

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

Formação para a mobilidade acadêmica na França na área de Letras:
Da leitura literária ao *commentaire linéaire* francês

Anna Carolina Antunes de Moraes

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Estudos linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloisa Brito de Albuquerque Costa

De acordo: _____

Prof.^a Dr.^a Heloisa Brito de Albuquerque Costa

Versão corrigida

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M827f Moraes, Anna Carolina Antunes de
Formação para a mobilidade acadêmica na França na
área de Letras: da leitura literária ao commentaire
linéaire francês / Anna Carolina Antunes de Moraes
; orientadora Heloisa Brito de Albuquerque Costa. - São
Paulo, 2016.
191 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de concentração:
Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em
Francês.

1. Língua Francesa. I. Costa, Heloisa Brito de
Albuquerque, orient. II. Título.

Nome: MORAES, Anna Carolina Antunes de.

Título: Formação para a mobilidade acadêmica na França na área de Letras: da leitura literária ao *commentaire linéaire* francês

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Mestra em Letras

Aprovado em: 19 de abril de 2016

Banca Examinadora

Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa (FFLCH/USP)

Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia (FFLCH/USP)

Profa. Dra. Norma Domingos (UNESP)

*A meus pais, meu marido, meu irmão e minha avó,
inspirações e suporte de minhas maiores decisões, sem os
quais todo o esforço realizado não teria nenhum sentido.*

Agradecimentos

Ao Cadu e à Lúcia, meus pais, por acreditarem em meu potencial independente de qualquer adversidade, pelos conselhos acadêmicos e pelas (inúmeras) revisões realizadas nesta dissertação.

Ao Felipe, meu marido, pelo carinho diário, por me ouvir em todos os momentos de ansiedade, por me acompanhar nas apresentações em congressos e por me auxiliar na organização dos dados.

Ao Vinícius, meu irmão, pela visão lógica, indispensável em todo meu percurso acadêmico tomado de emoção. Juntamente com a Gabriela, pelo grande auxílio na formulação do *abstract* e por compartilharem comigo as angústias da pós-graduação.

À Cida, minha avó, por estar presente em todos os passos que decido dar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pelo apoio financeiro concedido a minha pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Norma Domingos, pelas sugestões dadas em vários momentos da pesquisa e pelo grande auxílio concedido para a realização do curso de extensão *Lecture en Français*.

À Prof.^a Dr.^a Heloisa Brito de Albuquerque Costa, por participar ativamente de meu percurso no mestrado e por me orientar na realização desta pesquisa.

Aos participantes do programa *PLI/França CAPES* pelas informações fornecidas, valiosas para a definição da minha pesquisa.

Aos estudantes da UNESP/Assis, pela receptividade e por se engajarem na realização das atividades propostas no curso de extensão *Lecture en Français*.

Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar.

Mia Couto

Resumo

MORAES, Anna Carolina Antunes de. *Formação para a mobilidade acadêmica na França na área de Letras: da leitura literária ao *commentaire linéaire* francês*. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

No contexto atual, o estabelecimento de acordos entre universidades brasileiras e estrangeiras assume importante papel no conjunto de medidas que visam à internacionalização das universidades no Brasil. Uma das iniciativas se refere à realização, na área de Letras, do Programa de Licenciaturas Internacionais para a França (*PLI/França CAPES*), que permite que estudantes de Letras Francês/Português de universidades brasileiras realizem uma parte de seus estudos em universidades francesas, mais especificamente, na Universidade *Paris-Sorbonne*. A partir dos dados obtidos com estudantes brasileiros na universidade francesa no período 2013-2015, identificamos as dificuldades encontradas para a realização de leitura e produção escrita literária em língua francesa, mais especificamente na produção escrita do *commentaire linéaire*. A partir desta constatação, esta pesquisa se desenvolveu com base nas etapas metodológicas definidas na didática do ensino de língua francesa, Francês para Objetivo Universitário (FOU) (Mangiante, Parpette, 2004, 2011, 2012) segundo as quais é necessária a preparação linguística, cultural e metodológica de estudantes estrangeiros que planejam realizar estudos na França. Baseando-nos também no referencial teórico sobre a leitura presentes em Eco (1979), Albuquerque-Costa (2004), Giasson (2007), Kleiman (2004, 2008, 2013), Pietraróia (1997, 2001), Pietraróia; Albuquerque-Costa (2014), Jouve (1993, 2002, 2012) os objetivos desta pesquisa são 1) desenvolver a compreensão de textos literários; 2) identificar as estratégias de leitura de textos literários; 3) analisar as características e as etapas de produção do *commentaire linéaire* solicitado no meio acadêmico francês para Letras. Nosso *corpus* de pesquisa foi constituído a partir dos dados obtidos no Curso de Extensão *Lecture en Français*: como se preparar para o intercâmbio? ministrado para estudantes de Letras Francês/Português da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Assis. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de preparação linguística, metodológica e cultural voltada para o desenvolvimento de um processo de leitura e produção do *commentaire linéaire* por meio de estratégias do estudo e compreensão dos textos literários. A

contribuição desta pesquisa situa-se no âmbito da formação de professores e pesquisas na área da didática das línguas estrangeiras, em Francês para Objetivo Universitário (FOU), formação que, como pudemos observar, é essencial para estudantes que se preparam para programas de intercâmbio com a França.

Palavras-chave: Francês para Objetivo Universitário; leitura literária; produção escrita acadêmica; mobilidade acadêmica.

Résumé

MORAES, Anna Carolina Antunes de. *Formation pour la mobilité académique en France en Lettres: de la lecture littéraire au commentaire linéaire français*. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Dans le contexte actuel, l'établissement d'accords entre les universités brésiliennes et étrangères assume un rôle important dans les mesures qui visent l'internationalisation des universités au Brésil. L'une des initiatives concerne la réalisation, dans le domaine de Lettres, du *Programa de Licenciaturas Internacionais para a França (PLI/França CAPES)*, qui permet qu'étudiants de Lettres Français/Portugais fassent une partie de leurs études dans les universités françaises, plus spécifiquement, avec l'obtention d'un Double Diplôme dans l'université *Paris-Sorbonne*. À partir des données obtenues avec les étudiants brésiliens dans l'université française dans la période de 2013-2015, nous avons identifié les difficultés trouvées pour la réalisation de la lecture et de la production écrite littéraire en langue française, plus spécifiquement la production du *commentaire linéaire*. Cette recherche s'est développée ayant comme base les étapes méthodologiques définies dans la didactique de l'enseignement du FLE, Français sur Objectif Universitaire (FOU) (Mangiante, Parpette, 2004, 2011, 2012) selon lesquelles il faut une préparation linguistique, culturelle et méthodologique des étudiants étrangers qui cherchent à faire des études en France. Appuyée sur les théories à propos de la lecture chez Giasson (2007), Kleiman (2004, 2008, 2013), Pietraróia (1997, 2001), Pietraróia; Albuquerque-Costa (2014), Jouve (1993, 2002, 2012) et Eco (1979), les buts de cette recherche sont 1) identifier les stratégies de lecture des textes littéraires ; 2) développer la compréhension des textes littéraires ; 3) analyser les caractéristiques et les étapes de production du *commentaire linéaire*, sollicité à l'université française dans les cours de Lettres. Notre *corpus* de recherche a été constitué à partir des données du cours *Lecture en Français: como se preparar para o intercâmbio?* que nous avons offert aux étudiants de Lettres Français/Portugais de l'UNESP/Assis. Les résultats obtenus révèlent le besoin de préparation linguistique et méthodologique pour le développement d'un processus de lecture et production du *commentaire linéaire*, à travers des stratégies de compréhension des textes littéraires. La contribution de cette recherche se situe dans la formation de professeurs et les recherches dans le domaine de la didactique des

langues étrangères, en Français sur Objectifs Universitaires (FOU), formation essentielle avant la mobilité d'étudiants qui se préparent pour participer des programmes d'échange avec la France.

Mots-Clés: Français sur Objectif Universitaire, Lecture Littéraire, Production écrite, Mobilité Académique.

Abstract

MORAES, Anna Carolina Antunes de. Education for academic mobility in France in Language Teaching studies: from literature reading to the French *commentaire linéaire*. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

At the present context, the cooperation between Brazilian and French universities assumes an important role in the range of measures that aims Brazilian universities' internationalization. One of the initiatives refers to the holding, in Language Teaching studies, of the *Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI/França CAPES)*, which allows Brazilian students to make part of their studies in French universities to obtain Undergraduate Certification in *Paris-Sorbonne*. From data collected with Brazilian students in French universities in the period of 2013-2015, we identified difficulties in reading and writing in French literature, especially in *commentaire linéaire* writing. From this observation, this research was developed based on methodological steps defined in French teaching, French for Academic Purposes (FOU) (Mangiante, Parpette, 2004, 2011, 2012), according to the linguistics, cultural and methodological preparation required to students that plan to study in France.. Based on reading activities from theoretical frame of Giasson (2007), Kleiman (2004, 2008, 2013), Pietraróia (1997, 2001), Pietraróia; Albuquerque-Costa (2014), Jouve (1993, 2002, 2012) and Eco (1979), our research goals: 1) identify Reading strategies in literature; 2) develop literature texts comprehension; 3) analyze *commentaire linéaire*'s characteristics and production steps. Our research *corpus* was composed of data obtained during the Course “*Lecture en Français: como se preparar para o intercâmbio?*” offered to UNESP/Assis French Letters' students. The results point the needs of linguistics-methodological preparation to develop a reading and writing process by literature reading strategies. This research contribution stands in teaching education and in the foreign languages teaching studies, in French for Academic Purposes (FOU), essential to students preparing to exchange programs in France.

Keywords: French for Academic Purposes, Literature Reading, Academic Writing, Academic Mobility.

Lista de Figuras

FIGURA 1 - MODELO CONTEMPORÂNEO DE COMPREENSÃO EM LEITURA.....	31
FIGURA 2 - <i>LA DÉMARCHE FOS</i>	52
FIGURA 3 - CAPAS DO ROMANCE <i>LE PERE GORIOT</i> , DE BALZAC	98
FIGURA 4 - <i>NAPOLEON SUR LE CHAMP DE BATAILLE D'EYLAU</i> , BARON ANTOINE-JEAN GROS.....	102
FIGURA 5 - REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS EM LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA PARA A MOBILIDADE	119
FIGURA 6 - NUVENS DE PALAVRAS ELABORADAS PELOS PARTICIPANTES DO CURSO DE EXTENSÃO ..	122

Lista de Quadros

QUADRO 1 – <i>COMMENTAIRE LINÉAIRE</i>	46
QUADRO 2 – INFORMAÇÕES PRESENTES NO <i>COMMENTAIRE LINÉAIRE</i>	46
QUADRO 3 – DISCIPLINAS EM FRANCÊS NA USP	75
QUADRO 4 – DISCIPLINAS EM FRANCÊS NA UNESP	76
QUADRO 5 – RELATÓRIOS DAS DISCIPLINAS DE <i>SORBONNE</i> ELABORADOS PELOS ESTUDANTES USP ..	77
QUADRO 6 - LÍNGUA E CULTURA FRANCESA	79
QUADRO 7 – NÍVEL DE LÍNGUA E DIFICULDADES RELATADAS	80
QUADRO 8 – CONTEXTO ACADÊMICO FRANCÊS	81
QUADRO 9 – PRODUÇÃO ESCRITA EM PORTUGUÊS.....	82
QUADRO 10 – ATIVIDADES DISPONIBILIZADAS NA PLATAFORMA <i>MOODLE</i> USP	85
QUADRO 11 – DIFICULDADES ENCONTRADAS NA FRANÇA	87
QUADRO 12 – SOLUÇÕES ENCONTRADAS	90
QUADRO 13 – METODOLOGIA DA PRODUÇÃO ESCRITA ACADÊMICA	92
QUADRO 14 – MÓDULOS DESENVOLVIDOS NO CURSO DE EXTENSÃO NA UNESP/ASSIS	97
QUADRO 15 – <i>INFERIR</i> : ATIVIDADES PROPOSTAS	121
QUADRO 16 – <i>INFERIR</i> : RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES	123
QUADRO 17 – <i>SELECIONAR</i> : ATIVIDADES PROPOSTAS	125
QUADRO 18 - <i>SELECIONAR</i> : RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES.....	125
QUADRO 19 – <i>RELACIONAR</i> : ATIVIDADES PROPOSTAS	126
QUADRO 20 – <i>RELACIONAR</i> : RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES	127
QUADRO 21 – <i>ANALISAR</i> : ATIVIDADES PROPOSTAS.....	129
QUADRO 22 – <i>ANALISAR</i> : RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES.....	130
QUADRO 23 – <i>COMMENTAIRES LINÉAIRES</i> EM CONFORMIDADE COM AS SOLICITAÇÕES.....	134
QUADRO 24 – <i>COMMENTAIRES LINÉAIRES</i> DIVERGENTES DAS SOLICITAÇÕES	137
QUADRO 25 – PRIMEIRA AVALIAÇÃO DO CURSO.....	139
QUADRO 26 – SEGUNDA AVALIAÇÃO DO CURSO.....	140

Lista de siglas

AFSP: Aliança Francesa de São Paulo

BRAFAGRI: Brasil França Agricultura

BRAFITEC: Brasil/França *Ingénieur Technologie*

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECR: Quadro Europeu Comum de Referência

DALF: *Diplôme Approfondi de Langue Française*

DEL: *Diplôme d'Études en Langue Française*

FG: Francês Geral

FI: Francês Instrumental

FLE: Francês Língua Estrangeira

FOS: Francês para Objetivo Específico

FOU: Francês para Objetivo Universitário

FURG: Universidade Federal do Rio Grande

MEC: Ministério de Educação

PLI CAPES/UC: Programa de Licenciaturas Internacionais Universidade de Coimbra

PLI/ França CAPES: Programa de Licenciaturas Internacionais/ França

PNE: Plano Nacional de Educação

PROEX: Pró-reitoria de extensão universitária da UNESP

TCF: *Test de Connaissance du Français*

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFMT: Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP: Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - LEITURA: QUESTÕES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	22
1.1 O ENSINO DA LEITURA	24
1.2 A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	26
1.3 MODELO DE LEITURA EM GIASSON.....	30
1.4 LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS.....	36
1.4.1 O ensino da leitura de textos literários.....	40
1.4.2 Da leitura do texto literário à produção escrita do <i>commentaire linéaire</i>	42
CAPÍTULO II - ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS	48
2.1 FRANCÊS INSTRUMENTAL	49
2.2. FRANCÊS PARA OBJETIVO ESPECÍFICO (FOS).....	51
2.3 FRANCÊS PARA OBJETIVO UNIVERSITÁRIO (FOU)	53
2.3.1 FOU no contexto do programa PLI/França CAPES	59
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE PESQUISA	62
3.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	63
3.1.1 Abordagem qualitativa	64
3.1.2 Pesquisa-ação	65
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA	66
3.3 PARTICIPANTES	68
3.3.1 Pesquisadora – Meu percurso acadêmico	68
3.3.2 Participantes PLI/França CAPES USP e UNESP	71
3.3.3 Participantes do curso de extensão <i>Lecture en français</i>	72
3.4 INSTRUMENTOS.....	73
3.5 IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES	75
3.5.1 Coleta documental referente às Universidades Brasileiras.....	75
3.5.2 Coleta documental referente à Paris-Sorbonne	76
3.5.3 Questionário	78
3.5.4 Atividades no Moodle USP <i>Production Écrite en Français</i>	84
3.6 CONFIRMAÇÃO DE NECESSIDADES: ENTREVISTAS	86
3.7 ELABORAÇÃO DIDÁTICA: CURSO DE EXTENSÃO <i>LECTURE EN FRANÇAIS</i>	93
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	112
4.1 IDENTIFICAÇÃO E CONFIRMAÇÃO DE NECESSIDADES: FASES 1 E 2	112
4.2 DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	116
4.3 RESULTADOS DO CURSO <i>LECTURE EN FRANÇAIS</i> E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	120
4.3.1 Inferir.....	120

4.3.2	<i>Selecionar</i>	124
4.3.3	<i>Relacionar</i>	126
4.3.4	<i>Analisar</i>	128
4.3.5	<i>Produzir e Reformular</i>	132
4.4	AVALIAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO	138
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	BIBLIOGRAFIA	147
	APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES <i>PLI/FRANÇA CAPES</i>	151
	APÊNDICE 2 – ATIVIDADES DISPONIBILIZADAS NA PLATAFORMA <i>MOODLE USP</i>	152
	ANEXO 1 – «FICHE METHODE POUR LE COMMENTAIRE DE TEXTE »	155
	ANEXO 2 – RELATÓRIOS DAS DISCIPLINAS DE <i>SORBONNE</i> ELABORADOS PELOS ESTUDANTES <i>USP</i>	156
	ANEXO 3 – RESPOSTAS OBTIDAS NO <i>MOODLE USP</i>	160
	ANEXO 4 – RESPOSTAS OBTIDAS NO CURSO DE EXTENSÃO	164
	ANEXO 5 – COMMENTAIRES LINÉAIRES PRODUZIDOS NO CURSO DE EXTENSÃO	179

Introdução

Atualmente, nas universidades brasileiras, temos presenciado um movimento crescente de internacionalização, observado, principalmente, por meio do estabelecimento de acordos de cooperação entre universidades do país e estrangeiras e da promoção de programas de mobilidade para estudantes nos níveis de graduação e pós-graduação e também de docentes.

Tais ações seguem o Plano Nacional de Educação (PNE)¹, ao buscarem promover a troca de ideias entre estudantes, professores e professores/pesquisadores em diferentes contextos universitários, além de se inserirem em medidas de divulgação das pesquisas científicas realizadas no Brasil, bem como de conhecimento de trabalhos feitos no exterior.

Em consulta ao PNE², é possível notar que iniciativas de internacionalização são citadas como metas e estratégias para o cumprimento das diretrizes estabelecidas no projeto de lei. Dentre as novas estratégias a serem seguidas para o cumprimento das metas educacionais no Brasil propostas pelo governo, destacamos, respectivamente, as estratégias 12.12 e 14.10:

consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.42)
promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.46)

Neste sentido, cria-se, nos contextos de nível superior nacionais, um cenário no qual se fazem necessárias a inserção de estudantes brasileiros no exterior e a recepção de pesquisadores estrangeiros em nossos *campi*. Este panorama tem como consequência o aumento da demanda pelo ensino de línguas estrangeiras e da visibilidade das pesquisas realizadas em âmbito nacional na área do ensino de línguas em contexto universitário.

Em resposta à busca pela internacionalização das universidades e tendo em vista a melhoria do ensino superior no país, a maior visibilidade das pesquisas nacionais e o desenvolvimento de áreas de estudos específicas em ciências humanas, exatas e

¹ O PNE é um projeto de lei aprovado pelo Congresso Nacional com vigência de dez anos e que visa a estabelecer diretrizes para a educação nacional.

² O PNE mais recente, consultado para desenvolvimento desta pesquisa, foi aprovado em 25 de junho de 2014.

biológicas, o Governo Federal tem se engajado no estabelecimento de acordos de cooperação visando à mobilidade internacional, tanto de brasileiros para outros países, quanto de estrangeiros para o Brasil, notadamente voltados para estudantes de graduação.

O exemplo mais concreto destas iniciativas de mobilidade é o *Programa Ciência sem Fronteiras*³, que compreende as ciências tecnológicas, excluindo a possibilidade de intercâmbio nas ciências humanas. Segundo dados obtidos no site do programa, mais de 70.000 estudantes brasileiros realizaram este programa de mobilidade para países estrangeiros, com o oferecimento de uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que permite que os estudantes mantenham moradia e alimentação, por um período de 6 meses a um ano.

O *Programa Ciência sem Fronteiras* se estabeleceu como primeira medida, de importância política, que efetivou o interesse governamental pela internacionalização em âmbito acadêmico.

No que se refere à posição da França no processo de internacionalização das universidades no país, dados disponibilizados pelo Governo Federal, que refletem o número de estudantes brasileiros que realizam intercâmbio no país, revelam, por exemplo, que este é o quarto país do mundo que mais recebeu estudantes de graduação e pós-graduação por meio do *Programa Ciência sem Fronteiras*.

Com o intuito de reforçar a importância da França nos acordos firmados no meio universitário brasileiro, destacamos ainda o programa *CAPES/BRAFITEC*, que possibilita intercâmbios para a França na área das engenharias e o programa *CAPES/BRAFAGRI*, por meio do qual se permite a mobilidade para a França de estudantes de graduação das áreas de agronomia e veterinária.

No que diz respeito à área das Ciências humanas, há acordos que permitem a realização de estudos fora do Brasil, mas sem o benefício da bolsa para estudantes da Graduação e da Pós-graduação. Estes acordos possibilitam o intercâmbio individual, ou seja, o estudante universitário se inscreve em um processo seletivo de sua universidade e, aprovado, vai para a universidade estrangeira. Nesta modalidade, há um acompanhamento institucional do estudante em mobilidade, mas este é responsável pela definição de seu programa de estudos. Essa forma de intercâmbio recebe o nome de estudos integrados (*études intégrées*) na universidade francesa.

³ Os programas de mobilidade citados foram consultados do site da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Diferente dos programas citados acima, mencionados para ilustrar a cooperação internacional do Brasil com a França, nas Ciências humanas, mais especificamente, na área de Letras, até hoje a questão da mobilidade internacional com apoio do governo brasileiro não havia sido realizada.

No ano de 2010, uma iniciativa concreta do Governo Federal, englobando as ciências humanas, ocorreu com o Programa de Licenciaturas Internacionais (*PLI CAPES/UC*). O Programa prevê a mobilidade para Portugal de estudantes de licenciatura nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Artes, Educação Física e Letras (Português).

Mais do que a ampliação das possibilidades de intercâmbio para além das áreas tecnológicas e biológicas, o *PLI CAPES/UC* evidenciou um interesse governamental na formação de professores no país, explicitado, inclusive, no edital do programa, no qual lemos

[o *PLI CAPES/UC*] visa à elevação da qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores. (CAPES, 2010, p.1)

Em 2013, o programa se ampliou, com a publicação do primeiro edital que previa a mobilidade para a França, por meio do *PLI/França*⁴, financiado pela CAPES. Através deste programa, estudantes de Letras Francês/Português⁵ de universidades brasileiras foram selecionados para realizar intercâmbio na França por um período de 2 (dois) anos e, após o fim de seus estudos, obterem um diploma francês.

O edital do *PLI/França*, para os estudantes da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, foi realizado no período de 2013-2015⁶. Neste primeiro edital, as etapas de implementação do programa mostraram duas dificuldades: a necessidade de adequação da grade curricular francesa com a integração de mais disciplinas de Língua e Literatura portuguesa e brasileira e a constatação de que os estudantes não estavam preparados para seguir as disciplinas dadas em língua francesa. Isto ocorreu, pois o edital exigia que os estudantes estivessem no 3º semestre de curso, o que em ambas as universidades levou à seleção de alunos de nível básico, A2, segundo o Quadro europeu comum de referência para as línguas.

⁴ O *PLI/França*, inserido no contexto desta pesquisa, é detalhado no capítulo II.

⁵ Os estudantes participantes do programa são bolsistas CAPES.

⁶ Até o momento, o programa teve duas versões concluídas, nos períodos de 2013-2015 e 2014-2016.

A partir do acompanhamento dos estudantes destas instituições selecionados para o programa *PLI/França CAPES*, e tendo em vista minha formação em Letras Francês/ Português e a realização de pesquisa na área do ensino de línguas estrangeiras durante a graduação, que me levaram a optar por um mestrado que tocasse em questões relativas à didática do francês língua estrangeira, que esta pesquisa se originou.

As questões de pesquisa formuladas foram as seguintes:

1. *Como contribuir para a formação de estudantes brasileiros dos Cursos de Letras Francês/ Português selecionados para o PLI/França visando sua adaptação e integração ao contexto acadêmico francês?;*

2. *Quais competências de leitura desenvolver, tendo em vista as exigências do contexto acadêmico francês no que se refere à compreensão e produção escrita de textos literários?;*

3. *Quais dificuldades poderiam ser identificadas no que tange às etapas para o desenvolvimento da leitura literária e da produção escrita de textos acadêmicos em Letras?*

4. *Quais competências linguísticas, metodológicas e culturais poderiam ser desenvolvidas para a produção do *commentaire linéaire*?*

5. *Quais elementos poderiam orientar a formulação de um programa na área do Francês para Objetivo Universitário (FOU) em Letras?;*

Tendo em vista o contexto de pesquisa apresentado e nossos questionamentos decorrentes do foco na formação em língua francesa voltada para a mobilidade acadêmica, nossos **objetivos** de pesquisa foram assim formulados:

1. *Identificar quais são as estratégias de leitura para a compreensão de textos literários;*

2. *Investigar como se dá a compreensão de textos literários do ponto de vista da observação das etapas metodológicas desenvolvidas durante a leitura;*

3. *Identificar as características e especificidades textuais do *commentaire linéaire* desenvolvido nas disciplinas de literatura nas universidades francesas e;*

4. *Analisar os processos de produção escrita do *commentaire linéaire* a partir da leitura de textos literários*

Esta dissertação está organizada em 4 (quatro) capítulos, nos quais apresentamos a pesquisa realizada no âmbito do programa *PLI/França CAPES*, tendo em vista a promoção de uma formação em língua francesa de estudantes de Letras voltada para a mobilidade acadêmica na França, na universidade *Paris-Sorbonne*.

No **capítulo I**, relatamos os estudos e pesquisas na área da leitura, destacando as especificidades da leitura literária e de seu ensino em língua estrangeira, tendo em vista o processo de aprendizagem partindo da compreensão dos textos à produção do *commentaire linéaire*. Nosso referencial teórico se baseia nas considerações presentes em Kleiman (2004, 2013, 2008), cujos estudos são dedicados à leitura em língua materna (português), Cornaire (1999), Giasson (2007), Pietraróia (1997,2001), que se debruçaram sobre a leitura em língua francesa, abordando-a como língua materna e estrangeira, respectivamente, e Jouve (1993, 2002, 2012) e Eco (1979), que trataram da leitura em literatura.

No **capítulo II**, também centrado em considerações teóricas, destacamos as abordagens de ensino de língua francesa voltadas para objetivos específicos, notadamente o ensino de Francês para Objetivo Universitário. Tecemos nossas observações à luz dos estudos de Mangiante e Parpette (2004; 2011, 2012), estabelecendo relações entre as etapas metodológicas do FOU e a sua aplicação ao contexto do programa *PLI/França CAPES*, brevemente apresentado nesta introdução.

No **capítulo III**, detalhamos nosso processo de pesquisa, tendo em vista as 3 (três) fases nas quais dividimos nossa produção de dados, os contextos nos quais esta produção se efetivou, os participantes envolvidos em cada uma das fases da pesquisa e os instrumentos mobilizados.

No **capítulo IV**, analisamos os dados obtidos ao longo de nosso percurso de pesquisa, considerando todas as fases em que o trabalho foi desenvolvido e, principalmente, as análises decorrentes da realização do Curso de Extensão *Lecture en Français*: como se preparar para o intercâmbio?, ocorrido na UNESP/Assis.

Finalmente, nas considerações finais, retomamos os objetivos da pesquisa que à luz da análise de dados apontam caminhos para a formação de professores e os estudos e pesquisas que podem ser realizados no âmbito do ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU) na área de Letras.

Capítulo I - Leitura: questões e estratégias de ensino

Ao longo da história da humanidade, observamos que os indivíduos estão inseridos em um mundo complexo, no qual se veem diante da necessidade de ler, compreender e reagir a diferentes situações quando em contato com textos. Neste sentido, o texto remete a manifestações diversas, como imagens, desenhos, escritos, por meio das quais é possível a transmissão de uma mensagem.

A leitura, presente nas atividades do ser humano, se manifesta ao buscamos uma informação em um documento, ao lermos anúncios em painéis na rua, nos livros didáticos e literários, em jornais, enfim, em uma série de situações nas quais o leitor, inserido na sociedade, estabelece objetivo e razões para o ato de ler.

Pesquisadores da área de língua materna (português) como Kleiman (2004, 2008 e 2013), e de língua estrangeira (francês) como Pietraróia (1997, 2001); Jouve, (1993, 2002, 2012) ressaltam que a atividade da leitura envolve aspectos relacionados à sua dimensão social, à sua natureza complexa, plural, pois envolve diferentes habilidades cognitivas e neurofisiológicas (Jouve, 1993,2002) e também à inserção do leitor em um determinado contexto social.

Enquanto “prática social” (Kleiman, 2004), o ato de ler está relacionado às diferentes situações nas quais o leitor está socialmente inserido, ou seja, a leitura está alicerçada em contextos que remetem o leitor a mobilizar e estabelecer relações com sua história, sua inserção na sociedade, seu trabalho, seus valores sociais e culturais, seus objetivos, conhecimento de mundo, entre outros elementos que o definem socialmente.

[...] uma prática social, que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social que fomos criados. (KLEIMAN, 2004, p. 10)

Segundo a autora, aliado a esta dimensão social, está o processo interativo que a leitura proporciona, pois o leitor é um sujeito ativo na medida em que mobiliza os seus conhecimentos prévios, suas vivências sociais, culturais e acadêmicas, em um determinado contexto social, no qual está inserido.

Neste processo interferem operações cognitivas que o leitor realiza. De acordo com Kleiman (2004), “a compreensão do texto envolve um conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender.”

Durante a leitura, o leitor realiza uma série de estratégias de acordo com o texto que vai ler. Trata-se de estratégias

baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como *faculdades*, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória. (KLEIMAN, 2004, p. 12)

Kleiman (2004) destaca, ainda que esta característica do trabalho de compreensão de textos é individual na medida em que depende do leitor, por meio do contato com o texto, construir significados durante a leitura.

O leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipótese, aceita ou rejeita conclusões. (KLEIMAN, 2013, p.71)

Sendo um ato individual que depende da mobilização de diversas ações, a leitura é também um ato complexo que envolve a decodificação de sentidos, a busca de informações, o estabelecimento de relações entre diferentes signos no texto, a determinação de um objetivo de leitura, a contextualização do texto lido, entre outras.

As “estratégias de leitura” são divididas por Kleiman (2004) em “metacognitivas” e “cognitivas”. Estas divisões dizem respeito às operações que são realizadas pelo leitor frente ao texto de maneira a promover a compreensão textual.

No que tange às “estratégias metacognitivas”, referimo-nos àquelas atitudes que são tomadas conscientemente pelo leitor

[...] seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. (KLEIMAN, 2004, p.50)

Por outro lado, as “estratégias cognitivas”, para a autora, são ações inconscientes do leitor realizadas durante o processo de leitura. Ou seja,

O processamento, que consiste, em grande parte, em procedimentos para os quais utilizamos conhecimentos sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente (esses procedimentos são de fato chamados também de automatismos da leitura) é, portanto, realizado estrategicamente e não através de regras. (KLEIMAN, 2004, p.50)

O processo de leitura reside, então, na utilização conjunta de “estratégias metacognitivas” e “cognitivas”.⁷

Considerando as variantes envolvidas no processo da leitura, Kleiman (2004) se volta para as “*habilidades linguísticas*”, “capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos.”. Estas habilidades tangem a nossa capacidade, por meio do contato com a linguagem do texto, de entendê-lo, tendo em vista as relações extratextuais que podem ser estabelecidas durante a leitura.

Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções. (KLEIMAN, 2004, p. 66)

A autora chama a atenção para o fato de que estas habilidades não dizem respeito exclusivamente à leitura, mas contribuem em grande parte para que a leitura se realize.

No caso da língua materna (português), as considerações relativas ao ensino da leitura mostradas pela autora se inserem no estudo do vocabulário do texto. Por este viés, tenta-se levar o estudante/leitor a perceber não apenas o significado das palavras, mas também a realizar inferências por meio da observação lexical, bem como observar as alterações de sentido que as palavras adquirem à medida que são apresentadas em diferentes contextos ou combinações lexicais.

Retomando o que dissemos, para esta pesquisa as contribuições de Kleiman (2004, 2008, 2012) dizem respeito à definição da noção de leitura e das questões que tocam ao ensino desta competência, noções que guiam nosso percurso de pesquisa.

1.1 O ensino da leitura

As práticas escolares em língua materna (Kleiman, 2004, 2008, 2013) são caracterizadas por um trabalho que valoriza, geralmente, a leitura do professor como sendo a correta. Isto significa que o leitor é levado a não desenvolver uma postura ativa que possa mobilizar seus saberes e capacidades.

⁷ As considerações sobre leitura em Kleiman dizem respeito à língua materna (português). Como nessa pesquisa nos interessa a língua estrangeira (francês), consideramos as concepções de estratégias cognitivas e metacognitivas presentes em Giasson (2007), para quem as estratégias cognitivas remetem às operações conscientes realizadas durante a leitura e as estratégias metacognitivas relacionam-se às reflexões sobre o processo de ler feitas pelo leitor.

Neste contexto, a autora destaca 2 (duas) concepções de ensino da leitura que ocorrem no contexto escolar: as práticas de “decodificação” e de “avaliação”.

Na “decodificação”, o leitor se centra na mobilização de conhecimentos linguísticos, pois seu objetivo, determinado pelo professor em um contexto de ensino/aprendizagem, é o reconhecimento de palavras e estruturas linguísticas.

Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do estudante. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. (KLEIMAN, 2004, p. 20)

Quando a autora se refere ao “papel empobrecedor da leitura” ela se baseia na “decodificação”, pois, neste processo, ler passa a ser visto como uma ação automática, por meio da qual o leitor decifra letras e palavras, mas não atribui sentido ao que decodificou. Nesta concepção, os exercícios se tornam automáticos e a resposta a perguntas sobre o texto o levam a identificar a informação para reproduzi-la.

Tão empobrecedora quanto a “decodificação”, a leitura enquanto “avaliação” tem como objetivo observar se o leitor pode reproduzir o texto lido oralmente ou abordar seu conteúdo por meio de resumos, relatórios.

A prática é justificada porque permitiria ao professor “perceber se o estudante está entendendo ou não”, apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando lemos em voz alta. (KLEIMAN, 2004, p. 21-23)

Podemos citar vários exercícios comuns nos contextos escolares utilizados como meio de avaliação de leitura como questionários (perguntas e respostas), resumos, fichas de leitura, entre outros que levam o aluno a realizar uma leitura redutora, limitadora, na qual o objetivo é verificar se o conteúdo do texto foi compreendido e sistematizado.

Tanto a concepção de leitura como “decodificação” quanto a visão da leitura como “avaliação”, para Kleiman (2004), no contexto escolar, buscam verificar qual informação foi compreendida pelo aluno e não exige que este recorra a outros conhecimentos para a construção de sentido.

Concordamos com a autora, quando ela enfatiza a necessidade de definir uma posição do leitor mais ativa neste processo e sua importância no ato de ler, ao explicar

de que forma concebe a “interação em leitura”, aspecto central de seu posicionamento teórico.

A interação, portanto, não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Essa interação se refere especificamente ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor na leitura. (KLEIMAN, 2008, p. 31)

Como já dissemos anteriormente, nas reflexões da autora, o leitor interage com seus próprios conhecimentos para ler. Esta interação é complexa, pois exige que ele selecione, dentre seus conhecimentos de mundo, aqueles que contribuirão para a compreensão em leitura e os mobilize no momento adequado. É da “interação” do leitor que decorre a compreensão em leitura que será tanto mais eficaz quanto mais complexas forem as relações estabelecidas pelo leitor entre seus conhecimento prévios.

No que se refere aos processos cognitivos que o leitor realiza, Kleiman (2008, p.32-33) destaca algumas etapas: o processamento do texto pelos “olhos”, a organização do conteúdo na “memória de trabalho”, o acesso a outros conhecimentos relevantes para a compreensão do texto que passam para a “memória intermediária”, a partir de seu armazenamento na “memória de longo prazo”.

No contexto desta pesquisa, as 3 (três) primeiras etapas nos interessam principalmente, pois, na língua estrangeira, na leitura de textos literários em francês, vamos considerar operações cognitivas que passam pela identificação, inferência e formulação de hipóteses.

Na próxima seção, tratamos especificamente da leitura em língua estrangeira (francês), considerando sua importância nas metodologias de ensino e o modelo de leitura proposto em Giasson (2007), que nos interessam mais de perto nesta pesquisa.

1.2 A leitura em língua estrangeira

Na didática das línguas estrangeiras, nas metodologias de ensino/ aprendizagem de línguas, diferentes objetivos relacionados ao desenvolvimento de competências leitoras são evidenciados. A leitura adquire uma característica diferente, de acordo com a abordagem proposta.

Segundo Pietraróia (1997), as metodologias foram e são definidas por diversos parâmetros e interrelações que fazem com que ocorram retomadas de princípios

metodológicos entre elas. Nesse sentido, julgamos necessário retomar as metodologias não apenas de forma cronológica, mas buscando os elementos característicos de cada período não descartando pontos semelhantes entre elas que possam ocorrer. Discorreremos, então, sobre os princípios gerais das metodologias de ensino/aprendizagem de línguas no que se refere à concepção de leitura que propõem.

Na metodologia denominada gramática-tradução, a leitura é a competência central a ser enfocada no ensino, sendo que os textos literários são as principais referências adotadas na elaboração didática. De acordo com Pietraróia (1997)

A base da metodologia tradicional era o próprio objetivo da aprendizagem: aprender uma língua era poder compreendê-la e falá-la, mas sobretudo ter acesso a uma cultura de extremo prestígio (...). (PIETRARÓIA, 1997, p. 23-24)

A leitura de textos literários é uma característica nesta abordagem também denominada tradicional, pois ao mesmo tempo em que os textos têm ideias, por meio da qual são estabelecidos valores, a excelência da língua é tomada como referência, modelo.

Para Cornaire (1999), ensinar a ler estava associado à leitura do texto literário, a partir do qual o leitor deveria estabelecer relações entre a língua materna e a língua estrangeira. A prática de leitura estava associada à tradução e aos exercícios de *version* e *thème*.

A abordagem tradicional se apoiava na hipótese de que existe uma estrutura universal das línguas e que são as palavras (o vocabulário) que são principalmente responsáveis pelas diferenças que existem entre elas. Além disso, a escrita e em particular a literatura eram consideradas como modelos de aprendizagem da língua e importava que o aprendiz tivesse acesso a este tipo de texto.⁸ (CORNAIRE, 1999, p.4)

Os textos literários utilizados eram de autores da literatura francesa e a proposta de leitura era feita, segundo Pietraróia (1997, p.25-26) da seguinte maneira: iniciava-se com uma “leitura linear”, durante a qual o professor lia o texto literário em voz alta, buscando despertar no estudante o “saber bem pronunciar as palavras de um texto”; em seguida, passava-se a um estudo lexical do texto “associando-se, desta forma, ao estudo

⁸ Todas as traduções desta dissertação foram feitas por nós. No original: L’approche traditionnelle s’appuyait sur l’hypothèse qu’il existe une structure universelle des langues et que ce sont les mots (le vocabulaire) qui sont principalement responsables des différences qui existent entre elles. De plus, l’écrit et en particulier la littérature étaient considérés comme des modèles d’apprentissage de la langue et il importait donc que l’apprenant ait accès à ce type de texte.

gramatical, outro elemento de sustentação da metodologia”; finalmente, a conclusão do trabalho de leitura se dava por meio da tradução, “servindo tanto de aperfeiçoamento quanto de verificação da aprendizagem léxico-gramatical.”

No final do século XIX e início do século XX, em resposta a novas demandas sociais, o ensino de línguas volta-se a outros princípios metodológicos que priorizam a oralidade. Tratava-se da metodologia direta.

Dando primazia ao oral e a uma aprendizagem que se espelhava na aquisição da língua materna, a metodologia direta tentava reproduzir na sala de aula as condições naturais de aquisição de uma língua, com grande ênfase ao “banho linguístico” (PIETRARÓIA, 1997, p.28)

No âmbito da leitura, é necessário destacar que os textos literários passaram a um segundo plano no contexto de ensino de língua estrangeira, mas não foi totalmente abandonada. O que os estudantes liam eram diálogos pré-construídos que visavam à aprendizagem de estruturas linguísticas e vocabulário relacionado a uma determinada situação.

Além dessa metodologia ter-se colocado contra a utilização maciça dos textos literários, procurando oferecer ao aluno uma língua mais cotidiana, que pudesse ser utilizada em seu dia-a-dia, ela passou também a utilizar textos fabricados, artificiais e destinados sobretudo à aquisição lexical, uma prioridade que se traduzia na memorização, por parte do aluno, de listas inteiras de palavras. (PIETRARÓIA, 1997, p.31)

Um dos questionamentos a esta metodologia era o tratamento do vocabulário circunscrito a determinadas situações de comunicação. Uma das razões da “eficácia” da metodologia se mostrou pelo simples fato dos diálogos se referirem a situações de comunicação próximas aos contextos nos quais o indivíduo estava inserido.

Dos anos 1940 a 1960, em decorrência de um período histórico nos Estados Unidos, as demandas para o ensino de línguas estrangeiras se concentraram na oralidade, tendo em vista permitir que militares tivessem conhecimentos práticos em línguas estrangeiras para atuar na guerra. Esta demanda culminou na metodologia áudio-oral baseada nas teorias de Skinner.

Sendo vista como um comportamento, a linguagem, nessa concepção, era predominantemente oral e funcionava através de reflexos condicionados: numa dada situação de estímulo, produz-se uma resposta, que, por um reforço positivo, cria uma associação direta e automática com o estímulo que a provocou. (...) O objetivo era diminuir a inflação lexical dos modelos precedentes, bem como insistir na estrutura da língua, trabalhada a partir dos *patterns*, ponto central do método. (PIETRARÓIA, 1997, p.39-40)

Não nos deteremos neste aspecto, pois nos interessamos mais especificamente nesta pesquisa no papel da leitura na didática de línguas estrangeiras.

Somente a partir dos anos 70, dada uma situação específica na América Latina, a leitura volta a ser enfocada nas metodologias de ensino de língua estrangeira.

Na década de 1970, o relativo fracasso dos métodos audiovisuais em seu objetivo de fazer o aluno comunicar-se na língua francesa, aliado a uma grande demanda de renovação do ensino do Francês Língua Estrangeira visando aumentar sua difusão e sua importância num mundo cada vez mais anglofônico, fez com que pesquisadores e professores da área partissem em busca de novas propostas de ensino. Era preciso assegurar uma mudança de estatuto da própria língua francesa a fim de adquirir novos públicos e difundir a capacidade tecnológica francesa para o mundo. (PIETRARÓIA, 1997, p.56)

Rompendo com a tendência de foco nas competências orais, surge, então, o Francês Instrumental⁹. O contato com o texto escrito passa novamente a ser priorizado e a leitura desenvolvida segundo uma lógica crescente de complexidade linguística.

Na América Latina, o FI acabou consolidando-se pelo trabalho centrado na leitura. Isso se deveu a alguns fatores: ao fato de o ensino/aprendizagem da leitura em língua francesa ter um bom desempenho em razão da proximidade entre as línguas francesa e portuguesa, permitindo que as transparências fossem exploradas e a compreensão escrita se desenvolveu com certa rapidez (principalmente em relação ao desenvolvimento das outras três competências), e a necessidade da maior parte dos alunos, que era então de ler em francês; pois se dispunha de poucas traduções para o português de obras teóricas importantes [...] (FALEIROS, 2007, p.49)

Ainda que no desenvolvimento das metodologias de ensino de línguas e leitura tenha sido encarada de diferentes maneiras, ficando até mesmo em segundo plano em algumas abordagens, pensar o desenvolvimento da leitura nos contextos atuais se alinha à necessidade de estabelecer um rol de competências que abarque uma diversidade de situações linguísticas e contextos de comunicação.

A diversidade de necessidades dos aprendizes conduz a questionar-se sobre o lugar da escrita no ensino de línguas. [...] Esta reabilitação do escrito, em particular da leitura, não significa um retorno aos métodos clássicos de ensino da leitura; ao contrário, insiste-se agora no fato que o ato de ler se insere em um processo de comunicação ao longo do qual o leitor reconstrói

⁹ O ensino instrumental é retomado no capítulo II.

uma mensagem a partir de seus próprios objetivos de comunicação. (CORNAIRE, 1999, p. 8)¹⁰

Neste sentido, Giasson (2007) estabelece um modelo de leitura que envolve 3 (três) variáveis: “o texto”, “o contexto” e “o leitor”, sendo este último “a variável mais complexa”, já que é da mobilização de seus conhecimentos que depende o ato de ler. Buscando o modo como a leitura se estabelece em diversos contextos de comunicação, nos dedicamos, na seção seguinte, a explicitar o modelo de leitura proposto pela autora.

1.3 Modelo de leitura em Giasson

Inserida em linhas de pesquisas que têm como objeto de estudo o ensino da leitura, Giasson (2007) estabelece um modelo de compreensão em leitura que orienta as concepções do ato de ler e as questões que envolvem este processo. Para isso, a autora parte do pressuposto de que a leitura é um “processo interativo” e que envolve 3 (três) variáveis indissociáveis, a saber: “o leitor”, “o texto” e “o contexto”.

Cada uma das variáveis em questão contribui para a compreensão em leitura e envolvem diferentes elementos que levam a sua definição.

A figura 1 representa o modelo de compreensão em leitura citado. Ela evidencia, a princípio, um ponto de convergência entre as 3 (três) variáveis. Neste sentido, notamos que estas são indissociáveis para que o ato de ler seja efetivo.

¹⁰No original: La diversité des besoins des apprenants conduit alors à s’interroger sur la place de l’écrit dans l’enseignement des langues. [...] Cette réhabilitation de l’écrit, et en particulier de la lecture, ne signifie pas pour autant un retour aux méthodes classiques d’enseignement de la lecture; au contraire, on insiste maintenant sur le fait que l’acte de lire s’inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message à partir de ses propres objectifs de communication

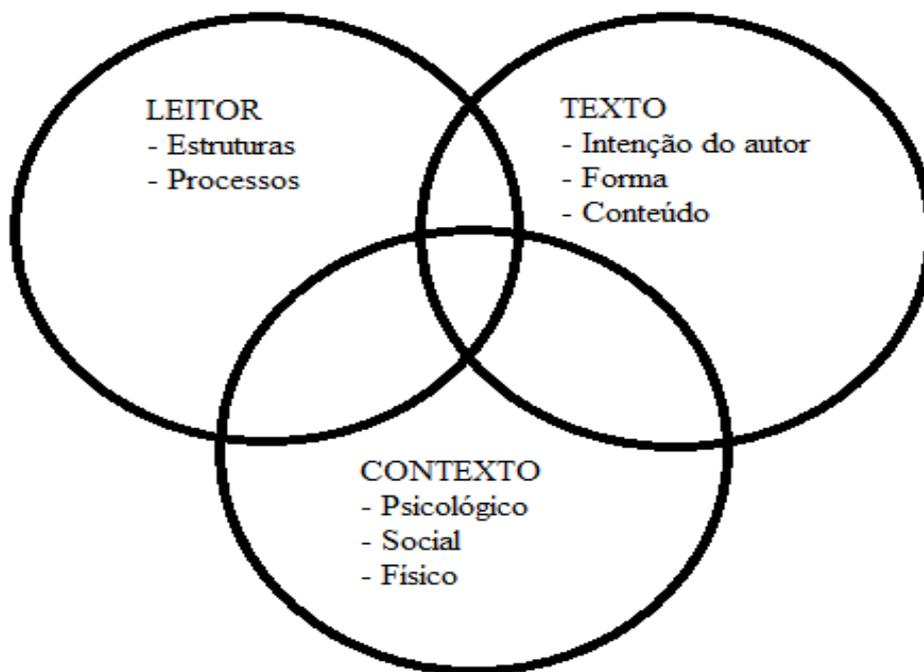


Figura 1 - Modelo contemporâneo de compreensão em leitura¹¹

Dentre as variáveis propostas, o “leitor”, já citado anteriormente, coloca em evidência o sujeito que realiza a leitura. Ao mobilizar conhecimentos prévios ao ler, o leitor conta com “estruturas”, “cognitivas e afetivas”, que dizem respeito à relação entre os conhecimentos, habilidades e motivações existentes, e com “processos”, que se referem às ações realizadas quando em contato com o texto.

O leitor aborda as tarefas de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias. Além disso, ele coloca em prática diferentes processos que lhe permitem compreender o texto. (GIASSON, 2007, p. 9)¹²

Enquanto as estruturas tangem ao arcabouço de conhecimentos do sujeito, os “processos de leitura” se referem às atitudes tomadas por um leitor durante a leitura de um texto.

Os processos de leitura fazem referência à utilização de habilidades necessárias para abordar o texto, no decorrer de atividades cognitivas durante a leitura. É importante mencionar que estes processos que se

¹¹ *Modèle contemporain de compréhension en lecture*. GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture: pratiques pédagogiques*. Montréal: Gaëtan Morin, 2007. p.7.

¹²No original : Le lecteur aborde les tâches de lecture avec les structures cognitives et affectives qui lui sont propres. De plus, il met en œuvre différents processus qui lui permettront de comprendre le texte.

realizam em diferentes níveis não são sequenciais, mas simultâneos. (GIASSON, 2007, p.15)¹³

Os “processos de leitura” são realizados pelo leitor a medida que a leitura se faz necessária e estes acontecem concomitantemente ao longo da leitura. É esta simultaneidade que permite a compreensão em leitura já que um processo contribui para que o outro se realize.

[...] toda habilidade aprendida fora de uma atividade global de leitura não se realiza da mesma forma que quando esta mesma habilidade é utilizada em um contexto real de leitura. Mesmo se a leitura pode ser analisada sob o plano das habilidades, a plena realização de cada uma das habilidades tomadas separadamente não constitui em si um ato de leitura. De fato, toda habilidade está continuamente em interação com outras habilidades no processo de leitura: ela exerce um efeito sobre as outras habilidades e ela é modificada por estas. (GIASSON, 2007, p. 4)¹⁴

Os processos, segundo o modelo proposto, podem ser de diversas naturezas, determinadas de acordo com o objetivo de leitura para o qual o processo é direcionado.

Existem processos orientados para a compreensão dos elementos da frase, outros para a busca de coerência entre as frases, outros ainda têm como função construir um modelo mental do texto ou uma visão do conjunto que permitirá ao leitor apreender os elementos essenciais e, em seguida, fazer hipóteses, integrar o texto a seus conhecimentos prévios. Outros processos enfim servem para gerenciar a compreensão. (GIASSON, 2007, p.15)¹⁵

A segunda variável proposta, o “texto”, diz respeito ao que será lido. Os textos variam e suas diferenças interferem no modo como o leitor o compreenderá durante a leitura.

Giasson (2007) afirma que não existe uma classificação perfeita que permita determinar os tipos de texto, mas três critérios contribuem para que compreendamos o

¹³ No original: Le processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habilités nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture. Il est important de mentionner que ces processus qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels mais simultanés.

¹⁴ No original: [...] toute habilité apprise en dehors d’une activité globale de lecture ne se réalise pas de la même façon que lorsque cette même habilité est utilisée dans un contexte réel de lecture. Même si la lecture peut être analysée sur le plan des habilités, la pleine réalisation de chacune de ces habilités prises séparément ne constitue pas en soi un acte de lecture. En fait, toute habilité est continuellement en interaction avec les autres habilités dans le processus de lecture : elle exerce un effet sur les autres habilités et elle est modifiée par ces dernières.

¹⁵ No original: Il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase, d’autres vers la recherche de cohérence entre les phrases, d’autres encore ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d’ensemble qui permettra au lecteur d’en saisir les éléments essentiels et par la suite de faire des hypothèses, d’intégrer le texte à ses connaissances antérieures. D’autres processus enfin servent à gérer la compréhension.

tipo de texto com o qual tomamos contato: a “intenção do autor”, a “estrutura” e o “conteúdo”.

A variável **texto** diz respeito ao material a ler e pode ser considerada sob três aspectos : a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. A intenção do autor determina de fato a orientação de dois outros elementos. A estrutura faz referência ao modo como o autor organiza as ideias no texto e o conteúdo refere-se aos conceitos, aos conhecimentos, ao vocabulário que o autor decide transmitir. (GIASSON, 2007, p.7)¹⁶

No que tange à “intenção do autor”, lidamos com aquilo que ele pretende ao escrever seu texto. Dentre as intenções, podemos citar, por exemplo, o convencimento, a informação, a distração, entre outros.

A “intenção do autor” está relacionada ao gênero literário, mas não é equivalente a este, já que para atingir o mesmo objetivo o autor pode se valer de diferentes gêneros. Giasson (2007) exemplifica esta relação entre “intenção do autor” e “gênero literário”

Um autor que quer distrair os seus leitores escolherá, por exemplo, o romance ou a história em quadrinhos; mas uma história em quadrinhos pode também ser escolhida por um autor que quer informar seus leitores ou os persuadir de alguma coisa. (GIASSON, 2007, p. 19)¹⁷

A “estrutura do texto” se refere a sua forma, ou seja, a maneira como o texto é organizado, o formato escolhido para que as ideias sejam construídas e apresentadas. A estrutura pode refletir a “intenção do autor”, dado o fato de que uma escolha é feita ao expressar as ideias pretendidas, que podem ser organizadas de diferentes maneiras.

Ligado à “estrutura do texto”, o “conteúdo” evidencia a temática escolhida pelo autor para ser apresentada. A ligação entre ambos os critérios, segundo a autora, reside no fato de que o autor escolherá a estrutura mais conveniente para expressar o tema escolhido para seu texto.

O “contexto”, terceira variável envolvida na compreensão em leitura, reflete os elementos que não são textuais, mas estabelecem as condições de leitura determinadas pelo leitor ou impostas a ele e que influenciam a compreensão em leitura.

¹⁶ No original : La variable **texte** concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois aspects principaux : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. L'intention de l'auteur détermine en fait l'orientation des deux autres éléments. La structure fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte alors que le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances, au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre.

¹⁷ No original : Un auteur qui veut distraire ses lecteurs choisira, par exemple, le roman ou la bande dessinée ; mais une bande dessinée peut aussi être choisie par un auteur qui veut informer ses lecteurs ou les persuader de quelque chose.

O **contexto** compreende os elementos que não fazem parte literalmente do texto e que não dizem respeito diretamente às estruturas ou aos processos de leitura, mas que influenciam na compreensão do texto. Podemos distinguir três contextos: o contexto psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto...) o contexto social (intervenções dos professores, dos pares...) e o contexto físico (tempo disponível, barulho...). (GIASSON, 2007, p. 7)¹⁸

No que tange aos tipos de contexto que podem influenciar a compreensão em leitura, Giasson (2007) discorre acerca de três: “psicológico”, “social” e “físico”. Estes diferentes contextos podem ser criados pelo próprio leitor ou determinados pelo meio no qual ele se insere.

O “contexto psicológico” retrata o modo como o leitor encara o texto lido, seu projeto de leitura e suas sensações frente ao texto com o qual deve lidar. Neste critério, questões como o interesse pelo texto lido, a motivação para ler o texto em determinado momento e intenção de leitura ao escolher um texto, “trata das condições contextuais próprias ao leitor, ou seja, sua motivação e sua intenção de leitura”.¹⁹

O “contexto social” compreende todo tipo de interação e situações paralelas à leitura que podem acontecer durante o ato de ler. Nesse sentido, interferirão na compreensão questões como o fato de a leitura ser silenciosa ou realizada em voz alta, leitura em grupo ou individual, leitura com auxílio ou sem auxílio.

Por contexto social, é necessário compreender todas as formas de interação que podem se produzir durante a tarefa da leitura entre leitor e professor ou os pares: as situações de leitura individual em relação às situações de leitura diante de um grupo; as leituras sem ajuda em relação às leituras guiadas... (GIASSON, 2007, p. 24)²⁰

Finalmente, o “contexto físico” representa todas as condições do ambiente no qual a tarefa de ler é realizada, “compreende todas as condições materiais nas quais se desenvolvem a leitura [...]”²¹.

¹⁸ No original: Le **contexte** comprend des éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures ou le processus de lecture, mais qui influent sur la compréhension du texte. On peut distinguer trois contextes : le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...), le contexte social (les interventions de l’enseignant, des pairs...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...).

¹⁹ No original : Le contexte psychologique concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c’est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture.

²⁰ No original : Par contexte social, il faut entendre toutes les formes d’interaction qui peuvent se produire au cours de la tâche de lecture entre le lecteur et l’enseignant ou les pairs : les situations de lecture individuelle par rapport aux situations de lecture devant un groupe ; les lectures sans aide par rapport aux lectures guidées...

²¹ No original :[...] comprend toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture [...]

Aspectos como o nível de barulho, a temperatura do ambiente e as condições de reprodução do texto interferirão diretamente para que haja maior ou menor compreensão em leitura.

As propostas de ensino da leitura em Giasson (2007) partem de uma compreensão da leitura que vai de encontro à ideia de que esta depende em grande parte da atitude do leitor frente ao texto. Ao estabelecer o modo como tratará da compreensão escrita, Giasson (2000) afirma que as dificuldades de leitura podem ser divididas em 3 (três) níveis que dizem respeito, respectivamente, ao leitor, ao texto e ao contexto de leitura.

A noção de níveis de dificuldade de compreensão nos interessa à medida que pode ser adotado como um critério para o estabelecimento de atividades de compreensão escrita. Ao conhecermos quais as possíveis dificuldades decorrentes da leitura, mais facilmente nortearmos nossa concepção didática, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão escrita de maneira mais eficaz.

Considerando os níveis de dificuldade estabelecidos pela autora, temos uma subdivisão, na qual são explicitadas quais habilidades focar para que esta dificuldade seja sanada.

No que tange às dificuldades do leitor que influem na (in)compreensão textual, vemos que o “interesse pela leitura”, os “conhecimentos de língua” e as “habilidades de leitura” interferem no posicionamento frente ao texto lido.

Além disso, o próprio texto pode se colocar como um fator de dificuldade, caso o leitor desconheça elementos como as “intenções do autor”, o “tipo de texto”, a “organização de ideias”, já explicitados anteriormente.

Finalmente, o contexto de leitura exerce papel relevante na compreensão já que os conhecimentos e intenções do leitor interferirão na forma como o texto será compreendido.

Ao pensar a compreensão em leitura no ensino de línguas, a leitura de textos literários se evidencia, dado o fato de que esta apresenta algumas especificidades. Na seção seguinte, abordamos as particularidades que diferenciam o texto literário e influem no modo como a leitura é abordada.

1.4 Leitura de textos literários

Eco (1979), em sua obra *Lector in fabula*, trata, especificamente, da leitura do texto literário. Ao discorrer sobre de que depende a interpretação de um texto, o autor estabelece uma relação entre a leitura de textos completos e a leitura de frases isoladas.

A frase contém um “significado virtual”, ou seja, ainda que isolada, a frase por si só apresenta elementos que possibilitam ao leitor, inseridos em uma dada situação, supor sua condição de produção, ou seja, uma frase, ainda que esteja isolada, pode ser compreendida parcialmente por um falante nativo.

Por outras palavras, um falante normal tem a possibilidade de inferir, da expressão isolada, o seu possível contexto linguístico e as suas possíveis circunstâncias de enunciação. Contexto e circunstância são indispensáveis para poder conferir à expressão o seu significado pleno e completo, mas esta possui um significado virtual que permite ao falante adivinhar o seu contexto. (ECO, 1979, p.17)

Ao tratar do “significado virtual” da frase isolada e que pode ser apreendida por um “falante normal”, assumimos a existência de representações para determinadas palavras e enunciados, socialmente compartilhadas, que são acionadas pelo leitor quando em contato com determinada construção sintática.

Se por um lado o significado do texto só será apreendido completamente se este for analisado dentro de uma situação de produção, por outro a própria construção textual fornece elementos que permitem ao leitor a apreensão do significado do texto e que não podem ser negligenciados na interpretação textual.

Neste sentido, dentre as especificidades do texto literário, verificamos que sua análise baseada em elementos linguísticos é necessária, mas não suficiente, no processo de compreensão textual.

Ao considerarmos que as representações acionadas pelos leitores no momento da leitura são estabelecidas socialmente, evidenciamos a importância de levarmos em conta as condições de produção e recepção que influem na leitura e na atribuição de significados que é feita.

Este raciocínio corrobora a observação de que ainda que a análise linguística permita uma compreensão parcial, apenas a observação de um texto literário com todos os elementos de seu entorno permitirá que o leitor tenha uma compreensão completa do texto lido.

Um texto literário é passível de várias interpretações, sendo que estas partem do próprio texto, mas são decorrentes do histórico de leituras do sujeito e do contexto social em que este está inserido.

Para exemplificar os prismas sob os quais o texto pode ser analisado, Eco (1979) adotada uma distinção, denominada de “instruções orientadas para o texto”, entre “contexto”, “co-texto” e “circunstância”.

Segundo o autor, o texto é apresentado por meio de seleções que tangem tanto ao léxico, quanto às relações estabelecidas entre os termos e aquela estabelecida entre termos e situações de comunicação.

Ao tratarmos do “contexto”²² lidamos com as possibilidades de que dado termo apareça em relação com outros.

Uma seleção contextual, portanto, regista os casos gerais em que determinado termo poderia ocorrer concomitantemente com (e, por conseguinte, co ocorrer) com outros pertencentes ao mesmo sistema semiótico. (ECO, 1979, p. 19)

O contexto é encarado pelo autor como uma possibilidade abstrata, já que engloba todas as possíveis relações estabelecidas entre um dado termo com outros de campos lexicais variados e os possíveis significados advindos destas relações.

A efetivação da ocorrência dos termos em um mesmo enunciado tratar-se-ia, então, de um “co-texto”, já que um dos contextos possíveis deixa de ser uma abstração e passa a se efetivar, ou seja, os termos passam a “co ocorrer”.

Uma seleção contextual, portanto, regista os casos gerais em que determinado termo poderia ocorrer concomitantemente com (e, por conseguinte, co ocorrer) com outros termos pertencentes ao mesmo sistema semiótico. Quando, pois, o termo efectivamente co-ocorre com outros termos (isto é, quando a selecção contextual se actualiza) temos, precisamente, um co-texto. As selecções contextuais prevêm possíveis contextos: quando estes se realizam, realizam-se num co-texto. (Eco, 1979, p. 19)

Diferente do contexto, que estabelece uma possibilidade, o “co-texto” nos leva a tratar efetivamente da realização do texto e a seleção feita dentro de uma gama de possibilidades de realização.

²² O contexto em Eco (1979) refere-se a uma categoria de análise do texto literário e tange às possibilidades do estabelecimento de relações linguísticas dentro do texto. Esse conceito não é, portanto, utilizado no mesmo sentido que em Giasson (2007), para quem o contexto refere-se a todas as situações extratextuais às quais o leitor está submetido durante a leitura.

Passando das considerações relativas ao registro para a relação do texto com as situações de comunicação, a “circunstância” mostra a possibilidade de que determinados termos sejam realizados em situações de enunciação específicas.

Novamente no domínio das relações abstratas, já que não necessariamente efetivadas, a circunstância prevê a possibilidade de que determinado termo ou construção sintática tenha diferentes interpretações à medida que se efetive em situações de comunicação diferentes.

Sob este prisma, tomamos o texto como um ato de comunicação, situacionalmente condicionado e ao qual, conseqüentemente, a interação é inerente. Esta consideração decorre do fato de as possibilidades de efetivação de uma relação lexical, por meio do “contexto”, e da atribuição de diferentes significados a um termo quando usado em diferentes situações, por meio da “circunstância”, determinam a efetivação do “co-texto” e as relação de significado que será estabelecida pelo leitor no ato da leitura, processo por meio do qual se unem, pois, questões linguísticas e sociais.

Esta necessidade de ação do leitor frente ao texto salienta a multiplicidade de significados possíveis de serem depreendidos e deve-se ao caráter do próprio texto, segundo Eco (1979), já que este é

[...] uma máquina preguiçosa que requer do leitor um árduo trabalho cooperativo para preencher espaços do não-dito ou do já-dito, espaços, por assim dizer, deixados em branco, então o texto mais não é do que uma máquina pressuposicional. (ECO, 1979, p; 27)

Tendo em vista o fato de que o texto deve ser encarado levando-se em conta sua situação de produção e que cabe ao leitor, inserido em uma nova situação de comunicação, atribuir-lhe um sentido dentro de vários possíveis, assumimos como mais uma das especificidades do texto literário o fato de que não há apenas um sentido possível, sendo suas possibilidades de leitura, portanto, múltiplas.

Por certo que, se todos estes processos são vistos como casos nos quais o texto deixa os seus próprios conteúdos no estado virtual, esperando que o trabalho cooperativo do leitor lhes dê a sua actualização definitiva, então pode continuar a falar-se de pressuposto, porque, enfim, há sempre alguma coisa a unificar estes processos tão diversos, e isso é, precisamente, o facto de um texto ser sempre, de qualquer modo, reticente. (ECO, 1979, p. 28)

“Reticente”, mas ainda assim portador de um “significado virtual” compreensível pelos leitores, especificidades que nos despertam para a necessidade de olharmos de maneira específica para a leitura literária dentro de uma análise da leitura.

Jouve (2012), tal como faz Eco (1979), trata especificamente da leitura de textos literários. Ao fazê-lo, o autor distingue diferentes posturas assumidas pelo leitor face à leitura de uma obra literária e atenta para a complexidade inerente à leitura em literatura.

Durante a leitura literária, o leitor, tendo em vista a construção de sentidos, tem a possibilidade de “entender”, “interpretar” ou “explicar”. A distinção proposta por Jouve (2012) apresenta uma gradação que compreende a leitura da maneira mais simples, durante a qual são estabelecidas relações apenas restritas aos elementos textuais, a criação de relações mais complexas pelo leitor, abarcando noções que ultrapassam o texto.

“Entender” equivale a apreender o sentido denotativo do texto, associando-o a representações mentais preexistentes acerca das palavras lidas, “apreender intelectualmente a relação de significação que existe entre determinado signo e a coisa significada”.

A ação de entender como a associação do signo às representações que este pode suscitar exige, necessariamente, manter o foco na forma do texto. Há possíveis questionamentos que esta modalidade de leitura podem despertar e que são abordados pelo autor, que defende o entender a medida que se baseia “em um consenso entre os falantes de determinada língua”. Para Jouve

Contestar a existência do sentido literal equivaleria a dizer que o texto se serve de signos que não significam nada antes de alguém se apoderar deles, o que evidentemente seria um absurdo. Esse sentido objetivo, convencional, partilhado pela comunidade dos falantes, está inscrito no código da língua: podemos qualificá-lo de “sentido linguístico”. (JOUVE, 2012, p. 105)

“Interpretar” é uma ação que se distingue do entender à medida que deixa de lidar com “o sentido das palavras na língua” para se associar “às apostas de um texto em particular”.

Chegando a uma abordagem mais específica das particularidades de determinado texto, a interpretação se define como o estabelecimento de conexões entre os termos presentes no texto durante a leitura ou, nas palavras do autor,

Para ser preciso, entendo por “interpretação” o gesto (crítico) que consiste em depreender algumas significações sintomáticas do texto com base na configuração específica dele. (JOUVE, 2012, p. 106)

Salientamos que a interpretação não é compreendida como a busca de sentidos exteriores ao texto durante a leitura, já que “as significações são *dados do próprio texto*”.

A diferença, segundo o autor, entre o entendimento, por meio do qual tratamos de elementos linguísticos dentro do texto, e a interpretação, através da qual buscamos estabelecer conexões entre estes elementos, também dentro do texto, está no fato de que nem sempre as conexões são simples de serem percebidas e, além disso, podem ser atualizadas a cada nova leitura realizada.

Em síntese, interpretar consiste em dar conta, tanto no nível local como no nível global do duplo gesto de seleção (por que o texto optou por essa configuração?) e de combinação (que significações podem ser lidas nas relações entre elementos textuais?). (JOUVE, 2012, p. 108)

Finalmente, dentre as operações expressas por Jouve (2012) para o trabalho com a obra literária, o “explicar” permite a associação do texto com seus contextos de produção e recepção, à medida que se questiona sobre as questões levantadas pelo autor no texto e as causas destas questões, o que se concentra nos fatores que convergiram para a produção da obra literária, entretanto, estas questões também se atualizam na medida em que tomam contato com outros contextos durante a recepção da obra.

Como todo sistema complexo, a obra manifesta propriedades “emergentes”: ela é sempre mais diversa do que o conjunto das causas que a produziram. O texto pode ser parcialmente explicado pelo estado do mundo, mas, em contrapartida, nunca deixa de modificar esse mesmo mundo. (JOUVE, 2012, p.111)

A virtude das operações determinadas por Jouve (2012) para a análise literária, consideramos, está no fato de que todas dependem do próprio texto e se atualizam em função das relações que este estabelece com as circunstâncias de produção e recepção. Assim, ainda que o texto seja visto como aberto a diversas possibilidades de interpretação, estas só serão plausíveis se corroboradas por elementos presentes na própria obra.

1.4.1 O ensino da leitura de textos literários

No contexto do ensino da leitura de textos literários, neste trabalho, recorreremos a Giasson (2007) pelo método, ressaltando que suas reflexões referem-se ao contexto de

ensino de língua francesa, e a Jouve (1993, 2002) e Eco (1979), pelos processos que integram o ato de ler, para os quais a leitura de textos literários é o principal foco.

Nesta parte do trabalho nos apoiamos em Jouve (1993, 2002) buscando trazer os diferentes processos que participam da leitura de textos literários e como estes elementos tornam-se significantes para a aprendizagem da leitura. Segundo o autor, a leitura enquanto atividade complexa envolve “um processo neurofisiológico”, “um processo cognitivo”, “um processo afetivo”, “um processo argumentativo”, “um processo simbólico”.

É um processo “neurofisiológico”, pois depende da percepção visual dos elementos que compõem o texto. Ao ler, partimos da observação do texto, sem a qual a leitura não seria possível.

A leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos. (JOUVE, 2002, p.17)

À percepção dos signos segue-se um “processo cognitivo” por meio do qual o leitor atribui sentido às palavras observadas, tornando possível a compreensão da progressão do texto lido.

Depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata. A conversão das palavras e grupos de palavras em elementos de significação supõe um importante esforço de abstração. (JOUVE, 2002, p.18)

Na leitura de textos literários, mais do que a compreensão do que foi lido, há um “processo afetivo” que influi no modo como o texto é percebido, tornando a leitura mais ou menos interessante para o leitor, “Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral.”

Todo o texto literário carrega em si uma intenção de convencer o leitor. Por meio de “processos argumentativos”, ou leitor entra em contato com a tese presente nos textos lidos.

Qualquer que seja o sentido do texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida. (JOUVE, 2002, p.22)

Finalmente, toda leitura é um “processo simbólico” a medida que durante o ato de ler são construídos sentidos, mas estes dependem do contexto no qual o leitor está inserido e se modificam com ele, ou seja, “a leitura afirma-se como parte interessada de uma cultura”. Neste sentido, “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época.”

1.4.2 Da leitura do texto literário à produção escrita do *commentaire linéaire*²³

Considerando os aspectos tratados nas seções anteriores, trazemos neste momento a discussão da importância da conscientização dos processos de leitura para a produção escrita no contexto deste trabalho, especificamente o *commentaire linéaire*, produção de texto tradicional presente na universidade francesa.

Se retomarmos Kleiman (2004, 2008, 2013), vemos que a autora traz 3 (três) critérios de escolha do texto literário, a saber: o “interesse”, a “relevância” e a “legibilidade”.

A escolha textual deve prezar pelo “interesse” do leitor, já que este deverá mobilizar uma série de conhecimentos para a compreensão escrita. Quanto mais distante o texto for da realidade dos estudantes, menos evidente será a interpretação deste por meio das experiências do leitor.

Por outro lado, a leitura deve ampliar o conhecimento de mundo do leitor. Daí a “relevância” em se pensar em um texto que acrescente algo à realidade social ao qual ele será apresentado.

Finalmente, a “legibilidade” interfere no fato de que um texto que apresente escolha, temática, objetivos desconhecidos pelos leitores não poderá ser compreendido, já que os elementos de interação social não são compartilhados entre texto e leitor.

Os critérios para a escolha do texto são a LEGIBILIDADE, ou grau de dificuldade, a relevância e o interesse, tanto do ponto de vista de apelo ao estudante quanto do ponto de vista dos objetivos acadêmicos da escola, que deveriam alargar o universo temático do estudante. (KLEIMAN, 2004, p. 26)

No que se refere à leitura de textos literários em francês, levamos em conta, no âmbito desta pesquisa, o contexto no qual ela se realizou, ou seja, a leitura de textos

²³ Adotamos o termo em francês, pois não há, no contexto acadêmico brasileiro, nenhuma produção escrita que se assemelhe ao *commentaire linéaire* francês.

literários para estudantes de Letras Francês/Português que se preparam para a mobilidade acadêmica na França.

Neste sentido, consideramos os 3 (três) aspectos citados por Kleiman (2004, 2008, 2013) da seguinte forma:

- O “interesse” foi evidenciado a medida que trabalhamos com textos ligados ao currículo de Letras nas universidades brasileiras nas quais esta pesquisa se desenvolveu;
- A “relevância” foi considerada tendo em vista a ênfase do programa *PLI/França CAPES* e as obras integrantes da bibliografia das disciplinas cursadas na universidade francesa pelos participantes do programa;
- A “Legibilidade” foi determinada pelo nível de estudos em língua francesa dos estudantes que participaram da pesquisa.

No que tange à produção escrita acadêmica na área de Letras, compreendida como um processo decorrente da leitura literária, adotamos o *commentaire linéaire* como referência neste processo.

Considerando que o *commentaire linéaire* é uma produção escrita tradicional no contexto acadêmico francês e que tem, portanto, características específicas, a saber, explicação de um texto literário, a construção segundo a sequência da obra literária em que se baseia, a apresentação de uma análise baseada em forma e conteúdo do texto literário e a determinação de uma problemática que guie sua produção, fazemos, a seguir, algumas considerações sobre os gêneros textuais. Adotamos as reflexões de Bakhtin (1997), a medida que estas nos permite a associação com as produções escritas realizadas em contexto acadêmico.

Para o autor os gêneros estabelecem-se integrados a uma esfera social, sendo condicionados por ela já que têm como função responder aos objetivos específicos deste contexto comunicativo. Neste sentido, os gêneros não se estabelecem de maneira única em cada indivíduo, mas são marcados pela especificidade do meio social no qual se busca a comunicação.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do

enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Ao tratar do caráter socialmente marcado dos gêneros, Bakhtin (1997) atenta para o fato de estes serem “relativamente estáveis”, devendo-se a estabilidade às características estabelecidas social e culturalmente, e que possibilitam a manutenção de determinados gêneros em determinados contextos comunicativos.

No entanto, a estabilidade expressa pelo autor é relativa, à medida que estilo e conteúdo, ainda que influenciados pelo entorno, tangem também às características individuais, que competem para o estabelecimento de enunciados.

Para Bakhtin (1997), os enunciados são estabelecidos a partir da relação com outros enunciados, determinando uma relação chamada dialógica.

A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo lingüístico), entabularão uma relação dialógica. (BAKHTIN, 1997, p. 346)

Este dialogismo se configura por meio de uma relação entre cada enunciado novo, que é criado e as alusões que são feitas por estes a outros já existentes. Todo enunciado criado responde a outros anteriores, acrescentando “novidades”, mas nunca deixando de se valer de elementos já dados anteriormente.

O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 349)

Partindo dos pressupostos de Bakhtin (1997) de que a escolha coerente destes processos envolve a capacidade de antecipação do contexto de recepção, admite-se que esta competência interferirá diretamente no desempenho de um estudante em contexto acadêmico estrangeiro, ainda que este já esteja em processo de formação em seu país de origem.

Dentro do contexto acadêmico francês, as produções escritas exigidas em trabalhos e avaliações têm características bem definidas, notadamente nos estudos literários.²⁴

As produções escritas adotadas em avaliações nas universidades são definidas ao longo de toda a formação escolar e acadêmica dos franceses, sendo que, a ênfase de ensino para cada uma das produções escritas está relacionada ao conhecimento da metodologia de escrita.

O desconhecimento das regras que regem as avaliações no sistema universitário francês tem como consequência o acúmulo de dificuldades no momento da inserção acadêmica já que o estudante, tendo passado por uma mudança cultural ao se estabelecer em um novo país, obrigado a utilizar uma língua diferente da sua materna, deve conhecer as normas que regem o sistema universitário e se revelam diferentes daquelas aceitas no Brasil.

Para os estudantes estrangeiros que se inscrevem nas universidades francesas onde farão seus estudos ou parte deles, a falta de conhecimento e prática dessas regras constitui, inicialmente, um obstáculo à compreensão e execução dos trabalhos e provas solicitados nas disciplinas cursadas. Ocorre para eles uma mudança em todos os sentidos: sociocultural e linguístico. (MACHADO, 2013, p.39-40)

São 3 (três) as produções escritas se destacam dentre as solicitadas nas avaliações na área, a saber, os *commentaires linéaire* e *composé* e a *dissertation*. De acordo com nossas observações referentes às avaliações na França, notamos que as exigências avaliativas seguem uma progressão, que levam da produção textual mais simples, o *commentaire linéaire*, à mais complexa, a *dissertation*. Por esta razão e considerando a formação dos participantes desta pesquisa, centramos nossas reflexões no *commentaire linéaire*.²⁵

Estabelecemos um referencial de características do *commentaire linéaire*. O quadro 1 ilustra as informações encontradas.²⁶

²⁴ Tradicionalmente o *commentaire linéaire*, o *commentaire composé* e a *dissertation*, segundo, Regina Teresa dos Santos MACHADO (2013).

²⁵ A definição oficial do *commentaire linéaire* consultada, disponível em: <http://www.ac-grenoble.fr/webcurie/pedagogie/lettres/francais/methode/analyse_litteraire.htm>, pode ser consultada no anexo I.

²⁶ As características apresentadas foram determinadas a partir de trabalhos realizados pelos participantes *PLI/França CAPES* e das respostas obtidas em entrevista feita no início do último semestre acadêmico dos estudantes na França (dados que serão detalhados no capítulo III).

Quadro 1 – *Commentaire Linéaire*

Características da produção escrita			Consigne da atividade	
Explicação do texto literário	Segue a cronologia da obra/ do trecho	Une análise da estrutura e do conteúdo	Cabe ao estudante determinar a problemática da produção	Composta apenas de um excerto de texto literário

A produção escrita em questão se define como uma explicação linear do texto literário, de onde provém o nome, baseada em um trecho pré-determinado. A necessidade de a problemática da análise ser definida pelo estudante no momento da produção textual complexifica a resolução da tarefa por um estudante estrangeiro já que este desconhece a metodologia da produção escrita não tem um roteiro definido para a realização da atividade.

Além disso, espera-se que o *commentaire linéaire* contenha uma análise que explore elementos da forma e do conteúdo de texto, estabelecendo relações entre estes dois vieses de observação do texto literário, tarefa que não faz, necessariamente, parte das exigências de produção textual em literatura no Brasil.

No que tange à estruturação do *commentaire linéaire*, tendo em vista as informações a serem abordadas em cada uma das partes, o quadro 2 apresenta uma síntese da elaboração textual esperada.

Quadro 2 – Informações presentes no *commentaire linéaire*

Introdução			Desenvolvimento			Conclusão		
Contextualização da obra no período histórico/literário	Elementos biográficos do autor	Problemática desenvolvida	Plano do texto	Divido em três partes, contendo três premissas para	Exemplificação de ideias com trechos do texto	Retomada das ideias desenvolvidas	Conclusão da problemática criada	Estabelecimento de relação com outras obras

As características do *commentaire linéaire* são adotadas nesta pesquisa como referência para um processo de aprendizagem, da compreensão escrita à produção textual em literatura, que vise à mobilidade acadêmica para a França na área de Letras.

As reflexões sobre este processo têm como base a formação em língua francesa voltada especificamente para as necessidades identificadas para a adaptação em um contexto universitário francês. Neste sentido, no próximo capítulo discorreremos sobre a metodologia do Francês para Objetivo Universitário, tendo em vista as especificidades do ensino de línguas voltado para a mobilidade acadêmica.

Capítulo II - Ensino de línguas para fins específicos

Na didática do ensino de línguas estrangeiras, as definições de programas concebidos para atender a necessidades específicas (profissionais ou acadêmicas) não é recente.

Segundo Mourlhon-Dallies (2008), desde a metade do século XX iniciou-se a reflexão e a definição de metodologias que tratavam de questões relativas ao ensino de línguas para fins específicos, desde a concepção do programa até sua realização e avaliação.

Ainda de acordo com a autora, 6 (seis) nomenclaturas foram utilizadas para definir este tipo de ensino, a saber: “français scientifique et technique”, “français langue de spécialité”, “français instrumental”, “français fonctionnel”, “français sur objectifs spécifiques”, “français de spécialité”.

Baseando-se nesta autora, Albuquerque-Costa (2011) afirma que cada metodologia responde a objetivos e necessidades específicas de um determinado período.

O ensino de línguas para objetivo específico apresentou diferentes denominações ao longo da história da didática das línguas estrangeiras. Por volta dos anos 60, a referência a um ensino voltado a um público adulto em meio profissional e/ou acadêmico desenvolveu-se de maneira variada e diversa com o objetivo de atender a um contexto em particular, relacionado a um público e a necessidades também específicas. Cada uma das terminologias adotadas referia-se a aspectos metodológicos específicos que marcaram as diferentes metodologias nos últimos 50 anos e suas prioridades em termos didáticos (Lehmann, 1990; Eurin e Henao De Legge, 1992; Albuquerque-Costa, 1999, entre outros). Mais recentemente, Mourlhon-Dallies (2008) retoma essa questão das nomenclaturas no ensino da língua francesa e, ao referir-se às especificidades de cada terminologia, francês científico e técnico, língua de especialidade, francês instrumental, francês funcional, ensino de línguas para objetivos específicos, público especializado, identifica para cada uma delas: (1) a natureza das demandas colocadas pelas instituições; (2) as metodologias dominantes em cada época no ensino e aprendizagem de línguas; (3) as prioridades em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos, ao léxico específico da disciplina alvo e aos objetivos de aprendizagem a serem alcançados, para cada contexto profissional e/ou acadêmico. (ALBUQUERQUE-COSTA, 2011, p.48)

Dos estudos realizados a área, destacamos os trabalhos de Parpette (2003), Mangiante e Parpette (2004, 2011, 2012), Mourlhon-Dallies (2011), Albuquerque-Costa (2011), que tomamos como referência para esta pesquisa, de forma particular no que tange ao ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU).

No contexto do ensino do francês para fins específicos no Brasil, tomamos como exemplo os cursos oferecidos pela Aliança Francesa de São Paulo (AFSP)²⁷, que respondem à necessidade de formação na língua no âmbito profissional, Francês para Objetivo Específico (FOS), para leitura, Francês Instrumental e, mais recentemente, graças à internacionalização das universidades e acordos de programas de intercâmbio, uma importante demanda na área do Francês para Objetivo Universitário (FOU), notadamente pelos trabalhos já mencionados de Mangiante e Parpette (2004, 2011, 2012).

Para esta pesquisa, nos interessa sobretudo as metodologias relacionadas ao Francês Instrumental, FOS e FOU. Primeiramente, tratamos da denominação Francês Instrumental, buscando as características principais deste ensino no contexto brasileiro.

Em seguida, abordamos o FOS, na medida em que esta metodologia, apesar de voltar-se, na didática das línguas para o ensino da língua francesa em contextos profissionais, as etapas metodológicas que a definem são as mesmas para o FOU.

No que se refere ao FOU, estabelecemos a discussão no âmbito da formação para os estudos em Letras na universidade francesa.

2.1 Francês Instrumental

Albuquerque-Costa (2011), ao destacar a evolução do ensino de língua em contexto específico, acentua o interesse pelo ensino de francês instrumental, crescente principalmente a partir dos anos de 1970. Baseado no desenvolvimento de competências leitoras para áreas especializadas, o ensino instrumental responde a uma demanda de formação para a compreensão escrita, que vise a permitir a leitura de textos acadêmico-científicos em sua versão original.

Em cada universidade, os cursos de línguas instrumentais foram propostos, obtiveram muita procura (o que se observa até os dias de hoje) e suas estruturas baseavam-se em módulos semestrais, que tinham como objetivo o desenvolvimento progressivo de estratégias de leitura para a compreensão de textos acadêmicos. (ALBUQUERQUE-COSTA, 2011, p.49)

Segundo Pietraróia (1997), após um período em que o ensino da língua francesa se pautou quase exclusivamente no desenvolvimento de competências orais, era necessário passar a pensar novamente na escrita. Neste contexto, o advento do francês

²⁷ Disponível em: <http://www.aliancafrancesa.com.br/>. Acesso em: 19 jan.2016.

instrumental decorreu da necessidade de se formar em língua francesa para as áreas técnico-científicas e acadêmicas.

O que se observou, então, em meios onde o francês instrumental teve grande sucesso, como o Brasil e a América Latina, foi uma inversão da situação inicial de déficit linguístico para um aprendizado bastante enriquecedor tanto da língua quanto da leitura em FLE. Tal inversão, não se pode esconder, acarretou mudanças básicas na metodologia, que se transformou num método quase à parte e em que se abriu espaço também para a compreensão oral e o ensino da literatura. (PIETRARÓIA, 1997, p.73)

Na América Latina e no Brasil em particular, o ensino de francês instrumental se difundiu, então, como forma de responder a uma demanda específica: a necessidade de estudantes universitários lerem obras literárias francesas em suas versões originais.

A importância da abordagem é destacada por Pietraróia (1997)

Apesar disso – ou graças a isso – o francês instrumental foi decisivo para o ensino de língua francesa no estrangeiro, sobretudo por recuperar e oferecer uma nova abordagem ao tratamento textual, dando ao aluno a oportunidade de um desenvolvimento autônomo e reflexivo. Com essa nova postura, já não era mas preciso adiar a leitura de textos complexos para os níveis de aperfeiçoamento de um curso de língua: o acesso aos textos podia ser feito desde o início da aprendizagem. (PIETRARÓIA, 1997, p.73)

No contexto acadêmico, o ensino de francês instrumental é difundido até os dias atuais, especialmente, como ressalta Albuquerque-Costa (2011), entre estudantes de pós-graduação que buscam realizar leituras acadêmicas em suas versões originais ou responder às avaliações exigidas por agências de fomento para a realização de programas de mobilidade.

Na universidade de São Paulo, a denominação Francês Instrumental não é mais utilizada. Os cursos de leitura são intitulados “Práticas de leitura” e são divididos em dois níveis, sendo que o segundo se destina à leitura de textos acadêmicos.

Os cursos de leitura do Centro de Línguas da USP têm como objetivo, respectivamente, “Desenvolver a habilidade de leitura em língua francesa, levando o estudante à compreensão de textos de sua área acadêmica e/ou profissional e à seleção de informações de acordo com o objetivo de leitura estabelecido. Adquirir noções gramaticais e lexicais fundamentais da língua francesa.” e “aperfeiçoar a habilidade de leitura em língua francesa, levando o estudante à compreensão de textos de sua área

acadêmica e/ou profissional e à seleção de informações de acordo com o objetivo de leitura estabelecido.”²⁸

2.2. Francês para Objetivo Específico (FOS)

A denominação FOS, segundo Mourlhon-Dallies (2011), é uma abordagem de ensino de francês que se baseia em necessidades específicas bem definidas voltadas para fins profissionais ou acadêmicos, nos quais o francês é a língua de comunicação utilizada em situações orais e escritas.

De fato, reservamos atualmente a denominação FOS no singular para as operações muito focadas, necessitando da mobilização de uma engenharia de formação definida. O FOS no singular é antes de tudo uma tarefa dominada de concepção de programa, visando às competências de comunicação parciais, que buscamos desenvolver em um grupo de pessoas já inseridos em um emprego (ou ao menos bem avançados na qualificação profissional).²⁹ (MOURLHON-DALLIES, 2011, p. 69)

Além de ter como particularidade o uso da língua em situações de comunicação específicas e a homogeneidade do público, de uma mesma área de conhecimento, em contextos de aprendizagem, a metodologia FOS, segundo Mangiante e Parpette (2004) se define pela urgência expressa pelos aprendizes, já que estes devem aprender a língua para um uso imediato em seu contexto de inserção profissional.

Ainda segundo os autores, a característica da abordagem de responder a uma demanda de formação específica leva os programas de formação FOS a se configurarem seguindo cinco etapas definidas, a saber: 1) identificação da demanda de formação linguística, 2) análise das necessidades do público-alvo, 3) coleta de dados, 4) análise dos dados coletados e 5) elaboração didática.

Diferente do panorama que pode ser delimitado em um contexto profissional, no qual o uso da língua responde apenas a uma necessidade de comunicação, no que diz respeito ao contexto acadêmico, deparamo-nos com um ambiente mais complexo, no qual a língua estrangeira tem seu uso em situações específicas de comunicação, mas

²⁸ Disponível em: <http://clinguas.fflch.usp.br/cursos/1278>. Acesso 20 jan. 2016.

²⁹ No original: De fait, on réserve de nos jours l'appellation de FOS au singulier à des opérations très ciblées, nécessitant la mise en œuvre d'une ingénierie de formation pointue. Le FOS au singulier est avant tout une démarche maîtrisée de conception de programme, visant des compétences de communication partielles, que l'on cherche à faire acquérir à un groupe de personnes déjà insérées dans l'emploi (où à tout le moins, bien avancées sur la voie de la qualification professionnelle).

também em situações avaliativas, nas quais se faz necessário, por exemplo, o domínio de técnicas de escrita acadêmica.

A definição de um programa FOS é feita a partir da execução das etapas acima descritas e inicia-se por meio da formulação da demanda. Por exemplo, funcionários de uma agência de turismo que se preparam para realizar estágio profissional na França; um grupo de médicos brasileiros que vão realizar estágio como residentes em um hospital francês ou; estudantes selecionados para realizar intercâmbio em uma universidade francesa.

A figura 2 ilustra as etapas de definição de um programa FOS, partindo da identificação de uma demanda de formação específica.

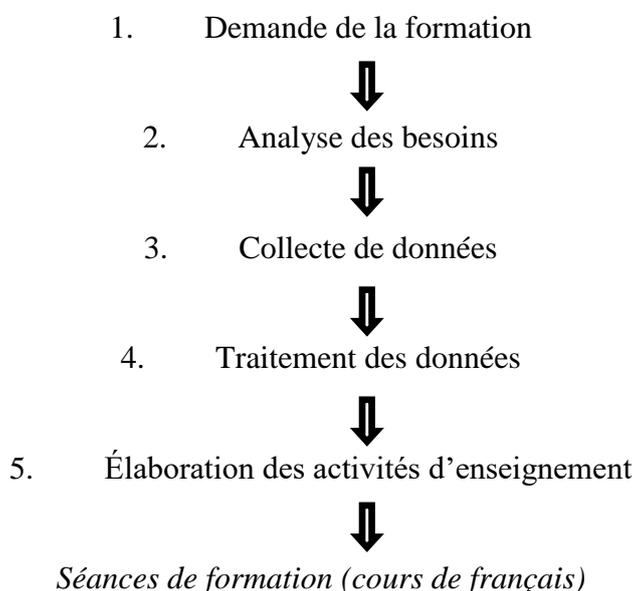


Figura 2 - *La démarche FOS* ³⁰

Tomando como base a figura 2, a elaboração de um programa FOS parte de um planejamento, durante o qual as seguintes etapas são consideradas: escolha de um contexto específico, profissional ou acadêmico, de ensino/ aprendizagem de línguas; definição de um público e do nível de conhecimentos deste; listagem das necessidades específicas deste público, a qual se segue a definição dos objetivos do curso; elaboração do programa e definição das atividades que comporão o curso.

³⁰ MANGIANTE, Jean-Marc ; PARPETTE, Chantal. *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, 2004.

2.3 Francês para Objetivo Universitário (FOU)

O FOU decorre da necessidade de se formar para a mobilidade acadêmica na França, principalmente tendo-se em vista um panorama global atual em que as relações internacionais se estreitam.

A particularidade da abordagem FOU reside no fato de que esta busca responder à demanda de formação linguística, cultural e acadêmica de estudantes que tencionam realizar seus estudos universitários na França.

Detalhamos as características da formação FOU, partindo das reflexões de Mangiante e Parpette (2011, 2012), que constataram a necessidade de se pensar uma formação em língua francesa diferente daquela obtida em cursos de francês geral que atendessem às exigências do contexto acadêmico francês.

O FOU parte do pressuposto de que é necessária uma formação específica para que estudantes não francófonos possam responder às exigências do contexto acadêmico francês. Por meio desta abordagem de ensino/aprendizagem de língua francesa, analisa-se a demanda de formação linguística, cultural e acadêmica de estudantes inscritos em programas de mobilidade, para que estes estudantes adaptem-se e sejam bem sucedidos em seus estudos no contexto universitário francês.

Mangiante e Parpette (2011, 2012), por meio de suas pesquisas no domínio FOU, constataram que estudantes estrangeiros precisavam de uma formação em língua estrangeira diferente daquela obtida em cursos de francês geral (FLE), pois o contexto universitário apresenta exigências acadêmicas muito específicas.

A formação FOU visa a atingir um objetivo preciso, definido por sua demanda de formação, em período de tempo curto. Por este motivo, os programas de ensino são focados em uma gama restrita de competências determinadas de acordo com as necessidades do grupo a ser formado.

Da precisão de objetivos característica da abordagem FOU advêm 2 (duas) particularidades: o professor é responsável pela concepção das atividades e a possibilidade de transposição destas atividades para outro contexto de formação é limitada, já que sua elaboração responde a uma demanda específica.

Ao pensar em uma formação voltada para um grupo específico, cuja demanda foi identificada, que possui objetivos definidos de adaptação a um contexto universitário estrangeiro, é inevitável que o próprio professor conceba as atividades a serem oferecidas nesta formação, pois a restrição temporal demanda um foco e apenas ele

conhece as necessidades expressas pelo grupo. O recurso a materiais didáticos disponíveis quando em uma formação FOU é condicionado a seleções e adaptações que permitam atender a esta formação específica visada.

Consequentemente, como as atividades são pensadas para um grupo específico com necessidades bem definidas, sua transposição para outros contextos de formação depende da similaridade de necessidades expressas pelos grupos.

No contexto acadêmico, a didática das línguas se viu em um impasse entre a especificidade demandada pelo contexto universitário e as competências mais abrangentes, habitualmente tratadas em um ensino de FLE. Se por um lado a formação em FLE busca apresentar uma ampla gama de temáticas cotidianas, de maneira que o estudante tenha contato com diversas manifestações da língua, a formação FOU procura expor situações específicas provenientes de um contexto universitário.

Temos, portanto, que, ao passo que a abordagem FLE se baseia em objetivos gerais e amplos de formação, a abordagem FOU se concentra em objetivos específicos, dirigidos a um único contexto de comunicação: a universidade.

O foco em situações de comunicação efetivadas em um contexto determinado em oposição ao contato com diversos contextos de comunicação resulta no fato de que a formação FOU se dirige ao desenvolvimento de competências específicas enquanto o FLE tenta englobar uma diversidade de competências.

Além disso, enquanto o objeto de ensino em FLE são conteúdos com os quais o professor está habituado, notadamente linguísticos, em FOU o professor deve lidar com conteúdos que nem sempre domina, pois são específicos de uma área de estudo para o qual ele deseja formar, e considerar competências não apenas linguísticas que influenciem na inserção acadêmica dos estudantes.

Tendo em vista o objetivo de desenvolver em estudantes de Letras em mobilidade na França habilidades que os permitam se inserir em contexto universitário estrangeiro, dividimos a metodologia FOU em 3 (três) dimensões:

1) linguística, que se refere aos conhecimentos da língua francesa necessários para que o estudante possa realizar as atividades propostas na universidade;

2) culturais, as quais fazem referência às relações interpessoais, administrativas, que se estabelecem no contexto acadêmico;

3) metodológica ou acadêmica, que diz respeito às regras de elaboração de trabalhos, tais como seminários, anotações feitas em aula, dissertações avaliativas, existentes no contexto universitário francês.

No âmbito linguístico, os estudantes em mobilidade devem ser capazes de responder a regras de escrita adequadas às produções e situações apresentadas na universidade, por meio do estudo destas estruturas linguísticas em situações discursivas específicas. Esta exigência vem sendo constatada por meio das coletas de dados realizadas com participantes do *PLI/França CAPES*, através das quais sobressai a necessidade dos estudantes se adequarem a um modelo de escrita pré-definido e relativamente rígido.

No que diz respeito à dimensão cultural, a vida estudantil do estudante em mobilidade envolve aspectos como: seu contato com outros estudantes, suas dificuldades e impressões em relação à adaptação em uma cidade francesa, sua inserção no contexto acadêmico, que engloba as impressões frente às aulas, o contato com os colegas de classe, professores e outros funcionários da universidade.

Finalmente, quanto aos métodos de trabalho esperados pelos professores, inseridos na dimensão metodológica ou acadêmica, e tendo em vista o foco dado nesta pesquisa a estudantes de Letras Francês/Português, tem sido possível observar, através das coletas de dados, que a grade curricular dos estudantes *PLI/França CAPES* é fortemente centrada na área literária e que, neste domínio de estudo, a metodologia de escrita solicitada nas avaliações, enfatiza-se aqui o *commentaire linéaire*, tem papel fundamental na devolutiva dada pelo professor.

Ao tratarmos do FOU, é importante salientar que esta metodologia se trata de uma “*déclinaison du FOS*” (Mangiante e Parpette, 2011, 2012), ou seja, seguem-se as mesmas 5 (cinco) etapas, a saber: 1) identificação da demanda, 2) análise de necessidades, 3) coleta de dados, 4) análise de dados, 5) elaboração didática.

Variação do FOS, o FOU se estabelece, como já citado anteriormente, com as mesmas bases metodológicas apregoadas pela configuração original da abordagem, por meio das quais se assume a elaboração didática como decorrente de um processo, constituído de 5 (cinco) etapas. Retomamos aqui as etapas com o intuito de associá-las às particularidades da formação nas Letras.

Ressaltamos que a metodologia FOU, que se aplica ao contexto universitário, pode se estender por diversas áreas de estudos. Para nós nesta pesquisa, importa compreender de que forma esta metodologia se configura na área de Letras, notadamente no contexto do programa *PLI/França CAPES*.

A seguir, detalhamos cada uma das etapas apregoadas pela abordagem FOU e de que maneira estas se relacionam ao processo de formação para a inserção acadêmica na França.

- *Identificação da demanda*

A primeira etapa metodológica determinada para o estabelecimento de uma formação FOU é a identificação de uma demanda de formação específica para a mobilidade acadêmica na França.

Esta demanda pode ser precisa, expressa por alguém, ou alguma instituição, cuja necessidade de formação para a mobilidade acadêmica se tornou significativa. Esta demanda pode ser também resultado de uma identificação de necessidade de formação específica feita em um contexto de ensino que leve ao oferecimento de uma formação orientada para este propósito.

Em ambos os casos, a determinação da oferta de uma formação FOU está ligada ao fato de que se faz necessário um ensino de francês que se diferencia do ensino geral e que prepare para a utilização da língua em um contexto universitário francês.

No caso dos estudantes de Letras, identificamos uma demanda de formação para a literatura, cujos estudos, como pudemos notar pela análise dos programas de ensino a serem seguidos pelos participantes do *PLI/França CAPES*, predominam na área de Letras neste contexto universitário.

Dado o fato de que estes estudantes de Letras Francês/Português têm os estudos em língua como parte de sua formação e supõe-se que a inserção em um contexto estrangeiro seja mais natural, a demanda de formação não se manifestou institucionalmente, mas foi identificada pela falta de paralelismo entre os programas de ensino propostos nos contextos universitários brasileiros e francês.

- *Análise das necessidades*

Tendo sido identificada a demanda de formação, ao(s) professor(es) cabe analisar a quais situações de comunicação o grupo de estudantes será submetido quando inseridos no contexto acadêmico francês. Desta análise, é possível compreender quais competências enfatizar na elaboração de uma formação voltada para este grupo específico.

Como já salientamos anteriormente, em FOU é determinante o fato de que o tempo disponível para que a formação aconteça é limitado. A necessidade de se pensar

em uma didática que seja marcada pela rapidez leva à necessidade de orientação precisa das competências visadas. A etapa de análise de necessidades é, pois aquela que permite a determinação do enfoque de conteúdos a ser dado na elaboração didática.

Do professor, que em uma formação FOU é também o conceptor do material didático com o qual trabalha, é esperado um levantamento de situações de comunicação nas quais os estudantes serão integrados na universidade francesa, bem como a compreensão dos possíveis discursos que podem se manifestar neste contexto.

No domínio de estudos das Letras, as particularidades da demanda de formação para a literatura identificada, ou seja, as necessidades levantadas se ligam ao fato de que a leitura em literatura apresenta especificidades que a tornam mais complexa que outros tipos de leitura e que as regras de produção escrita em literatura na França são bem definidas e, em muitos casos, desconhecidas pelos estudantes brasileiros.

Considerando estas características, determinamos a necessidade de formação em leitura literária, visando à produção escrita acadêmica tradicional em literatura, nossa opção foi a adoção do *commentaire linéaire*, produção escrita exigida dos estudantes em seu primeiro ano de estudo na área.

Foi por meio da análise das necessidades, também, que observamos a ausência de formação em literatura nos semestres iniciais de estudo em Letras no contexto acadêmico brasileiro, incoerente com o foco maciço na área observado no contexto acadêmico francês.

- *A coleta de dados*

É por meio da coleta de dados que o conceptor adquire elementos para a elaboração da formação a ser oferecida, entrando em contato efetivo com as situações de comunicação na universidade francesa.

A coleta de dados permite a confirmação de hipóteses levantada durante a análise de necessidades e a reformulação do rol de competências determinadas para serem evidenciadas ao longo da elaboração didática.

Recursos tais como entrevistas, aplicação de questionários, levantamento de dados na internet, filmagens, podem ser utilizados para que o conceptor se aproxime o máximo possível das situações de comunicação do contexto universitário francês e amplie seu referencial de conhecimentos sobre os discursos que emergem desta situação.

Parece-nos evidente afirmar que a etapa de coleta de dados é tanto mais complexa quanto mais distante geograficamente o conceptor estiver do contexto acadêmico francês.

No caso da coleta de dados realizada no âmbito do programa *PLI/França CAPES*, a distância, resultante do fato de que os participantes já estavam em imersão na França e a pesquisa vinha sendo realizada no Brasil, dificultou conhecer mais profundamente as características do *commentaire linéaire* e observar de que forma a solicitação desta produção escrita se manifesta na universidade francesa.

Em razão do distanciamento geográfico também, fez-se necessário que mobilizássemos um maior número de instrumentos de coleta de dados, de maneira que fosse possível conhecer um contexto universitário com o qual não tínhamos contato direto.

- *Análise dos dados*

A etapa de análise dos dados é o momento em que determinamos como os dados coletados, por meio dos quais conhecemos as situações de comunicação de um contexto acadêmico, são transformados em conteúdos didáticos a serem oferecidos durante a formação FOU.

Neste momento da metodologia, cabe ao professor visualizar as possibilidades de concretização didática das informações que foram coletadas e as atividades devem ser coerentes com as reflexões feitas nas etapas anteriores sobre as necessidades dos estudantes, os discursos conhecidos e as situações de comunicação às quais estes se reportam.

- *Elaboração didática*

A elaboração didática, etapa final apregoada pela metodologia FOU, pode ser vista atrelada à análise dos dados. É observando as informações (sobre os estudantes e o contexto de inserção na França) levantadas que o conceptor busca apresentar os discursos conhecidos por meio de atividades.

Nesta etapa, é necessário que o professor reflita acerca das questões culturais que interferem nas competências linguísticas mobilizadas, levando o estudante a pensar não apenas na aquisição de estruturas linguísticas, mas também nas formas como estas estruturas são realizadas.

No item seguinte, pormenorizamos as informações acerca do programa *PLI/França CAPES* e explicitamos a razão pela qual identificamos, sem que houvesse demanda institucional, a necessidade de uma formação FOU voltada para estudantes de Letras brasileiros.

2.3.1 FOU no contexto do programa *PLI/França CAPES*

O *PLI/França CAPES* política pública de promoção da mobilidade internacional no âmbito da graduação³¹, destaca-se como uma iniciativa importante no que diz respeito aos estudos em língua francesa, já que este é o primeiro programa de mobilidade estudantil de abrangência nacional destinado a estudantes de Letras Francês/Português.

A relevância do programa se mostra, por um lado, pelo desenvolvimento linguístico dos estudantes que, inseridos em contexto acadêmico francês, têm a oportunidade de aperfeiçoar as competências no idioma adquiridas ao longo de sua formação em Letras Francês/Português. Por outro lado, pela ênfase dada à formação de professores, notadamente de língua francesa, surgem reflexões acerca das didáticas da língua e da carreira docente na área, que contribuem para o desenvolvimento de nosso domínio de estudo.

Em relação às exigências feitas para candidatura das universidades, de acordo com o edital do programa, era necessário apresentar um projeto pedagógico de formação em Letras Francês/Português.

A observação dos elementos a serem considerados na documentação destaca o papel dos estudos em língua francesa e das reflexões docentes nesta área. Segundo o edital, para proposição de projetos visando à candidatura das universidades, dentre os itens a serem avaliados constavam: “a importância do projeto na formação inicial e aperfeiçoamento de licenciandos” e “a relevância do plano de trabalho proposto considerando-se o seu impacto nas licenciaturas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

No que se refere às licenciaturas, portanto, foi destacada a importância da reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Especificamente no que tange às licenciaturas em Letras, questões como o processo de aprendizagem de línguas

³¹ Retomamos o *PLI/França CAPES* no capítulo III.

estrangeiras são importantes no estabelecimento do programa de intercâmbio e na formação dos licenciandos.

Quanto aos critérios de seleção de estudantes para o programa *PLI/França CAPES*, estes deveriam ser regularmente matriculados em um curso de licenciatura de uma das instituições aprovadas; ter cursado o ensino médio em escola pública ou em escola particular na condição de bolsista; ter ingressado no ano de 2012 e ter integralizado ao menos 80% dos créditos previstos para o primeiro ano de curso; além de ser selecionados pelo professor coordenador de sua instituição.³²

Quanto à formação em língua francesa dos candidatos à bolsa, foi exigido um nível linguístico mínimo A2, a ser comprovado por meio dos seguintes testes: CAPES/CNPq/Aliança Francesa; *Test de Connaissance du Français* (TCF); *Diplôme d'Etudes en Langue Française* (DELF); *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF) ou ainda um atestado de competências linguísticas, baseado no Quadro Europeu Comum de Referência (CECR), feito pela instituição de origem.³³

Ressalta-se que o nível linguístico A2 solicitado para participação no programa é inferior ao nível B2, solicitado para candidaturas individuais na Universidade *Paris Sorbonne*³⁴.

Este aspecto foi determinante para a adaptação dos estudantes e justifica de forma contundente a necessidade de preparação linguística antes da viagem de estudos para evitar as dificuldades encontradas quando da realização dos trabalhos acadêmicos.

A exigência, por parte do edital do programa de mobilidade, de um nível linguístico abaixo daquele esperado pela instituição francesa, provoca questionamentos acerca do estabelecimento de iniciativas de internacionalização das universidades que visam à criação de programas de mobilidade no Brasil.

Além disso, convém pensarmos sobre a formação em língua francesa recebida pelos estudantes em cursos de Letras no país. Os programas de língua estrangeira buscam preparar para a comunicação no idioma, mas falham em refletir acerca da inserção dos estudantes em universidades estrangeiras.

A verificação de nível de língua estrangeira pouco eficaz para a inserção acadêmica na área Letras, domínio de estudos no qual ocorre a formação de professores

³² Informações retiradas do edital do programa, que pode ser consultado na bibliografia desta dissertação.

³³ Vide nota 32.

³⁴ Informação disponível, no site da universidade. <http://www.paris-sorbonne.fr/>. Acesso em: 29 out. 2014.

de língua, reflete a complexidade envolvida nas políticas públicas de promoção de intercâmbios.

Os desafios para o estabelecimento efetivo destes programas ultrapassam incentivos financeiros e passam a envolver a necessidade de se pensar em políticas linguísticas que contribuam para a formação de estudantes prévia à mobilidade.

Para diminuir os problemas de ordem linguística, foi oferecido aos estudantes do *PLI/França CAPES 2013*, um curso intensivo de língua francesa de 2 (dois) meses (julho e agosto de 2013), antes do início do ano letivo francês, seguido de um novo teste de nível, para avaliar o progresso atingido.

Os estudantes foram divididos, de acordo com o nível de língua francesa apresentado na seleção para o programa, em 2 (duas) turmas: uma destinada a estudantes de nível A2, visando à obtenção do certificado de nível B1, e outra destinada a estudantes que haviam alcançado o nível B1, visando a atingir o B2. A formação oferecida contou com conteúdos de francês geral, abordados principalmente por meio dos estudos de estruturas gramaticais³⁵.

De maneira geral, o acompanhamento dos estudantes USP e UNESP selecionados para participar do *PLI/França CAPES 2013* nos permitiu notar uma lacuna, dentre as medidas para o estabelecimento do programa, de iniciativas de formação tendo em vista o preparo para a inserção acadêmica dos estudantes na França.

Após a avaliação dos programas, os projetos USP e UNESP foram selecionados e respectivamente, 8 (oito) e 5 (cinco) estudantes de Letras Francês/Português das universidades passaram a participar da realização do 1º *PLI/França CAPES*.³⁶

No capítulo seguinte, tratamos da metodologia utilizada nesta pesquisa, detalhando as etapas de coleta de dados realizadas, os instrumentos e participantes envolvidos e as análises decorrentes da observação dos dados coletados.

³⁵ Informação fornecida pelos estudantes participantes do *PLI/França CAPES* por meio de entrevistas. Mais detalhes sobre as respostas obtidas podem ser consultados no capítulo III.

³⁶ As características dos estudantes USP e UNESP participantes do *PLI/França CAPES* e dos programas de ensino determinado para eles serão detalhadas no capítulo III.

Capítulo III - Metodologia de pesquisa

Neste capítulo, apresentamos as questões metodológicas que compuseram nossa pesquisa, tendo em vista os objetivos explicitados na primeira parte desta dissertação e o referencial teórico desenvolvido. Para isso, dividimos o capítulo em 5 (cinco) seções.

Inicialmente, na seção **Abordagem e procedimentos de pesquisa**, apresentamos duas classificações metodológicas da pesquisa científica, buscando definir a pesquisa que desenvolvemos: a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação.

Na segunda seção, **Contexto de pesquisa**, discorremos sobre os dois contextos nos quais esta pesquisa se desenvolveu: O *PLI/ França CAPES* e o curso de Letras Francês/Português na UNESP/Assis.

Na terceira seção, **Instrumentos**, apresentamos os instrumentos mobilizados para realizar cada uma das etapas da pesquisa tendo em vista a coleta e produção de dados.

Na quarta seção, **Participantes**, detalhamos o perfil de todos os participantes envolvidos nesta pesquisa: eu enquanto pesquisadora, os estudantes de USP e UNESP participantes do *PLI/França CAPES* e os estudantes da UNESP/Assis participantes do curso de extensão.

Na quinta seção, **Produção dos dados**, expomos as fases de coleta de dados realizadas durante a pesquisa. Pelo fato de nos inserirmos em iniciativas de formação em língua francesa para a mobilidade acadêmica, perspectiva diferente daquela realizada nas disciplinas de língua francesa nos cursos de licenciatura em Letras Francês/Português, foi necessário realizar um grande trabalho de coleta de dados.

Esta necessidade deveu-se ao fato de que não é possível propor uma formação FOU sem compreender as necessidades dos estudantes que irão se inserir no contexto acadêmico francês.

Os processos que envolveram a coleta e produção de dados para a realização da pesquisa foram divididos em 3 (três) fases:

- Identificação de necessidades³⁷: na qual estabelecemos o perfil dos participantes do programa *PLI/França CAPES*, analisamos as matrizes curriculares de Sorbonne, USP e UNESP e disponibilizamos atividades de leitura e produção escrita em francês na

³⁷ A etapa de análise de necessidades é apregoada pela metodologia FOU, desenvolvida no capítulo II, que embasa essa pesquisa.

plataforma *Moodle* USP. Esta foi a primeira tentativa de elaboração didática voltada para as especificidades de formação para a mobilidade na França.

- Confirmação de necessidades: realizada um ano após a inserção acadêmica em Paris dos participantes *PLI/França CAPES*, permitiu que confirmássemos as necessidades identificadas na primeira etapa de pesquisa, por meio da realização de uma entrevista com os estudantes do *PLI/França CAPES* USP e UNESP.
- Elaboração didática: na qual oferecemos um curso de extensão na UNESP³⁸, dirigido aos estudantes do Curso de Letras Francês/ Português do *campus* de Assis visando à formação para a mobilidade. A elaboração deste curso foi de responsabilidade da pesquisadora que foi também professora. O programa deste curso foi baseado nas atividades da 1ª fase desta pesquisa, disponibilizadas na plataforma *Moodle* USP.

Para a produção e constituição do corpus, tivemos que lidar com duas realidades diferentes: o contexto francês, no qual os participantes *PLI/França CAPES* estavam inseridos, e o contexto brasileiro no qual a pesquisa foi realizada. Esta diferença de contextos fez com que nossa coleta de dados tose tornasse mais complexa pela dificuldade no cruzamento dos dados obtidos.

3.1 Abordagem e procedimentos de pesquisa

Nesta seção, por meio da observação das características da abordagem qualitativa e do método pesquisa-ação, analisamos a natureza de nosso trabalho e evidenciamos a razão da determinação das fases de coleta de dados que serão explicitadas nas seções seguintes.

Inicialmente, apresentamos a abordagem e os procedimentos de pesquisa que realizamos. Dadas as especificidades desta pesquisa, a definimos como pesquisa qualitativa.

Em seguida, definimos o método por meio do qual examinamos os dados, tendo em vista os procedimentos metodológicos que adotamos, ou seja, o método da pesquisa-ação.

³⁸ O curso foi realizado com o auxílio de uma docente de língua francesa do *campus*.

3.1.1 Abordagem qualitativa

Nesta pesquisa nos valem da abordagem qualitativa para estabelecer as coleta e análise de dados realizadas. Por meio desta abordagem, buscamos explicar as relações existentes entre os sujeitos e destes com as ações no mundo, sem recorrer à quantificação dos fenômenos observados.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 70)

Ao analisarmos as especificidades do contexto *PLI/França CAPES*, engajados na única pesquisa sobre o programa em questão até o momento, buscamos descrever a mobilidade de estudantes de Letras Francês/Português para a França, bem como estabelecer hipóteses acerca da formação destes estudantes.

Na abordagem qualitativa, a coleta de dados visa a descrever diversas situações que podem ser observadas em um dado contexto, com o objetivo de explicar a realidade pesquisada de forma mais completa.

A **pesquisa qualitativa** não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.31)

Para que isso ocorra, o pesquisador deve se integrar ao contexto de pesquisa, observando e descrevendo os fenômenos e estabelecendo hipóteses que podem ser verificadas por meio das coletas de dados.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.32)

Assim, as especificidades de nossa pesquisa nos levaram a diferentes variáveis que envolvem o contexto no qual ela foi realizada, deixando claro as particularidades

que envolvem o contexto da mobilidade acadêmica para a França e, conseqüentemente, a formação destes estudantes.

3.1.2 Pesquisa-ação

Enquanto a abordagem qualitativa trata do modo de observação dos contextos de pesquisa e das perspectivas de tratamento dos dados coletados para a análise, o método pesquisa-ação embasa nossa definição das fases de pesquisa, o delineamento de pesquisa, como definido por Prodanov e Freitas (2009)

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo diagramação, previsão de análise e interpretação de coleta de dados, considerando o ambiente em que são coletados e as formas de controle das variáveis envolvidas. O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 54)

Neste delineamento, inserimo-nos em uma vertente de pesquisa na qual os dados coletados são fornecidos por pessoas, envolvidas ou não no contexto de pesquisa estudado.

A pesquisa-ação visa à resolução de um problema identificado. Neste sentido, o pesquisador participa da pesquisa agindo no contexto observado e interagindo com os indivíduos envolvidos.

A pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade [...] Pesquisadores e pesquisados podem se engajar em pesquisas bibliográficas, experimentos etc., interagindo em função de um resultado esperado.

Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa. A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 65-66)

Além de descrever a realidade do programa *PLI/França CAPES* e as especificidades da mobilidade de estudantes de Letras para a França, buscamos nos inserir nas iniciativas de formação para a mobilidade destes estudantes, identificando as necessidades ainda não contempladas nas iniciativas de formação vigentes e visando à efetiva implantação de programas de mobilidade que contribuam para a formação de professores de francês.

Na seção seguinte descrevemos os dois contextos de pesquisa no qual realizamos nossas coletas, produção e análise de dados, em busca da compreensão da mobilidade de estudantes de Letras para a França.

3.2 Contexto de pesquisa

Inicialmente, apresentamos o *PLI/ França CAPES*, programa que possibilitou analisarmos as necessidades dos estudantes de Letras das universidades USP e UNESP³⁹ inseridos no contexto acadêmico francês, para, em seguida, detalhar o contexto de pesquisa e coleta de dados deste trabalho, a saber, os estudantes da UNESP, campus de Assis.

A pesquisa se desenvolveu em várias fases e, em um primeiro momento, lidamos com estudantes USP e UNESP, tendo em vista que ambas as universidades estavam envolvidas no *PLI/ França CAPES* e que, no que diz respeito à formação em língua francesa presente nas grades curriculares, notamos uma semelhança entre as 2 (duas) universidades.

No contexto de internacionalização das licenciaturas em francês, como já foi explicitado no capítulo 2, o programa *PLI/França CAPES*, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a CAPES, prevê a “graduação sanduíche” de estudantes de Letras, sendo a abertura e a conclusão do curso na universidade de origem e formação de 2 (dois) anos na universidade francesa.

Todas as universidades do Brasil que têm em seu currículo a formação em Letras Francês/Português poderiam se candidatar para integrar o programa. As 8 (oito) universidades brasileiras selecionadas para participar do programa na área de Letras, no ano de 2013, foram Universidade de São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Ceará (USP, UNESP, UFAM, UFPA, FURG, UFRN, UFMT, UFC).

³⁹ Informações específicas sobre as universidades são apresentadas no item 3.5.1.

No que diz respeito aos participantes da USP, a verificação do nível de língua foi feita pela instituição de origem, e estes foram avaliados pelos professores de língua francesa do programa.⁴⁰

O *PLI/França CAPES* se apresenta como uma iniciativa do governo brasileiro de grande importância no contexto das licenciaturas em Letras Francês/Português, já que este é o primeiro programa de formação internacional neste domínio de estudos, o que sinaliza a valorização da licenciatura em Francês no Brasil.

Cabe salientar, no entanto, que a ausência de formação FOU, ou seja, voltada especificamente para as necessidades decorrentes da inserção no contexto acadêmico francês, coloca-se como um fator de dificuldade para os estudantes participantes do programa, que desconhecem as exigências do contexto acadêmico e têm um nível linguístico abaixo do esperado para responder às demandas deste contexto.

O levantamento das necessidades dos bolsistas *PLI/França CAPES* inseridos em contexto acadêmico francês nos possibilitou a realização de nossa pesquisa, que contou várias fases de intervenção, culminando com o oferecimento de um curso aos estudantes da UNESP/Assis, potencialmente candidatos a programas de mobilidade em Letras em universidades francesas.

No que diz respeito ao segundo contexto no qual realizamos nossa pesquisa, o curso de Letras Francês/Português da UNESP/Assis⁴¹, formação em licenciatura com habilitação dupla, em língua portuguesa e língua francesa.

No *campus*, o ingresso dos estudantes no curso de Letras é prévio à escolha da língua estrangeira a ser seguida, ou seja, os estudantes não optam pela habilitação no idioma no vestibular.⁴² Todos os estudantes iniciam o curso de Letras e selecionam 2 (duas) das línguas estrangeiras oferecidas no programa⁴³. Estas línguas serão estudadas no primeiro semestre, em disciplinas de introdução, e apenas no segundo semestre a opção pela habilitação em língua estrangeira a ser seguida até o fim do curso será feita.

Ao longo dos 8 (oito) semestres de curso, os estudantes de Letras da UNESP/Assis cursam 975 (novecentos e setenta e cinco) horas de língua estrangeira. Além da língua estrangeira, o estudante ainda cursa disciplinas nas áreas de educação,

⁴⁰ O ineditismo do programa e os prazos estabelecidos não permitiram que os estudantes tivessem tempo hábil para prestar os exames de proficiência requeridos.

⁴¹ A UNESP conta com três cursos de Letras, com características próprias, oferecidos em três *campi* diferentes no interior do estado, sendo um deles o *campus* de Assis, no qual realizamos nossa pesquisa.

⁴² Informações referente à grade curricular antiga do curso, na qual os participantes do *PLI/França CAPES* estão inseridos. Disponível em: <http://www.assis.unesp.br/Home/Instituicao/Congregacao/562-Proposta%20Reestruturacao%20-%20Letras.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2015.

⁴³ Francês, Inglês, Espanhol, Italiano, Alemão e Japonês.

linguística e literatura em língua portuguesa. É necessário destacar que a carga horária de língua estrangeira já contém os estudos em literatura no idioma. O pré-requisito para que os estudos em literatura estrangeira sejam iniciados é o cumprimento de 3 (três) semestres letivos de língua estrangeira.

Tendo analisado os contextos nos quais esta pesquisa se desenvolveu, o programa *PLI/França CAPES* e o curso de Letras Francês/Português da UNESP/Assis, tratamos, a seguir, dos participantes envolvidos em todas as fases do trabalho.

3.3 Participantes

Detalhamos, nesta seção, o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa. Inicialmente, mostramos meu percurso acadêmico, enquanto pesquisadora, que contribuiu para a realização desta pesquisa de mestrado.

Posteriormente, tratamos dos estudantes de Letras Francês/Português da USP e UNESP, participantes do *PLI/França CAPES* e da primeira fase desta pesquisa e dos estudantes da UNESP/Assis que participaram do curso de extensão proposto como fase final da pesquisa.⁴⁴

3.3.1 Pesquisadora – Meu percurso acadêmico

Concluí minha graduação em Letras Francês/Português em 2011, UNESP, *campus* de Assis. Ao ingressar no programa de pós-graduação em Letras da USP, tive ciência que a primeira dificuldade com a qual me confrontaria seria o fato de estar em uma universidade diferente da minha de origem, o que me levaria à necessidade de adaptação às exigências do programa de pós, novo contexto acadêmico.

Durante minha formação acadêmica, realizei pesquisa de iniciação científica no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto *Teletandem*.

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa, fui monitora do laboratório de *Teletandem* da UNESP/Assis, contexto no qual ocorriam interações on-line entre estudantes brasileiros e estrangeiros visando à aprendizagem de línguas estrangeiras, e ministrei aulas de francês para os níveis intermediário e avançado, por um período de

⁴⁴ Seguindo os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa acadêmica, os participantes que forneceram dados para a pesquisa em questão assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Eles aceitaram realizar o que foi sugerido na coleta de dados e estavam cientes de que poderiam deixar de participar da pesquisa ou não realizar o que foi solicitado a qualquer momento.

um ano, no Centro de Línguas e Desenvolvimentos de Professores, contexto de ensino vinculado às atividades e à coordenação do laboratório de *Teletandem*.

A experiência de pesquisa e ensino de línguas estrangeiras e, notadamente, o contato com uma prática de ensino/aprendizagem inovadora, me levaram a optar por seguir meus estudos de pós-graduação dentro do domínio da didática de línguas.

Além disso, a observação dos resultados positivos obtidos neste novo contexto de ensino permitiu que atentasse para a necessidade de pensar o ensino de línguas estrangeiras sob novos prismas e buscando atender a objetivos variados. Neste sentido, busquei elaborar um projeto de mestrado que desse continuidade à pesquisa que comecei a desenvolver na graduação.

Durante os primeiros semestres do mestrado no Programa de *Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês* na Universidade de São Paulo, pude tomar contato com o panorama político e educacional que envolve a mobilidade acadêmica no Brasil, podendo observar a complexidade deste quadro, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento de acordos e programas.

No programa de Pós-graduação cursei a disciplina Metodologia do Ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU), ministrada pelo professor convidado Jean-Marc Mangiante e pela professora Heloisa Brito de Albuquerque-Costa, especialistas na área do FOS e FOU, no primeiro semestre letivo de 2013, com carga horária de 60 horas, essencial para a reformulação de meu projeto de pesquisa, tendo como base o referencial teórico relativo ao FOU e ao Francês para Objetivo Específico (FOS), discutidos pelo professor nas aulas.

As discussões evidenciaram as dificuldades de inserção de estudantes estrangeiros em mobilidade na França quando estes recebiam apenas uma formação em Francês Geral (FG) para a viagem, bem como a necessidade de pesquisas que visem uma formação específica destes estudantes, tendo em vista as competências exigidas no âmbito universitário e que serão solicitadas ao longo de seu percurso acadêmico no exterior.

Durante o curso, foi possível tomar conhecimento das metodologias FOS/FOU, bem como das elaborações didáticas aplicadas pelo professor francês em sua universidade aos estudantes estrangeiros em mobilidade na França. Por meio das atividades realizadas em aula, passamos a levantar hipóteses sobre os vieses de pesquisa possíveis dentro da área. O trabalho de conclusão do curso, que consistiu em uma elaboração didática segundo as etapas metodológicas expressas em FOS (identificação

da demanda, análise das necessidades, coleta de dados, análise de dados e elaboração didática), ficou clara a minha inserção dentro de uma das pesquisas levantadas em FOU.

Ao refletir acerca do meio universitário brasileiro e das perspectivas de intercâmbio internacional neste contexto, no qual discussões referentes ao processo de adaptação dos estudantes emergem, concluímos que a temática de formação em língua francesa para a mobilidade acadêmica de estudantes de Letras seria relevante. Os primeiros dados referentes à mobilidade de estudantes universitários para a França corroboraram a relevância e o interesse da pesquisa no contexto brasileiro, já que o país ocupa posição de destaque dentre aqueles selecionados pelos estudantes e/ou assessorias de relações internacionais das universidades no panorama atual.

O interesse em investigar as dificuldades, a adaptação e o desempenho de estudantes brasileiros na área de Letras em universidades francesas se concretizou quando foi divulgado o primeiro edital do *PLI/França CAPES*, no qual foram aprovados projetos da USP e UNESP. O programa *PLI/França CAPES* se mostrou adequado aos objetivos da pesquisa, sobretudo porque envolveu estudantes de licenciatura em Letras Francês/Português.

Enquanto a primeira disciplina cursada contribuiu para a definição de meu projeto de pesquisa, a segunda disciplina cursada, *Formação de professores para o ensino de língua on-line*, contribuiu diretamente para a realização da primeira fase de identificação de necessidades proposta.

Concomitante à realização das atividades na plataforma *Moodle* USP, instrumento de coleta de dados mobilizado na primeira fase desta pesquisa, a disciplina e as discussões realizadas em sala puderam ser aplicadas na elaboração do módulo *Production Écrite en Français*, por permitir o embasamento teórico referente à elaboração didática em contextos a distância.

As reflexões advindas deste curso, especialmente no que tange ao papel do professor enquanto mediador, à multimodalidade e ao hipertexto, mais facilmente explorados em contexto virtual, permitiram repensar algumas atividades propostas, de maneira que o aprofundamento do referencial teórico permitisse atingir os objetivos predeterminados.

No item seguinte, tratamos dos estudantes USP e UNESP selecionados para participar do programa *PLI/França CAPES* nos anos de 2013-2015, que participaram das fases iniciais desta pesquisa.

3.3.2 Participantes PLI/França CAPES USP e UNESP

A seleção de estudantes de Letras Francês/Português para a participação no programa *PLI/França CAPES* nos permitiu estabelecer fases de pesquisa que nos levasse a fazer um primeiro levantamento das necessidades dos estudantes de Letras que realizam intercâmbio na França.

Dentre os 35 (trinta e cinco) estudantes selecionados para o programa, restringimos nosso corpus da pesquisa para os 13 (treze) participantes estudantes das 2 (duas) universidades estaduais paulistas, USP e UNESP. A opção se deveu, primeiramente, à semelhança entre projetos pedagógicos das universidades fazendo com que a correspondência com as disciplinas francesas facilitasse, posteriormente, a equivalência do que seria cursado na França.

No que diz respeito à USP, 8 (oito) estudantes foram selecionados para participar do programa pelos coordenadores responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes nesta universidade.

No âmbito da UNESP, 5 (cinco) estudantes, sendo 3 (três) do *campus* de Assis e dois do *campus* de Araraquara foram selecionados pelos coordenadores do programa, professores da universidade que tiveram seus projetos aceitos pela CAPES.

As primeiras informações obtidas com estes estudantes revelaram que 12 (doze) dos 13 (treze) desconheciam a cultura francesa e as características da cidade de Paris por nunca terem estado na França antes da realização da mobilidade. Além disso, os participantes do programa tinham pouco conhecimento em língua francesa e desconheciam completamente a metodologia dos trabalhos solicitados na universidade francesa.

Às 2 (duas) primeiras fases determinadas para esta pesquisa, ou seja, a identificação de necessidades; por meio da coleta de dados documental referente às três universidades envolvidas na pesquisa (USP, UNESP e Paris-Sorbonne), disponibilização de um questionário on-line, e da elaboração de atividades de produção escrita na plataforma Moodle USP; e confirmação de necessidades; por meio de uma entrevista realizada em Paris; seguiu-se uma fase final de elaboração didática, o curso de extensão *Lecture en Français: como se preparar para o intercâmbio?* na qual contamos com um novo grupo de participantes, os estudantes de Letras da UNESP/Assis. Descrevemos o perfil destes estudantes no próximo item.

3.3.3 Participantes do curso de extensão *Lecture en français*

No que tange ao curso de extensão, é necessário destacarmos 2 (dois) perfis de participantes envolvidos: os estudantes, inscritos no curso, que realizaram as atividades propostas e a professora Norma Domingos, docente da área de francês do *campus*, que participou da elaboração e aplicação das atividades.

- A constituição do grupo de estudantes para o curso de extensão foi feita a partir das características da extensão da UNESP⁴⁵. De acordo com as políticas de extensão na universidade, o curso oferecido deve ser aberto, com o intuito de difundir conhecimentos acadêmicos à sociedade. Cumprindo este requisito, é possível, então, estabelecer pré-requisitos específicos para inscrição no curso.

Ao propormos nosso curso de extensão, estabelecemos que as inscrições fossem condicionadas à conclusão da disciplina Língua Francesa III, cursada pelos estudantes de Letras da UNESP/Assis no quarto semestre acadêmico. Qualquer pessoa que tivesse cumprido este requisito poderia se inscrever no curso.

Neste sentido, o grupo constituído foi heterogêneo nos seguintes aspectos: nível de língua, experiência de leitura, semestres cursados nas disciplinas de literatura. Isso ocorreu, pois, dentre os inscritos, figuravam estudantes dos segundo, terceiro e quarto anos do curso, bem como ex-estudantes e estudantes de pós-graduação.

Além disso, houve heterogeneidade em relação ao conhecimento da universidade francesa, já que alguns dos participantes já haviam realizado intercâmbio, estágio ou pesquisa em uma universidade francesa.

- Para podermos oferecer um curso de extensão na universidade, contamos com a colaboração de uma das docentes do *campus*, Norma Domingos, responsável por ministrar disciplinas nas áreas de língua e literatura francesa, atuando junto ao Departamento de Letras Modernas.

A professora propôs o curso institucionalmente na UNESP, responsabilizando-se pelos procedimentos administrativos envolvidos na extensão da universidade, bem como pela avaliação dos estudantes que participaram das atividades.

⁴⁵ Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/proex>. Acesso em: 20 jun. 2015.

Por ser uma das coordenadoras brasileiras dos estudantes da UNESP participantes do *PLI/França CAPES* no período de 2013-2015 e conhecer as especificidades da mobilidade para a França e as demandas avaliativas do contexto acadêmico francês, participou do processo de elaboração didática. Além disso, auxiliou em todas as aulas realizadas ao longo das 3 (três) semanas.

Na seção seguinte, apresentamos os instrumentos mobilizados para a realização das fases de coleta de dados determinadas para a constituição da pesquisa.

3.4 Instrumentos

Na primeira fase da pesquisa, cujo objetivo era identificar a demanda de formação para a mobilidade e analisar as necessidades dos estudantes, mobilizamos 2 (dois) instrumentos de coleta de dados: **um levantamento das matrizes curriculares** (de USP, UNESP e Sorbonne), **um relatório** dos estudantes relativo às disciplinas cursadas, que compuseram a coleta de dados documental, **um questionário** e a disponibilização de **atividades na plataforma Moodle USP**, realizadas com os estudantes USP.

O levantamento das matrizes curriculares das universidades envolvidas na pesquisa (USP, UNESP e *Sorbonne*) teve o objetivo de conhecer as características de formação em língua francesa e literatura, aquelas recebidas pelos estudantes até o momento da mobilidade e aquelas com as quais os estudantes seriam confrontados quando inseridos academicamente na universidade francesa. Estas informações puderam ser coletadas com a ajuda das professoras coordenadoras do programa *PLI/França CAPES* na USP e UNESP. No item 3.5.1, é possível observar as informações referentes às universidades brasileiras obtidas e no item 3.5.2, as informações que se referem à universidade francesa.

Como parte das iniciativas de orientação dos estudantes, a professora coordenadora do *PLI/França CAPES* USP solicitou aos estudantes um relatório referente às disciplinas cursadas no primeiro semestre letivo em Paris. O relatório, inicialmente, não fazia parte da coleta de dados da pesquisa, mas foi relevante para que compreendêssemos as características das disciplinas cursadas, que não puderam ser identificadas nas *brochures*⁴⁶ disponibilizadas no site de *Paris-Sorbonne*.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.paris-sorbonne.fr/>. Acesso em: out. 2013.

O questionário foi elaborado para os participantes do programa *PLI/França CAPES USP* e UNESP e aplicado no mês de julho de 2013. As perguntas foram disponibilizadas por *e-mail* e versavam sobre a formação em língua francesa e literatura já recebida na universidade brasileira até o momento e as expectativas dos estudantes em relação à universidade francesa. As respostas, recebidas de 10 (dez), dos 13 (treze) estudantes participantes, foram agrupadas em categorias de acordo com as temáticas comuns ressaltadas pelos participantes e podem ser vistas no item 3.5.3.

Em de outubro de 2013, após um mês do início do semestre letivo em *Paris-Sorbonne*, disponibilizamos na plataforma *Moodle USP* atividades de leitura e produção textual em francês, buscando auxiliar os estudantes em suas atividades acadêmicas. As atividades da plataforma *Moodle USP* são detalhadas no item 3.5.4.

A segunda fase da pesquisa se pautou na verificação das necessidades levantadas anteriormente e na observação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no início da mobilidade, com o objetivo de identificar a demanda de formação específica dos estudantes de Letras para a mobilidade na França. Para que isso fosse possível, realizamos uma **entrevista semiestruturada** com os participantes *PLI/França CAPES*, para verificar quais tinham sido as dificuldades acadêmicas e as soluções de estudo encontradas para responder às exigências das disciplinas no contexto universitário francês.

Dadas as dificuldades decorrentes do distanciamento geográfico entre o contexto de coleta de dados e o local de realização desta pesquisa, optamos por realizar a entrevista com os estudantes na França, esperando minimizar possíveis dificuldades na análise dos dados. As respostas obtidas dos participantes foram agrupadas e podem ser observadas na seção 3.6.

Na terceira fase da pesquisa, nossa produção de dados foi realizada por meio do oferecimento do **curso de extensão**, *Lecture en français: como se preparar para o intercâmbio?*, tendo como base as atividades do *Moodle USP*, *Production Écrite en Français* oferecidas na primeira fase. Os dados relativos ao curso de extensão podem ser consultados na seção 3.7.

A mobilização de um número elevado de instrumentos para a realização das coletas de dados, como explicitamos neste capítulo, demonstra a complexidade da pesquisa que nos propusemos a realizar. A utilização de cada um destes instrumentos se impôs como indispensável para a identificação da demanda de formação FOU dos

participantes *PLI/França CAPES* e para a análise das necessidades destes estudantes, dado o fato de que nossa pesquisa é a primeira a lidar com os dados do programa.

Na seção seguinte tratamos das fases que compuseram a coleta e produção de dados desta pesquisa. Como já citado anteriormente, as coletas de dados foram agrupadas em 3 (três) fases, a saber, identificação de necessidades, confirmação de necessidades e elaboração didática. As fases que levaram à produção dos dados são detalhadas em ordem cronológica de realização.

3.5 Identificação de necessidades

Os dados produzidos para esta pesquisa decorreram da realização de 3 (três) fases de coleta de dados, a saber, identificação de necessidades, confirmação de necessidades e elaboração didática.

Dada a grande quantidade de dados produzidos, optamos por apresentar as informações resultantes das fases 1 e 2 na metodologia, tendo em vista que estas, enquanto análise de necessidades, embasaram a elaboração didática que constituiu a terceira fase desta pesquisa.

3.5.1 Coleta documental referente às Universidades Brasileiras

No que diz respeito à formação no Brasil, optamos para desenvolver a pesquisa com as duas universidades estaduais paulistas, USP e UNESP, como explicado anteriormente, já que ambas tinham projeto pedagógico semelhante e seguiram as mesmas disciplinas em *Sorbonne*. Buscamos identificar e compreender a formação em língua francesa dos Cursos de Letras Francês/Português nestas universidades, por meio da análise da estrutura curricular dos cursos.

No que diz respeito à **USP**, apenas uma disciplina de língua francesa foi cursada pelos estudantes participantes do *PLI/França CAPES* antes do início do programa, o que representou ao todo 150 (cento e cinquenta) horas de estudos em língua francesa no Brasil antes da mobilidade.

Quadro 3 – Disciplinas em francês na USP

Disciplina	Carga horária
Francês I	150 horas

Na UNESP/Assis 3 (três) disciplinas haviam sido cursadas pelos estudantes que participaram do *PLI/França CAPES* até o momento da mobilidade, totalizando 180 (cento e oitenta) horas de estudo em língua francesa.

Quadro 4 – Disciplinas em francês na UNESP

Disciplina	Carga horária
Iniciação à língua francesa	30 horas
Língua francesa I	75 horas
Língua francesa II	75 horas

Da observação dos quadros 3 e 4 podemos dizer, inicialmente, que há uma diferença de carga horária entre as duas universidades, sendo que os estudantes UNESP, antes do início do programa, cursaram 30 (trinta) horas de língua francesa a mais do que os estudantes USP.

Em ambas as universidades, no entanto, os estudantes ainda não tinham cursado disciplinas de literatura francesa, área predominante no plano de estudos determinado para ser seguido em *Paris-Sorbonne*. No âmbito do *PLI/França CAPES*, a universidade francesa fixou uma grade a ser seguida pelos estudantes participantes do programa e foi feita uma adaptação desta grade horária pelos professores coordenadores brasileiros.

Assim como o levantamento de dados documental realizado para a descrição da formação em língua francesa oferecida nas universidades brasileiras participantes desta pesquisa, foi necessário realizar um levantamento que permitisse compreender a formação em Letras na universidade *Sorbonne*. No próximo item, detalhamos a formação em Letras seguida pelos participantes *PLI/França CAPES* em seu primeiro semestre de curso em *Sorbonne*.

3.5.2 Coleta documental referente à Paris-Sorbonne

Do levantamento dos projetos pedagógicos e currículos da USP e UNESP pudemos ter acesso às informações sobre o currículo, com o nome das disciplinas que seriam seguidas pelos participantes do programa. 8 (oito) cursos (divididos nas modalidades em Cours Magistraux e Travaux Dirigés) foram seguidos pelos estudantes da USP e UNESP em *Paris-Sorbonne: Thème, Version, Narratologie, Littérature*

portugaise, *Littérature brésilienne, Littérature française: approche des genres littéraires, Grammaire française e Grammaire et histoire de la langue.*

Da análise do currículo previsto para os participantes *PLI/França CAPES*, pudemos constatar que há um predomínio das disciplinas de literatura, tanto brasileira quanto francesa.

Com o intuito de compreender as características das disciplinas que seriam seguidas pelos estudantes *PLI/França CAPES*, a professora coordenadora do *PLI/França CAPES USP* solicitou aos estudantes, após terem finalizado o primeiro semestre acadêmico na França, que redigissem um relatório com as observações das disciplinas⁴⁷. A observação dos relatórios⁴⁸, juntamente com a análise dos planos de ensino, auxiliou na compreensão do funcionamento das disciplinas em *Paris-Sorbonne*.

Os resultados obtidos, que tocam na questão das dificuldades encontradas em cada uma das disciplinas e nas especificidades das avaliações solicitadas, foram os seguintes:

Quadro 5 – Relatórios das disciplinas de *Sorbonne* elaborados pelos estudantes USP

(continua)

Disciplinas	Detalhamento das avaliações	Dificuldades encontradas
Thème	P4: As avaliações foram um <i>devoir sur table</i> e um exame final; as traduções semanais eram sempre feitas em sala de aula.	P10: O entrave foi o nível de língua em francês. Fiz muitos exercícios de tradução.
Version	P4: As avaliações foram um <i>devoir sur table</i> e um exame final, além de textos que deviam ser traduzidos semanalmente em casa.	P4: A maior parte dos problemas consistiam em erros gramaticais e sintáticos, que foram sendo corrigidos ao longo do semestre. P12: No primeiro dia de curso, o professor nos deu um texto para traduzir para que ele observasse o nível. Não conseguimos fazer, simplesmente. Ele percebeu que seria necessário reforçar algumas noções básicas de FLE, e o fez muito bem. Talvez tenha sido a disciplina mais difícil do semestre.
Narratologie	P4: As avaliações foram um <i>devoir à la maison</i> e um exame final.	P4: O conteúdo para mim foi completamente novo, pois na USP só tinha visto alguns conceitos em Introdução aos estudos literários, mas de forma bastante introdutória. P10: Apesar de serem na minha

⁴⁷ Os relatórios obtidos podem ser consultados no anexo 1

⁴⁸ Os relatórios foram elaborados apenas pelos estudantes USP. Optamos por utilizá-las nesta pesquisa, como forma de complementar as informações referentes às disciplinas cursadas no primeiro semestre letivo em *Paris-Sorbonne*.

		língua materna, tive um pouco de dificuldade no que tange ao método.
Littérature portugaise	P4: As avaliações foram um dever à la maison e um exame final. P10: A avaliação consistiu em um trabalho e uma prova em sala	P4: A disciplina apresentou também um terceiro novo método de avaliação, a dissertação francesa, que foi uma nova dificuldade apresentada.
Littérature brésilienne	P4: As avaliações foram um dever à la maison (comentário composto) e um exame final. P10: A avaliação de Literatura Brasileira consistiu em um trabalho e uma prova em sala	P4: O programa da matéria abrangeu durante todo o semestre a obra de Carlos Drummond de Andrade, conteúdo que já havia sido visto por mim na USP. Apesar da repetição de conteúdo, a dificuldade apresentada pela disciplina foi o comentário composto, outra forma de avaliação do método francês que difere do nosso sistema brasileiro.
Littérature française	P4: A nota final foi baseada em duas avaliações dentro do TD e um exame final dentro do CM. P12: Tivemos duas avaliações no Travail Dirigé. Um “devoir Maison”, em que realizamos um comentário linear sobre um poema de Victor Hugo e um “devoir sur table”, em que realizamos um comentário linear de um excerto de Chroniques Italiennes. No Cours Magistral, tivemos um exame. Nele, a sala foi dividida em duas partes, uma redigiria um comentário linear sobre um trecho de Ruy Blas e outra sobre um trecho de uma das Chroniques Italiennes.	P4: O grau de dificuldade no início foi alto, pois foi um primeiro contato profundo com a língua francesa, considerando a língua do século XIX aplicada à poesia e ao teatro, por exemplo, e também porque foi o primeiro contato com a metodologia francesa de trabalhos acadêmicos. P12: A maior dificuldade foi em relação à língua. São obras do século XIX. Outra dificuldade que precisou ser ultrapassada foi a História francesa, cuja visão é um pouco distinta daquela lecionada no Ensino Médio brasileiro, pois mais aprofundada, visto ser a História nacional.

Tendo descrito os programas de ensino nas universidades brasileiras, USP e UNESP, e na universidade francesa, *Sorbonne*, procedemos a uma observação da formação em língua francesa tendo em vista as opiniões dos estudantes brasileiros participantes do *PLI/França CAPES*. Para isso, aplicamos um questionário, detalhado no item seguinte.

3.5.3 Questionário⁴⁹

Buscando compreender de maneira mais detalhada o perfil dos estudantes participantes da pesquisa, especialmente no que diz respeito à formação em língua francesa, o percurso acadêmico, às expectativas destes estudantes em relação à inserção no contexto acadêmico francês e identificar suas dificuldades no que tange à realização

⁴⁹ O questionário aplicado pode ser consultado no apêndice 1.

de trabalhos acadêmicos na área de literatura e em língua francesa, elaboramos um questionário, disponibilizado aos estudantes por *e-mail* na semana anterior à partida para Paris.

Com este instrumento de coleta de dados, obtivemos a resposta de 10 (dez) dos 13 (treze) participantes do *PLI/França CAPES* envolvidos na pesquisa. Após recebermos as devolutivas dos estudantes, classificamos as respostas em 4 (quatro) assuntos.

As categorias usadas para agrupar os comentários dos participantes foram criadas a partir da observação das respostas dadas e da constatação de que estas tinham pontos em comum. Estas similaridades foram destacadas de forma que pudéssemos dispor os resultados tendo em vista critérios comuns.

Cabe destacar que as respostas organizadas em uma mesma categoria podem ter sido dadas por estudantes de ambas as universidades (USP e UNESP), ou seja, além destes estudantes seguirem um currículo comum em *Paris-Sorbonne*, suas características de formação, contato com a língua francesa e expectativas com relação ao intercâmbio eram contíguas. Os destaques dados na apresentação das respostas serão retomados no capítulo IV, em que apresentamos as análises e discussões dos dados coletados.

1. Língua e cultura francesas: Motivações para a aprendizagem

Por que você escolheu o francês?

Por que você decidiu participar do PLI/França CAPES?

Quadro 6 - Língua e cultura francesa

(continua)

Categoria	Resposta do participante
Interesse pela cultura e história	P1: sempre fui apaixonada pela cultura francesa e, por isto, comecei a estudar francês com 13 anos. P4: admirar a história e produção cultural e artística francesa. P7: o francês sempre esteve culturalmente na minha vida no reino musical, fui criado numa casa de avós e rodeado de muitos cantores de várias nacionalidades, os franceses me cativaram desde cedo.
Interesse pela língua	P3: sempre gostei dessa língua. P8: afinidade com a língua P9: apreço pela língua
Interesse pela literatura	P6: entre as habilitações oferecidas no curso de Letras, era uma das mais focadas na área de literatura. P10: gosto da língua e de alguns autores da Filosofia, bem como Literatura, então eu queria aprender para conseguir ler no original. P12: gosto da literatura e do cinema francês.

	P13: comecei a ler Sartre e me apaixonei por ele. Queria ler no original.
Vivências na mobilidade	P6: o PLI/França me dá a possibilidade de ter uma experiência de grande validade acadêmica e possibilita que eu só estude. P7: Percebi que seria algo que aconteceria uma vez na vida se não agarrasse. No momento em que vi sobre percebi a grandeza que isso me traria culturalmente, no estudo da língua, no estudo da sociedade, e nas vivências. P8: é um programa que me trará grandes oportunidades profissionais e pessoais. P9: não tenho condições de realizar um intercâmbio por conta própria e o PLI traz uma ótima oportunidade de desenvolvimento de estudo em uma renomada universidade.
Maior contato com a cultura francesa	P1: além de ir para França, ser meu sonho, este projeto proporciona uma experiência única. P4: Sorbonne é uma das melhores universidades da França, o que me proporcionaria, além da experiência de viver em outro país e aprender a falar o idioma francês fluentemente, uma grande experiência acadêmica. P10: é uma ótima oportunidade de vivenciar a cultura francesa, sobretudo, por ser um projeto de longa duração, ao contrário da maioria dos intercâmbios cuja duração, geralmente, é de seis meses. P12: creio ser uma oportunidade de conhecimento da cultura francesa, de aprendizado da língua e de desenvolvimento de projetos acadêmicos pessoais. P13: seria uma oportunidade de conhecer o país, a cultura e estar mais perto da língua, pois acredito que só fazendo o curso sem ir para a França, com o tempo eu poderia desanimar.
Carreira acadêmica	P3: eu penso em seguir a carreira acadêmica e estudar na França pode ser um ponto forte em meu currículo futuramente.

2. Nível de língua e dificuldades relatadas: Estudo da língua francesa

Você já estudou francês antes de começar na universidade? Se sim, onde fez seus estudos?

Quais dificuldades você encontrou para realizar os trabalhos em francês?

Quadro 7 – Nível de língua e dificuldades relatadas

(continua)

Categoria	Resposta do participante
Iniciou os estudos na universidade	P6: Não, nunca tinha estudado francês. P9: Nunca estudei.
Iniciou os estudos antes da universidade	P1: Comecei a estudar na Escola Técnica Estadual Camargo Aranha, que desenvolvia um projeto de ensino de língua estrangeira mais acessível, com um custo mais baixo. P7: Sim, estudei francês básico durante três anos no programa CEL – Centro de Estudos de Línguas. P8: Sim, no CAVC Idiomas. P10: Fiz três níveis do Francês no Campus. P12: Sim, na École Saint Paul. P13: Sim. No Senac.
Pronúncia	P9: Na maioria das vezes, dificuldades de escritas relacionadas às diferenças entre pronúncia e escrita na língua francesa.
Vocabulário	P1: Vocabulário, mas principalmente um vocabulário mais acadêmico. P4: No caso das provas, a maior dificuldade foi o escasso conhecimento do idioma. P6: As principais dificuldades foram falta de vocabulário, não saber

	<p>empregar corretamente preposições, não conhecer recursos que marcam coesão textual, como determinados pronomes, a fim de evitar repetições e refinar o desenvolvimento da forma do texto.</p> <p>P7: A maior dificuldade é a expansão do vocabulário.</p> <p>P8: Tive dificuldade com o vocabulário.</p> <p>P10: As dificuldades de escrita mais básicas: falta de vocabulário, falta de domínio da gramática.</p> <p>P13: A falta de vocabulário e, no meu caso, a falta de tempo para estudar.</p>
Regras gramaticais	<p>P3: Durante a escrita, eu percebia que precisava conhecer melhor as regras gramaticais, bem como conhecer todos os tempos verbais.</p> <p>P12: A acentuação.</p>

3. Contexto acadêmico francês: Conhecimentos sobre o contexto acadêmico francês

Quais são suas expectativas em relação aos estudos em Paris IV? Quais dificuldades você imagina que vai ter?

Onde você procurou as informações que tem sobre a França, sobre Paris e sobre a universidade onde você vai estudar?

Quadro 8 – Contexto acadêmico francês

(continua)

Categoria	Resposta do participante
Dificuldade na compreensão e produção oral	<p>P1: Acredito que terei dificuldades na escuta de um francês falando francês. É muito diferente quando um brasileiro fala francês (por mais que seja um francês fluente e ótimo).</p> <p>P6: Tenho receio quanto acompanhar as matérias em questão de língua, principalmente nos primeiros meses, assim como em apresentar seminários em francês e escrever trabalhos acadêmicos em francês.</p> <p>P7: Terei dificuldade de comunicação (comunicar e compreender), e dificuldade na total absorção da matéria, que já é difícil em português, imagine em uma língua que me tire da área de conforto e me faça raciocinar para ser compreendida.</p>
Dificuldade na elaboração dos trabalhos	<p>P4: Imagino que as dificuldades estarão relacionadas ao domínio da língua em curtíssimo espaço de tempo e às diferenças na produção dos trabalhos e provas, visto que o sistema francês é diferente do sistema brasileiro.</p> <p>P8: acredito que terei dificuldade com a produção dos trabalhos escritos.</p> <p>P9: Dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de textos acadêmicos na língua francesa.</p> <p>P10: Imagino que terei dificuldades no que tange ao desenvolvimento dos trabalhos, provas, enfim, todas as avaliações em língua francesa.</p> <p>P12: Creio que haverá dificuldade em relação à escrita e defesa de argumentos, principalmente em Literatura.</p>
Expectativas acadêmicas positivas	<p>P3: Eu penso que é uma oportunidade que vai me agregar muito valor, no sentido de que eu vou conhecer o método de ensino de outro país e me beneficiar com o que ele tem de melhor.</p> <p>P6: Espero que os estudos na Paris IV sejam compensadores, difíceis, exigentes e bem satisfatórios em aprendizagens. Prefiro aulas que me fazem passar a noite acordada estudando, do que aulas que sejam fáceis de acompanhar e tenham menos aprendizagem.</p> <p>P10: Tenho boas expectativas, pois a Universidade de Paris-Sorbonne é conhecida pela tradição e solidez na formação de intelectuais.</p> <p>P13: Tenho boas expectativas, principalmente sobre as matérias de literatura</p>

	brasileira. Saber o que os Franceses pensam de um autor brasileiro, a visão deles sobre a nossa literatura, acredito que será bem interessante.
Expectativas sociais positivas	P7: Novos encontros, novos olhares, novo conhecer (e conhecer-se), expansão do conhecimento, prática, ainda que pela sobrevivência, da língua francesa.
Informações adquiridas na universidade brasileira	P1: Como sempre fui apaixonada pela França, sempre busquei estudar muito sobre a França, Paris e etc. As coisas que sempre soube foram por meio das aulas de francês que tive, ou seja, dos meus professores e de suas experiências de quando moraram lá e etc. P7: Todas as informações que eu tenho vêm da minha professora que esta coordenando-nos e dos demais coordenadores, das reuniões que fizemos e de e-mails enviados entre nós.
Informações adquiridas por meio de pesquisas	P4: Eu já tinha algumas informações sobre a Universidade, pois é uma universidade sobre a qual eu já me interessava. Outras informações sobre a cidade e o país vêm de filmes, de estudos de história, de contato com amigos que já moraram ou ainda moram aqui, entre muitos outros. P6: O que sei sobre a Paris IV, funcionamento, história, estruturas, disciplinas, grades curriculares, fiquei sabendo pelo próprio site da universidade. P8: Tenho informações gerais, como por exemplo, como é o comportamento das pessoas na França e também sobre algumas cidades, o clima, nada muito específico. Informações adquiridas na internet e com pessoas que já estiveram no país. P9: Tenho poucas informações apenas sobre as questões técnicas das aulas. Procurei saber com pessoas que já realizaram estudos na França. P10: Sobre Paris tenho informações gerais, por já ter ido, e algumas colhidas em guias, na internet. No site da própria Universidade procurei informações sobre o curso, as grades, etc. P12: Em relação ao país e a cidade, tive acesso nas disciplinas de ensino médio, mas principalmente através de filmes. Sobre a universidade, obtive acesso através da internet. P13: O que sei foi procurando na internet, em sites, blogs e conversando com pessoas que já foram para a França.

4. Produção escrita em português: Considerações dos estudantes sobre suas produções escritas e posturas dos professores brasileiros.

Você tem alguma dificuldade para a redação de trabalhos escritos em português nas disciplinas de literatura?

Quais são as orientações dadas pelos professores de literatura em português nas solicitações de trabalhos escritos?

Como se dá a devolutiva/ correção dos trabalhos e provas na universidade? Este retorno é oral ou escrito?

Quadro 9 – Produção escrita em português

(continua)

Categoria	Resposta do participante
Sem dificuldade	P1; P7; P10; P12; P13: Não. P3: Não, sempre gostei e tive facilidade para escrever.
Alguma dificuldade na	P4: A dificuldade geralmente está na adequação da condução do tema ao que é proposto pelo professor. P6: Escrever trabalhos acadêmicos de literatura, para mim, é sempre difícil e

produção escrita	<p>demoro muito tempo.</p> <p>P8: Tenho mais dificuldades em trabalhos que exigem uma posição crítica bem definida.</p> <p>P9: As dificuldades dos trabalhos de literatura são de caráter teórico, como, por exemplo, a dificuldade em mensurar até quando é possível inserir interpretação em uma análise.</p>
Solicitação de trabalhos com orientações simples ou sem orientação	<p>P1: Simples pedido de trabalho sem roteiro, acredito. As únicas orientações que tive foram acerca das normas da ABNT. E às vezes, há um roteiro simples: Introdução; Desenvolvimento; Conclusão; Bibliografia.</p> <p>P4: A maioria dá breves indicações de como o trabalho deve ser feito, mas já tive professores que deixaram o roteiro “aberto”.</p> <p>P7: Depende dos professores, muitos têm seu roteiro, muitos não, apenas estipulam o que deve ser trabalhado. As normas da ABNT são as mesmas para todos, o modo como se trata depende, sendo ele livre ou totalmente roteirizado</p> <p>P8: Normalmente, os professores indicam somente o tema, sem especificar um roteiro para seguir.</p> <p>P9: Sem roteiro. Apenas concedem uma lista de obras de apoio e de utilização para a realização do trabalho que, na maioria das vezes, consistem em análises literárias.</p> <p>P10: Geralmente são orientações mais simples: é apresentado o tema, o formato (no geral, dissertação), algumas especificações técnicas (fonte, número de páginas).</p> <p>P12: Foram estabelecidas diretrizes, mas não chegaram a ser desenvolvidos roteiros. Geralmente, pede-se destaque a algum princípio específico da literatura ou do autor em questão.</p> <p>P13: Até hoje os meus professores não deram trabalhos com roteiro.</p>
Solicitação de trabalhos com roteiro de produção	<p>P3: Geralmente, há um roteiro a ser seguido, onde a resposta das perguntas de forma coesa e coerente constitui o texto, mas depende muito do professor. Alguns orientam a fazer em forma de ensaio, acredito que isso seja o mais comum.</p> <p>P6: Dos trabalhos que já realizei foi indicado o tipo de trabalho, análise de texto, resenha, comparação entre dois textos, entre outros. Com base nestes “tipos” de trabalho foi dado um texto literário específico a ser analisado, ou foi permitido que o aluno escolhesse (desde que se relacionasse com determinados aspectos da disciplina). E algumas vezes já foi dado o fator específico a ser analisado nesse texto literário, outras vezes este fator também foi livre.</p> <p>P7: Depende dos professores, muitos têm seu roteiro, muitos não, apenas estipulam o que deve ser trabalhado. As normas da ABNT são as mesmas para todos, o modo como se trata depende, sendo ele livre ou totalmente roteirizado</p>
Devolutiva dos trabalhos escrita	<p>P1: Na grande maioria deles, o retorno é escrito. Não há um debate sobre a prova em si.</p> <p>P3: Ele é escrito. O professor devolve a prova/trabalho com as correções e um feedback.</p> <p>P7: Tanto oral quanto escrito. A maioria dos professores entrega a prova aos alunos com suas anotações e correções e, ao mesmo tempo, levantam questões gerais de dificuldade ou facilidade, ou reveem a prova toda levantando as questões corretas e debatendo as que não o são ou os erros mais recorrentes.</p> <p>P8: Depende do professor que está lecionando, alguns preferem dar esse retorno por escrito e outros preferem fazer comentários gerais durante a aula.</p> <p>P13: São poucos os professores que dão um retorno escrito nas provas. A maioria dá apenas a nota e se você não concorda você vai conversar com o professor.</p>
Não há devolutiva	<p>P4: Para ter acesso aos trabalhos, seria necessário procurar o professor responsável após o período de férias, o que nem sempre é possível, visto que alguns professores não retornam no semestre seguinte por motivos acadêmicos.</p> <p>P6: Como os trabalhos geralmente ficam para o fim do semestre, normalmente não tenho uma devolutiva de um trabalho de literatura. Sempre tenho uma nota, mas poucas vezes vi uma correção ou um feedback.</p> <p>P9: Na maioria dos casos não há devolução.</p> <p>P10: Nos trabalhos que fiz não houve devolutiva, exceto as atividades de francês</p>

	nas quais havia erros.
Devolutiva por meio de discussão em sala	P7: Depende dos professores, muitos têm seu roteiro, muitos não, apenas estipulam o que deve ser trabalhado. As normas da ABNT são as mesmas para todos, o modo como se trata depende, sendo ele livre ou totalmente roteirizado P8: Depende do professor que está lecionando, alguns preferem dar esse retorno por escrito e outros preferem fazer comentários gerais durante a aula.

Da análise e descrição dos contextos acadêmicos envolvidos nesta pesquisa, resultou uma primeira elaboração didática, oferecida a distância para os estudantes participantes do *PLI/França CAPES*, tendo em vista o desenvolvimento da produção escrita acadêmica em língua francesa. Detalhamos esta elaboração didática no próximo item.

3.5.4 Atividades no *Moodle USP Production Écrite en Français*⁵⁰

Buscando identificar as dificuldades e contribuir com a formação dos estudantes para a produção escrita em contexto universitário francês dos participantes do *PLI/França CAPES*, demos início à concepção de um módulo de atividades à distância, na plataforma *Moodle USP*, visando à produção escrita acadêmica em francês.

Este módulo foi proposto em concomitância ao primeiro semestre acadêmico dos participantes *PLI/França CAPES* em *Paris Sorbonne IV*, contava com devolutivas dos estudantes acerca de seu processo de adaptação e permitia a observação efetiva das dificuldades de compreensão e produção escrita, por meio das respostas às atividades disponibilizadas.

A razão de optarmos por um acompanhamento a distância foi o fato de que, como os participantes do programa já estavam na França, a plataforma virtual era a única maneira de estabelecermos um espaço de troca com os estudantes.

O acompanhamento foi composto de 9 (nove) atividades, disponibilizadas semanalmente, que tinham como objetivo final promover reflexões que levassem os aprendizes ao desenvolvimento de sua produção escrita acadêmica em língua francesa.

Para determinar os objetivos das atividades, recuperamos a análise realizada durante a coleta de dados documental, ou seja, produção escrita do *commentaire linéaire*, solicitado nas disciplinas de literatura.

Apesar de as atividades disponibilizadas no *Moodle USP* versarem sobre a produção escrita, o ritmo das disciplinas foi mais acelerado do que aquele que

⁵⁰ As atividades disponibilizadas na plataforma *Moodle USP* podem ser consultadas no apêndice 2.

propúnhamos. Neste sentido, as atividades tiveram um limite e não possibilitaram que déssemos conta de contribuirmos para a formação dos participantes *PLI/França CAPES*. Como ponto positivo da realização das atividades, no entanto, destacamos a aproximação em relação a um tópico de identificação de necessidades que não é simples.

O módulo, denominado *Production écrite en Français*, teve como enfoque a leitura em francês língua estrangeira e buscou responder às necessidades dos aprendizes, contribuindo para sua adaptação progressiva ao contexto universitário francês. Para que isto ocorresse, as atividades propostas foram liberadas semanalmente.

Os temas das atividades buscaram atender às necessidades expressas pelos estudantes nas respostas dadas ao questionário, as necessidades de formação em língua e literatura para a realização das atividades no contexto acadêmico francês, notadas durante a análise dos currículos das 3 (três) universidades envolvidas na pesquisa. A elaboração das atividades, tal qual observamos na metodologia FOU, esteve em coerência com as necessidades levantadas e explicitadas nas coletas de dados anteriores.

O quadro 10 apresenta 6 (seis) das atividades disponibilizadas na plataforma *Moodle USP* no período de 05/10 a 30/11, com o título de cada uma das semanas, os objetivos e os textos de apoio utilizados.

Quadro 10 – Atividades disponibilizadas na plataforma *Moodle USP*

Atividades	Objetivos	Textos de apoio
Les débuts de romans	Identificar a função dos elementos externos ao texto literário na leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Capas de <i>La Chartreuse de Parme</i>, Stendhal. ▪ Capítulo 1 de <i>La Chartreuse de Parme</i>, (áudio e texto)
L'œuvre, son contexte, ses thèmes	Identificar a relação entre temática e contexto histórico na obra literária.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capítulo XV, <i>La chartreuse de Parme</i>, Stendhal. ▪ <i>Bataille du pont d'Arcole</i>, Horace Vernet. ▪ Vídeo sobre <i>La Bataille d'Eylau</i>.
Pour introduire...	Analisar a metodologia de escrita do <i>commentaire linéaire</i> .	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exemplos de introdução do <i>commentaire linéaire</i>
J'ai écrit... et alors?	Desenvolver a revisão textual posterior à escrita.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não houve recurso a textos de apoio para a elaboração desta atividade
Il faut s'entraîner!	Analisar modelos de <i>commentaire linéaire</i> .	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Les chants du crépuscule</i>, Victor Hugo
Et alors... on finit	Analisar a metodologia de escrita do <i>commentaire linéaire</i> .	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não houve recurso a textos de apoio para a elaboração desta atividade

Estas atividades tiveram pequena participação dos estudantes USP e UNESP⁵¹. As hipóteses levantadas para esta situação foram: a dificuldade de contato decorrente da distância entre pesquisadora, conceutora do curso, e os participantes do *PLI/França CAPES* e a complexidade das exigências com as quais os estudantes deviam lidar no contexto acadêmico francês, o que dificultaria maior participação em atividades extras. Neste sentido, os dados indicam a necessidade de que a preparação para mobilidade seja prévia à inserção no contexto acadêmico francês.

As fases de coleta de dados apresentadas até o momento serviram para identificar as necessidades, etapa fundamental de uma metodologia FOU, de formação para a mobilidade acadêmica do grupo de estudantes de Letras participantes do *PLI/França CAPES*. Tendo em vista o fato de que a pesquisa foi a primeira realizada no âmbito deste programa de mobilidade e que, portanto, os dados observados foram inéditos, julgamos necessário confirmar as necessidades identificadas. Para isso, idealizamos uma nova fase de pesquisa para a confirmação de necessidades, apresentada na seção a seguir.

3.6 Confirmação de necessidades: Entrevistas

Buscando compreender o processo de adaptação dos estudantes ao contexto acadêmico francês e verificar as informações referentes ao contexto universitário que havíamos coletado na primeira fase da pesquisa, realizamos uma **entrevista** com os participantes do *PLI/França CAPES* USP e UNESP.

Por motivos externos à pesquisa, pude me deslocar para Paris e, dada a complexidade em lidar com contexto de pesquisa e coleta de dados muito distantes, já citada anteriormente, optamos por realizar uma entrevista diretamente com os estudantes na universidade *Paris-Sorbonne*, de maneira a poder solucionar qualquer dúvida surgida no momento da coleta de dados. Esta fase de coleta de dados não estava prevista, mas sua realização se mostrou conveniente para confirmarmos as informações coletadas até o momento.

A entrevista, organizada de forma semiestruturada, contendo perguntas que abrangiam as vivências acadêmicas em Paris durante o primeiro ano letivo, foi realizada no início do segundo ano letivo dos estudantes na França, no mês de setembro de 2014.

⁵¹ As respostas obtidas no módulo a distância *Production Écrite en Français* podem ser consultadas no anexo 2.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, entretanto, dado o grande volume de dados obtidos, optamos por apresentar as respostas dos estudantes agrupadas por temáticas em quadros. As entrevistas foram divididas em 3 (três) temáticas principais, nas quais apresentamos as questões feitas sobre o assunto.

1. Dificuldades enfrentadas na França: informações referentes à adaptação no país e na universidade.

Você encontrou dificuldades para se adaptar ao cotidiano francês, em particular, da vida universitária francesa?

Você teve dificuldades para acompanhar as aulas na universidade francesa? Dê exemplos em uma das disciplinas.

Você teve alguma dificuldade na escrita acadêmica em francês?

Quadro 11 – Dificuldades encontradas na França

(continua)

Categoria	Resposta do participante
Diferente contato com as pessoas	<p>P1: Então eu tinha, assim, uma relação de... será que foi isso mesmo que eu queria para mim? Eu fiquei meio insegura mesmo. Em relação às pessoas também. Porque realmente elas não são... elas não te recebem da mesma forma que no Brasil. Então eu também tive esse problema, entre aspas, mas foi só isso.</p> <p>P7: Sim. Infelizmente eu estou aqui há um ano, mais de um ano, e eu não posso dizer que tenho amigos franceses. Na faculdade é ocorrido. Cada turma tem, cada classe tem sua turma totalmente diferente, então a estrutura da academia, do ensino, não abre portas para uma estrutura social de amizade. Estamos aqui para estudar. A Sorbonne é para estudar.</p> <p>P5: Nós percebemos que a sociabilidade francesa é muito diferente da brasileira.</p>
Sem problemas de adaptação à cidade	<p>P2: Olha, pelo que eu me lembre não. Não foram grandes dificuldades. Eu vim de uma cidade pequena e talvez no meu imaginário eu iria encontrar algumas dificuldades por causa do movimento da cidade, mas fluiu tudo bem, me adaptei logo de início.</p> <p>P3: Não. Em termos de adaptação pessoal eu penso que tudo correu bem. Tanto que depois de um ano e três meses é como se eu tivesse vivido aqui há muito tempo.</p> <p>P5: Olha, a nível de adaptação com a residência eu não tive problema algum e como eu já vivia em uma grande metrópole também não tive problema algum.</p>
Compreensão da língua	<p>P2: Eu posso dizer que no primeiro semestre eu tive uma maior dificuldade com as disciplinas em língua francesa, porque eu fazia já há um ano francês na universidade no Brasil, só que ainda é muito básico o que a gente aprende lá. Então eu tinha pouca compreensão, pouco oral. Então nas disciplinas de língua francesa especificamente eu tive um pouco de dificuldade de compreensão e de adaptação mesmo. Às vezes eu não entendia muito bem o que o professor estava querendo, mas foi tudo bem. Eu consegui</p>

	<p>passar em todas as disciplinas então acho que o problema não foi assim tão grande. Mas nas disciplinas de língua portuguesa eu achei que foi tudo bem parecido com o que eu já tinha no Brasil.</p> <p>P3: Não é a mesma coisa, mas... ah, eu penso que a adaptação ela... ela andou junto com a... como eu posso dizer isso... quanto mais eu aprendia a língua, quanto mais eu falava, quanto mais eu conseguia me expressar e quanto mais eu conseguia ler, mais eu estava adaptada. Então, a adaptação acadêmica andou junto com a aprendizagem da língua, em termos linguísticos.</p> <p>P4: Muita... principalmente por causa do francês mesmo, porque eu saí da USP só com nível A1, acredito. Eu não sabia nem <i>passé composé</i>, nem <i>futur proche</i>, nada. Nunca tinha visto isso na universidade, eu estudei bem pouco tempo lá. Eu só sabia falar no presente, então era um problema muito grande, eu não sabia pedir um pão na padaria, era bem difícil. Então acho que foi isso, principalmente com relação à língua, com a relação à cidade não muito. Quando as aulas começaram a gente tinha tido só dois meses, quarenta e cinco dias de curso, então o francês ainda não estava bom.</p> <p>P7: Sim, porque são o CM e o TD. Aí já é uma outra estrutura diferente da nossa no Brasil. São professores diferentes, então são linguagens diferentes em cima de uma mesma linguagem, de uma mesma ideia. A dificuldade é que a aula é oral, a aula é falada, raramente eles botam na lousa, mas se entregam folhas do que vai ter na aula, do que vai ser dito e de que texto o professor vai falar. Com a folha não há dificuldade, porque a gente tá lá, a gente decodifica, mas na fala há sim. E aí são os sons que destoam do que é escrito e aí a gente tem que fazer um trabalho de tentar escrever o que o professor falou.</p> <p>P9: Sim, mas, sobretudo com a língua, foi a principal. Eu saí do Brasil, eu só tinha feito um semestre de francês na universidade e era tudo que eu sabia.</p> <p>P10: Minha dificuldade maior foi mesmo a língua, que eu não dominava.</p>
<p>Diferença na metodologia acadêmica</p>	<p>P1: Em relação à universidade a gente teve que se deparar com uma metodologia diferente, uma língua diferente, e isso assustou um pouco. Mas foi isso. Acho que o principal problema para mim foi a metodologia, nem foi a língua. A metodologia porque é muito diferente você fazer um trabalho francês e você fazer um trabalho brasileiro. Na maioria das vezes, aqui você lê um livro... tem uma parte do livro, um excerto que você tem que trabalhar em cima e você cria a problematização deste excerto. Então eu achei, eu tive dificuldade nisso: em criar. Pela primeira vez você é responsável por problematizar alguma coisa e não ter uma problematização que eu tinha que resolver. Eu tinha que criar a problemática e responder a ela. Então eu achei isso bem complicado. Também me acostumei, mas demorei um pouco.</p> <p>P2: A metodologia do francês foi um pouco complicada. Inclusive a minha dificuldade durou mais do que um semestre, no final do segundo semestre também, mas como eu já disse, no final eu consegui cumprir com o mínimo que o professor esperava, então eu acho que ficou tudo bem.</p> <p>P3: E a questão da metodologia também: você tem pouquíssimo tempo para fazer um exame. São duas horas, três horas, é o tempo da aula. Então, naquele momento você tem que pensar em toda a metodologia, na ordem que as coisas, na ordem que as coisas devem aparecer, porque é tudo muito carré. Tem que ser naquela ordem. Às vezes é mais importante a forma que você expõe o conteúdo do que aquilo que você está dizendo. Não que não seja importante, é claro que é importante, mas é como se o conteúdo viesse em segundo lugar, a forma sempre em primeiro. A estrutura é mais importante.</p> <p>P5: Sobretudo pela universidade de origem, a gente tinha a cultura de ter uma bibliografia exata e um calendário para essa bibliografia. Então a</p>

	<p>gente tinha tempo de se preparar e dialogar com esses textos. Aqui como não existe esse tipo de diálogo fixo, o que de determinado ponto de vista é uma coisa boa, é também uma coisa ruim, porque se você não sabe para onde ir e se você realmente está indo para o lugar certo, você só vai descobrir isso de uma maneira ruim no final do caminho, que é com a nota ruim.</p> <p>P4: Eu tive bastante dificuldade porque é diferente do Brasil. Porque eles são estruturalistas. A gente tem que dividir tudo em três partes, três subpartes às vezes. A gente não faz assim, no Brasil, os trabalhos. Então... a introdução deles é diferente da nossa, a conclusão deles é diferente da nossa, eu acho. Então isso foi um problema.</p> <p>P8: As aulas estão divididas em CM, que são os <i>cours magistraux</i>, e TD, <i>travaux dirigés</i>, então é outra estrutura de universidade, de curso. E foi difícil a adaptação.</p> <p>P9: a metodologia daqui, ela bem diferente do que o que a gente está acostumado na USP. Na USP a gente é bem mais livre para elaborar os nossos trabalhos. Aqui eles são muito estruturalistas, são muito rigorosos com a forma, sobretudo com a forma. Às vezes eles não se importam muito com o conteúdo do trabalho. Se a forma está certa, está ok. E eu senti muita falta no começo de uma bibliografia elaborada. De você chegar na primeira aula, o professor te entregar uma bibliografia e falar “olha, na próxima aula nós vamos ver esse texto, na próxima esse texto, como base para analisar uma obra, para analisar um poema”. Isso foi o que eu mais senti falta: de ter uma orientação.</p> <p>P10: Os trabalhos... a dissertação que você tem que fazer. Aqui é muito diferente. Você tem que fazer a introdução de determinada forma, dividir em três partes... tem todo um método que tem que seguir a risca, diferente do Brasil que eu acho que é uma coisa mais livre.</p>
<p>Escrita acadêmica</p>	<p>P1: Quando eu cheguei eu tinha um francês; até agora eu também não tenho um francês muito bom, mas no começo meu francês era intermediário, então na primeira prova que eu fiz, a professora compreendia o que estava escrito, mas era um francês muito simples, mesmo que compreensível e sintaticamente correto, e tal. Era um francês que se eu comparasse com a dissertação de um francês, ia ter um francês muito mais culto, de um nível muito melhor.</p> <p>P4: Eu não tive tantos problemas assim com relação à escrita. Gramaticais eu não tive tanto em trabalhos.</p> <p>P9: Eu acho que para escrita acadêmica é uma questão de adaptação. Isso é um problema, por que quando a gente acostuma a escrever um trabalho em francês, a gente já sabe o que você vai precisar usar do francês naquele trabalho acadêmico. Isso para mim é um problema, porque eu sinto que em outras partes básicas da gramática eu já fiquei totalmente perdida, porque a gente já sabe exatamente o que escrever no trabalho e a gente acaba esquecendo de usar as outras coisas. A gente está sempre muito acostumado. A gente se habitua a escrever aquilo, a gente já sabe o que vai precisar usar, então com o tempo é tudo muito mais prático.</p>

2. Soluções encontradas: formas encontradas para lidar com as diferenças e dificuldades enfrentadas no contexto acadêmico.

Como você superou as dificuldades acadêmicas, em língua francesa e especificamente na escrita acadêmica?

Em relação às disciplinas de literatura francesa e às obras literárias vistas, como você descreve as etapas de estudo que realizou para obter resultados positivos?

Quadro 12 – Soluções encontradas

(continua)

Categoria	Resposta do participante
<p>Pesquisas em livros e internet</p>	<p>P1: Eu recorri muito a livros de metodologia. O nosso coordenador e mesmo nossos professores de francês, das literaturas francesas, literatura portuguesa, e tal, eles deram, eles indicaram alguns livros de metodologia que nos ajudaram a entender como funcionava o método.</p> <p>P4: Existe uma rádio, a RFI, que é muito voltada para estrangeiros. Então eles disponibilizam os scripts das transmissões. Às vezes eu acompanhava a rádio lendo, às vezes eu transcrevia para ver o que eu acertava, o que eu errava. Cinema eu ia muito, ler jornal, bastante. Então isso me ajudou muito a adquirir vocabulário e escrever de forma formal.</p> <p>P9: Eu geralmente estudo muito as anotações que eu fiz durante as aulas, e a partir disso eu faço pesquisas, geralmente na internet. Então se a professora fala de uma data específica, de um evento, eu vou na internet e vou pesquisar o que foi esse evento, como ele influenciou na obra de tal escritor. E geralmente é isso que eu faço: através das anotações que eu pego em aula mesmo que eu vou desenvolvendo mais.</p>
<p>Disciplina de metodologia, tutorats e curso de verão oferecidos em Sorbonne</p>	<p>P1: No segundo semestre a gente tem uma matéria que se chamava metodologia, e aí a professora ensinou realmente, porque até os franceses às vezes tem dificuldade com isso, embora eles façam isso desde o <i>lycée</i>, mas eles encontram dificuldade.</p> <p>P4: Quando as aulas começaram a gente tinha tido só dois meses, quarenta e cinco dias de curso, então o francês ainda não estava bom.</p> <p>P7: Têm os <i>tutorats</i>, que ajudam fora a aula. Eles dão o contexto histórico e tratam das perguntas dos alunos, porque são alunos também. São pessoas que foram alunos há pouco tempo, eles entendem, têm a mesma linguagem, não é a linguagem polida do professor.</p> <p>P8: Tinha um curso de FLE que eu acho que é muito importante. É muito diferente você aprender uma língua já em um contexto em que os outros estudantes são francófonos e aprender o francês específico para estrangeiros.</p> <p>P10: Nós tivemos uma aula de metodologia e a professora explicava como fazer um comentário linear. Ela passou alguns textos... então foram os próprios professores que passaram para a gente.</p>
<p>Atenção às aulas</p>	<p>P2: Era mais tentar depreender dentro das aulas mesmo, porque os professores sempre procuravam explicar. Eles batiam sempre na tecla de como é que tem que ser feito o comentário, como tem que ser feita a dissertação, o que eu quero, o que eu não quero e ainda em casa a gente fazia trabalhos opcionais para entregar para o professor antes do trabalho definitivo, para ele já dar um parecer antes da gente fazer a prova de fato.</p> <p>P3: Acho que o fato de seguir as matérias direitinho foi o caminho ideal, porque quando eu não lia como eu leio hoje, claro, mas o fato no primeiro semestre em literatura a gente tinha quatro obras para ler: romance, novela, poema, poesia e teatro. O fato de ler essas quatro obras foi o que impulsionou a ir aprimorando a língua. Então o fato de você ler os livros que estão na disciplina e o fato de você ir, durante o semestre, fazendo os trabalhos em casa</p>

	<p>e seguindo também as outras matérias, de <i>version</i>, de <i>thème</i>, tudo isso acaba trabalhando junto. Então, para mim pelo menos, quando a gente chegou no final do semestre, é como se tudo que eu tivesse feito... é como não, tudo que eu fiz me preparou para aquele momento no exame. Então uma disciplina sozinha, para um estrangeiro eu penso, não é suficiente.</p> <p>P4: diferente da USP, acho que os professores aqui não dão uma grande bibliografia. Você vai atrás de muita coisa sozinha. Então não é como para nós que o curso começa e o professor tem uma bibliografia extensa e você sabe o que fazer. Aqui não. Aqui não tem muito isso, você vai atrás por conta. Então na primeira matéria de literatura que a gente fez não tinha muita coisa por fora para eu ir atrás, mas durante as aulas tinha muito <i>exposé</i>. O professor durante as aulas ia dando ferramentas para que quando chegasse o dia da prova eu soubesse o que fazer. Então foi basicamente seguindo o que a professora dizia em classe, eu não fui muito atrás de bibliografia paralela no primeiro semestre.</p> <p>P5: o que eu fazia era prestar muita atenção nas aulas de CM e TD.</p>
<p>Leitura das obras literárias</p>	<p>P1: Primeiro você tem que ler a obra. As obras que cada literatura passa. A professora sempre separa <i>extraits</i> importantes da obra e analisa eles em sala. Então é importante antes da prova reler esses <i>extraits</i>, esses excertos de texto que são importantes dentro da obra, para ter em mente o que o autor quer passar, as ideias principais daquele texto, e tal. Eu acho que é isso, principalmente se focar no livro e nos excertos. A sintaxe eu entendia, eu pegava, mas às vezes tinha palavras que eu não conhecia e então eu recorria ao dicionário. Eu lia, quando eu não entendia eu anotava as palavras que eu não entendia, aí em uma segunda leitura eu voltava para obra e pegava aquela palavra e procurava. Porque senão também, se eu ficasse parando no começo para procurar cada palavra que eu não sabia eu nunca ia terminar a obra.</p> <p>P2: Eu procuro, antes de começar o semestre, já começar a ler as obras que vão ser pedidas, porque geralmente são obras muito extensas, então leva um tempo para você conseguir terminar. E além do mais a gente está lendo em uma língua que não é a nossa, então você acaba levando um pouco mais de tempo para ler porque tem uma dificuldade maior na leitura. Em casa eu procuro sempre ler artigos e também trabalhos já feitos sobre o mesmo assunto para ver como é que a pessoa trabalhou e de repente tentar tirar alguma ideia.</p> <p>P10: Nas matérias do francês, alguns livros eu encontrava também em português, que podia me ajudar. Até porque meu francês, quando a gente chegou, não era bom para conseguir ler sozinha, sem um apoio. Alguns eu não consegui e tive que ler só em francês. Muitas palavras eu não entendia, era um pouco mais difícil, mas dava para entender pelo contexto.</p>

3. Metodologia da produção escrita acadêmica: especificidades da metodologia dos trabalhos solicitados.

Você usou algum modelo para produção textual nas disciplinas de literatura?

*Como a disciplina de metodologia ajudou na produção do *commentaire linéaire*?*

A correção realizada pelo professor contribuiu para a compreensão do gênero?

Quadro 13 – Metodologia da produção escrita acadêmica

(continua)

Categoria	Resposta do participante
<p>Abordagem da metodologia em aula</p>	<p>P1: Eles davam para gente alguns exemplos de como elaborar um comentário linear, como elaborar um comentário composto, como elaborar uma dissertação. Sempre tinham os modelos, e aí a gente tinha os treinamentos. Eles davam para a gente o modelo e aí davam o excerto para a gente fazer em casa e ir treinando. Mas é claro que quando você está na sua casa ainda é mais fácil porque você pensa. A gente se preparava o semestre inteiro... eles são muito apegados ao método aqui, muito. Então o semestre inteiro é o preparo de método.</p> <p>P4: A professora, para <i>commentaire linéaire</i>, ela deu um exemplo, o modelo de um <i>extrait</i> e a partir desse eu fiz o que eu achava que fosse certo. Mas daí na prova, quando ela devolveu o <i>corrigé</i>, ela anotava, enfim, o que tinha que melhorar e isso já foi sendo trabalhado.</p> <p>P5: Nós só chegamos ao exame no último dia de aula. O TD tenta mostrar o que você deve ou não fazer no dia do exame. Digamos que todo o TD é voltado para o dia do exame.</p> <p>P7: Felizmente os professores foram atenciosos. Houve um <i>tutorat</i> sobre metodologia. E houve no primeiro semestre um professor ou outro que falasse: eu quero um comentário linear e é isso o comentário linear, eu quero o <i>composé</i>, é isso o <i>composé</i>. Em diversas matérias eu tive a reiteração do que era linear, o que era <i>composé</i>, o que era dissertação. Eu fiz tudo isso, tive minhas notas, mas eles ainda se misturam. A dissertação em especial com o <i>composé</i>. O método é muito importante, é claro, eles são muito ligados à composição, mas no final o que acaba vigorando é a qualidade da análise que você traz, mesmo que cometendo um deslize ou outro.</p> <p>P9: Só no segundo semestre que a gente teve aula de metodologia que eu aprendi como fazer uma dissertação. Aprendi mais ou menos, né? Estou tentando ainda aprender. É realmente complicado. Quando a professora dava trabalhos opcionais, ela sempre dava um modelo dela, um <i>corrigé</i>, que ela elaborava para gente e ela entregava “olha, esse é um modelo de como seria uma boa dissertação sobre esse tema que eu dei”. Então a gente tem isso. Que ela dava um <i>corrigé</i> elaborado por ela.</p>
<p>Aspectos negativos de se ter um modelo a seguir</p>	<p>P1: Como a gente não sabia como fazer... no começo, até que ajudou, porque a gente olhava, mas também criava problemas, porque às vezes nosso trabalho não se encaixava naquele modelo e a gente achava que estava errado, e às vezes não estava tão errado assim. Ele não era igual ao modelo, exatamente igual, mas também funcionava. Porque, por exemplo, no comentário linear, às vezes o professor dividia um excerto em três partes, e depois a gente descobriu que um excerto... o desenvolvimento... pode ser dividido em duas partes. E isso não tinha no modelo, nos modelos que eles nos davam. Então se a gente não encontrava a terceira parte ficava confusa.</p> <p>P2: Na verdade eles são mais rígidos talvez, sabe? Você tem que ficar muito dentro da linha, seguir muito certinho a linha de raciocínio. Qualquer coisa que você coloque fora daquilo que está trabalhando, talvez fique um pouco <i>hors sujet</i> e aí eles não gostam muito. Então é um pouco difícil, talvez, seguir esse pensamento tão quadradinho, mas é mais isso mesmo.</p>
<p>Auxílio promovido pelas</p>	<p>P1: Por exemplo, nas matérias de literatura francesa, a gente acabou entregando um trabalho, aí a professora devolveu esse trabalho antes da prova. Então ajudou. Sempre que a gente recebia as devolutivas era interessante, porque a gente sabia o</p>

devolutivas dos professores	<p>que tinha errado, o que tinha acertado em relação ao método mesmo.</p> <p>P2: Eles precedem as provas e aí você já consegue ter uma noção de como vocês está se saindo. Eles sempre tiram dúvidas, não tive nenhum problema com isso com nenhum professor. Eles sempre são muito solícitos na hora de tirar dúvida.</p> <p>P3: Eu penso mais na metodologia nessa hora. Ajudava a orientar sim, porque às vezes eu podia ter expresso um ideia que realmente não era válida, então eu ia passar a ver de outra forma, mas quanto à metodologia era essencial eu saber que da próxima vez eu não poderia fazer aquilo ou eu deveria fazer aquilo.</p> <p>P4: Sempre foram dois trabalhos para cada disciplina. Geralmente um <i>devoir à la maison</i> e outro <i>sur table</i>. Então quando a gente recebia o <i>à la maison</i> corrigido, sempre tinha algumas indicações. Quais informações que têm que constar na introdução, quais não, então isso já ajuda bastante.</p> <p>P7: Você não pode fugir do que é pedido. Toda devolutiva do professor é uma segunda chance que ele dá para o aluno e eu acho isso muito importante porque todo mundo precisa de um <i>feedback</i>.</p> <p>P9: Sobretudo dos professores de literatura francesa, porque não são todos os professores que realmente fazem anotações nos trabalhos. Os de literatura francesa, eles sempre fazem. De metodologia, principalmente, ajudou muito, porque a professora tinha o hábito de marcar bem no papel: tal trecho você deveria ter colocado em tal lugar. Ela fazia setas, ela fazia desenhos para mostrar: troca isso por isso... a ordem. Então é bem útil as anotações que eles fazem. Ela pedia, inclusive, para deixar metade da folha no começo de uma prova porque ela escrevia tudo.</p>
------------------------------------	---

As identificação e confirmação de necessidades fundamentaram a elaboração didática, fase final da pesquisa, por meio da qual buscamos elencar competências necessárias para a formação de estudantes de Letras para inserção acadêmica na França. Detalhamos nossa última fase de pesquisa na próxima seção.

3.7 Elaboração didática: Curso de extensão *Lecture en français*

Visando a investigar as considerações advindas da coleta documental e das fases iniciais de coleta de dados em um contexto de formação visando à mobilidade acadêmica, propusemos um curso de extensão, a ser aplicado na UNESP/Assis aos estudantes de Letras Francês/Português do *campus*. Este curso foi cadastrado na Pró-reitoria de extensão universitária da UNESP (PROEX) com a coordenação da professora Norma Domingos, com a minha participação enquanto estudante de mestrado, no ano de 2015.

O curso foi concebido como uma primeira tentativa de preparação prévia a estudantes potencialmente candidatos à mobilidade. Com o objetivo de atender estudantes que visassem a realizar intercâmbio, buscamos responder a uma demanda de

formação que antecederesse a inserção acadêmica na França, tendo em vista maior eficácia no preparo para a mobilidade.

Tomando como base essa hipótese, alguns questionamentos guiaram nossa investigação:

1. *Como se dá o processo de leitura de textos literários e, na sequência, a produção de um *commentaire linéaire*?*
2. *Da análise dos trabalhos produzidos, quais orientações devem ser priorizadas em um programa de preparação para a mobilidade?*
3. *Quais competências para leitura e produção escrita os estudantes adquiriram?*

Como já citado anteriormente, o curso *Lecture en français*: como se preparar para o intercâmbio? foi definido segundo as normas da extensão universitária na UNESP. Levando isso em conta, concebemos um curso formação para a mobilidade, mas que na estrutura da UNESP é considerado um curso de difusão do conhecimento, cujo intuito, segundo a universidade, é de “Proporcionar a formação continuada do participante em relação ao conhecimento em uma determinada área ou sobre um assunto em um período de tempo recente.”⁵² A classificação do curso dentro da extensão foi feita segundo a carga horária que definimos, 20 (vinte) horas.

A carga horária definida indicou que se trataria de um curso de sensibilização para a mobilidade. Nosso objetivo, no entanto, é que as atividades concebidas neste contexto possam ser uma referência para novos programas de preparação de estudantes da área de Letras para estudos em universidades francesas, adequados a realidades locais e a outras possibilidades de carga horária.

Aprovado institucionalmente, a divulgação do curso foi feita diretamente aos estudantes, com ajuda de professores de francês da universidade, durante as aulas e através das redes sociais.

Tendo em vista a configuração do curso, baseada na leitura de textos literários e na produção de um *commentaire linéaire* em língua francesa, a coordenação do curso optou por oferecê-lo a estudantes que tivessem ao menos nível intermediário em francês.

⁵²Disponível em: <http://unesp.br/portal#!/proex>. Acesso em: 20 jun.2015

Para que este pré-requisito fosse considerado na inscrição para o curso, solicitamos que os estudantes tivessem cursado a disciplina Língua Francesa III, oferecida no quarto semestre acadêmico, para que pudessem participar das atividades.

O pré-requisito nos permitiu apenas determinar um nível mínimo de conhecimentos em língua francesa. Por este motivo, nosso curso contou com estudantes dos segundo, terceiro e quarto ano de graduação em Letras Francês/Português, ex-estudantes do curso e estudantes de pós-graduação do programa de Letras da unidade, todos eles potencialmente candidatos à mobilidade, o que totalizou 14 (quatorze) participantes que concluíram as atividades.

Desenvolvido no período de 15 a 31 de julho de 2015, o curso contou com 3 (três) módulos. O objetivo dos módulos era traçar um percurso de estudos que levasse os estudantes a passarem da leitura literária em francês para a produção escrita do *commentaire linéaire*.

Cada um dos módulos apresentados foi realizado no período de uma semana contendo 3 (três) aulas, de 2 (duas) horas de duração cada, nas quais eram realizadas atividades que buscavam responder aos objetivos gerais do módulo.

No primeiro módulo de atividades, *Lecture de l'oeuvre littéraire*, foram apresentadas aos estudantes as obras literárias com as quais eles trabalhariam ao longo do curso.

Nossa escolha se baseou em 2 (dois) critérios: 1. apresentar obras com as quais eles poderiam ter contato em uma universidade francesa e 2. discutir obras que fizessem parte da bibliografia de disciplinas de literatura francesa na universidade brasileira.

A justificativa para a escolha do primeiro critério é o fato de que em uma formação para a mobilidade na França convém visar às obras abordadas neste contexto. Além disso, como razão para a utilização do segundo critério, temos a hipótese de que o conhecimento prévio das obras seria facilitador, pois mobilizaria competências já adquiridas.

A primeira obra selecionada para compor as atividades foi *La Chartreuse de Parme*, de Stendhal. A opção pela obra decorreu da inclusão desta entre as obras estudadas pelos participantes do *PLI/França CAPES* em seu primeiro semestre de mobilidade.

A partir desta obra, escolhemos as outras obras literárias tendo em vista o conhecimento dos estudantes que participariam do curso. A análise dos planos de ensino das disciplinas de literatura francesa da UNESP/Assis nos permitiu escolher *Le père*

Goriot, de Balzac, e *Madame Bovary*, de Flaubert, por serem estes romances do século XIX, assim como a primeira obra adotada.

Para a realização das atividades, trabalhamos com trechos das obras selecionadas. Cada um dos trechos foi escolhido tendo em vista o conteúdo focado naquele dia de atividades.

Para que pudesse haver o contato dos estudantes com as três obras escolhidas, em cada um dos dias de aula que compuseram o módulo 1 realizamos atividades referentes a cada uma das obras literárias.

O objetivo deste primeiro módulo era sensibilizar para a leitura literária, por meio de atividades que versassem sobre o *conteúdo*, tal como definido por Giasson (2007) e Cornaire (1999).

Durante o segundo módulo, *Étude du langage*, buscamos realizar atividades nas quais houvesse maior preocupação com os detalhes da linguagem durante a leitura, além da compreensão global do texto, preocupação da primeira semana.

Do “conteúdo”, nosso foco passou, então, para a *estrutura* (Giasson, 2007) ou para a “forma” (Cornaire, 1999). Além disso, para que as atividades não dissociassem as características do texto de sua temática, levamos em consideração “as intenções do autor” (Giasson, 1999).

Além de solicitar a leitura dos textos para a resolução das atividades, como foi feito na primeira semana, no segundo módulo houve ainda momentos de antecipação de elementos que são notadamente importantes em uma análise literária, como o valor dos verbos na narrativa, o posicionamento do narrador, entre outros.

Finalmente, o terceiro e último módulo, *Pratique de la Production Écrite* foi dedicado à produção escrita. Partindo do estudo da metodologia da produção escrita e da observação de exemplos de textos, os estudantes tiveram que produzir o seu próprio *commentaire linéaire*.

O quadro 14 explicita cada um dos módulos realizados nas 3 (três) semanas de curso, bem como os objetivos buscados em cada um deles e os textos utilizados como apoio para a realização das atividades.

Quadro 14 – Módulos desenvolvidos no curso de extensão na UNESP/Assis

Módulo	Objetivos	Textos de apoio
1 Lecture de l'œuvre littéraire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver estratégias de leitura de textos literários. ▪ Identificar estratégias de leitura para o texto literário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capas de <i>Le père Goriot</i>, Balzac ▪ <i>Madame Bovary</i>, Flaubert, primeira parte, capítulo I ▪ Quadro <i>Napoléon sur le champ de bataille</i>, Baron Antoine-Jean Gros ▪ <i>La Chartreuse de Parme</i>, Stendhal, livro primeiro, capítulo III
2 Étude du langage du texte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigar a relação entre a língua e a construção do texto literário. ▪ Observar elementos gramaticais em francês no texto literário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Madame Bovary</i>, Flaubert: primeira parte, capítulo VII, segunda parte, capítulo I, terceira parte, capítulo XI ▪ <i>Le père Goriot</i>, Balzac, primeira parte, capítulo I, capítulo IV ▪ <i>La chartreuse de Parme</i>, Stendhal, capítulo VII, capítulo VIII, capítulo XX
3 Pratique de la Production Écrite	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as características do <i>commentaire linéaire</i>. ▪ Compreender as regras de produção escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exemplos de <i>commentaires linéaires</i>.

Tendo em vista a divisão do curso em 3 (três) semanas e 3 (três) aulas semanais, cada uma com um objetivo específico visando, ao final, à produção do *commentaire linéaire*, detalhamos cada uma das aulas realizadas, explicitando os objetivos esperados com as atividades propostas, as atividades realizadas e o objetivo da aula para a pesquisa. A descrição do que foi realizado ao longo das 3 (três) semanas de curso pode ser vista abaixo.

Em se tratando do corpus da pesquisa, trazemos os dados referentes às atividades disponibilizadas no curso de extensão neste capítulo. Neste momento da pesquisa, julgamos ser fundamental a apresentação de todos os dados coletados, tendo em vista a importância desta produção para a elaboração do corpus. Em nossa análise, entretanto, os resultados obtidos serão agrupados de maneira mais sintética, dada a grande quantidade de informação, já destacada em outros momentos.

1ª Aula

Le texte se lie à ses entourages

- *Objetivo para a pesquisa:* Identificar as estratégias de leitura de textos literários.
- *Objetivos da aula:* 1. Analisar os elementos extratextuais; 2. Estabelecer hipóteses prévias à leitura.
- *Atividades propostas:*
 1. Observez le titre, les images et le nom de l'auteur des couvertures du roman *Le père Goriot*, de Balzac. Formulez une hypothèse pour la lecture qui sera faite en relation avec les informations précédentes.

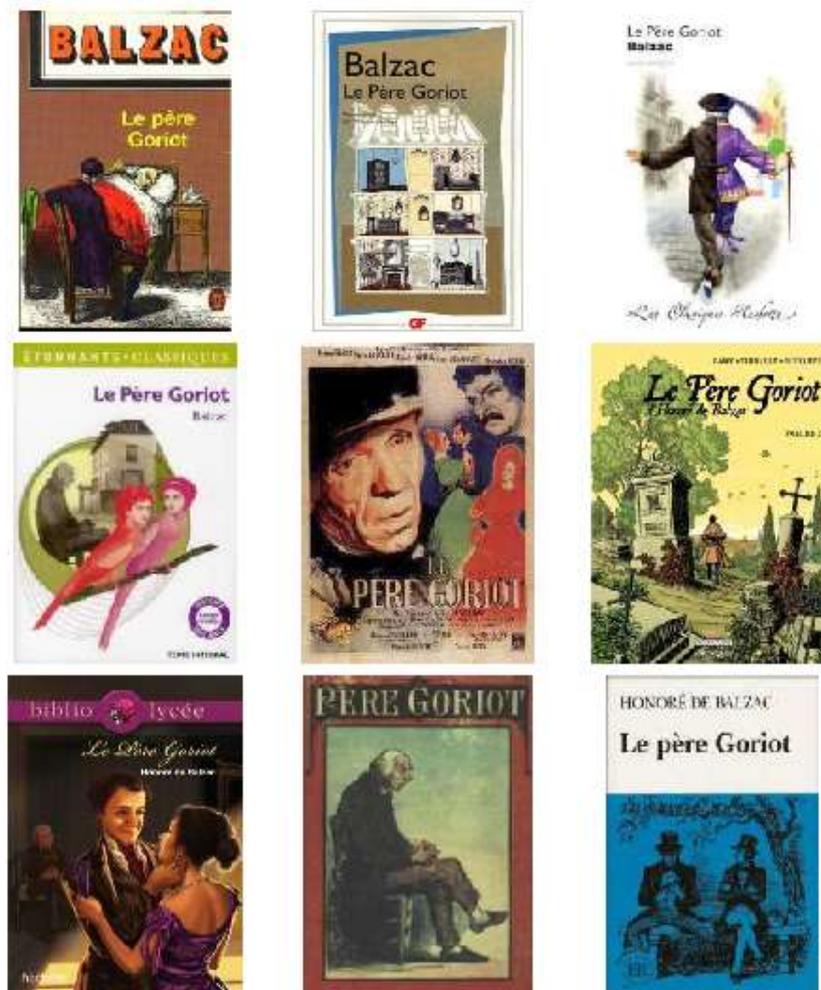


Figura 3 – Capas do romance *Le père Goriot*, de Balzac

2. Ayant comme base les réponses des exercices précédents, créez un nuage des mots avec les possibles thèmes qui seront vus dans l'œuvre. Justifiez les mots choisis.

2^a Aula

La narrative dans le roman

- *Objetivos para a pesquisa:* 1. Identificar estratégias de leitura de textos literários; 2. Desenvolver a compreensão de textos literários.
- *Objetivos da aula:* 1. Desenvolver a leitura dirigida; 2. Identificar informações específicas no texto literário.
- *Atividades propostas:*
 1. Écoutez le début du roman et notez les mots et informations que vous avez compris.
 2. Lisez la première partie du chapitre I du roman *Le père Goriot*, de Balzac, et donnez les informations demandées ci-dessous:
 - Quelques références aux personnages du roman ? Quelles sont les informations liées à eux ?
 - Quelques références à l'espace
 - Quelques références au temps
 - D'autres informations importantes

Nous étions à l'étude, quand le Proviseur entra, suivi d'un nouveau habillé en bourgeois et d'un garçon de classe qui portait un grand pupitre. Ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

Le Proviseur nous fit signe de nous rasseoir ; puis, se tournant vers le maître d'études :

— Monsieur Roger, lui dit-il à demi-voix, voici un élève que je vous recommande, il entre en cinquième. Si son travail et sa conduite sont méritoires, il passera dans les grands, où l'appelle son âge.

Resté dans l'angle, derrière la porte, si bien qu'on l'apercevait à peine, le nouveau était un gars de la campagne, d'une quinzaine d'années environ, et plus haut de taille qu'aucun de nous tous. Il avait les cheveux coupés droit sur le front, comme un chanfre de village, l'air raisonnable et fort embarrassé. Quoiqu'il ne fût pas large des épaules, son habit-veste de drap vert à boutons noirs devait le gêner aux entournures et laissait voir, par la fente des parements, des poignets rouges habitués à être nus. Ses jambes, en bas bleus, sortaient d'un pantalon jaunâtre très tiré par les bretelles. Il était chaussé de souliers forts, mal cirés, garnis de clous.

On commença la récitation des leçons. Il les écouta de toutes ses oreilles, attentif comme au sermon, n'osant même croiser les cuisses, ni s'appuyer sur le coude, et, à deux heures, quand la cloche sonna, le maître d'études fut obligé de l'avertir, pour qu'il se mît avec nous dans les rangs.

Nous avions l'habitude, en entrant en classe, de jeter nos casquettes par terre, afin d'avoir ensuite nos mains plus libres ; il fallait, dès le seuil de la porte, les lancer sous le banc, de façon à frapper contre la muraille en faisant beaucoup de poussière ; c'était là le genre.

Mais, soit qu'il n'eût pas remarqué cette manœuvre ou qu'il n'eût osé s'y soumettre, la prière était finie que le nouveau tenait encore sa casquette sur ses deux

genoux. C'était une de ces coiffures d'ordre composite, où l'on retrouve les éléments du bonnet à poil, du chapska, du chapeau rond, de la casquette de loutre et du bonnet de coton, une de ces pauvres choses, enfin, dont la laideur muette a des profondeurs d'expression comme le visage d'un imbécile. Ovoïde et renflée de baleines, elle commençait par trois boudins circulaires ; puis s'alternaient, séparés par une bande rouge, des losanges de velours et de poils de lapin ; venait ensuite une façon de sac qui se terminait par un polygone cartonné, couvert d'une broderie en soutache compliquée, et d'où pendait, au bout d'un long cordon trop mince, un petit croisillon de fils d'or, en manière de gland. Elle était neuve ; la visière brillait.

– Levez-vous, dit le professeur.

Il se leva ; sa casquette tomba. Toute la classe se mit à rire. Il se baissa pour la reprendre. Un voisin la fit tomber d'un coup de coude, il la ramassa encore une fois.

– Débarrassez-vous donc de votre casque, dit le professeur, qui était un homme d'esprit.

Il y eut un rire éclatant des écoliers qui décontenança le pauvre garçon, si bien qu'il ne savait s'il fallait garder sa casquette à la main, la laisser par terre ou la mettre sur sa tête. Il se rassit et la posa sur ses genoux.

– Levez-vous, reprit le professeur, et dites-moi votre nom.

Le nouveau articula, d'une voix bredouillante, un nom inintelligible.

– Répétez !

Le même bredouillement de syllabes se fit entendre, couvert par les huées de la classe.

– Plus haut ! cria le maître, plus haut !

Le nouveau, prenant alors une résolution extrême, ouvrit une bouche démesurée et lança à pleins poumons, comme pour appeler quelqu'un, ce mot : Charbovari.

BALZAC, *Le père Goriot*, première partie, chapitre I.

3^a Aula

Les voix et l'époque expliquent l'œuvre

- *Objetivos para a pesquisa:* 1. Identificar as estratégias de leitura de textos literários; 2. Desenvolver a compreensão de textos literários.
- *Objetivos da aula:* 1. Identificar os efeitos da narração; 2. Verificar a modalidade de escrita; 3. Integrar a leitura literária à compreensão de um contexto histórico e estético.
- *Atividades propostas:*⁵³
 1. « Le héros de *La Chartreuse de Parme* est un jeune aristocrate italien fervent admirateur de Napoléon Ier. C'est cette passion qui l'a conduit sur le champ de bataille de Waterloo. Mais étranger et inexpérimenté, il ne comprend rien au déroulement des opérations et se comporte avec une naïveté que le narrateur se plaît à souligner. Lisez l'extrait du livre premier, chapitre III, de *La Chartreuse de Parme*, de Stendhal et repérez et classez les différentes **modalités d'écriture** (récit, dialogue, monologue

⁵³ As atividades realizadas nessa aula foram retiradas de: SABBAH, Hélène (dir.). *Littérature I^{re}* : textes et méthode. Paris : Hatier, 1994, p.279-280.

intérieur...) par lesquelles se trouve présenté le héros. Quels sont les **effets** produits par les variations de la situation d'énonciation ?

*Tout à coup le maréchal des logis cria à ses hommes:
—Vous ne voyez donc pas l'Empereur, s...! Sur-le-champ l'escorte cria vive l'Empereur! à tue-tête. On peut penser si notre héros regarda de tous ses yeux, mais il ne vit que des généraux qui galopaient, suivis, eux aussi, d'une escorte. Les longues crinières pendantes que portaient à leurs casques les dragons de la suite l'empêchèrent de distinguer les figures. «Ainsi, je n'ai pu voir l'Empereur sur un champ de bataille, à cause de ces maudits verres d'eau-de-vie!» Cette réflexion le réveilla tout à fait.*

On redescendit dans un chemin rempli d'eau, les chevaux voulurent boire.

—C'est donc l'Empereur qui a passé là? dit-il à son voisin.

—Eh! certainement, celui qui n'avait pas d'habit brodé. Comment ne l'avez-vous pas vu? lui répondit le camarade avec bienveillance. Fabrice eut grande envie de galoper après l'escorte de l'Empereur et de s'y incorporer. Quel bonheur de faire réellement la guerre à la suite de ce héros! C'était pour cela qu'il était venu en France. «J'en suis parfaitement le maître, se dit-il, car enfin je n'ai d'autre raison pour faire le service que je fais, que la volonté de mon cheval qui s'est mis à galoper pour suivre ces généraux.»

Ce qui déterminait Fabrice à rester, c'est que les hussards ses nouveaux camarades lui faisaient bonne mine; il commençait à se croire l'ami intime de tous les soldats avec lesquels il galopait depuis quelques heures. Il voyait entre eux et lui cette noble amitié des héros du Tasse et de l'Arioste. S'il se joignait à l'escorte de l'Empereur, il y aurait une nouvelle connaissance à faire; peut-être même on lui ferait la mine car ces autres cavaliers étaient des dragons et lui portait l'uniforme de hussard ainsi que tout ce qui suivait le maréchal. La façon dont on le regardait maintenant mit notre héros au comble du bonheur; il eût fait tout au monde pour ses camarades; son âme et son esprit étaient dans les nues. Tout lui semblait avoir changé de face depuis qu'il était avec des amis, il mourait d'envie de faire des questions. «Mais je suis encore un peu ivre, se dit-il, il faut que je me souviene de la geôlière.» Il remarqua en sortant du chemin creux que l'escorte n'était plus avec le maréchal Ney; le général qu'ils suivaient était grand, mince, et avait la figure sèche et l'œil terrible.

STENDHAL, La Chartreuse de Parme, Livre 1^{er}, chapitre III.

2. Sur quels **traits de caractère** et de comportement du héros le narrateur met-il l'accent?
3. Étudiez les **indices de la présence** du narrateur, la manière dont il interpelle le lecteur et le fait participer. En quoi cela joue-t-il sur la présentation du héros ?
4. Observez le tableau *Napoléon sur le champ de bataille d'Eylau*, de Baron Antoine-Jean Gros. Le tableau représente-t-il une scène d'histoire ou une scène de la vie quotidienne? À quel milieu social appartiennent les personnages ? Quels détails le montrent ?



Figura 4 - *Napoléon sur le champ de bataille d'Eylau*, Baron Antoine-Jean Gros

5. De quelle manière le peintre rapproche ou éloigne son image de la réalité ?
6. Est-il possible d'établir une relation entre l'extrait du texte de l'exercice précédent et le tableau, par rapport à la thématique ?
7. En ce que concerne les techniques adoptées par Stendhal, dans le champ de l'écriture, et Antoine-Jean Gros, dans le domaine de la peinture, faites un commentaire à propos des caractéristiques esthétiques do contexte. »

4^a Aula

Le langage dévoile la narrative

- *Objetivos para a pesquisa:* 1. Desenvolver a compreensão de textos literários.
- *Objetivos da aula:* 1. Estabelecer uma relação entre forma e conteúdo do texto literário; 2. Observar a escolha lexical no texto literário.
- *Atividades propostas:*
 1. Dans l'extrait du chapitre VII, de *Madame Bovary*, de Flaubert, Emma Bovary pense aux idées qu'elle a du mariage et à son mari, Charles Bovary. Quelles sont les idées associées au mariage au premier paragraphe?

Elle songeait quelquefois que c'étaient là pourtant les plus beaux jours de sa vie, la lune de miel, comme on disait. Pour en goûter la douceur, il eût fallu, sans doute, s'en aller vers ces pays à noms sonores où les lendemains de mariage ont de plus suaves paresse! Dans des chaises de poste, sous des stores de soie bleue, on monte au pas des routes escarpées, écoutant la chanson du postillon, qui se répète dans la montagne avec les clochettes des chèvres et le bruit sourd de la cascade. Quand le soleil se couche, on respire au bord des golfes le parfum des citronniers; puis, le soir, sur la terrasse des villas, seuls et les doigts confondus, on regarde les étoiles en faisant des projets. Il lui semblait que certains lieux sur la terre devaient produire du bonheur, comme une plante particulière au sol et qui pousse mal tout autre part. Que ne pouvait-elle s'accouder sur le balcon des chalets suisses ou enfermer sa tristesse dans un cottage écossais, avec un mari vêtu d'un habit de velours noir à longues basques, et qui porte des bottes molles, un chapeau pointu et des manchettes!

[...] La conversation de Charles était plate comme un trottoir de rue, et les idées de tout le monde y défilaient dans leur costume ordinaire, sans exciter d'émotion, de rire ou de rêverie. Il n'avait jamais été curieux, disait-il, pendant qu'il habitait Rouen, d'aller voir au théâtre les acteurs de Paris. Il ne savait ni nager, ni faire des armes, ni tirer le pistolet, et il ne put, un jour, lui expliquer un terme d'équitation qu'elle avait rencontré dans un roman.

FLAUBERT, Madame Bovary, chapitre VII

2. Dans ce paragraphe, le discours choisi par le narrateur est dénoté ou connoté? À votre avis, quel est le but de ce choix?
3. Les idées plutôt positives du premier paragraphe s'opposent aux négations dans le second paragraphe. Quel est l'effet de cette déconstruction dans les attentes d'Emma? Comment peut-on voir la relation du couple, d'après cet extrait?
4. Repérez la présence des figures de style dans l'extrait de la première partie du chapitre I de *Le père Goriot*, de Balzac.

Naturellement destiné à l'exploitation de la pension bourgeoise, le rez-de-chaussée se compose d'une première pièce éclairée par les deux croisées de la rue, et où l'on entre par une porte-fenêtre. [...] Le panneau d'entre les croisées grillagées offre aux pensionnaires le tableau du festin donné au fils d'Ulysse par Calypso. Depuis quarante ans cette peinture excite les plaisanteries des jeunes pensionnaires, qui se croient supérieurs à leur position en se moquant du dîner auquel la misère les condamne. La cheminée en pierre, dont le foyer toujours propre atteste qu'il ne s'y fait de feu que dans les grandes occasions, est ornée de deux vases pleins de fleurs artificielles, vieilles et encagées, qui accompagnent une pendule en marbre bleuâtre du plus mauvais goût. Cette première pièce exhale une odeur sans nom dans la langue, et qu'il faudrait appeler l'odeur de pension. Elle sent le renfermé, le moisi, le rance ; elle donne froid, elle est humide au nez, elle pénètre les vêtements ; elle a le goût d'une salle où l'on a dîné ; elle pue le service, l'office, l'hospice. Peut-être pourrait-elle se décrire si l'on inventait un procédé pour évaluer les quantités élémentaires et nauséabondes qu'y jettent les atmosphères catarrhales et sui generis de chaque pensionnaire, jeune ou vieux. [...] Enfin, là règne la misère sans poésie; une misère économe, concentrée, râpée. Si elle n'a pas de fange encore, elle a des taches; si elle n'a ni trous ni haillons, elle va tomber en pourriture.

BALZAC, Le père Goriot, première partie, chapitre I.

5ª Aula

La valeur des verbes dans le texte

- *Objetivos para a pesquisa:* 1. Desenvolver a compreensão de textos literários.
- *Objetivos da aula:* 1. Observar a escolha de tempos verbais e sua função na narração; 2. Associar os tempos verbais à focalização narrativa.

- *Atividades propostas:*

1. Lisez l'extrait de la troisième partie du chapitre XI, de Madame Bovary, de Flaubert. Quels sont les temps verbaux utilisés? Ils renvoient à des actions réalisées ou non réalisées?

Par respect, ou par une sorte de sensualité qui lui faisait mettre de la lenteur dans ses investigations, Charles n'avait pas encore ouvert le compartiment secret d'un bureau de palissandre dont Emma se servait habituellement. Un jour, enfin, il s'assit devant, tourna la clef et poussa le ressort. Toutes les lettres de Léon s'y trouvaient. Plus de doute, cette fois! Il devora jusqu'à la dernière, fouilla dans tous les coins, tous les meubles, tous les tiroirs, derrière les murs, sanglotant, hurlant, éperdu, fou. Il découvrit une boîte, la défonça d'un coup de pied. Le portrait de Rodolphe lui sauta en plein visage, au milieu des billets doux bouleversés.

FLAUBERT, Madame Bovary, troisième partie, chapitre XI.

2. Dans quelle mesure, les temps verbaux utilisés traduisent-ils les sentiments et les hésitations du personnage?

3. Lisez l'extrait du chapitre IV de Le père Goriot, de Balzac. L'écriture du récit est faite dans le passé simple, temps habituellement utilisé en littérature. Néanmoins, quand on passe la voix au personnage, il y a un changement de temps et de mode verbaux. Quelle est la fonction de ce changement?

Une larme roula dans chacun de ses yeux, sur la bordure rouge, sans en tomber.

– Ah ! si j'étais riche, si j'avais gardé ma fortune, si je ne la leur avais pas donnée, elles seraient là, elles me lècheraient les joues de leurs baisers ! je demeurerais dans un hôtel, j'aurais de belles chambres, des domestiques, du feu à moi; et elles seraient tout en larmes, avec leurs maris, leurs enfants. J'aurais tout cela. Mais rien. L'argent donne tout, même des filles. (...) Si elles ne viennent pas? répéta le vieillard en sanglotant. Mais je serai mort, mort dans un accès de rage, de rage! La rage me gagne! En ce moment, je vois ma vie entière. Je suis dupe! elles ne m'aiment pas, elles ne m'ont jamais aimé ! cela est clair. Si elles ne sont pas venues, elles ne viendront pas. Plus elles auront tardé, moins elles se décideront à me faire cette joie. Je les connais. Elles n'ont jamais su rien deviner de mes chagrins, de mes douleurs, de mes besoins, elles ne devineront pas plus ma mort; elles ne sont seulement pas dans le secret de ma tendresse.

BALZAC, Le père Goriot, chapitre IV.

4. Lisez l'extrait du chapitre XX de *La Chartreuse de Parme*, de Stendhal. Dans l'extrait lu, il est possible de voir l'utilisation des verbes au futur, au passé et au présent. Ces changements nous permettent de percevoir la présence du narrateur par rapport au récit, ça veut dire, de distinguer le temps de la narration et le temps de l'histoire. Expliquez quels sont les modes de narration et l'effet produit par ces choix.

(...) Enfermé dans une prison sévère, il a fait la cour à la seule femme qu'il pût voir, elle a été une distraction pour son ennui. Comme il ne pouvait lui parler qu'avec de certaines difficultés, cet amusement a pris la fausse apparence d'une passion. Ce

prisonnier s'étant fait un nom dans le monde par son courage, il s'imagine prouver que son amour est mieux qu'un simple goût passager, en s'exposant à d'assez grands périls pour continuer à voir la personne qu'il croit aimer. Mais dès qu'il sera dans une grande ville, entouré de nouveau des séductions de la société, il sera de nouveau ce qu'il a toujours été, un homme du monde adonné aux dissipations, à la galanterie, et sa pauvre compagne de prison finira ses jours dans un couvent, oubliée de cet être léger, et avec le mortel regret de lui avoir fait un aveu.

Ce discours historique, dont nous ne donnons que les principaux traits, fut, comme on le pense bien, vingt fois interrompu par Fabrice. Il était éperdument amoureux, aussi il était parfaitement convaincu qu'il n'avait jamais aimé avant d'avoir vu Clélia, et que la destinée de sa vie était de ne vivre que pour elle.

Le lecteur se figure sans doute les belles choses qu'il disait, lorsque la femme de chambre avertit sa maîtresse que onze heures et demie venaient de sonner, et que le général pouvait rentrer à tout moment ; la séparation fut cruelle.

STENDHAL, La chartreuse de Parme, chapitre XX.

5. À travers l'observation des temps verbaux, est-il possible d'expliquer l'omniscience du narrateur? Identifiez et justifiez.

6^a Aula

La narration de l'œuvre

- *Objetivo para a pesquisa:* 1. Desenvolver a compreensão de textos literários.
- *Objetivos da aula:* 1. Identificar os pronomes que explicitam o narrador na narração; 2. Associar o tipo de narração à intenção narrativa.

- *Atividades propostas:*

1. Dans quelle mesure on peut rapprocher les narrateurs chez Stendhal et chez Flaubert dans les extraits du chapitre VII de *La Chartreuse de Parme* et du chapitre I de la deuxième partie de *Madame Bovary*? Comment peut-on classer les narrations ?

C'est de petits détails de cour aussi insignifiants que celui que nous venons de raconter qu'il faudrait remplir l'histoire des quatre années qui suivirent. Chaque printemps, la marquise venait avec ses filles passer deux mois au palais Sanseverina ou à la terre de Sacca, aux bords du Pô; il y avait des moments bien doux, et l'on parlait de Fabrice; mais le comte ne voulut jamais lui permettre une seule visite à Parme.

STENDHAL, La Chartreuse de Parme, chapitre VII.

Depuis les événements que l'on va raconter, rien, en effet, n'a changé à Yonville. Le drapeau tricolore de fer-blanc tourne toujours au haut du clocher de l'église; la boutique du marchand de nouveautés agite encore au vent ses deux banderoles d'indienne; les foetus du pharmacien, comme des paquets d'amadou blanc, se pourrissent de plus en plus dans leur alcool bourbeux, et, au-dessus de la grande porte de l'auberge, le vieux lion d'or, déteint par les pluies, montre toujours aux passants sa frisure de caniche.

FLAUBERT, Madame Bovary, deuxième partie, chapitre I.

2. Dans le chapitre I de *Le Père Goriot*, le narrateur interrompt la narration pour donner des opinions et appeler le lecteur à l'histoire. Partant de ce principe, faites des observations à propos de l'importance du narrateur dans la formation d'opinion du lecteur.

La fantaisie de Fabrice se changea en pique d'amour-propre (à son âge, les soucis l'avaient déjà réduit à avoir des fantaisies)! La vanité le conduisait au spectacle; la petite fille jouait fort gaiement et l'amusait; au sortir du théâtre il était amoureux pour une heure. Le comte revint à Parme sur la nouvelle que Fabrice courait des dangers réels; le Giletti, qui avait été dragon dans le beau régiment des dragons Napoléon, parlait sérieusement de tuer Fabrice et prenait des mesures pour s'enfuir ensuite en Romagne. Si le lecteur est très jeune, il se scandalisera de notre admiration pour ce beau trait de vertu. Ce ne fut pas cependant un petit effort d'héroïsme de la part du comte que celui de revenir de Bologne; car enfin, souvent, le matin, il avait le teint fatigué, et Fabrice avait tant de fraîcheur, tant de sérénité! Qui eût songé à lui faire un sujet de reproche de la mort de Fabrice, arrivée en son absence, et pour une si sottise cause? Mais il avait une de ces âmes rares qui se font un remords éternel d'une action généreuse qu'elles pouvaient faire et qu'elles n'ont pas faite; d'ailleurs il ne put supporter l'idée de voir la duchesse triste, et par sa faute.

STENDHAL, La Chartreuse de Parme, chapitre VIII

3. En plus de s'adresser au lecteur, le narrateur de l'extrait ci-dessus lui attribue des caractéristiques. Quel est, à votre avis, l'objectif de cette description qui s'éloigne de la narration?

Ainsi ferez-vous, vous qui tenez ce livre d'une main blanche, vous qui vous enfoncez dans un moelleux fauteuil en vous disant: Peut-être ceci va-t-il m'amuser. Après avoir lu les secrètes infortunes du père Goriot, vous dînez avec appétit en mettant votre insensibilité sur le compte de l'auteur, en le taxant d'exagération, en l'accusant de poésie. Ah! sachez-le: ce drame n'est ni une fiction, ni un roman. All is true, il est si véritable, que chacun peut en reconnaître les éléments chez soi, dans son cœur peut-être!

BALZAC, Le père Goriot, chapitre I.

4. Est-il possible d'établir une relation entre la description du lecteur du roman et les buts de l'esthétique réaliste ?

Atividade a distância

- *Objetivo para a pesquisa:* 1. Compreender como o estabelecimento de um plano interfere na produção escrita.

- *Objetivos da aula:* 1. Selecionar informações do texto literário para a produção escrita; 2. Estabelecer um plano de escrita para a redação do *commentaire linéaire*.

- *Atividades propostas:*

1. Complétez la fiche de lecture prenant en compte l'extrait de l'œuvre que vous avez choisi.

Présentation de l'œuvre

Titre	
Auteur	
Éléments biographiques	
Date de publication	
Mouvement littéraire	

Analyse globale

Genre littéraire	
Thèmes principaux	

Etude des détails

Extrait choisi :

Temps	
Espace	
Personnages principaux	
Narrateur/ points de vues adoptés	
Choix lexical/ type de registre	
Temps verbaux	
Présence des figures de style	

7^a Aula

Le commentaire linéaire dans les études littéraires

- *Objetivo para a pesquisa:* 1. Analisar as características do *commentaire linéaire*.
- *Objetivos da aula:* 1. Observar as regras de produção escrita; 2. Identificar na obra literária as informações a serem usadas na produção textual.
- *Atividades propostas:*
 1. Lisez le corrigé du commentaire linéaire proposé⁵⁴ et observez les informations présentes dans ce genre textuel.

Introduction

Emile Honoré de Balzac est considéré comme un des plus grands écrivains français de la première moitié du XIX^{ème} siècle et comme le maître incontesté du roman réaliste. Il élabore une œuvre monumentale, la Comédie humaine, cycle cohérent de plusieurs dizaines de romans dont l'ambition est de décrire de façon quasi-exhaustive la société française de son temps.

Le Père Goriot, dont la rédaction fut particulièrement pénible pour Balzac connu dès sa parution, en 1835, un immense succès. Ce roman occupe pour plusieurs raisons une place centrale dans l'œuvre et la carrière de Balzac. Il clôt la série des premiers romans à dominante essentiellement autobiographique.

La célèbre « ouverture » du roman d'où est tiré ce passage est un modèle de perfection du réalisme balzacien. Le narrateur sait admirablement pénétrer au cœur des êtres et des lieux, et son regard sur ces lieux permet de saisir aussitôt l'intimité de ceux qui y habitent. Cette description n'est donc pas un préambule gratuit. Elle prépare le drame qui va se jouer: à travers le décor, nous pressentons la présence des personnages.

Développement

I. L'odeur du salon

1. Une évocation réaliste

Le début du texte est une tentative d'objectivité. Le choix du conditionnel « Il faudrait » au lieu d'un indicatif reflète l'absence de parti pris. Les expressions de présentation adoptent également la rigueur scientifique : elles sont neutres, à la forme passive ou impersonnelle : « Cette salle...fut jadis », « Elle est plaquée de buffets », « dans un angle est placée... », « Il s'y rencontre des meubles ». La périphrase « l'odeur de pension » écrite en italique est explicite pour le lecteur du XIX^{ème} siècle ou du début du XX^{ème} siècle. Dans un tout autre contexte, nous serions réceptifs au message d'un narrateur qui évoquerait aujourd'hui l'odeur du métro.

2. Une écriture anti-idéaliste

Cette description est réaliste dans la mesure où Balzac se refuse à idéaliser la réalité à la manière des romantiques. Il cherche à reproduire les objets tels qu'ils sont, y compris dans leur abjection.

Pour nous faire découvrir ces lieux pouilleux et misérables, il adopte la position d'un visiteur qui les découvrirait pour la première fois. Cet aspect se révèle dans la tonalité péjorative des caractérisations juxtaposées: « elle sent le renfermé, le moisi, le rance ». Le mot sans doute le plus juste « elle pue » à une connotation d'un réalisme agressif.

Balzac fait ce que l'on appelle au XIX^{ème} siècle une physiologie, c'est-à-dire, une description réaliste presque clinique en soulignant volontairement les aspects les plus médicaux, les humeurs et les sécrétions. L'odeur se présente ainsi comme un produit chimique dont le narrateur-enquêteur

⁵⁴ Disponible em: < http://www.bacfrancais.com/bac_francais/279-balzac-pere-goriot-odeur-pension.php>. Acesso: jun. 2015. [adaptado]

cherche à déchiffrer la formule.

3. La sensation physique des lieux

Balzac veut que nous ayons la sensation physique des lieux qu'il écrit. La vue joue un rôle primordial: les objets sont recensés par un regard d'une acuité extrême. Tout est indiqué: couleur, matière première, origine de fabrication. La salle à manger est « entièrement boisée », les « assiettes en porcelaine épaisse, à bords bleus » ont été fabriquées « à Tournai », etc. Balzac a un désir de reproduire la totalité du réel.

Par l'odorat qui des cinq sens est celui qui nous immerge le plus profondément au cœur des choses et des êtres, nous pénétrons dans l'intimité de cet endroit. Le visiteur est en effet agressé par une odeur fétide et nauséabonde qui est comme l'essence des lieux, avant même leur découverte. En fait, l'odeur de pension du salon de Mme Vauquer est tellement nauséabonde que le narrateur ne peut s'empêcher d'avoir une réaction personnelle. Voyons donc en quoi ce texte est subjectif.

II. La présence du narrateur

1. Une évocation subjective

Quel que soit le désagrément réel de cette odeur, les procédés qui la caractérisent ont une valeur argumentative. Balzac a recours à plusieurs accumulations: « Elle sent le renfermé/ le moisi/ le rance », « elle donne froid/ elle est humide au nez/ elle pénètre les vêtements », « elle a le goût d'une salle où l'on a dîné, elle pue le service/ L'office/ l'hospice ».

D'autre part, l'association de l'odorat aux sensations tactiles « froid », « humide », « pénètre » a une dimension hyperbolique soulignée par l'accumulation et par l'implicite.

2. L'énonciation et le registre ironique

Les marques de l'énonciation et le registre ironique traduisent aussi la subjectivité du narrateur. Le champ lexical du raffinement « salon », « élégant », « parfumé » est valorisant mais dans ce contexte son emploi est purement ironique.

L'exclamation « Eh bien » et l'adverbe « peut-être » sont des modalisateurs qui soulignent le dégoût et l'ironie du narrateur. La tonalité scientifique de la longue phrase « Peut-être pourrait-elle se décrire si l'on inventait un procédé pour évaluer les quantités élémentaires et nauséabondes qu'y jettent les atmosphères catarrhales et sui generis de chaque pensionnaire, jeune ou vieux » est humoristique. Elle connote par l'hyperbole les atmosphères catarrhales, la toux des pensionnaires toujours enrhumés et les odeurs intimes, propres à chacun.

3. La présence émotive du narrateur

La présence émotive du narrateur apparaît aussi dans les déformations que l'imagination de Balzac fait subir à la réalité. Les hyperboles font de cette salle un lieu inquiétant qu'on y voit « se dessiner des figures bizarres », « gravures exécrables ».

Le malaise est amplifié par les métaphores et les comparaisons. Balzac confère aux meubles une dimension épique et fantastique : « Il s'y rencontre de ces meubles indestructibles, proscrits pourtant, mais placés là comme le sont les débris de la civilisation aux Incurables ». L'adjectif hyperbolique « indestructibles » suggère l'idée d'une éternité dans la laideur.

III. Une description préparant l'action

1. La fonction de la description

Cette description pose le problème de la fonction de la description dans l'économie du roman. A première vue, elle est un moment statique, qui suspend la narration. Elle retarde ce que les « gens pressés » jugent l'essentiel. Pourtant, en décrivant cette salle à manger pouilleuse, Balzac entre dans la narration proprement dite. Il éduque le regard de son lecteur: il lui apprend à déchiffrer les apparences.

Chez Balzac, le décor n'est pas un ornement, il est un monde qui explique par avance le caractère des pensionnaires. La description est donc une explication qui détaille le réel en l'orientant vers des fins morales en narratives. Elle a une valeur psychologique et dramatique.

2. L'influence du milieu

Cette description illustre aussi la théorie de l'influence réciproque de l'être vivant et du milieu, créée par le biologiste Geoffroy Saint-Hilaire auquel est dédié *Le Père Goriot*. De la biologie, Balzac adapte cette idée à son analyse de la société. Pour le romancier, une harmonie existe entre la personne et le cadre de vie. Les lieux ont une signification morale, ils exercent un déterminisme sur les hommes et vice versa.

3.Des objets reflètent des êtres

Les objets sont pour Balzac le reflet des êtres. Ils annoncent la venue des pensionnaires et laissent pressentir une société misérable. Au fil du texte, ils sont même assimilés à des personnes. Cette personnification se développe à partir du mot « hospice » précisé par l'allusion à « l'hospice des Incurables », lieu par excellence de la misère et de l'exclusion.

Le spectacle s'est peu à peu changé en une vision d'apocalypse : la salle à manger prend la forme d'un monde humain futile. Dépossédés de leur valeur décorative et utilitaire, les objets sont réduits à leur fonction symbolique. Leur laideur, leur hétérogénéité, leur mauvais goût deviennent métaphoriquement les signes de la décadence et de la médiocrité d'un groupe social à la dérive.

Conclusion

En conclusion, cet extrait n'est pas simplement l'évocation d'un lieu. Balzac écrira plus loin à propos de Mme Vauquer: « toute sa personne explique la pension comme la pension implique sa personne ». A travers le décor, Balzac laisse donc également pressentir la misère des pensionnaires. Les objets sont traités comme un terrain d'investigation sociologique. Mais la réalité n'est pas seulement l'occasion d'un documentaire, elle est transfigurée par l'imagination d'un poète qui déchiffre les données visibles en les projetant dans une perspective épique et symbolique.⁵⁵

2. Compte tenu des études des œuvres littéraires réalisées tout au long du cours et des informations que vous avez retenues à propos de la méthodologie du commentaire linéaire, établissez un plan pour le texte que vous allez écrire (Comment il sera divisé ? Quelles seront les parties et sous-parties ? Quel sujet sera traité dans chaque partie ?)

8^a Aula

La rédaction de la lecture

- *Objetivos para a pesquisa:* 1. Analisar as características do *commentaire linéaire*.
- *Objetivos da aula:* 1. Analisar a metodologia de produção do *commentaire linéaire*; 2. Identificar as informações a serem utilizadas para a produção do texto.
- *Atividades propostas:*
 1. Écrivez le commentaire linéaire que vous avez planifié le cours dernier.

⁵⁵ Disponível em: http://www.bacfrancais.com/bac_francais/279-balzac-pere-goriot-odeur-pension.php?PARRAIN_ID=2895. Acesso em: 06 jul.2015.

9ª Aula

La révision textuelle

- *Objetivos para a pesquisa:* 1. Analisar as características do *commentaire linéaire*.
- *Objetivos da aula:* 1. Analisar a produção textual realizada.
- *Atividades propostas:*
 1. Après les discussions faites en classe à propos des textes développés et la grille de correction proposée, revoyez le commentaire linéaire que vous avez fait.

No capítulo IV apresentamos as análises dos dados coletados nas fases 1 e 2, de Identificação e Confirmação de necessidades, apresentados neste capítulo, que embasaram nossa elaboração didática, fase final da pesquisa.

Além disso, expomos as respostas obtidas nas atividades propostas no curso de extensão na UNESP/Assis, e as discussões decorrentes das análises da participação dos estudantes na formação oferecida.

Capítulo IV - Análise e discussão dos dados

Neste capítulo, apresentamos, em um primeiro momento, a discussão referente aos dados coletados nas fases de identificação e confirmação de necessidades⁵⁶ desta pesquisa, constituídos pelos seguintes instrumentos: um questionário elaborado aos participantes *PLI/França* USP e UNESP antes de sua partida para a França e as respostas dadas pelos participantes *PLI/França* USP e UNESP à entrevista realizada em Paris.

As coletas de dados realizadas nestas fases foram necessárias para que pudéssemos compreender as necessidades de formação para a mobilidade na França, especificamente no contexto dos cursos de Letras Francês/Português.⁵⁷ Estes dados serviram como base para a elaboração do curso de extensão *Lecture en Français*: como se preparar para o intercâmbio?.

Em um segundo momento, detalhamos e analisamos os dados coletados durante o curso de extensão realizado na UNESP/Assis, no período de 15 a 31 de julho de 2015, que, em nosso estudo, corresponde ao *corpus* de pesquisa.

4.1 Identificação e confirmação de necessidades: fases 1 e 2

Buscamos identificar necessidades dos estudantes USP e UNESP que participaram do *PLI/França CAPES*, por meio de um questionário, detalhado no item 3.5.3 da metodologia, aplicado aos participantes antes do início de seu período de mobilidade. Os questionários tinham o intuito de identificar a formação em língua francesa que estes estudantes já haviam seguido e as informações que eles possuíam sobre o contexto acadêmico francês.

Como já destacamos anteriormente, a fase de identificação de necessidades se mostrou complexa também pelo fato de lidarmos com um contexto geograficamente distante daquele no qual realizamos nossa pesquisa, ou seja, pesquisarmos no Brasil, dados referentes à França. Desta situação resultou uma coleta de dados inicial feita

⁵⁶ As 3 (três) fases da pesquisa, a saber, identificação e confirmação de necessidades e elaboração didática, podem ser consultadas no capítulo III.

⁵⁷ As respostas obtidas nestas fases já foram apresentadas no capítulo III. Aqui, discutimos os dados obtidos com o objetivo de ilustrar o percurso realizado durante esta pesquisa que nos permitiu chegar à elaboração didática.

completamente a distância, por meio de levantamentos documentais e do contato com os participantes do *PLI/França CAPES* apenas por meios virtuais.

A possibilidade de estabelecermos um contato direto com os estudantes participantes do programa por meio de entrevistas⁵⁸ realizadas na universidade francesa *Paris-Sorbonne* se revelou pertinente para confirmarmos os dados levantados até aquele momento na pesquisa.

Observamos as necessidades dos estudantes participantes do *PLI/França CAPES* por meio das dificuldades apontadas como resposta aos instrumentos mobilizados para esta pesquisa. As respostas dadas para os questionários e as entrevistas apontaram fundamentalmente para 2 (dois) blocos de problemas: o desconhecimento da metodologia dos trabalhos solicitados na universidade francesa e a formação em língua francesa insuficiente para responder às demandas para a realização dos trabalhos acadêmicos solicitados na universidade francesa.

O desconhecimento da metodologia dos trabalhos solicitados na universidade francesa foi um dado importante que fez com que os estudantes se mobilizassem para compreender as características das modalidades de trabalhos exigidas no contexto francês.

Os dados ilustraram a falta de preparo dos participantes para a produção de trabalhos escritos acadêmicos nas disciplinas de literatura em contexto acadêmico francês, dada a maior complexidade das produções escritas neste meio (*“a gente teve que se deparar com uma metodologia diferente”*; *“Acho que o principal problema para mim foi a metodologia, nem foi a língua.”*; *“A metodologia do francês foi um pouco complicada. Inclusive a minha dificuldade durou mais do que um semestre”*), como vimos nas respostas aos questionários e às entrevistas nos itens 3.5.3 e 3.6 desta dissertação, que retomamos aqui.

Esta observação pode ser decorrente do fato de que, culturalmente, no contexto universitário brasileiro, não temos, de forma sistemática, uma disciplina ou orientações em um roteiro que definam uma metodologia específica para as produções esperadas dos trabalhos a serem realizadas pelo estudante nas universidades brasileiras (*“Normalmente, os professores indicam somente o tema, sem especificar um roteiro para seguir”*; *“As únicas orientações que tive foram acerca das normas da ABNT. E às vezes, há um roteiro simples: Introdução; Desenvolvimento; Conclusão; Bibliografia.”*;

⁵⁸ Mais informações sobre as entrevistas com os participantes *PLI/França CAPES* em Paris podem ser consultadas no item 3.6 do capítulo III.

“A maioria dá breves indicações de como o trabalho deve ser feito, mas já tive professores que deixaram o roteiro “aberto”.”).

Esta maior “abertura” em relação às características da produção escrita nas disciplinas de literatura nas universidades brasileiras se, por um lado, reflete uma questão de nossa cultura universitária, na qual os cursos de humanas prezam por uma maior reflexão e autonomia dos estudantes na realização de trabalhos (seminários, fichamentos, entre outros), por outro se coloca como um fator de dificuldade para os estudantes da USP e UNESP em mobilidade na França, já que no contexto universitário francês há orientações mais específicas e rígidas em relação à produção escrita.

No que tange à metodologia de produção dos trabalhos escritos podemos constatar que houve um choque cultural em termos de aprendizagem, principalmente pela maior preocupação com a “forma” da produção escrita, a metodologia de produção, observada na universidade francesa (*“Aqui eles são muito estruturalistas, são muito rigorosos com a forma, sobretudo com a forma. Às vezes eles não se importam muito com o conteúdo do trabalho.”*; *“tem todo um método que tem que seguir a risca”*; *“Na verdade eles são mais rígidos talvez, sabe? Você tem que ficar muito dentro da linha, seguir muito certinho a linha de raciocínio.”*).

Os dados evidenciaram que a preparação para as avaliações realizada pelos professores na universidade francesa, segundo as respostas dadas pelos participantes *PLI/França CAPES*, seguiam critérios esperados nas produções escritas e nas avaliações e que, durante as aulas se fazia necessário abordar a metodologia dos trabalhos que seriam solicitados nos exames.

Nesse sentido, a grande atenção às aulas foi citada, pelos estudantes, como uma das formas mais eficazes de se responder às exigências avaliativas do contexto acadêmico, já que, como mostramos, os professores preparam os estudantes para realizar os trabalhos que solicitarão. No entanto, notamos também que, no primeiro ano, houve um esforço, dedicação longa e contínua dos participantes *PLI/França CAPES* para corresponderem à exigência do programa.

Se por um lado, as repostas ilustram a necessidade de um tempo para adaptação ao contexto acadêmico francês e às exigências avaliativas feitas neste meio, por outro, destacou-se o resultado positivo conseguido, de maneira geral pelos participantes do programa, gradativamente no decorrer das disciplinas, principalmente, levando-se em conta que as disciplinas preparariam para as exigências feitas (*“Nós tivemos uma aula de metodologia e a professora explicava como fazer um comentário linear.”*; *“tudo que*

eu fiz me preparou para aquele momento no exame”; “O professor durante as aulas ia dando ferramentas para que quando chegasse o dia da prova eu soubesse o que fazer.”).

Outro aspecto apontado pelos estudantes do programa *PLI/França CAPES* revelou uma especificidade do contexto brasileiro positivo em relação ao francês. Na universidade francesa não há, da parte dos professores, indicações bibliográficas que auxiliem no estudo em autonomia, que possa contribuir para minimizar as dificuldades dos estudantes em mobilidade (*“a gente tinha a cultura de ter uma bibliografia exata e um calendário para essa bibliografia. Então a gente tinha tempo de se preparar e dialogar com esses textos.”*; *“você não sabe para onde ir e se você realmente está indo para o lugar certo, você só vai descobrir isso de uma maneira ruim no final do caminho, que é com a nota ruim.”*; *“E eu senti muita falta no começo de uma bibliografia elaborada”*).

Por meio das respostas vimos que compreender a metodologia dos trabalhos em francês é difícil na medida em que os estudantes brasileiros não estão acostumados a lidar com regras tão rígidas de produção escrita. Uma vez as regras assimiladas, entretanto, a produção escrita se tornou mais possível de ser realizada.

O desconhecimento metodológico, entretanto, não foi a única dificuldade destacada nas respostas dos participantes. Dentre os problemas que possivelmente seriam enfrentadas no contexto francês, as respostas apontaram também para o domínio do idioma, como aspecto que dificultou a compreensão das disciplinas na universidade francesa (*“Tenho receio quanto acompanhar as matérias em questão de língua”*; *“Acredito que terei dificuldades na escuta de um francês falando francês”*).

Grande parte dos estudantes salientou a falta de formação em língua francesa para responder às demandas de avaliação na universidade francesa. Os domínios de vocabulário e da gramática da língua foram os dois aspectos citados como necessários para que se atingisse um bom desempenho nas produções escritas, o que reflete uma representação de aprendizagem da língua baseada no conhecimento de vocabulário a ser utilizado na universidade e de regras gramaticais ou fonéticas (*“dificuldades de escritas relacionadas às diferenças entre pronúncia e escrita na língua francesa”*; *Vocabulário, mas principalmente um vocabulário mais acadêmico*; *“falta de vocabulário, não saber empregar corretamente preposições, não conhecer recursos que marcam coesão textual, como determinados pronomes”*)

A adaptação às exigências do contexto acadêmico foi citada como um processo desenvolvido de forma gradativa na França incluindo também o desenvolvimento da língua francesa. Em algumas respostas notamos que as dificuldades dos participantes *PLI/França CAPES* diminuía na medida em que a desenvoltura e os conhecimentos em língua francesa aumentavam (“*Então, a adaptação acadêmica andou junto com a aprendizagem da língua, em termos linguísticos.*”; “*Eu posso dizer que no primeiro semestre eu tive uma maior dificuldade com as disciplinas em língua francesa, porque eu fazia já há um ano francês na universidade no Brasil, só que ainda é muito básico o que a gente aprende lá.*”).

Podemos dizer a partir dos dados que adaptação às exigências do contexto acadêmico francês foi um processo longo, dependente de grande dedicação dos estudantes durante os primeiros meses da mobilidade.

Neste sentido, podemos afirmar que a formação voltada para a mobilidade acadêmica de estudantes de Letras para a França, prévia à inserção acadêmica na universidade francesa, é necessária e tenderia a diminuir o tempo necessário para que os estudantes em mobilidade respondam às exigências avaliativas do contexto universitário.

4.2 Descrição e organização do *corpus* de pesquisa

Os dados obtidos nas fases 1 e 2 da pesquisa indicaram a necessidade de se conceber um curso voltado ao mesmo público, ou seja, estudantes de Letras Francês/Português que se preparam para a mobilidade acadêmica na França, que pudesse reunir todas as informações levantadas e testar algumas hipóteses que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, sobretudo no que diz respeito às etapas para a produção escrita do *commentaire linéaire* em literatura.

Assim, entendemos que o curso *Lecture en Français*: como se preparar para o intercâmbio? e os dados obtidos a partir desta elaboração didática constituem o *corpus* de análise desta pesquisa para discussão de seus objetivos

O *corpus* desta pesquisa se formou a partir das atividades do curso de extensão e as respostas que os estudantes deram para cada uma delas. É importante reforçar que o programa do curso, os conteúdos e as atividades propostas foram elaborados a partir das necessidades identificadas nas fases 1 e 2 da pesquisa, explicitadas no capítulo III.

Neste sentido, trazemos mais uma vez uma das etapas da metodologia FOU, salientadas por Mangiante e Parpette (2012)

A tarefa de coleta e análise de dados em FOU conduz aqui a buscar as exigências comuns a diversas disciplinas em matéria de expressão escrita. Pode-se extrair competências gerais transversais ou transponíveis de uma disciplina a outra ? (MANGIANTE; PARPETTE, 2012, p. 156)⁵⁹

Como apresentado no item 3.7 do capítulo III, o curso de extensão foi composto de 3 (três) módulos que visavam ao desenvolvimento da leitura literária tendo em vista à produção escrita acadêmica. Consideramos que o curso como um todo apresentou atividades voltadas ao desenvolvimento de competências transversais ligadas à leitura, leitura de textos literários e à produção de um *commentaire linéaire*.

O processo de elaboração didática das atividades teve como referência os dados obtidos nas fases anteriores (identificação e confirmação de necessidades), que embasaram a elaboração didática. Os dados coletados permitiram o estabelecimento de atividades pertencentes a categorias de competências que levaram o estudante a desenvolver atividades de compreensão escrita para, posteriormente, desenvolver um primeiro exercício de redação do *commentaire linéaire*.

O curso de extensão desenvolvido teve seus limites, especialmente no que diz respeito à quantidade de horas limitada, entretanto o programa levou em consideração a progressão da sensibilização à leitura literária para a produção escrita do *commentaire linéaire* em literatura.

A elaboração das atividades se realizou a partir do módulo *Production Écrite en Français* que tomamos como base para o curso. Como o módulo enfocava a produção escrita, entretanto, julgamos ser necessário desenvolver um processo que partiu da leitura literária para a produção do *commentaire linéaire*.

Para que esse processo fosse possível, estabelecemos que o *commentaire linéaire* seria adotado como referencial para estabelecer quais aspectos deveriam ser priorizados na leitura literária. Neste sentido, as considerações feitas pelos participantes do *PLI/França CAPES* sobre a metodologia desta produção escrita durante a entrevista foram fundamentais e guiaram as reformulações feitas nas atividades propostas na

⁵⁹ No original: La démarche de collecte et d'analyse des données en FOU conduit ici à rechercher des exigences communes à plusieurs disciplines en matière d'expression écrite. Peut-on dégager des compétences générales transversales ou transposables d'une discipline à l'autre?

plataforma *Moodle* USP, no início deste trabalho, que podem ser consultadas no item 3.4.4.

Tendo em vista o que desenvolvemos nesta pesquisa, as competências estabelecidas para serem enfatizadas no curso de extensão foram: *Inferir, Selecionar, Relacionar, Analisar, Produzir, Reformular*. Estas foram adotadas neste trabalho como categorias a serem enfocadas na análise das respostas.

Ao oferecermos um curso de extensão baseado nos dados coletados ao longo da pesquisa, objetivamos estabelecer um referencial de competências de leitura e produção escrita em disciplinas de Letras que possibilitassem pensar uma formação voltada para a mobilidade. Este referencial tem em vista o preparo de estudantes de Letras para a mobilidade acadêmica na França, antes do intercâmbio.

Cada uma das competências pôde ser dividida em outras, mais específicas, por meio das quais pudemos explicitar os objetivos estabelecidos nas atividades propostas e o percurso definido para que pudéssemos desenvolver a competência esperada.

Além disso, associamos competências propostas a três dimensões a serem consideradas em uma formação FOU: linguística, metodológica ou acadêmica e cultural. Sabemos que o ensino de línguas envolve outras dimensões, entretanto, como nossa proposta se baseou no ensino voltado para fins universitários, consideramos as dimensões que tangem à inserção acadêmica, segundo Mangiante e Parpette (2012)⁶⁰.

A figura 5, resultado da nossa reflexão e análise, demonstra as 6 (seis) competências/categorias citadas. Estão presentes, ainda, competências menores associadas a cada uma das categorias que identificamos e as dimensões do ensino às quais elas se associam.

⁶⁰ As dimensões linguística, metodológica e cultural, segundo a abordagem FOU, já foram desenvolvidas no capítulo II, seção 2.3.

Inferir → Recorrer a elementos extratextuais → Estabelecer hipóteses para a temática → Recuperar informações prévias → Identificar campo lexical	Dimensão linguística Dimensão cultural
Selecionar → Compreender a narrativa → Associar o texto literário ao gênero → Recuperar informações específicas	Dimensão linguística Dimensão metodológica
Relacionar → Identificar o contexto de produção do texto → Aproximar texto e período literário	Dimensão linguística Dimensão metodológica Dimensão cultural
Analisar → Observar a escolha lexical na obra literária → Associar forma e conteúdo do texto → Identificar a função de aspectos gramaticais na construção do texto	Dimensão linguística Dimensão metodológica Dimensão cultural
Reproduzir → Identificar as características de um gênero → Produzir um texto → Reconstituir um modelo de escrita	Dimensão linguística Dimensão metodológica Dimensão cultural
Reformular → Revisar um texto produzido	Dimensão linguística Dimensão cultural

Figura 5 – Referencial de competências em leitura e produção escrita para a mobilidade

O referencial de competências estabelecido serviu como guia para a elaboração didática que se efetivou como fase final de coleta e produção de dados desta pesquisa. Propusemos atividades que visavam à aquisição de cada um das competências listadas, tendo como objetivo final a produção escrita em literatura no contexto acadêmico francês.

As atividades ministradas no curso de extensão foram organizadas segundo a competência à qual se relacionavam. O agrupamento decorrente desta análise e a discussão das respostas obtidas serão apresentados na seção seguinte.

4.3 Resultados do curso *Lecture en Français e análise do corpus*

Tendo em vista o referencial de competências criado e utilizado como eixo condutor para nossa elaboração didática, agrupamos as atividades propostas ao longo das três semanas do curso de extensão nas competências estabelecidas, tomando como base os objetivos estabelecidos para cada uma das atividades.

Nossa análise, portanto, baseou-se nas 6 (seis) categorias de competências apresentadas para a formação de estudantes de Letras Francês/Português para a mobilidade na França e as respostas obtidas dos estudantes participantes do curso de extensão⁶¹.

Associamos as 4 (quatro) primeiras competências (*Inferir, Relacionar, Associar e Analisar*) ao desenvolvimento da leitura literária. As atividades propostas neste contexto foram realizadas em grupos, de forma que à leitura de todos os trechos selecionados para as aulas, se seguisse um momento de discussões com outros estudantes do grupo, que permitisse maior reflexão sobre o texto e as informações solicitadas nas atividades.

No que diz respeito às competências *Produzir e Reformular*, entretanto, buscamos o desenvolvimento da produção escrita do *commentaire linéaire*, o que foi desenvolvido individualmente.

Os resultados apresentados nos itens de 4.3.1 a 4.3.4 foram organizados por grupos e as produções escritas analisadas no tópico 4.3.5 foram agrupadas pelos participantes que a realizaram individualmente.

4.3.1 Inferir

Seguindo o referencial de competências adotado como guia para esta elaboração didática, as atividades que compuseram a primeira lição do curso de extensão tiveram como foco a realização de inferências acerca da obra e do trecho de leitura literária selecionado, por meio da observação de elementos externos ao texto literário.

A elaboração das atividades levou em conta a definição de *Inferir* como “fazer inferência sobre; concluir, deduzir”, segundo o dicionário HOUAISS, 2007.

⁶¹ As análises feitas destacaram informações dentre as respostas obtidas. Para fim de ilustração, algumas das respostas digitalizadas podem ser consultadas no anexo 3.

Buscando observar a importância que o recurso a elementos extratextuais exerce na compreensão da obra literária, funcionando como estratégia de leitura, capaz de levar ao estabelecimento de hipóteses temática prévias ao contato com o texto literário, aplicamos a primeira atividade do curso de extensão, *le texte se lie à ses entourages*.

Por meio do contato com diferentes capas do romance *Le Père Goriot*, de Balzac, e da observação de elementos textuais e visuais, destacamos a possibilidade de inferir as temáticas que perpassariam o texto literário.

Ao propormos o exercício da realização de uma nuvem de palavras, buscamos despertar e desenvolver operações cognitivas que permitissem a associação de ideias e o estabelecimento de hipóteses de leitura.

Por meio da observação das capas, os participantes deveriam estabelecer uma nova estratégia de leitura por meio da associação de elementos textuais e imagens para a compreensão da obra literária. As atividades associadas à competência *Inferir* podem ser consultadas no quadro 15.

Quadro 15 – *Inferir*: atividades propostas

Aula	Competência	Atividade
Aula 1 Módulo 1 <i>Le texte se lie à ses entourages</i>	INFERIR	Observez le titre, les images et le nom de l'auteur des couvertures du roman <i>Le père Goriot</i> , de Balzac. Formulez une hypothèse pour la lecture qui sera faite en relation avec les informations précédentes. Ayant comme base les réponses des exercices précédents, créez un nuage des mots avec les possibles thèmes qui seront vus dans l'œuvre. Justifiez les mots choisis.

A figura 6 ilustra as 3 (três) nuvens de palavras elaboradas em resposta a esta atividade.

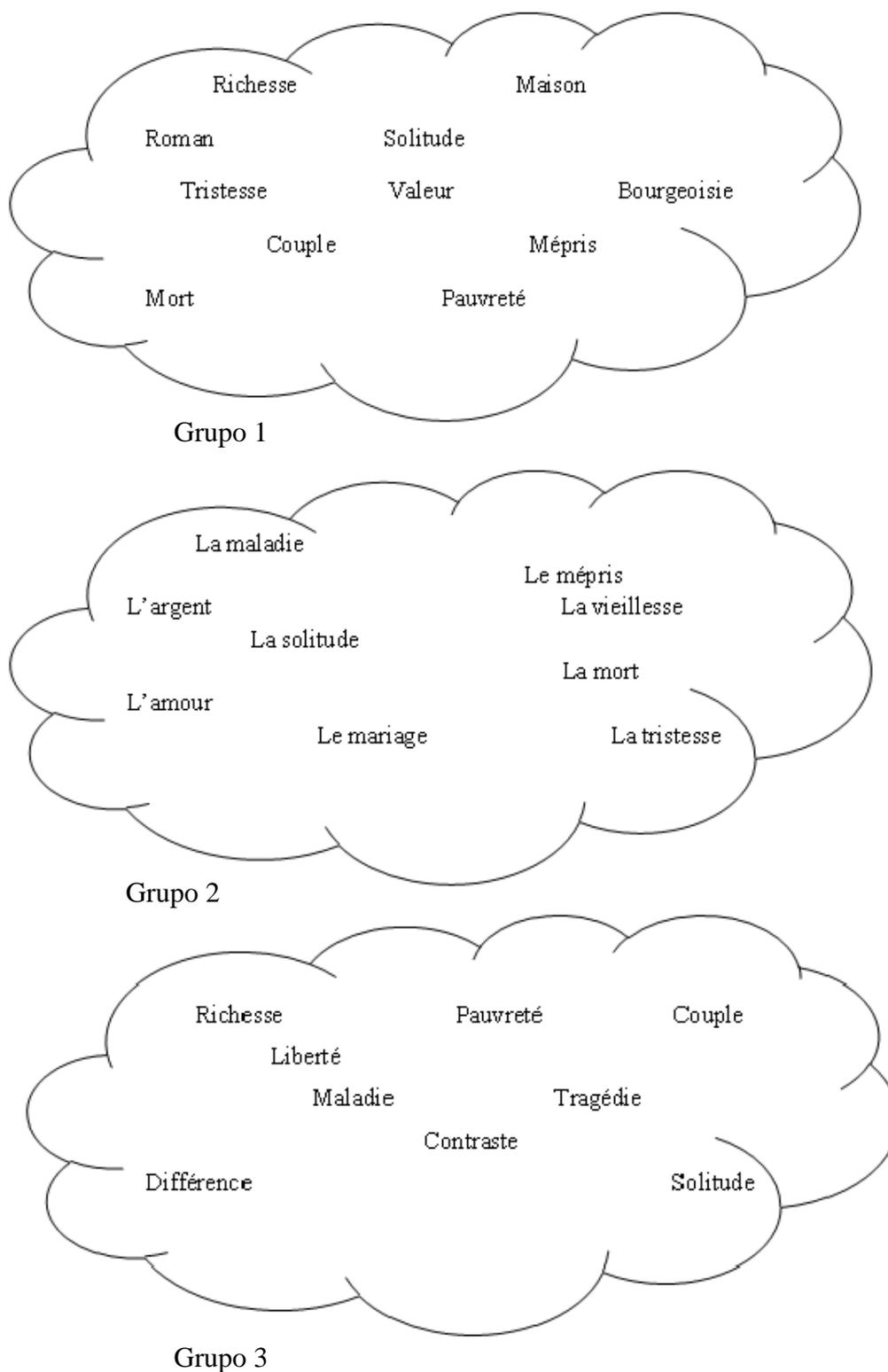


Figura 6 – Nuvens de palavras elaboradas pelos participantes do curso de extensão

Ao escolher as palavras que integrariam a nuvem de palavras, os participantes, organizados em grupos, determinaram uma série de substantivos que se associavam a elementos específicos das capas observadas.

As palavras utilizadas para a elaboração das nuvens, ainda que significativas para a representação do enredo da narrativa, evidenciaram ideias gerais, que poderiam fazer referência a outros romances. O estabelecimento de ideias abrangentes respondeu a nossos objetivos, já que buscávamos um primeiro contato com a obra literária e a possibilidade de uma leitura mais atenta a detalhes já observados anteriormente.

Notamos que as escolhas lexicais feitas pelos diferentes grupos são muito semelhantes e resgatavam elementos nem sempre evidentes nas capas mostradas, o que nos indica um engajamento na atividade já que os participantes realizaram com atenção a leitura de imagens propostas.

A análise das nuvens ilustra a escolha lexical abrangente que citamos anteriormente. Entretanto, a atividade permitiu uma análise temática mais aprofundada já que houve, por parte dos participantes, a justificativa das palavras escolhidas.

O quadro 16 apresenta as justificativas dadas pelos participantes para a escolha lexical feita na nuvem de palavras.

Quadro 16 – *Inferir*: respostas dos participantes

Aula	Atividade	Competência	Respostas
<p><i>Le texte se lie à ses entourage</i></p> <p>Módulo 1</p>	<p>Observez le titre, les images et le nom de l'auteur des couvertures du roman <i>Le père Goriot</i>, de Balzac. Formulez une hypothèse pour la lecture que sera faite en relation avec les informations précédentes.</p> <p>Ayant comme base les réponses des exercices précédents, créez un nuage des mots avec les possibles thèmes que seront vus dans l'œuvre. Justifiez les mots choisis.</p>	<p>INFERIR</p>	<p>« Mépris pour les filles que (sic) sont come (sic) des oiseux (sic) (simbole (sic) de quelqu'un qui vole, abandone), dans les autres images ele dones (sic) les dos pour le père. »</p> <p>« Les éléments en comun (sic) nous donne (sic) l'idée d'une histoire d'un homme vieux qui tombe malade. Il est triste, malheureux avec de (sic) roman du couple et il y a quelque chose concernant à l'argent (les vêtements) mais ce n'est pas évident. »</p> <p>« Dans plusieurs couvertures nous voyons des contrastes entre la richesse et la pauvreté, le bonheur et le malheur. Les contrastes sont aussi présents dans les ombres qui sont montrés dans plusieurs couvertures. Donc, peut-être l'histoire se fonde sur les différences au sein d'une famille. »</p> <p>«Les images nos montrent le chemin de l'œuvre. Elles sont une petite introduction. »</p>

Como podemos notar pelas respostas, (« *Mépris pour les filles que (sic) sont come (sic) des oiseux (sic) (simbole (sic) de quelqu'un qui vole, abandone)* » ; « *Il est triste, malheureux avec de (sic) roman du couple* » ; « *peut-être l'histoire se fonde sur les différences au sein d'une famille.* » ; « *Les images nos montrent le chemin de l'œuvre. Elles sont une petite introduction.* »), esta atividade permitiu que os estudantes estabelecessem relações entre as ideias da obra, indicando uma complexidade de pensamento na leitura literária.

Ao percebermos que a observação das capas permitiu a definição de um fio condutor da narrativa, entendemos que os participantes do grupo utilizaram esta estratégia de leitura como uma possibilidade de antecipação de leitura do texto literário.

Dentre as respostas obtidas, salientamos a percepção da função das imagens das capas na obra literária e a compreensão do objetivo da atividade de permitir o recurso às capas dos romances como estratégia de leitura literária.

4.3.2 Selecionar

Para a competência *Selecionar*, no sentido de “escolher e separar (um ou alguns), dentre vários ou muitos” (HOUAISS, 2007), elaboramos o segundo dia de atividades do curso de extensão, aplicando a lição intitulada *La narrative dans le roman*. A lição em questão tinha como objetivo a identificação de informações textuais que permitissem a compreensão do esquema narrativo que compõe o romance, ou seja, levar à associação da leitura com as características do *commentaire linéaire*.

Ao promover uma leitura dirigida de um trecho da obra literária⁶² visamos a destacar elementos fundamentais na construção da narrativa, de maneira a permitir uma compreensão básica do romance e promover discussões que pudessem levar a uma compreensão mais aprofundada do texto.

Por meio de um roteiro dirigido, composto de questões objetivas, buscamos evidenciar os elementos que compõe o esquema narrativo (tempo, espaço, personagens e narrador) e a forma como a narrativa se desenvolve em torno destes elementos.

O quadro 17 apresenta as atividades oferecidas, tendo em vista a competência *Selecionar*.

⁶² Os trechos lidos durante o curso de extensão foram escolhidos tendo em vista o objetivo estabelecido para o dia de atividades.

Quadro 17 – *Selecionar*: atividades propostas

Aula	Competência	Atividade
Aula 2 Módulo 1 <i>La narrative dans le roman</i>	SELECIONAR	Lisez la première partie du chapitre I du roman <i>Le père Goriot</i> , de Balzac, et donnez les informations demandées ci-dessous: Quelques références aux personnages du roman ? Quelles sont les informations liées à eux ? Quelques références à l'espace Quelques références au temps D'autres informations importantes

Durante a realização da atividade em grupo, notamos que as discussões realizadas em sala transcorreram de maneira proveitosa e os participantes destacaram diversas informações acerca da construção do texto, demonstrando uma leitura atenta que permitiu a compreensão das características da narrativa lida. As respostas cumpriram o que foi proposto na atividade, tendo em vista a competência *Selecionar* enfocada. No quadro 18, é possível observar as respostas obtidas por meio da atividade.

Quadro 18 - *Selecionar*: respostas dos participantes

Competência	Respostas
SELECIONAR	« Le nouveau était un gars de la compagne, d'une quinzaine d'années environ, et plus haut de taille qu'aucun de nous tous. » « Voici un élève que je vous recommande, il entre en cinquième. » « Le narrateur: 3 ^e personne; il n'y a pas de jugement, la description est objective. » « Le narrateur à la troisième personne, il participe de l'histoire mais il n'est pas le personnage principal. » « Narrateur observateur, personnage partie du début de l'histoire, peut-être un collègue de Charles " « Temps: Dans le passé de Charles, parce que le narrateur dit 'd'une quinzaine d'années', en faisant référence à l'âge du garçon. Tous les temps verbaux de descriptions sont au passé, soit l'imparfait, soit le passé simple. » « Personnages: - Charles Bovary: il est encore un garçon, il est bête et un peu bizarre. - Emma Bovary : on ne sait pas encore comment elle est. Les objets ont plus d'importance que ce personnage. »

Algumas respostas nas quais os estudantes desenvolveram algum tipo de consideração sobre os elementos narrativos destacados puderam ser observadas («*il participe de l’histoire mais il n’est pas le personnage principal*»); «*il n’y a pas de jugement, la description est objective* »; « *personnage partie du début de l’histoire, peut-être un collègue de Charles* »; « *Les objets ont plus d’importance que ce personnage*»), associando-os a informações referentes à obra literária.

Salientamos, no entanto, que ainda que respondesse à competência adotada como referência, a modalidade de atividade proposta limitou a leitura do estudante, na medida em que visou apenas a apreensão de informações objetivas.

4.3.3 Relacionar

No que concerne à terceira competência adotada em nosso referencial, 2 (duas) atividades foram destacadas nesta análise.

A complexificação da competência enfocada leva também à maior complexidade das atividades propostas. Neste sentido, as atividades desenvolvidas nessa categoria visavam a “estabelecer relação ou analogia entre coisas diferentes” (HOUAISS, 2007)

Nas atividades selecionadas para essa análise, consideramos o estabelecimento de relações variadas: entre um campo lexical e as ideias associadas a estes elementos e entre a narração em trechos de duas obras literárias diferentes (*La Chartreuse de Parme* e *Madame Bovary*).

Os quadros 19 e 20 apresentam, respectivamente as atividades citadas e as respostas obtidas.

Quadro 19 – *Relacionar*: atividades propostas

Aula	Competência	Atividade
Aula 4 Módulo 2 <i>Le langage dévoile la narrative</i>	RELACIONAR	Dans l’extrait du chapitre VII, de <i>Madame Bovary</i> , de Flaubert, Emma Bovary pense aux idées qu’elle a du mariage et à son mari, Charles Bovary. Quelles sont les idées associées au mariage au premier paragraphe?
Aula 6 Módulo 2 <i>La narration de l’œuvre</i>		Dans quelle mesure on peut rapprocher les narrateurs chez Stendhal et chez Flaubert dans les extraits du chapitre VII de <i>La Chartreuse de Parme</i> et du chapitre I de la deuxième partie de <i>Madame Bovary</i> ? Comment peut-on classer les narrations ? Est-il possible d’établir une relation entre la description du lecteur du roman et les buts de l’esthétique réaliste ?

Quadro 20 – *Relacionar*: respostas dos participantes

Competência	Respostas
RELACIONAR	<p>« L'extrait associe des idées de Emma (sic) Bovary par rapport aux éléments qu'elle regarde. Mais ce regard représente le désir d'un mariage heureux en face de sa réalité.»</p> <p>« Dans le premier (sic) paragraphe a la description de les (sic) rêveries d'Emma. Les songes de mariage idéal (sic) ont la forme d'une ambiance calme, d'une village tranquille (sic). »</p> <p>« Dans le premier paragraphe, les idées d'Emma associées au mariage sont celles de la douceur, de la tranquillité et aussi celles associées à la nature, comme si pour elle le mariage était un poème bucolique.»</p> <p>« Le mariage se présente d'une façon idéalisée : Emma croit qu'il signifie le bonheur, car sa pensée est romantique. De cette manière, des bonnes choses sont associées au mariage, principalement, liées au sens humain : la douceur, les bons bruits, les bons odeurs. »</p> <p>«Emma voit le mariage comme une belle histoire d'amour où le couple est tout (sic) les temps heureux, les endroits où ils se trouvent sont toujours beaux et il n'existe pas de de place pour la tristesse et pour ce qui empêche le bonheur. Elle fait référence aux cinq sens avec des métaphores et comparaisons pour dire que chaque sens 'sent' le meilleur. »</p>
	<p>« On peut approximer les des deux narrateurs parce que les deux parlent des choses qui sont insignifiants mais quand même ils en parlent. Ils sont aussi extérieure (sic). »</p> <p>«Dans les deux extraits, les narrateurs racontent des faits à première vue banales et connus, ce sont des narrateurs extérieurs et externes. Quand même, on aperçoit (sic) les narrateurs comme s'ils étaient des personnages, ils utilisent les pronoms 'nous' (1^{er}) et 'on' (2^e) pour parler de soi-même, c'est comme s'ils parlaient au lecteur. »</p> <p>« À travers de la (sic) critique et l'ironie nous pouvons les approcher au réalisme. »</p> <p>« Le narrateur fait un critique au lecteur de l'époque, à la société où il vivait en disant que tout ce qui est dans le roman fait partie de la nature humaine. C'est ce qui fait que le roman ne soit pas un roman, mais la vérité (sic), c'est-à-dire (sic), un portrait de la société (sic). »</p> <p>« Le narrateur au réalisme va réfléchir l'objectif (sic) de cette esthétique littéraire (sic) dans le récit, parce qu'il veut présenter la vie réel (sic) à bourgeoisie. »</p>

A primeira atividade destacada solicitava a leitura da obra literária, tendo em vista a compreensão, por meio principalmente da observação do léxico, das ideias que a personagem associava ao casamento.

As respostas revelaram a idealização do casamento feita na obra pela personagem, evidenciada por meio da leitura do trecho selecionado. Além disso, os estudantes relacionaram a escolha lexical do autor à imagens que são construídas no trecho e que nos aproximam do ideal de felicidade, do sonho.

A visão do casamento apresentada pela personagem solicitada na atividade foi ilustrada pelos estudantes, principalmente, por meio das comparações depreendidas da leitura do trecho (« *Mais ce regard représente le désir d'un mariage heureux en face de sa réalité.*»; « *Les songes de mariage idéal (sic) ont la forme d'une ambiance calme, d'une village tranquille (sic).*»; « *comme si pour elle le mariage était un poème bucolique.*»; « *De cette manière, des bonnes choses sont associées au mariage, principalement, liées au sens humain : la douceur, les bons bruits, les bons odeurs.*» ; « *Elle fait référence aux cinq sens avec des métaphores et comparaisons pour dire que chaque sens 'sent' le meilleur.* »).

Na segunda atividade desta lição, os estudantes deveriam relacionar dois narradores em duas obras literárias diferentes, por meio dos trechos selecionados, tendo em vista características comuns que poderiam aproximá-los.

As respostas dadas demonstraram que foram estabelecidas duas relações de aproximação entre a figura dos narradores citadas. Inicialmente, os estudantes destacaram a banalidade do assunto narrado por ambos, aproximando a narração de uma situação cotidiana («*les deux parlent des choses qui sont insignifiantes*»; «*les narrateurs racontent des faits à première vue banales et connus*»).

Além disso, evidenciaram as características do narrador, ambos exteriores à narração feita e críticos em relação à realidade retratada («*ce sont des narrateurs extérieurs et externes. Quand même, on aperçoit (sic) les narrateurs comme s'ils étaient des personnages*» ; « *À travers de la (sic) critique et l'ironie*» ; « *Le narrateur fait un critique au lecteur de l'époque*»).

Ao buscarem o estabelecimento de relações, os estudantes mobilizaram conhecimentos prévios que os permitiram agrupar diferentes elementos por meio de características semelhantes. Esta mobilização de saberes evidenciou a complexidade envolvida na leitura literária, já destacada por Kleiman (2004, 2008, 2013).

4.3.4 Analisar

No que tange à competência *Analisar*, última enfocada tendo em vista a leitura de obras literárias no curso de extensão, destacamos 3 (três) atividades realizadas no curso.

Em todas as atividades cujo intuito era a análise, os estudantes deveriam observar durante a leitura literária elementos linguísticos, que diziam respeito à forma

do texto, e, por meio, destes elementos, deveriam compreender de que forma sua adoção influenciou no conteúdo da obra.

Neste sentido, *Analisar* foi adotado como “investigar, examinar minuciosamente; esquadrihar, dissecar” (HOUAISS, 2007).

O quadro 21 apresenta as atividades selecionadas para ilustrar a competência *Analisar* e o quadro 22 mostra as respostas obtidas dos estudantes participantes do curso de extensão.

Quadro 21 – *Analisar*: atividades propostas

Aula	Competência	Atividade
Aula 3 Módulo 1 <i>Les voix et l'époque expliquent l'œuvre</i>	ANALISAR	Lisez l'extrait du livre premier, chapitre III, de <i>La Chartreuse de Parme</i> , de Stendhal et repérez et classez les différentes modalités d'écriture (récit, dialogue, monologue intérieur...) par lesquelles se trouve présenté le héros. Quels sont les effets produits par les variations de la situation d'énonciation ?
Aula 4 Módulo 2 <i>Le langage dévoile la narrative</i>		Les idées plutôt positives du premier paragraphe s'opposent aux négations dans le second paragraphe. Quel est l'effet de cette déconstruction dans les expectatives d'Emma? Comment peut-on voir la relation du couple, d'après cet extrait?
Aula 5 Módulo 2 <i>La valeur des verbes dans le texte</i>		Dans quelle mesure, les temps verbaux utilisés traduisent-ils les sentiments et les hésitations du personnage?

Quadro 22 – *Analisar*: respostas dos participantes

Competência	Respostas
ANALISAR	<p>« Le récit raconte l’histoire et lui donne de mouvement. Les dialogues et les monologues permettent de faire se présenter les personnages et les situations. Les trois modalités ensemble causent une certaine désordre, peut-être c’est comme une façon de réfléchir (sic) l’ivresse de Fabrice. »</p> <p>« Les effets produits par cette variation sont le rapproche du lecteur envers le personnage principal, de qui donne l’impression ironique du discours du narrateur. »</p> <p>« Le changement du récit au monologue change le point de vue du lecteur : on voit la situation générale de la bataille, ensuite on voit la pensée personnel (sic) de la personnage (sic).»</p> <p>« L’effet de cette déconstruction est une frustration pour Emma, et si on considère qui le présent d’elle ne correspond pas aux leurs attentes, on peut dire que les conseconses (sic) sont négatives et que sont (sic) mariage n’est pas très heureux. »</p> <p>« Cette déconstruction coupe les expectativas d’Emma, parce que la réalité ne correspond pas à ce qu’elle avait idéalisé. On peut dire que ce paragraphe est la négation du rêve d’Emma. »</p> <p>« Le premier paragraphe aborde le songe d’Emma concernant le mariage idéalisé ; le deuxième, par contre s’occupe e montrer quelques caractères déplaisantes de Charles. Le songe d’amour est nié par la réalité. »</p> <p>« La déconstruction des expectativas c’est pour désillusionner d’abord les lecteurs et après Emma, puis qu’elle semble plus naïve que ceux qui lisent. Au fur et à mesure qu’elle pert (sic) sa fantasia (sic), elle s’approche de la réalité (sic) et l’antithèse se fait plus forte : ce qu’elle rêve n’est pas ce qu’elle vit. »</p>
	<p>« Les temps imparfaits dans le texte donnent l’impression de indécision (sic), une action que précédait l’acte. Les passés simples donnent l’impression de une (sic) action achevé (sic). »</p> <p>« L’imparfait traduit l’hésitation du personnage : il n’avait pas encore le courage d’ouvrir le compartiment. On peut dire la même chose sur le plus-que-parfait. La (sic) passé simple traduit la décision du personnage de finalement découvrir la vérité. »</p>

No que tange à primeira atividade selecionada para ilustrar a análise, é necessário salientar que esta foi retirada, conforme consta no capítulo III, de uma obra de atividades que visam ao preparo de estudantes franceses em literatura para a avaliação do *baccalauréat*⁶³. Durante esta aula, as reações dos estudantes às atividades propostas permitiram notar que estas apresentaram maior nível de dificuldade em relação às outras realizadas.

⁶³ *Baccalauréat*, “na França, é o exame que atesta a conclusão do equivalente ao ensino médio e, ao mesmo tempo, dá acesso ao ensino superior nas instituições francesas. O BAC (mais comumente chamado) não possui equivalente no Brasil, mas podemos aproximá-lo do vestibular ou ENEM.” Disponível em: <http://www.bresil.campusfrance.org/node/6575>. Acesso: 16 mai. 2016.

As respostas à atividade que solicitava, inicialmente, a observação de diferentes modalidades de escritura utilizadas no trecho da obra selecionado e, posteriormente, a análise desta variação de modalidades de escritura, tendo em vista os efeitos causados no conteúdo da narrativa, ilustraram uma compreensão eficaz do que foi exigido («*Les trois modalités ensemble causent une certaine désordre, peut-être c'est comme une façon de réfléchir (sic) l'ivresse de Fabrice.* »; «*Les effets produits par cette variation sont le rapproche du lecteur envers le personnage principal* »; «*Le changement du récit au monologue change le point de vue du lecteur* »).

Os estudantes foram capazes de classificar as diferentes modalidades de escritura, estabelecendo relações destas escolhas com a temática da obra, o papel do personagem principal no trecho e da interlocução estabelecida com o leitor durante a leitura.

Em relação à segunda atividade selecionada, os estudantes já haviam identificado, por meio da observação lexical, as ideias que a personagem Emma Bovary associava ao casamento na obra *Madame Bovary* e deveriam, em seguida, analisar de que forma a mudança lexical para a negação de ideias ilustrava a relação do casal central do romance.

As respostas demonstraram que, por meio da observação do contraste criado entre os dois trechos apresentados na atividade, os estudantes notaram uma desconstrução de ideias que opõe as expectativas da personagem principal em relação ao casamento idealizado e a realidade de seu casamento com um homem ingênuo («*L'effet de cette déconstruction est une frustration pour Emma*»; «*On peut dire que ce paragraphe est la négation du rêve d'Emma* »; «*Le songe d'amour est nié par la réalité* »; «*Au fur et à mesure qu'elle perd (sic) sa fantasie (sic), elle s'approche de la réalité (sic) et l'antithèse se fait plus forte* »).

Por fim, no que diz respeito à última atividade selecionada para exemplificar a competência de análise, era necessário que os estudantes observassem os tempos verbais adotados no trecho selecionado e os associassem às ações do personagem («*Les temps imparfaits dans le texte donnent l'impression de indécision (sic). Les passés simples donnent l'impression de une (sic) action achevé (sic).* »; «*L'imparfait traduit l'hésitation du personnage : il n'avait pas encore le courage d'ouvrir le compartiment. La (sic) passé simple traduit la décision du personnage de finalement découvrir la vérité.* »).

A identificação verbal realizada foi coerente com o proposto na atividade e a compreensão do sentido que cada um dos tempos verbais expressa pôde ser observada nas respostas.

4.3.5 Produzir e Reformular

Dado o caráter de sensibilização que estabelecemos para o curso de extensão *Lecture en Français: como se preparar para o intercâmbio?*, nosso objetivo era propiciar que fosse realizada pelos estudantes uma primeira produção do *commentaire linéaire*, tendo em vista a observação da metodologia de escrita do texto.

A terceira semana do curso foi toda dedicada à produção escrita, como já explicitamos no capítulo III.

Tendo observado que, dentre as características da metodologia do *commentaire linéaire*⁶⁴, está o fato de que cabe ao estudante, a partir da leitura de um trecho do texto literário, estabelecer a problemática que abordará em sua produção escrita, solicitamos que os estudantes iniciassem seu trabalho de produção textual determinando o tema que seria tratado e estabelecendo as premissas que seriam desenvolvidas em seu texto.

Consideramos a dificuldade para o estabelecimento da problemática para os participantes do curso de extensão, na medida em que, os estudantes não conheciam a metodologia de produção escrita no contexto francês. De maneira geral, as produções escritas em avaliações de literatura no Brasil respondem a uma problemática previamente definida pelo professor.

Por esta razão, o estabelecimento do plano do texto, no qual estaria definida a problemática abordada e ideias centrais em torno das quais essa temática se desenvolveria, constituiu uma atividade prévia à produção escrita.

A diferença na solicitação da atividade que realizamos no curso de extensão com as *consignes* identificadas pelos participantes do *PLI/França CAPES* foi a escolha do trecho do texto literário. Como visamos a uma primeira produção escrita que permitisse o contato com a metodologia do *commentaire linéaire* e não visávamos a uma produção que atendesse a todas as exigências do contexto francês não determinamos o trecho que seria comentado.

⁶⁴As características do *commentaire linéaire* que adotamos aqui podem ser revistas nos quadros 1 e 2, no capítulo I.

Os estudantes foram instruídos, desde a primeira semana do curso, a observar as 3 (três) obras literárias que trabalhamos e os trechos lidos em sala e, tendo em vista a maior familiaridade com a obra ou facilidade de compreensão, optar por um destes para produzir seu texto.

Após a observação das características do *commentaire linéaire*, por meio de um *corrigé*⁶⁵ apresentado em sala, e do estabelecimento do plano de leitura que seria desenvolvido no texto, os estudantes procederam, então, à produção escrita em sala de aula.

As produções foram analisadas e agrupadas tendo em vista às características metodológicas atendidas. Nossa análise levou em conta a compreensão metodológica e a coerência no desenvolvimento da problemática estabelecida. Como o objetivo do curso de extensão era de determinar um percurso que levasse da leitura literária à produção escrita, não consideramos o erros de língua em nossa análise.

No âmbito do curso de extensão, a produção do *commentaire linéaire* se estabeleceu como a atividade principal, já que por meio das respostas obtidas pudemos observar tanto a mobilização das estratégias de leitura abordadas ao longo do curso, quanto a compreensão metodológica da produção escrita.

Neste sentido, analisamos as produções obtidas considerando 3 (três) aspectos, a saber, 1) estabelecimento de uma problemática, 2) compreensão da metodologia da produção escrita e 3) mobilização de estratégias de leitura.

Dos 14 (quatorze) *commentaires linéaires* resultantes das atividades⁶⁶, consideramos que 6 (seis) evidenciam uma adequação à metodologia da produção escrita.

A seguir, no quadro 23 destacamos os trechos dos *commentaires linéaires* em conformidade com os aspectos de análise propostos, para em seguida, tratar das 8 (oito) produções que não corresponderam ao que foi solicitado.

As produções textuais foram indicadas por número, pois todos os textos foram feitos individualmente. Para os participantes do curso de extensão, adotamos a identificação P.ex, seguida do número atribuído ao estudante.

⁶⁵ O corrigé foi retirado de um site de estudos preparatórios para o *bacalauréat*. Disponível em: http://www.bacfrancais.com/bac_francais/279-balzac-pere-goriot-odeur-pension.php?PARRAIN_ID=2895. Acesso em: 06 jul.2015.

⁶⁶ As produções completas podem ser consultadas no anexo 4.

Quadro 23 – *Commentaires linéaires* em conformidade com as solicitações

(continua)

Aspecto analisado	Produções escritas dos estudantes
<p>Estabelecimento de uma problemática</p>	<p>P.ex1: Nous étudierons la description de la pension située tout au début du roman. Tout d’abord, nous examinerons cette description dans son côté synesthésique. Après, nous montrerons comment cette description personnifie la pension et finalement nous nous intéresserons à la montrer comme un space métonymique. De cette façon, nous analyserons la pension comme attaché aux valeurs et à la pensée naturaliste, un space qui influence ses habitants.</p> <p>P.ex2: L’ouverture et la fin du roman d’où sera analysé les chapitres: I partie et XI troisième partie, communique au lecteur le regard de Charles travers le narrateur. C’est –à- dire que le point de vue vient de Charles Bovary. On ira exposer deux chapitres très important parce qu’ils remarque la présence du point de vue de l’histoire et du récit</p> <p>P.ex4: Soit utilisé pour la séduction d’Emma, soit utilisé pour la séduction du lecteur, le discours exerce un rôle primordial dans Madame Bovary, ce que l’on peut observer au fil du chapitre VIII de la deuxième partie du livre. Pour illustrer cela, nous irons travailler avec un morceau de ce chapitre. Tout d’abord, nous observerons le discours des comices. Ensuite, le discours de Rodolphe sera remarqué et, finalement, nous pourrons discuter la construction du discours polyphonique comme marque des traits caractéristiques chez Flaubert.</p> <p>P.ex5: Nos objectifs sont commenter comment l’auteur parvient -il à faire le processus d’entrée de Rastignac dans le monde, en regardant le champ lexical et quelque figure du langage et comment ses choix se rapportent aux attitudes du personnage.</p> <p>P.ex14: Parmi les personnages présentés déjà au premier chapitre, nous rencontrons le marquis del Dongo, le père de notre héros Fabrice. Au-dessus de sa position d’homme d’affaires et de figure sociale, le sang bleu est en effet rouge (ou quand même noir), nié par son status quo et révélé par le narrateur.</p>
<p>Metodologia da produção escrita</p>	<p>P.ex1: En somme, cet espace est décrit et personnifié avec une vraie richesse de détails, ceux qui expriment la situation pénible et misérable à laquelle les pensionnaires sont dégradés. Plus tard, la pension sera à nouveau personnifiée, cette fois dans Mme. Vauquer : « toute sa personne explique la pension, comme la pension implique sa personne. »</p> <p>P.ex2: On peut penser aussi de façon philosophique de Rousseau, parce que sa pensée indique que l’être humain est naturellement bon mais la société lui corrompu. Ainsi, les volets remarqué récupère la société en face du mariage, du comportement humain et la vie réel versus fantasie.</p> <p>P.ex4: L’absence du narrateur dans ce moment du livre permet que l’histoire soit composée à travers les personnages et, de cette façon, le lecteur a l’impression qu’elle aborde le rien, une fois qu’il n’existe pas des intrigues ou des histoires d’amour comme les romans au début du XIXe siècle. Le narrateur, au contraire, écrit un récit qui se construit tout seul, tel comme se passe dans la vie réelle.</p> <p>Un autre aspect qui donne l’apparence de réalité est l’élaboration de l’écriture du récit. C’est-à-dire, les discours entrelacés des comices et de Rodolphe produisent une ambiance dynamique de la vie réelle, où plusieurs événements se déroulent au même instant.</p> <p>P.ex5: En cas d’une conquête, ça peut aussi signifier la misère de sa famille. Toutes ces inquiétudes sont dénotées par le champ lexical. Mots comme « faire à l’aise », « trembler de terreur », « arrêt de vie », « mort des ses espérances », « terreur », « craindre » et « gouttes de sang » révèlent l’état de esprit du personnage devant les lettres et suggèrent les tentions du moment.</p> <p>P.ex11: Gustave Flaubert est considéré comme un des plus grands</p>

	<p>écrivains français de la seconde moitié de XIX^{ème} siècle. Il a marqué la littérature française par la profondeur des ses analyses psychologiques, son souci de réalisme, son regard lucide sur les comportements des individus et de la société.</p> <p>[...] Flaubert de manière assez étonnante commence le roman par le portrait de Charles Bovary et nous irons montrer comment la casquette influence dans la construction du personnage comme un idiot.</p> <p>P.ex14: Même quand nous décrivons physiquement le personnage c'est possible remarquer son caractère sur son « gros visage blême, le sourire faux et la haine sans bornes ». Ce choix lexicale renforce ce que ses attitudes indiquent. Egalement, la description de son fils aîné, « digne portrait de son père », reflète, sous ironie, l'honneur de del Dongo.</p>
<p>Mobilização de estratégias de leitura</p>	<p>P.ex1: Le narrateur utilise plusieurs gradations dans sa description (par exemple : « elle pue le service, l'office, l'hospice », l. 19 et « vieux, crevassé, pourri, tremblant, rongé [...] expirant » l.37, ce qui renforce l'idée hyperbolique qui traverse l'extrait. Tout cela vient à fortifier l'idée de misère dans laquelle la pension se trouve.</p> <p>P.ex2: La pensée philosophique est pendant le récit, parce que Charles adore tout que concerne la campagne; il est aussi un personnage plan et toujours bon; à la condition de son enfance.</p> <p>P.ex4: Le VIII^e chapitre de la deuxième partie est très important pour comprendre la structure discursive de <i>Madame Bovary</i>, aussi bien que la construction des personnages et le souci du réalisme et du comportement d la société de cette époque-là.</p> <p>[...] Les discours, appartenus à voix différentes forment, ainsi, ce que Bakhtine appelle de polyphonie et composent des scènes parallèles. Cet entremêlement est accentué au fil du chapitre, de sorte que le lecteur n'accompagne plus la totalité de ces conversations : « À M. Belot, de Notre-Dame... » .</p> <p>P.ex5: Pour conclure, cet extrait n'est pas seulement l'arrivé des lettres de la famille, mas un passeport que poursuivra tout la Comédie Humaine, en permettant que Rastignac continue le nouveau chemin qu'il a choisi. En raison de ce nouveau rangement de la société, après la revolution française et de l'ascention de la bourgeoisie est possible remarquer une envie d'appartenir à la cette classe , qu'on appelle d'arrivisme. Ce nouveau comportement très courant à l'époque est a été fortement illustré par la littérature, comme nous voyons chez Maupassant, d'une manière general dans ses contes et d'une façon plus focalisé en <i>Bel Amie (1885)</i>.</p> <p>P.ex11: La casquette, objet médiocre, est longuement décrit, ce que nous dresse un portrait détourné de Charles Bovary, parce que comme le personnage, la casquette est « comparti », elle a beaucoup d'éléments qui ne vont pas ensemble.</p> <p>P.ex14: Ainsi, en analysant le portrait caricatural et les actions du marquis constatons qu'il n'y a presque rien de noble dans l'illustre figure. Ce qui lui importe c'est de continuer comme marquis et il ne se préoccupe pas avec les conséquences de ses actes. La fin d'un personnage comme ceux-ci se vera sur le développement du récit.</p>

Nos textos analisados, podemos observar que foram estabelecidas problemáticas claras, que, retomadas na conclusão, permitem a observação de uma tese de leitura que une elementos textuais e extratextuais.

As problemáticas determinadas nas introduções e desenvolvidas ao longo do texto evidenciam a mobilização de conhecimentos prévios, relacionados a estudos literários, linguísticos, históricos, culturais, entre outros, que contribuem para a

compreensão do texto lido («*nous analyserons la pension comme attaché aux valeurs et à la pensée naturaliste, un space qui influence ses habitants.*»)

O recurso a outros conhecimentos adquiridos pode ser evidenciado por meio do estabelecimento de intertextualidades na produção textual. Para o estudante/leitor, é necessário conhecer os elementos que influem em dois textos literários para poder relacioná-los, estabelecendo uma associação intertextual («*Ce nouveau comportement très courant à l'époque est a été fortement illustré par la littérature, comme nous voyons chez Maupassant, d'une manière general dans ses contes et d'une façon plus focalisé en Bel Amie (1885)* »).

As produções destacam elementos da forma e o modo como esta influenciou na compreensão do conteúdo textual («*Le narrateur utilise plusieurs gradations dans sa description. Tout cela vient à fortifier l'idée de misère dans laquelle la pension se trouve* » ; «*La pensée philosophique est pendant le récit* »), o que ilustram, além da mobilização de estratégias de leitura, a compreensão da metodologia do *commentaire linéaire*, na qual análise de forma e conteúdo devem ser consideradas.

Ainda que coerente, notamos que em P.ex2 há uma maior abstração do conteúdo tratado, que pode ser justificada pelo trecho de apoio escolhido para a produção escrita: 2 (dois) capítulos completos da obra literária. Neste sentido, ainda que a análise tenha sido bem realizada, a relação entre as premissas estabelecidas para o desenvolvimento não é tão clara.

A compreensão da estrutura textual esperada pode ser observada por meio da exemplificação das ideias desenvolvidas com trechos do texto literário, da retomada da problemática na conclusão da obra («*En somme, cet espace est décrit et personnifié avec une vraie richesse de détails, ceux qui expriment la situation pénible et misérable à laquelle les pensionnaires sont dégradés.*»), da apresentação de um plano segundo o qual o texto será desenvolvido («*Soit utilisé pour la séduction d'Emma, soit utilisé pour la séduction du lecteur, le discours exerce un rôle primordial dans Madame Bovary, [...] Tout d'abord...* »).

As produções selecionadas evidenciam que não apenas as regras de escritas foram compreendidas, mas os elementos da metodologia estudada foram adotados como referência na reflexão para a produção. Esta constatação pode ser exemplificada pela associação entre as informações biográficas do autor, necessárias na introdução do *commentaire linéaire*, com aspectos da problemática a ser desenvolvida («*Il a marqué la littérature française par la profondeur des ses analyses psychologiques, son souci de*

réalisme, son regard lucide sur les comportements des individus et de la société.[...] Flaubert de manière assez étonnante commence le roman par le portrait de Charles Bovary »).

No que diz respeito às outras 8 (oito) produções escritas realizadas, os estudantes não atenderam um ou mais dos critérios que propusemos para a análise do *commentaire linéaire*. O quadro 24 apresenta trechos destas produções.

Quadro 24 – *Commentaires linéaires* divergentes das solicitações

Aspecto analisado	Produções escritas dos estudantes
Estabelecimento de uma problemática estabelecida	<p>P.ex6 : Goriot est fondamentalement un père et il n'existe que comme père. C'est un père aimant et Balzac a peint dans ce personnage la passion paternelle. C'est seulement au moment de mourir que Goriot voit la vérité en face sur ce que sont devenues ses filles et comment l'argent qu'il leur a donné les a plutôt détruites qu'aïdées. Nous irons présenter que cette description montre le pouvoir corrupteur de l'argent et l'égoïsme des filles du père Goriot.</p> <p>P.ex9 : <i>Madame Bovary</i> est une œuvre réaliste de l'écrivain français qui s'appelait Gustave Flaubert.</p> <p>On montrera dans ce texte la rupture de l'antithèse et comment ça a influencé le développement du chapitre VII.</p> <p>P.ex10 : Un des thèmes principaux de <i>Madame Bovary</i> c'est le mariage. L'extrait commenté montre la mémoire de le bonheur de le mariage de père d'Emma, après avoir vu sa fille en ce moment magique.</p>
Metodologia da produção escrita	<p>P.ex3 : Le narrateur réussit à nous remplacer dans l'histoire, il partage les sentiments d'elle en détail. Il y a beaucoup des adjectifs qui les montrent autant physique que les sentiments. Malgré d'être un narrateur observateur et de laisser le personnage principal dehors du récit, paraît qu'il sait tout qu'elle sent et fait.</p> <p>P.ex9 : On peut conclure que tous les choses qu'elle voulait n'ont pas été réalisées, c'est claire le contraste dans cet extrait. C'est un cliché parler que ni tout qu'on veut on peut, mais ça montre parfaitement ce que se passe dans cet extrait.</p>
Mobilização de estratégias de leitura	<p>P.ex 7 : On observe que le thème de la conversation est la félicité et si les filles ont les choses pour vivre bien, comment le vêtement, une position sociale. C'est en raison du discours du père qui on voit ses caractéristiques morales et ce qu'il peut faire n'importe quoi pour ses filles, on remarque que sa figure est pour proportionner seulement le bien matériel ou soit l'argent.</p> <p>P.ex12 : Quand Charles revient à la ferme de la famille Bertaux, il voit quand il est rentré dans la cuisine et Emma est là. Charles est étonné de la femme qui est en face de lui.</p>

Inicialmente, notamos a falta de determinação de uma problemática, o que produziu textos muito abrangentes que apenas destacavam elementos da leitura, sem apresentar uma análise que considerasse a construção do texto e a sua temática, ou a determinação de uma problemática que não é desenvolvida ao longo do texto. Duas hipóteses, que dizem respeito à cultura universitária brasileira, foram levantadas para

esta inadequação. Primeiro, a visão recorrente entre os estudantes nas áreas de humanas de que as avaliações devem conter o máximo de informações possível. Neste sentido, ao tentar abranger uma grande quantidade de informações, análises mais detalhadas não são realizadas. Segundo, a ausência de solicitações de produção escrita nas quais cabe ao estudante determinar a problemática que guiará seu texto.

Em um segundo momento, notamos que, em algumas produções as análises realizadas não consideraram forma e conteúdo do trecho lido, não o associaram a outros conhecimentos ou não foram exemplificadas com trechos da obra literária, o que parece apontar para uma ausência na mobilização de estratégias de leitura, o que resultou em uma leitura mais superficial do texto literário.

Enfim, quanto à metodologia de produção do *commentaire linéaire*, observamos que esta têm características muito rígidas que não foram observadas em algumas produções. Nos exemplos citados, foi produzido um texto sem divisões temáticas no desenvolvimento e que não continha as informações biográficas do autor, de contexto da obra e plano de escrita, na introdução.

As produções realizadas no âmbito do curso de extensão *Lecture en Français: como se preparar para o intercâmbio?* evidenciaram que as competências estabelecidas para esta análise (*Inferir, Selecionar, Relacionar, Analisar, Produzir, Reformular*) são complementares na formação em Letras visando à mobilidade para a França e mobilizadas em conjunto possibilitam a produção textual do *commentaire linéaire*.

Consideramos importante, também, trazer para a análise dos resultados desta pesquisa, a avaliação que os estudantes fizeram do curso, o que passaremos a tratar na próxima seção.

4.4 Avaliação do curso de extensão

O curso de extensão *Lecture en français: como se preparar para o intercâmbio?* proposto se apresentou como uma iniciativa de formação à mobilidade acadêmica na França, mas não foi destinado apenas a estudantes que tivessem planos concretos de realizar estudos no contexto acadêmico francês.

Com o objetivo de avaliar o que foi realizado e a partir daí, discutir as contribuições que esta pesquisa pode trazer a novos cursos de preparação para a mobilidade na França na área de Letras, solicitamos aos estudantes a realização de uma avaliação do curso.

Os estudantes deveriam avaliar as atividades realizadas na semana de curso destacando suas dificuldades e o que consideravam ter aprendido. É importante destacar que durante as três semanas de curso, duas avaliações foram feitas, uma no final da primeira semana e outra no final da segunda semana.

Nesta seção apresentamos todas as devolutivas recebidas. Classificamos as respostas dadas em: 1) Desenvolvimentos pessoais; 2) Dificuldades pessoais; 3) Pontos positivos do curso; 4) Pontos negativos do curso. Nos quadros 25 e 26 apresentamos as respostas dadas por cada um dos participantes do curso de extensão.

Quadro 25 – Primeira avaliação do curso

(continua)

Categoria	Respostas dadas
Desenvolvimentos pessoais	P.ex4: Como já tinha lido os livros de Balzac e Flaubert, o que mais me trouxe dúvidas foi aquele de Stendhal, no entanto, discuti-lo com os colegas e refletir um pouco sobre o excerto foram formas de compreender o excerto apresentado.
Dificuldades pessoais	<p>P.ex1: Gosto muito de trabalhar com literatura, embora eu saiba que algumas dificuldades se impõem por causa das especificidades do texto literário, sua densidade e suas diversas “camadas”. Creio que, a isso, soma-se a dificuldade de trabalhar com textos em uma língua estrangeira pois às vezes demoramos mais tempo para assimilar todas as informações presentes no texto. Não creio que tais dificuldades impeçam o aproveitamento das atividades, pelo contrário, encaro-as como um desafio e me agrada muito a ideia de superá-lo. Para isso, tentei agregar aos textos apresentados informações já conhecidas.</p> <p>P.ex6: Como tenho dificuldade no domínio da língua francesa a atividade torna-se um pouco difícil, mas acredito que irá me ajudar bastante e o esforço será recompensado.</p> <p>P.ex9: Minhas dificuldades são em falar, fico inseguro quando não entendo algo e acabo travando.</p> <p>P.ex12: A junção de língua e literatura francesa, estou com problemas de entender os textos, pelo vocabulário que exige um pouco mais de conhecimento na língua.</p>
Pontos positivos do curso	<p>P.ex1: Gostei bastante das atividades. (...) As opiniões e ideias apresentadas pelos colegas também agregam valores diversos à resolução dos problemas apresentados.</p> <p>P.ex2: Acredito que as escolhas didáticas foram muito interessantes, pois refleti sobre a estética literária como também a proposta que cada capa direciona ao leitor, ou melhor, a leitores específicos de épocas diferentes é de grande valia. Por outro lado, me senti encorajada a ler mais literatura francesa, ou melhor, “voltar a ler” os franceses.</p> <p>P.ex4: Achei as três abordagens muito válidas tanto para aqueles que leram quanto para aqueles que não leram as obras trabalhadas. São modos que instigam a leitura e nos ajudam a pensar a prática docente de literatura e também uma forma de aproxima-la dos alunos.</p> <p>P.ex6: Penso que essa atividade seja bastante significativa, pois complementa a minha formação acadêmica.</p> <p>P.ex7: A atividade é interessante para pensar nos pequenos detalhes que fazem parte da obra, pois quando lemos podemos passar despercebidos.</p> <p>P.ex9: Achei a atividade legal, me apresentou obras que eu não conhecia, como o quadro e o texto.</p>

	<p>P.ex14: J'ai bien aimée (sic) les activités parce qu'elles ont m'aïdés (sic) à me souvenir des stratégies de lecture et apprendre d'autres. Par exemple (sic), j'avais (sic) jamais fait des analyses de couvertures de la façon dont nous avons fait ici. J'ai trouvé cela bien, justement pour Mme Bovary parler de points de vue.</p>
<p>Pontos negativos do curso</p>	<p>P.ex10: Hoje fiquei meio perdida por não conhecer a história, mas foi interessante ler um pedaço e ver a estrutura do livro e ver uma imagem que dialoga com a cena.</p> <p>P.ex12: Algumas perguntas ficaram complicadas de ser entendidas.</p> <p>P.ex14: L'exercice d'analyse de type de texte j'ai trouvé un peu compliqué mais à cause de ne pas avoir bien compris ce que je devrais faire.</p>

Quadro 26 – Segunda avaliação do curso

<p>Categoria</p>	<p>Respostas dadas</p>
<p>Desenvolvimentos pessoais</p>	<p>P.ex2: Na minha opinião, as atividades me direcionaram ao projeto de leitura de modo que, a nível estrutural da língua eu pude observar a importância linguística dentro do objeto literário.</p> <p>P.ex9: Com o minicurso aos poucos estou perdendo a vergonha de falar em francês.</p> <p>P.ex10: Essa semana foi produtiva, conheci um pouco melhor os tipos de narrador de uma história, percebi a importância e como é fantástico o modo como quem escreve uma obra pensa em cada detalhe narrado e no uso dos tempos verbais e isso é uma coisa que passa despercebido numa leitura.</p> <p>P.ex11: Como não tive muito contato com a literatura francesa até o momento, cada aula me motiva e ensina como “encarar” um livro em francês.</p> <p>P.ex12: Uma das coisas que percebi foi a minha abertura para a literatura francesa e também a avaliação do meu vocabulário.</p>
<p>Dificuldades pessoais</p>	<p>Não houve respostas nessa temática</p>
<p>Pontos positivos do curso</p>	<p>P.ex1: As atividades da semana foram bem proveitosas. Os pontos teóricos discutidos, bem como as análises individualmente ou em grupo, me ajudaram na aplicação dos conceitos e nas reflexões sobre as obras.</p> <p>P.ex2: Adorei os níveis exigidos nas atividades, pois impulsionaram a ampliação dos estudos das competências (leitura e escrita).</p> <p>P.ex9: Eu gostei muito da última semana. As obras apresentadas em classe são muito interessantes e me despertaram a curiosidade de lê-los. Além dos ensinamentos de como analisar uma obra através do narrador, tempos verbais.</p> <p>P.ex8: As atividades em grupos são bem interessantes, porque podemos ler o texto juntos discuti-lo e elaborar respostas junto com os colegas, nessa troca de experiência acredito que as possíveis dúvidas vão ficando para trás.</p> <p>P.ex11: O curso está sendo ótimo pois sempre pensei em fazer intercâmbio e minha maior preocupação era não saber como lidar com esses tipos de questões em uma universidade. As atividades foram interessantes, de maneira geral eu tive dificuldade em todos os dias, mas com as discussões em sala tudo ficou mais claro.</p> <p>P.ex13: Gostei muito das atividades propostas, até porque trabalhamos com temas que temos dificuldade até quando estamos na nossa língua como é o caso dos verbos e análise da personagem e narrador.</p>
<p>Pontos negativos do curso</p>	<p>P.ex6: Na minha opinião as atividades dessa semana foram mais difíceis. Penso que se tivesse lido anteriormente e procurado as palavras que não compreendi no texto, seria mais fácil.</p> <p>P.ex12: Nesta semana de atividade, um dos problemas que estou passando é com a língua que é muito abstrata e necessita de conhecimentos maiores para interpretar os textos literários.</p>

De acordo com as avaliações feitas pelas estudantes, as atividades desenvolvidas no curso de extensão foram bem avaliadas no que tange ao contato com a obra literária e às estratégias de leitura trabalhadas durante o curso (*“A atividade é interessante para pensar nos pequenos detalhes que fazem parte da obra, pois quando lemos podemos passar despercebidos.”*; *«J’ai bien aimée (sic) les activités parce qu’elles ont m’aidés (sic) à me souvenir des stratégies de lecture et apprendre d’autres.»* ; *“Acredito que as escolhas didáticas foram muito interessantes, pois refleti sobre a estética literária como também a proposta que cada capa direciona ao leitor, ou melhor, a leitores específicos de épocas diferentes é de grande valia.”*), que se somaram as estratégias de leitura literária com as quais eles já estavam habituados.

Algumas dificuldades, entretanto, que dizem respeito à compreensão das análises propostas foram destacadas. Estes aspectos foram classificados por nós como negativos do curso, a medida que julgamos ser possível reformular as atividades propostas de maneira a solucionar algumas das dificuldades apresentadas pelos estudantes (*“Hoje fiquei meio perdida por não conhecer a história, mas foi interessante ler um pedaço e ver a estrutura do livro e ver uma imagem que dialoga com a cena.”*; *“Algumas perguntas ficaram complicadas de ser entendidas.”*; *«L’exercice d’analyse de type de texte j’ai trouvé un peu compliqué mais à cause de ne pas avoir bien compris ce que je devrais faire.»*). Considerações referentes ao nível de língua francesa que foram associadas à dificuldade das atividades também foram classificadas como avaliação negativa do curso, dado o destaque feito pelos estudantes ao fato de não conseguirem resolver adequadamente o que foi proposto.

Das avaliações realizadas respectivamente no fim da primeira e da segunda semana de curso, salientamos o aumento de respostas que puderam ser classificadas como Desenvolvimentos Pessoais, o que demonstra que os estudantes se conscientizaram de seu processo de aprendizagem ao longo do curso (*“estou perdendo a vergonha de falar em francês.”*; *“conheci um pouco melhor os tipos de narrador de uma história, percebi a importância e como é fantástico o modo como quem escreve uma obra pensa em cada detalhe narrado e no uso dos tempos verbais”*; *“cada aula me motiva e ensina como “encarar” um livro em francês.”*; *“eu pude observar a importância linguística dentro do objeto literário.”*), e a ausência, na segunda avaliação, de relatos que puderam ser classificados como Dificuldades Pessoais.

Considerações finais

Apresentamos nesta parte do trabalho as considerações finais decorrentes de nossa pesquisa e delineamos suas possíveis contribuições no âmbito das iniciativas de formação de estudantes de Letras Francês/Português para a mobilidade acadêmica na França.

A inserção em estudos que visam ao preparo para a mobilidade acadêmica nos permitiu notar o imediatismo presente nas medidas de internacionalização das universidades brasileiras, exemplificadas notadamente por meio de acordos de cooperação para o intercâmbio de estudantes de graduação.

O estabelecimento de acordos de cooperação universitária é rápido e a publicação de editais de mobilidade, como no caso do *PLI/França CAPES*, conta com um pequeno intervalo de tempo para a preparação dos estudantes até a efetiva implementação do programa.

Neste sentido, a formação de estudantes para a realização da mobilidade fica em segundo plano, na medida em que nem as universidades brasileiras de origem destes estudantes nem os professores envolvidos na formação em língua estrangeira na instituição, nem as universidades estrangeiras de destino para os estudos têm tempo hábil para se dedicar a uma identificação de necessidades que permita definir uma formação voltada para as exigências do contexto acadêmico estrangeiro no qual o estudante se inserirá.

Este panorama nos leva a questionamentos sobre os interesses políticos presentes nas medidas de internacionalização das universidades, já que, são estabelecidos programas de mobilidade com o intuito de promover trocas acadêmicas, sem que haja discussões sobre as políticas linguísticas e as transformações curriculares necessárias para que essas trocas sejam efetivas e atinjam as melhorias visadas com a cooperação internacional.

No que tange à mobilidade para a França, esta ausência de formação para os estudantes que participaram desta pesquisa se revelou preocupante, pois ao mesmo tempo em que deveriam aprender a língua e passar de um nível iniciante para um avançado, tinham que compreender, apreender e aplicar as regras específicas, especialmente no que diz respeito às metodologias das produções escritas solicitadas nas avaliações, com as quais um estudante nativo lida desde o início de seus estudos e que são desconhecidas por estudantes brasileiros.

Atualmente, os programas de mobilidade internacional estabelecidos no Brasil não preveem uma formação em língua estrangeira para a realização de intercâmbios, o que leva os estudantes a tomar dois tipos de iniciativas: individuais, partindo dos próprios estudantes que buscam cursos regulares de língua estrangeiras não específicos para o meio universitário e, num segundo momento, no país estrangeiro, cursos previstos nos editais, como no caso do *PLI França Capes*.

Nas iniciativas de formação que partem dos estudantes, vários exemplos desta situação podem ser citados, desde a matrícula de estudantes universitários brasileiros em escolas de idioma ou centros de línguas universitários, com o intuito de aprender para o intercâmbio, até a iniciativa de alguns participantes do *PLI/França CAPES* que, em Paris, matricularam-se em um curso de francês para estrangeiros oferecidos pela prefeitura da cidade⁶⁷. No que tange ao programa *PLI/França CAPES*, o curso oferecido pela universidade francesa enfocou questões gramaticais, o que, segundo os estudantes contribuiu, mas não diretamente para a adaptação à metodologia acadêmica. É preciso mencionar que os estudantes participantes do *PLI/França CAPES* cursaram dois anos letivos com o intuito de obter um diploma de Letras português em *Sorbonne*.

Por meio desta pesquisa, concluímos que planejar e executar um acompanhamento que anteceda a mobilidade, com os estudantes ainda no Brasil, parece ser a estratégia mais eficiente para diminuir o tempo necessário para a adaptação dos estudantes ao contexto estrangeiro.

No caso de programas como o *PLI/França CAPES*, com duração de dois anos, a adaptação e a resposta às exigências do contexto acadêmico francês ocorreram gradativamente, por meio de dedicação aos estudos na universidade, pesquisas individuais, entre outros, tal qual observamos nos relatos dos participantes por meio das entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Consideramos, no entanto, que antecipar a formação voltada para questões acadêmicas dos estudantes, realizando-a ainda no Brasil, permitiria que estudantes de Letras Francês/Português pudessem ter um conhecimento inicial sobre a metodologia de produção escrita solicitada em avaliações no contexto francês e desenvolver estratégias para a produção escrita acadêmica, diminuindo as dificuldades encontradas no início da mobilidade e o tempo de adaptação às exigências do contexto.

⁶⁷ Informação obtida por meio das entrevistas realizadas na universidade *Sorbonne Paris IV*. As informações podem ser consultadas no item 3.6.

Se pensarmos em um programa de mobilidade que, diferente do *PLI/França CAPES*, estabeleça período de estudos mais curtos, de um ano ou um semestre, a formação prévia à mobilidade seria decisiva na resposta positiva dos estudantes às exigências do meio.

Nossa pesquisa se delineou a partir da publicação do edital do *PLI/França CAPES*, que nos possibilitou concretizar uma formação FOU tendo em vista a formação de estudantes de Letras Francês/Português. Neste sentido, nos engajamos em uma investigação inédita até o momento sobre o programa em questão.

O ensino voltado para fins universitários, segundo o referencial que adotamos nesta pesquisa (Mangiante e Parpette, 2011), prevê etapas para a concepção didática que permitem a identificação da demanda e a análise das necessidades. O fato de tratarmos de um programa inédito - *PLI/França CAPES* - tornou necessária a grande coleta de dados que nos permitiu a compreensão das especificidades do programa, dos contextos de formação nacionais e estrangeiro, dos participantes envolvidos e das regras para a produção do *commentaire linéaire*.

As fases de identificação e confirmação de necessidades, nas quais realizamos uma coleta de dados documental, um questionário, uma proposta de formação a distância e uma entrevista, produziram estes dados.

Se por um lado, os dados produzidos nos permitiram compreender mais amplamente o contexto no qual propusemos nossa formação, por outro lado, é preciso dizer que tivemos várias dificuldades na pesquisa, na medida em que foi necessário, durante todo o tempo, refletir e definir os instrumentos necessários para a organização, coleta e análise do que foi recolhido.

Nossa análise, especialmente no que tange ao curso de extensão, trouxe elementos importantes relativos à concepção, realização e avaliação do curso e nos permite traçar novas pesquisas na área da formação em FOU.

Em relação às fases iniciais de identificação e confirmação de necessidades, os resultados decorrentes destas coletas de dados podem possibilitar a realização de publicações detalhando os contextos de ensino envolvidos nesta pesquisa e, sobretudo, o significado desta etapa na metodologia de ensino de línguas para contextos específicos, universitários ou não, da metodologia do FOS e do FOU.

Enfocando a necessidade de formação para a produção escrita acadêmica do *commentaire linéaire*, notamos que esta produção se insere em um processo de aprendizagem que parte da compreensão de textos literários para realizar a produção

escrita. Por este motivo, nos baseamos nas características da produção textual como referência para o desenvolvimento da leitura nos participantes da pesquisa, objetivando a formação para a mobilidade na área de Letras para a França.

Por ser uma produção tradicional no contexto acadêmico francês, realizada pelos estudantes em todo o seu percurso escolar e universitário, tínhamos consciência de que as produções realizadas pelos estudantes brasileiros não seguiriam o modelo esperado no contexto francês. Além do pouco tempo de realização do curso de extensão, para uma aprendizagem da metodologia francesa seria necessário desmembrar o curso em vários exercícios de produção textual. Outro aspecto são as questões institucionais, específicas da extensão na UNESP que tivemos que seguir para a validação do curso. A carga horária do curso, 20 horas, não foi suficiente para um curso que deveria formar estudantes de Letras para responder às exigências avaliativas do contexto acadêmico francês.

A formação que desenvolvemos nos permitiu refletir acerca da natureza da formação em língua francesa na área de Letras no Brasil, notadamente voltada para a literatura. A internacionalização de universidades brasileiras deveria levar em consideração modificações curriculares nas quais se discutiria a inserção de disciplinas que tratassem de especificidades voltadas a determinadas competências, como por meio do desenvolvimento de competências transversais às disciplinas de Letras.

Em nossa pesquisa, buscamos explicitar as “démarches FOU” aplicadas ao contexto de Letras, mas entendemos que em outras áreas do conhecimento os procedimentos metodológicos para formações em contextos universitários podem seguir as mesmas etapas.

Na elaboração didática que desenvolvemos, como primeira iniciativa de formação na área, o enfoque da leitura literária à produção escrita é uma necessidade que se insere na formação em Letras de um modo geral. Este fato foi fundamental para que os participantes se sentissem implicados na realização das atividades, pois mobilizaram competências que já estavam sendo desenvolvidas em seu curso de Letras, mesmo sem ter consciência disso.

É importante enfatizar que apesar da formação em Letras Francês/Português nos contextos brasileiros analisados não contemplar a especificidade metodológica seguida no contexto acadêmico francês, nossa formação apresenta características que podem ser recuperadas para uma nova proposta de formação para a mobilidade, como uma pesquisa sobre as avaliações solicitadas, a forma como o professor atua na correção dos

trabalhos, o levantamento de conteúdos abordados, o enfoque metodológico exigido, a autonomia para a consulta à bibliografia, entre outros aspectos.

A necessidade de políticas linguísticas no Brasil que se insiram no contexto da mobilidade acadêmica é evidente e, a nosso ver, contribuirá para a efetiva internacionalização das universidades brasileiras.

Outro desdobramento de ações voltadas à formação linguística para a mobilidade diz respeito à promoção de reflexões acerca da formação de professores de língua francesa no Brasil, despertando questões sobre os eixos que devem orientar a formação de professores em FOU. Na medida em que crescem os acordos de cooperação com a França, temos uma demanda crescente para o ensino de língua francesa para o contexto universitário.

No nosso entender, nossa pesquisa contribui para que pesquisadores na área da didática das línguas estrangeiras possam compreender as especificidades do ensino de línguas para a internacionalização tomando como base as necessidades específicas do meio universitário estrangeiro para a elaboração de propostas de formação.

A temática da formação linguística, metodológica e cultural para mobilidade acadêmica é necessária e atual. O enfoque na área de Letras, ainda, nos é de especial interesse, dado que esta é uma área pouco pesquisada e a formação de estudantes neste contexto tem desdobramentos para o ensino de língua francesa no Brasil. Diante disso, a possibilidade de realizarmos novas pesquisas na área é plausível e desejável para novos caminhos na carreira.

Bibliografia

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito de. Ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU): um dispositivo a distância de formação *aux savoirs-faire académiques* para estudantes universitários que se preparam para estudar em universidades francesas. *Revista Intercâmbio*, v. XXIII: 47-63. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2011.

ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito de; PARPETTE, Chantal. Formation culturelle et linguistique des étudiants brésiliens en mobilité universitaire en France : projet de recherche de l'Université de São Paulo et de l'Université de Lyon 2. *Synérgies Brésil*, nº 10, 2012, p. 11-21

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALZAC. *Le Père Goriot*. Paris : Garnier, 1832.

BELFOND, Le curieux. *Fiche méthode pour le commentaire de texte*. Disponível em : < http://www.ac-grenoble.fr/webcurie/pedagogie/lettres/francais/methode/analyse_litteraire.htm>. Acesso: jul. 2015.

BLANCHET, Philippe; CHARDENET, Patrick. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris: Archives Contemporaines, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI/FRANÇA CAPES*. nº 16/2013. 25 mar. 2013. Diário Oficial, seção 3, p. 24.

_____. Ministério da Educação. *Edital Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC*. nº35/2010. 19 mai. 2010 Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital035_LicenciaturaInternacional_Capes_UC.pdf. Acesso em: 21 jan.2016

_____. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Secretaria de articulação com os sistemas de ensino (MEC/SASE), 2014.

CAPES. *Bolsistas pelo mundo*. Disponível em:
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. *Relação de bolsistas ativos no exterior*. Disponível em:
<http://ged.capes.gov.br/AgProd/silverstream/pages/frListaProgramasBolsistas.html>.
Acesso em: 22 out. 2014

CAVALLA, Cristelle. Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire. *Le français dans le monde*, n° 47, 2012, p. 153-160

CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International, 1999.

ECO, Umberto. *Leitura do texto literário*. Tradução de Mário Brito. Lisboa: Presença, 1979. Título original: Lector in fabula.

FALEIROS, Rita Jover. Francês instrumental ou ensino de leitura em francês língua estrangeira?. *Horizontes de linguística aplicada*, v.6, n.1, 2007, p.42-53. Brasília: Instituto de Letras, Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada/UnB.

FLAUBERT. *Madame Bovary*. Paris: Librairie Générale Française, 1972.

GERHARDT, Tatiana Hengel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture: pratiques pédagogiques*. Montréal: Gaëtan Morin, 2007.

GOES, Jan; MANGIANTE, Jean-Marc. Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones. *Le français dans le monde*, n°47, 2010, p.142-161.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 2.0a. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JOUBE, Vincent. *La lecture*. Paris: Hachette, 1993.

_____. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002. Título original: La lecture.

_____. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Oficina de leitura: Teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013.

MACHADO, Regina Teresa dos Santos. *A produção escrita universitária “à la française”*: preparação dos alunos de Letras da FFLCH USP que vão estudar na França. São Paulo. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal. *Le Français sur Objectif Spécifique* : de l’analyse des besoins à l’élaboration d’un cours. Paris : Hachette, 2004.

_____. *Le français sur objectif universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. *Synergies Algérie*, nº15, 2012. p. 147-166.

_____. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG, 2011.

MOURLHON-DALLIES, Florence. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier, 2008.

_____. *Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel*. *Le Français sur Objectifs Universitaires*, 2011, p. 135-143. Paris: Université de la Sorbonne nouvelle.

PARPETTE, Chantal. *Elaboration de programmes de français sur objectif spécifique et coopération internationale*. Plzen : Université de Bohême de l’Ouest, 2003.

PIETRARROIA, Cristina Moerbeck Casadei. *Percursos de leitura: Léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 1997.

_____. *Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 2001.

PIETRARROIA, Cristina Moerbeck Casadei; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito de. *Leitura digital no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira*. In:

PIETRARROIA, Cristina Moerbeck Casadei; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa Brito (org.). *Leitura (s) em francês língua estrangeira*. São Paulo: Paulistana, 2014, v.2, p.13 – 35.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001

SABBAH, Hélène(dir.). *Littérature 1^{re} : textes et méthode*. Paris: Hatier, 1994, p.279-280.

STENDHAL. *La Chartreuse de Parme*. França: Pocket, 2014.

Apêndices

Apêndice 1 - Questionário aplicado aos participantes *PLI/França CAPES*

- 1- Qual o curso que faz? Em que ano está? Qual instituição estuda?
- 2- Porque escolheu o francês?
- 3- Você já estudou francês antes de começar na universidade? Se sim, onde fez seus estudos?
- 4- Quais disciplinas do francês já cursou na universidade? Quais trabalhos escritos foram desenvolvidos? Especifique.
- 5- Quais dificuldades você encontrou para realizar os trabalhos em francês?
- 6- Você já fez alguma viagem para a França? Se sim, qual foi o motivo de sua viagem?
- 7- Por que você decidiu participar do PLI-França?
- 8- Quais são suas expectativas em relação aos estudos em Paris IV? Quais dificuldades você imagina que vai ter?
- 9- Quais informações você tem sobre a França, sobre Paris e sobre a universidade onde você vai estudar? Onde e como procurou as informações?
- 10- Você fala outra língua?
- 11- Você conhece o sistema universitário francês?
- 12- Você tem alguma dificuldade para a redação de trabalhos escritos em português nas disciplinas de literatura? Se sim, quais?
- 13- Os trabalhos solicitados pelos professores de literatura em português são solicitados de que forma: roteiro? Simples pedido de trabalho sem roteiro? Quais são as orientações dadas?
- 14- Como se dá a devolutiva/ correção dos trabalhos e provas na universidade? Esse retorno é oral ou escrito? Cite dois exemplos.
- 15- Você conhece os trabalhos escritos que são pedidos nas universidades francesas? Se sim, dê alguns exemplos. Se não, como você pensa se preparar para a realização desses trabalhos?

Obrigada

Anna Moraes

Pós-graduanda Programa de pós-graduação ELLTF

Apêndice 2 – Atividades disponibilizadas na plataforma Moodle USP

Les débuts de romans



Cette semaine, nous nous entraînerons à l'analyse initiale des œuvres littéraires, en faisant attention au texte et aux éléments paratextuels, comme la couverture, la préface, la quatrième de couverture, nécessaires pour comprendre une œuvre.

Pour cette étude, vous devez :



1. Observer les différentes couvertures du roman *La chartreuse de Parme* de Stendhal et choisir les mots qui peuvent mieux décrire l'œuvre. Après faites votre nuage de mots. C'est un bon exercice pour vous faire repérer les premiers mot-clés de l'œuvre.
2. Lire l'extrait présenté et répondre aux questions qui les suit. Si vous voulez, vous pouvez aussi écouter l'audio du premier chapitre du livre ci-dessous.

 Regardez les différentes couvertures du roman *La chartreuse de Parme*, de Stendhal.

 Un nuage de mots

 Quand? Où? Qui

 Écoutez et lisez le début du roman

L'œuvre, son contexte, ses thèmes



Chers tous,

Cette semaine, vous aurez l'opportunité d'analyser les thèmes et le contexte du roman *La Chartreuse de Parme*, de Stendhal, des aspects qui sont importants pour la lecture et pour la production des commentaires littéraires. Pour cela, vous aurez deux activités

1. Un forum, l'Europe au XIX, où vous pourriez discuter le contexte historique où le récit se déroule
2. Une activité, Les thèmes du roman, où vous analyserez quels sont les possibles thèmes qui le roman comporte.
On commence notre chemin pour la production de texte.



Allez-y !

- Extrait du chapitre XV
- Les thèmes du roman
- L'Europe au XIXème siècle
- Bataille du pont d'Arcole - Horace Vernet
- La bataille d'Ilyou (8 février 1807)



Pour introduire...



Cette semaine, vous réfléchirez à propos des informations nécessaires pour écrire une introduction d'un commentaire littéraire et la progression d'idées dans cette partie du texte.

Pour cela vous devez

1. Répondre à l'enquête « les introductions des commentaires », avec l'aide du document « commentaires littéraires »
2. Écrire votre propre introduction dans l'outil « On rédige ? »

- Commentaires littéraires
- Les introductions des commentaires
- On rédige ?



J'ai écrit... et alors ?



L'activité de revoir un texte écrit est un moment indispensable dans le processus d'écriture. Un bon texte passe par une révision efficace.

Cette semaine, vous aurez l'opportunité de revoir votre introduction (faite dans la cinquième activité) et observer les éléments qui concernent la forme et le fond de votre texte.

Profitez de cette analyse pour réviser votre texte efficacement. Cette habitude peut beaucoup vous aider dans votre processus d'écriture académique.

On pratique ?



- Quelles informations donner ?
- Qu'est-ce que j'observe dans la forme ?



Il faut s'entraîner !

En plus que maîtriser la langue et bien connaître les structures adéquates par chaque type de texte, il faut s'entraîner dans le processus d'écriture pour être plus à l'aise dans les évaluations.

Cette semaine, vous aurez l'opportunité de faire cet entraînement en prenant compte de vos études à Paris IV. Qu'est-ce que vous en pensez ?

J'attends vos travaux,
Courage ! Ça sera bon !



- Un paragraphe de plus ?
- Les chants du crépuscule



Et alors... on finit.

Chers tous et toutes !

La conclusion est une étape très importante dans votre texte parce que, en plus que reprendre les informations que vous avez développées, elle a comme but montrer l'intérêt (épochique, culturel) que l'œuvre peut avoir et ouvrir quelques réflexions personnelles à propos du texte.



Dans notre dernière activité de 2013, votre but est de rédiger une conclusion d'un commentaire, en prenant en compte toutes les activités que vous avez réalisées. Pour cela, il suffit d'aller à l'enquête « Pour conclure », répondre aux questions proposées et écrire votre texte.

Je vous embrasse !



- Pour conclure



Anexo 1 – «Fiche méthode pour le commentaire de texte »

« Démarche pour le commentaire

Objectif : faire apparaître l'intérêt, l'originalité d'un texte à partir de son analyse précise

1^e étape : **Cerner le texte**

Notez vos **premières impressions**

De quoi ça parle, et comment?

Définition du texte (pour n'oublier aucun élément important. à réutiliser dans l'intro)

Auteur/Epoque/mouvement littéraire

Genre, type de texte

Thème/construction

Caractéristiques d'écritures : registres, procédés dominants

Buts de l'auteur

2^e étape : **Analyse du texte**

Fiez-vous d'abord à vos premières impressions et essayez de trouver ce qui les justifie.

Vous pouvez aussi étudier le texte de façon linéaire (procédés et analyse), et en tirer les idées importantes pour former les sous-parties

Pour vous obliger à identifier les procédés et à les analyser, vous pouvez classer vos remarques dans un tableau : citations procédé analyse

3^e étape : **L'organisation du commentaire** : faire le plan au brouillon

L'analyse du texte doit être organisée en deux ou trois parties qui mettent en valeur les aspects importants du texte. A l'intérieur de chaque partie doivent apparaître 3 sous-parties en lien avec l'idée générale de la partie. Ces sous-parties doivent être des idées sur le texte, des analyses, et non des procédés. Chacune d'entre elles doit être appuyée par des analyses précises des procédés du texte et former un paragraphe cohérent.

4^e étape : **La rédaction** : directement au propre

La rédaction doit mettre en valeur les analyses. Elle doit donc être claire et organisée. pour cela il faut utiliser les **connecteurs logiques**, sauter des lignes entre les parties et aller à la ligne, en retrait, à chaque sous partie. Afin de soigner la cohérence, faites des **transitions** entre vos parties.

Les **citations** doivent être correctement intégrées dans les phrases

intro : du thème ou du contexte puis du texte (auteur œuvre passage thème) et enfin du plan

concl : synthèse sur l'intérêt du texte élargissement sur sa portée, comparaison avec d'autres textes

Attention à **ne pas paraphraser le texte, ne rien relever sans interpréter**

ne jamais avancer une idée sans justifier par une analyse de procédé

5^e étape : **La relecture** (indispensable)

Vérifiez que vous n'avez pas fait de fautes d'accords (sing/pl, fem/masc, tps des verbes et part passés) et vérifiez que chaque phrase a bien un verbe principal. »

Anexo 2 – Relatórios das disciplinas de Sorbonne elaborados pelos estudantes USP

▪ **Participante 4**

Littérature Française - Approche des genres littéraires

Disciplina introdutória à literatura francesa, abordando os gêneros poesia, teatro, novela e romance do século XIX. Obras lidas e estudadas: *Les chants du crépuscule* (Victor Hugo), *Ruy Blas* (Victor Hugo), *Chroniques Italiennes* (Stendhal) e *La chartreuse de Parme* (Stendhal). A nota final foi baseada em duas avaliações dentro do TD (um devoir à la maison e um devoir sur table) e um exame final dentro do CM. O grau de dificuldade no início foi alto, pois foi um primeiro contato profundo com a língua francesa, considerando a língua do século XIX aplicada à poesia e ao teatro, por exemplo, e também porque foi o primeiro contato com a metodologia francesa de trabalhos acadêmicos: as três avaliações realizadas foram comentários lineares. Ainda assim, acredito que foi um alto aproveitamento, pois foi uma matéria que ampliou em muito o conhecimento tanto da literatura local quanto da metodologia.

Littérature brésilienne

O programa da matéria abrangeu durante todo o semestre a obra de Carlos Drummond de Andrade, conteúdo que já havia sido visto por mim na USP, em Literatura Brasileira I, que

abrangia a primeira fase do modernismo brasileiro. Apesar da repetição de conteúdo, a dificuldade apresentada pela disciplina foi o comentário composto, outra forma de avaliação do método francês que difere do nosso sistema brasileiro. As avaliações foram um *devoir à la maison* (comentário composto) e um exame final.

Narratologie

A disciplina abordou os conceitos estruturalistas de Gérard Genette e Vincent Jouve aplicados à textos da literatura contemporânea brasileira e também alguns textos de autores mais antigos como Machado de Assis. O conteúdo para mim foi completamente novo, pois na USP só tinha visto alguns conceitos em Introdução aos estudos literários, mas de forma bastante introdutória. O grau de dificuldade para mim foi médio, pois eu desconhecía o estruturalismo, mas o fato de o estudo ter sido feito em textos em português ajudou a compensar a baixa nota que eu poderia ter. As avaliações foram um *devoir à la maison* e um exame final.

Littérature portugaise

A disciplina abrangeu a primeira fase do modernismo português, abordando a prosa de Mário de Sá-Carneiro (*A Confissão de Lúcio*) e também sua poesia, incluindo a poesia de vários outros poetas que integraram a revista Orpheu, como Fernando Pessoa e Camilo Pessanha. A avaliação consistiu em um *devoir à la maison* e um exame final. A disciplina apresentou também um terceiro novo método de avaliação, a dissertação francesa, que foi uma nova dificuldade apresentada.

Version

A disciplina consiste em traduzir textos do português para o francês; os textos foram em geral do tipo crônica, tanto brasileiros quanto portugueses. Foi um ótimo laboratório de tradução, como também um grande reforço do francês, já que a maior parte dos problemas consistiam em erros gramaticais e sintáticos, que foram sendo corrigidos ao longo do semestre. As avaliações foram um *devoir sur table* e um exame final, além de textos que deviam ser traduzidos semanalmente em casa.

Thème

O oposto de *Version*, a tradução consistia em passar textos do francês para o português. Os textos trabalhados foram trechos de *Mémoires d'une fille rangée*, de Simone de Beauvoir e alguns outros trechos avulsos. As avaliações foram um *devoir sur table* e um exame final; as traduções semanais eram sempre feitas em sala de aula. A disciplina não apresentou grandes dificuldades, pois um bom nível de leitura do francês era suficiente para um bom aproveitamento.

▪ **Participante 10**

<i>Littérature Française – approche des genres littéraires</i>	Uma excelente matéria que se dividia em três: um curso magistral sobre as obras de Victor Hugo e outro sobre as obras de Stendhal, finalmente o trabalho dirigido que englobava todas as obras e era ministrado em uma classe menor. No começo eu tinha muita dificuldade em entender, então eu passava a limpo minhas anotações e li todas as obras obrigatórias, além de alguns comentadores. Com a ajuda do <i>tutorat</i> e as várias horas de estudos, inclusive aos finais de semana, consegui ir bem no primeiro trabalho. Em seguida, fiz uma “ <i>exposé</i> ” que não era obrigatória. A profa. responsável teve muita sensibilidade para compreender o caso específico desse intercâmbio e mantendo o rigor, propiciou uma avaliação adequada e estimulante.
<i>Littérature brésilienne</i>	Apesar de serem na minha língua materna, tive um pouco de dificuldade no que tange ao método. Quanto ao conteúdo de Literatura

+ <i>Narratologie</i>	Brasileira eu já tinha tido acesso na USP e o de Narratologia alguns conceitos eu também tinha estudado em matérias como IEL 1 e Elementos de Linguística II. A avaliação de Literatura Brasileira consistiu em um trabalho e uma prova em sala realizada no dia 09/jan.
<i>Littérature portugaise</i>	Excelente disciplina, todo o conteúdo foi inédito para mim. Em relação ao método, foi pedida uma dissertação. A avaliação consistiu em um trabalho e uma prova em sala realizada no dia 09/jan.
<i>Version Thème</i>	Duas disciplinas cujo entrave foi o nível de língua em francês. Fiz muitos exercícios de tradução e pretendo fazer mais exercícios para melhorar, sobretudo em Thème.

▪ **Participante 12**

Littérature Française: approche des genres littéraires.

Avalio positivamente. A disciplina envolveu quatro obras: *La Chartreuse de Parme e Chroniques Italiennes*, de Stendhal, *Ruy Blas* e *Les chants Du Crépuscule*, de Victor Hugo. Com a proposta de expor algumas das principais teorias sobre a questão de gênero, contamos com três professores. Um para trabalhar em Travail Dirigé (uma sala menor, em que a participação aluno – professor é exigida) e dois, separadamente, para o Cours Magistral, sendo que um trabalhou as obras de Victor Hugo e o outro a obra de Stendhal.

A maior dificuldade foi em relação à língua. São obras do século XIX. O romance de Stendhal é longo e tem uma trama complicada, envolvendo vários aspectos históricos, políticos e geográficos da Itália e da França. Os poemas de Victor Hugo também não foram fáceis para quem havia acabado de chegar no país e não tinha um nível suficiente de francês. Outra dificuldade que precisou ser ultrapassada foi a História francesa, cuja visão é um pouco distinta daquela lecionada no Ensino Médio brasileiro, pois mais aprofundada, visto ser a História nacional (como a História brasileira no Brasil).

De qualquer forma, tivemos duas avaliações no Travail Dirigé. Um “devoir Maison”, em que realizamos um comentário linear sobre um poema de Victor Hugo e um “devoir sur table”, em que realizamos um comentário linear de um excerto de *Chroniques Italiennes*. No Cours Magistral, tivemos um exame. Nele, a sala foi dividida em duas partes, uma redigiria um comentário linear sobre um trecho de *Ruy Blas* e outra sobre um trecho de uma das *Chroniques Italiennes*.

Tive de recorrer a dicionários históricos e a livros de História. Em relação à *Ruy Blas*, assisti a uma peça da Comédie Française, disponível no youtube em <http://www.youtube.com/watch?v=KoO3wSb0gDQ>. Em relação à *Chartreuse de Parme*, assisti a um filme para compreender melhor o romance.

Version

Fundamental para o desenvolvimento da língua francesa. No primeiro dia de curso, o professor nos deu um texto para traduzir para que ele observasse o nível. Não conseguimos fazer, simplesmente. Ele percebeu que seria necessário reforçar algumas noções básicas de FLE, e o fez muito bem. Embora ainda tenha dificuldades na tradução de textos do português para o francês, sinto que desenvolvi bastante esta técnica e sinto que isso me fez compreender melhor também a língua francesa. Talvez tenha sido a disciplina mais difícil do semestre. Procurei acessar sites de jornais franceses como o Le monde e rádios como o “franceinfo.fr” para prestar atenção a algumas estruturas recorrentes da língua, principalmente em relação à oralidade na rádio (ao que seria natural a um nativo) ou a matérias da seção de cultura dos jornais. Para as

traduções, além de dicionários, utilizei ferramentas de busca na internet e sobretudo o site linguee.com.

Thème

Esta disciplina visa ao aperfeiçoamento de técnicas de tradução do francês para o português. No início, foi-nos proposto a tradução de frases curtas, com vários traços orais e com verbos usados de maneira polissêmica pelos franceses nativos, como o verbo “faire”. Em uma segunda etapa, passamos à tradução de excertos do livro *Mémoires d'une jeune fille rangée* de Simone de Beauvoir. Tive um bom rendimento, de maneira geral. Acho que como não tinha um raciocínio muito confortável com a língua no início, acabava por traduzir mentalmente algumas frases para o português. Embora não fosse uma técnica muito boa para o desenvolvimento da língua francesa, colaborou para a tradução francês-português.

Littérature Portugaise

Como conteúdo, o modernismo português. Uma obra mais extensa: *A confissão de Lúcio*, de Mário de Sá-Carneiro. Alguns poemas do mesmo autor e de alguns dos heterônimos de Fernando Pessoa, assim como de outros artistas da geração da revista *Orpheu*. Além das obras em si, o professor soube muito bem vincular a literatura à sociedade, principalmente em relação ao papel dos gêneros em uma sociedade há muito paternalista. A identificação foi grande com a disciplina e com o professor. Sua avaliação, porém, foi bem rigorosa. Os apontamentos feitos em relação a nossas provas e nossos trabalhos foram pertinentes. O professor soube adaptar bem o conteúdo, a estrutura francesa (uma das avaliações foi uma dissertação nos moldes franceses) e o tempo de aula, com as leituras e suas exigências. O aproveitamento foi bom.

Littérature Brésilienne

A disciplina propôs uma passagem entre temáticas comuns à obra de Carlos Drummond de Andrade, tendo por base uma antologia de poemas do mineiro de Itabira. O aproveitamento foi positivo, embora por vezes tenhamos tido que verificar vários pontos administrativos no espaço de tempo dedicado ao curso. O professor procurou nos introduzir na estrutura francesa, principalmente em relação à metodologia universitária. Tive uma disciplina no Brasil que envolveu também a obra de Drummond (Literatura Brasileira, Modernismo brasileiro). Recorri a parte da bibliografia analisada nesta disciplina e sobretudo os estudos de Antonio Cândido.

Narratologie

Interessante. Conheci um novo ponto de vista em relação aos estudos narratológicos, que inclusive podem me ajudar em uma possível iniciação científica. Neste primeiro semestre, averiguamos os elementos paratextuais de um livro, por exemplo, e como tais elementos interferem no pacto fixado com o leitor, influenciando-o em sua leitura e suas interpretações em relação ao texto.

Anexo 3 – Respostas obtidas no Moodle USP

Un nuage des mots

Après l'observation des couvertures, organisez vos impressions à propos du roman dans un nuage des mots. Pour ce travail, vous pouvez aller aux sites <http://www.wordle.net/> ou <http://worditout.com/>

- **Participante 6**

Beaux paysages

Une dame riche

Napoléon

L'Italie

Plusiers bataille

Un amour

La noblesse

La richesse

L'Italie et la France

La aventure d'un homme

Une femme puissante

- **Participante 8**



- **Participante 10**



Quand ? Où ? Qui ?

Retrouvez les informations demandées ci-dessous, faites des hypothèses, justifiez vos choix.

1. *Les informations qui permettent de dater le récit.*
2. *Les informations qui permettent de situer le récit.*
3. *Quelque référence aux personnages du récit.*

▪ **Participant 6**

Dans l'avertissement, l'auteur dit que le roman a été écrit à 1830. Dans le récit, la première ligne marque la date de 15 mai 1796 et les informations historiques contruisent l'époque lorsque Napoléon était général de l'armée française, quand il a commencé avoir succès.

Le premier chapitre se déroule avec le passage du temps et la France passe par la période de l'Empire de Napoléon. Et par le contexte, probablement l'histoire de Fabrice se passe aux années suivantes, quand la France perd, petit à petit, la prospérité de l'Empire pour retourner à la monarchie absolue. Le scénario est l'Italie, mais il y a toujours le contact avec la France parmi l'armée. L'histoire de la France est utilisée pour situer les événements du propre roman et le passage du temps.

Le départ du roman est plein d'ironie par la voix du narrateur. De manière implicite, il fait blague de tous et de tous les événements. Le narrateur semble au narrateur de *Memorias Postumas de Bras Cubas* (en effet, c'est l'inverse, sinon c'est un anachronisme), mais la façon narrative trop ironique, les descriptions comiques des personnages, l'histoire d'un héros qui est plus un "anti-héros" rappelle beaucoup la narration machadiana.

▪ **Participant 8**

1. Ce qui permet de dater le récit sont les indications de l'année, de 1796, avec l'arrivée de Napoléon à Milan et aussi quand le narrateur parle de l'idée du despotisme qui existait avant ce moment, en d'autres termes, le narrateur date le récit après Charles Quint (l'empereur des romains de 1519 à 1558) et Philippe II (fils de Charles Quint et roi de Portugal en 1580) :

« On était plongé dans une nuit profonde par la continuation du despotisme jaloux de Charles Quint et de Philippe II ; on renversa leurs statues, et tout à coup l'on se trouva inondé de lumière. »

2. Ce qui permet de situer le récit sont des références à l'époque que le narrateur nous donne, comme les dates disponibles sur l'arrivée de Napoléon à Milan, en caractérisant le moment que l'empereur était en train de faire l'expansion de son territoire et, ainsi, augmenter le pouvoir impérial de la France : « Le 15 mai 1796, le général Bonaparte fit son entrée dans Milan à la tête de cette jeune armée qui venait de passer le pont de Lodi, et d'apprendre au monde qu'après tant de siècles César et Alexandre avaient un successeur. »

3. Les références des personnages sont dans le deuxième paragraphe, celui que le narrateur parle d'existence d'une jeune fille noble (ou riche) et de son cavalier servant :

« ... quand arrivait le mariage d'une jeune fille appartenant à quelque famille noble ou riche. Deux ou trois ans après cette grande époque de sa vie, cette jeune fille prenait un cavalier servant : quelquefois le nom du sigisbée choisi par la famille du mari occupait une place honorable dans le contrat de mariage. Il y avait loin de ces moeurs efféminées aux émotions profondes que donna l'arrivée imprévue de l'armée française. »

▪ **Participante 10**

1. Le récit commence avec la date de “Le 15 mai 1796” et après il y a deux autres références à cette date.

2. Premièrement la date, ensuite la citation du général Bonaparte et son entrée à Milan. C'est-à-dire qu'il y a une référence à Première Campagne à Italie de Napoléon Bonaparte, comme chef de l'armée.

3. À mon avis la référence est celle-ci: “cette jeune fille prenait un cavalier servant”, parce que elle raconte le mariage de la jeune fille avec le cavalier de l'armée française. Les deux personnages peut-être les figures des couvertures du exercice dernière.

**J'ai lu plusieurs fois le récit et j'ai beaucoup de difficulté. Je suis allée au tutorat de Littérature, mais il n'y a pas encore un tutorat de langue et je ne sais pas par où commencer. Je sais que j'ai besoin d'organisation, mais je suis perdue. Hier, dans le TD, la professeure a demandé qu'est-ce que j'avais compris du récit sur Ruy Blas et je n'ai pas réussi...*

Les thèmes du roman

Lisez l'extrait du roman de Stendhal ci-dessus et, après avoir analysé le contexte du récit, dites quels sont les thèmes que vous pouvez comprendre de l'œuvre.

▪ **Participante 10**

La Chartreuse de Parme – extrait du chapitre XV

Fabrice sortait du bureau escorté par trois gendarmes ; on le conduisait à la chambre qu'on lui avait destinée : Clélia regardait par la portière, le prisonnier était fort près d'elle. En ce moment elle répondit à la question de son père par ces mots : Je vous suivrai. Fabrice, entendant prononcer ces paroles tout près de lui, leva les yeux et rencontra le regard de la jeune fille. Il fut frappé surtout de l'expression de mélancolie de sa figure. « Comme elle est embellie, pensa-t-il, depuis notre rencontre près de Côme ! quelle expression de pensée profonde !... On a raison de la comparer à la duchesse, quelle physionomie angélique ! » Barbone, le commis sanglant, qui ne s'était pas placé près de la voiture sans intention, arrêta d'un geste les trois gendarmes qui conduisaient Fabrice, et, faisant le tour de la voiture par derrière, pour arriver à la portière près de laquelle était le général :

– Comme le prisonnier a fait acte de violence dans l'intérieur de la citadelle, lui dit-il, en vertu de l'article 157 du règlement, n'y aurait-il pas lieu de lui appliquer les menottes pour trois jours ?

(...) Durant ce court dialogue, Fabrice était superbe au milieu de ces gendarmes, c'était bien la mine la plus fière et la plus noble ; ses traits fins et délicats, et le sourire de mépris qui errait sur ses lèvres, faisaient un charmant contraste avec les apparences grossières des gendarmes qui l'entouraient. Mais tout cela ne formait pour ainsi dire que la partie extérieure de sa physionomie ; il était ravi de la céleste beauté de Clélia, et son œil trahissait toute sa surprise. Elle, profondément pensive, n'avait pas songé à retirer la tête de la portière ; il la salua avec le demi-sourire le plus respectueux ; puis, après un instant :

– Il me semble, mademoiselle, lui dit-il, qu'autrefois, près d'un lac, j'ai déjà eu l'honneur de vous rencontrer avec accompagnement de gendarmes.

Clélia rougit et fut tellement interdite qu'elle ne trouva aucune parole pour répondre. « Quel air noble au milieu de ces êtres grossiers ! » se disait-elle au moment où Fabrice lui adressa la parole. La profonde pitié, et nous dirons presque l'attendrissement où elle était

plongée, lui ôtèrent la présence d'esprit nécessaire pour trouver un mot quelconque, elle s'aperçut de son silence et rougit encore davantage. En ce moment on tirait avec violence les verrous de la grande porte de la citadelle, la voiture de Son Excellence n'attendait-elle pas depuis une minute au moins ? Le bruit fut si violent sous cette voûte, que, quand même Clélia aurait trouvé quelque mot pour répondre, Fabrice n'aurait pu entendre ses paroles.

Selon cet extrait il y a deux personnages principaux: Fabrice et Clélia. Ils sont amoureux, mais Fabrice est dans une prison. Donc, c'est un amour impossible, presque comme dans les romans chevaleresques. Ainsi, il a été condamné peut-être par vengeance.

Les introductions des commentaires

1. *Quel type d'information est utilisé dans l'introduction des textes donnés?*

2. *Quels éléments linguistiques sont utilisés pour exprimer la progression des idées dans le texte. Est-ce que les auteurs utilisent des articulateurs logiques ?*

▪ **Participant 10**

1. Dans le premier exemple les informations sont: le contexte, parce qu'il cite l'année 1789, la caractéristique de l'auteur par "d'abord idyllique", la motivation de l'oeuvre, l'explication générale de l'extrait et un plan final. Dans le deuxième exemple il y a aussi le contexte de l'auteur, de l'oeuvre et du poème dans l'oeuvre, mais il n'y a pas un plan, seulement une problématique. Tous les deux ne présentent pas une structure de commentaire linéaire qui serait:

- présentation de l'auteur, de son oeuvre, du contexte; caractérisation du texte; caractérisation du passage; plan du passage; problématique

On rédige ?

▪ **Participant 10**

La Chartreuse de Parme. Commentaire linéaire de l'extrait "Fabrice à Waterloo", livre I, chap. 3, de "Nous avouerons que notre héros" jusqu'à "il n'y comprenait rien du tout".

Stendhal, pseudonyme de Henri Beyle, compose *La Chartreuse de Parme* en cinquante-deux jours en 1838. L'année suivante, l'oeuvre a été publiée en deux volumes chez Ambroise Dupont. C'est un livre considéré surprenant par son ampleur, par le grand cadre spatio-temporel, et surtout par l'utilisation du réel en ses romances. L'extrait "Fabrice à Waterloo" nous montre cette grandiosité. Premièrement, elle s'insère dans un fait historique réel, la bataille de Waterloo qui a eu lieu en 1815. L'histoire commence en Milan en 1796, c'est-à-dire qu'après trois chapitres dix-neuf ans se sont passés. L'extrait en question commence avec une révélation: qui le héros "était fort peu héros en ce moment". D'abord il y a un ton ironique du narrateur face au peur de Fabrice et ce qui marque la première partie de l'extrait. Deuxièmement, l'extrait est construit autour de la figure de Fabrice qui est ridiculisé par "le maréchal des logis". Finalement, l'intervention de lui-même "Ah! m'y voilà donc enfin au feu!" ouvre un dernier moment en marquant l'infantilisme de le héros. Ainsi, nous analyserons comment cet extrait lance la question: qu'est-ce que c'est un héros?

Anexo 4 – Respostas obtidas no curso de extensão

1ª Aula

② Les images nous montrent le chemin de l'oeuvre. Elles sont une petite introduction. L'hypothèse qu'elles nous donnent pour la lecture est celle des contrastes.

Dans plusieurs couvertures nous voyons des contrastes entre la richesse et la pauvreté, le bonheur et le malheur. Les contrastes sont aussi présents dans les ombres qui sont mentionnés dans plusieurs couvertures.

Donc peut-être l'histoire se fonde sur les différences au sein d'une famille.



④ Les mots trait représentent les éléments qu'on va repérer des couvertures.

la richesse et la pauvreté sont sur les vêtements du vieux homme.

la maladie est sur la 1^{ère} couverture

la liberte est sur les osseaux.

le contraste et la différence sont dans les ombres

la solitude est sur la dernière couverture

la tragédie est sur la 1^{ère} couverture, qui montre un homme malade abandonné par sa famille.

2. Chaque couverture donne une idée différente : suggère un roman d'amour, l'autre un roman policier. Les éléments en commun nous donne l'idée d'une histoire d'un homme riche qui tombe malade. Il est triste, ~~malheureux~~ malheureux cause de roman du couple et il y a quelque chose concernant à l'argent (les vêtements) mais ce n'est pas évident.

3.



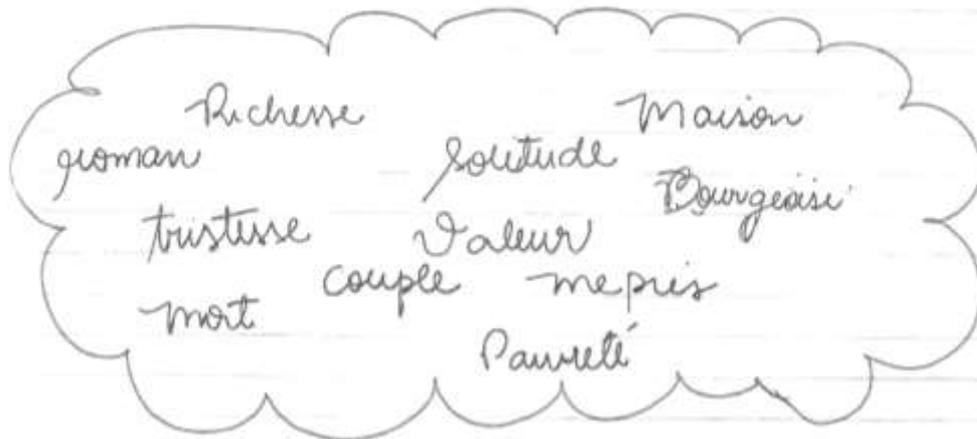
↳ Richesse/ Valeur/ propreté → à cause des sacs d'argent, de la maison, la chambre qui est très simple, l'image avec le contrat bourgeoisie → la prison

Vieillesse → Parce qu'il y a l'image d'un vieux homme dans toutes les couvertures

tristesse/ Solitude → Parce que l'homme est seul dans les images.

mépris → Pour les filles qui sont comme ^{des} oiseaux (compère de quelqu'un qui vole, abandonné), dans l'autre imagier elle donne les sacs pour le père.

Mort → Parce qu'il y a le dessin d'un cercueil, il attend la mort dans le lit.



2^a Aula

Les personnages:

Charles: barbillé en bourgeois, gars de la campagne, plus âgé que les autres élèves (5^e ans environ), plus haut que les autres, cheveux coupés droit sur le front, avec une coquette qui donne tout l'air d'imbécile.

La femme: jeune,

L'espèce: école, maison

Le temps: passé, enfance,

D'autres: le narrateur ^{en} troisième personne, il participe à l'histoire mais il n'est pas le personnage principal

- narrateur-personnage - "nous étions à l'étude..."

- temps: passé. On ne sait pas encore quand. - utilisation du passé simple / imparfait

- espace: une école, une maison - "On commença la récitation de la dixième leçon" / "...qu'elle fit entrer dans la cuisine"

- personnages:

- Charles Bovary: il est encore un garçon, il est bête et un peu bizarre

- Emma Bovary: on ne sait pas encore comment elle est. Les objets ont plus d'importance que le personnage.

- le professeur

- les autres élèves

le temps	l'espace	le narrateur
* passé (l'imparfait et le passé simple); Ex: « nous étions à l'étude » et « On commença »	* l'école « vers un élève que je vous recommande », il entre en cinquième » * la maison « entre dans la cuisine »	* 3 ^e personne; * il n'y a pas de jugement; * la description est objective Ex: « Une jeune femme, en robe de mérinos... »; mais il n'y a pas de description objective sur la conquête.

1) Narrateur : narrateur observateur, personnage partie du début de l'histoire; peut-être un collègue de Charles. « Nous étions à l'étude... nous avions l'habitude... »
« Il avait les cheveux coupés droit sur le front... »

2) Personnages du roman: Charles, Emma Bovary, le professeur, les élèves

3) L'espace : la histoire se passe dans la classe, ^{après} à la maison et à la campagne.

4) Au Temps : ~~le~~ ^{l'âge} le passé de Charles, parce que le narrateur dit « d'une quinzaine d'années », en faisant référence à l'âge du garçon. Tous les temps verbaux de description sont au passé, soit l'Imparfait, soit le Passé simple. « Nous étions... »; « On commença... »

2) Charles Bovary: « Charbonnais »; le professeur: « Levez-vous, dit le professeur... »; les élèves: « Toute la classe se mit à rire. »

3) « Nous étions à l'étude, quand le Professeur entra... »
« Nous avions l'habitude, en entrant en classe... »

2) Le héros a été présenté par le narrateur de façon différente parce qu'il fait des observations à propos de ce qu'il regarde. Ensuite, il dialogue avec le lecteur.

C'est une modalité d'écriture du réalisme qui propose au lecteur une participation dans l'histoire.

au début il ya une récite et quelques plaisanteries.

Enord le narrateur décrit l'action on peut penser que le héros n'est pas idéal.

3) Le narrateur remarque que le héros n'est pas idéal et il écrit d'une façon ironique à propos de lui.

4. La présence du narrateur ^{le} mélange entre les voix des personnages.

Ainsi quelques points de vue politique et philosophique; ce sont présentés.

Credito que as molhas ~~pedagogicas~~ ^{didáticas} foram muito interessantes, pois refletir sobre a estética ~~pedagógica~~ ^{literária} como também as propostas ~~pedagógicas~~ ^{que} cada capa ~~a~~ direciona ao leitor, ou melhor, ~~a~~ ^a leitores específicos de épocas diferentes é de grande valia.

Por outro lado, me senti encorajada a ler mais literatura francesa, ou melhor, "voltar a ler" os franceses.

Obrigada, adorei as molhas!!!

2- Dans cet extrait, il y a plusieurs modalités d'écriture

• Récit: "Tout à coup... les figures"; "le qui détermina... de l'Arioste"; "la façon dont... disquisition"; "Il remarqua... l'œil terrible"; "cette réflexion... voulaient boire."

• Dialogue: "C'est donc... avec bienveillance"

• Monologue intérieur: "Ainsi, je n'ai pu... eau-de-vie"; "J'en suis... les généraux"; "mais je suis encore... de la géologie"

• Discours indirect libre: "quel bonheur... en France"; "S'il se joignait... le maréchal"

Les effets produits par cette variation sont ^{le rapproche} l'appréhension ^{de} du lecteur envers le personnage principal, ce qui donne l'impression (et) ironique du discours du narrateur.

3- Le narrateur met l'accent sur la confusion mentale et la nouveauté du personnage.

4- La présence du narrateur peut être remarquée dans le discours indirect libre; dans plusieurs adjectifs tels que "noble amie", "il commençait à se croire l'ami intime", etc.; et aussi particulièrement dans le déterminant "notre héros". Tout cela permet d'ironiser le personnage et de faire le lecteur l'apercevoir comme un peu bête et maladroit.

9- Gosto bastante das atividades. Gosto muito de trabalhar com literatura, embora eu saiba que algumas dificuldades se impõem por causa das especificidades do texto literário, sua densidade e suas diversas "camadas". Isso

que, a isso, soma-se a dificuldade de trabalhar com textos em uma língua estrangeira pois às vezes demoramos mais tempo para assimilar todas as informações presentes no texto. Não é isso que tais dificuldades impedem o aproveitamento das atividades, pelo contrário, encarar-as como um desafio e me agrada muito a ideia de superá-lo. Para isso, tentei agregar aos textos apresentados informações já conhecidas. As opiniões e ideias apresentadas pelos colegas também agregam valores diversos à resolução dos problemas apresentados. Em suma, gostei. 😊

Aula 4

① Dans le premier paragraphe, la description de la maison de Emma, les lieux ~~est~~ de mariage, idéal ont la forme d'une ambiance calme, d'un village tranquille (les clochettes des chaises, le bruit sourd de la cascade, les parfums de citronniers).

② discours connoté, parce que le paysage décrit est la métaphore du sentiment, du mariage heureux et tranquille. Le but de ce choix est créer l'atmosphère, l'ambiance parfait. Il ne nous décrit pas comment sont les jours mais à partir du décor on peut sentir ce que Emma sent.

③ L'effet de cette déconstruction est une frustration pour Emma, et si on considère que le présent d'elle ne correspond pas aux ~~leurs~~ attentes, on peut dire que les conversations sont négatives et que son mariage n'est pas très heureux.

④ • personnification: "le pain (...)" offre", "le foyou (...)" attire".

• euphémisme: "(...)" se moquant du dîner auquel la mère les condamne".

• antithèse: la fête et le tableau de l'entrée et la misère des personnages.

• gradation: "elle que le service, l'office, l'hospice", "misère s'ensuivit, comédie, vieillesse".

1- dans le premier paragraphe, les idées que Emma associe au mariage sont celles de la douceur (le miel, goûter la douceur), de la tranquillité (suaves parvissus, sois) et aussi celles associées à la nature, comme si pour elle le mariage était un poème bucolique (le bruit de la cascade, golfes, utronniers, soleil, étoiles, chèvres, etc.). C'est en somme une idée idéalisée, du côté du rêve et du bonheur.

2- le discours est connoté. Le but de ce choix est de créer l'atmosphère d'un rêve et de transmettre les images idéalisées par Emma de ce qui représente le mariage pour elle.

3- Cette déconstruction coupe les attentes d'Emma, parce que la réalité ne correspond pas à ce qu'elle avait idéalisé. D'après cet extrait, la relation du couple est fondée sur la différence entre la pensée de l'un et de l'autre, et aussi sur l'indifférence de Charles. On peut dire que ce paragraphe est la négation du rêve d'Emma. Charles y est décrit comme quelqu'un d'ordinaire et plat, voire même ennuyeux, ce qui contredit les attentes d'Emma.

4- les figures de style présentes dans l'extrait sont :

- l'antithèse : entre le tableau du festin de l'Olympe et de dîner des pensionnaires ;
- la synesthésie : la pièce "exhale un odeur..." ; "sent le renfermé..." ; "à le goût" ; ... ;
- la métonymie : les atmosphères (d) qui génèrent de chaque pensionnaire dérivent la pièce ;
- la gradation traverse l'extrait entier mais on la note aussi dans la dernière phrase : misère, fange, tache, trous, haillons, pourriture
- il y a aussi l'hyperbole dans tout l'extrait

① Les idées associées au mariage au premier para graphe sont les pensées d'Emma Bovary, comme la lune de miel et des projets après le mariage. Elle songe avec l'endroit qu'elle et son mari vont vivre, parce que sera les plus beaux jours de sa vie.

② À mon avis le dio cours choisi par le narrateur est connoté, et le but de ce choix est pour mieux exemplifier les rêves d'Emma. Ex: comme des images que le kkk a présenté.

③ L'effet de cette di-construction dans les expectatives d'Emma est décevant, parce que Charles ne sait pas rager ou même faire des arômes et Emma inspire pour ça, car dans la lune de miel elle aimerait rager dans la cascade et sentir le parfum des citronniers avec lui. Alors, la relation du couple est frivole, parce qu'ils sont tous le contraire d'autre.

④ Ambition: « La cheminée en pierre [...] est ornée de deux vases pleins de fleurs artificielles, vieilles et encagées, qui accompagnent une pendule en marbre bleuâtre de plus mauvais goût. Cette première pièce étale une odeur sans nom dans la langue, et qu'il faudrait appeler l'odeur de pension. »
- Comme des fleurs artificielles peuvent avoir l'odeur? Ou mauvais goût?

* Synesthésie: « Elle (les fleurs) donne froid, elle est humide au nez, elle pénètre les vêtements; elle a le goût d'une salle où l'on a dîné; elle pue le service, l'office, l'hospice. »
- Les fleurs mélange les sensations.

1) Les idées qu'Emma nous montre sont d'un mariage parfait, parce qu'elle parle qui est très ancienne pour la lune de miel et profiter complètement le jour avec son mari. Au fin de paragraphe elle nous donne des idées qui sont moi s'habille très élégant.

2) : Le narrateur a choisi la comédie. ~~parce que~~ à mon avis. le but de ce choix est pour s'exprimer mieux travers du détail. Par exemple : Emma parle qu'elle va goûter la lune de miel, comme si elle était manger quelque chose mais c'est une expression pour nous dire qu'elle va profiter le jour.

3) Elle a des sentiments frustrés parce qu'elle a pensé qu'il savait des choses qu'elle voulait. Nous pouvons voir que la relation a été une ~~catastrophe~~ catastrophe, sans émotion, sans homme élégant etc.

4) Nous pouvons voir la antithèse avec le festin donné au fils d'Ulysse et le dîner misère. La personification au fin du paragraphe.

Aula 5

1.) L'imparfait, passé simple, plus que parfait.

2.) Nous montre une idée de sentiments, parce que la continuité est montrée travers du l'imparfait et après nous avons la rupture avec le passé simple qui montre les chose qu'il a réussi et est conclure.

3.) Le choix du conditionnel nous montre les possibilités.

4-5.) C'est un narrateur ^{simultanée} par les temps verbaux qu'il utilise. ... ultérieure, antérieure. Ultérieur parce qu'il utilise le passé et après il est antérieure parce qu'il parle d'une chose futur.

① Emma Bovary parle à propos de ses idées sur le mariage que elle est très amoureuse pour la lune de miel et préciter complètement avec le jour avec son mari. Sur fin de paragraphe, elle parle que son mari s'habille très élégant.

② Le narrateur a choisi la comédie. C'est mon avis le but de ce choix est pour s'exprimer mieux travers du détail. Pour exemples Elle parle qu'elle va goûter la lune de miel, comme si elle était manger quelque chose mais c'est une expression pour nous dire quelle va profiter le jour.

③ Emma a des sentiments frustré parce qu'elle a senti qu'il devait des choses qu'elle voulait. Nous pouvons voir que la relation a été une catastrophe.

④ Il y a antithèse : En le tableau du festin donné au fils d'Ulysse par Calypso. L'un du dîner auquel la misère les condamne. Il y a personnification de la pensée.

Aula 6

- ① Dans le livre de Stendhal on peut dire que le narrateur est scitine et dans le text de Flaubert le narrateur est externe aussi mais il décrit les choses en présent
- ② Le narrateur parle avec les lecteur, il semble un narrateur omnipotente
"Si le lecteur est très jeune, il se scandalisera de notre admiration pour ce Beau trait de vertu..."
- ③ Cette description a pour l'objectif montrer l'esthétique Realiste de ce l'oeuvre
- ④ Par la description dans le text se peut voir l'esthétique Realiste par le narrateur. Comme il va nous raconte l'histoire, en temps verbaux, dans le text il ya quelques indices de ce qui est connex avec le pre gout, et que la typique Realisme. Et aussi la forme. Comme il parle avec le lecteur.

① - Le narrateur de la Chartreuse il est raconte l'histoire doc, à mon avis il est le narrateur interne.

② - Le narrateur de madame, il est externe parce que il raconte les nombreux détails

③ - Le narrateur il interrompt le récit pour faire le critique

④ - Le narrateur il faire le critique le lecteur -
Le narrateur veut attirer l'attention du lecteur sur les choses qui dérange l'auteur parce que est une critique le monde réel.

Na minha opinião as atividades dessa semana foram mais difíceis.

Penso que se tivesse lido anteriormente e procurado os palavras que não compreendi no texto, seria mais fácil para mim

Anexo 5 – Commentaires linéaires produzidos no curso de extensão

P.ex1

Honoré de Balzac fut un des plus importants écrivains du Réalisme français. Dans La Comédie Humaine, l'auteur fait une étude de la société de son époque à travers plus de 90 ouvrages. Le Père Goriot, roman paru en 1835, intègre ce recueil et es un des plus célèbres romans balzaciens.

Nous étudierons la description de la pension située tout au début du roman. Tout d'abord, nous examinerons cette description dans son côté synesthésique. Après, nous montrerons comment cette description personnifie la pension et finalement nous nous intéresserons à la montrer comme un espace métonymique. De cette façon, nous analyserons la pension comme attaché aux valeurs et à la pensée naturaliste, un space qui influence ses habitants.

I. Unes descriptions synesthésique

1. Une maison misérable

Pour montrer à quel point la pension de Mme. Vauquer est misérable, le narrateur utilise le champ lexical du dégoût, de la pauvreté et de la pourriture, ce qu'on peut remarquer à travers les mots « misère » (ligne 13), « mauvais goût » (1.16), « moisi, rance » (1.17), « nauséabondes, catarrhales » (1.20), « gluants » (1.25), « grasse » (1.33), « epiteux » (1.34), vieux, crevassé, pourri, tremblant, rongé » (1.37).

2. Une sensation qui dure

Cette description qui fait que le lecteur sente une malaise provoqué par le dégoût est renforcée par l'utilisation des verbes du présent de l'indicatif, comme par exemple « exhale » (1.16), « sent, donne » (1.17), « pue » (1.18), « est » (1.37), parmi d'autres. Tout cela transporte la pension au plan temporel du lecteur, qui aperçoit cette description en toute sa durée.

II. La pension est une personne

1. Une misère méticuleuse

Le narrateur utilise plusieurs gradations dans sa description (par exemple : « elle pue le service, l'office, l'hospice », l. 19 et « vieux, crevassé, pourri, tremblant, rongé [...] expirant » l.37, ce qui renforce l'idée hyperbolique qui traverse l'extrait. Tout cela vient à fortifier l'idée de misère dans laquelle la pension se trouve.

2. Une misère qui se personifie

La pension prend la forme d'un vrai être qui « sent la renfermé » (1.17), « pénètre les vêtements » (1.18), qui est « manchot, borgne, invalide, expirant » (1.37). Ainsi, nous voyons que cette pension peut exercer une influence directe sous les personnages qui y habitent.

III. Un espace métonymique

1. Les pièces dégoûtants

La description du salon comporte la métonymie de la pension, qui passe à être décrite avec les caractéristiques de ses habitants. Elle « pourrait se décrire si l'on inventait un procédé pour évaluer les quantités élémentaires eu nauséabondes qui y jettent les atmosphères catarrhales et suis generis de chaque pensionnaire » (1.19-21). Cette métonymie révèle qu'il y existe une influence mutuelle et perpétuelle entre la pension et les personnages qui y habitent.

2. Les objets infects

Les objets et les meubles qui composent les pièces possèdent, ils aussi, une atmosphère infecte. Les serviettes des pensionnaires sont « ou tachées ou vineuses » (1.28), sur les quinquets d'Argant « la poussière se combine avec l'huile » (1.32) et la table est « couverte en toile cirée assez grasse pour qu'un facétieux y écrive son nom » (1.33) avec ses doigts. Sous le prisme naturaliste, comment un tel lieu n'aurait pas des habitants aussi répugnants ?

En somme, cet espace est décrit et personnifié avec une vraie richesse de détails, ceux qui expriment la situation pénible et misérable à laquelle les pensionnaires sont dégradés. Plus tard, la pension sera à nouveau personnifiée, cette fois dans Mme. Vauquer : « toute sa personne explique la pension, comme la pension implique sa personne. »

P.ex2

Gustave Flaubert est considéré un grand écrivain du réalisme. Il a écrit plusieurs oeuvres. Ainsi, entre ses écritures, *Madame Bovary* se presenta très célèbre. Madame Bovary, dont l'écriture a commencé en 1852 jusqu'à 1856 a été un scandale à l'époque et considéré imoral, de manière que Baudelaire a critiqué le roman pour cesser les acusations à Flaubert.

L'ouverture et la fin du roman d'où sera analiser les chapitres: I première partie et XI troisième partie, communique au lecteur le regard de Charles travers le narrateur. C'est –à-dire que le point de vue vient de Charles Bovary.

On ira exposer deux chapitres très important parce qu'ils remarque la presence du point de vue de l'histoire et du récit. D'abord, on regardera le symbole du mariage, ensuite la réalité comme illusion et finalement le bon sauvage.

I-Le symbole du mariage

1.Ideal

Le début du livre dans la première partie, chapitres I, le choix de l'imparfait évoque la forme idéal par le regard innocent de Charles, comme dans l'extrait: "Charles avait entrevu dans le mariage l'avènement d'une condition meilleure, imaginant qu'il serait plus libre..."(p.57)

2.Realité en face du rêve

D'autre part, la troisième partie, chapitre XI, Il idéalise la réalité où Emma est absente mais la sensation psychologique de Charles ce comme elle était vivante. Par exemple dans la voix du personnage, il a dit : " Comme ma pauvre femme aurait été heureuse"(p.438). Cette partie suscite une phrase-clé de sa contemplation à Emma, donc la réalité de Charles est comment il se sent par rapport l'invitation de mariage de M. Léon Dupuis. On peut penser qu'il utilise l'adjectif " pauvre" et "heureuse" parce qu'il récupère la valeur de son mariage de sa femme. Ainsi, Emma reste proche d'un personnage romantique.

3.Chagrins

Le narrateur expose le mariage de Madame Bovary, mère de Charles, en raison de ça, il utilise quelques adjectifs négatifs et forme avec ce choix lexical une gradation, comme il est annoncé dans ce passage, "As femme avait été folle de lui autre fois; elle l'avait aimé avec mille servilités qui l'avaient détaché d'elle encore davantage. Enjouée jadis, expansive et toute aimante, elle était, en vieillissant, devenue (à la façon du vin éventé qui se tourne en vinaigre) d'humeur difficile, piaillarde, nerveuse..."", parce que le narrateur annonce déjà, au début du roman, les images de décadence du mariage parallèlement cet idée, il y a la gradation de mots que remarque la scène.

II- La réalité comme illusion

1-La campagne

La tonalité bucolique inspire Charles, "...il ouvrait les narines pour aspirer les bonnes odeurs de la campagne, qui ne venaient pas jusqu'à lui." (chap.I 1e partie p.56) le vocabulaire provoque une image coloré et une sensation à l'odorat à cause de la description, ce comme le lecteur aspire les odeurs et regarde les couleurs de la rivière " ...jaune, violette ou bleue ..." (pg.55). Il y a presque une peinture de mots.

2-Muse

L'évocation subjective du regard de Charles provoque une réalité personnelle et met en évidence ce qu'il veut, donc, à la fin, après la mort de Emma, il considère qu'elle est une femme amoureuse et veut une belle tombe pour elle. Comme dans ce extrait: "...Charles se décida pour un mausolée qui devait porter sur ses deux faces principales "un génie tenant une

torche éteinte”./ Quant à l’inscription,...Sta viator... Enfin , il découvrit: amabilem conjugem calcas!...” (3e partie chap. XI p.442) que signifie “ Arrête-toi, passant: tu foules aux pieds une épouse adorable”

III- Le bon sauvage

1- L’Enfance

La pensée philosophique est pendant le récit, parce que Charles adore tout que concerne la campagne; il est aussi un personnage plan et toujours bon; à la condition de son enfance. “À l’encontre des tendances maternelles, il avait en tête un certain idéal viril de l’enfance, d’après lequel il tâchait de former son fils ...à la spartiate...boire de grands coups de rhum...Mais, naturellement paisible, le petit répondait mal à ses efforts...Sa mère ...lui racontait des histoires...Elle lui apprit à lire...”(1e partie chap. I p.52).

2-Liberté

Les lieux où Charles passe pendant l’histoire, quelquesfois, font influence comme dans l’extrait : “ Il prit l’habitude du cabaret, avec la passion des dominós...acte précieux de sa liberté...Alors beaucoup de choses comprimées en lui, se dilatèrent...connut enfin l’amour” (1e partie chap.I p.56) En effet, le romancier expose les moyens où le personnage passe par l’influence extérieur.

Pour conclure, ces chapitres présentés récupèrent le récit, parce que le point de vue est de Charles et pour lui la réalité est une illusion à cause de son regard. On peut penser aussi de façon philosophique de Rousseau, parce que sa pensée indique que l’être humain est naturellement bon mais la société lui corrompt. Ainsi, les volets remarqués récupèrent la société en face du mariage, du comportement humain et la vie réel versus fantasie.

P.ex3

Les œuvres de Gustave Flaubert sont marquées pour sujets qui font rapport les sentiments humains et comportements des individus. Il s’agit à propos de le psychologique des humains. Surtout, dans l’œuvre Madame Bovary, Flaubert évoque des conditions qui font partie de l’être humain. Pour cela qui en est leur l’œuvre plus célèbre.

Dans ce chapitre que nous irons montrer, Flaubert rend plus claire quelques conditions de la mort après d’une vie pleine folie et recherche du bonheur. Il évoque et montre tous les mauvais qui ont été dans le Madame Bovary dans le moment de sa mort.

I. Le langage du narrateur

1. La sensation physique des sentiments de Madame Bovary

Le narrateur réussit à nous remplacer dans l’histoire, il partage les sentiments d’elle en détail. Il y a beaucoup des adjectifs qui les montrent autant physique que les sentiments. Malgré d’être un narrateur observateur et de laisser le personnage principal dehors du récit, paraît qu’il sait tout qu’elle sent et fait.

2. La gradation de la mort

Le miroir peut être vu comme un objet qui représente le temps de la vie, la, mort qui va arriver peu à peu. Sous le prétexte de cela, il rapporte la vieillesse remplace la beauté du humain. Ainsi comme le temps passe et la mort arrive, le narrateur raconte cela de manière graduelle. « En effet, elle regarda tout autour d’elle lentement [...] » . Dans cet extrait il, tout d’abord, donne le space qui va se passer le fait et, ensuite, raconte à propos de la mort-là.

II. La mort sans romantisme

1. Résumé dans une phrase

Ensuite Flaubert met l’accent sur le petit pouvoir de l’humain. Il refuse toute l’idée mystérieuse de la mort et représente cela seulement avec une phrase. Il peut paraître un auteur

romantique dans quelques parties de l'œuvre, mais quand il parle à propos d'un des faits plus importants de notre vie, il le réduit à une phrase.

2. Le commentaire du narrateur sur sa mort

Nous pouvons voir que la mort de Madame Bovary a été une mort insignifiante. Flaubert nous donne cette sensation. Il expose son avis à propos de cela et parle que sa mort ce comme quelconque qu'elle a fait choses males et pour cela n'en importais pas. Son commentaire paraît d'un événement courant.

En conclusion, cet extrait nous montre le désespoir du individu quand il tombe sur la fin de sa vie, des derniers moments de son existence. Il perd la raison et devient un l'être irrationnel, plein de peur.

P.ex4

Considéré le roman le plus importante de Gustave Flaubert, *Madame Bovary* semble raconter une histoire du rien à mesure qu'il aborde l'ennui et la monotonie de la vie quotidienne d'une famille faisant partie de la bourgeoisie française au XIXe siècle.

Reconnu par la perfection des détails, Flaubert a pris cinq ans pour construire *Madame Bovary*. Le résultat est une œuvre qui permet de montrer des traits remarquables chez lui : l'analyse psychologique, le souci du réalisme et la critique à la société contemporaine.

Emma, une des personnages centraux du roman, est une femme ennuyante, toute à fait insatisfaite de sa vie et cherchant une façon de s'amuser. Elle se marie avec Charles, mais le mariage ne proportionne pas le bonheur qu'elle désirait. Donc, elle se laisse séduire par d'autres hommes afin de trouver son grand amour, comme celui qu'elle lisait dans les romans romantiques.

Soit utilisé pour la séduction d'Emma, soit utilisé pour la séduction du lecteur, le discours exerce un rôle primordial dans *Madame Bovary*, ce que l'on peut observer au fil du chapitre VIII de la deuxième partie du livre. Pour illustrer cela, nous irons travailler avec un morceau de ce chapitre. Tout d'abord, nous observerons le discours des comices. Ensuite, le discours de Rodolphe sera remarqué et, finalement, nous pourrons discuter la construction du discours polyphonique comme marque des traits caractéristiques chez Flaubert.

1. Les discours des comices

Le VIIIe chapitre de la deuxième partie est très important pour comprendre la structure discursive de *Madame Bovary*, aussi bien que la construction des personnages et le souci du réalisme et du comportement de la société de cette époque-là.

Dans ce moment de l'histoire, il y a la scène des comices agricoles, où parlait d'abord M. Lieuvain et puis M. Derozarays. Le narrateur, un peu absent, laisse les personnages construire leur propre discours et apparaît seulement pour donner son avis : « Le sien peut-être, ne fut point aussi fleuri ». M. le Conseiller, avait une parole attachante en dépit d'être vide, car il a hypnotisé l'attention du public : « [...] toutes les bouches de la multitude se tenaient ouvertes, comme pour boire ses paroles ». Il faut remarquer la passivité du peuple qui accepte naïvement les mots enthousiastes, réveillant, ainsi, son sentiment patriotique.

L'usage de la phrase indirecte « était-ce un bien [...] » du narrateur permet de noter son éloignement des personnages et remarque le pédantisme de M. Lieuvain, dont le long discours transcrit contribue avec le semblant de réalité de l'histoire. Cette stratégie est également utile pour faire observer l'ennui de cet entretien et aussi pour opposer à un autre discours existant dans ce moment du livre, soit la conversation entre Rodolphe et Emma.

2. Le discours de Rodolphe

Pendant que M. le Conseiller parlait, Rodolphe déclarait son sentiment à Emma. Ce discours est marqué par des comparaisons (« comme deux fleuves qui coulent pour se rejoindre ») et des hyperboles (« cent fois même j'ai voulu partir ») afin d'éprouver non seulement la force et la sincérité de son amour, mais aussi la nécessité de le consommer.

Caractérisé comme un personnage typique, Rodolphe est une espèce de Don Juan, qui

s'intéresse surtout à la séduction amoureuse et, pour arriver à cela, il utilise des artifices discursifs pour convaincre Emma de tromper son mari.

Le narrateur, encore absent, s'entremet exclusivement quand il faut nécessaire. Il utilise un langage métaphorique (« [...] comme une tourterelle captive qui veut reprendre sa volée [...] ») pour montrer la férocité du prédateur qui agit par le discours pour capturer, avec réussite, sa proie.

3. Le discours polyphonique

L'absence du narrateur dans ce moment du livre permet que l'histoire soit composée à travers les personnages et, de cette façon, le lecteur a l'impression qu'elle aborde le rien, une fois qu'il n'existe pas des intrigues ou des histoires d'amour comme les romans au début du XIXe siècle. Le narrateur, au contraire, écrit un récit qui se construit tout seul, tel comme se passe dans la vie réelle.

Un autre aspect qui donne l'apparence de réalité est l'élaboration de l'écriture du récit. C'est-à-dire, les discours entrelacés des comices et de Rodolphe produisent une ambiance dynamique de la vie réelle, où plusieurs événements se déroulent au même instant.

Les deux discours, donc, n'ont rien à avoir un avec l'autre et sont tout à fait indépendants. L'absence du narrateur est fondamentale dans ce cas pour faire remarquer le réalisme des actions et des comportements. L'opposition entre ces deux discours, pourtant, permet de montrer ce qui existe de commun entre eux : les artifices discursifs utilisés pour convaincre.

Les discours, appartenus à voix différentes forment, ainsi, ce que Bakhtine appelle de polyphonie et composent des scènes parallèles. Cet entremêlement est accentué au fil du chapitre, de sorte que le lecteur n'accompagne plus la totalité de ces conversations : « À M. Belot, de Notre-Dame... » .

P.ex5

En laissant les principes: l'entrée de Rastignac dans le monde.

- I – Les mots et les inquiétudes;
- II – Le rôle des expressions du langage;
- III – Devant les portes du monde.

Avec la publication de « Le Père Goriot » en 1835, l'écrivain de Honoré de Balzac commença son grand étude de la société parisienne du XIXe siècle, parmi de la littérature, qui fut surnommé « La comédie humaine ».

Dans cette oeuvre nous accompagnons le jeune homme, Rastignac, qui est sorti de sa ville pour faire des études en droit à Paris. À travers de l'ambiance de la pension Vouquer, où il s'est installé, il prend contact avec plusieurs personnes comme le père Goriot, un monsieur qui donne tout à ses filles, qui lui méprisent et de le malfiteur Vautrin qui lui stimule à l'esprit arriviste.

Nos objectifs sont commenter comment l'auteur parvient -il à faire le processus d'entrée de Rastignac dans le monde, en regardant le champ lexical et quelque figure du langage et comment ses choix se rapportent aux attitudes du personnage.

I – Les mots et les inquiétudes

Le deuxième chapitre est un moment de transition dans la vie de Rastignac. Les contenus des lettres peuvent être la réalisation des ses plans ou l'arrêt. En cas d'une conquête, ça peut aussi signifier la misère de sa famille. Toutes ces inquiétudes sont dénotées par les champ lexical :

« Ces écritures si connues le firent à la fois palpiter d'aise et trembler de terreur. Ces deux frères papier contenaient un arrêt de vie ou de mort sur ses espérances. S'il concevait quelque terreur en se rappelant la détresse de ses parents, il avait trop bien éprouvé leur prédilection pour ne pas craindre d'avoir aspiré leur dernières gouttes de sang » (BALZAC, 1998, pg.113).

Mots comme « faire à l'aise », « trembler de terreur », « arrêt de vie », « mort des ses espérances », « terreur », « craindre » et « gouttes de sang » révèlent l'état de esprit du personnage

devant les lettres et suggèrent les tentions du moment.

II - Le rôle des expressions du langage;

Comme Rastignac est lucide de que ses actes ne sont pas bonnes – ceux de demander à sa mère et ses sœurs de l'argent pour sembler bien né dans les salons – sa conscience pèse, et la lettre est personnifiée - « frères » - pour l'accuser, c'est comme la détresse de sa mère venant matérialisée en papier. Ça lui fait penser s'il n'est pas devenu comme les filles du père Goriot. Autre figure du langage que nous voyons est l'hyperbole, comme en « gouttes de sang » au lieu des « ses efforts ».

III – Devant les portes du monde

Nous savons déjà que Rastignac est un personnage qui passe par plusieurs œuvres dans la Comédie Humaine, même avant, dans *La peau du chagrin*. Et si nous voyons par cette biais, la mère et les sœurs envoyer ou non l'argent signifie la continuité de ses propos arriviste. Mais si ce que nous remarquons dans l'extrait d'un côté est la peur des plans interrompus d'une autre est la conscience d'avoir fait du mal et avoir menti pour avoir ce qu'il voulait, la scission entre le garçon venu d'Angoulême et le Rastignac de Paris. Il agit comme Delphine et Anastasie, pour être capable de demander même ce que le père ne peut pas donner.

Pour conclure, cet extrait n'est pas seulement l'arrivée des lettres de la famille, mais un passeport que poursuivra tout la Comédie Humaine, en permettant que Rastignac continue le nouveau chemin qu'il a choisi.

En raison de ce nouveau rangement de la société, après la révolution française et de l'ascension de la bourgeoisie est possible remarquer une envie d'appartenir à cette classe, qu'on appelle d'arrivisme. Ce nouveau comportement très courant à l'époque est été fortement illustré par la littérature, comme nous voyons chez Maupassant, d'une manière générale dans ses contes et d'une façon plus focalisée en *Bel Amie* (1885).

P.ex6

Emile Honoré de Balzac est l'un des écrivains français majeurs du XIXe siècle. Il est considéré comme l'un des pères du roman réaliste moderne. Il élabore une œuvre monumentale, la Comédie Humaine, cycle cohérent de plusieurs dizaines de romans. L'ambition est de décrire de façon quasi-exhaustive la société française de son temps. Le Père Goriot, publié en 1835, rencontre un succès immédiat et assied les bases de la comédie humaine. Goriot est fondamentalement un père et il n'existe que comme père. C'est un père aimant et Balzac a peint dans ce personnage la passion paternelle. C'est seulement au moment de mourir que Goriot voit la vérité en face sur ce que sont devenues ses filles et comment l'argent qu'il leur a donné les a plutôt détruites qu'aider. Nous allons présenter que cette description montre le pouvoir corrompeur de l'argent et l'égoïsme des filles du père Goriot.

La critique des narrateur

Le roman montre le pouvoir corrompeur de l'argent que pour cette époque de l'argent est très important parce que l'argent était le principal objet de l'intérêt dans cette société. Il est au centre de tout, ce qui importait était l'argent que nous pouvons voir dans le récit analysé où le narrateur critique la posture de la fille Delphine de Père Goriot ; « Son tact lui avait permis de reconnaître la nature du cœur de Delphine. Il pressentait qu'elle était capable de marcher sur le corps de son père pour aller au bal, et il n'avait ni la force de jouer le rôle d'un raisonneur, ni le courage de lui déplaire, ni la vertu de la quitter » (pg.276). Parce qu'elle a choisi d'aller au bal pour aller à l'enterrement de son propre père. Le choix de l'imparfait sert à décrire le caractère de la fille Delphine.

En conclusion, cet extrait du roman présente le sentiment de la fille Delphine qui était seulement dans l'intérêt de l'argent du Père Goriot. Cet extrait est extrêmement courant parce que nous pouvons dire que Balzac était vraiment un visionnaire du futur quand il dit que l'argent était le seul dieu moderne. Nous nous rendons compte aujourd'hui de l'importance de l'argent dans la société et la vie moderne.

P.ex7

L'écrivain Émile Honoré de Balzac a écrit beaucoup de roman qui fait partie de la comédie humaine, c'est-à-dire, son intention a été décrire la société française. Cet écrivain a été considéré le précurseur du roman réaliste, mais il y a des aspects du romantisme.

En 1835, l'œuvre *Le père Goriot*, c'est un roman qui décrit l'homme dans la société de cette époque-là, où d'accord avec les valeurs de ce milieu va influencer dans la pensée des personnes. Balzac a fait le portrait de l'homme de son temps, pour montrer la vraie société.

Dans le deuxième chapitre il y a un moment où le père Goriot va s'exprimer l'amour d'un père qui fait tout pour ses filles, ce passage est des aspects du romantisme, parce que ce père est l'idéalisation de ce que serait un père, cet extrait révèle les valeurs de la famille, de la partie paternité, un homme avec une âme pur.

Nous irons montrer que ce passage correspond la pensée du père dans une discours direct en première personne. Ensuite, nous avons comprendre comment cette partie représente ce personnage qui va faire des choses en raison de sa pensée.

I. La morale paternelle

1. L'amour d'un père

Ce passage correspond un dialogue entre le jeune Rastignac et le père Goriot, ici, nous pouvons observer le sentiment et ce qu'il peut faire pour ses filles. Les phrases comme « Ma vie, à moi, est dans mes deux filles », « je n'ai de chagrins que les leurs ». Ces phrases reflètent un amour inconditionnel où le père se donne pour ses filles. À la fin de ce roman le père Goriot est mort parce qu'un homme avec des valeurs ne réussit pas à vivre dans un milieu où il y a des personnes hypocrites, dissimules.

2. Des actions du père

Le jeune Rastignac a demandé comment le père Goriot peut demeurer dans un lieu pauvre néanmoins ses filles sont riches, après le père dit que « si elles s'amuse, si elles sont heureuses, bravement mises, si elles marchent sur des tapis, qu'importe de quel drap je sois vêtu, et comment est l'endroit où je me couche? Je n'ai point froid si elles ont chaud, je ne m'ennuie jamais si elles rient ». Dans cette phrase on va remarquer les actions du père pour sont réalisé en raison de ses filles et pour lui est suffisant la félicité de ses filles, le père préfère que ses filles vivent avec la commodité de ce que son propre bien-être.

II. Les éléments narratifs

1. Narrateur

Dans ce passage est la réflexion d'un père, donc ici il n'y a pas de présence du narrateur, il n'est que les voix du jeune Rastignac et du père Goriot. Il y a la présence de l'indicatif parce que cette partie il n'a pas fini, son discours est au présent parce que les actions arrivent au moment du dialogue, le père utilise le futur simple pour formuler une supposition du futur, quelque chose qui va se passer au futur.

2. Thème de la conversation

On observe que le thème de la conversation est la félicité et si les filles ont les choses pour vivre bien, comment le vêtement, une position sociale. C'est en raison du discours du père qui on voit ses caractéristiques morales et ce qu'il peut faire n'importe quoi pour ses filles, on remarque que sa figure est pour proportionner seulement le bien matériel ou soit l'argent.

En conclusion, cet extrait exprime le sentiment pur du père Goriot, puisqu'il fait n'importe quoi pour le bien de ses filles. Ce personnage est l'idéalisation d'un père qui est montré comment un père parfait sans aucun défaut. Balzac représente au roman la bonté d'un père avec des sentiments nobles et aussi il représente les personnes qu'il n'y a pas de morale. Le père est la partie romantique du roman, car il y a la conservation de la morale de lui, un père innocent et pur qui habite dans un lieu où les personnes ne pensent qu'à l'argent.

P.ex9

Madame Bovary est une œuvre réaliste de l'écrivain français qui s'appelait Gustave

Flaubert.

On montrera dans ce texte la rupture de l'antithèse et comment ça a influencé le développement du chapitre VII.

I. Les désirs d'une femme

1. Les ambitions à propos du mariage

Tout d'abord on peut voir à travers le narrateur omniscient les désirs d'une femme à propos de son mariage et comment le narrateur nous montre leur idéalisation.

L'utilisation du temp verbal imparfait est claire, par exemple : « elle songeait », « on disait », etc. Ces idées nous montrent une chose non fermée. Emma idéalisait toutes les choses de son mariage, des choses qu'elle voulait faire avec son futur mari.

On peut voir dans le texte aussi, l'utilisation des sens expliquant les désirs d'Emma pour faire avec son mari, on voit « bruit sourd de la cascade », « on respire [...] le parfum des citronniers. » Ces utilisations nous montrent un moment particulier qu'elle veut avec lui, ainsi comme un mari bien habillé.

II. Le « par contre » d'Emma

1. L'effet de l'antithèse

À la fin du chapitre, nous avons un paragraphe qui donne en Emma une petite vision de la réalité.

Elle rêvait d'un mariage avec un homme parfait, qu'il saurait bien s'habiller, et parler, par contre, on verra au texte un exemple contraire de ça, « la conversation de Charles était plate comme un trottoir de rue ».

Il a été une catastrophe, parce que n'a pas été comme elle pensait, comme elle nous montre à la fin « il ne savait ni nager et ni faire des armes » et finalement on voit qu'il ne savait pas expliquer un mot à elle.

On peut conclure que tous les choses qu'elle voulait n'ont pas été réalisées, c'est claire le contraste dans cet extrait. C'est un cliché parler que ni tout qu'on veut on peut, mais ça montre parfaitement ce que se passe dans cet extrait.

P.ex10

Gustave Flaubert était un important écrivain français du XIXe siècle, il est considéré comme l'un des principaux représentants du réalisme. Perfectionniste, célèbre pour ses romans et nouvelles, il a construit ses histoires avec l'extrême réalisme.

En 1851, il a commencé à écrire Madame Bovary, œuvre réaliste, la plus célèbre et il a duré cinq ans pour terminer. En 1856 le livre était publié dans la « Revue de Paris » et un an après il était procédé à cause de sa œuvre, mais il était absoudre.

Un des thèmes principaux de Madame Bovary c'est le mariage. L' extrait commenté montre la mémoire de le bonheur de le mariage de père d'Emma, après avoir vu sa fille en ce moment magique.

En cet extrait le narrateur pour décrire les mémoire de le Monsieur Rouault, nous montrons la félicité d'un mariage et les mémoires de le père de Emma son très belle : « (..) il se rappela ses noces, son temps d'autrefois, la première grossesse de sa femme; il était bien joyeux, lui aussi, le jour qu'il l'avait emmenée de chez son père dans sa maison, (...) »

La présence émotive du narrateur

Les mémoires sont très amables, mais un moment après Monsieur Rouault reste triste parce que sa femme n'est pas à son côté et il utilise la comparaison : « Il se sentit triste comme une maison démeublée ;(...) »

En ce extrait le narrateur félicite le lecteur avec l'amabilité que le père d'Emma se rappelle de sa femme, le sentiment sont vrai et l'emotion de voir sa fille à se marier est une mode de

montrer que ni tout les mariages sont malheureux. Gustave Flaubert a idéalisé la vie entre deux personnes, l'importance d'un père quand il voit un fil construire une famille et la tristesse après rester sans sa femme.

P.ex11

Gustave Flaubert est considéré comme un des plus grands écrivains français de la seconde moitié de XIX^{ème} siècle. Il a marqué la littérature française par la profondeur de ses analyses psychologiques, son souci de réalisme, son regard lucide sur les comportements des individus et de la société.

Madame Bovary a fondé le réalisme en France. Cette œuvre est le premier grand roman de Flaubert et le rendra célèbre dès sa parution en 1857.

Dans la première partie du chapitre 1, comme dans de nombreux romans réalistes du XIX^{ème} siècle, ce passage présente un personnage de manière détaillée.

Flaubert de manière assez étonnante commence le roman par le portrait de Charles Bovary et nous irons montrer comment la casquette influence dans la construction du personnage comme un idiot.

I. La construction du personnage

Au début du texte, le narrateur présente le personnage comme un « nouveau » qui arrive à l'école. Ce nouveau apparaît comme un garçon timide, qui ne connaît pas le fonctionnement d'une salle de classe malgré son âge, il est habillé « en bourgeois » mais c'est un « gars de la campagne ». Il est plus âgé que ses camarades, il apparaît mal à l'aise tout au long du passage, comme il parle avec « une voix bredouillant ».

Ces éléments descriptifs nous donnent un portrait peu flatteur de Charles Bovary, qui apparaît inadapté physiquement avec un habit qui ne correspond pas et l'âge différent des autres élèves et socialement parce qu'il est un gars de la campagne. Tout ça c'est motif de moquerie pour ses camarades et pour le lecteur.

II. La casquette comme métonymie

La casquette, objet médiocre, est longuement décrite, ce qui nous dresse un portrait détourné de Charles Bovary, parce que comme le personnage, la casquette est « compartimentée », elle a beaucoup d'éléments qui ne vont pas ensemble.

La description semble très réaliste, le narrateur insiste sur la matière (« poil », « coton »), la forme avec un champ lexical de la géométrie (« rond », « ovoïde », « polygone ») et sa couleur (« rouge », « or »). Nous ne pouvons pas former l'image de cette casquette dans notre imagination.

Son aspect grotesque est renforcé par la comparaison « comme un visage d'un imbécile ». L'expression « laideur muette » renvoie également à la personnalité et l'aspect de Charles.

En conclusion, la description de Charles et sa casquette annonce un personnage qui sera idiot dans toute l'œuvre. La casquette est qualifiée de « pauvre chose », tout comme Charles sera désigné par l'expression « pauvre garçon ». Le mélange de réalisme et d'excès (la casquette grotesque et le ridicule de Charles) préfigure le reste du roman.

P.ex12

Flaubert est un écrivain français qui a marqué la littérature avec ses travaux qui font un mélange à propos de réalisme et roman.

Madame Bovary est totalement réaliste que pour le siècle a été un scandale parce que il y a adultère, ambition et autres choses au cours du siècle que Emma fait différence des autres personnes. Nous allons explorer le troisième chapitre.

I. Le charme de Emma : La vision de Charles à propos d'Emma

Quand Charles revient à la ferme de la famille Bertaux, il voit quand il est rentré dans la cuisine et Emma est là. Charles est étonné de la femme qui est en face de lui.

« On voyait sur ses épaules nues des petites gouttes de sueur. »

Il répare tous les détails qui sont visibles dans la cuisine et aussi Emma.

II. Le désir d'avoir Emma : La femme idéale

Charles revient à sa maison, mais tout le temps pense à propos d'Emma parce que pour lui, Emma est une femme parfaite.

« Le soir, en s'en retournant, Charles reprit une à une des phrases qu'elle avait dites ».

Cette partie que Charles est passionné pour Emma est par la vision idéalisée que lui vit dans cette siècle que toutes les femmes font des activités domestiques, et aussi il croit que Emma est belle et toutes les choses qu'il a fait pour l'idéalisation de cette femme.

P.ex13

Emile Honoré de Balzac (1799-1850) est un écrivain français du XIX^{ème} siècle difficile de se définir en une école littéraire parce qu'il utilise des aspects qui sont du romantisme et aussi du réalisme. Cependant, Balzac faisait ses productions dans la période littéraire du romantisme. Dans ce travail, nous allons discuter un peu les aspects qui sont réalistes et aussi le conservatisme balzacien.

Pour faire la démonstration de cette transition, nous allons travailler avec *Le Père Goriot*, une œuvre que fait partie d'un projet que s'appelle la Comédie Humaine et qui montre les caractéristiques de la vie française dix ans après la révolution.

1. En faveur du romantisme

La première chose que nous prenons est un narrateur avec les caractéristiques romantiques, car il fait des intrusions dans le texte et aussi une distinction entre le langage du narrateur et celui des personnages. Alors, nous pouvons dire qu'il est à la troisième personne et omniscient parce qu'il annonce ce qui va arriver, par exemple, dans le dernier chapitre le titre déjà nous révèle sur la mort du père Goriot.

Le Père Goriot est un personnage très idéalisé qui représente la paternité et quand il se souvenait de sa femme, est extrêmement romantique.

Vautrin est aussi un personnage très réaliste parce qu'il questionne la société et dit que la parole n'a pas de valeur, ce qui importe est comment pénétrer dans cette société.

Nous pouvons voir que Balzac est déçu avec la révolution française parce que les valeurs sont les mêmes. Une chose qui va substituer l'autre et la liberté, égalité et fraternité ne sont pas la vérité. Par ne pas croire à la société actuelle, Balzac cherche un autre période de la France et a reveni au passé et voit la renaissance, une période où la France était plus riche. Alors, Balzac discrédite à la société et a reveni au passé une caractéristique du romantisme.

Vautrin est considéré méchant et sa image n'est pas belle. Rastignac est beau et bon, le physique nous montre la morale, une caractéristique du romantisme.

2. En faveur du Réalisme

Les aspects réalistes sont, par exemple, dans les descriptions des personnages que Balzac compare avec des animaux et aussi pour montrer l'espace où vivent les personnages comme un réflexe de lui. Il décrit une Paris différente.

La femme n'est pas idéalisée. Eugène de Rastignac a la femme qu'il voudrait. La femme est aussi part des objets de l'aristocratie. Pour aller au salon il a besoin d'avoir une femme très belle, qui montre son argent à travers la robe.

En conclusion, nous pouvons dire que Balzac est un écrivain de transition, parce qu'il utilise des aspects qui sont réalistes et aussi du romantisme.

À travers *Le Père Goriot*, Balzac décrit qu'après la révolution la différence de classe sociale continue et pour faire ça il est agressif. Nous pouvons dire que la description est proche de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.

P.ex14

Connu comme l'un des plus célèbres romanciers de la France, Stendhal nous a laissé un ouvrage pluriel et profond. Figure publique importante, il fut consul et a vécu entre la France et l'Italie, d'où il remonte cet environnement sur son livre « La chartreuse de Parme ».

Récit de la vie et des aventures de Fabrice, « La chartreuse » fut écrit en 1838, seulement en deux mois de travail obstiné. Ce roman assez historique nous transporte aux années de

Napoléon et de ses guerres et gloires, comme décor pour la critique à la noblesse caricaturelle de l'époque.

Dans l'extrait qui rappelle l'enfance de Frabrice, l'image de cette noblesse est construite et donne les garde-fous de façon dont elle sera montré au fût et à mesure l'histoire se développe.

Parmis les personnages présentés déjà au premier chapitre, nous rencontrons le marquis del Dongo, le père de notre héros Frabrice. Au-dessus de sa position d'homme d'affaires et de figure sociale, le sang bleu est en effet rouge (ou quand même noir), nié par son status quo et révélé par le narrateur.

1. Le vrai status

I. L'avarice versus la richesse

Malgré son status de marquis « il joignait une avarice sordide à une foule d'autres belles qualités ». L'ironie toujours présente dans le récit essaye d'adoucir l'horrible des actions du marquis. Le narrateur omniscient exemplifie l'avarice à travers ce que se passe à la soeur de del Dongo. Elle, la comtesse de Pietranera, après son mariage, avait besoin d'aide pour s'entretenir et, en connaissant la richesse qu'il possédait, le narrateur nous montre qu'il était mesquin et ne lui aidait pas.

II. Le prix du status

Le souhait de maintenir son status lui menait à agir de manière pas honorable avec d'autres personnes aussi. Le narrateur omniscient raconte que le marquis mentait des informations de guerre dans des lettres qui « avaient le mérite d'en démentir d'autres plus véridiques ». Le narrateur souligne donc un autre défaut de caractère du noble marquis dont il se valait pour garder son status de personne bien renseigné et pour rester populaire.

2. La caricature

I. L'image du marquis

Même quand nous décrivons physiquement le personnage c'est possible remarquer son caractère sur son « gros visage blême, le sourire faux et la haine sans bornes ». Ce choix lexical renforce ce que ses attitudes indiquent. Également, la description de son fils aîné, « digne portrait de son père », reflète, sous ironie, l'honneur de del Dongo.

II. La charité del Dongo

Lorsque du retour des soldats Milanais pour se refaire et recevoir l'assistance des familles, la réaction la plus spontanée est celle du marquis. Il « fut des premiers à s'enfuir à son château de Grianta ». L'emploi du verbe « s'enfuir » suggère une situation dangereuse dans laquelle il faut en sortir. Pourtant la situation décrite est d'accueille aux compatriotes, où il n'y a pas de danger ; il s'enfuit pour ne pas aider, pour ne pas dépenser avec ceux qu'il ne connaît pas.

Ainsi, en analysant le portrait caricatural et les actions du marquis constatons qu'il n'y a presque rien de noble dans l'illustre figure. Ce qui lui importe c'est de continuer comme marquis et il ne se préoccupe pas avec les conséquences de ses actes. La fin d'un personnage comme ceux-ci se verra sur le développement du récit.

P.ex15

Gustave Flaubert est considéré comme un des plus grands écrivains réaliste français du XVIIème siècle grâce au son style, la forme.

Madame Bovary c'est un roman qui raconte la relation d'amour entre Emma et Charles Bovary. L'histoire se passe au Nord de la France au XVIIème siècle.

L'extrait choisi est le dernier paragraphe du chapitre IX de la première partie de l'œuvre *Madame Bovary*. Le narrateur décrit comment Emma réagit au voir son bouquet de mariage.

Nous allons chercher à savoir le comportement d'Emma et pourquoi elle fait ça. Ensuite, le rôle des comparaisons utilisé par l'auteur et finalement, nous arriverons à expliquer la raison du temps verbal du passé simple dans l'extrait.

1. Une description de l'action d'Emma

I. L'impression donnée par la description d'action de la personnage

Le narrateur simultanément fait la description de l'action d'Emma quand elle voit son bouquet de mariage. Après elle se pique les doigts au fil de fer de son bouquet, énervée, Emma le jette dans le feu et « il s'enflamma plus vite qu'une paille sèche », parce qu'il était jaune de poussière.

A propos de ça, nous pouvons suggérer que Emma est irritée avec son mariage, parce que le bouquet est un objet très important pour une fiancée. Ce n'est pas une action d'amour recourant. Et aussi, le bouquet était jaunes de poussière ce que montre qu'Emma ne s'importe pas avec ça. Mais, pourtant, Emma était enceinte de Charles Bovary.

2. L'originalité du texte

I. Les comparaisons

Flaubert est connu par son style et, dans cet extrait, c'est évident à la présence de ça, parce que au donner la lecture, nous pouvons observer deux comparaisons très claires : « Il [le bouquet de mariage] s'enflamma plus vite qu'une paille sèche » et « et les carolles de papier, racornies, se balançant le long de la plaque comme des papillons noirs, enfin s'envolèrent par la cheminée ».

Cette métaphore donne au lecteur l'illusion que la fumée est des papillons et le bouquet est sèche comme une paille et aussi le feu est un symbole de colère d'Emma.

3. Situation dans le temps

I. Les verbes au passé simple

Nous pouvons affirmer que l'utilisation des verbes au passé simple est pour montrer que, pour Emma, cette situation, le mariage, c'est déjà fini.

Cette citation montre ça : « Elle le [le bouquet de mariage] regarda brûler ». Selon Emma brûle son bouquet et tout est terminé, parce qu'elle le « jeta » dans le feu et observe le feu jusqu'au fin.

Pour conclure, cet extrait symbolise la colère d'Emma pour être mariée avec Charles Bovary. Tout illustre ça : le feu, la poussière, sa action et les verbes au passé simple.

Enfin, Gustave Flaubert présente son style à tout le temps dans l'extrait, et à cause de ça, il nous fait continuer à lire l'œuvre *Madame Bovary*.