparação para análise, compreensão e representação através da interpretação que os dados oferecem. Segundo o autor, envolve uma reflexão contínua sobre os dados (2010, p. 217).

Para que se possa analisar os dados, é necessário retomar os objetivos que propus ao utilizar os instrumentos de pesquisa que foram acima referidos. A partir do corpus, diversas leituras e releituras foram realizadas para melhor compreensão e interpretação daquilo que foi exposto sobre o erro e suas implicações frente aos atores que se encontram na sala de aula da cooperativa. A partir daí, passamos então à triangulação dos dados, ou seja, criação de temas que se repetem ao longo da análise, etapa essencial para a caracterização do estudo de caso,

visto que o se torna importante ter as visões dos participantes e também a do pesquisador (Paiva, 2019).

A fim de realizar a triangulação com maior eficiência, lanço mão da análise temática (AT) para triangular os dados e assim iniciar sua posterior análise. A AT é um

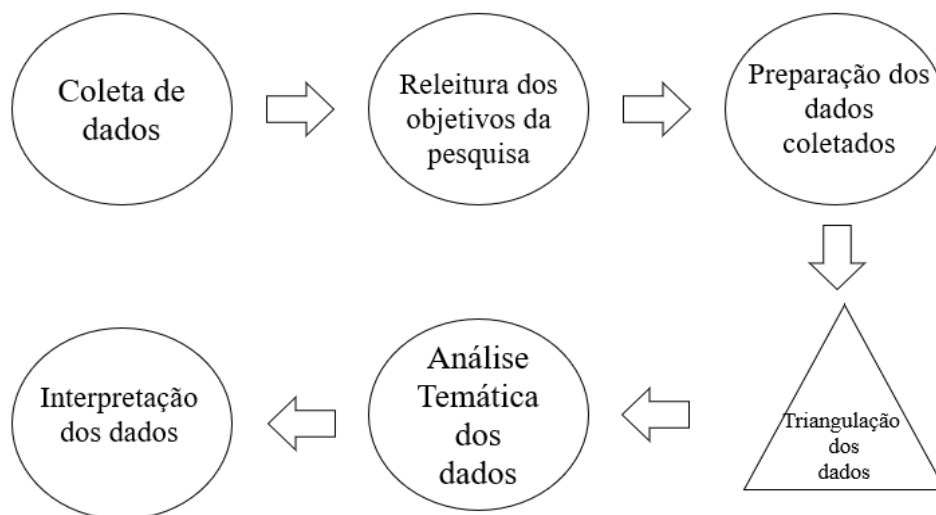
“método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são feitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade.” (Braun e Clarke, 2021, p. 7)

A AT enquadra-se adequadamente para esta pesquisa, pois através das entrevistas e das questões abertas, poderei tratar das experiências dos participantes da pesquisa em seus contextos de aprendizagem da língua francesa e como encaram o erro nesse processo. Por ser uma análise mais aberta, o método indutivo para sua análise foi importante, pois difere da influência do pesquisador em relação ao que foi encontrado pelos dados coletados (Braun e Clarke, 2021).

Dito isso, seguindo os passos propostos por Creswell (2010) e Braun e Clark (2021), a análise de dados se dará de acordo com a imagem abaixo, que resume de maneira sintética:

Figura 3 - Resumo da análise de dados

Fonte: elaborada pelo autor.



4.6. Síntese da seção

A partir do que foi descrito ao longo desta seção, chego finalmente à sua conclusão. Por ser uma pesquisa que busca investigar o erro de aprendentes brasileiros na língua francesa em

uma cooperativa de ensino, procurei estudar um fenômeno que acontece socialmente num determinado grupo.

Dito isso, essa pesquisa enquadra-se como qualitativa, pois busca interpretar a realidade. Ela é básica, pois não busca solucionar problemas ou criar uma teoria acerca do sujeito estudado. Ela é primária, pois há coleta de dados, através de instrumentos válidos pela comunidade científica.

Para sua construção, ela faz uso do estudo de caso, que dentre os métodos qualitativos é o que melhor responde ao objeto a ser pesquisado, visto que ele permite ao pesquisador a compreensão de um fenômeno sem a criação de uma teoria, mas que pode ser explorada por ele e pelos participantes para sua compreensão. O estudo de caso faz uso das técnicas que escolhi para coletar os dados, a entrevista, o questionário e a redação do documento administrativo.

Após ter apresentado o trabalho ao comitê de ética e ter sucesso em sua apreciação, passei então à coleta de dados. Tendo-os em mãos, pude compreender e iniciar o processo de leitura, compreensão e preparação sua triangulação para separação por temas, através da análise temática.

Em suma, após ter explicado nesta seção os procedimentos desta pesquisa, o método escolhido, os instrumentos, participantes, considerações éticas e como pretendo analisar os dados, passamos então à próxima seção, no qual realizamos a análise e interpretação dos dados à luz do que até aqui fora discutido.

5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

*“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”
Antoine de Saint-Exupéry*

Nesta seção, passamos à análise dos dados coletados, por meio das entrevistas, questionários e produções escritas realizadas pelos participantes da pesquisa conforme explicamos na seção anterior. A partir das nossas análises, procuramos então responder às perguntas propostas nos objetivos desta pesquisa.

Assim sendo, para organização da sequência que os dados foram analisados, propomos a lógica a seguir para melhor compreensão: primeiro, passaremos à análise das entrevistas respondidas pelos professores. Logo após, vamos proceder aos dados coletados no questionário respondido pelos aprendentes. Por fim, passaremos então às redações por eles produzidas.

5.1. Os professores e suas percepções sobre os erros

Nesta subseção, vamos analisar as respostas fornecidas pelos professores a partir das entrevistas realizadas com o foco em responder ao primeiro objetivo específico proposto neste trabalho: a) Identificar entre os professores suas percepções sobre o erro nas produções escritas dos aprendentes em suas turmas na COOPLEM Idiomas.

Ao construirmos o questionário com 14 questões, apontamos 5 grandes eixos que nos permitiram identificar e classificar as percepções do erro pela ótica dos professores que participaram desta pesquisa, com a finalidade de conseguirmos responder ao objetivo acima mencionado.

5.1.1. Eixo 1: Percepções sobre as dificuldades dos aprendentes

Ao contrário do que acreditávamos ao iniciar este projeto, os professores afirmaram que a compreensão oral é a habilidade na qual os aprendentes sentem maior dificuldade. Todos os entrevistados afirmam que os aprendentes sentem muita dificuldade ao compreender áudios oriundos dos livros, ou mesmo de documentos autênticos que trazem para a sala de aula.

Marco nos traz sua percepção sobre a questão solicitada, ao dizer que

“eu sinto que os alunos têm muita dificuldade de entender os documentos, né? Os documentos de áudios. Então, por exemplo, às vezes no áudio foi dito uma coisa e o aluno, na hora de responder as questões, ele considerou uma coisa totalmente diferente. Não sei se a dificuldade deles é pelo formato dos documentos, né? Por exemplo, a gente sempre tenta trabalhar com documentos autênticos, né? Que são pessoas francófonas falando, mas eles têm muita dificuldade de entender.” (Marco, 2025)

que vai ao encontro da visão de Nicole que, em sua prática pedagógica, percebe a visão de brasileiros ao aprender a LF tem muita dificuldade na transferência de uma língua para a outra, pois ela diz que

“... Pelo menos de alunos brasileiros, a maioria dos que eu já peguei, eu percebo que eles têm muita dificuldade em ouvir numa língua e numa outra língua, sobretudo no francês, porque é uma língua que eles não têm tanto contato no dia a dia, salvo se eles vão atrás de aplicativos, enfim, de podcasts, e também falar.” (Nicole, 2025)

Seguindo a mesma perspectiva de respostas, Sofia (2025) afirma com muita convicção que *“Compreensão oral, com certeza. É o primeiro, o top 1. Compreensão oral e depois vem a produção oral. Que é a mais difícil. Compreensão oral, olha que eu falo devagar. Eu falo bem devagar.”*. Nos chamou a atenção que Darius (2025) também elaborou um ranking em sua resposta, dando ordem de importância à dificuldade da compreensão oral, afirmando que *“Olha, vou colocar assim. Top 2. A primeira é compreensão oral. Sinto que eles têm uma dificuldade muito marcante. Eu acredito que pela complexidade do som da língua.”*.

Madalena (2025) foi a única que nos apresentou a compreensão oral em uma outra posição que não a primeira: *“Os alunos têm mais dificuldade na produção escrita e na compreensão oral.”* Todos os depoimentos nos mostram que a compreensão oral é o maior desafio dos aprendentes brasileiros. Pelo que se pode denotar das respostas dos professores, os aprendentes não conhecem efetivamente os sons na LF, o que não lhes permite ter um melhor entendimento do que é dito nos áudios ou documentos propostos pelos manuais ou mesmo que são trazidos pelos professores para suas aulas. Tal contato é importante para que o aprendente possa se desenvolver no seu aprendizado da LF, pois essa dificuldade pode desmotivá-lo a aprender, como afirmaram Arnold e Brown (1999).

Tais percepções evidenciam como os professores observam seus aprendentes. Mesmo sem mencionar o nível, eles constataram que a compreensão auditiva é o maior problema entre os aprendentes brasileiros. Tal fato nos indica que se eles possuem dificuldade em compreender a LF, uma das causas seria que eles ainda não conseguem efetivamente reconhecer alguns sons da LF, o que gera esse desconforto observado pelos professores. Dessa forma, há o desconforto que pode levar à desmotivação, conforme Arnold e Brown (1999).

5.1.2. Eixo 2: Importância do erro no aprendizado de uma LE

Mais uma vez, todos os cinco participantes estão de acordo sobre a importância do erro no aprendizado de uma LE. Eles acreditam que os erros fazem parte do processo de aprendizagem e que passar por eles torna o aprendizado mais efetivo, pois ao cometerem o erro,

vão se lembrar das razões pelas quais eles não vão ao encontro do que acreditam ser a forma correta na LA. Tais percepções vão acordo com percepção de Figueiredo (2023), na qual o erro deixa de ser um vilão no aprendizado e passa a ser visto com um fator positivo no aprendizado da LE.

No entanto, o que nos chamou a atenção para as respostas foram as justificativas. Começamos por Nicole (2025). Ela nos traz sua experiência pessoal sobre os erros para então aplicar à sua prática pedagógica:

“... Nicole, o erro, você só vai aprender se você errar. E isso eu trouxe muito para a minha vida, para eu me exigir menos e aceitar mais os meus erros. Então, trazendo, fazendo um paralelo no aprendizado de uma língua estrangeira, sem dúvida nenhuma, a gente vai precisar errar, o aluno precisa errar, para ele chegar no nível de excelência.”. (Nicole, 2025)

Ela, por ser a professora com maior tempo de experiência entre os entrevistados, nos trouxe uma perspectiva própria para então aplicar ao ensino de LE, sobretudo a sua prática do FLE.

Em seguida, percebemos como outros três participantes notam que o erro é importante, mas se passar pela correção do professor. Madalena (2025) afirma que *“Mas, o erro, a forma, tem que se ver a forma como nós podemos identificar o erro e a forma como esse erro é corrigido.”* vai muito de encontro com o que Sofia (2025) pensa, pois em sua perspectiva, *“os erros, claro que dependendo da maneira como a gente corrige, eles ajudam a não esquecer a forma correta.”* Essas visões nos levam a crer que a figura do professor no ato da correção do erro se faz importante, pois é nele que se encontra a ponte entre o que se é dito pelo aprendente e o que deve ser dito na LA, pensando sempre na maneira como o aprendente consegue agir de maneira autônoma nesse percurso (Conselho da Europa, 2001).

Ainda nessa perspectiva, Marco também acredita que na correção, mas para ele a figura do professor passa a ter uma relevância maior, pois ele afirma que:

“eu acho que o erro só é importante se ele for marcado pelo professor para que o aluno entenda que aquilo é um erro. Porque se não houver essa intervenção do professor, é capaz do aluno persistir naquele erro e chegando em certos níveis é muito difícil de remediar. Então eu vejo como muito importante no processo.”. (Marco, 2025)

Marco, porém, não se inscreve tanto na perspectiva acional ao mencionar tal visão, pois ele vai mais de encontro com o que trazem abordagens mais centralizadoras da figura do professor e se opõe ao que denota Figueiredo (2023) sobre a questão de o erro ser saudável no aprendizado de uma LE.

Os três professores acima, ao mencionarem o fato de que a correção é de fundamental importância ao perceberem o erro em seus aprendentes, evocam o que nos trouxe Brousseau (1988) e Tagliante (2006), sobre a percepção do professor em relação ao seu aprendente. Todos

os participantes manifestaram o contrato didático em suas respostas, levando em consideração o que lhes é esperado, o domínio linguístico e sua correção como forma de auxiliar o aprendente a alcançar seu objetivo, que é o de falar uma LE.

Darius, no entanto, foi o único que refletiu sobre a competência e a performance do aprendente ao realizar o erro. Em sua resposta

“Sou um grande defensor que nós aprendemos com o erro. Porque muitas vezes o aluno sabe, mas na hora, não sei, pela pressa, pela ansiedade, ele acaba errando. [...] Porque eu sei que você sabia, mas você errou por desatenção, algo do tipo, pressa, e aí deu no que deu”. (Darius, 2025)

Essa reflexão vai ao encontro com o que Corder (1982) nos trouxe. Apesar do professor não mencionar, ele aqui faz mais alusão aos equívocos que propriamente aos erros, que lhes são mais naturais na sua sala de aula de FLE.

Desse modo, podemos então perceber que os erros são importantes no processo de aprendizagem de uma LE, visto que todos os professores pensam em como ele é fundamental para o aprendizado da LE. No entanto, eles divergem em suas perspectivas sobre competência x performance, a correção dos erros entre os aprendentes e o papel do professor nesse processo de correção.

5.1.3. Eixo 3: Como os professores percebem as sensações do erro pelos aprendentes

Ao serem confrontados sobre a percepção dos erros por seus aprendentes, os professores demonstraram respostas diversas. Cada um trouxe uma visão única sobre o tema. No entanto, o que podemos dizer que os uniu foram os sentimentos evocados para a construção dos temas aqui analisados. 3 dos 5 professores apontaram que os aprendentes possuem percepções negativas sobre o erro, um apresenta uma visão mista em relação ao assunto e a outra parte para a busca de objetivos e suas relações com a percepção do erro em suas produções.

Passemos então à primeira hipótese em relação aos sentimentos percebidos pelos professores, a negatividade em relação ao erro. Segundo Arnold e Brown (1999), as visões trazidas pelos professores levam em consideração a autoestima que pode ser afetada pelo cometimento dos erros cometidos em suas salas de aula.

Madalena (2025), nesse sentido, traz em seu relato sobre a baixa autoestima que percebe em seus aprendentes:

“Porque a pessoa não se sente, como é que eu diria? Hoje em dia, toda a gente tem a necessidade de ser o melhor, hoje em dia, toda a gente tem a necessidade de ser que sabe tudo, então, as pessoas não querem errar. E as pessoas que erram, não gostam e sentem-se melindradas, sentem-se inferiores.[...] Mas melindros, eles se sentem

melindrados, se sentem intimidados, eles demonstram um certo nervosismo, às vezes, ou não? Então, é uma tristeza”.(Madalena, 2025)

Sofia segue o mesmo caminho, e já traz a palavra frustrante em seu depoimento, o que lembra Battistella (2015), sobre como o professor lida com a autoestima do aprendente em sua sala de aula. Em seu depoimento, Sofia (2025) afirma que *“Eles se sentem frustrados.[...] porque ele vai ficando com vergonha de responder, vergonha de tentar. E o medo atrapalha muito também.”*. Ainda nessa linha de pensamento, Marco (2025) nos fala sobre a visão que Lu (2022) nos traz sobre como o professor deve agir enquanto ser que vai impulsionar a autoestima do aprendente, pois ele afirma que ao errarem,

“Eles se sentem mal, realmente. Principalmente nos níveis mais iniciais, eles ficam bloqueados.[...] Mas nos níveis de base é impressionante, os alunos se bloqueiam, muitas vezes eles nem falam.[...] Então eu acredito que é uma questão um pouco complexa para eles, mas eu acho que em todos os idiomas isso deve ser uma questão que surge.” (Marco, 2025)

Darius (2025) fala sobre uma perspectiva inversa, pois menciona o fato de a frustração estar presente no que tange os erros, mas segundo ele, não há uma visão pessimista sobre o assunto, e sim uma perspectiva na qual ela se converte em motivação para o aprendente. Segundo o professor,

“Não é frustrante. Eu acho que para eles, para o público da cooperativa, não é frustrante. É um público muito engajado no aprendizado. É um público muito preocupado aqui na cooperativa. Então, o erro para eles não é desmotivante. Eu acho que o erro para eles é mais um fator motivador. Porque, pelo menos o perfil dos alunos, que a maioria dos alunos que eu tive contato e tenho contato na cooperativa, são alunos que realmente querem aprender, que estão aqui porque eles querem estar, porque eles querem aprender. Então, para eles é um fator motivador. [...] Como o público é mais adulto, eu acredito que eles venham de uma época em que a frustração, o erro, ele era interpretado de uma outra forma na educação inicial, na educação básica.[...]. E aí acaba que essa ansiedade é um fator gerador de medo, insegurança, e aí essa experiência do passado acaba influenciando hoje, no aprendizado hoje. Independente de, ah, mas eles não estudavam francês no passado.” (Darius, 2025)

A motivação também faz parte da construção dos sentimentos em sala de aula. Isso nos mostra que Arnold e Brown (1999), Battistella (2015), Lu (2022) nos afirmam que o papel do professor em transformar a visão do aprendente em algo maior é de fundamental importância para que, mesmo com a autoestima reduzida, ele consiga transformar isso em motivação para então ter êxito no seu processo de aprendizagem.

Entre os entrevistados, Nicole (2025) foi a única que não listou a questão das emoções ou sobrecarga cognitiva explicitamente, ela o fez por meio dos objetivos que acredita que os aprendentes tenham em relação ao seu aprendizado de FLE. Segundo ela,

“aquele aluno que tem um alvo, que tem um projeto com a língua francesa, ele se cobra um pouco mais em relação aos erros, eu percebo que eles são mais exigentes consigo. Já aqueles alunos que provam, normalmente adolescentes, que estão ali porque a mãe, porque o pai pediu, ou porque, enfim, não tem nenhum projeto em vista

com o uso da língua francesa, esses alunos, eu acredito que eles não sofram muito com os erros e não sentem tanto, então, assim, aceitam de uma forma mais leve, diferentemente daqueles com um projeto específico que se cobram mais e talvez fiquem um pouco mais aflitos ou ansiosos.” (Nicole, 2025)

Arnold e Brown (1999), Battistella (2015), Lu (2022) trouxeram também essa visão em suas perspectivas sobre a autoestima e a motivação em aprender uma LE, na qual os aprendentes demonstram interesse no aprendizado e têm uma visão mais impactante sobre o resultado de seu aprendizado em função do que espera de seus próprios atos. Nesse sentido, cabe ao professor também realizar essa mediação e ver como eles podem alcançar seus objetivos sem perder a motivação e a autoestima necessária para se manterem no aprendizado da LE.

Ao analisar os dados, também pudemos denotar como os professores, em seus relatos, ainda que distantes uns dos outros, puderam trazer a visão de Krashen (1985), sobre o filtro afetivo, que foi melhor trabalhada por Arnold e Brown (1999), ao mencionar sobre as barreiras que o erro pode ocasionar caso não seja bem trabalhado, de modo a não gerar bloqueios nos aprendentes em processo de aprendizagem de uma LE. Em seu relato, Marco (2025) afirma que *“Então acho que por isso que é importante o professor sempre abrir esse espaço para o aluno de que ele pode errar e que ele vai ter um suporte para fazer corretamente.”*. Essa perspectiva de Marco (2025) nos revela como ele acredita que seja o papel do professor em relação ao erro cometido por seus aprendentes.

Darius (2025), por sua vez, vai ao encontro do relato trazido por Marco (2025), pois ele afirma que

“E é uma coisa que eu falo muito em sala, é que quanto mais difícil você acha que é um assunto, aparentemente você vai criando barreiras que te distanciam do entendimento e do aprendizado. E aí quando eu falo isso, eles falam, é, parece que quanto mais eu falo que um assunto é difícil, mais eu crio bloqueios. Mas eu também não faço o trabalho inverso de ficar falando, é fácil, é fácil, é fácil, é fácil, é fácil. Mas eu tento criar uma atmosfera que eles não fiquem tão centrados no acerto e no erro, na pontuação, na nota máxima. Então eu acho que criar esse espaço de conforto para o aluno é muito bom”. (Darius, 2025)

No relato de Darius (2025), podemos ver a materialização do filtro afetivo e da liberdade que ele proporciona aos aprendentes quando estes estão em processo de aprendizagem. Em sua sala de aula, a reflexão que ele nos traz é significativa, pois consegue não somente remediar uma dificuldade sentida por seus aprendentes, mas também os incentivar a não se sentirem menores pelo equívoco cometido, mas sim que os utilizem em seus processos de memória e fixação do conteúdo abordado.

Assim como Sofia (2025), que vê a questão da correção como algo bem professoral. Em seu relato, ela explora bem essa visão da correção em seus aprendentes:

“É. Ah, tem gente que, tem aluno que fala assim, nossa, de novo isso, eu sempre esqueço isso, porque são, por essas turmas presenciais principalmente, são erros que eles continuam cometendo, tipo, eu corrijo, até em sala eu corrijo, sempre quando eles estão fazendo atividade, eu vou passando nas mesas para ver como é que eles estão escrevendo e vou corrigindo, só que aí nas redações acontece a mesma coisa”.
(Sofia, 2025)

Como pudemos perceber, os três professores acima nos trazem o que Arnold e Brown (1999) nos falam sobre a autonomia e responsabilidade do aprendente seu processo de aprendizagem, visto que eles se tornam os protagonistas de suas histórias ao entrarem na sala de aula de francês, fazendo-os de ponte entre o que se espera deles, o conhecimento linguístico e cultural da língua francesa, e o que o aprendente vai aprender ao longo do percursos, sendo os erros um processo natural que compõe o cenário que faz parte da sala de aula de FLE.

Pelos relatos apresentados, pudemos também observar como os professores interagiram com seus aprendentes nesse processo de correção dos erros e como eles não deixaram que eles os impedissem de avançar. Isso se dá pelo que Degache (2006) aliado ao que Brusseau (1988), Silva (2010) e Cambra Giné (2003) nos falam sobre o contrato didático. Os professores ao perceberem os erros, já de imediato tentam gerar um ambiente favorável, no qual conseguem deixar seus aprendentes à vontade para cometê-los, e também para corrigi-los, tentando fazer com que compreendam que as estruturas que eles acreditam que estão falando não estão de acordo com a LA. O contrato didático então se manifesta ao verificarmos que os professores e os aprendentes estão de acordo com a correção em ambos os lados, pelo fato dos aprendentes aceitarem a correção dos professores e, dos professores, ao notarem que a produção não vai ao encontro do que se entende em LF, corrigindo assim seus aprendentes.

5.1.4. Eixo 4: Erros mais comuns nas produções escritas

Ao entrevistar os professores, os interrogamos sobre as produções escritas de seus aprendentes. Em geral, eles seguem as normas da COOPLEM Idiomas, aplicando ao longo do semestre quatro produções escritas que são pré-determinadas pela coordenação em comum acordo com os professores durante a semana pedagógica e posteriormente disponibilizadas na plataforma AVA da instituição.

No entanto, cada um deles vai além em sua sala de aula e aplica pelo menos uma atividade escrita a mais quando lhes sobra tempo, sendo mais comum entre eles a produção de um parágrafo *“É sempre um trabalhinho escrito curto”* (Sofia, 2025); *“O que eu peço, normalmente, são alguns, por exemplo, parágrafos, esses, sim”* (Nicole, 2025) ou então um ditado *“E para além das redações que já está previsto no plano de avaliação, eu peço também*

ditados. Eu faço ditados em sala, eu peço para eles construírem frases, de acordo com o assunto que a gente está trabalhando em sala também.” (Darius, 2025).

A partir dessas informações, foi questionado aos professores quais erros eles mais observavam nas produções escritas dos aprendentes brasileiros de FLE. Em seus depoimentos, de maneira unânime, a conjugação verbal foi apontada como principal tipo de erro. Em seguida, 4 entre os 5 nos trouxeram a acentuação de palavras.

5.1.4.1. Conjugação Verbal

Ao serem perguntados, todos os professores mencionaram a conjugação verbal. Madalena (2025) afirma que *“Onde eles têm mais dificuldade depois é a utilização dos tempos verbais.”*, que também foi o que Marco (2025) disse:

“Os mais comuns são as conjugações verbais. Eles têm muita dificuldade. Ou de construir o verbo mesmo, ou eles misturam, por exemplo, onde deveria ser um passé ou um condicional, talvez por uma certa proximidade ali. E na estruturação, por exemplo, quando é no plural coloca-se no singular, esse tipo de construção. Mas o mais comum são erros nas conjugações que eu observo.” (Marco, 2025)

Nicole (2025) reitera os colegas, pois em seu discurso, ela nos diz: *“Eu acredito que a conjugação verbal ainda é um desafio porque exige uma certa memorização, seja da conjugação em si, seja da regra da conjugação. Então, eu percebo muito erro de conjugação verbal.”*. Darius (2025) não afirma como os camaradas, ele trouxe maneira indireta em seu discurso ao abordar o tópico em uma outra questão, então quando confrontado, manifestou explicitamente, como pode ser visto a seguir:

“Então, são ajustes muito específicos, não é uma coisa muito grande, não é um ajuste da palavra inteira, mas as vezes é um X, um S, um T [...] Nas produções, como um todo, o que eu mais encontro é conjugação. É o ponto que eu mais percebo confusão. Presente com imperfeito, passado, passé composé com imperfeito, passé composé com presente.” (Darius, 2025)

Sofia (2025) também trouxe exemplos práticos sobre os erros que observa em sua percepção ao corrigir os erros dos aprendentes

“Esquecem de conjugar verbo. Às vezes colocam lá um je parlais, no infinitivo.[...] Ou são essas palavras que têm várias letras e aí escrevem como se fala, como é algumas letras. E tem aluno que acrescenta coisa que não tem. Às vezes coloca dois L's, dois P's, onde tem só um. Então, principalmente um exemplo é o verbo s'appeler. E aí eu sempre tenho que ficar frisando que só os dois P's que são para sempre. Os dois L's vão depender da pronúncia da palavra, do verbo s'appeler.[...] Mas é isso, é mais gramática no sentido de esquecer, de conjugar o verbo da forma certa e também de utilizar o tempo certo.” (Sofia, 2025)

As manifestações dos professores vão de acordo com o que foi nos dito por Catach (1980) ao realizar sua análise e criar o quadro com os tipos de erros. Em sua classificação,

podemos afirmar que quando os professores anunciam a conjugação verbal, eles estão fazendo a análise de erros morfográficos, que pelos relatos são erros gramaticais, pois estes, segundo a autora, “são os que possuem desvios de gênero, número, grau dos nomes e formas verbais; adição ou omissão de consoante ou vogal em acordos que a língua francesa realiza em sua escritura, mas que não são perceptíveis oralmente” (Catach,1980).

5.1.4.2. Acentuação de palavras

Outro erro apontado pelos professores em suas correções textuais foi o da acentuação. Esse, no entanto, gerou menos impacto e incômodo neles, pois acreditam que já faz parte da rotina do aprendizado de quem estuda a LF. Em seus depoimentos, observamos que eles sempre aparecem em segundo plano, às vezes em dúvida, às vezes em relação à análise morfográfica, uma vez que há a distinção entre presente e passado na LF por conta de um acento (Exemplo: *arrive* – *arrivé* - chega – chegou em sua tradução)

Assim, Marco (2025) observou que

“(Marco)Esses erros de acentuação a gente não sei se conta muito, porque tem alguma coisinha ou outra que aparece, mas eu acho menos grave esses erros de pontuação, porque como a língua francesa tem uma acentuação mais robusta, né? (Pesquisador) Não, mas aí você está falando duas coisas, acentuação ou pontuação? (Marco) Não, desculpa, acentuação, desculpa, eu entendi. Não, eu falei pontuação, desculpa, desculpa. Na acentuação, eu entendi. Não, eu falei pontuação, desculpa, desculpa. Na acentuação. Aí eu considero um pouco menos grave, porque com o tempo a gente vai aprendendo que como é uma língua diferente, ela tem uma acentuação toda particular.”. (Marco, 2025)

Nicole (2025) foi mais assertiva em sua fala, não se justificando tanto, apenas mencionando o fato de a acentuação de palavras estar presente entre as dificuldades dos aprendentes. “*Acentos. Os alunos brasileiros sofrem muito com os acentos. Eles não sabem colocar os acentos. Eles sofrem com os acentos.*”. Assim, como Nicole (2025), Sofia (2025) apenas menciona a acentuação de palavras, não a detalhando em sua resposta: “*Eles esquecem muito a acentuação*”. Darius (2025), no entanto, traz exemplos práticos em sua resposta, ao afirmar que

“A questão dos acentos, porque a língua francesa usa muitos acentos na maioria das palavras. E aí os alunos, às vezes colocam um acento grave, onde é para colocar acento agudo, às vezes eles não colocam nenhum tipo de acento onde é para ser o acento agudo. Algumas palavras levam acento circunflexo, mas são poucas, assim, são menos trabalhadas em sala do que o próprio acento agudo ou o acento grave. Um outro erro que eu percebo que é muito recorrente é confundir a preposição a com o verbo avoir, a também de terceira pessoa, presente do indicativo. Com acento e sem acento, né? Com acento e sem acento, exato.”. (Darius, 2025)

Em sua classificação dos erros, Catach (1980) afirma que a acentuação de palavras está marcada nos erros ideográficos, pois estes erros estão associados a omissões, adições, uso

incorreto de sinais de pontuação ou uso incorreto de letras maiúsculas. Como foi observado pelos professores, há no caso por eles mencionado a omissão da acentuação das palavras ao serem grafadas pelos aprendentes em suas produções escritas.

Nos chamou a atenção também um fator moderno em relação à produção das redações e das correções mencionadas pelos professores: o uso da Inteligência Artificial (IA). Madalena (2025) e Nicole (2025) trouxeram essa preocupação em relação às produções escritas que encontram de seus aprendentes. Madalena (2025) afirma que

“A maior parte das redações hoje em dia estão sendo feitas pelo chat GPT, pela inteligência artificial. E não pelo aluno. [...]. É um complicador, realmente. E você consegue identificar que é feito pela inteligência artificial porque você tem alunos do nível 2A ou 2B, 3A, onde o passe simple não foi ensinado e a inteligência artificial utiliza esse tempo. É, não tem como, né? E outros tipos, e outra linguagem.”.
(Madalena, 2025)

A partir de sua fala, a professora já consegue perceber que a redação não foi produzida pelo aprendente, mas sim por um prompt que realizou a partir do comando que lhe foi dado com as instruções da redação, que pelo nível dos alunos (A1+, A2 ou A2+/B1 no QECR) não está adequada, pois ao fazer uso de tempos verbais que são mais avançados, eles demonstram que utilizaram artifícios que não condizem com o que lhes é esperado, pois eles não dominam o tempo verbal apropriadamente em LF para uso, tampouco o estudaram, e sua aparição no texto demonstra que ele não o escreveu propriamente, mas sim seguiu o que foi produzido pela IA e o apresentou à professora.

Nicole (2025) também demonstra inquietação em relação ao que a IA nos tem entregue em relação à produção escrita dos aprendentes brasileiros de FLE: *“A gente entra naquela questão de o quão o aluno hoje está usando uma inteligência artificial para corrigi-la. Considerando que ele fez a produção escrita e não utilizou nenhum recurso de inteligência artificial para a correção ...”.* Na fala da professora, percebemos que ela se preocupa com o uso da IA para a construção e até da correção do texto que ela recebeu para correção.

Em ambos os casos, as professoras se questionam sobre a ética do uso da IA na hora de produzir um texto, afinal, quem está de fato produzindo o texto que elas recebem: ao aprendente ou a IA? Essa reflexão leva muito em consideração o que Tagliante (2006) nos trouxe sobre as funções do professor e do aprendente dentro do contrato didático. Ao receberem uma redação que foi elaborada por uma IA, elas deixam de acreditar na capacidade do aprendente e passam então a questionar se o que de fato elas têm acesso em suas salas de aula são de acordo com o texto que elas receberam. Madalena enfatiza isso, pois segundo ela *“há uma disparidade entre a fala e a escrita”*, e a IA a revela ainda mais essa distinção.

5.1.5. Eixo 5: Correção dos erros nas produções escritas

Ao serem perguntados sobre como efetuam as correções das produções escritas, cada professor segue um padrão que aprendeu para corrigir os erros que encontram. Cada um segue uma técnica que faz muito sentido para o aprendente entender o que errou. Aqui, destacamos em categorias que apareceram livremente em suas respostas: a) sublinhar o erro; b) uso de uma cor para destacar o erro; c) circular o erro; d) enumeração do erro; e) correção da forma correta.

Para melhor compreensão, o quadro abaixo mostra a técnica empregada para a correção e o professor que a utiliza:

Quadro 15 - Relação professor x técnica de correção do erro

Professor(a)	Sublinhar	Cor diferente	Circular	Enumeração	Forma correta	Revisitar forma
Madalena	X	X			X	X
Marco		X	X	X	X	X
Nicole	X			X	X	X
Darius	X		X			
Sofia	X	X			X	

Fonte: elaborado pelo autor.

Madalena (2025) foi nossa primeira professora a ser analisada neste quesito. Ela faz uso de diversas técnicas para a correção dos erros. Assim ela afirma:

“eu sublinho o erro, escrevo a vermelho, uma vez que está na plataforma e depois, entre parênteses, escrevo a forma correta. Quando está um texto, depois embaixo, em algumas redações, quando vejo que tem muita coisa, assim muito erro, eu escrevo embaixo, explicando a regência do verbo, a mais cidade, a mais meio transporte. Enfim, vou fazendo essa explicação embaixo. No final, no término da redação.” (Madalena, 2025).

Ao fazer o uso dessas técnicas, notamos que a professora utiliza técnicas visuais que permitem ao aprendente perceber o que errou, qual a posição errada e também pode aprender, através da memorização, de qual seria a forma correta. Suas ações vão de encontro ao que Lu (2022) nos afirma sobre as atitudes que os aprendentes podem ter em relação ao que é proposto pelo professor. Neste caso, ao corrigir o texto, a professora procura fazer com que o aprendente consiga não somente aprender, mas também fixar uma forma correta de grafar em LF.

Em seguida, passamos a Marco (2025). Das técnicas mencionadas pelos demais professores, ele faz uso de algumas. Em sua fala, ele diz:

“Então, eu uso uma cor diferente da que o aluno usa para escrever o texto, né? E aí venho marcando no texto onde foi o erro e como deveria ser. Então, por exemplo, na acentuação eu venho acentuando onde deveria ter sido acentuado. Se tem alguma coisa mais crítica, eu coloco uma numeração no texto e embaixo do texto eu venho explicando o que aquela numeração quer dizer e aí peço a reescrita. Então, vai seguir um código próprio ou você propriamente pergunta e responde, por exemplo, digamos,

faltou acento. [...] Eu costumo acentuar diretamente, né? E quando é um erro mais grave eu circulo e digo embaixo, olha essa conjugação, por exemplo, essa conjugação não está adequada, né? Rever, por exemplo. Rever.” (Marco, 2025).

A partir do que ele nos informou, as técnicas empregadas procuram mostrar ao aprendente uma reflexão sobre o que errou, motivando-os a pesquisar como é a forma correta, para que assim não errem mais. Ao realizar a reescrita, o professor também demonstra uma preocupação com o aprendizado, porém trazendo à tona novamente o que Lu (2022) nos fala sobre as atitudes dos aprendentes em relação aos seus estudos e o que os professores podem fazer em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Ao lermos a fala de Nicole (2025), percebemos que a professora segue a mesma tendência que Marco (2025) e Madalena (2025), e as técnicas começam a se assemelhar, e também as justificativas para usarem os recursos que empregam em suas correções. Em sua fala, Nicole (2025) vai muito ao encontro do que Marco (2025) nos disse, o que nos demonstra que são técnicas válidas, sobretudo a enumeração, que até então não nos era conhecida. Nicole (2025) afirma que

“a minha forma de correção é sublinhar a palavra errada, eu costumo colocar um número em cima da palavra e aí eu abaixo do texto eu coloco uma referência a cada número e aí eu não dou a correção em si já diretamente, mas eu falo preste atenção, cuidado com o acento, cuidado porque aí o aluno ele vai atrás do que ele errou. Eu tento, nem sempre eu consigo. [...], mas normalmente eu coloco para que o aluno preste atenção em tal coisa e aí ele vai atrás do que ele errou. Dá um espaço para ele pensar, né?”. (Nicole, 2025)

A fala de Nicole vai ao encontro do que Arnold (2006) nos fala sobre o nível de esforço que o aprendente implica no seu processo de aprendizagem, o que pode ou não o levar a ter a atitude necessária e mesmo a motivação para de fato aprender. A professora, ao propor que ele reflita sobre o erro cometido antes de dar a resposta correta, ela o faz trabalhar e ver o que pode ou não melhorar em sua aprendizagem da LF.

Já na fala de Darius (2025), percebemos que o professor é bem mais econômico em técnicas para corrigir as redações, mas segue o mesmo pensamento de Nicole (2025) e Marco (2025), ao afirmar que

“É, na verdade, é uma correção bem simples. Geralmente, eu passo, quando é acento, eu circulo. Quando é uma questão de ou conjugação verbal ou ortografia, aí eu passo um traço embaixo. Aí eles já sabem que, opa, não era para ter esse acento, ou era para ter esse acento, ou então eu não escrevi essa palavra da maneira correta.” (Darius, 2025).

O professor percebe que faz uso de poucas técnicas, mas acredita que são eficazes para o aprendizado da LF. Ele consegue também confirmar a teoria de Lu (2022), pois afirma a qual atitude o aprendente deve ter em relação ao erro cometido e sua possível melhora em caso de desejo de melhoria.

Sofia (2025), por fim, segue um caminho diferente dos colegas. Apesar de também algumas técnicas parecidas, ela não o força à uma reflexão sobre os erros cometidos, ela já os corrige de imediato. Em sua fala, ela nos diz que

“Eu coloco um comentário primeiro bonitinho, né? Parabenizando, e depois eu coloco atenção e vou colocando as palavras ou frases que eles erraram, corrigidas. [...] Ai, quando está assim já no comentário, eu grifo já corrigindo. [...] Eu coloco em negrito, eu copio, né? Coloco lá no comentário, coloco em negrito e a correção. Não uso nenhuma cor. Antes eu usava, eu usava o vermelho, mas agora eu estou usando só negrito mesmo.” (Sofia, 2025).

Ao iniciar sua correção parabenizando o aprendente pelo texto produzido, a professora procura incentivar o aprendente a continuar sua perspectiva de aprendizagem e trabalhando com a sua autoestima, e de acordo com Battistella (2015) pois a professora leva em consideração as particularidades dos aprendentes para então poder corrigi-los. Ao realizar a correção sem deixar espaço para a reflexão, a professora não deixa um tempo de reflexão como propõem Nicole (2025) e Marco (2025) em suas respostas.

E quando questionados sobre perceberem a evolução dos seus aprendentes em relação às produções escritas e suas correções, todos indicaram que notam claramente uma melhora na produção escrita de seus aprendentes: Madalena (2025) afirma que *“Há alunos que sim, que você vê o progresso desse aluno. É todos os níveis.”*

Marco (2025), em seguida, faz uma comparação entre suas turmas e como se dá sua percepção em relação à evolução de seus aprendentes:

“Há certas turmas que a gente vê uma evolução muito boa, com o retorno que a gente dá para os alunos, eles evoluem bem. Mas há outros casos que eu já tive também, em que mesmo você dando aquele feedback, corrigindo e tudo mais, o aluno continua ali na mesma. Eu digo que nesse caso varia muito de turma para turma.” (Marco, 2025).

Nicole (2025) novamente demonstra preocupação em relação ao uso indiscriminado da IA por seus aprendentes em suas produções escritas, então demonstra ser um pouco mais cética sobre a sua progressão em tarefas autônomas, a não ser que ela seja realizada em sala de aula. Assim, a professora afirma que

“Olha, hoje em dia, está bem complicado perceber evolução na produção escrita no contexto de inteligência artificial generativa. Eu consigo perceber quando eu peço exercícios de produção escrita em sala de aula, porque aí eu tenho aquele ambiente um pouco mais controlado, e eu vou dizer que eu não proíbo que eles usam inteligência artificial, mas primeiro eles têm que produzir o texto, eles têm que me mostrar o texto, e se eles quiserem, agora vamos olhar junto, a gente joga um prompt lá na inteligência artificial, vamos comparar aqui, e aí ele corrige.” (Nicole, 2025).

Darius (2025) percebe a evolução em seus aprendentes e faz um relato interessante, de que percebe uma menor marcação de erros ao longo do semestre que pelo seu início, pois ele acredita que o aprendente, ao se deparar com os erros, percebem onde estão com problemas, corrigem-se e na próxima já há uma melhora. Assim, ele afirma que *“O que eu percebo, porque*

como eu acabo marcando onde precisa ser ajustado, no início eu acabo marcando mais, mas para o final eu acabo marcando menos. Então, as redações, as últimas redações, digamos que eu faço a minha correção, e ela é mais rápida.” (Darius, 2025).

Sofia (2025) procura sempre verificar se corrigiu todas as redações, e ao passar uma revisão entre as produções dos aprendentes, ela relê o que corrigiu e percebe então uma melhoria na escrita de seus aprendentes, o que a leva a crer que suas evoluções ocorrem pela constância na escrita e na busca ativa por melhora em suas produções escritas.

“Eu dou uma olhada, todo final de semestre, eu tenho que conferir para ver se não deixei nada sem corrigir. Ai eu aproveito e dou uma olhada, né? Para ver quanto de erros tem em cada redação. E é engraçado, porque tem gente que começa assim, com muitos grifos, muitos grifos. Ai no final, na quarta redação, sempre, sempre, sempre, sempre, todas as turmas, isso é fato. Na quarta redação, a quarta redação deles, quando fazem, né? Sempre é a melhor do semestre. Sempre, sempre, sempre. É engraçado isso. Mas eles evoluem, sim.” (Sofia, 2025)

Assim, podemos afirmar que ao corrigirem as redações produzidas, os professores seguem técnicas distintas, o que é positivo do ponto de vista didático, uma vez que os aprendentes passam a ter contato com formas diferentes de correção e podem então tirar proveito disso em seus percursos de aprendizagem, por meio de suas aprendizagens significativas, tornando-se desse modo mais ativos em seus percursos no aprendizado da LF (Conselho da Europa, 2001). Ao trabalharem a autonomia de seus aprendentes, eles evocaram as atitudes e motivações, até mesmo a autoestima neles (Arnold, 2006, Batistela, 2015, Lu, 2022), para que conseguissem aprender a LF e errassem menos, o que provocou uma melhor escrita ao final do período letivo.

Para concluirmos esta seção, retomemos então o objetivo específico que a gerou: **a) Identificar entre os professores suas percepções sobre o erro nas produções escritas dos aprendentes em suas turmas na COOPLEM Idiomas.** Por meio dos cinco eixos guias que foram discutidos, conseguimos então identificar como se dá, na visão dos professores, a percepção do erro de maneira geral e mais especificamente nas produções escritas, como o analisam, suas correções e como veem a progressão de seus aprendentes nelas.

Tais percepções nos foram esclarecedoras, pois puderam nos revelar como o contrato didático aparece em suas ações de sala de aula, além de lidarem com as emoções dos aprendentes no processo de aprendizagem da LF. Os professores demonstram ter responsabilidade com seus aprendentes, pois cada um, ao seu modo, procura facilitar o aprendizado e também instiga o aprendente à busca ativa de seu conhecimento, sem o induzir ao erro, mas sim trazendo-o para que aprenda ainda mais com eles.

5.2. Os aprendentes e suas percepções sobre os erros

Nesta subseção, analisamos as respostas fornecidas pelos aprendentes a partir do questionário que lhes foi aplicado através da plataforma *Google Forms*, cujas perguntas tinham como meta responder ao segundo objetivo específico proposto neste trabalho: **b) identificar entre os aprendentes suas percepções das dificuldades associadas ao erro quando se trata de produzir uma tarefa escrita no processo de aprendizagem do FLE na COOPLEM Idiomas.**

Ao construirmos o questionário com 19 questões, organizamos em 5 grandes eixos que nos permitiram identificar e classificar as percepções do erro dos aprendentes ao produzir uma tarefa escrita, de modo a responder ao objetivo acima mencionado.

Ao produzirem suas tarefas escritas, normalmente são solicitados aos aprendentes 4 redações ao longo do semestre. Como explicitado pelos professores, pode ocorrer uma tarefa escrita extra, em caso de haver tempo hábil para tanto. Com as respostas, vamos perceber quais visões os aprendentes têm em relação à sua aprendizagem de FLE, especialmente em suas produções escritas.

5.2.1. Eixo 1: Facilidade/Dificuldade no aprendizado de FLE

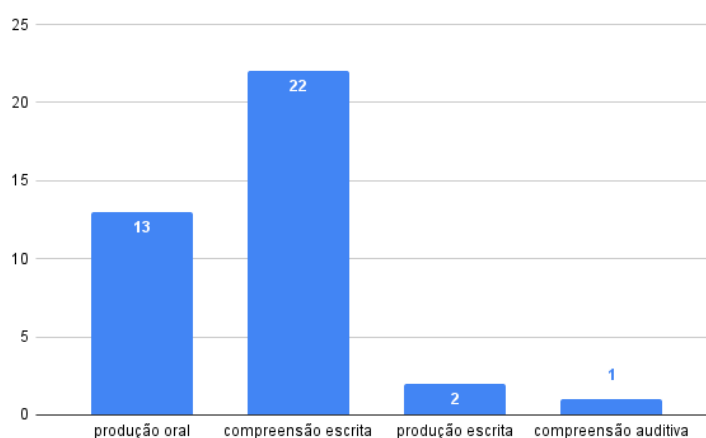
Para este eixo, discutimos a dualidade entre o que os aprendentes consideraram como fácil e como consideraram como difícil em seus processos de aprendizagem do FLE dentro da COOPLEM Idiomas. Seguindo o que propõem o QECR (Conselho da Europa, 2001), dividimos nas quatro competências a pergunta: Compreensão Escrita, Compreensão Oral, Produção Escrita e Produção Oral. A partir das respostas, solicitamos também aos aprendentes que justificassem a alternativa que marcaram. Solicitamos que apenas preenchessem uma única resposta nesse quesito, seja para o fácil, seja para o difícil, para que assim pudéssemos ter uma noção se a visão que eles possuem vai ao encontro das respostas que os professores nos apresentaram.

Para compreendermos os dados, vamos selecionar aqui apenas as justificativas que foram os mais relevantes para esta pesquisa, uma vez que há diversas respostas, que vão nos auxiliar nos questionamentos aqui propostos ou mesmo nos apontar novos caminhos para futuros estudos.

5.2.1.1. Facilidades no aprendizado da LF

Iniciamos pelo que consideram como fácil no seu aprendizado. Para tanto, perguntamos-lhes qual habilidade eles se sentiam mais confortáveis no aprendizado da LF. O gráfico abaixo mostra como se deram as respostas.

Figura 4 - Competência que os aprendentes se sentem confortáveis no aprendizado da LF.



Fonte: dados da pesquisa

A partir da imagem, podemos afirmar que os aprendentes consideram a compreensão escrita a parte na qual acreditam ser a que possuem maior facilidade no aprendizado da LF, contando com 22 respostas. Em suas justificativas, podemos destacar as respostas de alguns aprendentes sobre suas percepções: “*Tenho mais facilidade em compreender a parte escrita, e aí desenvolvo melhor e mais rápido nas questões*” (Aprendente 2, 2025); “*Acho mais tranquilo ler o texto para entender, me sinto mais confortável para compreender*” (Aprendente 7, 2025); “*Na leitura, eu encontro menos dificuldade de compreensão global, de apreensão do sentido pelo contexto. Talvez isso ocorra por eu ter mais controle do tempo para assimilar as frases.*” (Aprendente 24, 2025). Nas respostas acima, vemos como eles exploraram muito mais a compreensão escrita, sem realizar qualquer tipo de comparação entre a compreensão escrita com outra habilidade.

No entanto, diversos outros aprendentes que responderam suas justificativas na mesma categoria fizeram comparativos, como a seguir: “*Sinto mais facilidade em ler textos, artigos, livros do que ouvir um áudio ou filme sem legendas por exemplo.*” (Aprendente 4, 2025); “*Tenho mais facilidade para ler e não gosto muito ver vídeos. E a produção oral geralmente é limitada.*” (Aprendente 11, 2025); “*Conseguo compreender muito mais um texto escrito do que*

um áudio, por exemplo. Ao falar e escrever ainda tenho dificuldades, especialmente devido a uma falta minha de vocabulário.” (Aprendente 34, 2025). Ao lermos estas respostas, os aprendentes já nos revelam, antes mesmo de questioná-los, quais são as suas dificuldades ou mesmo as suas percepções sobre o que consideram como difícil em seus percursos de aprendizagem da LF.

Quanto às demais habilidades, apenas a produção oral destacou-se como sendo de maior facilidade entre os aprendentes: *“Falar a língua francesa está mais de acordo com a minha necessidade de me comunicar em viagens”* (Aprendente 32, 2025) ou como este outro participante nos traz uma reflexão importante:

“Por meio da fala tenho mais facilidade de me expressar, tudo flui facilmente, é possível expressar sua verdadeira personalidade e os gestos ajudam. Sempre considerei mais forte decorar sons no francês do que decorar como as palavras são escritas. E oralmente mesmo que você fale errado é possível outras maneiras de tentar fazer o outro entender, repetindo, alterando palavras com sinônimos, até ficar claro alguma ideia. Além disso, falando se demonstra muito mais emoção e fica mais perto do português, que já fazemos isso diariamente.” (Aprendente 9, 2025).

Por meio desses relatos, compreendemos que os aprendentes também se sentem confortáveis ao falar por sua real utilidade, sentindo-se atores sociais (Conselho da Europa, 2001) e participantes ativos de seus aprendizados. A produção escrita aparece em terceira posição e por fim, a compreensão oral²⁷.

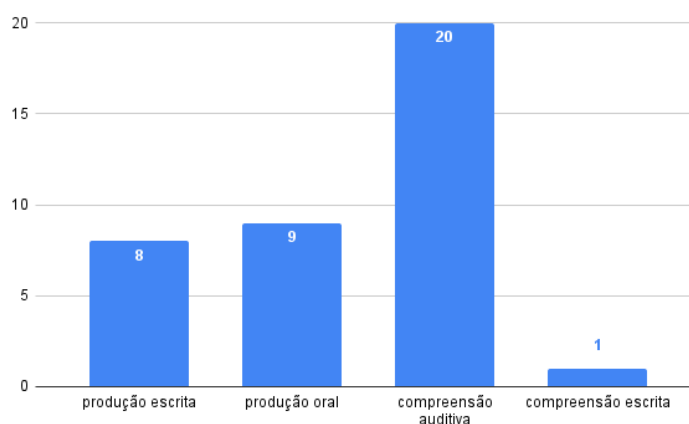
Ao iniciarmos esta pesquisa, acreditávamos que os aprendentes diriam sua maior facilidade seria a da produção oral, visto que é a competência mais trabalhada em sala de aula, seguida da compreensão escrita. Os dados nos apontaram o contrário, e se levamos em consideração o que Arnold e Brown (1999) nos apresentaram, os aprendentes ao aprenderem uma LE estão em contato não somente com aspectos linguísticos, mas também com aspectos culturais, o que os faz ter uma maior percepção do outro em relação a si mesmos. Nesse sentido, os esforços, as emoções e sentimentos empregados também os farão compreender a língua escrita e também à sua produção oral.

5.2.1.2. Dificuldades na aprendizagem da LF

Ao perguntarmos aos aprendentes quais seriam suas dificuldades, baseados nas respostas da questão anterior, acreditamos encontrar o oposto em relação ao que apresentamos nos resultados da facilidade. O gráfico abaixo nos apresenta então os resultados a partir de suas respostas.

²⁷ No gráfico aparece compreensão auditiva, pois é assim a nomenclatura utilizada na COOPLEM Idiomas. No entanto, para esta análise, adotamos o que está expresso no QECR, como compreensão oral.

Figura 5 - Competência que os aprendentes se sentem desconfortáveis no aprendizado da LF.



Fonte: dados da pesquisa.

Como se vê no gráfico acima, a compreensão oral se apresenta como a maior dificuldade entre os aprendentes. De fato, há uma confirmação se compararmos com a figura 4, pois nela percebemos que apenas 1 aprendente afirma que consegue compreender bem a oralidade da LF. Já aqui, há o processo inverso, no qual há apenas 1 pessoa que nos relata ter a compreensão escrita como sua maior dificuldade, já a compreensão oral aqui nos apresenta que eles sentem muitas dificuldades em compreender os áudios ou os documentos sonoros expostos em sala de aula pelos professores, seja pelo próprio material, seja por documentos autênticos.

Assim, os aprendentes demonstram ter grandes dificuldades com a compreensão oral, sendo 20 respostas e aqui o nosso maior resultado do questionário para esta pergunta. Algumas das justificativas são interessantes, pois os aprendentes afirmam sentir dificuldade na compreensão da velocidade de fala que os documentos apresentam: “*Quando conversamos com os professores e colegas é bem tranquilo, mas alguns áudios de pessoas falando rapidamente podem ser um pouco difíceis de compreensão*” (Aprendente 17, 2025); “*Acho mais difícil compreender a língua, por achar a pronúncia rápida e às vezes a palavra não é pronunciada como ela é escrita.*” (Aprendente 22, 2025); “*Tenho dificuldade em compreender o que foi falado pelos exercícios feitos*” (Aprendente 37, 2025).

Outros aprendentes nos apontaram que suas dificuldades na compreensão oral se devem ao fato de não compreenderem os falantes que eles consideram como nativos da LF, como mencionado a seguir: “*Tenho dificuldade em entender os nativos franceses.*” (Aprendente 21, 2025); “*Tenho certa dificuldade em compreender nativos falando*” (Aprendente 24, 2025); “*Não entendo o francês falado por nativos*” (Aprendente 33, 2025). Tais percepções nos mostram o que Batistella (2015), Lu (2022) discutiam sobre as atitudes e motivações dos

aprendentes. Ao não se dedicarem em seus momentos de autonomia em entrarem em contato com a LF, eles acabam por permanecerem surdos foneticamente, pois não conseguem acompanhar o que lhes é dito pelo falante usuário da LF em uso cotidiano que propriamente seus colegas ou professor em sala de aula.

Entretanto, o que nos chamou a atenção foi o que ficou após a compreensão oral que já nos era aguardada. A produção oral vem logo atrás. E isso não corrobora com o que foi apresentado na figura 4, pois lá a produção oral representa a segunda maior facilidade entre os aprendentes, no entanto, ela também se manifesta como a segunda maior dificuldade: 9 aprendentes afirmaram que sentem dificuldade em falar em sala de aula.

Em suas justificativas, podemos observar que a dificuldade que sentem na produção oral advém de diversas razões. Listamos aqui algumas delas: a) por ainda se apoiarem na LM ao realizarem suas falas: *“ainda procuro as palavras em português depois traduzo para o francês”* (Aprendente 10, 2025); b) Outros afirmam que ainda possuem restrições ao organizarem suas ideias para construir as frases, como vimos em: *“Considero que ainda tenho uma certa dificuldade em formular as frases, embora me esforce para fazê-lo. Às vezes faltam, escapam algumas palavras quando estou falando e fico tentando buscá-las”* (Aprendente 2, 2025); *“Ainda acho difícil formulário frases mais complexas e que exigem um maior vocabulário”* (Aprendente 13, 2025); *“Sinto dificuldade em trazer as palavras à mente quando vou falar. Montar frases mais complicadas em tempos verbais menos usados também são desafios.”* (Aprendente 35, 2025); c) Insegurança dos aprendentes em relação à fala em LF: *“Sinto certa insegurança na hora de falar ou me comunicar na língua.”* (Aprendente 14, 2025); *“A produção oral é limitada às aulas, então restringe o potencial de desenvolvimento. Muitos alunos, pouco tempo. Acho que a produção oral sempre está em atraso em relação às outras habilidades.”* (Aprendente 11, 2025).

Os apontamentos feitos pelos aprendentes em suas justificativas nos são relevantes, pois eles nos dizem que a oralidade em geral (compreensão e produção) são os maiores tópicos de dificuldades em seus percursos de aprendizado da LF. Tal levantamento nos leva a crer que há uma parcela dos aprendentes que estão dedicados à produção oral e outra que ainda está em processo de aprendizagem para desenvolvimento dessa habilidade que ainda está defasada em relação às demais.

A produção escrita também nos foi apontada como uma dificuldade apresentada, no entanto, aqui estando apontada como terceira posição na escolha realizada pelos aprendentes. Esse fato nos alertou em relação ao objeto de estudo desta pesquisa, pois acreditávamos que esse seria o principal tópico por eles a ser apresentado. Com apenas 8 respostas, as justificativas

apresentadas nos apontam que ela está mais relacionada aos aspectos morfossintáticos do que propriamente a escrita em si, como habilidade ainda em desenvolvimento, como no relato deste aprendente:

“Eu sinto uma facilidade maior em falar, entender a língua falada e entender a língua escrita (nessa ordem). Por outro lado, muitas vezes eu não tenho certeza se a maneira como estou escrevendo as palavras está correta, por conta dos acentos gráficos, as terminações e afins. Mesmo assim, vendo as palavras escritas, para mim não é uma dificuldade entender o seu significado, sua conjugação/flexão e afins.” (Aprendente 16, 2025)

Em suas justificativas, os aprendentes apontam *“A escrita francesa possui muitos elementos similares ao português mas que ao mesmo tempo se diferem muito, ao ponto que acabo me confundindo entre as duas línguas.”* (Aprendente 1, 2025). No depoimento do aprendente 1, podemos ver que há uma discordância entre os sistemas linguísticos de sua LM com a LF. Nesse mesmo sentido, também ocorre a percepção em um outro aprendente, pois *“sinto mais dificuldade na escrita em razão da grafia das palavras, conjugação, etc.”* (Aprendente 20, 2025), além de suas próprias crenças no aprendizado da LF *“É preciso ter muita kilometragem em leitura para falar e escrever bem.”* (Aprendente 31, 2025).

Todas essas respostas apresentadas para a dificuldade na produção escrita nos trazem um alerta sobre o que Degache (2006) aliado ao que Brusseau (1988), Silva (2010) e Cambra Giné (2003) nos falam sobre o contrato didático. O contrato didático, por estar aliado ao que a perspectiva acional (Conselho da Europa, 2001) nos traz sobre o aprendente ser um ator social, nos indica aqui que se a habilidade não está sendo desenvolvida adequadamente, há uma ruptura tanto na expectativa que o contrato gera entre o aprendente e o professor, mas também no que se espera que consiga realizar no que tange a ação, pois como ser social, o aprendente também precisará se comunicar e realizar tarefas que são cotidianas aos usuários da LF em seus aspectos culturais, como escrever recados, anotar informações importantes ou mesmo redigir cartas formais e informais que compõem as noções culturais da LF.

Ao passarmos para a última habilidade aqui a ser analisada, acreditamos que houve uma marcação equivocada por parte do aprendente, pois ele informa em sua justificativa *“Cometo muitos erros”* (Aprendente 31, 2025). Em sua justificativa, o aprendente informa cometer muitos erros. Por não sabermos quem respondeu à pergunta por ter sido um questionário anônimo, aqui podemos contabilizar sua resposta para os dados analisados, porém ele só reforça o que observamos na figura 4, que a compreensão escrita é a habilidade na qual os aprendentes possuem maior facilidade, logo, eles aqui a apresentam como habilidade que apresentam menor dificuldade.

Ao chegarmos ao final do eixo 1, podemos dizer que a compreensão oral é a habilidade na qual os aprendentes possuem maior dificuldade no aprendizado da LF. No entanto, a compreensão escrita é a habilidade na qual sentem maior conforto em seu aprendizado. Isso nos indica que as habilidades de compreensão estão em extremos opostos nos processos desses aprendentes de aprendizagem da LF. No entanto, a produção oral apresentou dados mistos: tanto é um facilitador quanto um dificultador para os participantes desta pesquisa. A produção escrita apresenta-se principalmente como uma dificuldade, não tanto como uma facilidade. Porquiere *apud* Algubbi (1994) nos revelou que essa possibilidade poderia ocorrer, assim sendo, cabe ao professor em suas análises encontrar o equilíbrio entre as habilidades para que os aprendentes consigam se desenvolver, superando suas dificuldades e potencializando suas facilidades.

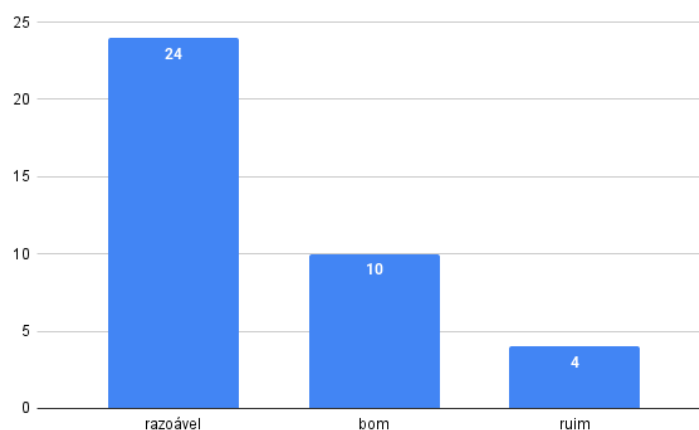
5.2.2. Eixo 2: O aprendente e a produção escrita

Na segunda fase do questionário, focamos na produção escrita dos aprendentes, que é um dos objetos de estudo deste trabalho. Para tanto, neste eixo nos concentramos em três perguntas do questionário, que vão de encontro com o nível de satisfação em suas produções escritas e suas percepções sobre a dificuldade em escrever um texto em LF. Para melhor compreensão dos dados, vamos dividir este eixo em três grandes níveis.

5.2.2.1. Crença na produção escrita

Ao perguntarmos aos aprendentes como acreditam que consigam escrever em LF, estabelecemos limites entre muito ruim, ruim, razoável, bom e muito bom, seguindo a escala de Likert como parâmetro. O gráfico abaixo nos apresenta como os aprendentes acreditam que estão em seu estado atual para escrita de um texto em LF:

Figura 6 - Como os aprendentes acreditam escrever em LF



Fonte: dados da pesquisa

Como o gráfico nos apresentou, nenhum aprendente acredita escrever de maneira “muito bom” ou “muito ruim”. Uma pequena parcela entre os respondentes (4 aprendentes) acreditam ter um nível de produção escrita que consideram ser “ruim”. No entanto, a grande maioria apresenta uma satisfação ao escrever os seus textos, não se considerando nem grandes escritores, mas também não se desmerecendo em suas produções. E um grande número de aprendentes acredita que escrevem de maneira positiva, com 10 respostas, sendo sua autoavaliação como “bom”.

Entre os que se apontaram como “ruim”, notamos que sua principal dificuldade está na grafia das palavras: *“Escrever com autonomia ainda é um desafio: dobras de letras, acentos, colocação pronominal, regras próprias do francês, etc.”* (Aprendente 30, 2025).

Já os que apontaram como razoável, os aprendentes demonstram uma certa segurança na escrita de seus textos, mas ainda sentem falta de certas estruturas linguísticas que ainda não dominam, o que geram os erros e possíveis equívocos em suas produções escritas: *“Não sei escrever um texto totalmente bem articulado, mas acho que consigo transmitir a ideia que quero passar”* (Aprendente 35, 2025); *“Sou capaz de passar uma ideia escrevendo, mas sinto que poderia melhorar mais seja em ortografia que em semântica.”* (Aprendente 4, 2025); *“Já me sinto bem mais confortável em produzir um texto do que em anos anteriores, mas falta ainda um caminho longo para escrever de maneira muito boa.”* (Aprendente 38, 2025).

Os aprendentes que se consideraram “bom” demonstraram em suas justificativas que conseguem já produzir um texto simples, sem muita complexidade e encaram os erros produzidos de modo favorável em suas produções escritas, como podemos observar nos relatos a seguir: *“De acordo com notas, sugestões, e elogios sinto que escrevo bem, apesar de alguns erros gramaticais ou de conjugações básicos”* (Aprendente 3, 2025); *“Sinto que na escrita*

tenho uma boa base, mas para textos não muito complexos” (Aprendente 14, 2025); e *“Eu já tenho um vocabulário mínimo capaz de formular frases*” (Aprendente 13, 2025).

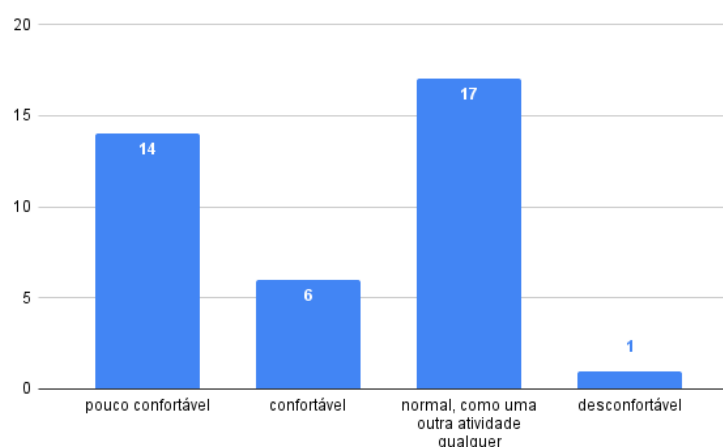
Tais dados nos apontam como estão os níveis de satisfação em relação à produção escrita. A grande maioria dos aprendentes nos demonstrou ter um maior aproveitamento em suas produções escritas, considerando-se como escritores em LF que conseguem realizar a tarefa solicitada, cumprindo assim suas funções enquanto estudantes de uma LE (Tagliante, 2006), e mantendo-se positivos em relação ao seu aprendizado (Arnold e Brown ,1999), mantendo uma autoestima elevada no seu processo de aprendizado da LF.

5.2.2.2. Sensação ao ser solicitado uma produção escrita

Como próximo tópico a ser analisado, perguntamos aos aprendentes como eles se sentem ao lhes serem solicitados uma produção escrita em sala. Fizemos uso da escala de Likert, na qual propomos os seguintes aspectos que deveriam ser escolhidos: “desconfortável”, “pouco confortável”, “normal, como uma outra atividade qualquer”, “confortável” e “extremamente confortável”.

Para esta questão, solicitamos ainda que nos trouxessem uma justificativa às suas escolhas, pois elas nos auxiliariam a melhor compreender seus sentimentos em relação ao que lhes foi perguntado. Desta forma, o gráfico abaixo nos apresenta os resultados das respostas dadas:

Figura 7 - Conforto dos aprendentes em relação à solicitação de uma produção escrita.



Fonte: dados da pesquisa

Os dados nos demonstram que nenhum aprendiz se sente “extremamente confortável” com a realização de uma produção escrita. Apenas um aprendiz se sente “desconfortável” ao receber tal solicitação. Segundo ele,

“Muito desconfortável pela sensação de incapacidade, sempre preciso de ajuda na internet, e como vale ponto é uma tentativa incessante de tentar fazer a redação perfeita, mas não necessariamente é o meu nível de escrita real do dia a dia, que deveria fluir sem esforço aparente como no português.” (Aprendente 9, 2025).

Tal depoimento nos demonstra que o aprendiz emprega um certo esforço a mais que nas demais tarefas ao produzir seu texto. Apesar do desconforto, ele não fica estático, procura alternativas e opções para cumprir sua tarefa, tal como previu Batistella (2015) e Lu (2022) sobre a atitude e motivação dos aprendizes em seus percursos de aprendizagem de uma LE.

Entre 14 aprendizes que responderam “pouco confortável”, notamos que o seu desconforto vem do fato de terem criado uma barreira entre eles e a produção escrita. Pelas justificativas, a mais presente é pelo fato de saberem que vão cometer desvios ou mesmo erros que serão apontados pelos professores em suas correções, e isso já os bloqueia de certo modo, como podemos observar a seguir: *“Por cometer pequenos erros, tenho certo desconforto”* (Aprendente 25, 2025); *“Porque sei que vou cometer muitos erros!”* (Aprendente 8, 2025); *“Tenho medo de cometer erros bobos que não estariam de acordo com o nível de aprendizagem que me encontro no curso.”* (Aprendente 1, 2025).

A grande maioria dos aprendizes, 17 respostas, encara a produção escrita como “normal, como outra atividade qualquer”. Para estes aprendizes, escrever faz parte do cotidiano de seu aprendizado da LF, como podemos ver nas justificativas a seguir: *“Normal. Desde o começo do curso somos estimulados a escrever.”* (Aprendente 6, 2025); *“Entendo que seja mais uma atividade, apesar da dificuldade”* (Aprendente 20, 2025); *“Não vejo diferente de outra atividade”* (Aprendente 35, 2025).

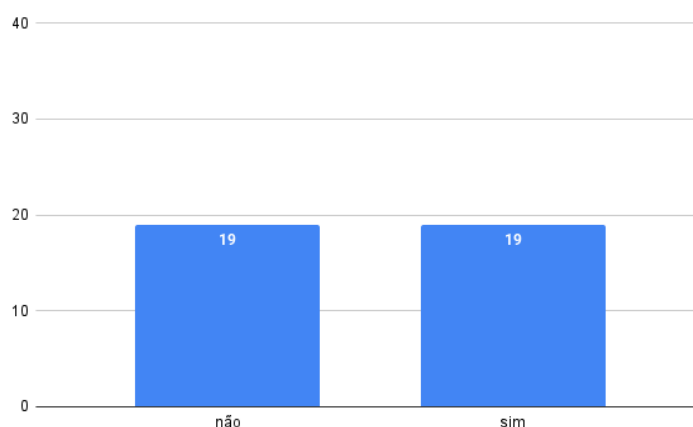
Apenas 6 aprendizes responderam “confortável”. Em suas justificativas, notamos que eles incorporaram o hábito da escrita em suas rotinas de estudos da LF, e já conseguem produzir textos utilizando alguma estratégia que consideram positiva para sua produção escrita, como percebemos nos depoimentos: *“Geralmente a redação envolve ler sobre algum tema antes para embasar sua elaboração. E me sinto confortável exercendo a leitura e depois a escrita”* (Aprendente 2, 2025); *“Eu gosto de escrever e ao elaborar uma redação temos mais tempo para refletir sobre a forma como estamos escrevendo”* (Aprendente 18, 2025); *“Hoje eu consigo escrever com mais tranquilidade pois todos os dias escrevo um pouco”* (Aprendente 23, 2025).

A partir das respostas, podemos considerar que a escrita da redação não é um problema para os aprendentes de LF na Cooplem Idiomas. Por já saberem que faz parte dos seus percursos de aprendizagem, e por estarem cientes de que irão produzir textos, já esperam a solicitação de seus professores. O fato de se sentirem desconfortáveis pelo fato de errar só corrobora com a reflexão que Figueredo (2023) nos trouxe sobre a visão do erro em seus processos de aprendizagem. Ao encararem o erro como algo não natural em suas aprendizagens, já temem o fracasso, gerando assim uma barreira invisível, tal como Krashen (1985) nos afirmou sobre o filtro afetivo, pois ao temer o erro, não se debruçam na atividade, o que os provoca falta de motivação (Batistella, 2015; Lu, 2022), para realizar a tarefa (Conselho da Europa, 2001) que lhes foi solicitada.

5.2.2.3. Capacidade de escrita

Neste ponto, gostaríamos de perceber juntamente com os aprendentes suas capacidades de escrita na língua francesa de maneira autônoma e independente. Solicitamos que respondessem a uma pergunta simples, se seriam, naquele instante, capazes de escrever uma redação em LF com 20 linhas sem dificuldades. Por ser uma pergunta que consideramos em sua elaboração fechada, apenas demos-lhes as opções de resposta com sim ou não. O gráfico abaixo nos traz a visão que os aprendentes nos trouxeram em relação à sua condição de escrita em LF:

Figura 8 - Capacidade de escrever uma redação com 20 linhas em LF



Fonte: dados da pesquisa

Como o gráfico demonstra, há uma igualdade nas respostas. Metade dos aprendentes acredita que sim, que é capaz de realizar uma produção escrita com 20 linhas. Já a outra metade dos participantes considera que não seja capaz de realizar a mesma tarefa.

A produção escrita possui momentos variáveis na percepção dos aprendentes. Na figura 4, ela não aparece como uma das facilidades no aprendizado. Na figura 5, ela aparece como a terceira das quatro habilidades na qual os aprendentes sentem dificuldade. E aqui, observamos que, apesar da maioria dos aprendentes verem a produção escrita como uma atividade como outra qualquer que seja trabalhada em sala aula, eles estão ainda inseguros em sua produção, seja pelo medo de errar (Figueiredo, 2023), seja por não se sentir apto para realizar a tarefa proposta pelo professor. Devido à igualdade nas respostas, não há uma conclusão que possa ser desenvolvida para o tópico.

Ao chegarmos ao final do eixo 2, a partir das reflexões acima propostas, evidenciou-se que os aprendentes possuem uma visão positiva em relação à produção escrita, sobretudo com a sua satisfação pessoal em termos de escrita. Ainda que seja uma atividade que não deixe a maioria desconfortável, pois a percebem como uma atividade corriqueira em seus percursos de aprendizado da LF, metade deles percebe que não são capazes de realizar uma redação de 20 linhas e a outra metade acredita ser capaz de o fazer. Desse modo, podemos dizer que há uma capacidade de escrita entre os aprendentes, ainda que não haja a confiança necessária para a produção, porém não há impedimentos aparentes para que deixem de realizar ou se sintam frustrados por terem que fazer uma produção escrita em seus processos de aprendizagem da LF.

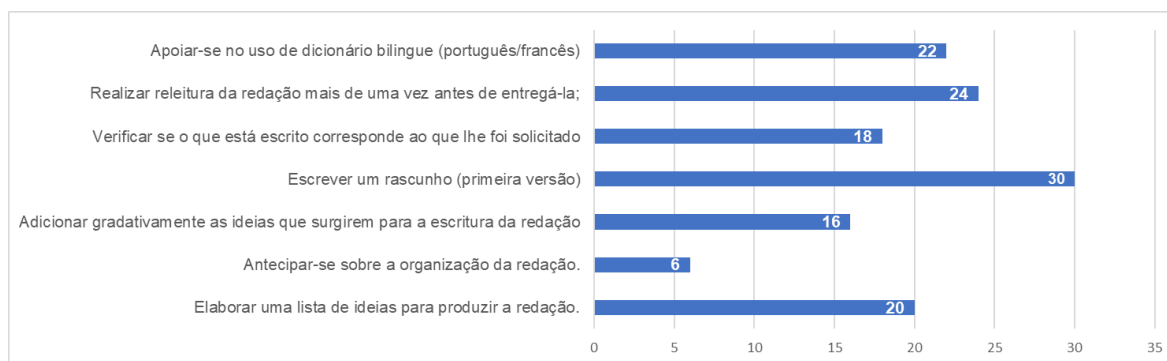
5.2.3. Eixo 3: Estratégias para realizar a produção escrita

Neste eixo, nos interessamos em saber como os aprendentes produzem suas redações. Para tanto, perguntamos-lhes quais estratégias eles utilizam quando lhes é solicitada uma redação em sala de aula. Por ser uma pergunta aberta, preferimos dar-lhes opções para que pudessem escolher livremente quantas achassem pertinentes ao seu processo, e também lhes demos a opção de complementar com alguma outra estratégia ou ferramenta que utilizassem para a elaboração de sua produção escrita.

Ao pensarmos nas estratégias que eles poderiam utilizar, levamos em consideração o que lhes é ensinado pelos professores ao longo de seus aprendizados em LF, que compõem o contrato didático (Degache, 2006). Entre as opções que pensamos, incluímos: “Apoiar-se no uso de dicionário bilingue (Português/Francês)”; “Realizar releitura da redação mais de uma vez antes de entregá-la”; “Verificar se o que está escrito corresponde ao que lhe foi solicitado”; “Escrever um rascunho (primeira versão)”; “Adicionar gradativamente as ideias que surgirem para a escritura da redação”; “Antecipar-se sobre a organização da redação”; “Elaborar uma

lista de ideias para produzir a redação”. O gráfico abaixo nos mostra as opções que os aprendentes marcaram:

Figura 9 - Estratégias dos aprendentes para escreverem suas redações.



Fonte: dados da pesquisa

A figura 9 nos apresenta que os participantes utilizam estratégias para escrever suas redações. Entre as opções que fornecemos aos aprendentes, a mais utilizada, com 30 respostas, foi a da escrita de uma primeira versão, como rascunho antes de passar para a versão final e ser entregue para os professores. Acreditamos que esta estratégia é muito importante, pois ele consegue organizar suas ideias a fim de construir o texto. Em seguida, com 24 respostas, eles procuram ler suas redações mais de uma vez antes de entregá-la. Esse aspecto é muito importante, pois com a releitura, os aprendentes são capazes já de analisar sua escritura e ver se o que escreveram condiz com o que lhes foi proposto.

A terceira estratégia é o uso de dicionário bilingue para tradução de palavras e/ou expressões e também para a confirmação da escrita de certas palavras desconhecidas. Tal estratégia tem muita importância, devido ao valor que o dicionário tem: ele possui, em função de sua edição, aspectos fonéticos, ortográficos e sua tradução. O dicionário sempre foi um aliado no aprendizado de uma LE.

A próxima estratégia é a organização de ideias para a construção da produção escrita, tendo 20 respostas. Tal tópico nos chama a atenção, pois aqui seria um tópico no qual os aprendentes vão utilizar seus conhecimentos de mundo e mesmo sua criatividade para solucionar a problemática que o tópico pedido lhes pediu. Tal estratégia aparecer com menos respostas nos indica que, ainda que próximo às outras, os aprendentes já estão bem mais conscientes do que escrevem, tendo ideia do que irão tratar em suas produções escritas.

Logo após, vem a verificação se o que foi escrito está de acordo com o que lhes foi solicitado. Isto é fundamental, pois o professor, ao realizar sua avaliação, verificará se o texto escrito foi de acordo com o que foi solicitado no comando da produção escrita. Em penúltima

posição, adicionar ideias que apareçam durante o processo de escrita da redação. Esta está ligada ao processo de construção do texto, principalmente no aspecto de coesão e coerência.

Por fim, mas não menos importante, os aprendentes antecipam-se em relação à organização da redação. Ao propormos esta estratégia, levamos em consideração sua capacidade de pesquisa e também capacidade de escrita, para que tenha uma ideia do que irá escrever e em que ordem o faria. No entanto, apenas 6 aprendentes fazem uso desta estratégia.

No quadro abaixo, podemos ver quais outras estratégias eles utilizam em seus processos de escrita de uma redação. Houve apenas 8 respostas extras às estratégias que propomos, que foram listadas abaixo, pelos aprendentes que a responderam e qual estratégia utilizam:

Quadro 16 - Estratégias extras para escrever a produção escrita

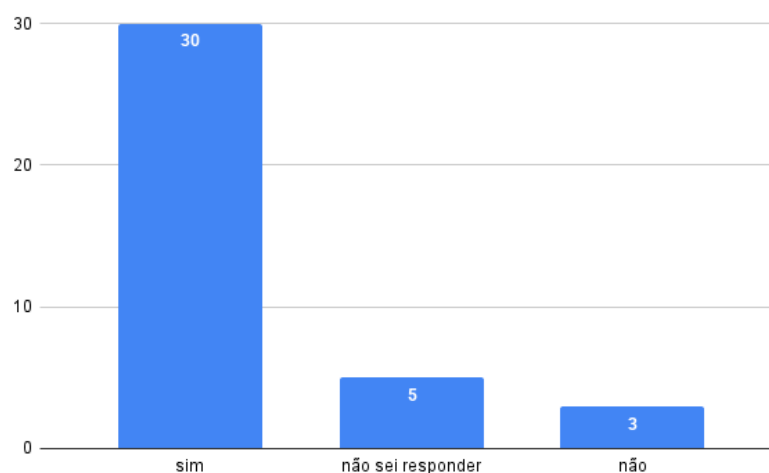
Aprendente	Estratégia utilizada
01	uso da internet por conta da praticidade.
08	Google tradutor
09	Pensar em quais autores poderiam justificar minha interpretação para validar o argumento, após já ter feito o rascunho completo.
17	Estudar o tema antes de escrever
24	Utilizo de dicionário francês. Uso de site de expressões francesas. Leitura de artigos e outros textos franceses sobre o tema da redação.
28	Para poder organizar as ideias
30	Utilizo ferramenta de IA para correção: nunca para produção.
37	Costumo fazer a redação primeiro em português. Depois tento reescrever, com o vocabulário que tenho, a redação em francês.

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das respostas fornecidas, percebemos como que os aprendentes empregam estratégias que envolvem o uso da tecnologia em seus processos de trabalho, tal como o uso de tradutores virtuais – aprendentes 01, 08, 24; o uso de IA (aprendente 24); e a tradução direta da LM para a LF (aprendente 37). Acreditamos que os aprendentes 09, 17, e 28 quiseram reforçar suas respostas dando estas justificativas, visto que as estratégias empregadas estavam previstas nas opções que fornecemos aos aprendentes anteriormente.

Partindo da questão anterior, passamos a seguir para a próxima pergunta que ainda englobam o tema aqui proposto: qual era o nível de satisfação dos aprendentes em relação ao uso dessas estratégias em suas produções escritas em LF. Por considerarmos uma pergunta fechada, demos-lhes três opções de respostas: sim, não e não sei responder. Para esta questão, não lhes solicitamos uma justificativa, visto que eles já nos indicaram quais estratégias usam. O gráfico abaixo nos apresenta as respostas para a satisfação dos aprendentes em relação às estratégias utilizadas:

Figura 10 - Satisfação das estratégias utilizadas na produção escrita.



Fonte: dados da pesquisa.

Como nos mostram os dados, os aprendentes acreditam estar satisfeitos com suas estratégias na escrita, apresentando 30 respostas favoráveis. Esse número alto nos indica que ao utilizarem das estratégias, eles conseguem produzir um texto que lhes pareça refletir aquilo que pensaram e se organizaram para apresentar aos seus respectivos professores. No entanto, 5 aprendentes acreditam não saber responder à questão e apenas 3 aprendentes consideram que mesmo utilizando as estratégias, eles não ficam satisfeitos com o resultado final de suas produções escritas.

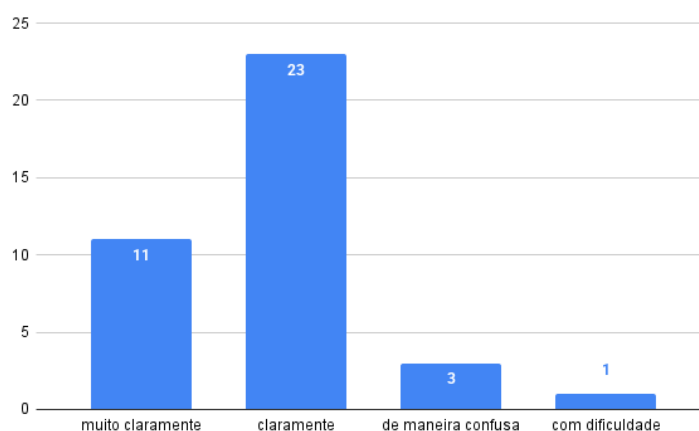
Assim, ao final do eixo 3, conseguimos identificar quais são as estratégias que os aprendentes utilizam e seu nível de satisfação ao escrever um texto em LF. Ao produzirem uma redação, estão em contato com a realização de uma tarefa que é próxima ao que encontrariam em contexto real (Conselho da Europa, 2001), podendo assim agir (Girardet, 2001, Oliveira 2005), ainda que em um ambiente controlado, em uma situação que pode ser confrontado durante seu uso da LF. Consoante ao nível de satisfação, podemos analisar dois fatores do nível emocional: a motivação e a atitude frente à problemática que lhes é proposta. Os aprendentes, ao utilizarem das estratégias, provaram os pontos propostos por Arnold e Brown (1999), Battistella (2015) e Lu (2022), no qual os aprendentes desempenharam atitudes que promovem seu aprendizado e a motivação necessária para conseguir alcançar um objetivo: poder se comunicar, através do texto escrito, em LF.

5.2.4. Eixo 4: A percepção do erro na produção escrita

O presente eixo compreendeu como se dá a percepção dos aprendentes após terem suas produções escritas corrigidas pelos professores. Neste sentido, vamos analisar três perguntas que vão demonstrar a visão dos aprendentes acerca do tema: como eles analisam as correções dos professores – se compreenderam o que lhes foi apontado e se acreditam que há pertinência nesses apontamentos para os seus aprendizados da LF – e seus sentimentos em relação às correções que lhes são propostas em sua produção escrita.

Iniciamos aqui esta análise investigando os aprendentes em seu nível de compreensão dos erros que foram apontados em suas produções escritas. Lançamos mão novamente da escala de Likert para classificarmos a compreensão das correções: “muito claramente”, “claramente”, “de maneira confusa”, “com dificuldade” e “muito dificilmente”. Solicitamos ainda que os aprendentes justificassem sua escolha, afim de nos permitir ter uma melhor compreensão de suas escolhas entre as opções que oferecemos. O gráfico abaixo nos apresenta as respostas que obtivemos:

Figura 11 - Compreensão das correções apontadas nas produções escritas



Fonte: dados da pesquisa

A partir das respostas acima apresentadas, percebemos que os aprendentes tem facilidade em compreender o que lhes é apresentado nas correções propostas pelos professores. Poucos são os que compreendem de “maneira confusa” e apenas um compreende “com dificuldade” o que lhe é apresentado.

Iniciemos então pelo que apresenta dificuldade. Em sua justificativa, o aprendente diz que “*mesmo com a correção, só aceito a resposta correta.*” (Aprendente 29, 2025). Mesmo com a correção, sua recepção não é das melhores, e ele na verdade tem dificuldade em aceitar que o erro existe em sua produção, ele prefere então ter uma redação perfeita que ter uma

redação na qual se destacam desvios que ele possa ter cometido em sua escritura. Tal perspectiva vai contra o que diz Figueiredo (2023) em relação aos erros terem aspectos positivos no aprendizado, visto que esse aprendiz não se contenta em tê-los. Além disso, por sua justificativa, ele demonstra ter uma atitude e motivação pela perfeição, o que provoca uma sobrecarga emocional muito grande, conforme Bastitella (2005) e Lu (2022).

Com apenas 3 respostas, os que dizem que compreendem “de maneira confusa” apresentam em suas justificativas que precisam conversar com o professor para terem uma melhor compreensão dos seus erros: “*Às vezes não entendo o erro e peço ajuda externa para melhor entendimento*” (Aprendente 14, 2025); “*Depende de como o professor corrigiu a redação.*” (Aprendente 32, 2025). Na justificativa seguir, o aprendiz traz além do que os outros apontaram, nos fala também soluções e possíveis maneiras de corrigir que acredita ser mais positivos para o seu aprendizado da LF:

“Sempre fomos acostumados na escola com uma redação corrigida a mão, seria muito mais fácil ser corrigido por meio de uma caneta digital apontando o erro visualmente, para assim fazermos a reescrita, além de um momento com o professor para conversar sobre o erro e ele ter a chance de explicar e o aluno o momento de tirar realmente suas dúvidas de forma singular. Tal como professores de português fizeram nossa vida toda corrigindo dever de casa. Pra mim as correções genéricas retiram a chance de interpretações singulares que deveriam considerar a subjetividade do aluno.” (Aprendente 09, 2025)

As três justificativas nos trazem à tona o papel de cada um dos atores de sala de aula, o professor e o aprendiz. Quando o aprendiz não compreende o que o professor lhe explica, neste caso, a correção dos erros cometidos na produção escrita, e o aprendiz o questiona, ambos nessa situação estão evocando o contrato didático (Degache, 2006) e as ações que são esperadas de cada um dos atores (Tagliante, 2006).

Contrariamente aos que mencionamos anteriormente, a maioria dos aprendizes marcou “claramente” que compreendem as correções, tenho 23 respostas nesse sentido. Em suas justificativas, observamos que eles têm noção do que erraram simplesmente pela observação do professor, pois muitas das vezes já uma de suas dificuldades e eles já conseguem, a partir da correção, perceber no que erraram e assim poder melhorar sua escrita em LF: “*geralmente eu erro nos pontos onde tenho mais dificuldade, como a gramática, formulação de frases*” (Aprendente 2, 2025); “*Após as correções posso verificar quantas distrações me ocorrem durante a escrita.*” (Aprendente 7, 2025); “*Ao receber percebo com tranquilidade eventuais equívocos de escrita, acentuação, concordância, etc.*” (Aprendente 13, 2025).

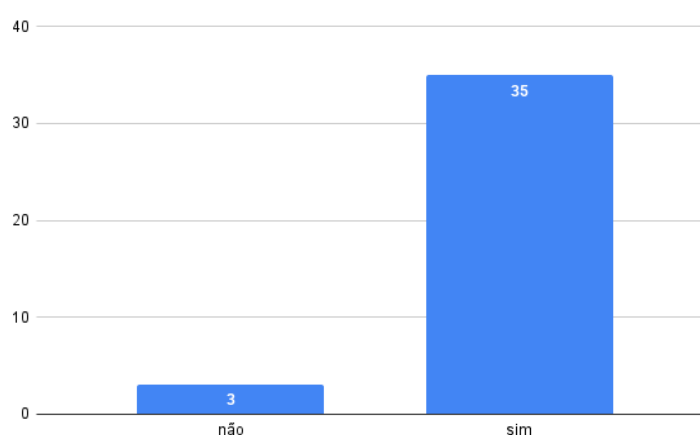
Ainda nas certezas do que escreveram, 11 aprendizes marcaram “claramente”. Isso nos indica que as marcações que os professores fazem em suas produções escritas estão de acordo

com suas compreensões. Assim, eles conseguem compreender os motivos pelos quais cometeram os desvios apontados, como podemos ver nas justificativas que nos forneceram: *“a partir do momento que mesmo com ajuda externa eu entenda tudo que me foi escrito, me sinto confiante de que o texto está bom. Quando há erros, entendo com facilidade onde errei.”* (Aprendente 1, 2025); *“Frequentemente meus erros são de acentuação ou de estruturas que já vi antes em sala de aula e, quando indicadas pelo professor, consigo me lembrar de quando foram apresentadas”* (Aprendente 4, 2025); *“sim, não encontrei ainda dificuldade em entender os erros que cometi”* (Aprendente 5, 2025).

Ao observarmos os dados, podemos dizer que a grande maioria dos aprendentes compreendem as marcações que lhes foram indicadas. Isso demonstra que mesmo sem combinar previamente entre si (Cambra Giné, 2003), com um tipo de legenda sobre o que lhes foi apresentado, os aprendentes conseguem compreender seus erros, visto o nível (Conselho da Europa, 2001) que se encontram em seus processos de aprendizagem da LF.

Tendo em vista a compreensão ou não dos apontamentos que receberam em suas produções escritas, fizemos-lhes uma outra pergunta que poderia ou não confirmar o que disseram na questão anterior: se os erros apontados em suas produções escritas são pertinentes para o seu progresso na produção escrita. Consideramos esta uma pergunta fechada, na qual eles teriam apenas duas opções de resposta: “sim” ou “não”. Solicitamos ainda que justificassem suas respostas. O gráfico abaixo nos indica as respostas que obtivemos:

Figura 12 - Erros são pertinentes para o progresso na produção escrita da LF



Fonte: dados da pesquisa.

A partir do gráfico, podemos afirmar que os aprendentes consideram que os apontamentos são sim relevantes para o seu progresso na produção escrita em LF. Com 35 respostas, quase todos responderam afirmativamente com a visão positiva em relação ao que

produziram e suas percepções sobre o que lhes foi apontado como algo que pode melhorar sua escrita e ainda os auxiliar em seu progresso com a LF. Do lado negativo, podemos observar que contamos com 3 respostas, o que nos indica que são poucos os aprendentes que não percebem as marcações como algo útil em seu progresso.

Ao observarmos as justificativas dos que apontaram “não” em suas respostas, podemos observar que não houve uma certa compreensão na pergunta, pois eles apontam que os desvios cometidos lhes são conhecidos “*Porque reconheço que foi falta de atenção!* (Aprendente 28, 2025), e que os utilizam como base para o seu progresso “*anoto os meus erros e treino frases com elas fora de aula para tentar melhorar nesse quesito.*” (Aprendente 1, 2025). No entanto, por não se sentirem cobrados pelo fato da redação ser disponibilizada em uma plataforma AVA, não há pelo aprendente uma fixação, o que a torna de fato peculiar em relação aos outros, como assim ele justifica: “*Nunca me fizeram querer alterar algo realmente, acredito que por ser online fica uma demonstração de erro que eu não assimilo, não tem alguém realmente com determinada emoção me cobrando acertar ou com uma carga de explicação válida pra eu entender o que errei.*” (Aprendente 9, 2025).

Tendo essas respostas em mãos, podemos considerar que dois entre eles consideram de importância as correções para sua evolução, pois em suas justificativas nos demonstram que sim, há uma relevância. No entanto, o que demonstra a invalidade na correção se sente menos prestigiado por não ter algo tangível, e assim criou uma barreira entre a tarefa solicitada na produção escrita e o que ela pode trazer-lhe de positivo para o seu processo de aprendizagem da LF.

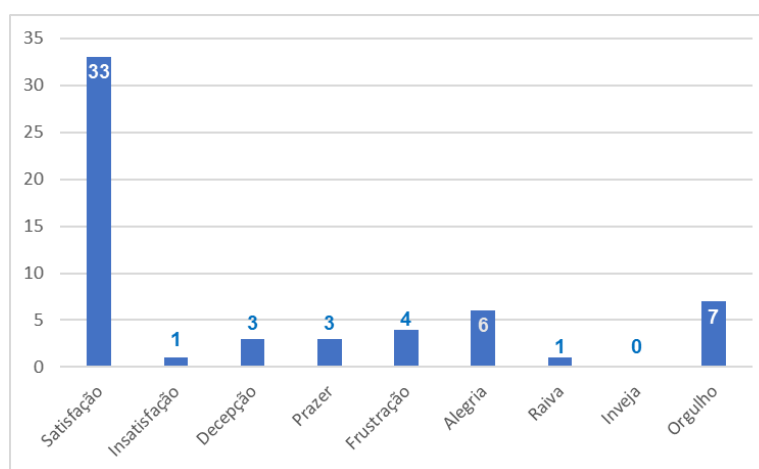
Por outro lado, com 35 respostas afirmativas, houve pela parte dos aprendentes uma confirmação de que os apontamentos os levam a progredir em suas produções escritas em LF, principalmente por conseguirem fixar a melhor maneira de escreverem, como afirmam os seguintes aprendentes: “*Sim pois consigo ver o que errei e assim melhorar nisso*” (Aprendente 3, 2025); “*Quando erro e alguém me corrige eu consigo fixar melhor a forma correta*” (Aprendente 13, 2025); “*Quando erro, costumo me lembrar das ocorrências e em geral consigo evitá-las na futuro, especialmente se forem erros que cometi com alguma recorrência.*” (Aprendente 26, 2025). Em suas justificativas, pudemos perceber aquilo que Porquier *apud* Algubbi (1994) e Cuq e Gruca (2005) nos trouxeram em sua definição do erro, que ele serve como base para o aprendizado.

Uma das justificativas nos chamou a atenção: “*Os erros apontados, na maioria das vezes, são erros que, no meu aprendizado, já estão enraizados como corretos. E, por isso, apontar esses erros é importante para desfazer paradigmas errôneos e engrandecer o*

crescimento na língua.” (Aprendente 16, 2025). Esta resposta nos evoca o pensamento discutido por Selinker (1972) e Galligani (2003) que nos falam sobre umas das propriedades da interlíngua, que é a regressão ou a reaparição, que é quando uma estrutura errônea é fixada no lugar da estrutura correta. Aqui, podemos perceber a importância da correção, pois quando o aprendiz a reconhece, e percebe que está em repetição, ele pode se corrigir e assim progredir em seu aprendizado da produção escrita em LF.

Para podermos completar o eixo, nos falta então sabermos como se deram os sentimentos dos aprendentes ao receberem suas correções das produções escritas. Para tanto, solicitamos que marcassem em uma lista que elaboramos que contém sentimentos positivos e negativos, aos quais poderiam selecionar mais de um. Assim, as opções que lhes foram dadas são as seguintes: “satisfação”, “insatisfação”, “decepção”, “prazer”, “frustração”, “alegria”, “raiva”, “inveja”, “orgulho”. Nesta questão, eles tiveram a liberdade de escolher mais de uma opção, sem limites de escolhas. Logo em seguida, solicitamos também que eles justificassem suas escolhas. O gráfico abaixo nos apresenta as respostas que obtivemos nesse quesito:

Figura 13 - Emoção dos aprendentes ao receberem suas produções escritas



Fonte: dados da pesquisa.

A partir das respostas, observamos que os aprendentes, em sua grande maioria, apresentam sentimentos positivos em relação às suas produções escritas, notadamente satisfação (33 respostas), orgulho (7 respostas), alegria (6 respostas) e prazer (3 respostas). Por outro lado, os sentimentos negativos não se mostraram tão importantes para os aprendentes, pois houve poucas marcações em suas respostas: inveja (nenhuma resposta), insatisfação (1 resposta), raiva (1 resposta), decepção (3 respostas), frustração (4 respostas). Com essas respostas, podemos dizer que os aprendentes estão realizados, mesmo com algumas exceções, de suas produções escritas. Por termos tido mais respostas positivas, isso nos demonstra que a

tarefa solicitada não provoca um desgaste no aprendente, ele compreende que a produção escrita faz parte do seu processo de aprendizagem da LF.

Iniciamos nossa análise pelas justificativas que nos apresentaram sentimentos negativos. Apenas um aprendente marcou todas as suas opções negativas (decepção, frustração e raiva). Assim ele justificou:

“Parece uma falsa sensação que sabe fazer aquilo, mesmo que vá bem na escrita, mas verdadeiramente sabe que se te colocasse pra escrever aquilo em 15 minutos presencialmente, você nunca conseguiria, porque demorou horas de forma digital e pra pensar tudo, além de ter que pensar em português, mas depois passar ao francês. Outro processo confuso na minha cabeça, que realmente não sei se deveria ser assim.” (Aprendente 09, 2025)

Percebemos aqui que o aprendente se desgasta ao produzir sua redação, pois ao realizar a tradução, nem sempre há um correspondente de uma língua na outra, não havendo assim a permeabilidade interlingual (Galligani, 2003). Além disso, ele também nos demonstra que pode sentir ansiedade, ao se lançar o desafio de escrever a mesma redação presencialmente, o que pode lhe gerar bloqueios (Krashen, 1985), que com o auxílio do professor podem ser desbloqueados e assim, conseguir modificar suas atitudes (Arnold, 2006; Lu, 2022) para melhor aproveitamento e aprendizado da produção escrita em LF.

Os demais depoimentos negativos aparecem mistos em relação aos positivos, principalmente no que tange à satisfação. No entanto, há uma mistura entre ambos, sendo os sentimentos negativos que se sobrepõem sobre os positivos em suas justificativas, como podemos perceber a seguir: *“mesmo vendo os erros que eu fiz, entendo perfeitamente onde errei e penso que poderia ter feito melhor, mas não fico triste com o meu desempenho.”* (Aprendente 01, 2025); *“Frustração de vez em quando”* (Aprendente 04, 2025); *“Quando há muitos erros, tenho insatisfação, mas, quando há poucos, fico satisfeito com o resultado.”* (Aprendente 21, 2025). Como observado em suas respostas, há motivação (Gardner e Lambert, 1972; Arnold e Brown, 1999; Battistela, 2015; Lu 2022), pois mesmo que os sentimentos negativos apareçam, há a satisfação que gera um contraponto positivo em relação ao seu estado de produção escrita em LF.

Por outro lado, observamos as justificativas em relação aos sentimentos positivos que propomos, percebemos que os aprendentes abordaram principalmente a validação dos seus esforços ao realizarem a produção escrita em LF: *“Fico satisfeita de ver as pontuações feitas pelo professor e ao mesmo tempo, no quanto tenho que melhorar e tentar realizar essa tarefa por mim mesma, com mais erros, mas com menos ajuda de tradutores.”* (Aprendente 07, 2025); *“Gosto de ter retorno sobre o que escrevi, gosto de observar no que posso melhorar para as vezes seguintes.”* (Aprendente 24, 2025); e

“porque percebo o meu esforço, e que apesar dos erros eu estou em processo de evolução. Além do mais, percebo o cuidado do professor em apontar os problemas. Considero fundamental para o aprimoramento na língua que os professores façam a correção dos erros no momento da fala ou da escrita.” (Aprendente 08, 2025)

Ao lermos as justificativas, notamos a motivação (Gardner e Lambert, 1972; Arnold e Brown, 1999; Battistela, 2015; Lu 2022) e também a autoestima (Arnold e Brown, 1999; Battistela, 2015; Lu 2022) dos aprendentes em relação ao fato de produzirem textos em LF e sua relação com o resultado de seus trabalhos. Por ser uma relação que exige tanto do professor quanto do aprendente, cabe observar como ator de sala de aula irá agir a fim de atingir o objetivo em comum: o aprendizado da LF.

Ao final deste eixo, compreendemos então a percepção dos aprendentes após terem suas produções escritas corrigidas. Como demonstrado ao longo dos dados coletados, conseguimos agora afirmar que a maioria dos aprendentes compreende os erros que cometeram em seus textos e as correções apontadas. Ao analisarem as correções, a maioria acredita que as correções são positivas para o seu aprendizado, o que nos leva a crer que os aprendentes percebem o erro como um dos integrantes no processo de aprendizagem da LF, tendo assim uma relação positiva com ele. Ainda podemos afirmar que a maioria dos aprendentes consideram-se satisfeitos das produções após a correção.

Tais fatores nos são importantes, pois através das justificativas, conseguimos perceber a manifestação dos diversos aspectos aqui estudados ao longo desta pesquisa: a manifestação da interlíngua (Selinker, 1972; Galligani, 2003), a percepção do erro e sua contribuição no aprendizado (Porquier *apud* Aljubbi, 1994; Cuq e Gruca, 2005; Figueiredo, 2023) e como os sentimentos e emoções impactam no aprendizado de uma LE (Gardner e Lambert, 1972; Krashen, 1985; Arnold e Brown, 1999; Battistela, 2015; Lu 2022).

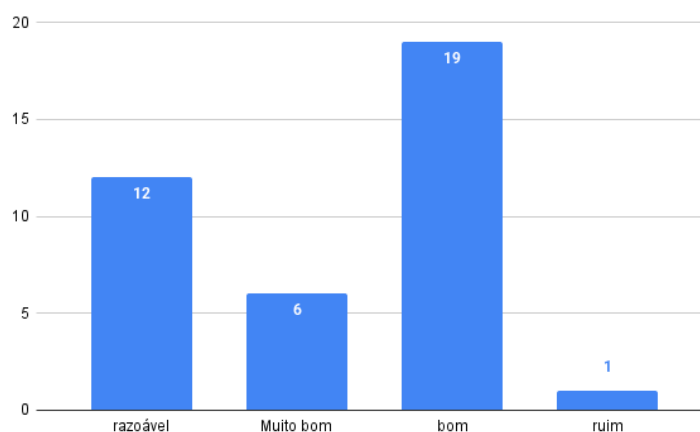
5.2.5. Eixo 5: Satisfação e evolução no aprendizado da LF

No eixo 5, buscamos compreender como se deu a satisfação e evolução dos aprendentes em relação aos seus estudos em LF. Para tanto, analisamos aqui as duas últimas questões que compuseram o questionário por eles realizado. A primeira questão nos fala sobre o seu nível de satisfação em relação à sua evolução nos estudos em LF e a segunda questão envolve os erros cometidos que o impedem de avançar em seus percursos de aprendizagem.

Passemos à primeira questão aqui a ser analisada. Perguntamos aos aprendentes como eles consideram sua evolução no aprendizado da LF. Utilizando da escala de Likert, nós lhes oferecemos cinco opções de repostas: “muito ruim”, “ruim”, “razoável”, “bom” e “muito bom”.

Nesta questão, solicitamos que escolhessem apenas uma opção. Após responderem, solicitamos ainda que eles justificassem sua escolha para melhor compreensão. O gráfico abaixo nos apresenta as respostas que coletamos:

Figura 14 - Satisfação sobre a evolução no aprendizado da LF.



Fonte: dados da pesquisa.

Com os dados representados no gráfico, podemos dizer que o nível de satisfação em sua evolução no aprendizado da LF está presente na maioria dos aprendentes, pois 6 acreditam que se encontram num estado “muito bom”, 19 no estado “bom”, 2 no estado “razoável” e apenas 1 no estado “ruim”. Nenhum aprendente marcou a opção “muito ruim”. Tal dado nos é importante, visto que eles já estudam a LF há pelo menos 3 anos no mínimo pelo seu percurso na COOPLEM Idiomas, assim, isso nos demonstra que os aprendentes possuem uma percepção de seus próprios progressos ao longo do curso e de seu aprendizado da LF.

Nossa percepção se confirma com as justificativas que nos foram fornecidas. Apenas um aprendente marcou a opção ruim. Em sua justificativa, ele afirma que “*Não consigo elaborar as frases com fluidez.*” (Aprendente 29, 2025). Percebemos em sua resposta que há um bloqueio (Krashen, 1985), que o impede de construir frases que soem naturais aos seus ouvidos. Cabe então a este aprendente verificar junto ao professor (Tagliante, 2006) como pode melhorar para então conseguir produzir e soar mais natural.

Já entre os que marcaram razoável (12 aprendentes), as justificativas aparecem com razões similares umas as outras, com a falta de tempo para dedicar-se ao aprendizado da LF “*já foi melhor. sinto que minha rotina tenha ficado mais corrida e que eu não estou dando devida atenção que eu queria para o curso de francês.*” (Aprendente 1, 2025); por problemas pessoais “*Porque parei várias vezes o curso e não tenho escutado e nem visto material em francês*” (Aprendente 19, 2025) ou mesmo por ainda apresentar dificuldades no aprendizado, apesar do

engajamento “*Consigo acompanhar meus colegas, mas ainda tenho algumas dificuldades.*” (Aprendente 26, 2025). Tais visões demonstram maturidade e consciência linguística, pois sabem que devem desempenhar um papel ativo (Girardet, 2001) em seus percursos de aprendizado, e quando não o fazem (Degache, 2006), não conseguem perceber evolução.

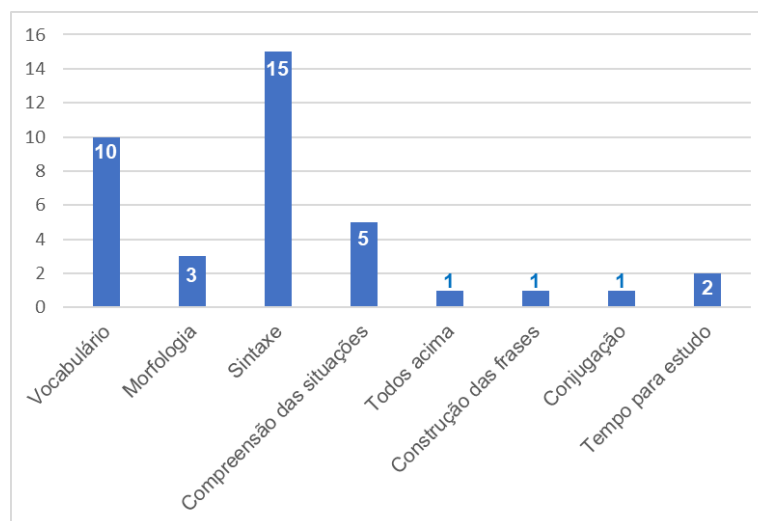
A maioria dos aprendentes que marcaram a opção “bom” (19 respostas), acreditam que estão neste estado por já conseguirem realizar atividades em autonomia e ter uma boa compreensão e produção: “*Hoje consigo assistir um filme sem legenda e entender o contexto da história. entender o contexto*” (Aprendente 7, 2025) e “*porque nas últimas viagens consegui me comunicar relativamente bem na língua francesa. Percebo que quando eu estou calma e relaxada falo com bem menos erros do que quando estou em sala de aula.*” (Aprendente 8, 2025). Há também os que sentem a necessidade de se comunicar mais: “*Não estou procurando falar como um nativo, mas sim entender e poder me expressar em francês. Estou cada dia mais próxima desse objetivo, por isso sinto que estou indo bem.*” (Aprendente 16, 2025), ou mesmo aqueles só percebem que estão indo bem em seus percursos de aprendizado da LF: “*Sinto que estou melhorando a cada semestre*” (Aprendente 12, 2025) e “*Sinto evolução, aprendizado e melhora nesse quesito*” (Aprendente 14, 2025). Essas percepções nos demonstram que os aprendentes são capazes agir em atividades do cotidiano (Girardet, 2001; Puren 2006), têm motivação (Arnold e Brown, 1999; Battistela, 2015; Lu 2022) o suficiente para conseguirem progredir e verem a satisfação na evolução de seus estudos em LF.

Por fim, os que marcaram “muito bom” (6 respostas), pois em suas justificativas, eles acreditam que apesar das dificuldades que percebem em seus aprendizados da LF, eles conseguem sentir sua evolução e aprendizado na LF: “*Pois estudo desde 2022, e desde então sinto que consigo me comunicar de maneira boa para ser compreendida*” (Aprendente 3, 2025) e “*Acredito que a minha progressão ao longo de quase quatro anos de curso é muito boa - consigo me comunicar bem apesar de alguns erros que não comprometem a mensagem*” (Aprendente 4, 2025). Eles ainda conseguem perceber sua evolução em função dos seus próprios objetivos com seus estudos em LF: “*A minha evolução atende perfeitamente o meu objetivo ao fazer o curso*” (Aprendente 17, 2025) e “*Com o passar dos anos, observei que temas que eram muito difíceis ou que geravam muitas dúvidas foram se tornando naturais pelo uso e pelo contato constante com a língua.*” (Aprendente 24, 2025). Com tais justificativas, podemos notar como a evolução em seus aprendizados gerou uma maior autoestima (Arnold e Brown, 1999; Battistela, 2015; Lu 2022) dos aprendentes aqui descritos, uma vez que estão dispostos a aprender e estão satisfeitos com seus desempenhos em relação ao que é esperado deles

(Degache, 2006) no nível (Conselho da Europa, 2001) onde se encontram no seu processo de aprendizagem da LF.

E para terminar a análise desse eixo, não poderíamos deixar de perguntar sobre os erros. Dessa forma, questionamos aos aprendentes ao que são devidos os erros eles acreditam terem cometido em seus percursos de aprendizagem da LF. Para suas respostas, marcamos opções fechadas, nas quais eles poderiam escolher apenas uma opção entre as que fornecemos e também deixamos que ele marcasse uma outra, e neste caso, dissesse qual era a opção. As opções que fornecemos foram: “vocabulário”, “morfologia”, “sintaxe”, “compreensão das situações”, “Outros? Qual?”. Para que pudessem também se expressar sobre a opção escolhida, solicitamos ainda que justificassem sua escolha ou sua adição de resposta. Assim, o gráfico abaixo apresenta as respostas que previmos e também a adição das respostas propostas pelos aprendentes.

Figura 15 - Erros cometidos ao longo do aprendizado da LF.



Fonte: dados da pesquisa.

Quando pensamos nas opções aqui propostas, havíamos pensado principalmente em aspectos linguísticos ou mesmo de problemas de compreensão das situações que lhes são propostas pelos manuais ou pelos professores durante as aulas. No entanto, os aprendentes trouxeram outros aspectos que fogem às estruturas que havíamos previsto. Como podemos ver no gráfico, 10 aprendentes marcaram a opção “vocabulário”, 3 marcaram a opção “morfologia”, 15 marcaram a opção “sintaxe”, 5 marcaram a opção “compreensão das situações”. Na parte que compõem os “Outros? Qual?”, os aprendentes inseriram as opções que são apresentadas mais à direita do gráfico: “todos acima” (1 resposta), “construção das frases” (1 resposta), “conjugação” (1 resposta) e “tempo para estudo” (2 respostas). Esta última nós assim o

declaramos, pois os aprendentes apontaram “*Falta de tempo para estudar mais*” (Aprendente 18, 2025) e “*Ao não contato com a língua francesa fora de sala de aula e, pelo pouco tempo para os estudos.*” (Aprendente 33, 2025). A partir daí, preferimos assim aglutinar as respostas em uma só opção de modo a atender as duas respostas apresentadas.

Iniciemos às análises pelas adições propostas pelos aprendentes. Ao demonstrarem que os erros cometidos ao longo de seu aprendizado em LF são devidos à falta de tempo para estudo – “*Falta de tempo para estudar mais*” (Aprendente 18, 2025) e “*Se tivesse estudado fora da sala de aula e não só na semana das provas, meu desempenho teria sido melhor.*” (Aprendente 33, 2025). Tais justificativas nos apresentam que os aprendentes compreendem seu papel no processo de aprendizagem da LF (Tagliante, 2006), no entanto, precisam de uma melhor organização para conseguirem avançar e conseguirem progredir em seu aprendizado da LF.

Ao passarmos para o aprendente que nos trouxe a dificuldade na “construção de frases”, ele utiliza como justificativa: “*Ainda não consigo elaborar a frase com os recursos linguísticos apropriados.*” (Aprendente 29, 2025). A resposta do aprendente nos indica que ele ainda não consegue realizar frases complexas em LF, pois para desenvolver seu pensamento, ele precisa ainda desenvolver sua capacidade de pensamento autônomo em LF, evitando assim a propriedade dinâmica da interlíngua (Galligani, 2003).

Em relação ao aprendente que nos trouxe a “conjugação” como maior fonte de erro, em sua justificativa “*Tenho dificuldade em lembrar as regras das conjugações.*” (Aprendente 26, 2025). Percebemos aqui que o aprendente apresenta um maior problema de retenção e memorização dos usos verbais da LF. Este problema é identificado no quadro de Catach (1980), na qual ela apresenta que este tipo de erro é principalmente relacionado aos morfemas gramaticais. Apesar do aprendente ter dissociado, esse tipo de erro está mais associado ao tipo “morfologia”, que em nosso questionário, obteve 3 respostas. Entre elas, a justificativa que mais se aproxima com o que foi acima mencionado é a seguinte: “*Meus erros mais recorrentes são de conjugação, gênero ou plural.*” (Aprendente 24, 2025). Todos esses apontamentos vão ao encontro do erro mencionado que mencionamos acima por Catach (1980).

Consoante à “compreensão das situações”, os aprendentes destacaram principalmente suas dificuldades na compreensão oral: “*Justamente como expliquei antes. Acredito que familiaridade com sotaques, velocidade de fala.*” (Aprendente 06, 2025) e “*A audição precisa acostumar a compreender as palavras com elisão.*” (Aprendente 12, 2025). No entanto, essa surdez fonética pode ser desenvolvida com maior contato dos aprendentes com a LF em diversos documentos autênticos, sejam eles apenas sonoros ou audiovisuais. Quando pensamos nesta opção, criamos que os aprendentes marcariam suas dificuldades em relação ao contexto

no qual as situações propostas pelos manuais ou pelos professores para que pudessem discutir os assuntos em sala de aula. Apenas um aprendente compreendeu desta maneira, como podemos ver a seguir: “às vezes não compreendo o contexto” (Aprendente 10, 2025). Ainda assim, compreender o que se é proposto em sala de aula compõe uma das atividades que faz parte do aprendizado de qualquer LE, conforme Oliveira (2015). Ainda que o aprendente não compreenda, ele deve então interagir com os colegas e com o professor e manifestar sua não compreensão (Degache, 2006; Tagliante, 2006) para que possa ser integrado ao que se é discutido em sala de aula.

A respeito do vocabulário (10 respostas), observamos que os aprendentes afirmaram principalmente que os erros que cometem em relação ao vocabulário se devem à falta de palavras para o contexto apresentado ou para a tarefa solicitada: “Muitas vezes os erros decorrem da falta de vocabulário suficiente para estabelecer o pensamento” (Aprendente 13, 2025). Há também os que apontaram sua falta de contato com a LF fora da sala de aula: “Não costumo usar nem estar em contato com o francês fora da sala de aula, então sinto falta de vocabulário que eu adquiriria em maior contato com a língua” (Aprendente 35, 2025). Tais visões em relação ao vocabulário devem ser considerados como erros intralinguais (Figueiredo, 2023). Cabe então aos aprendentes buscarem formas de conseguir se apropriar do vocabulário da LF por meio de documentos autênticos, tais como jornais, revistas, anúncios, publicidades, entre outros, para que possam não somente identificar como se escreve, mas para que possam também associar ao que significam em suas LM, no nosso caso, o Português do Brasil.

Por fim, a resposta “sintaxe” obteve 15 respostas. As justificativas apresentadas nos demonstram que alguns dos aprendentes não conseguem distinguir “sintaxe” de “léxico”, pois em algumas das respostas dadas há uma confusão entre os termos. Dessa forma eles mostram principalmente frustrações em relação às interferências da LM “muita confusão com os termos em português e francês, muito parecidos, mas também muito diferentes.” (Aprendente 1, 2025), que indicam que o aprendente ainda apresenta a propriedade de intercompreensão da interlíngua (Selinker, 1972; Galligani, 2003); por não terem construído uma base sólida no início de seus percursos de aprendizado:

“porque tenho uma deficiência dos níveis mais básicos da língua francesa. Por compreender bem e saber me comunicar bem em coisas básicas, acabei pulando alguns níveis de francês que atualmente fazem falta, e preciso focar no estudo da gramática independente da cobrança no curso.” (Aprendente 08, 2025)

Pelo fato de ter saltado níveis, o aprendente acreditava que em autonomia conseguiria avançar sem grandes dificuldades, provavelmente por experiência anterior, mas deparou-se com uma dificuldade maior que previu em seu percurso para o aprendizado da LF.

Ainda no tema, nos chamou a atenção o fato do aprendente expressar sua frustração e sentir que não consegue deixar seu linguajar mais rebuscado, talvez pelo seu uso no cotidiano, mas que não consegue ainda transpor para a LF, como podemos perceber em sua justificativa:

“Tudo que envolve gramática, pra mim foi meu maior erro, estar mais de 4 anos no francês e não conseguir usar tudo na forma certa é frustrante, parece que estou eternamente no nível básico sem saber como mudar isso, saber se comunicar não necessariamente expressar o nível de conversa que gostaria realmente de ter fluidamente e bem falado. Como brasileiros, no momento, parece não fazer muita diferença, mas para os franceses acredito que o julgamento deve ser mais severo. E a gramática é um diferencial para saber se você é estrangeiro ou não.” (Aprendente 09, 2025)

Esta autocobrança que o aprendente nos relata é uma das inseguranças mais comuns que encontramos em aprendentes que estão dentro do nível B do QECR (Conselho da Europa, 2001). Por já terem um certo domínio da língua, os erros aqui presentes são de fácil percepção e autocorreção. No entanto, há ainda os que Selinker (1972) afirma serem fossilizados, que é uma das propriedades da interlíngua. Para superar esta questão, o aprendente precisa se fazer mais ativo (Girardet, 2001) em seu contato com a LF, seja por meio de documentos escritos ou orais, para poder aprender as estruturas e se colocar em situações de comunicação para finalmente poder se comunicar com a destreza que busca sem cometer tantos desvios, que é o seu objetivo final.

Houve apenas um aprendente que nos trouxe a opção “todos acima”, que foram as quatro opções que trouxemos para sua escolha. Em sua justificativa, ele nos afirma: *“Ainda cometo todos os tipos de erro”* (Aprendente 15, 2025). Tal percepção nos indica que o aprendente tem consciência de onde se encontra em seu processo de aprendizado da LF e consegue perceber que não possui dificuldade apenas em um tópico específico, mas sim em diversos. Tal atitude nos demonstra que o aprendente deve comunicar-se com seu professor (Tagliante, 2006) para poder sanar suas dúvidas, e assim poder progredir em seus objetivos no aprendizado da LF.

Ao término deste eixo, podemos concluir que a grande maioria dos aprendentes estão satisfeitos com a sua evolução no seu aprendizado da LF. Além disso, conseguimos entender que os erros, que em sua grande parte estão ligados à aspectos linguísticos, encontra-se em grande maioria ligados à sintaxe, seguidos do vocabulário e por fim aspectos morfológicos. Neste eixo, conseguimos perceber que apesar das dificuldades que a LF possui, os aprendentes encontram-se satisfeitos com o que lhes é oferecido pela COOPLEM Idiomas e também em seus percursos de aprendizado da LF.

Para concluirmos esta seção, retomemos então o objetivo específico que a gerou: **b) identificar entre os aprendentes suas percepções das dificuldades associadas ao erro quando se trata de produzir uma tarefa escrita no processo de aprendizagem do FLE na**

COOPLEM Idiomas. Por meio dos cinco eixos guias que foram discutidos, conseguimos então identificar as percepções dos aprendentes em relação às suas dificuldades no seu processo de aprendizagem do FLE e na produção escrita.

Os aprendentes, sempre aqui marcados em sua maioria, tem maior dificuldade na compreensão auditiva e maior facilidade na compreensão escrita. No que tange à produção escrita, os aprendentes seguem estratégias que lhes parecem ser as mais adequadas para a realização da tarefa solicitada. Além disso, eles perceberam que a correção é fundamental para sua aprendizagem, compreendendo os apontamentos do professor em seus textos. Apesar das dificuldades linguísticas que são comuns aos aprendentes no nível que se encontram, eles estão satisfeitos com o seu progresso no aprendizado do FLE.

5.3. Identificando os erros nas produções escritas

Para concluirmos a análise dos dados que coletamos ao longo desta pesquisa, passamos para a correção das redações que foram produzidas. Ao total, foram 38 redações corrigidas na plataforma AVA. Como já faz parte do processo de avaliação proposto na COOPLEM Idiomas, a redação compõe um dos requisitos necessários para o aprendizado e também para notificação que dos aprendentes de FLE que escolheram a instituição.

Pensamos na carta pública como proposta de redação para esta pesquisa, pois ela faz parte do programa de aprendizado que é proposto no aprendizado de FLE. Tal produção compõe ainda o que é solicitado pela *FEI* aos aprendentes que procuram o aprendizado com o fim de ter uma certificação que comprove sua proficiência linguística. Por ser avaliado nos exames de nível B2 do QECR (Conselho da Europa, 2001), é comum que os aprendentes aprendam a escrita deste documento no nível B1 e o desenvolvam a ponto de conseguirem produzir algo complexo no momento do exame.

Na COOPLEM Idiomas, é no nível 3B que os aprendentes são introduzidos ao documento carta pública. O material didático utilizado no momento desta pesquisa, *Entre Nous 3*, da editora *Maison de Langues*, trabalha este conteúdo no que eles consideram que aprendente já está inscrito no nível B1.2 e consegue produzir um texto a partir de um modelo, tal qual faria em sua LM. Dentro do manual, a carta pública é o primeiro gênero textual apresentado aos aprendentes neste nível, o que nos possibilitou fixarmos em aprendentes principalmente deste nível para vermos como se manifestam os erros nos textos produzidos.

Para tanto, vamos nos concentrar em duas teorias principais sobre a tipologia de erros que nos foram as mais importantes: a tipologia de Catach (1980) e os aperfeiçoamentos de Gey

(1987), que se concentra principalmente na manifestação dos erros na produção escrita em LF. Escolhemos essa tipologia por ser a referência na área de LF e por ser ainda usada como documento guia para a preparação para os concursos de professores efetivos franceses. Também nos servimos dos tipos de erros proposto por Figueiredo (2023), por ser a mais recente e ter uma amplitude que nos auxiliou a alcançarmos o que propomos no terceiro objetivo específico desta pesquisa: c) analisar se ainda há manifestações da interlíngua ao apontar os erros encontrados na produção escrita de uma carta pública realizada pelos aprendentes do FLE da COOPLEM Idiomas na abordagem acional.

Cabe aqui ressaltar que na tipologia proposta por Figueiredo (2023) há quatro tipos de erros: interlingual, intralingual, ambíguo e induzido. Por termos trabalhado com a produção escrita, o último tipo por ele apresentado não há como ser por nós analisado, pois não temos como medir se o que foi escrito foi apresentado pelo professor ou pela professora que estão com eles no momento ou se foi devido ao seu aprendizado individual. Assim, fins desta análise, nos deteremos nos três primeiros para construirmos nossa percepção.

A carta pública em LF possui uma estrutura rígida, na qual há elementos obrigatórios: 1) local e data que a carta foi escrita; 2) o objetivo da carta de modo resumido em uma frase; 3) vocativo de introdução a quem a carta é escrita; 4) o corpo da carta; 5) uma solicitação; 6) uma fórmula de despedida; 7) a assinatura do remetente. Há autores que ainda indicam que o remetente e o destinatário devem também aparecer no topo da escrita da carta pública. No entanto, devido ao formato do curso que prevê que os aprendentes se apresentem para realizar a prova de certificação internacional proposta pela *FEI*, os professores seguem esse modelo por ser considerado impessoal, afirmando que a assinatura deve ser feita de acordo com o solicitado no exame.

Com tudo isso em vista, nos concentramos em analisar as redações identificando os erros que por nós foram encontrados, a forma correta ou o que o aprendente quis expressar diante da sua própria produção escrita, o tipo de erro que foi proposto por Figueiredo (2023) e o tipo de erro que foi proposto por Catach (1980). Dessa forma, o quadro abaixo representa a síntese do que encontramos ao longo das correções.

Quadro 17 - Erros percebidos nas redações dos aprendentes

Redação	Erros Encontrados	Forma Correta	Tradução	Tipos de Erros (Figueiredo, 2023)	Tipos de Erros de Catach (1980) e Gey (1987)	Informação Complementar
01	<i>Je suis allé</i>	<i>Je suis allée</i>	Eu fui	Intralingual	Morfográfico	
	<i>et l'internet</i>	<i>et Internet</i>	e a internet	Interlingual	Ideográfico	
	<i>et l'internet</i>	<i>et Internet</i>	e a internet	Interlingual	---	Adição de artigo definido
	<i>Je suis sûr</i>	<i>Je suis sûre</i>	Eu estou certa	Intralingual	Morfográfico	
	<i>que l'Orange</i>	<i>que Orange</i>	que a Orange	Interlingual	---	Adição de artigo definido
	<i>consommaterus</i>	<i>consommateurs</i>	consumidores	Intralingual	Fonográfico	
	<i>Em vous souhaitant</i>	<i>En vous souhaitant</i>	Desejando-te			Erro de digitação (corretor automático)
02	SEM ERROS					
03	SEM ERROS					
04	SEM ERROS					
05	<i>en son article</i>	<i>dans son article</i>	no seu artigo	Interlingual		Confusão sintática (Preposição)
06	SEM ERROS					
07	<i>En Brésil</i>	<i>Au Brésil</i>	No Brasil	Interlingual	Morfográfico	Confusão sintática (Preposição)
	<i>c'est interdite effectuer</i>	<i>c'est interdit d'effectuer</i>	é proibido efetuar	Intralingual		Forma impessoal
	<i>c'est interdite effectuer</i>	<i>c'est interdit d'effectuer</i>	é proibido efetuar	Interlingual		Confusão sintática (Preposição)
	<i>pendant mois</i>	<i>pendant des mois</i>	durante meses	Interlingual	Ideográfico	Omissão de artigo
	<i>après acheter</i>	<i>après avoir acheté</i>	depois de ter comprado	Intralingual		
	<i>après acheter</i>	<i>après avoir acheté</i>	depois de ter comprado	Interlingual		Omissão verbal
	<i>Cette situation c'est ne pas</i>	<i>Cette situation n'est pas</i>	Esta situação não é	Interlingual		Forma negativa
	<i>je ne pas préparé</i>	<i>Je n'étais pas préparée</i>	Eu não estava preparada	Intralingual		Omissão verbal
	<i>je ne pas préparé</i>	<i>Je n'étais pas préparée</i>	Eu não estava preparada	Intralingual	Morfográfico	Forma negativa

	<i>je ne pas préparé</i>	<i>Je n'étais pas préparée</i>	Eu não estava preparada	Intralingual		
	<i>pour payer autre coût</i>	<i>à payer un autre coût</i>	para pagar um outro custo	Interlíngual		Confusão sintática (Preposição)
	<i>pour payer autre coût</i>	<i>à payer un autre coût</i>	para pagar um outro custo	Interlíngual	Morfográfico	Omissão de artigo
	<i>Je n'ai pas été informé</i>	<i>Je n'ai pas été informée</i>	Eu não fui informada	Intralingual	Fonográfico	
	<i>sur d'un forfait</i>	<i>sur un forfait</i>	sobre uma inscrição	Intralingual	Fonográfico	Adição de preposição
	<i>J'ai été étonnée</i>	<i>J'ai été étonnée</i>	Fiquei surpresa	Intralingual		
	<i>un paiement</i>	<i>un paiement</i>	um pagamento			Erro de digitação (corretor automático)
	<i>Je necessite</i>	<i>Je nécessite</i>	Eu preciso	Intralingual	Fonográfico	
	<i>Je necessite</i>	<i>J'ai besoin que</i>	Eu preciso	Interlíngual		Confusão lexical
	<i>que vous suspende</i>	<i>que vous suspendiez</i>	que vocês suspendam	Intralingual	Morfográfico	Modo verbal
	<i>la parcelle</i>	<i>la traite</i>	a parcela	Interlíngual		Confusão lexical
	<i>je demande vous rembourser</i>	<i>je vous demande de rembourser</i>	eu solicito o reembolso	Interlíngual		Ordem dos elementos
	<i>je demande vous rembourser</i>	<i>je vous demande de rembourser</i>	eu solicito o reembolso	Interlíngual		Omissão de preposição
	<i>J'espere</i>	<i>J'espère</i>	Eu espero	Intralingual	Fonográfico	
	<i>rapidement à cette demande</i>	<i>rapidement concernant cette demande</i>	rapidamente a esta solicitação	Interlíngual		Confusão sintática (Preposição)
	<i>S'il vous plait</i>	<i>S'il vous plaît</i>	Por favor	Intralingual	Fonográfico	
	<i>considerez-la</i>	<i>considérez</i>	considerem	Interlíngual		Adição de complemento
	<i>considerez-la</i>	<i>considérez</i>	considerem	Intralingual	Fonográfico	
	<i>mon situation</i>	<i>ma situation</i>	minha situação	Intralingual	Morfográfico	Adjetivo possessivo + nome
08	<i>sur mon achat de téléphone</i>	<i>sur l'achat de mon téléphone</i>	sobre a compra do meu telefone	Interlíngual		Omissão de artigo
	<i>sur mon achat de téléphone</i>	<i>sur l'achat de mon téléphone</i>	sobre a compra do meu telefone	Intralingual		Ordem dos itens gramaticais
09	<i>Cette lieux sont</i>	<i>Ces lieux sont</i>	Estes lugares são	Intralingual	Morfográfico	
	<i>de extrême importance</i>	<i>d'une extrême importance</i>	de extrema importância	Interlíngual	Fonográfico	

	<i>de extrême importance</i>	d'une extrême importance	de extrema importância	Intralingual		Omissão de artigo
	<i>les équipements de jouer</i>	<i>les équipements de jeux</i>	os equipamentos de jogos	Interlingual		Confusão lexical
	<i>sont détériore</i>	<i>sont détériorés</i>	estão deteriorados	Intralingual	Fonográfico	
	<i>sont détériore</i>	<i>sont détériorés</i>	estão deteriorados	Intralingual	Morfográfico	
	<i>l'espace de course ont des planchers cassés</i>	<i>l'espace de course a des planchers cassés</i>	o espaço de corrida tem o piso danificado	Intralingual	Morfográfico	
	<i>la illumination</i>	<i>l'illumination</i>	a iluminação	Intralingual	Fonográfico	
	<i>fait le endroit</i>	rend l'endroit	deixa o lugar	Interlingual		Confusão lexical
	<i>fait le endroit</i>	<i>rend l'endroit</i>	deixa o lugar	Intralingual	Fonográfico	
	<i>Les parc</i>	<i>Les parcs</i>	Os parques	Intralingual	Morfográfico	
	<i>et est important</i>	<i>et c'est important</i>	e é importante	Interlingual		Confusão sintática
	<i>la situation actuelle</i>	<i>la situation actuelle</i>	a situação atual	Interlingual	Fonográfico	
	<i>Avec cette contexte</i>	Dans ce contexte	Com esse contexto	Intralingual		Preposição
	<i>Avec cette contexte</i>	<i>Dans ce contexte</i>	Com esse contexto	Intralingual	Morfográfico	
	<i>de les équipements</i>	des équipements	dos equipamentos	Intralingual		Contração de artigo
	<i>sécurité pour favorisant</i>	<i>sécurité pour favoriser</i>	segurança para favorecer	Intralingual		Confusão sintática
	<i>saine des ces espaces</i>	<i>saine de ces espaces</i>	saudável desses espaços	Intralingual	Fonográfico	
10	<i>je suis tombé</i>	<i>je suis tombée</i>	eu caí	Intralingual	Morfográfico	
	<i>sur l'internet</i>	<i>sur Internet</i>	na internet	Intralingual	Ideográfico	
	<i>sur l'internet</i>	<i>sur Internet</i>	na internet	Intralingual		Adição de artigo definido
	<i>je me suis tourné</i>	<i>je me suis tournée</i>	eu me virei	Intralingual	Morfográfico	
	<i>em plusieurs</i>	en plusieurs	em várias			Erro de digitação (corretor automático)
	<i>je n'ai pas été répondu</i>	<i>je n'ai pas été prise en compte.</i>	eu não fui respondida	Interlingual		Confusão lexical
	<i>mon problème em personne</i>	<i>mon problème en personne</i>	meu problema pessoalmente			Erro de digitação (corretor automático)
11	SEM ERROS					
12	<i>Monsieur où Madame</i>	<i>Monsieur, Madame</i>	Senhor, Senhora	Intralingual	Fonográfico	
	<i>cette enterprise</i>	<i>cette entreprise</i>	esta empresa	Interlingual	Fonográfico	

	<i>un grande insatisfaction</i>	une grande insatisfaction	uma grande satisfação	Intralingual	Morfográfico	
	<i>le bras brésilienne</i>	la direction brésilien	a direção brasileira	Interlingual		Confusão lexical
	<i>cette organization</i>	<i>cette organisation</i>	esta organização	Interlingual	Fonográfico	
	<i>parce qu'il age</i>	<i>parce qu'il agit</i>	pois ela age	Intralingual		Confusão lexical
	<i>Le derneire</i>	<i>Le dernier</i>	O último	Intralingual	Fonográfico	
	<i>Le derneire</i>	<i>Le dernier</i>	O último	Intralingual	Morfográfico	
	<i>plus complete</i>	<i>plus complète</i>	mais completo	Intralingual	Fonográfico	
	<i>le bonne acheter este devenu</i>	le bon achat est devenu	a boa compra se tornou	Intralingual	Morfográfico	
	<i>le bonne acheter este devenu</i>	<i>le bon achat est devenu</i>	a boa compra se tornou	Intralingual		Confusão lexical
	<i>le bonne acheter este devenu</i>	<i>le bon achat est devenu</i>	a boa compra se tornou	Intralingual	Fonográfico	
	<i>la meme facture</i>	<i>la même facture</i>	a mesma fatura	Intralingual	Ideográfico	
	<i>pour seize mois avant</i>	<i>pour les seize mois précédents</i>	pelos dezesseis meses anteriores	Intralingual		Omissão de artigo
	<i>pour seize mois avant</i>	<i>pour les seize mois précédents</i>	pelos dezesseis meses anteriores	Intralingual		Confusão lexical
	<i>Quand j'ai parle</i>	<i>Quand j'ai parlé</i>	Quando eu falei	Intralingual	Fonográfico	
	<i>Cette pratique este</i>	<i>Cette pratique est</i>	Esta prática é	Intralingual	Fonográfico	
	<i>une vente liée y n'est pas</i>	<i>une vente liée et n'est pas</i>	uma venda casada e não é	Interlingual	Fonográfico	Confusão lexical
	<i>en Brésil</i>	au Brésil	no Brasil	Interlingual		Confusão sintática (Preposição)
	<i>cette probleme</i>	ce problème	este problema	Intralingual	Morfográfico	
	<i>cette probleme</i>	<i>ce problème</i>	este problema	Intralingual	Fonográfico	
	<i>d l'entreprise</i>	de l'entreprise	da empresa			Erro de digitação
	<i>vraimant</i>	<i>vraiment</i>	verdadeiramente	Intralingual	Fonográfico	
	<i>peut fini</i>	<i>peut finir</i>	pode terminar	Intralingual	Fonográfico	
	<i>peut fini</i>	<i>peut résoudre</i>	pode resolver	Intralingual		Confusão lexical
	<i>mon preblème</i>	<i>mon problème</i>	meu problema			Erro de digitação
13	SEM ERROS					
14	SEM ERROS					

15	<i>tous les inconvenientes causés</i>	<i>tous les inconvéniens causés</i>	todos os inconvenientes causados			Erro de digitação (corretor automático)
	<i>me rembourserait la moitié</i>	<i>il me rembourserait la moitié</i>	me reembolsaria a metade	Interlingual		Omissão do sujeito
	<i>nous avons terminer</i>	<i>nous avons terminé</i>	nós terminamos	Intralingual	Morfográfico	
	<i>de qualité inférieure</i>	<i>de qualité inférieure</i>	de qualidade inferior	Intralingual	Fonográfico	
16	SEM ERROS					
17	<i>Recemment j'ai acheté</i>	<i>Récemment j'ai acheté</i>	Recentemente eu comprei	Intralingual	Fonográfico	
	<i>Après un mois mon achat</i>	<i>Un mois après mon achat</i>	Um mês depois da minha compra	Intralingual	Fonográfico	
	<i>Après un mois mon achat</i>	<i>Un mois après mon achat</i>	Um mês depois da minha compra	Intralingual		Ordem dos elementos
	<i>qui est la compétentes</i>	<i>qui est l'institution compétente</i>	que é a instituição competente	Interlingual		Omissão lexical
	<i>qui est la compétentes</i>	<i>qui est l'institution compétente</i>	que é a instituição competente	Intralingual	Morfográfico	
18	<i>De me contact</i>	<i>De mon contact</i>	Do meu contato	Interlingual	Morfográfico	
	<i>j'ai été informé</i>	<i>j'ai été informée</i>	eu fui informada	Intralingual	Morfográfico	
	<i>Je suis sûr</i>	<i>Je suis sûre</i>	Eu estou certa	Intralingual	Morfográfico	
19	SEM ERROS					
20	SEM ERROS					
21	<i>ici em Brésil</i>	<i>ici au Brésil</i>	aqui no Brasil	Interlingual		Confusão sintática (Preposição)
	<i>pendant six mois</i>	<i>pendant six mois</i>	durante seis meses	Intralingual	Fonográfico	
	<i>j'ai eu que payer</i>	<i>j'ai dû payer</i>	eu tive que pagar	Interlingual		Confusão lexical
	<i>payer um taux</i>	<i>payer un taux</i>	pagar uma taxa			Erro de digitação (corretor automático)
	<i>100 reais sûr um</i>	<i>100 reais sur un</i>	100 reais sobre um	Intralingual	Logográfico	
	<i>100 reais sûr um</i>	<i>100 reais sur un</i>	100 reais sobre um			Erro de digitação (corretor automático)
	<i>c'est incroyant</i>	<i>c'est incroyable</i>	é incrível	Intralingual		Confusão lexical
	<i>L'outre chose</i>	<i>L'autre chose</i>	Outra coisa	Interlingual	Fonográfico	

<i>J'ai essayé résoudre</i>	<i>J'ai essayé de résoudre</i>	Eu tentei resolver	Interlingual		Omissão de preposição
<i>Cet la raison que je vous écris</i>	<i>C'est la raison pour laquelle je vous écris</i>	É a razão pela qual eu escrevo para vocês	Intralingual	Fonográfico	
<i>Cet la raison que je vous écris</i>	<i>C'est la raison pour laquelle je vous écris</i>	É a razão pela qual eu escrevo para vocês	Intralingual		Confusão sintática
<i>ça lettre</i>	<i>cette lettre</i>	esta carta	Intralingual		Confusão lexical
<i>Les termes du contract ne sont pas précises</i>	<i>Les termes du contrat ne sont pas précisés</i>	Os termos do contrato não estão precisos	Interlingual		Confusão lexical
<i>Les termes du contract ne sont pas précises</i>	<i>Les termes du contrat ne sont pas précisés</i>	Os termos do contrato não estão precisos	Intralingual	Fonográfico	
<i>ils doivent être renouveler</i>	<i>ils doivent être renouvelés</i>	eles devem ser renovados	Intralingual		Confusão lexical
<i>Les consommateurs besoin être informer correctement.</i>	<i>Les consommateurs ont besoin d'être informés correctement.</i>	Os consumidores precisam ser informados corretamente	Intralingual	Morfográfico	
<i>Les consommateurs besoin être informer correctement.</i>	<i>Les consommateurs ont besoin d'être informés correctement.</i>	Os consumidores precisam ser informados corretamente	Intralingual	Fonográfico	
<i>le fin du contract</i>	<i>la fin du contrat</i>	o fim do contrato	Interlingual	Morfográfico	
<i>le fin du contract</i>	<i>la fin du contrat</i>	o fim do contrato	Interlingual		Confusão lexical
<i>e je besoin mon argent</i>	<i>et j'ai besoin de mon argent</i>	e eu preciso do meu dinheiro	Interlingual	Fonográfico	
<i>e je besoin mon argent</i>	<i>et j'ai besoin de mon argent</i>	e eu preciso do meu dinheiro	Intralingual	Morfográfico	
<i>Ma compte bancaire</i>	<i>Mon compte bancaire</i>	Minha conta bancária	Interlingual	Morfográfico	
<i>le Banque du Brésil</i>	<i>la Banque du Brésil</i>	o Banco do Brasil	Interlingual	Morfográfico	
<i>je demande instamment que vous me répondez</i>	<i>je demande instamment que vous me répondiez</i>	eu solicito instantaneamente que vocês me respondam	Intralingual	Morfográfico	Modo verbal

	<i>je vais rechercher mes droits avec la justice ici en Brésil.</i>	<i>je vais rechercher mes droits auprès de la justice au Brésil.</i>	eu vou procurar os meus direitos com a justiça aqui no Brasil.	Interlingual		Confusão sintática (Preposição)
	<i>je vais rechercher mes droits avec la justice ici en Brésil.</i>	<i>je vais rechercher mes droits au auprès de la justice au Brésil.</i>	eu vou procurar os meus direitos com a justiça aqui no Brasil.	Interlingual		Confusão sintática (Preposição)
22	<i>et qu'il n'y a pas de promotions</i>	<i>et qu'il n'ait pas de promotions</i>	e que não tenha promoções	Intralingual	Morfográfico	Modo verbal
23	<i>mon argent dans son produit</i>	<i>mon argent dans votre produit</i>	meu dinheiro no seu produto	Interlingual		Confusão sintática
	<i>qui me rendent indignée qu'ils soient apparaissent</i>	<i>qui me rendent indignée du fait qu'ils apparaissent</i>	que me deixaram indignada pelo fato que eles apareceram	Intralingual		Confusão lexical
	<i>je serai malheureusement obligé</i>	<i>je serai malheureusement obligée</i>	eu serei infelizmente obrigada	Intralingual	Morfográfico	
24	<i>J'ai acheté exemplaires</i>	<i>J'ai acheté deux exemplaires</i>	Eu comprei dois exemplares	Interlingual		Omissão lexical
	<i>publié pour votre maison d'édition</i>	<i>publié par votre maison d'édition</i>	publicada pela sua editora	Interlingual		Confusão lexical
	<i>Un pour ma sœur et l'autre pour mon frère</i>	<i>Un pour ma sœur et l'autre pour mon frère</i>	Um para a minha irmã e outro para o meu irmão	Interlingual	Fonográfico	
	<i>qu'un de deux</i>	<i>qu'un des deux</i>	que um dos dois	Intralingual	Fonográfico	
	<i>de plus de vos excuses</i>	<i>en plus de vos excuses</i>	além das suas desculpas	Intralingual		Confusão lexical
	<i>je voudrais de votre part, de plus de vos excuses, que vous m'enviiez outre exemplaire.</i>	<i>je voudrais de votre part, en plus de vos excuses, que vous m'envoyiez un autre exemplaire.</i>	eu gostaria que vocês, além das suas desculpas, que vocês me enviassem um outro exemplar.	Intralingual	Morfográfico	Modo verbal
	<i>je voudrais de votre part, de plus de vos excuses, que</i>	<i>je voudrais de votre part, en plus de vos excuses,</i>	eu gostaria que vocês, além das suas desculpas, que vocês	Interlingual		Omissão de artigo

	<i>vous m'enviiez outre exemplaire.</i>	<i>que vous m'envoyiez un autre exemplaire.</i>	me enviassem um outro exemplar.			
	<i>je voudrais de votre part, de plus de vos excuses, que vous m'enviiez outre exemplaire.</i>	<i>je voudrais de votre part, en plus de vos excuses, que vous m'envoyiez un autre exemplaire.</i>	eu gostaria que vocês, além das suas desculpas, que vocês me enviassem um outro exemplar.	Interlingual	Fonográfico	
25	SEM ERROS					
26	<i>Madame, Monsier</i>	<i>Madame, Monsieur</i>	Senhora, Senhor	Intralingual	Fonográfico	
27	<i>Monsier</i>	<i>Monsieur</i>	Senhor	Intralingual	Fonográfico	
	<i>et de la qualité décrite ne pas comme dans l'annonce</i>	<i>et que la qualité décrite ne soit pas comme dans l'annonce</i>	e que a qualidade descrita não é como no anúncio	Intralingual		Confusão sintática
	<i>et de la qualité décrite ne pas comme dans l'annonce</i>	<i>et que la qualité décrite ne soit pas comme dans l'annonce</i>	e que a qualidade descrita não é como no anúncio	Intralingual		Omissão verbal
	<i>et de la qualité décrite ne pas comme dans l'annonce</i>	<i>et que la qualité décrite ne soit pas comme dans l'annonce</i>	e que a qualidade descrita não é como no anúncio	Intralingual		Forma negativa
	<i>je suis indignée de être nécessaire à le reconditionner</i>	<i>je suis indignée qu'il soit nécessaire de le reconditionner</i>	eu estou indignada que seja preciso o reconfigurar	Interlingual		Confusão sintática
	<i>je suis indignée de être nécessaire à le reconditionner</i>	<i>je suis indignée qu'il soit nécessaire de le reconditionner</i>	eu estou indignada que seja preciso o reconfigurar	Intralingual		Confusão sintática (Preposição)
	<i>à me rendre sur place</i>	<i>de me rendre sur place</i>	de me descolar ao lugar	Intralingual		Confusão sintática (Preposição)
	<i>dans les plus temps possible</i>	<i>dans les plus bref délais</i>	o mais rápido possível	Intralingual		Confusão lexical
	<i>Sûr de votre attention</i>	<i>Sûre de votre attention</i>	Certa da sua atenção	Intralingual	Morfográfico	
28	<i>l'identification du prélèvements effectués</i>	<i>l'identification du prélèvement effectué</i>	a identificação do débito efetuado	Intralingual	Morfográfico	
29	<i>dans la partie de soutenir le cou</i>	<i>dans la partie du soutien du cou</i>	na parte do suporte do pescoço	Intralingual		Confusão lexical

	<i>je voudrais la retourner</i>	<i>je voudrais la renvoyer</i>	eu gostaria de reenviar	Intralingual		Confusão lexical
	<i>ou de retourner mon argent</i>	<i>ou de me rendre mon argent</i>	ou de ter meu dinheiro de volta	Intralingual		Confusão lexical
	<i>je vais aller au boutique</i>	<i>je vais aller à la boutique</i>	eu vou à loja	Intralingual		Confusão sintática (Preposição)
30	<i>j'ai couru ou fait du vélo</i>	<i>j'ai couru ou ai fait du vélo</i>	eu corri ou andei de bicicleta	Intralingual		Omissão verbal
	<i>je suis donc parti</i>	<i>je suis donc partie</i>	eu fui então	Intralingual	Morfográfico	
	<i>J'étais donc vraiment impatient</i>	<i>J'étais donc vraiment impatiente</i>	Eu estava verdadeiramente impaciente	Intralingual	Morfográfico	
	<i>j'ai été vite déçu</i>	<i>j'ai été vite déçue</i>	eu fiquei rapidamente decepcionada	Intralingual	Morfográfico	
	<i>J'ai dû chercher des moyens de le déplacer</i>	<i>J'ai dû chercher des moyens de la déplacer</i>	Eu tive que procurar meios de o deslocar	Interlingual		Confusão sintática
	<i>car il ne répondait pas</i>	<i>car elle ne répondait pas</i>	pois ela não respondia	Interlingual		Confusão sintática
	<i>les mesures correctives à ce qui s'est passé</i>	<i>les mesures correctives concernant ce qui s'est passé</i>	as medidas corretivas consoante ao que se passou	Interlingual		Confusão lexical
	<i>si je ne suis pas obligé d'adopter</i>	<i>afin que je ne sois pas obligée d'adopter</i>	de modo que eu não seja obrigada a adotar	Intralingual		Confusão sintática
	<i>si je ne suis pas obligé d'adopter</i>	<i>afin que je ne sois pas obligée d'adopter</i>	de modo que eu não seja obrigada a adotar	Intralingual	Morfográfico	Modo verbal
	<i>Cordialemente</i>	<i>Cordialement</i>	Cordialmente	Intralingual		Erro de digitação
31	<i>j'étais indigné</i>	<i>j'étais indignée</i>	eu estava indignada	Intralingual	Morfográfico	
	<i>un concert</i>	<i>une réparation</i>	um concerto	Interlíngua	Morfográfico	
	<i>j'ai abandonné l'idée et acheté</i>	<i>j'ai abandonné l'idée et j'ai acheté</i>	eu desisti da ideia e comprei	Intralingual	Morfográfico	
32	<i>je suis chagrine</i>	<i>je suis chagrinée</i>	eu fiquei triste	Intralingual	Morfográfico	
	<i>je suis chagrine</i>	<i>je suis chagrinée</i>	eu fiquei triste	Intralingual	Fonográfico	
	<i>un quantité</i>	<i>une quantité</i>	uma quantidade	Intralingual	Morfográfico	
	<i>ce serait un tâche facile</i>	<i>ce serait une tâche facile</i>	seria uma tarefa fácil	Intralingual	Morfográfico	

	<i>J'espérais que vous êtes responsable</i>	J'espère que vous êtes responsable	Eu espero que vocês sejam responsáveis	Intralingual		Confusão sintática
33	SEM ERROS					
34	<i>Le pris</i>	<i>Le prix</i>	O preço	Intralingual	Logográfico	
	<i>j'ai l'acheté par carte crédit</i>	<i>je l'ai acheté par carte de crédit</i>	eu o comprei com cartão de crédito	Intralingual	Morfográfico	Ordem dos elementos
	<i>j'ai l'acheté par carte crédit</i>	<i>je l'ai acheté par carte de crédit</i>	eu o comprei com cartão de crédito	Interlingual		Omissão de preposição
	<i>Pour ma surprise</i>	<i>À ma surprise</i>	Para minha surpresa	Interlingual		Confusão sintática (Preposição)
	<i>Quand j'ai l'ouvert</i>	<i>Quand je l'ai ouvert</i>	Quando eu o abri	Intralingual	Morfográfico	Ordem dos elementos
	<i>un morceau de polystéréne</i>	<i>un morceau de polystirène</i>	um pedaço de isopor	Intralingual	Fonográfico	
	<i>de environ</i>	<i>d'environ</i>	aproximadamente	Intralingual	Fonográfico	
	<i>j'ai conclu que le filtre n'existait pas</i>	<i>j'ai conclu que le filtre n'existait pas</i>	eu concluí que o filtro não existia	Intralingual	Fonográfico	
	<i>e que je suis été victime d'un arnaque</i>	<i>et que j'ai été victime d'une arnaque</i>	e que eu fui vítima de um golpe	Interlingual	Fonográfico	
	<i>e que je suis été victime d'un arnaque</i>	<i>et que j'ai été victime d'une arnaque</i>	e que eu fui vítima de um golpe	Intralingual		Confusão verbal
	<i>e que je suis été victime d'un arnaque</i>	<i>et que j'ai été victime d'une arnaque</i>	e que eu fui vítima de um golpe	Intralingual	Morfográfico	
	<i>le site web se ressemblait comme un site</i>	<i>le site web se ressemblait à un site</i>	o site web parecia um site	Interlingual	Fonográfico	
	<i>de bons commentaires d'autres personnes</i>	<i>de bons commentaires d'autres personnes</i>	bons comentários de outras pessoas	Interlingual	Fonográfico	
	<i>le jour après le livraison</i>	<i>le jour après la livraison</i>	o dia da entrega	Intralingual	Morfográfico	
	<i>Dans la prochaine foi</i>	<i>La prochaine fois</i>	Na próxima vez	Interlingual		Adição de preposição
	<i>je ne vais acheter quelque chose</i>	<i>je ne vais rien acheter</i>	eu não vou comprar nada	Intralingual	Fonográfico	
	<i>je ne vais acheter quelque chose</i>	<i>je ne vais rien acheter</i>	eu não vou comprar nada	Intralingual		Forma negativa
<i>avant consulter le site</i>	<i>avant de consulter le site</i>	antes de consultar o site	Intralingual		Omissão de preposição	

35	<i>je pensait que je pourrait attendre en défilés</i>	<i>je pensais que je pourrais participer à des défilés</i>	eu pensava que poderia participar de desfiles	Intralingual	Morfográfico	
	<i>je pensait que je pourrait attendre en défilés</i>	<i>je pensais que je pourrais participer à des défilés</i>	eu pensava que poderia participar de desfiles	Intralingual	Morfográfico	
	<i>je pensait que je pourrait attendre en défilés</i>	<i>je pensais que je pourrais participer à des défilés</i>	eu pensava que poderia participar de desfiles	Intralingual		Confusão Lexical
	<i>pour inicer</i>	<i>pour commencer</i>	para começar	Interlingual		Confusão Lexical
	<i>un nouveau carrière</i>	<i>une nouvelle carrière</i>	uma nova carreira	Intralingual	Morfográfico	
	<i>les service fourni était terrible</i>	<i>les services fournis étaient terribles</i>	os serviços prestados foram péssimos	Intralingual	Morfográfico	
	<i>les service fourni était terrible</i>	<i>les services fournis étaient terribles</i>	os serviços prestados foram péssimos	Intralingual	Morfográfico	
	<i>Merci de votre attention à cette affaire</i>	<i>Merci de votre attention pour cette affaire</i>	Agradeço a sua atenção para este assunto	Intralingual		Confusão sintática (Preposição)
36	<i>j'ai faite une commande</i>	<i>j'ai fait une commande</i>	eu fiz um pedido	Intralingual	Morfográfico	
	<i>j'ai reçue un avertissement</i>	<i>j'ai reçu un avertissement</i>	eu recebi um aviso	Intralingual	Morfográfico	
	<i>J'ai déjà payée</i>	<i>J'ai déjà payé</i>	Eu já comprei	Intralingual	Fonográfico	
	<i>J'ai déjà payée</i>	<i>J'ai déjà payé</i>	Eu já comprei	Intralingual	Morfográfico	
	<i>après vint jours</i>	<i>après vingt jours</i>	depois de vinte dias	Intralingual	Fonográfico	
	<i>après vint jours</i>	<i>après vingt jours</i>	depois de vinte dias	Intralingual	Não funcional	
	<i>j'ai ne reçue pas ma commande</i>	<i>je n'ai pas reçu ma commande</i>	eu não recebi minha encomenda	Intralingual		Forma negativa
	<i>j'ai ne reçue pas ma commande</i>	<i>je n'ai pas reçu ma commande</i>	eu não recebi minha encomenda	Intralingual	Morfográfico	
	<i>je suis trop enervée</i>	<i>je suis trop énervée</i>	eu fiquei muito nervosa	Intralingual	Fonográfico	
	<i>des choses que j'ai demandé</i>	<i>des choses que j'ai demandées</i>	das coisas que eu encomendei	Intralingual	Morfográfico	
	<i>que j'ai demandé pendant le semaine prochaine</i>	<i>que j'ai demandées la semaine dernière</i>	que eu encomendei na semana passada	Intralingual	Morfográfico	
	<i>que j'ai demandé pendant le semaine prochaine</i>	<i>que j'ai demandées la semaine dernière</i>	que eu encomendei na semana passada	Intralingual		Confusão lexical
	<i>e il y n'a pas quelques explication</i>	<i>et il n'y a aucune explication</i>	e que não tem nenhuma explicação	Interlingual	Fonográfico	

	<i>e il y n'a pas quelques explication</i>	<i>et il n'y a aucune explication</i>	e que não tem nenhuma explicação	Intralingual		Forma negativa
	<i>e il y n'a pas quelques explication</i>	<i>et il n'y a aucune explication</i>	e que não tem nenhuma explicação	Intralingual		Ordem dos elementos
37	SEM ERROS					
38	<i>Elle m'a informé</i>	<i>Elle m'a informée</i>	Ela me informou	Intralingual	Morfográfico	
	<i>Je suis malheureusement tombé dans le piège</i>	<i>Je suis malheureusement tombée dans le piège</i>	Eu infelizmente caí no golpe	Intralingual	Morfográfico	
	<i>je suis très mécontent</i>	<i>je suis très mécontente</i>	eu estou muito insatisfeita	Intralingual	Morfográfico	

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisarmos as redações, 5 das 38 não seguiram os elementos obrigatórios e/ou deixaram de lançar em suas produções escritas algum deles. Tivemos ainda 13 redações que não possuíam qualquer tipo de erro: o texto era claro, possuía coesão e coerência e ainda cumpria com o objetivo da produção escrita solicitada.

Para efeito desta análise, ao corrigirmos as redações, percebemos que em alguns casos ocorreram erros de digitação, e entre eles, a correção automática proposta pelo programa que eles utilizaram para redigir suas produções escritas. Assim, fizemos as marcações de erros de digitação nas 10 ocorrências e, ao notarmos que foram equívocos promovidos pelo corretor automático, estes também foram sinalizados.

No entanto, nas demais produções, encontramos diversos tipos de erros. De acordo com a tipologia de erros proposta por Figueiredo (2023), foram encontrados apenas dois dos quatro propostos: erros intralinguais, que são próprios dos que estão aprendendo uma LE, e os erros interlinguais, que são transferências de uma LE dominada para a LE em fase de aprendizado. Não foram encontrados erros ambíguos, pois estes se fazem mais presentes por quem está em fase inicial do aprendizado da LE, e muito pouco, ou inexistente em níveis mais avançados, como foi o nosso caso.

Já em relação à tipologia de erros proposta por Catach (1980) e Gey (1987), tivemos a maior incidência de erros morfográficos. Em seguida, os erros fonográficos, sem e com alteração de valor fônico, respectivamente. Ainda foram detectados erros ideográficos e, por fim, apenas uma ocorrência de erro não funcional.

Porém, a tipologia de erros proposta por Catach (1980) e Gey (1987) nos foi insuficiente para os erros encontrados nas redações produzidas em aprendentes de FLE. Para tanto, criamos uma última coluna, na qual mostramos os erros que correspondem em especial às confusões que por nós foram notadas, seja em nível lexical, seja em nível sintático. Também incluímos algumas explicações que julgamos importantes para melhor compreensão do erro quando este foi expresso pelos autores.

Consoante os erros, podemos dizer que a grande maioria deles são de origem gramatical, sendo a recorrência principal a presença da distinção entre o masculino e o feminino (acréscimo do sufixo “-e” ao final do nome, adjetivo ou particípio passado que o necessita; palavras que são masculinas em português do Brasil e femininas em francês e o inverso), seguidas de conjugações verbais e acordos. Houve ainda ocorrências de acentuação gráfica, seja pela sua omissão, seja pela sua adição indevida ou má posição quando usado.

Constatamos ainda a ocorrência de redações nas quais os aprendentes realizaram desvios que se configuram como interlinguais, pois há características presentes nas propriedades

apresentadas por Selinker (1972) e Galligani (2003) e que também foram discutidas por Corder (1982) e Vogel (1995).

Ao observarmos o desvio presente na redação 07 “*pour payer autre coût*” que na forma correta seria “*à payer un autre coût*”, em português do Brasil “para pagar um outro custo”, percebemos claramente que o aprendente está fazendo uso da propriedade de intercompreensão (Selinker, 1972; Galligani, 2003), ao passar da sua LM para a LF, acreditando que o que disse pode se fazer compreender. No entanto, o vocábulo sublinhado está mais próximo à sua LM que à LF.

A mesma situação ocorre na redação 12, na qual o aprendente escreve “*le bonne acheter este devenu*”, fazendo uso da sua LM e a transpondo para a LF, ao invés de dizer “*le bon achat est devenu*”, que em português do Brasil significa “a boa compra se tornou”, que seria a forma usual de transmitir a mesma ideia. O fato de usar a intercompreensão demonstra que o aprendente tentou, nesta produção, fazer uso de uma estrutura que acredita ter dominado, no entanto, não se faz compreensível na LA, pois ele não exerceu a nominalização do verbo “*acheter*” (comprar) que seria “*achat*” (compra), que é masculino em francês, porém ele usou o artigo correto para o gênero, no entanto, o adjetivo “*bon*” (bom) foi flexionado no feminino como seria em português e acreditamos que o fato do verbo ter vindo no infinitivo, ele queria ter apenas incluído o sufixo “-e” que é o indicativo de feminino na LF. Assim, ele se serviu também da intercompreensão como propriedade da interlíngua (Selinker, 1972; Galligani, 2003) para produzir sua ideia em LF.

Na redação 21, o aprendente faz uso de diversas sentenças que percebemos ser interlinguais. Na frase “*j’ai eu que payer*”, que em português do Brasil significa “eu tive que pagar”, quando se era esperado a estrutura “*j’ai dû payer*”. Aqui temos um exemplo da propriedade proposta por Galligani (2003) que é a especificidade, pois podemos perceber uma permeabilidade da LM, quando o aprendente tenta simplificar a LA, buscando recursos na sua LM e tentando transmitir o que sabe para a LF. Ao pensar na estrutura em português “ter que”, o aprendente já inicia seu processo de permeabilidade ao conjugar o verbo “ter”, que na LF é o verbo “*avoir*”, que não expressa a ideia de obrigatoriedade como em sua LM, precisando assim transpor para o verbo “*devoir*” que traz a noção que o aprendente deseja enunciar. Assim, houve uma permeabilidade da LM para a LA, neste caso, o português do Brasil para a LF.

Ainda na mesma redação, podemos perceber outros desvios que influenciam a permeabilidade da língua, como o caso do masculino e feminino em “*Ma compte bancaire*”, em português “Minha conta bancária”, no qual o termo “*compte*” em francês é masculino, e em português do Brasil é feminino, que deveria se traduzir para a LF como “*Mon compte bancaire*”.

Outro exemplo da mesma categoria seria “*le Banque du Brésil*”, em português do Brasil seria “o Banco do Brasil”, mas o termo “banco” em francês é feminino, ao contrário do que acontece na LM do aprendente. Assim, a estrutura correta seria “*la Banque du Brésil*”, uma inversão de gênero bem comum entre a LF e português do Brasil.

Ainda na mesma redação, percebemos que o aprendente faz uso também de estruturas que compõe uma outra LE que ele já domina. No extrato “*Les termes du contract ne sont pas précises*”, que em sua versão em LF deveria ser “*Les termes du contrat ne sont pas précisés*”, em português do Brasil seria “Os termos do contrato não estão claros”. Ao observamos o termo “*contract*” na sentença considerada com o desvio, percebemos o que termo usado não é a versão em LF “*contrat*”, mas sim da língua inglesa, ou seja, o aprendente fez uso de uma outra LE que ele já domina para se expressar ao acreditar que o termo se assemelhava com o que se usa na LF, tal qual previa Vogel (1995) em sua apresentação da interlíngua.

Outra produção escrita que ocorre uma intervenção de uma outra LE que o aprendente domina ocorreu na redação 12. O aprendente escreveu “*une vente liée y n’est pas*”, que deveria ser em LF “*une vente liée et n’est pas*”, em sua tradução em português do Brasil “uma venda casada e não é”. Tal qual Vogel (1995) previu, aqui o aprendente faz uso de um conectivo aditivo “e” em sua construção, no entanto, ele não fez uso do recurso em sua LM, ele fez uso de uma outra LE, neste caso, o espanhol, que usa o conectivo “y” para unir duas orações. É interessante tal ação, pois ao invés de se aproximar da sua LM para escrever a adição, ele faz uso de uma outra LE que tem um conectivo distante da LA, pois em LF deveria ter usado “et” em sua construção frasal.

Tais exemplos nos demonstram que uma LE também pode influenciar um aprendente em seu processo de aprendizagem de uma LE, pois ao tentar transpor de uma língua a outra, ele faz uso dos recursos da interlíngua para a construção de sentido que acredita ter na LA. Em cada um dos casos, tivemos dois tipos de construção: uma por influência lexical e outra por influência sintática. Assim, a teoria proposta por Vogel (1995) se confirma com as nossas análises.

Dessa forma, com tais estruturas acima demonstradas, retomemos o objetivo que gerou esta seção: **c) analisar se ainda há manifestações da interlíngua ao apontar os erros encontrados na produção escrita de uma carta pública realizada pelos aprendentes do FLE da COOPLEM Idiomas na abordagem acional.** Ao lermos as produções escritas realizadas dos aprendentes, consideramos que muitos deles já ultrapassaram o processo da interlíngua, e estão no processo de amadurecimento das estruturas mais complexas da LF, ato que é esperado pela progressão no aprendizado de uma LE.

No entanto, conseguimos sim observar que há a manifestação da interlíngua ainda em alguns aprendentes, principalmente em estruturas nas quais há a uma proximidade entre a LM, no nosso caso o português do Brasil, e a LF. Por serem línguas latinas, elas apresentam uma certa semelhança em termos de estruturas, muitas vezes sendo bem parecidas. Porém, quando se trata de vocabulário, há uma enorme distinção, notadamente no que tange o gênero das palavras e suas flexões.

Como observado nas redações, os aprendentes tiveram maior influência de sua LM em produções escritas em LF, ainda que em alguns casos aconteceram influências de outras LE. Com isso, os desvios apresentados são os que mais apareceram, por não terem ainda domínio da LF, as palavras distintas não correspondem à LF, o que gera confusão ao leitor por conter problemas de comunicação, visto que o que é dito não é compreensível na LA.

Dessa forma, podemos dizer que há manifestações da interlíngua na produção escrita dos aprendentes, ainda que em poucas produções escritas, os aprendentes demonstram ter um bom domínio da LF e os desvios apresentados são mais por desatenção que propriamente por falta de conhecimentos linguísticos da LA estudada.

5.4. Síntese da seção

Nesta seção, tomamos conhecimento dos dados coletados através das entrevistas, questionários e redações. A partir desses instrumentos, compreendemos as diferentes perspectivas que os atores de sala de aula (professores e aprendentes) sobre suas percepções a respeito dos erros em seus processos de ensino-aprendizagem da LF.

Com os professores, trabalhamos com 5 entrevistas semiestruturadas. Compostas por 14 questões, pudemos conhece-los, identificar como percebem os erros em seus aprendentes, através de 5 eixos que nos permitiram compilar suas respostas em temas para melhor compreensão.

Com os aprendentes, analisamos um questionário com 19 questões que foram divididos em dois grupos em sua aplicação, mas para fins da análise, também foram categorizados em 5 eixos que nos permitiram compreender a percepção do erro dos aprendentes,

Ainda com os aprendentes, nós corrigimos e identificamos nas produções escritas os tipos de erros baseados nas tipologias propostas por Catach (1980) e Guy (1987) e Figueiredo (2023) para verificarmos se os aprendentes estão ainda em processo interlingual por meio de duas propostas de redação que puderam escolher.

Assim, pudemos ao longo desta seção contrastar as teorias propostas na seção 2 com os dados coletados e provar o ponto principal deste trabalho: investigar a percepção do erro pelos atores de sala de aula de FLE da COOPLEM Idiomas.

6. CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Para concluirmos, retomemos o que foi dito na seção anterior. Faz-se necessário rever os nossos atores de sala de aula: professores, de início e aprendentes em seguida. Eles, de maneira voluntária, nos trouxeram as respostas às perguntas que aqui cunhamos ao longo deste trabalho.

6.1. A percepção do erro pelos professores

Com eles, nós procuramos identificar suas percepções sobre o erro nas produções escritas de seus aprendentes na COOPLEM Idiomas. Para adentrarmos ao tema, iniciamos primeiro com suas visões sobre as dificuldades que percebiam em seus aprendentes ao longo de seus aprendizados da LF. Nesse sentido, eles nos demonstraram que a compreensão oral é a principal dificuldade que percebem em seus aprendentes.

Ao adentrarmos na questão do erro no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, todos estão de acordo com a ideia de que os erros são de grande importância nesse processo, que se diferenciam apenas em relação às correções destes. Ao nos transpormos diretamente ao cerne desta pesquisa junto aos professores, procuramos identificar três momentos que nos pareceram ser de grande relevância para o que se espera de um professor versus o que eles fazem em suas práticas pedagógicas que por nós foi identificada: os erros nas produções escritas, como eles corrigem as produções escritas solicitadas e, por fim, como eles percebiam os sentimentos dos aprendentes ao devolverem as produções escritas corrigidas.

Os professores nos informaram que os aprendentes erram muito mais em duas principais categorias: conjugações verbais e acentuação gráfica. Tais noções nos deram uma pista do que encontraríamos ao corrigir as produções escritas que propomos nesta pesquisa. Apesar de terem levantado estes aspectos, os professores nos apresentaram ainda uma preocupação que nos foi importante: o crescimento e utilização da IA na elaboração e realização das atividades avaliativas no lugar dos aprendentes. Essa preocupação nos é válida, pois há uma discrepância entre as suas produções em sala de aula e as suas produções em autonomia, pois segundo seus relatos, cabe aos aprendentes terem a consciência de que o seu aprendizado é individual, e ao solicitarem para a máquina que realize suas atividades, eles é que perdem em termos de conhecimento e também de aprendizado em termos de estratégias e usos da língua que poderiam ser melhor absorvidos caso tivessem os próprios a realizar a tarefa solicitada.

Os professores também nos apresentaram reflexões sobre os sentimentos que os aprendentes demonstram ao receberem suas produções escritas. Vimos que eles percebem uma

reação negativa, que desencadeia a falta de motivação e bloqueios em relação à escrita em LF. No entanto, eles também indicam que não há a sensação de frustração, mas de desafio em relação ao que lhes foi apontado, o que nos indica que os aprendentes também estão dispostos a aprender e motivados ao que lhes é proposto em seus processos de ensino-aprendizagem do FLE.

Ao corrigirem as produções escritas, eles nos indicaram diversas técnicas para corrigir o que lhes foi apresentado: sublinhar os erros, marcar com cores diferentes, circular acentos ou erros aparentes, realizar a enumeração dos erros, corrigir diretamente os erros com a forma e, por fim, solicitar revisão da forma que deveria ser a correta. Cada professor nos apresentou uma forma distinta de corrigir, usando uma ou mais das técnicas aqui mencionadas. Isso nos leva a pensar que não há uma padronização da escola para que os aprendentes também consigam saber, desde o início, o que estão errando e como devem então agir frente às correções propostas.

Para tanto, acreditamos ser importante que a escola repense a sua avaliação em termos de correção e reavaliação. Os aprendentes e os professores devem, em comum acordo, trabalhar com a hipótese de realização de versões da redação, não com o objetivo de penalizar o aprendente, mas de fazê-lo compreender que há outras maneiras de aprender que não seja para a nota ou para uma avaliação. Não cremos que este seja o caso dos aprendentes de FLE da COOPLEM Idiomas, vide as respostas dos professores na seção anterior, mas sim da importância que eles entendam e compreendam o que erraram para que não mais cometam os desvios que aqui ainda produzem, sejam por ainda não terem dominado uma estrutura parecida com a sua LM ou LE que já dominam (interlíngua) ou de estruturas que são próprias da que estão em processo de aprendizagem (intra-língua), no estudo aqui realizado, a LF.

Assim sendo, propomos que a cooperativa passe a adotar a proposta de que os aprendentes devam escrever a cada produção escrita, uma versão que seria corrigida pelo professor e uma segunda versão, que seria a definitiva, com as correções e melhorias que acredita que sejam próprias para que, finalmente, seja pontuada. Para facilitar o trabalho dos professores, verificamos junto aos arquivos da COOPLEM Idiomas e adaptamos um quadro que já era utilizada antes da pandemia de COVID-19 para o grupo de inglês para a correção das redações na instituição. Ele traz símbolos que indicam que o aprendente precisa rever seu texto, e que podem ser aplicados na própria plataforma AVA da instituição e mesmo nas folhas impressas para os professores que assim o preferirem. O quadro abaixo mostra os símbolos adotados e suas legendas para melhor compreensão.

Quadro 18 - Proposta de códigos de correção para a produção escrita

<i>Codes de Correction de la Production Écrite</i>						
ME <i>Mot Erroné</i>	EI <i>Écriture Illisible</i>	TVE <i>Temps Verbal Erroné</i>	VE <i>Verbe Erroné</i>	PE <i>Préposition Erroné</i>	IP <i>Intérférence avec le portugais</i>	? <i>Phrase ou sens incompréhensible</i>
Maj <i>Mot en majuscule</i>	O <i>Accent Erroné/ Manque d'accent</i>	PL sing <i>Pluriel / singulier</i>	/ <i>Séparation des mots</i>	-- <i>Omission</i>	^ <i>Insertion d'un mot manquant</i>	[...]frag <i>À vérifier tout l'extrait</i>

Fonte: elaborada pelo autor

Para uma melhor compreensão, vamos explicar o que cada símbolo significa e seu uso na correção das produções escritas: **ME** – *Mot Erroné* (Palavra Errada) : Vocabulário não adequado para a frase; **EI** – *Écriture Illisible* (Escrita Ilegível): O que foi escrito não está legível; **TVE** – *Temps Verbal Erroné* (Tempo Verbal Errado): O tempo verbal não está adequado; **VE** – *Verbe Erroné* (Verbo Errado): O verbo não está adequado; **PE** – *Préposition Erroné* (Preposição Errada): A preposição não está adequada; **IP** – *Intérférence avec le portugais* (Interferência do Português): Na frase há uma interferência direta do português; **?** – *Phrase ou sens incompréhensible* (Frase ou sentido incompreensível): A frase escrita não segue uma estrutura lógica que possa ser compreendida; **Maj** – *Mot en majuscule* (Maiúsculo): A palavra deve escrita com letra maiúscula; **O** – *Accent Erroné / Manque d'accent* (Acento errado/ Falta de acento): A palavra foi grafada com acento errado ou faltou o acento gráfico que é obrigatório; **PL sing** – *Pluriel/singulier* (Plural/singular): A estrutura da frase ou palavra deve estar no plural ou no singular; **/** – *Séparation des mots* (Separação de palavras): palavras grafadas juntas que devem ser separadas; **--** – *Omission* (Omissão): Omissão de palavras que deveriam estar ali para que o sentido estivesse completo; **^** – *Insertion d'un mot manquant* (Inserção de uma palavra em falta): Falta de uma palavra, verbo ou expressão que deveria estar na frase para sentido completo; **[...]frag** – *À vérifier tout l'extrait* (Verificar todo o trecho): Rever o trecho para ver se há ou não sentido no que foi escrito.

Os códigos aqui propostos vão de encontro com o que os professores nos relataram ao corrigirem os textos produzidos pelos seus aprendentes. Pensamos que esses códigos podem facilitar não somente a compreensão, mas também uma unificação entre as técnicas que eles já utilizam e unificar junto aos aprendentes em relação às correções ao longo do curso, pois já estariam acostumados aos códigos e já, ao verem suas redações, poderiam trabalhar para corrigi-la e melhorá-la.

Acreditamos assim que os professores poderão trabalhar de maneira mais uníssona, uma vez que as avaliações são propostas pela instituição e as correções também poderiam assim ser feitas. Como proposta, ela também deve ser melhorada junto à equipe completa, com o

acréscimo ou retirada dos tópicos aqui que por nós foi proposto. A aplicação numa folha impressa de redação está proposta no anexo D deste trabalho.

6.2. Os aprendentes

Em relação aos aprendentes, eles nos foram fonte para duas importantes questões que lhes propomos para a construção deste trabalho: no questionário, buscamos investigar qual era a sua percepção sobre o erro na produção escrita, e depois, ao realizar sua produção escrita, se eles manifestavam ou não a interlíngua em suas redações. Para melhor analisarmos e considerarmos algo, vamos nos concentrar inicialmente na pergunta que envolveu a aplicação dos questionários, e, logo após, a pergunta que englobou as redações.

Para identificarmos as percepções das dificuldades associadas ao erro quando se trata de produzir uma tarefa escrita no processo de aprendizagem do FLE, aplicamos um questionário que nos permitiu responder a esse objetivo. Para tanto, não iniciamos diretamente no tema, o abordamos aos poucos para que pudéssemos então chegar ao nosso objetivo final.

Assim, iniciamos pela identificação das facilidades e dificuldades no aprendizado do FLE. A maioria dos aprendentes nos revelou que a compreensão escrita é a habilidade na qual sentem mais facilidade no aprendizado da LF. No entanto, a compreensão oral é a habilidade na qual apresentam maior dificuldade. Em seguida, nos concentramos na habilidade da produção escrita.

Para os aprendentes, em sua maioria, é considerada como uma atividade rotineira, na qual estão habituados a serem confrontados ao longo de seus percursos de aprendizado da LF. Eles também acreditam que escrevem de maneira razoável, em sua maioria. No entanto, os aprendentes não souberam nos dizer se eles se sentem ou não aptos a escrever uma redação com 20 linhas em LF.

Ao escreverem suas produções escritas, os aprendentes fazem uso de algumas estratégias, o que nos indica que eles sim têm interesse no que estão produzindo e procuram, de algum modo, produzir seus textos com o auxílio do que acreditam ser o meio mais fácil para sua execução, seja por meio de escrita de textos prévios (rascunhos), seja por uso de tecnologias ligadas à educação, como dicionários virtuais ou a IA para correção, não para sua produção. Os próprios consideram, em sua maioria, que estão satisfeitos com o que usam como estratégia em suas escritas.

Com tudo isso vista, podemos então atacar a questão principal e que muito nos interessa, suas percepções sobre os erros em suas produções escritas. Os dados nos indicaram que eles

compreendem claramente o que erraram, pois estão familiarizados com as técnicas de correção que lhes são apresentadas pelos professores. Por saberem que os erros fazem parte de seus processos de aprendizagem, eles os percebem como pertinentes para a sua progressão no processo de aprendizagem de FLE. Eles acreditam que sua maior dificuldade no que tange seu aprendizado da LF seja a aquisição de vocabulário e também a compreensão da sintaxe da LF, por acreditarem ser diferente da sua LM ou mesmo de outras LEs que já dominem. Desse modo, em sua maioria, eles estão satisfeitos com o seu aprendizado em LF, demonstrando sentimentos positivos em relação à produção escrita, como alegria e orgulho.

Assim sendo, podemos concluir que os aprendentes inscritos na COOPLEM Idiomas no nível B (Conselho da Europa, 2001) são capazes de produzir textos que estão de acordo com o nível inscrito. Eles têm maior dificuldade na hora de construir frase complexas, pois acreditam que faltam vocabulário e estruturas mais complexas quando se trata da sintaxe da frase em LF. Porém, acreditam que o erro faz parte do seu processo de aprendizagem, tendo-o como pertinente para o seu aprendizado e, mesmo que ele apareça em suas produções, não se desmotivam por ainda o encontrar, mas sim tem satisfação, orgulho e alegria do que produziram e de conseguir compreender, a partir das correções propostas por seus professores, o que ainda estão errando, podendo, desta forma, procurar meios de superar o que ainda estão em atraso do que deveriam estar, seja em relação aos seus camaradas de turma, seja pelo que diz o documento guia do nível ao qual se encontram.

Cabe aqui ressaltar que tanto aprendentes quanto professores estavam muito alinhados às respostas que obtivemos. Ambos indicaram a mesma habilidade, a compreensão oral, como sendo a maior dificuldade em seus processos de ensino-aprendizagem da LF, como também da percepção dos erros surgirem principalmente da sintaxe da LF. Os atores de sala de aula também acreditam que os erros são positivos para o crescimento e amadurecimento linguístico no ensino-aprendizagem do FLE. Eles ainda percebem que mesmo sendo uma tarefa que exige um pouco mais de atenção do aprendente e melhor compreensão dos professores, o resultado da produção escrita é satisfatório. Isto revela que mesmo sendo uma atividade na qual sabem que ocorrerá ao longo do semestre letivo, não a encaram com pesar, mas sim como algo que compõe não somente a avaliação da escola, mas que faz parte do percurso a ser galgado para o aprendizado do FLE.

Para validarmos então a questão anterior, foi preciso sair da teoria e passar à prática. Solicitamos aos aprendentes que escolhessem entre uma das duas propostas de redações de uma carta pública, documento que faz parte de seus currículos na instituição escolhida, para que

podéssemos analisar, a partir dos erros que encontramos, se há manifestações da interlíngua na produção escrita desses aprendentes.

Devido às produções escritas terem sido realizadas digitalmente, foi preciso levar em consideração duas variáveis importantes: o erro de digitação e o corretor automático do programa escolhido. A partir daí, pudemos então corrigir as produções escritas enviadas para avaliação. Não levamos em conta a correção dos professores, pois muitos não as disponibilizaram na plataforma AVA da instituição. Preferimos trabalhar com o texto original e fizemos a nossa correção própria, pois assim teríamos a nossa própria visão e não a percepção do professor.

Dessa maneira, ao analisarmos as redações, nos deparamos com diversos tipos de erros: preposições incorretas, falta de artigos, singular e plural no vocabulário ou na conjugação verbal, e o mais recorrente, o acordo de gênero em estruturas do passado. Tais erros nos indicam que algumas estruturas ainda não estão completamente dominadas pelos aprendentes, exigindo assim do professor um maior processo de revisões e aplicações do cotidiano para que o aluno passe a adotar a estrutura correta ao invés de insistir no desvio que foge ao que lhe é esperado na LF.

Portanto, foram encontrados desvios que são de natureza interlingual, principalmente os que apresentam as propriedades de intercompreensão e permeabilidade entre a LM, o português do Brasil, e a LA, no nosso caso, a LF. Mas, houve também desvios interlinguais que não vieram da LM, mas sim de outras LEs, como o inglês e o espanhol. Assim sendo, ainda que tenhamos tido redações sem erros, ou com apenas erros de natureza intralingual, os aprendentes inscritos no nível B ainda apresentam erros que se caracterizam como interlíngua, seja de origem perceptível pela LM dos aprendentes, ou por LEs que eles já dominam.

6.3. Considerações Finais

A partir dessa pesquisa, conseguimos compreender a percepção erro dos atores de sala de aula (professores e aprendentes) em seus processos de ensino-aprendizagem de FLE na COOPLEM Idiomas.

Com os professores, descobrimos como percebem o erro em seus aprendentes, as técnicas como corrigem suas produções escritas, as suas preocupações em relação aos sentimentos e possíveis desmotivações provocadas pelos erros e como tentam contornar para não desmotivar o aprendizado da LF. Foi muito enriquecedor para nós os depoimentos, as

perspectivas trazidas e principalmente as sugestões que nos trouxeram para a elaboração desta pesquisa.

Com os aprendentes, numa perspectiva mais atual, foi relevante perceber que eles estão mais abertos ao erro em seus processos de aprendizagem da LF, tendo visões positivas sobre suas realizações e compreendem que suas manifestações fazem parte do seu aprendizado. Eles também nos mostraram que mesmo a produção escrita não sendo uma dificuldade aparente para a maioria dos participantes, ela também tem seu nível de dificuldade e eles fazem uso de estratégias para a sua escrita, pois assim conseguem exercitar suas memórias e têm, ao final, conseguido compreender as estruturas da LF e seus usos.

Estudar os erros que os aprendentes brasileiros cometem na LF nos permitiu, ao longo deste trabalho, compreender melhor o que são, suas perspectivas em diferentes visões, suas naturezas e como se aplicam na LF. Isso nos mostrou que houve sim um progresso no ensino de LEs e que o erro deixou de ser algo negativo no ensino-aprendizado de línguas, mas que sim, na abordagem acional, ele é positivo, percebido como referencial para os professores para poderem ensinar algo que não é de conhecimento dos aprendentes e para estes como motivador em seus percursos de aprendizagem.

Por fim, acreditamos que este trabalho vai auxiliar os professores de LF em formação e formados também, que se interessem pelo tema para compreenderem que, apesar dos erros estarem mais claros em níveis iniciantes, eles ainda aparecem em níveis mais avançados. A interlíngua ainda é presente nos aprendentes, principalmente por estruturas que não foram bem dominadas. Porém, os aprendentes estão mais motivados, engajados e satisfeitos com o aprendizado, o que facilita o trabalho do professor e também seu progresso na aprendizagem da LF. Assim, ao término desta pesquisa, conseguimos compreender a percepção do erro pelos aprendentes brasileiros em seus processos de aprendizagem da LF na COOPLEM Idiomas.

6.4. Possibilidades futuras a partir desta pesquisa

Apesar das contribuições deste estudo, os dados aqui encontrados nos demonstraram que ainda há muito campo de investigação no que tange os erros no aprendizado da LF por aprendentes brasileiros. Nesta pesquisa, nos concentramos na habilidade da produção escrita devido ao curto tempo que tivemos para realizar as coletas de dados e análises.

No entanto, percebemos que alguns novos desdobramentos se manifestaram a partir dos dados aqui coletados. Nesse sentido, sugerimos que se realizem maiores investigações na habilidade, com fins de:

- a) Desenvolver, a partir dos erros encontrados na produção escrita, um novo quadro que explique os erros que não foram propostos nem por Catach (1980) ou Gey (1987) para a LF;
- b) Aprofundar as pesquisas com o contrato didático e suas manifestações na sala de aula de LF e também nos materiais didáticos;
- c) Investigar como a IA vai influenciar a produção escrita e a aprendizagem da LF.

Acreditamos que a partir dessas sugestões, novas pesquisas podem florescer a partir do que trouxemos, principalmente no que tange a LF, os erros e suas percepções pelos atores de sala de aula de FLE na COOPLEM Idiomas.

REFERÊNCIAS

- ANCTIL, D. ; TREMBLAY, O. *Les collocations : des combinaisons de mots privilégiées*. In : Correspondance, vol. 21, n° 3, 2016.
- ADAMSON, B. *Fashion in Language Teaching Methodology*. In The handbook of applied linguistic. Blackwell Publishing, 2004.
- ALGUBBI, S. *L'erreur : un outil fondamental dans la classe de FLE*. In: Norsud. N° 7: 2016
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 3 ed, 2002.
- ARAGÃO, R. C.; PAIVA, V. L. M. de O. e; GOMES JUNIOR, R. C. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. In: **Calidoscópico**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 557–566, 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.153.14>. Acesso em: 14 de abril de 2025.
- ARNOLD, J.; BROWN, H.D. *A map of the terrain*. In: J. ARNOLD, Affect in Language Learning. Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p. 1-19.
- ARNOLD, J. « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? ». Éla. Études de linguistique appliquée, 2006/4 n° 144, 2006. p.407-425.
- ARRUDA, L. Um breve panorama histórico do ensino de FLE no Brasil: origens, contatos culturais e evoluções políticas. In: Cadernos Neolatinos, Rio de Janeiro, v.1, n. 2. 2016.
- AURELIO, *O mini dicionário da língua portuguesa*. 4ª edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.
- ASTOLFI, J.-P. *Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui*. Paris, INRP: 1999.
- _____. *L'erreur, un outil pour enseigner* (12ª ed.). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur :2014.
- BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique* (4e éd). Paris : 1938.
- BATTISTELLA, T.R. Os efeitos das emoções no ensino-aprendizagem de inglês e na formação do futuro professor: uma análise com base no feedback corretivo oral. In Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 14, n. 2, 2015, p. 91-111.
- BARLATIER, P.-J. *Les études de cas*. In: Chevalier, Françoise, et al., editors. *Les méthodes de recherche du DBA*. Éditions EMS, management et société, 2018.
- BEHNKE, M.I.R., FERREIRA, T.R.S., FREITAS, E.L., MOUTINHO, S.M.M., SANTOS, D.A., SOUSA, D.C., SOUZA, J.A., TELLES, R. *NOÇÕES BÁSICAS SOBRE COOPERATIVISMO*. COOPLEM Idiomas: Brasília, 2023.

BERTOCCHINI, P. & CONSTANZO, E. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Clé International: Paris, 2008.

BOULFEKHAR, D. *La conception de l'erreur chez l'étudiant et son impact dans son processus d'apprentissage*. In: Synergies, Algérie: n° 23 – 2016

BOURGUIGNON, C. Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. In : Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV2007 de Grenoble. 2007. Grenoble. Conférence. Disponível em :<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> .Acesso em 13 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRAUN, V.; CLARKE, V. *Thematic analysis: A practical guide*. London: SAGE, 2021.

BROUSSEAU, G. Le contrat didactique: le milieu. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol.9, n°3, pp. 309-336. Grenoble, 1988.

CALVO DEL OLMO, F. e CUNHA, K. M. R. da. A Romania no primeiro quarto do século XXI: um espaço de comunicação plural. p. 34 -47. In: CALVO DEL OLMO, F.; DEGACHE, C.; MARCHIARO, S. Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina. Córdoba: Facultad de Lenguas, 2021.

CATACH, N. *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: PUF, 1978.

_____. *L'orthographe française*. Paris: Nathan, 1980.

CAVALLARI, J. S.. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilingüe. Trabalhos em Lingüística Aplicada, UNICAMP/ IEL, v. 43_1, 2004.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf Acesso em: 05/02/2025.

CORDER, S. P. Error Analysis and Interlanguage. Second ed. Oxford: Oxford University Press, 1982.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Arned, 2010.

CUQ, J.-P et all. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Cle International: Paris, 2003.

CUQ, J-P; GRUCA, I.; PRESSES UNIVERSITAIRES DE GRENOBLE. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires De Grenoble, 2005.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DAMASIO, A. *Descartes' Error : Emotion, Reason and the Human Brain*. New York : Avon, 1995.

DEGACHE, C. *Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance*. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2006.

Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 22, número 1, p. 275-295, 2020.

FALTIS, C. *Case study methods in researching language and education*. In: N.H. Hornberger and D. Corson (eds). *Encyclopedia of Language and Education, Volume 8: Research Methods in Language and Education*. Kluwer Academic Publishers, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. In: Revista Signótica 7, Goiânia: Ed.da UFG, Jan – Dez, 1995.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Parábola, 2023.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa / tradução Roberto Cataldo Costa ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva*. Porto Alegre : Artmed, 2009.

GALLIGANI, S. *Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français*. Revista Linx, nº49. p.141-152, 2003.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

GEY, M. *Didactique de l'orthographe française : méthode, expériences et exercices pédagogiques*. Nathan, 1987.

GIRARDET, J. *Conferência : Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance Français de São Paulo*. Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques, São Paulo : Clé International, 2011.

GIRAULT, A. *Traitement pédagogique de l'erreur et amélioration de la compétence linguistique des apprenants ? Les potentialités de la remédiation des erreurs de l'oral à partir d'enregistrements de productions d'élèves*. Dissertação de fim de curso. Université de Grenoble: 2015.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

JAMET, C. *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère* in : France: Approche anthro-po-didactique, Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2, 2000.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis. issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* / Christian Laville e Jean Dionne; tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora. UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

_____. *Aprendizagem de línguas mediada por computador*. IN : Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos [Organizado por] Vilson J. Leffa. – Pelotas: Educat, 2006.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: LEFFA, V. J. *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016

LIRA, M. *Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère*. Éla. Études de linguistique appliquée, v. n° 121, n. 1, p. 63–69, 2001.

LOKMAN, D. *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*. In: Synergies Turquie, n° 2:2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2a Ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

LU, X. *Influence of Emotion on Second Language Acquisition*. In : Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 673. Atlantis Press, 2022.

MARCONI, M. de .A.. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas ; amostragens e técnicas de pesquisa ; elaboração, análise e interpretação de dados*. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUILLÓ LARRUY, M. *L'interprétation de l'erreur*, Paris : Clé International, 2003.

MÉDONI, M-A. *Pour apprendre une langue, il faut la parler*. Le journal de l'alpha, Bruxelles, n° 172, février 2010.

OCB. *Conheça o coop*. 20025. Disponível em: <https://www.somos.coop.br/conheca-o-coop>. Acessado em: 10/02/2025.

OLIVEIRA, R. S. LINHA DO TEMPO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL. Non Plus, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 7, p. 27–38, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-3976.v4i7p27-38. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/80013>.. Acesso em: 9 mar. 2025.

O ISIDRO, M. D. L. *L'EFFET DE L'ACCULTURATION SUR LA PERCEPTION DES ÉMOTIONS DANS UNE LANGUE SECONDE : LE CAS DES PERSONNES MIGRANTES D'ORIGINE MEXICAINE AU QUÉBEC*. Dissertação de Mestrado. Université du Québec. 2025.

OLMO, F.C. del. & CUNHA, K.M.R. da. A Romania no primeiro quarto do século XXI: um espaço de comunicação plural. In: MUÑOZ, Á.M.E. Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina = Fundamentos, práticas e estratégias para a didática da Intercompreensão na América Latin / Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas, 2021.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas.. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 Mar. 2025.

PAIVA, V.L.M.O. de. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019. _____ . *Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação*. São Paulo: Parábola, 2024.

PESSOA, S. *Dissertação não é bicho-papão: desmistificando monografias, teses e escritos acadêmicos*. Rio de Janeiro, Rocco, 2005.

PEDRONE, F. *Cooperativismo: história e conceitos de transformação*. Brasília: Instituto Sicoob para o Desenvolvimento Sustentável, 2022.

PICANÇO, D. O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil. *Diálogos Latinoamericanos*, nº 15, p.34-55, 2009.

PIETRARÓIA, C.M.C. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Estudos Linguísticos*. Campinas: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PIETRARÓIA, C. M.C.; DELLATORRE, S. K. E. O ensino do francês no Brasil. *Revista Odisseia, [S. l.]*, n. 9, p. p. 97 – 124, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10971>. Acesso em: 6 mar. 2025.

PRETI, D. (Org.) *Oralidade em textos escritos. Projetos Paralelos – NURC/SP*. V.10. São Paulo: Humanitas, 2021

PUREN, C. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. *Le Français dans le Monde*, n. 347, pp. 37-40, sep-oct 2006.

_____. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International, 2012.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Questionando os questionários: uma autoanálise. In: CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (Org.) *Perspectivas educacionais para o ensino de línguas*. Londrina: EDUEL, 2014.

RAHMATIAN, R. et ABDOLTADJEDINI, K. *L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères*. In: Plume, première année, numéro 2, Automne-hiver 2005, publiée en été 2007.

ROBERT, J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions Ophrys: Paris, 2008.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAYDI, T. *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative*. In: Synergies, Turquie: n° 8 - 2015.

SANTOS, A. B. *Cartilha básica sobre cooperativismo: uma abordagem simples sobre história, princípios e tipos de cooperativismo*. Maceió: IFAL, 2024.

STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications, 1995.

_____. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SELINKER, L. *Interlanguage*. In: IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10: 3 (1972), p. 209-231.

SILVA, Benedito Antonio da Silva. Contrato didático. In: MACHADO, Silvia Dias A. *Educação Matemática: uma introdução*. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2010, 49-75.

SOUZA, A.C.M. O francês instrumento de desenvolvimento. in SOUZA, A.C.M. *O Francês Instrumental, a experiência da Universidade de São Paulo*, São Paulo: Hemus, pp. 9-17, 1977.

SOUZA E SOUZA, L. S. Colégio Pedro II: Um Lugar de Memória do Ensino de Línguas no Brasil. Revista HELB, Ano 6, n°. 6. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/201-colegio-pedro-ii-um-lugar-de-memoria-do-ensino-de-linguas-no-brasil>> . Acesso em 06 de março de 2025.

TAGLIANTE, C., *La classe de la langue*. Paris, CLE internationale, 2006.

UNDERHILL, A. « Facilitation in language teaching », in : Arnold, J. (ed) *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

VIGNER, G. *La grammaire en FLE*. Hachette: Paris, 2004.

VOGEL, K. *L'interlangue la langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Entrevista professores



Universidade de Brasília – UNB

Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PLGA

Projeto: ERRAR TE FAZ APRENDER: A PERCEPÇÃO DO ERRO PELOS ATORES DE SALA DE AULA DE FLE NA COOOPLEM IDIOMAS

Pesquisador responsável: Denilson da Silveira Alves

Orientadora: Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera Ordonez

Entrevista – Professores

- 1) Há quanto tempo você dá aulas de FLE?
- 2) Qual/Quais nível/níveis de acordo com o QECRL você se sente mais confortável para ensinar o FLE?
- 3) Do público presente na cooperativa, qual você está mais habituado a trabalhar?
- 4) Das habilidades mencionadas no QECRL, qual você acredita que os seus aprendentes sintam mais dificuldades? O que te leva a perceber isso?
- 5) Você acredita que os erros são importantes para o aprendizado de uma língua estrangeira?
- 6) Como você acha que os alunos se sentem em relação a seus erros?
- 7) Na minha pesquisa, vou me concentrar nas produções escritas dos aprendentes. Você solicita redações aos seus? Se sim, quantas? Você passa alguma produção extra se por eles for solicitada?
- 8) Quais são os erros mais comuns que você percebe nos seus aprendentes em suas produções escritas?
- 9) O que eles acham do processo de avaliação implementado por você e pela cooperativa COOPLEM nas suas produções escritas?

- 10) Como você realiza as correções desses erros? Você utiliza algum código que auxilie o aluno a identificar o que ele errou?
- 11) Como você percebe a relação de seus aprendentes com os erros cometidos em suas produções escritas?
- 12) Você percebe uma evolução na produção escrita de seus alunos ao longo do semestre?
- 13) Você já teve correções contestadas em relação aos erros apontados? Se sim, quais?
- 14) Como você acha que poderíamos melhorar o processo avaliativo dos alunos no contexto da produção escrita?

APÊNDICE B – Questionário Aprendentes



Universidade de Brasília – UNB

Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PLGA

Projeto: ERRAR TE FAZ APRENDER: A PERCEPÇÃO DO ERRO PELOS ATORES DE SALA DE AULA DE FLE NA COOOPLEM IDIOMAS

Pesquisador responsável: Denilson da Silveira Alves

Orientadora: Claudine Marie Jeanne Franchon Cabrera Ordonez

Questionário aplicado aos aprendentes de FLE

Perfil do aprendente

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Qual seu gênero? | <input type="checkbox"/> masculino | <input type="checkbox"/> mestrado |
| <input type="checkbox"/> feminino | <input type="checkbox"/> prefiro não declarar | <input type="checkbox"/> doutorado incompleto |
| | | <input type="checkbox"/> doutorado |
| 2. Qual a sua faixa etária? | | 4. Qual a sua média de renda mensal? |
| <input type="checkbox"/> Entre 15 e 20 anos | | <input type="checkbox"/> Entre 1 e 2 salários mínimos. |
| <input type="checkbox"/> Entre 21 e 30 anos | | <input type="checkbox"/> Entre 3 e 4 salários mínimos. |
| <input type="checkbox"/> Entre 31 e 40 anos | | <input type="checkbox"/> Entre 5 ou 6 salários mínimos. |
| <input type="checkbox"/> Entre 41 e acima. | | <input type="checkbox"/> 7 ou mais salários mínimos. |
| 3. Qual é o seu nível de escolaridade? | | O/A aprendente e a língua francesa |
| <input type="checkbox"/> nível médio incompleto | | 5. Há quantos anos estuda a língua francesa? |
| <input type="checkbox"/> nível médio completo | | <input type="checkbox"/> 1 ano ou menos |
| <input type="checkbox"/> nível superior incompleto | | <input type="checkbox"/> Entre 2 e 3 anos |
| <input type="checkbox"/> nível superior completo | | <input type="checkbox"/> 4 anos ou mais |
| <input type="checkbox"/> pós-graduação incompleto | | 6 a. Já estudou a língua francesa em outra instituição? |
| <input type="checkbox"/> pós-graduação completo | | |
| <input type="checkbox"/> mestrado incompleto | | |

sim não

6 b. Se sim, qual instituição ? _____

7. Você estudou todo o seu percurso na língua francesa na COOPLEM Idiomas?

sim não

8 a. Você se sente mais confortável no aprendizado da língua francesa em qual habilidade?

compreensão auditiva

compreensão escrita

produção oral

produção escrita

b. Justifique sua resposta.

9 a. Em qual habilidade você se sente menos confortável no aprendizado da língua francesa?

compreensão auditiva

compreensão escrita

produção oral

produção escrita

b. Justifique sua resposta.

O/a aprendente e os erros

10. a. No nível em que você se encontra no aprendizado da língua francesa, você acredita que consiga escrever de maneira:

Muito ruim

ruim

razoável

bom

Muito bom

b. justifique sua resposta.

11. a. Como você se sente quando deverá realizar uma redação em língua francesa solicitada por seu professor/pela sua professora?

desconfortável

pouco confortável

normal, como uma outra atividade qualquer

confortável

extremamente confortável

b. Justifique sua resposta

12. Você acha que tem a capacidade de escrever uma redação completa que alcance 20 linhas em língua francesa sem dificuldades?

sim

não

13. Qual/Quais estratégias você utiliza ao realizar uma redação solicitada em sala de aula por seu/sua professor(a)?

Elaborar uma lista de ideias para produzir a redação.

Antecipar-se sobre a organização da redação.

Adicionar gradativamente as ideias que surgirem para a escritura da redação

Escrever um rascunho (primeira versão)

Verificar se o que está escrito corresponde ao que lhe foi solicitado

Realizar releitura da redação mais de uma vez antes de entregá-la;

Apoiar-se no uso de dicionário bilingue (português/francês)

Outra? Qual? _____

14. Ao realizar esta/estas estratégia(s), você acredita que a redação produzida é satisfatória ao seu nível de aprendizagem do francês?

sim

não

não sei responder

15. Após receber a redação com as devidas correções, você compreende o que errou?

muito claramente

claramente

de maneira confusa

com dificuldade

muito dificilmente

b. Justifique sua resposta

16. a) Os erros que estão destacados em sua produção são pertinentes para o seu progresso na produção escrita?

sim

não

b. Justifique sua resposta

17. Qual é o seu sentimento ao receber a sua redação corrigida?

satisfação

insatisfação

decepção

prazer

frustração

alegria

raiva

inveja

orgulho

b. justifique sua resposta.

18. a. Você considera que a evolução da sua aprendizagem da língua francesa é:

Muito ruim

ruim

razoável

bom

Muito bom

b. justifique sua resposta.

19. a. Você considera que erros que cometeu durante sua aprendizagem da língua francesa é/são devido(s) à:

vocabulário

morfologia

sintaxe

compreensão das situações ()

Outros? Qual? _____

b. Justifique sua resposta.

APÊNDICE C – A carta formal – redação aplicadas aos aprendentes



La lettre formelle

1) Lisez cette lettre et répondez aux questions ci-dessous :

Objet : Réclamation pour prélèvements non justifiés après résiliation

Madame, Monsieur,

Je vous écris pour exprimer ma surprise et ma frustration concernant mon abonnement à votre salle de sport. J'ai souscrit un forfait en 07/24 pour une période de 6 mois, mais j'ai décidé de le résilier à la fin de mon contrat, qui était prévu pour janvier 2025. J'ai envoyé une demande de résiliation par mail le 10/12/2024.

Cependant, j'ai constaté, avec étonnement, que ma carte de crédit a été débitée deux fois de plus après la fin de mon abonnement. Le montant total de ces prélèvements indus est de 300 €. Je n'ai plus utilisé les services de votre salle de sport depuis la résiliation et je ne comprends pas pourquoi ces prélèvements ont été effectués.

Je vous demande, donc, de bien vouloir rembourser les montants prélevés après ma sortie sans que le forfait soit en exécution et de vérifier que mon abonnement est bien résilié. Je joins à cette lettre une copie de ma demande de résiliation et de mon relevé de compte pour votre référence.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à cette affaire et je vous prie de me répondre rapidement pour résoudre ce problème. Veuillez agréer, madame, monsieur, mes salutations distinguées.

Nicolas PETIT

a) Ce document est :

Une lettre de convocation Une lettre de réclamation Une lettre d'amitié

b) Quel problème se passe-t-il ?

Un contrat falsifié Un achat débité 2 fois Un prélèvement indu

c) Identifiez dans quel paragraphe l'auteur ...

rappelle les fait prend congé avec une formule de politesse fait part des conséquences exprime l'espoir d'un remboursement présente l'erreur commise

2) À vous !

Rédigez une lettre de réclamation à un des sujets suivants :

Option A :

Pensez à une arnaque dont vous avez été victime : un voyage mal organisé, un appareil défectueux, etc. Écrivez une lettre de réclamation dans laquelle vous vous plaignez des dommages occasionnés et vous demandez une réparation.

Option B :

Plainte contre une vente liée

Vous avez acheté en ligne **un téléphone portable** haut de gamme en promotion dans un site de vente français, aussi présent au Brésil. Au bout d'un mois, vous avez commencé à avoir des **prélèvements dans votre carte de crédit**. Vous téléphonez au magasin qui vous a vendu cet appareil pour leur demander de vous rembourser l'argent prélevé. Cependant, on vous informe que la promotion dont vous avez bénéficié était conjointe au paiement d'**un forfait téléphonique de 100 reais chaque mois**. Selon eux, vous devrez payer ce taux pour six mois au minimum, mais vous bénéficiez d'appel et Internet illimités.

Vous ne vous mettez pas d'accord et vous décidez d'envoyer **une lettre de réclamation au directeur du magasin en France**. Vous pouvez argumenter que d'après vous cela a été une vente liée et que c'est une pratique interdite au Brésil. Demandez votre remboursement et l'annulation du forfait téléphonique.

Pour la réussir, suivez les indications suivantes :

- Écrivez environ 180 mots ;
- Phrases courtes et simples ;
- N'oubliez pas à qui vous écrivez ;
- Faites attention à l'écriture.

APÊNDICE D – Proposta de folha de redação

Figura 16 - Folha da produção escrita - Frente



Nom/Prénom : _____ Date : _____

Professeur(e) : _____ Classe : _____

____ / 10

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Codes de Correction de la Production Écrite

ME Mot Erroné	EI Écriture Illisible	TVE Temps Verbal Erroné	VE Verbe Erroné	PE Préposition Erroné	IP Interférence avec le portugais	? Phrase ou sens incompréhensible
Maj Mot en majuscule	O Accent Erroné/ Manque d'accent	PL sing Pluriel / singulier	/ Séparation des mots	-- Omission	^ Insertion d'un mot manquant	[...] frag À vérifier tout l'extrait

Fonte: elaborada pelo autor

Figura 17 - Folha da produção escrita - Verso



___ / 10
Révisée

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Grille d'évaluation :

Respect de la consigne	0,0	0,5	1,0	1,5			
Correction sociolinguistique	0,0	0,5	1,0	1,5			
Capacité à informer ou à décrire	0,0	0,5	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0
Lexique et orthographe lexicale	0,0	0,5	1,0	1,5			
Morphosyntaxe et orthographe grammaticale	0,0	0,5	1,0	1,5			
Cohérence et cohésion	0,0	0,5	1,0				

Fonte: elaborada pelo autor

APÊNDICE E – Documentos complementares para consulta

Todos os arquivos com os dados coletados estão disponíveis no drive da universidade. Visto que são arquivos muito grandes para anexar fisicamente a este trabalho, optamos por coloca-los na nuvem para melhor gerenciamento de espaço e também para eventuais consultas futuras.

O link para o drive está disponível logo abaixo, nele você encontrará todos os arquivos da pesquisa numa única pasta. Caso queira acessar cada arquivo separadamente, eles estarão nos links dispostos abaixo.

[Clique aqui para acessar a pasta central dos arquivos desta dissertação.](#)

Transcrição das entrevistas com os professores

O arquivo pode ser acessado no link a seguir: [clique aqui.](#)

Respostas dos questionários aplicados aos aprendentes.

O arquivo pode ser acessado no link a seguir: [clique aqui.](#)

Redações produzidas para esta pesquisa:

O arquivo pode ser acessado no link a seguir: [clique aqui.](#)

ANEXO A – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Errear te faz aprender: a investigação do erro na sala de aula de francês como língua estrangeira em uma cooperativa de ensino”, de responsabilidade de Denilson da Silveira Alves, estudante de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar como se dá o papel do erro no processo de ensino-aprendizagem de língua francesa dentro de uma cooperativa de ensino. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e/ou produções escritas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários para os professores e alunos participantes da pesquisa, além da produção de um texto escrito no qual os alunos produzirão um documento administrativo relativo aos níveis B1/B2 propostos pelo quadro comum europeu de referências para línguas. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Compreende-se que não existe pesquisa sem riscos e que, desta forma, Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos mínimos. Estes riscos estão relacionados com os aspectos pessoais e subjetivos que poderão ser acessados durante as respostas dos questionários ou mesmo da entrevista. Para isso, o pesquisador está comprometido em oferecer assistência necessária caso ocorra algum dano a algum participante. O pesquisador deixará os participantes à vontade e se estes não quiserem mais participar da pesquisa, em qualquer momento, poderão desistir sem nenhum prejuízo físico ou psicológico. Caso ocorra algum prejuízo físico ou psicológico relacionado à pesquisa, o pesquisador se responsabilizará com os custos relacionados a estes prejuízos.

Espera-se com esta pesquisa compreender como se dá o papel do erro no processo de ensino-aprendizagem de língua francesa. Pretendo assim enriquecer a área do ensino de línguas e os estudos em Linguística Aplicada, ao abordar um tema recorrente no processo relacionado ao uso da linguagem.

Além disso, pretendo traçar reflexões sobre a importância do erro a partir das respostas obtidas dos alunos e dos professores de francês que colaborem com o desenvolvimento deste trabalho. A pesquisa se torna importante, pois traz um novo olhar ao tema e busca apresentá-lo de modo a expandir a discussão, gerando assim pesquisas futuras sobre o tema na área do ensino de línguas e dos estudos em Linguística Aplicada.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 998312046 ou pelo e-mail denilsondsa@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de feedback individualizado acerca de suas produções escritas e retorno coletivo sobre o que foi apurado dos questionários por meio da dissertação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO B – Termo de autorização para uso de imagem e som**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ
PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Errar te faz aprender: a investigação do erro na sala de aula de francês como língua estrangeira em uma cooperativa de ensino”, sob responsabilidade de Denilson da Silveira Alves vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para fins de coleta de dados para elucidar como o erro compõe a sua prática pedagógica. Os dados coletados servirão de base para a escritura dessa dissertação, além de apresentações em congressos e possíveis artigos que serão produzidos a partir dos dados coletados.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____