



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Odorissio, Renata Maria; de Faria Rozenfeld, Cibele Cecílio
Francês para Objetivo Específico (FOS): reflexões e práticas em um curso para
estudantes do campo da Linguística
Calidoscópio, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 14-26
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561391009>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Renata Maria Odorissio

renata.odorissio@gmail.com

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

cibeleroz@fclar.unesp.br

Francês para Objetivo Específico (FOS): reflexões e práticas em um curso para estudantes do campo da Linguística

French for specific purpose: Reflections and practices in a course for students from the field of Linguistics

RESUMO - O ensino de línguas estrangeiras (LE) vem se inovando e incorporando novos desafios, assim como o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos. Neste trabalho, apresentamos uma discussão acerca de aspectos da leitura em língua estrangeira, do Francês para Objetivo Específico (FOS) e discorreremos sobre um curso elaborado para atender a demanda de uma universidade pública no interior de São Paulo. A preparação do curso se desenvolveu em quatro etapas principais - (i) demanda, (ii) análise das necessidades, (iii) coleta de dados e (iv) elaboração do programa e do material didático - e teve como público-alvo estudantes de Letras e Linguística. Serão apresentadas as análises dos dados coletados e as observações realizadas ao longo do trabalho junto ao grupo. O desenvolvimento do curso de leitura em francês com objetivo específico se pautou na ideia de que a compreensão escrita, enquanto uma das habilidades do aluno-leitor, mobiliza conhecimentos diversos articulados pelo indivíduo e pela interação entre os alunos. Essa análise tem consonância com a premissa segundo a qual a leitura não se restringe à decodificação de elementos linguísticos. Espera-se que este trabalho possa contribuir com reflexões acerca do ensino de Francês para objetivo específico em contexto universitário.

Palavras-chave: Francês para objetivo específico, leitura acadêmica, ensino de língua estrangeira, ensino de francês.

ABSTRACT - The teaching of foreign languages (FL), as well as FL teaching for specific purposes, has been innovating and incorporating new challenges. In this article, we expose some aspects of reading in a foreign language, in French for specific purpose (FOS) and we present a course, which was designed to meet the demands of a public university students in the countryside of São Paulo. The course was developed in four main steps – (i) demand, (ii) requirements analysis, (iii) data gathering, and (iv) development of the program and teaching materials – and the group was formed by students of Literature and Linguistics as target audience. We will also present data analysis and observations collected during the course. The academic reading course in French for specific purposes was based on the idea that reading comprehension – one of the skills of student readers – activates a body of knowledge articulated/motivated by the individual and by group interaction. This is in consonance with the premise of Richards, who postulates that reading involves more than a mere decoding of linguistic elements. We hoped that this work contribute with reflections on the teaching of French for specific purpose in academic context.

Keywords: French for specific purpose, academic reading, foreign language teaching, teaching French.

Introdução

Desde as décadas de 1960-1970, o ensino de línguas vem mudando suas premissas e deixando de priorizar o domínio de estruturas linguísticas como um objetivo em si, passando, então, a atribuir maior relevância à inserção do aluno no processo didático-pedagógico, levando em conta suas motivações e seus propósitos na elaboração de métodos e práticas pedagógicas. O aluno sai do lugar de mero espectador de cursos expositivos e assume a posição

de sujeito ativo e integrante do processo contínuo da aprendizagem. É nesse contexto que surge o que se denomina comumente como o ensino instrumental de línguas e, mais especificamente, de Francês para Objetivo Específico.

Neste trabalho buscaremos apontar alguns fundamentos teóricos aplicados a um curso de francês com propósitos específicos. Trata-se de um programa de leitura de textos para estudantes da graduação de Letras e Linguística, que teve como objetivo instrumentalizar tais estudantes na habilidade de leitura acadêmica em francês.

A concepção do curso está em consonância com estudos de autores como Richards (2001, p. 7), segundo o qual ler não é uma simples prática de decodificação do sistema linguístico no texto, mas uma construção de sentidos pelo aluno-leitor a partir do reconhecimento de elementos estruturais e lexicais, de seu conhecimento de mundo específico da área, do contexto de produção do texto e de sua capacidade reflexiva e associativa. Nessa perspectiva, a compreensão escrita mobiliza não apenas conhecimentos acerca de códigos linguísticos, mas de todas essas esferas, por meio do trabalho no âmbito individual e na interação, visando troca de informações, de percepções e de saberes.

No segundo item deste trabalho iremos discutir o processo de leitura em língua estrangeira, fazendo também uma breve introdução do conceito de Francês para Objetivo Específico (doravante FOS). No terceiro item aprofundaremos as discussões sobre FOS e teceremos algumas reflexões teóricas acerca de processos de planejamento de cursos de línguas estrangeiras que se mostraram pertinentes para a elaboração do programa a ser apresentado.

No quarto item apresentaremos as etapas de elaboração do programa e o trabalho didático-metodológico.

Finalizaremos discutindo, no quinto item, os pontos positivos e negativos da proposta, fazendo também uma breve análise sobre as dificuldades, as práticas e a motivação envolvida no processo de desenvolvimento da capacidade de leitura acadêmica em francês, abarcando questões de percepção e de atribuição de sentido aos textos.

A leitura em língua estrangeira e o Francês para Objetivo Específico (FOS)

Faz-se necessário tecermos algumas reflexões sobre o processo de leitura em língua estrangeira.

A leitura já foi descrita de maneiras diferentes ao longo do tempo, sendo ela entendida ora a partir do foco no leitor, ora no texto, ora no autor. Por tratar-se de uma discussão complexa, partimos neste trabalho da concepção de leitura como forma de compreensão de um texto a partir de um conjunto de processos ativos do leitor, que envolvem a interação e o diálogo entre ele, o texto e o autor, os quais se encontram inseridos em contexto sócio-histórico específico.

De acordo com Farkas (2003 *in Stanke, 2008, p. 47*), “apesar de algumas diferenças, os modelos de leitura em língua estrangeira existentes atualmente já levam em consideração a influência da habilidade de leitura em língua materna, na medida em que todo leitor tem uma história de leitura individual”. Dessa forma, as estratégias e habilidades de leitura na língua materna irão

influenciar a leitura em LE. Compartilhamos a proposição dos autores e acrescentamos que não apenas habilidades e estratégias de leitura na língua materna, mas também em outra LE (aprendida previamente) irá influenciar a leitura na aprendizagem de uma nova.

Tratando especificamente sobre a leitura em LE, Jover-Faleiros (2006, p. 63-64) aponta duas diferentes posturas do leitor: uma primeira que considera a leitura como meio para outra finalidade (por exemplo, aprender LE para a produção científica) e uma relacionada à percepção de leitura como lazer. A primeira parte de uma perspectiva de aprendizagem instrumentalizante e utilitarista da leitura, enquanto a segunda representaria, nas palavras da autora, uma maneira intuitiva e automática de ler e seria como uma “pausa nas atividades sérias e necessárias”. A autora destaca que a segunda postura não considera as especificidades do ato da leitura e seu funcionamento no contexto de ensino-aprendizagem.

De forma mais geral, nota-se que os estudos sobre a leitura para objetivos específicos convergem para o reconhecimento de que, na leitura em LE, tanto a habilidade da leitura em LE quanto o conhecimento linguístico da língua-alvo são fatores importantes para o processo ensino/aprendizagem (*cf. Stanke, 2008; Jover-Faleiros, 2006; Martins, 2012*).

Stanke (2008) afirma que o ensino e aprendizagem para fins específicos, inicialmente chamado de “ensino instrumental” começa a ganhar força a partir do fim da segunda guerra mundial, quando a necessidade de uma língua internacional no cenário de expansão de atividades científicas, tecnológicas e comerciais em escala internacional, bem como de capacitar linguisticamente os imigrantes que trabalhavam na reconstrução da Europa, torna-se significativa. Dos Reis (2007, p. 48), por outro lado, destaca que, embora alguns autores afirmem que o início do ensino instrumental seja no ano de 1962, este remonta dos contatos entre os impérios antigos (romano e grego), quando a língua era utilizada no trato com os novos povos conquistados. Neste período, ainda que não houvesse o ensino formal da língua, a língua era aprendida com o fim específico de estabelecer relações entre dominado e dominante, fato que já caracterizaria um fim instrumental¹. Entretanto, a autora reconhece que a modalidade “ganha forma” no final da década de 60.

Jover-Faleiros (2006) afirma que alguns autores consideram o ensino de francês instrumental uma modalidade do Francês para Objetivo Específico (FOS), que surge entre as décadas de 1960 e 1970.

Sobre o ensino/aprendizagem de francês para contextos específicos, Albuquerque-Costa (2012) afirma que são várias as denominações recebidas para tal processo ao longo dos anos: francês científico e técnico, Língua de

¹ Esta denominação é específica da América Latina.

especialidade, Públicos especializados, Francês funcional, Francês para Objetivo Universitário, foram algumas das terminologias utilizadas,

[...] em resposta à solicitação de elaboração de programas de cursos dirigidos a públicos que necessitavam aprender a língua francesa visando a uma comunicação oral e escrita em meio profissional ou ainda para o desenvolvimento de competências de leitura quando da necessidade de prestar exames de proficiência para ingresso em programas de pós-graduação (Albuquerque-Costa, 2012, p. 435).

Diante da atual política de internacionalização das universidades no Brasil, a autora destaca a necessidade de criação de programas e ações que promovam o intercâmbio científico entre estudantes brasileiros e estrangeiros e o desenvolvimento de programas de formação linguística, intercultural e acadêmica para o contexto universitário.

Neste trabalho, a despeito das diferentes terminologias para a leitura em língua estrangeira para propósitos específicos, iremos nos apoiar na noção de FOS proposta por Mangiante e Parpette (2004 in Albuquerque-Costa, 2012) e investigar a constituição de um curso dessa natureza. Por essa razão, iremos discutir no item a seguir mais detalhadamente tal conceito.

O Ensino de Francês para Objetivo Específico (FOS): histórico, características e etapas para elaboração de curso

Conforme Martins (2012, p. 427), o conceito que ficou amplamente conhecido como francês instrumental no Brasil, surgiu na França como *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) depois da Segunda Guerra, no momento em que a necessidade de trocas comerciais e tecnológicas entre as nações pacificadas ganhou força.

O FOS tem por objetivo responder a uma necessidade específica de um público específico. Segundo Oliveira (2009):

Para que um programa de ensino de francês pertença a esta modalidade, é preciso que seus objetivos sejam precisos e construídos *exclusivamente* (grifo nosso) a partir das necessidades de seu solicitante aprendiz, além de ter um tempo limite para atingir o objetivo estabelecido na demanda, características que outras modalidades de ensino não possuem (Oliveira, 2009, p. 27).

Em seu trabalho, Martins (2012) tece um histórico sobre o FOS e afirma que ele surge em 1926 com um manual militar intitulado *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (Kahn, 1990 in Martins, 2012, p. 428), que se constitui como a primeira proposta de material pensada para atender uma finalidade específica: a de preparar soldados originários das colônias francesas da África, recrutados pelo exército francês, para a comunicação. Conforme a autora, uma comissão de militares produziu um manual em francês que deveria atender a necessidade de comunicação entre os soldados e seus superiores. A compreensão dos textos, não apenas facilitaria o trânsito de informação no território francês, mas, posteriormente, atenderia a função de aproximar gestores, comerciantes e militares franceses que se deslocavam para a África, visando se instalar e estabelecer trocas comerciais na região colonizada. A metodologia adotada era a da abordagem indutiva², sem recurso à tradução ou a sistematização gramatical, pois os militares defendiam que a aprendizagem em LE deveria acontecer como se aprendia a língua materna.

Outro propósito do curso era acelerar a aprendizagem, uma característica praticamente constitutiva desse formato, implicando em aspectos didáticos específicos. Os temas das aulas se concentravam na rotina do soldado no exército e o léxico era determinado: indumentária, manutenção das armas, arrumação do quartel, higiene pessoal, preparação dos alimentos, Estado militar e assuntos relacionados. Com temas sobre a vida prática, os vocábulos abarcavam as noções de tempo, de números, pesos e medidas, referências úteis para fins de transações comerciais cotidianas, como descrição de objetos, características e uso.

O uso oral da LE durante as aulas de FOS justificava a presença de um intérprete apenas nas primeiras aulas. Havia uma expectativa de assimilação de 12 novos vocábulos/aula. Tudo devidamente previsto nas aulas e no programa do curso, segundo descreve Martins (2012, p. 428-429).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial o francês começou a viver um período de desprestígio como língua internacional e o inglês assumiu o posto de *língua franca* depois de meados do século XX (Martins, 2012, p. 429). Nesse momento, novas políticas de difusão da língua francesa visavam resgatar o interesse em áreas de especialidades. O francês deixou de ser visto apenas como a “língua das elites” ou das pessoas tidas como cultas, e

² Neste trabalho adotaremos a noção de abordagem indutiva e dedutiva de ensino de gramática de acordo com a concepção descrita por Nogueira (2007). Conforme o autor, a abordagem dedutiva ou explícita “é aquela em que as regras e generalizações gramaticais são apresentadas explicitamente pelo professor ou livro didático. Em um segundo momento, elas são aplicadas pelos alunos em atividades práticas da língua-alvo. Tal procedimento está relacionado a métodos de ensino como o de gramática e tradução. Já na abordagem indutiva (ou implícita) os alunos são incentivados a realizar análise cognitiva de exemplos de estruturas linguísticas, a fim de inferir regras e generalizações. Ela envolve descoberta das regras pelos alunos, por meio da exposição gradual e planejada à língua em uso (Nogueira, 2007, p. 69-70).

passou a ganhar importância como veículo de trocas para as áreas técnicas e científicas.

Dando um salto para o cenário da internacionalização, nota-se o surgimento de um outro público: alunos universitários, pesquisadores e profissionais de áreas diversas em busca de intercâmbio e de interação mediada por negócios com países francófonos que também buscavam expandir suas relações mercadológicas. Esses fatores colaboraram também para mobilizar uma nova produção de materiais, segundo a autora, assim como criação de base de dados, treinamento de professores e a fundação do *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français - CREDIF* – ou seja, um centro de pesquisa e de estudo para difusão do francês.

Mangiante e Parpette (2004, *in* Albuquerque-Costa, 2012) retomam as terminologias mencionadas anteriormente para o ensino de francês com fins específicos, como por exemplo, Francês científico e técnico, Língua de especialidade e Francês funcional, e propõem a diferença entre Francês de Especialidade (*Français de Spécialité*) e Francês para Objetivo Específico (*Français sur Objectif Spécifique* – FOS). O primeiro, mais amplo, refere-se a um contexto profissional que pode reunir pessoas que atuam em diferentes especialidades, como na área de turismo, guias, agentes de viagem, etc. O FOS, por outro lado, refere-se a um domínio específico, voltado para público determinado, como francês para enfermeiras que vão atuar em um hospital em Paris. Ambas as propostas têm em comum: o fato (a) de buscarem o desenvolvimento tanto da competência oral como escrita na língua-alvo, (b) de ser necessário, na perspectiva de ambos, desenvolver programa determinado para cada contexto, tendo em vista as especificidades dos objetivos e conteúdos, (c) de se caracterizarem como cursos para uma “situação de urgência” em termos de aprendizagem, ou seja, a formação deve ocorrer em curto espaço de tempo, visando inserção do aluno no contexto específico da língua-alvo e (d) de não haver material pedagógico elaborado previamente ao curso para atender as diferentes demandas.

Mangiante e Parpette apresentam cinco etapas para a realização de um curso de francês para objetivos específicos. São elas: *demandas, análise das necessidades, coleta de dados e elaboração do programa e do material didático*.

A *demandas* pelo curso pode ser de um indivíduo ou de uma instituição de ensino e refere-se à necessidade e desejo específico em questão. Nessa etapa é importante identificar as características do público, o tempo disponível, a duração da formação e as competências linguísticas a serem desenvolvidas.

Segue-se a partir de então a segunda etapa, que se refere à *análise das necessidades*. Nessa etapa deve ser feito um levantamento mais minucioso das reais demandas e desejos e dela decorre a definição dos primeiros objetivos do curso. Oliveira (2009, p. 35) destaca que as

necessidades identificadas nesta fase não são imutáveis, pois se adequam conforme o curso evoluí. Destaca-se que o professor representa um papel determinante nessa etapa, na medida em que deve identificar as diversas informações expostas pelos atores envolvidos na demanda, sejam eles os próprios alunos ou a instituição numa concepção mais global, e articular tais necessidades aos objetivos pedagógicos.

A análise das necessidades pode ser ampliada na terceira fase, que se refere à *coleta de dados*. Nela o professor deve realizar entrevistas, analisar documentos autênticos e organizar um plano de trabalho a ser desenvolvido.

A última etapa consiste, então, na elaboração didática do conteúdo prévio, fundamental para a concepção de um programa adequado ao grupo de alunos, a suas necessidades e a um processo de ensino e aprendizagem condizente com a contemporaneidade e situação do grupo de aprendizes.

De acordo com Albuquerque Costa, (2012, p. 436), Mangiante e Parpette distinguem ainda a noção de *Francês para Objetivo Universitário* (FOU), mas a modalidade segue as mesmas etapas metodológicas e premissas do FOS. Por essa razão optamos por descrever o curso, foco deste trabalho, de acordo com premissas do conceito de FOS.

Em nossa percepção, a proposta de etapas de elaboração de um curso de francês postuladas por Mangiante e Parpette (2004 *in* Oliveira, 2009, p. 35) está em consonância com a noção de planejamento proposta por autores como Viana (1997, p. 40-43), Augusto-Navarro, (2008, p. 117-125), entre outros. Viana (1997, p. 33-40) afirma que um planejamento de curso é constituído de diversas fases interligadas, em que a reflexão e a realização são permanentes. Para o autor, as fases de elaboração de um planejamento são (i) o levantamento do perfil do aluno, (ii) reflexão acerca das unidades como amostras da língua-alvo, (iii) elaboração de unidades e (iv) avaliação do curso. Sobre a primeira fase, o autor postula que:

O levantamento das necessidades/interesses é uma etapa imprescindível da tarefa de planejamento, pois será crucial na determinação do escopo dos objetivos. Essa etapa de levantamento deve constituir-se pela obtenção de dados que favoreçam a realização de uma radiografia do contexto, entendido aqui em sentido amplo, abrangendo aspectos institucionais como questões de política nacional, número de aulas por semana, recursos físicos e humanos e aspectos individuais dos aprendizes, interesses, necessidades motivações, fantasias, desejos, conhecimento prévio, disponibilidade de tempo, etc. (Viana, 1997, p. 38).

A importância do planejamento dos cursos se evidencia, portanto, tanto para a identificação das necessidades do grupo quanto para o processo avaliativo do professor acerca do seu trabalho.

Tendo discutido as questões teóricas que deram sustentação a este trabalho, apresentamos nos itens se-

guintes as reflexões que contribuíram para a elaboração do referido curso e algumas das análises que nos motivaram a escrever este trabalho.

Delineando o curso: as etapas de elaboração e o trabalho didático

O curso intitulado “Francês Instrumental para Linguística”, oferecido a estudantes das áreas correlatas já mencionadas, a saber, do campo de Letras e Linguística, teve como propósito trabalhar com textos autênticos em francês com o propósito de promover um ganho crescente de compreensão, autonomia e fluidez por parte dos estudantes-leitores no trabalho com textos da área.

Tomamos como premissa ainda, que o professor deve trabalhar em sintonia com o ritmo da aprendizagem em sala e estar atento à questão da graduação e da seleção de conteúdos. Deve, também, se debruçar sobre fatores externos e específicos de cada indivíduo: a função do professor de línguas é, antes de ensinar línguas, ensinar pessoas, indivíduos em suas expectativas e habilidades.

Além disso, buscamos favorecer diferentes formas de interação, visando o aumento da motivação, a construção de conhecimento, a troca como um caminho para se alcançar ambiente favorável à aprendizagem, sem deixar de considerar também o olhar individual sobre os fenômenos.

Atribuímos ao curso o nome “Francês Instrumental³ para Linguística” em um sentido abrangente, partindo da premissa de que a noção de “compreensão escrita”, em consonância com as ideias de Richards (2001, p. 6-7), nos guiará ao longo de todo o planejamento e práticas; e entendendo, assim, “compreensão escrita” como um processo amplo de construção de sentido(s). O autor advoga que ler (decodificar) 85% das palavras de um texto não significa compreender 85% daquilo que está expresso no texto ou ser capaz de construir sentido consistente a partir dessa decodificação.

Para descrever o curso, consideramos as cinco etapas de elaboração propostas por Mangiante e Parpette (2004, *in Oliveira, 2009*, p. 35) descritas anteriormente, a saber, a *demand*a, a *análise das necessidades*, a *coleta de dados* e por fim, a *elaboração do programa e do material didático*.

A demanda

O curso em foco foi oferecido em uma universidade pública do interior de São Paulo, como disciplina optativa para graduandos dos cursos de Letras e Linguís-

tica e tinha como pré-requisito a disciplina “Introdução à Linguística” (para aqueles do curso de Letras) ou “Introdução aos Estudos Linguísticos” (para aqueles do curso de Bacharelado em Linguística). A proposta originou-se do fato de que existem importantes autores francófonos nas referências bibliográficas dos referidos cursos de graduação, de forma que um programa dessa natureza poderia criar ou facilitar o acesso dos alunos-leitores à produção acadêmica na língua original. Além disso, esse curso proporcionaria a oferta de mais uma língua no rol de disciplinas oferecidas na grade curricular pelo Departamento de Letras (as línguas estrangeiras oferecidas regularmente são espanhol e inglês).

Outra motivação importante foi o fato de que o planejamento e a concretização do curso poderiam ser validados como atividade de estágio de docência de uma das autoras deste artigo, doutoranda bolsista da Capes, cujo programa prevê como atividade obrigatória para a formação do pós-graduando em nível de doutorado uma prática docente em ensino superior, conforme Portaria CAPES Nº 181, de 18/12/2012. Era previsto que o estágio se estendesse ao longo de um semestre, com carga horária máxima de 4 horas.

Destacamos que a sugestão de oferta de um programa desta natureza partiu do professor orientador da doutoranda, afirmando existir grande demanda entre os graduandos de Letras e da Linguística para um curso com tal propósito.

Assim, foram abertas 30 vagas, sendo que todas foram preenchidas por graduandos entre 17 e 25 anos. O curso foi finalizado com um número total de 28 alunos, e se desenvolveu ao longo de 16 encontros (presenciais) de 2 horas semanais, programado, então, para durar 32 horas até o final do semestre acadêmico. Além dos encontros presenciais destinados às aulas práticas e teóricas, estava prevista ainda a realização de diferentes atividades que seriam desenvolvidas a distância. Abordaremos mais adiante, com pormenores, a forma de trabalho presencial e a distância ao longo do semestre.

Análise das necessidades

A partir da aplicação de um questionário objetivou-se conhecer mais profundamente as expectativas dos alunos em relação ao curso, a existência de interatividade com a língua e cultura francófonas e o perfil global do aprendiz na universidade. Viana (1997) destaca a validade de se utilizar tal instrumento para iniciar um *mapeamento* do grupo e com esse propósito formulamos as questões do questionário inicial (Quadro 1).

³ Esclarecemos que, ao enfatizarmos no título o termo *francês instrumental*, tivemos como objetivo colocar em evidência algumas das intenções do curso, da forma mais conhecida no senso comum: o termo ensino instrumental tornou-se bastante difundido para o ensino da língua estrangeira com foco na leitura e compreensão de textos de áreas específicas.

Quadro 1. Perguntas do questionário inicial.
Chart 1. Questions of the initial questionnaire.

1	Em que ano da graduação você está? Qual é seu curso?
2	Você já teve contato com a língua francesa? Já estudou? Já assistiu a conferências em francês?
3	Como o curso de francês para leitura acadêmica poderá contribuir para sua formação?
4	Quais autores francófonos você já leu? Que autores você gostaria de ler ou conhecer melhor na língua francesa?
5	Quais expectativas e demandas um curso de francês instrumental deve atender?

A partir da análise das respostas verificamos a necessidade de se trabalhar com textos autênticos como *résumés* de teses, artigos científicos, livros consagrados de autores da área, revistas acadêmicas etc., e tal fato foi imperativo para que a seleção do material acabasse se concentrando, num primeiro momento, nas obras de Foucault, Benveniste e Saussure (autores francófonos recorrentes nas respostas dadas pelos alunos à questão 4).

Inferimos a partir das respostas ainda a importância de, durante a seleção dos textos, haver um filtro criterioso quanto à gradação da dificuldade dos textos ou excertos, empregando, a princípio, frases curtas com vocábulos similares em português e francês, como: *linguistique – linguística, analyse descriptive – análise descritiva, langue – língua, langage – linguagem, auteurs – autores, analyse du discours – análise de discurso* etc. Assim, a medida que as estruturas gramaticais iam sendo apresentadas e incorporadas pelo grupo, o grau de complexidade avançava, por vezes numa lógica linear, mas geralmente com uma natureza cíclica, em que muitos pontos já analisados se reapresentavam nos textos e eram “revisitados” com alguma complementação ou com novos exemplos, mais complexos que os anteriores.

Tendo em vista a proposição do autor Farkas, segundo o qual a habilidade de leitura na língua materna influencia a leitura na língua estrangeira (Farkas, 2003 in Stanke, 2008), conduzimos uma discussão com os estudantes, ao início do curso, sobre o conceito de leitura na língua materna a fim de reunir informações para a sequência do nosso trabalho. Descreveremos na coleta de dados outras informações mais detalhadas obtidas a partir das respostas dos questionários.

Coleta de dados

Dos 30 alunos ingressantes, 18 responderam ao questionário de modo muito satisfatório via email ou impresso.

A partir da análise das respostas foi possível notar certa homogeneidade quanto aos conhecimentos linguísticos em LE: apenas dois estudantes declararam ter algum conhecimento da língua e todos se diziam desejosos por desenvolver habilidades em mais uma LE, uma vez que já possuíam conhecimentos em inglês e/ou espanhol. Um estudante havia feito algumas aulas particulares e outra estudante havia seguido um módulo do curso elementar em uma escola de idiomas.

Embora alguns dissessem ter assistido a filmes ou videoclipes em francês (12 a 14 participantes) e todos já terem lido autores francófonos da Literatura e da Linguística, a maioria estava entrando em contato formalmente com o ensino da língua pela primeira vez.

Notamos nas respostas dos participantes que havia um interesse consensual e conhecimentos comuns sobre a cultura francesa, mais expressivamente sobre autores, artistas, filósofos, e mesmo sobre História e Civilização.

As respostas dos questionários evidenciaram ainda a expectativa comum ao grupo de obter, por meio das aulas, acesso à compreensão mais geral dos textos nas áreas específicas, isto é, ser capaz de ler na língua original um texto estrangeiro em francês.

Alguns excertos ilustram também a motivação dos participantes em se capacitar na LE, visando melhores resultados e perspectivas em suas áreas de interesse, como demonstrado nos excertos de respostas ao questionário inicial (Quadro 2).

Todos os exemplos acima fazem referência, de maneira explícita, à possibilidade de aplicação da habilidade da leitura e compreensão de textos em francês na vida profissional, na área em que se pretende atuar, e também a perspectivas de continuidade na aquisição da língua francesa.

Destaca-se que houve dois casos em que os alunos expressaram o desejo de ir além da habilidade de compreensão escrita no curso, esperando obter também noções de pronúncia e de “dizeres” na LE. A comunicação oral não era foco do curso, todavia, optamos por abordá-la também em alguns momentos e de forma limitada. Discutiremos este assunto no próximo item, quando descreveremos o programa e o material didático utilizado.

A elaboração do programa e do material didático

Diante das reflexões e análises realizadas nas etapas anteriores (demanda, análise de necessidades e coleta de dados), delineou-se a proposta do curso, numa terceira etapa. Foi feito um esboço das aulas, definidos os procedimentos em sala, a tipologia dos exercícios e assim por diante.

No que se refere à seleção do material, pesquisamos os excertos que correspondiam melhor aos tópicos gramaticais priorizados (Quadro 3) tanto na LE como nas

Quadro 2. Excertos de respostas ao questionário inicial.

Chart 2. Excerpts from answers to the initial questionnaire.

Questão 3: Como o curso de francês para leitura acadêmica poderá contribuir para sua formação?	
P1	“Estou pensando em fazer um mestrado tendo como segunda língua o francês, pois o julgo promissor na carreira linguística. Assim, poderei ter uma noção maior, mesmo que a princípio apenas para leitura”.
P2	“Pretendo ter acesso a leituras de Análise do Discurso em francês, visto que boa parte dos trabalhos não foi traduzida”.
P3	“Considero este curso como um primeiro contato efetivo com uma língua estrangeira, já que cursei o ensino fundamental e médio na rede pública e até mesmo o inglês que nos foi oferecido como introdução a uma segunda língua era precário. Isso se devia tanto aos métodos quanto ao alto índice de absenteísmo dos professores portanto insuficiente mesmo para ser considerado como introdutório. Esta experiência mais madura com um outro idioma (como no meu caso), pode colaborar tanto para as leituras corriqueiras do curso (já que inúmeros textos, artigos e afins são oriundos deste idioma) quanto para as conferências, reuniões, palestras [...]”.
P4	“Sabemos que ainda existem muitos textos da bibliografia obrigatória ou mesmo complementar que não têm tradução, alguns nem ao menos para o inglês. Dessa forma, acredito que me ajudará muito nas leituras, uma vez que minha linha de pesquisa segue em muito a escola francesa de Análise do discurso”.
P5	“Este curso é um passo inicial para meu aprendizado na língua francesa, vide o fato que desejo ter fluência nesta língua um dia”.
P6	“Este curso poderá contribuir na minha formação acadêmica de uma forma complementar, por poder ter contato com textos originais em francês e também por poder me familiarizar melhor com a língua, a qual provavelmente eu volte a usar futuramente em meus estudos”.

Nota: A fim de preservar a identidade dos participantes, seus nomes reais foram omitidos e substituídos por P1 (Participante 1), P2, etc.

publicações em português do Brasil. Os elementos gramaticais que nortearam o cronograma das aulas encontram-se representados no quadro geral a seguir.

Os textos selecionados para compor o programa eram tanto de autores clássicos, como de Benveniste, Saussure e Foucault, como também de pesquisadores que tratam, mais recentemente, de Maingueneau, de Ducrot, e outros ainda que abordam temas do léxico-gramática, da Linguística Aplicada e áreas afins.

Destacamos que, conforme mencionamos anteriormente, apesar de a comunicação oral, que inclui a prática de pronúncia, não ser foco do programa proposto, pareceu-nos pertinente incluir atividades que fossem ao encontro das expectativas dos alunos referentes ao ensino de elementos da oralidade. Assim, pontuamos ao longo do curso questões de pronúncia e expressões oriundas da comunicação oral que estivessem contidas no material ou que eram questionadas pelos participantes, a fim de considerar o desejo manifesto dos alunos e de incorporá-lo como conteúdo a ser trabalhado. Tal procedimento vai ao encontro de premissas do FOS proposto por Mangiante e Parpette (2004 *in* Albuquerque-Costa, 2012), segundo

os quais o FOS busca tanto o desenvolvimento da língua oral quanto escrita.

Outro aspecto pertinente a ser mencionado deve-se ao fato de termos encontrado na comunicação via *web* uma oportunidade para ampliar o diálogo com o grupo. Para tanto, foi criado um endereço eletrônico (e-mail) para as trocas de mensagens, por meio das quais eram enviadas sugestões de videoclipes legendados (quinzenalmente), links de dicionários informatizados (em alguns os verbetes possuíam um dispositivo de som e ao clicar se ouvia a palavra) e outros *websites* com curiosidades sobre a língua francesa. As mensagens enviadas por e-mail eram tanto coletivas - quando se tratava de assunto comum ao grupo - quanto individuais - para envio de recados diversos, de correções de tarefas ou para o esclarecimento de dúvidas pessoais relativas a algum tópico ou passagem. Não se tratava de *chat* ou de *e-groups*, mas de mensagens eletrônicas, na maioria das vezes com material de aula anexado ou com os links no corpo do texto.

Também foram enviados aos alunos verbetes de diversos dicionários eletrônicos⁴ como Larousse, Reverso e *Trésor de La Langue Française Informatisé*. Tal proce-

⁴ Esses dicionários estão disponíveis nos seguintes links (acessados em 21/08/2014): Larousse (<http://www.larousse.fr>), Reverso (http://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=FR) e Trésor de la Langue Française (<http://atilf.atilf.fr/>).

Quadro 3. Quadro geral dos tópicos gramaticais abordados no curso.**Chart 3.** General Grammar topics of the course.

Pronomes Pessoais Verbo <i>être</i> (ser/estar) – Presente Artigos definidos Artigos indefinidos Verbo <i>avoir</i> – Presente (ter/haver = <i>il y avoir</i>) Adjetivos: formação do feminino/masculino – Parte 1 Adjetivos: singular/plural regulares – Parte 2 Frases Negativas Simples – <i>ne... pas</i> (presente) X <i>ne... que</i> (restrição) Interrogação e palavras interrogativas (presente) Substantivos – singular/plural Conjugação Parte 1: verbos regulares terminados em –er – Presente Verbos pronominais - Presente Pronomes Adjetivos Possessivos: <i>mon, ma, mes, son, sa, ses, leur, leurs</i> etc Pronomes Adjetivos Demonstrativos: <i>ce/cet/cette/ces – celui / celle / ceux+(ci)(-là)</i> Verbos terminados em –ir Preposições associadas a tempo e lugares (<i>du, de la, des / dans la dans le, sur la, au dessus de/ aux, à la, au, chez le, chez + nom propre</i> etc) Expressões impessoais: <i>il faut / Il fait / Il est / C'est / Ce sont</i> Adjetivos irregulares (<i>beau, nouveau</i>) Pronomes Partitivos Futuro Próximo: verbo <i>aller</i> + infinitivo Formas diversas de negação: <i>ne plus / ne jamais/ ne rien / ne point/ ne guère</i> <i>Passé Composé</i> – verbo auxiliar <i>avoir</i> Formação dos participios passados <i>Passé composé</i> – verbo auxiliar <i>être</i>	Comparativos/superlativos Verbos –yer / –oir / -re: <i>dire, faire, savoir, devoir, voir, envoyer</i> etc + conjunções : <i>c'est-à-dire, tout à fait, dû au fait, il va de soi</i> etc Advérbios a partir de adjetivos e advérbios irregulares Verbos regulares - presente e <i>passe composé</i> <i>Venir</i> : Presente e Passado imediato Pronomes indefinidos – <i>on / certains / quelques-uns/ quelques-unes / tous / toutes</i> Pronomes relativos <i>que / qui / où / dont</i> <i>Imparfait + Passé composé</i> Futuro Simples Pretérito perfeito (<i>Conditionnel présent</i>) e Pretérito mais que perfeito (<i>Conditionnel passé</i>) Pronomes Complementos Objeto Direto – <i>le la l' les</i> Acordos do particípio com COD <i>Participe présent e Gérondif</i> Pronomes Complementos indiretos Pronome <i>En</i> Pronome <i>Y</i> Voz passiva Subjuntivo Conectores de frase: concessão/ oposição e causa/consequência Pronomes relativos compostos - revisão de preposições Construção de hipóteses Anterioridade: <i>plus-que-parfait / passé intérieur / futur antérieur / passé simple</i> Expressões com <i>Y</i> e <i>EN</i> – revisão desses pronomes
---	--

dimento contribuiu muito para a compreensão dos alunos sobre a natureza dos materiais de referência e a maneira de consultá-los. Os alunos se familiarizaram aos poucos com os materiais e passaram a dar maior atenção para a necessidade de critério e de rigor no momento da busca por informações nos materiais lexicográficos disponibilizados na rede.

A comunicação por meio eletrônico criou mais uma oportunidade de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e uma “ponte de acesso” a dados culturais que os encontros presenciais não poderiam oferecer na mesma proporção. Mensagens com sugestões de vídeos com músicas, legendados em francês, ou ainda artigos

jornalísticos curtos (do website www.lepetitjournal.com⁵), por exemplo, eram enviados quinzenalmente visando ampliar o universo cultural e linguístico dos alunos. Algumas dessas reportagens tratavam de curiosidades da cultura brasileira ou de fatos cotidianos acontecidos no Brasil em língua francesa. A familiaridade com os assuntos os fazia praticar a compreensão escrita de modo mais livre, por não ser acadêmica nem prevista pelo programa, e os mantinha em contato permanente com a LE.

O uso de recursos digitais no programa está coerente com preceitos de estudos do campo educacional e da Linguística Aplicada que preconizam a grande importância e o potencial das Tecnologias Digitais de Comunicação

⁵ Esse website é produzido por jornalistas francófonos expatriados, o que o torna diferente dos outros, tanto nos temas quanto nas abordagens. Como exemplo, há uma coluna de curiosidades do português ou da cultura brasileira, tratando de modo lúdico os mais diversos assuntos – de receitas típicas a expressões idiomáticas ou fatos históricos com cores mais descontraídas. A expressão “vai tomar banho” segue como exemplo, datada dos tempos da colônia, como mostra o artigo do Le Petit Journal (2014). Em outro artigo, o jornal apresenta um breve histórico dos times de futebol cariocas, para que o estrangeiro possa escolher a que lhe agrada mais para se tornar torcedor (Genot e Gallot, s.d.).

e Informação (TDICs) em processos educacionais e para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (cf. Moran, 2007; Kenski, 2008; Paiva, 2008, Leffa, 2006, entre outros). Existe hoje um consenso entre estudiosos de áreas do campo educacional, de que as TDICs abrem novos horizontes, permitindo aos alunos contato com contextos significativos e reais de uso da língua-alvo.

Para que os objetivos propostos descritos fossem atingidos, as aulas foram organizadas em seis etapas específicas, que foram apresentadas aos alunos para que compreendessem as funções de cada uma delas (Quadro 4).

Considerando que cada aula era finalizada com a entrega de um texto para o trabalho individual em casa, a aula seguinte se iniciava necessariamente com a discussão do trabalho realizado anteriormente em casa (Etapa 1). Os participantes comparavam suas produções em pares e discutiam melhores alternativas para a tradução para o texto. Este procedimento demonstrou ser bastante produtivo, na medida em que os alunos trocavam ideias, conhecimentos, opiniões, intensificando a interação e promovendo a aprendizagem colaborativa.

Após esta atividade, a professora apresentava um novo texto, selecionado previamente (excerto de texto teórico), destacando alguns elementos linguísticos, que eram explicitados de forma dedutiva ou induutiva, a depender do caráter do excerto, da resposta dos alunos e do elemento linguístico em foco (Etapa 2). No caso dos pronomes *en* e *y*, por exemplo, que não têm correspondência direta para o português, promoveu-se a leitura individualizada, para

que, em grupos, eles pudessem discutir as compreensões sem ter uma tradução desses pronomes explicitada pela professora. Isto é, eles construíam sentidos com os dados identificados e associações que elaboravam juntos, independentemente dos novos elementos existentes no texto.

No caso do *Passé Simple*, que também não existe na língua materna, foi preciso tratar da questão do gênero textual para justificar sua ocorrência no lugar do *Passé Composé*, que já havia sido trabalhado no curso. Não se tratava, nesse caso, de uma adequação gramatical, mas de um texto literário ou histórico e eles deveriam estar aptos a perceber a diferença deste tempo verbal com um passado contemporâneo, ou seja, o *Passé Composé*.

Na Etapa 3, os participantes se debruçaram sobre o excerto e buscaram, em grupos de 2 ou 3 pessoas, compreender melhor o texto, elaborando a tradução que acreditasse ser a mais adequada. Nesta fase era permitido (e desejável) que se fizesse uso de dicionários (impressos, eletrônicos ou aplicativos), tarefa para a qual os alunos foram devidamente orientados⁶. Tanto na fase 3 quanto na 4 e 5, os participantes tiveram a oportunidade de expor e discutir em pequenos grupos seus resultados. Os diferentes momentos de interação ao longo do curso, nas diferentes etapas, que visavam provocar debate e reflexão entre os participantes, tiveram como base teórica os postulados de Vygotsky (1991) acerca do papel central da interação em processos educacionais e na construção do conhecimento, que se dá na diversidade de relações estabelecidas entre os membros do grupo.

Quadro 4. Visão geral das etapas das aulas.

Chart 4. Overview of the steps of the classes.

Etapa	Atividade	Tempo
1	Análise da atividade realizada individualmente em casa - comparação de alguns trechos das traduções ou sínteses feitas como tarefa.	20 min.
2	Apresentação de um novo texto pelo professor/análise, elucidação e apresentação de elementos linguísticos específicos daquela aula salientados nos slides (de forma induutiva e/ou dedutiva). Elucidação dos pontos gramaticais e explicitação por meio de exemplos variados.	30 min.
3	Compreensão do texto e produção de uma tradução ou síntese em pequenos grupos.	15-20 min.
4	Leitura dos trabalhos pelos grupos – anotação em lousa de pontos mais críticos ou relevantes.	10-15 min.
5	Reflexões sobre as traduções realizadas pelos alunos, as dificuldades que encontraram e a comparação com traduções publicadas ou propostas pela professora.	20-25 min.
6	Apresentação de novo texto como tarefa para a aula seguinte.	10-20 min.

⁶ Orientar os alunos acerca dos materiais de referência e websites que melhor auxiliam no trabalho de tradução é primordial para este público ingressante. Dúvidas sobre como consultar e o que buscar nos dicionários informatizados, por exemplo, podem ser sanadas conhecendo a natureza dos materiais lexicográficos disponíveis na rede. É importante saber que os dicionários bilíngues no Brasil são voltados para o público escolar e apresentam, por esta razão, uma restrição significativa para o leitor-pesquisador ou leitor-acadêmico (Odorissio, 2011).

Na etapa 5, optamos por apresentar mais de uma tradução para o excerto em francês selecionado (apresentado na etapa 2), a fim de sensibilizar os alunos para as nuances textuais, escolhas e estilo do tradutor e a percepção da proximidade ou do distanciamento em relação ao texto original.

Com este procedimento, não havia a intenção de apresentar um modelo de correção, mas de promover o desenvolvimento da análise crítica de traduções do francês no Brasil e de chamar a atenção aos sentidos produzidos na língua materna pelas escolhas de termos dos tradutores. Notamos que a observação dos textos traduzidos pode favorecer o leitor em formação a perceber com maior distanciamento os diferentes sentidos de uma tradução publicada.

Consideramos ainda que a comparação realizada entre as traduções produzidas pelos alunos e as traduções já publicadas poderia ser um objeto de estudo também para futuras pesquisas, tendo em vista que as traduções são frutos de compreensão escrita e trazem marcas do tempo, do momento histórico e evidenciam o olhar do tradutor. Esses aspectos do texto traduzido têm sido objeto de estudo no campo da Tradutologia e áreas afins. Acreditamos que essas atividades poderiam, portanto, ganhar maior relevância nos cursos para fins específicos, uma vez que as traduções podem auxiliar na formação crítica do leitor-aprendiz de LE em formação e que esse tema poderia ser mais explorado pela Linguística Aplicada.

Outro aspecto que merece destaque é que, por meio das traduções produzidas pelo grupo, os alunos-leitores puderam tomar maior consciência acerca dos sentidos que atribuíam ao texto original e da forma como alguns fatores influenciavam esse processo (como, por exemplo, o domínio do tema, a compreensão do momento histórico dos textos, a natureza dos materiais lexicográficos usados) e, também obter a noção dos níveis de leitura (global, seletiva ou detalhada) (Westhoff, 1997).

Na última etapa, a Etapa 6, era apresentado o texto que deveria ser trabalhado em casa, individualmente.

Em relação aos tipos de leitura (global, seletiva e detalhada), salienta-se que o tema emergiu já no início do curso, em princípio informalmente, quando tratamos sobre os objetivos da leitura: discutiu-se, por exemplo, que ler um jornal buscando os temas mais relevantes do dia exige menos do leitor que a leitura de um artigo de jornal para fins de pesquisa, por exemplo.

Em sala, quando era entregue um novo texto para a tarefa semanal e se solicitava uma breve síntese ou reconhecimento do tema geral do texto, os alunos eram convocados a fazer uma compreensão geral do assunto. Isso já era um exemplo de nível de compreensão. Ao ter que traduzir o texto em casa, eles percebiam que o tempo consagrado a esse exercício assim como a pesquisa necessária a essa prática lhes proporcionavam um aprofundamento tal que se refletia no resultado das produções escritas e, consequentemente, no que apreendiam daquele texto.

Os critérios de avaliação do curso, a notação das avaliações, assim como a adequação das tarefas e quantidade de prática em sala e extraclasse também foram definidos e analisados nessa terceira etapa.

Estabelecemos que seriam realizadas algumas atividades presencialmente e outras a distância, de forma contínua, para as quais seriam atribuídas notas. Tais notas iriam compor o resultado final, que foi dividido em cinco pontos relativos às tarefas feitas em casa e enviadas por e-mail à professora, cinco pontos atribuídos a uma prova escrita realizada em sala (aproximadamente na décima aula), e dez pontos para o seminário ao final do curso. Sendo a somatória de 20 pontos, a nota total do aluno foi dividida por 2 para se obter a média final.

Na prova escrita foram inseridos três tipos de exercícios que exigiram níveis diferentes de compreensão, respeitando as características das práticas de sala. Os exercícios foram elaborados a partir de um único artigo acadêmico cujo tema era de conhecimento de todos. A primeira questão tratava de um texto com cinco parágrafos, que foram desorganizados previamente, e que deveria ser recolocado na ordem original. Numa segunda atividade, foi apresentado um excerto de texto e abaixo, quatro alternativas em português. Pedia-se que fosse selecionada a alternativa que mais se aproximava do texto em LE. E uma terceira e última atividade consistia numa tradução.

O tema dos seminários foi definido segundo os interesses e afinidades de cada grupo e dessa forma coube à professora pesquisar e oferecer um artigo da área e/ou autor solicitado a cada um dos grupos.

A correção da prova revelou que o grupo tinha atingido um nível muito homogêneo de conhecimentos em LE e que, a dificuldade maior surgiu na resolução da segunda atividade por haver muita aproximação nas alternativas em português. Porém, o rendimento do grupo foi, de modo geral, muito satisfatório.

Reflexões e considerações finais

Neste trabalho, visamos discutir teoricamente as noções de leitura e compreensão, a importância de se considerar o interesse dos alunos na elaboração de programas de francês para objetivo específico e a origem do FOS para, finalmente, apresentar um curso de leitura em francês voltado para estudantes do campo da Linguística e da Letras.

Partimos da premissa de que ler qualquer texto, como um processo de decodificação de elementos linguísticos, não garante a construção de seu sentido (e apropriação dos sentidos pelo leitor). Em se tratando da leitura de textos escritos numa língua estrangeira, essa problemática se torna mais evidente e nosso esforço teve o intuito de criar meios e modos de se facilitar esse processo contínuo e nada linear de cada aluno.

Além disso, devemos ter consciência de que a compreensão escrita é apenas uma das habilidades constitutivas do ensino e aprendizagem e devemos nos indagar, como propõe Augusto Navarro (2008), sobre a tradição de “estancar” uma habilidade em detrimento das outras nos cursos para fins específicos. Em consonância com a autora, e com Mangiante e Parpette (2004 *in* Albuquerque-Costa, 2012), entre outros, cremos que o professor deve buscar trabalhar as outras habilidades da língua, considerando todos os limites que se impõem a isso. Dessa forma, além de se fugir da previsibilidade de um trabalho delineado para apenas uma habilidade, a inclusão de referências da LE, que vão além do exercício de instrumentalização para a leitura, motiva o leitor-aprendiz a aprender a língua em sua complexidade, conforme pudemos constatar ao final do curso.

Trabalhando nessa perspectiva, notamos que os resultados foram bastante satisfatórios. Tivemos um índice de evasão muito pequeno (apenas dois alunos deixaram o curso). O grupo sempre se mostrou interessado, trazendo informações novas obtidas na rede ou experiências pessoais adquiridas durante estudo de algum autor francês. Destacamos ainda que de 6 a 8 se mostraram motivados a ter a língua francesa como uma segunda ou terceira língua estrangeira, fato que sinaliza uma satisfação com o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, verificou-se uma vontade manifesta em dar sequência ao curso: muitos alunos perguntaram se um segundo nível seria oferecido como matéria optativa, fato que aponta para uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido ao longo do curso.

Ao final do curso foi solicitado que os participantes, individualmente e por escrito, relatassem sua opinião sobre o curso e sobre seu aproveitamento em relação à proposta inicial. As avaliações reiteram nossas conclusões de avaliação positiva do curso pelos participantes, conforme podemos observar nos seguintes excertos:

Excerto 1

[...] No âmbito das dificuldades, no meu caso, foi em maior parte o conteúdo gramatical. Acredito que isso se deve ao fato de ter sido o meu primeiro contato com a língua francesa e ao procurar algumas semelhanças entre a gramática francesa e a gramática portuguesa o resultado me causou estranheza. Apesar disso, acredito que desde o início do curso até agora aprendi muita coisa, e já consigo interpretar alguns textos sem utilizar tanto o dicionário [...].

[...] Se a aula fosse dupla a professora poderia trabalhar um dia só com a gramática e outro dia com a leitura de textos. Isso permitirá que os alunos possam ler muito mais textos, e em minha opinião, é na leitura que aprendemos mais.”

Excerto 2

P2: Achei 2 créditos – 2 horas – por semana muito pouco tempo de aula para fixação do conteúdo, ainda mais por se tratar de uma língua estrangeira que tem diversas particularidades. Contudo a professora, simpática e atenciosa, sempre correspondeu às perguntas e indagações dos alunos, embora tenho focado no instrumental, contribuiu com muitas curiosidades sobre a cultura que acompanha a língua francesa, nos indicando textos e músicas extraclasse, e lidando bem com a situação e com a sala de aula.”

Excerto 3

P3: Na minha opinião, o curso foi bastante produtivo e com bastante conteúdo. Mas infelizmente em um período curto, acho que devia continuar mais um semestre. Tive dificuldades com o francês, provavelmente por nunca ter visto. Adorei a língua francesa e pretendo dar continuidade. Acho que o que mais prejudicou foi o curto prazo do curso, comparando com o conteúdo exigido.

Excerto 4

P4: O curso de Francês Instrumental fez com que me sentisse mais próxima do idioma, pois a professora sempre trazia situações do cotidiano dos franceses e nos mostrava que temos mais contato com a língua do que imaginamos, já que muitas de suas palavras são encontradas em nosso léxico e em línguas próximas, como o inglês. [...]

[...] Gostei da estrutura do curso pois, desde o começo nos foram apresentadas partículas essenciais que, quando mal compreendidas, afetam completamente o significado.

[...] A professora foi muito atenciosa, esteve sempre atenta às nossas dúvidas e respondeu prontamente aos emails. Gostei do modo utilizado para a comunicação pois os emails que continham conteúdo eram enviados sempre com antecedência e com instruções claras.

Excerto 5

P5: As aulas foram muito boas, deu para notar que foram bem planejadas, no entanto, achei que o ritmo foi um pouco rápido para aqueles que nunca viram nada de francês. Quanto à prova, gostei da mesma, mas achei que foi cobrado um pouco além do que o pouco tempo de curso nos propiciou. Passar músicas, textos adicionais e várias atividades, por exemplo, é sempre bom, e isso foi bem feito. E então tudo colaborou para que o meu ritmo de francês/leitura voltasse e

se aprimorasse, mas eu sei que como qualquer língua devo continuar a aprimorar meus conhecimentos sobre a língua, se não, poderei pôr em risco tudo o que aprendi. Sendo assim, o curso cumpriu bem com o que eu esperava para ele, confesso que gostaria que ele não fosse tão curto e que pudesse se estender ao longo de todo ano.

Nos *feedbacks* recebidos dos participantes (tanto escritos quanto orais - em sala e individualmente) notamos uma dificuldade comum no primeiro contato com o francês e com gerenciamento do tempo em relação à densidade do conteúdo. Era esperado que esses dois elementos surgissem como desafios para os alunos e, como solução alternativa, já reportada anteriormente, ampliamos o curso via comunicação não presencial e concentrarmos os esforços na síntese dos tópicos, trabalhando com excertos menores sem excluir os itens iniciais, a fim de preservar o tempo necessário para as atividades em grupo e os contrastes das produções e traduções, pois isso era um procedimento de grande relevância para o desenvolvimento da habilidade.

A autonomia, por fim, foi outro dado muito revelador: a apresentação dos seminários foi proveitosa e realizada com clareza e bom fluxo de ideias por parte de todos os grupos.

Foi solicitado que os grupos tratassesem das dificuldades durante a preparação das falas e sobre a compreensão do artigo. Os comentários, em sua maioria, trataram do nível conceitual dos textos e não propriamente linguístico. Essas dúvidas conceituais foram respondidas com o debate entre os membros do grupo, num primeiro momento e depois, com a classe toda, na exposição do trabalho. Tal prática se mostrou muito interessante do ponto de vista da interação aluno-aluno, aluno-classe também, considerando que cada indivíduo, por estar no mínimo no segundo ano da graduação, já possuía conhecimentos sobre os diversos temas das Ciências da Linguagem e pode compartilhá-los nesse momento com os demais.

Refletindo sobre as dificuldades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem do referido curso, notamos que o maior desafio foi lidar com uma expectativa estritamente gramatical e lexical do conteúdo do curso. A ruptura com a tradição de leitura como decodificação em contraposição a ela como processo amplo, que envolve construção de sentidos e compreensão, foi bastante desafiadora. A noção tradicional de ensino de estruturas da língua e leitura é ainda muito forte na formação dos alunos. No início alguns alunos manifestaram dificuldade em “entender a matéria” e se mostraram receosos quanto ao resultado no final do curso. Nesse momento, a professora explicou com maior clareza os mecanismos do processo como um todo e passou a dar assistência mais direta a esses alunos.

Foi possível concluir que o quadro de avanços conseguidos e de desenvolvimento da habilidade da leitura e

compreensão foi fortemente favorecido pelo envolvimento e comprometimento da professora no processo de ensino e aprendizagem, que incluiu sua forma de mediação, a elaboração e envio prévio do material, a comunicação semanal via web e a sua constante busca de promoção de interação entre os alunos.

Além disso, notou-se que a participação do grupo foi, de forma geral, bem satisfatória, com grande comprometimento com as atividades, fatos que deram origem aos subsídios necessários para o sequenciamento das aulas e das atividades.

Reafirmamos, portanto, que o curso deve se dar em sintonia com o grupo em constante interação, atentando-se sempre à questão da gradação das dificuldades durante a seleção dos conteúdos, conforme já havia postulado Viana (1997). Ao docente cabe se debruçar sobre fatores externos e específicos de cada indivíduo: parafraseando Augusto-Navarro (2008) o professor de línguas ensina, antes de tudo, pessoas. Significa dizer que ele necessita buscar se aperfeiçoar permanentemente, consultando novas fontes e formas de atuação, e desejar apurar seu olhar em cada nova experiência.

Vale lembrar ainda, que toda aprendizagem se dá sobre um solo híbrido e fecundo: uma abordagem de base gramatical pode se desenrolar focalizada numa habilidade, porém as “brechas” ocorrem para que outras habilidades sejam exploradas em momentos oportunos e de forma coerente. A partir de premissas da abordagem comunicativa e da prática podemos concluir que o conteúdo não tem primazia diante dos agentes envolvidos no processo interativo de ensino e aprendizagem, conforme advoga Prabhu (1990).

A guisa de conclusão, vale reafirmar a noção de planejamento contínuo de Viana (1997) como processo reflexivo que gera outro processo. Assim, acreditamos que as reflexões acerca de pontos positivos e negativos de programas realizados podem constituir os pilares para futuros planejamentos. Por essa razão, esperamos que as reflexões e os dados aqui apresentados possam nos dar diretrizes para novos programas de francês com objetivo específico e também contribuir para programas similares em outros contextos de ensino.

Referências

- ALBUQUERQUE-COSTA, H. 2012. Francês para Objetivo Universitário (FOU) na FFLCH/USP: formação linguística e discurso universitário para alunos que preparam intercâmbio na França. *Estudos Linguísticos*, 41(2):433-442. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012_v2_red_hel.pdf. Acesso em 13/01/2015.
- AUGUSTO-NAVARRO, E.H. 2008. Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos. In: K.A. SILVA; M.L.O. ALVAREZ, *Perspectivas de Investigação em LA*. Campinas, Ed. Pontes, p. 117-125.
- DOS REIS, A.C. 2007. *As estratégias empregadas pelos aprendizes-leitores de uma turma de alemão instrumental*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 268 p.

- GENOT, L.; GALLOT, M. [s.d.]. Football - Flamengo, Fluminense, Vasco, Botafogo... Choisissez votre équipe carioca! Le Petit Journal. Disponível em: <http://www.lepetitjournal.com/rio-de-janeiro/a-voir-a-faire/loisirs/50605-football-flamengo-fluminense-vasco-botafogo-choisissez-votre-equipe-carioca>. Acesso em: 08/08/2014.
- JOVER-FALEIROS, R. 2006. *A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo., 221 p. Disponível em: file:///C:/Users/ROZ/Dropbox/Cib/UNESP/RDIDP/RDIDP%202013-2015/artigos%20EM%20PERIODICOS%20E%20ANAIS/curso%20frances/TESE_RITA_JOVER_FALEIROS.pdf. Acesso em: 12/01/2015.
- KAHN, G. Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927. In : Le Français dans le Monde. Recherche et applications. Paris, Hachette, 1990. p. 97-103.
- KENSKI, V.M. 2008. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, Papirus, 157 p.
- LEFFA, V.J. 2006. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: V.J. LEFFA (org.), *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas, Educat, p. 11-36.
- LE PETIT JOURNAL. 2014. Disponível em: <http://www.lepetitjournal.com/sao-paulo/actualite-bresil/191702-expression-de-la-semaine-vai-tomar-banho>. Acesso em: 19/05/2015.
- MARTINS, E.B. 2012. Do Francês Militar ao Francês com Objetivos Específicos: Estudo de uma Noção. *Revista Litteris*, número 9:426-448. Disponível em: http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/Do_frances_militar__Emili_Barcellos_Martins_Santos_RL9.pdf. Acesso em: 24/08/2014.
- MORAN, J.M. 2007. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, Editora Papirus, 174 p.
- NOGUEIRA, M.C.B. 2007. *Ouvindo a voz do (pré-)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, 182 p.
- ODORISSIO, R.M. 2011. *As classes de objeto e a linguística de corpus na construção de equivalências para glossário francês português: o verbo na cozinha*. São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 135 p. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5727 Acesso em: 03/09/2014.
- OLIVEIRA, G.M.J. 2009. *Poli-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na escola Politécnica da USP*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 258 p.
- PAIVA, V.L.M.O. 2008. O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira: breve retrospectiva histórica. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 27/08/2014.
- PRABHU, N.P. 1990. There is no Best Method – Why? *TESOL Quarterly*, 24(2):161-176. <http://dx.doi.org/10.2307/3586897>
- RICHARDS, J.C. 2001. *Curriculum development in language teaching*. New York, Cambridge University Press, 321 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667220>
- STANKE, R.C.S.F. 2008. *O ensino do alemão para o fim específico da leitura: conscientização, estratégias, compreensão*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 162 p.
- VIANA, N. 1997. Planejamento de cursos de línguas-pressupostos teóricos e percurso. In: J.C.P. ALMEIDA FILHO (org.), *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, Pontes, p. 29-48.
- VYGOTSKY, L.S. 1991. *A formação social da mente*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 186 p.
- WESTHOFF, G. 1997. *Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17*. Berlin/Munique, Langenscheidt, 88 p.

Submetido: 05/09/2014

Aceito: 13/02/2015

Renata Maria Odorissio

Universidade Federal de São Carlos
Rod. Washington Luís, km 235, 310
13565-905, São Carlos, SP, Brasil

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Rod. Araraquara-Jaú, km 1, Machados
14800-901, Araraquara, SP, Brasil