UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA

GUIOMAR MARINS JUSTINO DE OLIVEIRA

Ser na língua do outro:
uma investigação heurística do ensino-aprendizagem de FLE

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAM DE PÓS-GRADUAÇÃO E LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA

Ser na língua do outro: uma investigação heurística do ensino-aprendizagem de FLE

Guiomar Marins Justino de Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

VERSÃO CORRIGIDA SEGUNDO OS COMENTÁRIOS DA BANCA E COM A APROVAÇÃO DA ORIENTADORA

De acordo,

_____

São Paulo
2015

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.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Justino de Oliveira, Guiomar Marins
J48S Ser na língua do outro: uma investigação heurística Do ensino-aprendizagem de FLE / Guiomar Marins Justino de Oliveira; orientador Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia. - São Paulo, 2015.
232 f.

Tese (Doutorado)- 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. FLE-FOS-FOU. 2. formação. 3. ensinoaprendizagem. 4. narrativas autobiográficas. 5. reflexão sobre a prática docente. I. Casadei Pietraróia, Profa. Dra. Cristina Moerbeck, oriente. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

OLIVEIRA, Guiomar Marins Justino de. *Ser na língua do outro: uma investigação heurística do ensino-aprendizagem de FLE.*

Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aprovada em _____

Dedico esta tese a Frédéric, Julia e Bruno,

minha família, com a qual compartilho vida e amor.

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, minha professora, pela orientação afetuosa, pelo apoio incondicional e pelos ensinamentos de vida, didáticos e pedagógicos, que me permitiram construir novos caminhos profissionais.

A Frédéric, meu amor, com quem compartilho minha vida, pelo eterno incentivo.

Aos meus filhos, Julia e Bruno, pelo respeito, companheirismo e amor.

Aos meus pais, Maria Cecília e Laerte, meus professores, meus eternos amigos, pelo apoio incondicional, pelos ensinamentos de vida e por todo amor.

A minha querida avó Guiomar (*in memoriam*), com quem compartilhei minhas ideias, meus desejos, meus segredinhos... Saudades.

A Lenir Beck, pela amizade, pelos ensinamentos sobre a vida, pelas luzes azuis, pela paz e pelo amor no coração.

A Profa. Dra. Heloisa Albuquerque-Costa, pelo carinho, pelos ensinamentos, pelos trabalhos, pelas valiosas críticas e sugestões à prática docente.

A meus alunos particulares, pela oportunidade de poder contribuir com meus conhecimentos e pela confiança em compartilhar seus projetos pessoais, acadêmicos e profissionais de aprendizado do francês.

A meus alunos da Escola Politécnica, pela participação, pela colaboração nas atividades em aula, que me permitiram compor o corpus deste estudo. Agradeço, igualmente, pela oportunidade de acompanhá-los em seu percurso de aprendizado da língua francesa e pelo compartilhamento de seus projetos pessoais e de estudos na França.

A todos que contribuíram para que, de alguma forma, minha pesquisa de doutorado atingisse seus objetivos.

Espero poder construir (...) um trabalho de investigação
e de reflexão sobre os momentos significativos dos meus percursos pessoais e
profissionais. É um trabalho que desejo virado para o futuro e não para o passado.
Gostaria de ser capaz de o conceber como uma fase preliminar da (nova) ação.
Ação que espero empreender com um outro olhar e as mesmas utopias.

António Nóvoa

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as reflexões sobre a prática de ensino, feitas pelo próprio pesquisador enquanto professor de francês, língua estrangeira, em contexto exolíngue de ensino-aprendizagem, por meio da análise de seus relatos de vida ou narrativas (auto)biográficas (Connelly & Clandinin, 1995; Zabalza, 2002; Souza, 2008; Holly, 2013; Nóvoa, 2013) acompanhados de seus diários de aula. Como forma discursiva, os relatos permitem ao narrador a rememoração e o resgate de experiências vividas; dessa forma, a narrativa apresenta-se, igualmente, como um retrato da situação no momento acontecido, trazendo consigo uma significação social, cheia de descrições e informações sobre um determinado contexto sociocultural e permitindo aos indivíduos, envolvidos no relato ou não, a compreensão do vivido pela perspectiva do narrador. Os relatos aqui trazidos dizem respeito à minha formação docente como um todo. Quanto aos diários de aula, eles concernem as atividades didáticas que realizei nos cursos FLE, FOS, FOU do CFI-POLI-USP.

A presente pesquisa se define como uma investigação qualitativa, feita à luz da metodologia de pesquisa heurística de Clark E. Moustakas (1994). O registro de vida e das aulas constituem um espaço de expressão e de elaboração do pensamento do professor, no qual ele se expõe como profissional e pessoa; ao (se) expor, ele explica e interpreta sua ação pedagógica em aula e fora dela. Desta forma, como sujeito-narrador trago questões que influenciaram minhas ações e decisões pedagógicas e complemento os relatos com estudos específicos e analíticos, além de reflexões sobre práticas de aulas apresentadas. Todo esse processo, apenas possível pela ação reflexiva docente, contamina todos os envolvidos gerando um processo consciente e reflexivo também no(s) aluno(s).

PALAVRAS-CHAVE

FLE, FOS-FOU, ensino-aprendizagem, formação, narrativas autobiográficas, reflexão sobre a prática docente.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the reflections about the teaching practice performed by the researcher as a French teacher, foreign language, in exolingual context of teaching and learning, by analyzing his life reports or autobiographical narratives (Connelly & Clandinin, 1995; Zabalza, 2002; Souza, 2008; Holly, 2013; Nóvoa, 2013) together with his class diary. As discursive form, the reports allows the narrator the recalling and the rescue of past experiences, thus, the narrative is presented as a picture of the situation from the that moment, bringing with it a social meaning, full of descriptions and information about a certain sociocultural context and allowing the subjects, involved in the report or not, the understanding of moment by the narrator perspective. The reports of this article are about the author's graduation being a teacher as a whole. About the class diary, they report the didactics activities performed in courses of FLE, FOS, FOU of CFI-POLI-USP.

The present research is defined as a qualitative investigation, done by the methodology of heuristic research of Clark E. Moustakas (1994). The class and life records constitute a space of expression and development of teacher's thought, exposing him professionally and as a person, doing it, the teacher explains and interprets his pedagogical actions inside and outside the class. Thus, as narrator subject, bringing issues that influenced the actions and pedagogical decisions and adding the reports with specific and analytics studies, besides the reflections about the practice of presented classes. All this process, only is possible by the teacher's reflective action, contaminates everyone involved promoting a conscious and reflective process for students also.

KEY-WORDS

FLE, FOS-FOS, teaching and learning, graduation, autobiographical narratives, reflections about the teacher practice.

RÉSUMÉ

La présente étude a pour but d'analyser les réflexions sur la pratique de l'enseignement développées par le chercheur lui-même en tant que professeur de français, langue étrangère, en contexte exolingue d'enseignement-apprentissage, au travers de l'analyse de ses récits de situations réelles de vie ou narratives (auto)biographiques (Connelly & Clandinin, 1995; Zabalza, 2002; Souza, 2008; Holly, 2013; Nóvoa, 2013) accompagnés de ses journaux de cours. Comme forme discursive, les récits permettent au narrateur de formaliser la récupération de la mémoire et le retour d'expériences vécues; ainsi, la narrative se présente, comme une photographie de la situation réelle de formation, en proposant une signification sociale, à l´aide de descriptions et d´informations sur un contexte socioculturel spécifique qui permettent au lecteur et aux individus, liés au récit ou pas, la compréhension du vécu au travers de la perspective du narrateur. Les récits, ici présentés, couvrent ma formation enseignante dans son ensemble. Quant aux journaux de cours, ils se réfèrent aux activités didactiques que j'ai réalisées dans le cadre des formations FLE, FOS, FOU du CFI-POLI-USP.

La présente recherche se définit comme une investigation qualitative, faite à partir de la méthodologie de la recherche heuristique de Clark E. Moustakas (1994). Le registre du vécu et des cours constituent un espace d'expression et d'élaboration de la pensée du professeur, dans lequel il se met à nu en tant que professionnel et personne; il explique et interprète son action pédagogique dans la salle de cours et à l´extérieur. De cette façon, en tant que sujet-narrateur, je mets en avant les thématiques qui ont influencées mes actions et décisions pédagogiques; et je complète les récits par des études et analyses spécifiques, ainsi que des réflexions sur la pratique des cours présentés. Tout ce processus, possible seulement par la prise de recul et l'action réflexive du professeur, contamine tous ceux qui sont engagés, gérant un processus conscient et réfléchi également chez l'(les) élève(s).

MOTS-CLÉS

FLE, FOS-FOU, enseignement-apprentissage, formation, narratives autobiographiques, réflexion sur la pratique de l'enseignant.

LISTA DE SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
FLE	Francês Língua Estrangeira
FOS	Francês para Objetivo(s) Específico(s)
FOU	Francês para Objetivo(s) Universitário(s)
DELF	Diplôme d'Etudes de la Langue Française
QECR	Quadro comum europeu de referência
LM	Língua Materna
FL Profissional	Francês Língua Profissional
FL Scolaire	Francês Língua Escolar e Acadêmica
DD	Duplo-Diploma
EPUSP	Escola Politécnica
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
CL-FFLCH	Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
COGEAE - PUC	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da PUC-SP
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução 13

Capítulo 1: Buscando caminhos 17

1.1. Relato docente - Diário de Aula 18
1.2. Bases teóricas para a fundamentação da pesquisa 32
1.2.1. Investigação Qualitativa 32
1.2.2. Método de Investigação Heurística 39
1.3. Contexto de estudo e histórico da pesquisa 44
1.3.1. Contexto Metodológico de Ensino e Pesquisa – Diários de Aula 47
1.3.2. Perfil dos participantes CFI-Poli 59

Capítulo 2: Trilhando caminhos 69

2.1. Narrativas (auto)biográficas – Referencial Teórico 70
2.2. Histórias de Vida (1) 75
2.2.1. Percurso de Vida 83
2.3. Histórias de Vida (2) 87
2.3.1. Processo de formação Acadêmica e Profissional 97
2.4. Histórias de Vida (3) 108
2.4.1. Espaço Profissional: Experiências, formações e outros espaços da vida 130

Capítulo 3: Direcionando os caminhos 136

3.1. Diários de Aula – Referencial Teórico 137
3.1.1. Diário de Aula_1 141
3.1.2. Diário de Aula_2 146
3.1.3. Diário de Aula_3 161
3.1.4. Diário de Aula_4 180
3.1.5. Diário de Aula_5 199
3.1.6. Diário de Aula_6 207
3.1.7. Diário de Aula_7 210

Considerações finais: Reflexões sobre os caminhos 224

Referências bibliográficas 229

Introdução

Fazer a si mesmo perguntas mais profundas revela
novas maneiras de estar no mundo.
Friedrich August Wolf

Desde o início do doutorado, estive envolvida com a prática pedagógica: da análise das necessidades dos alunos à elaboração de programa, material didático e preparação de aulas. Participei ativamente de todas as etapas que envolvem um curso livre de língua francesa, especificadamente o de língua francesa para objetivos específicos. O contexto da pesquisa é o meu percurso no ensino do francês - língua estrangeira (doravante FLE) na especialidade do ensino do francês para objetivos específicos (doravante FOS) e para objetivos universitários (doravante FOU), no qual atuei como professora-conceptora e pesquisadora.

O projeto de doutorado inicial propunha um estudo voltado para a formação do professor de francês em contexto de ensino do FOS/FOU. Nessa perspectiva de pesquisa, dispunha-me a analisar as práticas pedagógicas do professor à luz da metodologia do FOS, a fim de extrair delas propostas para uma formação. Vi-me, no entanto, envolvida em questionamentos teóricos e deparei-me com dilemas em minhas próprias práticas em aula. A ideia do projeto de pesquisa inicial puxava-me para questões específicas voltadas para a formação do professor: estudos das metodologias, etapas para concepção de um curso FOS/FOU, elaboração de um programa de ensino etc.; minhas ações com questionamentos e dilemas, contudo, mantinham-me dentro da sala de aula com os meus alunos. Percebi-me concentrada na aplicação da metodologia do FOS, desafiando-me a integrar a esta proposta pedagógica minhas crenças e percepções sobre o ensino da língua, minhas experiências profissionais anteriores e meus conhecimentos teóricos e práticos; todo esse exercício tinha a intenção de efetivar os objetivos do ensino do francês que propunha naquele momento e no qual acredito: levar meu aluno a SER na língua e na cultura francesas e colocando-me no processo e SER juntamente com ele na língua do outro.

Em muitos momentos da pesquisa, tão imersa na vivência de minhas práticas pedagógicas, questionei-me sobre qual a melhor forma de tratar os dados que vinham sendo colhidos para, em posterior análise, elaborar um estudo que contribuísse para a formação do professor. Pensei nos professores responsáveis pela concepção do programa de ensino, materiais e aulas, que se debruçam nos postulados da metodologia do ensino do FOS, destrinchando-os em seus detalhes para poder oferecer o programa ideal ou o material perfeito. Pensei em minhas práticas pedagógicas, que se chocavam continuamente entre a ação do ensino da língua e o ‘prescrito’ pela metodologia. A problemática, para mim, encontra-se na ‘junção’, que traduzo aqui por ‘como fazer a junção’, do ensino da língua

francesa, conforme as referências de nível de língua do Quadro comum (2001), e das exigências do meio acadêmico francês ou francês profissional pela metodologia do ensino do francês para objetivo específico/universitário. Como o professor, em função das necessidades de seus alunos, administra esses parâmetros para realizar seu programa e garantir o ensino de competências linguísticas que permitem ao aluno a comunicação e a ação em língua e cultura francesas? Como pesquisadora, vi-me diante do desafio de extrair de minhas próprias práticas informações que me permitissem responder à questão proposta acima e transformá-las em instrumentos para a prática reflexiva do professor de francês. Como professora e conceptora, vi-me diante do desafio de identificar minhas ações, decodificá-las e traduzi-las para ampliar a percepção sobre mim mesma como profissional e pessoa dentro do processo do ensino em busca de respostas para os meus questionamentos e dilemas, o que claramente contribuiu para a minha formação profissional.

Este doutorado é o resultado de um percurso de práticas no ensino do francês, língua estrangeira / língua francesa para fins específicos e tem por objetivo contribuir para a formação do professor reflexivo por meio do estudo de questões que envolvem e influenciam suas ações em contexto exolingue do ensino do FLE/FOS/FOU. A tese que defendo nesta pesquisa é a de que o professor de francês e, particularmente, o professor de FLE/FOS/FOU é o vetor da língua e da cultura francesas gerais e específicas; ele o faz por meio do desenvolvimento permanente das competências comunicativas e acionais do aprendiz. Para exercer sua função, entretanto, o professor precisa, ele, igualmente, dedicar-se ao desenvolvimento de suas competências pedagógicas e de sua capacidade de pensamento e reflexão sobre suas ações para não ser um simples reprodutor de métodos, procedimentos e técnicas de ensino. O professor, quando assume uma atitude reflexiva sobre suas práticas pedagógicas, toma consciência de seus saberes e de seus fazeres, assumindo a condição para reelaborá-los sempre que necessário.

Para tratar da questão de pesquisa proposta, organizei minhas ações e estudos, optando pela investigação qualitativa por meio do registro de Histórias de Vida (Holly, Nóvoa, 2013) e diários de aulas (Zabalza, 1994), sob a metodologia de pesquisa heurística de Clark E. Moustakas. Como citei anteriormente, o projeto inicial propunha diretrizes para a formação do professor de FLE/FOS e isso se daria por meio da análise das atividades pedagógicas propostas pela metodologia do FOS/FOU. O movimento de introspecção/reflexão em minha prática pedagógica, no entanto, fez-me assumir o primeiro plano de pesquisadora-professora-

pesquisada e a investigação qualitativa, no caso, foi a modalidade de pesquisa mais apropriada para o trabalho. Quanto à obtenção das informações para o estudo; como pesquisadora-professora-pesquisada, realizei o registro de meus relatos de vida, nos quais trago momentos importantes de experiências vividas que influenciaram minha formação acadêmica e profissional; e minhas aulas como instrumento de análise da prática do professor. Para as Histórias de Vida, apoiei-me nos estudos realizados por Nóvoa e Holly (2013), que por meio do resgate do vivido pela memória, analisam a formação de professores. Adotei a concepção de diário de aulas como proposto por Miguel A. Zabalza (1994), com o qual compartilho a opinião de que este tipo de registro é o momento narrativo da expressão e da elaboração do pensamento do professor, no qual ele se expõe como profissional e pessoa; expõe, explica e interpreta a sua ação *pedagógica em aula e fora dela* (Zabalza, 1994: 91). Por meio do registro dos diários de aulas, elaboradas para os diferentes cursos de francês em que atuei como professora - conceptora - pesquisadora, tratei das questões que influenciaram minhas ações e decisões pedagógicas e complementei os relatos com estudos específicos e analíticos, com os quais teorizei as questões levantadas nas práticas de aulas apresentadas.

Capítulo 1
Buscando caminhos

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indaguei. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Paulo Freire

O relato docente, registrado em diário de aula pelo qual inicio este capítulo, é um exemplo do corpus de pesquisa que apresento nessa tese - documentos diferentes escritos por mim nos quais mostro o caminho percorrido nesse estudo. O corpus selecionado para esta pesquisa corresponde às atividades realizadas durante o período do doutorado. Sendo assim, inicio este capítulo por um relato docente em 1º pessoa[1], antes de me ater às bases teóricas que fundamentaram meus estudos e à apresentação do contexto de pesquisa.

1.1. Relato docente - Diário de aula[2]:

Era a terceira aula do semestre[3], precisamente a aula de 20 de agosto de 2012. Era a aula na qual, efetivamente, íamos entrar na língua. Pelo menos, era assim que eu a via. Tinha-me proposto o desafio de passar aos alunos a responsabilidade sobre seu próprio aprendizado do francês e ia fazê-lo pelo estudo do verbo SER (-ESTAR) / ÊTRE, que, para mim, por ser um verbo "copule", aquele que liga o sujeito a seu atributo, traduz a existência do indivíduo em um contexto social e sua capacidade de ação nesse espaço/tempo.

Na primeira aula do mesmo curso, apresentei-me, apresentei o programa do semestre e falei dos objetivos de ensino e de minhas expectativas como professora. Pedi para que os alunos fizessem o mesmo e falassem por que estavam ali para aprender o francês. A maioria tinha a intenção de realizar um intercâmbio com a França, resposta que eu esperava ouvir, pois eu estava ali a fim de prepará-los para irem para a França. Iniciamos nossa atividade pedagógica com uma sensibilização dos sons e pronúncias da língua a partir de palavras francesas conhecidas e usadas em nossa cultura, como, por exemplo: abat-jour, croissant, l'amour, bonjour etc. Os alunos propuseram outras palavras além das que apareceram na atividade. O interessante foi percebê-los dando-se conta de que conheciam algumas pronúncias da língua francesa e ousavam produzir outras, situação muito positiva para o nosso início de estudo da língua. Na segunda aula,

[1] A voz da pesquisadora Guiomar M. J. de Oliveira. (Fonte: Times New Roman, 12)

[2] Relato da professora Guiomar M. J. de Oliveira e apresentação de seu diário de aula (Fonte: Cambria, 12 - Itálico).

[3] As aulas citadas no relato são do Módulo 1 do Curso de Francês para os Alunos da Escola Politécnica – Curso de Francês para Iniciantes / CFI-Poli, das quais eu era a professora responsável. O curso CFI-Poli é somente para os estudantes de engenharia da USP selecionados par os programas de intercâmbio com a França.

apresentei as expressões de saudação e de primeiros contatos – apresentar-se e falar de si, esses eram os dois objetivos nos quais trabalharíamos nessa aula e nas seguintes. Trabalhamos essas noções e expressões por meio de pequenos diálogos. Na sequência, estudamos o alfabeto francês, explorando os sons de forma mais minuciosa. Para finalizar a atividade, escutamos um diálogo no qual as personagens se apresentavam e soletravam seus nomes. Os alunos, seguindo o diálogo modelo, produziram os seus e interagiram com os colegas. A terceira aula, a aula com a qual inicio este relato, foi uma aula para situar os alunos em relação à língua, mas, ao mesmo tempo, trazer essa língua, até então estrangeira, para cada um deles; o objetivo era fazer os alunos perceberem a língua como meio de comunicação, composta de elementos que lhes permitirão a construção de si para agir e interagir na cultura do outro à medida que avançam em seu aprendizado.

Relato de aula ministrada para o Módulo 1
Curso de Francês para Iniciantes / CFI-Poli / Escola Politécnica da USP.

Profa. Responsável: Guiomar Marins Justino de Oliveira.
Semestre – 60hs
Aulas: 2 vezes na semana – 2hs de duração.
Local: Escola Politécnica – Prédio do Biênio.
Data: 28.08.2012

Cours_3

Objectifs	Structure de la langue. Premières notions.
Activité_1	Sensibilisation de sons et des prononciations de la langue française. Chanson: Je suis de Nicole Rieu. - La chanson de Nicole Rieu est de 1974 et a été composée sur une structure simple de la langue = SUJ. + VERBE + COMPLÉMENT.
Compétence_1 / Durée (temps)	Compréhension Orale. 1h.
Matériel_1	Fiche_Chanson (avec traduction) https://www.youtube.com/watch?v=uZUeDFNNRP4 http://www.parolesmania.com/paroles_nicole_rieu_119009/paroles_je_suis_1501288.html
Activité_2	La mise en pratique / les premiers détails à retenir. - Fiche – l'explication de l'utilisation de l'apostrophe en français et 'les premières actions' – les verbes conjugués (être, habiter, parler, s'appeler) - Fiche d'exercices.

Compétence_ 2 / Durée	Compréhension Globale. 1h
Matériel_2	Fiche - La mise en pratique. Fiche d'exercices.
Pour la maison:	Finir les exercices de la fiche.

Atividade_1

Enunciado (oral):

Na aula de hoje, trabalharemos uma música francesa que fez muito sucesso em 1974; foi interpretada pela cantora Nicole Rieu. Nosso objetivo, com essa música, é a fonética, a estrutura da língua e o vocabulário. Eu a escolhi porque é simples e lenta e a pronúncia da cantora é boa, ou seja, é fácil de entender o som que ela produz. Faremos uma primeira escuta para conhecê-la. Escutem a pronúncia da cantora e a letra da música e percebam e identifiquem as expressões e sons que já conhecem. A escuta seguinte faremos com a letra em francês e trabalharemos, na sequência, os sentidos e os significados a partir das hipóteses levantadas. A última etapa de nosso trabalho é a compreensão dos conceitos apresentados na música e isso será feito com o auxílio da letra traduzida.

Lembrem-se de que o nosso objetivo não é traduzir ou verificar se a tradução corresponde ao original. Nosso objetivo é entrar na música, sentir a cantora passando a mensagem, acompanhá-la nos sons produzidos, entender os sentidos e conhecer os elementos/palavras utilizados para sua composição.

https://www.youtube.com/watch?v=uZUeDFNNRP4

http://www.parolesmania.com/paroles_nicole_rieu_119009/paroles_je_suis_1501288.html

Nicole Rieu

Je suis	Eu sou
Je suis ruisseau, fleuve, rivière	Eu sou córrego, rio, riacho
Je suis le vent, la pluie	Eu sou o vento, a chuva
Je suis l'ombre, la lumière	Eu sou a sombra, a luz
Je suis la vie	Eu sou a vida
Je suis l'ouragan sur la dune	Eu sou o furacão sobre a duna
Je suis une symphonie	Eu sou uma sinfonia
Je suis un noyau de prune	Eu sou uma semente de ameixa
Je suis...	Eu sou ...
(refrain: (choeurs))	(refrão)
C'est peut-être l'automne	Talvez seja o outono
C'est peut-être l'hiver	Talvez seja o inverno
C'est peut-être l'été	Talvez seja o verão
Il fait si chaud	Está tão quente
Je suis l'onde sur la grève	Eu sou a onda sobre as bordas do riacho
Je suis feuille au grè du vent	Eu sou folha ao sabor do vento
Je suis l'ombre des ténèbres	Eu sou a sombra da escuridão
Je suis le temps	Eu sou o tempo
Je suis l'esprit, l'étincelle	Eu sou o espírito, a centelha
Je suis l'espace infini	Eu sou o espaço infinito
Je suis la petite abeille	Eu sou a abelhinha
Je suis la pluie	Eu sou a chuva
(au refrain)	(refrão)
Je suis l'unique, le glorieux	Eu sou único, o glorioso
Je suis la fleur sous l'érable	Eu sou a flor sob o bordo
Je suis le silence impalpable	Eu sou o silêncio impalpável
Je suis... Dieu	Eu sou... Deus
(au refrain)	(refrão)
Si chaud !	Tão quente!

Comentário:

Ao enunciar a atividade que propunha, percebi alguns olhares quando falei que a música era de 1974. Eu já imaginava! Antes que a atividade fosse boicotada e antes mesmo de ouvirmos a música, expliquei de forma objetiva meu interesse e deixei claro que a ideia de trazer uma música não era para agradar-lhes, não naquele momento. Como disse no enunciado, minha intenção era fazê-los entrar na música e aprender sons e ritmos, um pouco de vocabulário e estrutura da língua.

Fizemos a atividade, senti que os alunos tinham aceitado meu convite de entrar na música e sem preconceitos. Uns abriram o caderno e puseram-se a anotar os sons que entendiam, outros olhavam fixamente para um ponto da sala ou abaixavam as cabeças para se concentrarem no que ouviam. Ouvimos duas vezes a música sem a letra. Tive o retorno que eu esperava, os alunos participaram e contribuíram com informações. Tudo o que foi dito, desde o som percebido até as palavras entendidas, eu registrei no quadro negro. Eu acredito que isso se deu porque, desde o início do curso, já nas duas primeiras aulas, eu propus atividades e esperei a contribuição deles. Acredito ter conseguido envolvê-los no processo da atividade.

Fizemos as outras escutas, como previsto. A última etapa, a compreensão dos conceitos apresentados, com auxílio da letra traduzida, foi feita individualmente e deixei a música se repetir por três vezes. No final, compartilhamos as impressões e as hipóteses levantadas no início da atividade e discutimos se elas se confirmavam ou não ou se ainda tinham impressões diferentes daquelas apresentadas. Passamos para a atividade seguinte.

Atividade_2

Módulo 1_2º semestre 2012
Profa. Guiomar M. Justino de Oliveira
CFI-POLI / CL_FFLCH-USP

LA MISE EN PRATIQUE
LES PREMIERS ASPECTS A RETENIR
L'APOSTROPHE

Avec JE:	**Avec LE ou LA:**
Je + voyelle (a, e, i, o, u) = J' J'ai J'aime **Je + consonne (b, c, d, f etc.) = JE** Je parle Je travaille Je suis **Je + ha, he, hi, ho, hu = J'** J'habite J'hésite (quelques verbes échappent à cette règle)	**Le, la + voyelle (a, e, i, o, u) = L'** l'ami, l'amie l'Italie, l'Espagne **Le, la + consonne (b, c, d, f etc.) = LE, LA** le professeur la voisine le Portugal, la France **Le, la, + ha, he, hi, ho, hué/hua = L'** L'habitation, l'hésitation (sauf avec quelques noms: la Hollande, la Hongrie, le haricot, le héros etc. – "h" aspiré)

LES PREMIÈRES ACTIONS

Être	**S'appeler**	**Avoir**
Je suis célibataire. Vous êtes marié(e)(s). Elle est française.	Je m'appelle Tu t'appelles comment? Il s'appelle Jean-Luc.	J'ai 13 ans. Tu as un chien? Nous avons une maison.
Je suis Tu es Il/elle est Nous sommes Vous êtes Ils/eles sont	Je m'appelle Tu t'appelles Il/elle s'appelle Nous nous appelons Vous vous appelez Ils/elles s'appellent	J'ai Tu as Il/elle a Nous avons Vous avez Ils/elles ont

Habiter	Aller	Parler
J'habite à Paris. Vous habitez où? Elle habite 2, rue de l'École.	Je vais à Paris. Nous allons au Brésil. Vous allez bien?	Je parle français. Tu parles très vite. Vous parlez anglais?
J'habite Tu habites Il/elle habite Nous habitons Vous habitez Ils/elles habitent	Je vais Tu vas Il/elle va Nous allons Vous allez Ils/elles vont	Je parle Tu parles Il/elle parle Nous parlons Vous parlez Ils/elles parlent

Adapté de Bérard, É, Canier, Y. et Lavenne, C. (1996) Tempo 1 – Méthode de Français. Didier/Hatier.

Módulo 1_2º semestre 2012
Profa. Guiomar M. Justino de Oliveira
CFI-POLI / CL_FFLCH-USP

La Mise en Pratique

Adapté de Bérard, É, Canier, Y. et Lavenne, C. (1996) Tempo 1 – Méthode de Français / Cahier d'Exercices. Didier/Hatier.

1. Complétez en utilisant <u>je</u> ou <u>j'</u>.

..... habite à Marseille.

..... m'appelle Yves, ... ai 26 ans.

. ..... suis allemande.

. ..... travaille en France.

. ..... aime la cuisine française.

. ..... vais à Paris.

. ..... parle anglais, italien et allemand.

. ..... connais bien Paris.

. ..... étudie le français.

2. Complétez en utilisant <u>il</u> ou <u>elle</u>:

..... est portugaise.

..... s'appelle Jean-Louis.

Paul est français; ..... a 32 ans.

..... est étudiante.

..... est belge; ..... s'appelle Anna.

..... travaille en Belgique, mais ..... est italienne.

Suzanne? ..... habite rue Victor-Hugo.

Pierre parle très bien l'anglais; ..... est traducteur.

..... est espagnole.

3. Conjugaisons:

Je ..... à Paris. (aller)

Je ..... aux Nations Unies. (travailler)

Vous ..... anglais? (parler)

Nous ..... en voyage. (être)

Je ..... bien la France. (connaitre)

Tu ..... combien d'enfants? (avoir)

Vous vous ..... comment? (appeler)

Vous ..... bien? (aller)

Tu ..... où? (aller)

Tu ..... beaucoup! (manger)

Nous ..... en province. (habiter)

Tu ..... dans quelle rue? (habiter)

4. Complétez les phrases en choisissant:

Elle est ..... , mais elle parle ..... .

(italien / italienne / français / française)

Pierre est ..... .

(médecin / institutrice)

Il est ..... .

(espagnole / anglaise / suisse)

Elle est ..... dans un lycée parisien.

(professeur / boulangère / instituteur)

Monique est ..... dans un supermarché.

(vendeur / caissier / vendeuse)

Il s'appelle Marcel. Il est ..... .

(boulanger / vendeuse / étudiante)

Hélène est ..... à la faculté de médecine.

(étudiant / étudiante)

Je suis danoise. J'ai 26 ans et je suis ..... .

(traducteur / traductrice)

5. Présenter quelqu'un.

Écrivez un petit texte à partir des informations suivantes:

Marie Rossini / pianiste / 10, rue du Faubourg / mariée / Vichy / 3 enfants / née le 13/09/1948.

Elle s'appelle .....

.....

.....

.....

.....

Paul Martin / inspecteur de Police / 30, avenue de la Paix / divorcé / Lyon / 1 enfant / né le 24/03/1965.

Il s'appelle .....

.....

.....

.....

.....

Na segunda parte da aula, entreguei-lhes uma ficha que chamei de "La Mise en Pratique". Quis que se habituassem, desde o princípio, a colocar em prática as estruturas que trabalhamos juntos nas atividades, depois de sistematizá-las.

Enunciado (oral):

Vocês receberam duas fichas: uma explicativa e uma de exercícios. Trabalharemos, hoje, a ficha explicativa, se der tempo, senão, na aula seguinte, faremos a de exercícios juntos.

Observem o primeiro quadro: ele trata do uso do apóstrofo em francês. Vejam suas situações de uso.

Comentário:

Para o primeiro quadro, depois de vermos o que estava sendo proposto, pedi aos alunos que observassem na música que trabalhamos as situações em que aparece o apóstrofo. Eles observaram que o apóstrofo aparece na maioria das vezes diante de palavras iniciadas por vogais e na expressão "C'est". À medida que vimos as palavras com apóstrofos, dei-lhes o gênero em francês; deduziram que o LE era masculino e o LA feminino, mas com a ressalva de que os gêneros das palavras em português nem sempre correspondem aos do francês. Quanto ao "C'est", abri a expressão para mostrar-lhes do que se tratava – Ce est. O equivalente em português foi compreendido na tradução da música. O que expliquei é que o CE é composto de um E "caduco" ou instável para a fonética francesa, e o E sem acento não tem valor fonético quando, dentro de uma palavra, ele valoriza a consoante que a antecede. Tal som fora visto nas primeiras aulas. Dei o exemplo da palavra francesa PORTE, que, quando pronunciada, fica [port] com o som da consoante 't' valorizado. Pedi para que separassem palavras na música e as pronunciassem. Quanto ao JE que aparece no quadro explicativo, eles observaram, que na música, não tinha nenhuma situação com apóstrofo, mas que, nas aulas anteriores, nos exercícios que fizemos e nas fichas que receberam, sim. Dei alguns minutos para que iniciassem a seleção das palavras individualmente ou com colegas e levei a proposta para trabalharmos juntos no quadro negro. Lembrei as expressões das primeiras aulas, como, por exemplo, 'je t'aime' e 'j'aime Paris'. Então pedi para que lessem e pronunciassem o que estava proposto para o JE no quadro da ficha. Lembrei a pronúncia da cantora que é fluida, pedi para que eles

reproduzissem em leitura as primeiras linhas. Eles concluíram que JE e LE, diante de palavras iniciadas por consoantes, ficam com sons mais fechados e o som do E.

Passamos para o segundo quadro da ficha. Pedi para que identificassem o verbo usado na música. Eles o fizeram. Apresentei o verbo ÊTRE e disse que ele é como o verbo TO BE do inglês, correspondendo aos verbos SER e ESTAR do português. Disse que o verbo ÊTRE tem a mesma função do verbo SER em português: a ligação do sujeito a seu predicado. Disse igualmente que o ÊTRE tem dois valores em francês: o de verbo (ser/estar)/ação/ligação e de auxiliar para os tempos compostos e que, por isso, ele é muito importante; é preciso saber conjugá-lo corretamente em todos os modos e tempos e não confundi-lo com o verbo AVOIR, que significa TER em português, muito diferente do significado de SER e ESTAR.

Outra observação que fiz sobre o verbo ÊTRE é que ele vem do latim. Escrevi no quadro as conjugações em latim e em português do verbo SER para que constatassem a semelhança com o francês.

Latim:
ego sum, tu es, ille est, nos summus, vos estis, illi sunt.
Português:
eu sou, tu és, ele/ela é, nós somos, vós sois, eles/elas são.
Francês:
je suis, tu es, il/elle est, nous sommes, vous êtes, ils/elles sont.

Eles observaram igualmente os pronomes pessoais e os outros verbos que aparecem no quadro. Fiz com que percebessem também, por meio dos exemplos que propus para o verbo ÊTRE, as concordâncias dos complementos nas frases – concordâncias em gênero e número. O verbo ÊTRE, como o verbo SER, exige a concordância, em gênero e número, do complemento com o seu sujeito. Apresentei o verbo AVOIR (ter) e expliquei sua importância de uso também. Expliquei rapidamente a estrutura dos verbos de 1º grupo – ER – estrutura de conjugação regular, semelhante a do 1º grupo em português. Chamei a atenção para as desinências verbais dos três primeiros pronomes pessoais do singular e o terceiro do plural, pedi que observassem a ortografia das desinências e o som que é produzido quando conjugamos um verbo do 1º grupo – história semelhante ao da palavra PORTE. Conjuguei alguns verbos do 1º grupo, não os da ficha. Pedi para alguns alunos se

arriscarem na conjugação dos verbos que propus na ficha. Fizemos alguns exercícios juntos. Deixei o restante da ficha para aqueles que quisessem se aventurar em casa, senão, nós a faríamos em sala na próxima aula. Lembrei os alunos de que o que estávamos vendo era apenas uma sensibilização da estrutura da língua, e que retomaríamos os conteúdos de forma mais sistematizada em muitos outros momentos de nosso trabalho. Para aquele momento, porém, eu precisava da consciência e da percepção deles. Disse que, para estabelecer a 'química da comunicação', precisamos conhecer as equações que nos permitem as 'reações' – estamos começando pela estrutura simples, 'as ligações do carbono'.

Para fechar a aula, escutamos a música pela última vez, mas, antes de fazê-lo, lembrei de que em nosso primeiro encontro, a maioria deles disse ter interesse na realização do programa de duplo-diploma com a França e propus a seguinte reflexão em aula:

- "Se falamos na intenção de um projeto de estudos universitários na França que será amadurecido nos meses que seguem nada mais justo que investir nas situações que possibilitarão a sua realização. Tirar boas notas na Poli é o caminho chave, mas a formação em língua é uma destas situações. Para que vocês cheguem ao final dos dois anos de curso com o nível de língua indicado para fazer seu programa de intercâmbio, é preciso que vocês se engajem no aprendizado do francês agora. Não falo do aprendizado estrito da língua: saber pronunciar tal palavra, conjugar tal verbo, saber comprar o ticket do metrô ou pedir uma informação etc. Não é só isso! Falo de saber se posicionar diante das diferentes situações de comunicação social, acadêmica e profissional de interesse pessoal, sentir-se seguro para se expressar, falar de si, de seus projetos e expectativas. Como professora de francês, a minha contribuição, além do que veremos no programa do semestre, é refletir sobre a língua como meio de comunicação que pode e deve ser utilizado em benefício do aprendiz. Imagino que, quando vocês decidiram pela Poli, algumas ideias ficaram claras sobre o futuro e algumas informações sobre si mesmos já eram certas. Para um projeto da amplitude de um duplo-diploma, é importante saber quem são vocês 'em francês' e por que decidiram por certos caminhos. Por isso o verbo ÊTRE. Certas informações são construídas com o tempo. Esta é a diferença entre a língua solicitada e a língua esperada: o solicitado é saber expressar-se em nível B1/B2 e o esperado é saber expressar-se sobre o que se quer, como, quando e por quê."

Agradeci a atenção e presença de todos. Escutamos a música pela última vez.

Comentário:

A participação dos alunos correspondeu as minhas expectativas. Gostei da experiência, embora tenha iniciado a aula bem preocupada com a reação deles em relação à música. Por ser uma canção de 1974, achei que eles iriam boicotar a atividade. Meus alunos são jovens, com idade entre 18 e 20 anos e apesar de serem educados, sei, por experiências anteriores, que atividades com músicas, vídeos e temas não muito atuais podem fracassar. A atividade pedagógica precisa ser consistente e simpática. Essa música foi a única que encontrei que usava o verbo ÊTRE e que tinha uma estrutura simples de língua. Minha outra preocupação era em relação ao conteúdo da música, não queria que relacionassem a letra a algo de cunho religioso e nem que eles pensassem que eu tinha essa intenção, o que efetivamente não aconteceu.

A aula foi dada em português e francês. Eu dava a explicação em português e a repetia igualmente em francês e expressões auxiliares do discurso eram todas em francês, como por exemplo: Bonjour, comment allez-vous? S'il vous plaît, prenez vos fiches! Écoutez la musique! Encore une fois. Répétez, s'il vous plaît!, Vous avez compris? Oui ou non? Ça va?, entre outras. As falas em francês apareciam gradativamente e iam ficando no discurso pedagógico. Escolhi utilizar o português com o francês para o nível iniciante nas primeiras aulas, porque quis, como objetivo, e com esse grupo, desenvolver uma percepção clara da estrutura da língua.

Em experiências anteriores com o ensino do francês para objetivos específicos, parti das situações comunicativas e acionais, como se faz habitualmente em Francês Geral, propondo, por meio de atividades, a compreensão da língua e o uso de seus elementos, reforçando as competências do aprendiz. Percebi, entretanto, que precisava otimizar o aprendizado das estruturas linguísticas em contexto específico por meio do desenvolvimento da competência e passei a adotar procedimentos pedagógicos mais práticos e de resultados mais imediatos – o aluno faz, percebe o processo da atividade e sente o resultado produzido (negativo ou positivo).

Para o contexto dos alunos da Poli, aprender a língua para a realização de um programa de intercâmbio acadêmico com a França exige do aprendiz seu engajamento e comprometimento, pois a sua expressão na cultura do outro toma outra dimensão em

contexto específico, revelando sua capacidade de interação, de integração e de compartilhamento por meio da ação e da comunicação. Saber falar de si, do que pensa, do que faz e do que pretende para si é fundamental para a formação do indivíduo, não somente na língua estrangeira, mas, e, sobretudo, na língua materna.

Experiências com grupos avançados de preparação para ida à França ou para os exames DELF ensinaram-me que noções básicas da língua devem ser concretamente trabalhadas desde o início do aprendizado e o professor precisa estar certo de que elas foram aprendidas e internalizadas por seus alunos. Numa formação FOS/FOU não se tem muito tempo para tratar de conteúdos básicos de estrutura de língua. O conteúdo FOS/FOU não parte exclusivamente da língua; parte inclusivamente dela, ou seja, trabalhar o conteúdo específico pressupõe o conhecimento da estrutura da língua para aprender elementos que auxiliem na construção das relações lógicas e na expressão de ideias complexas, promovendo, assim, o desenvolvimento das ditas competências específicas, acadêmicas ou profissionais.

Com esse Módulo 1/CFI-Poli, questionei-me sobre os benefícios em adiantar para os alunos, e isso dentro do programa do próprio módulo, algumas das noções e reflexões sobre a língua desde o início da formação em francês, independentemente da participação ou não deles em programas de intercâmbio acadêmico com a França. Vi, nesse meu posicionamento pedagógico, a estratégia para o amadurecimento e comprometimento do aluno face seu aprendizado. Imaginei-me em três semestres, ou algum outro colega, trabalhando com esse mesmo grupo num nível mais avançado do ensino da língua e num contexto de formação específica. O benefício em adiantar noções e estruturas de língua desde o nível iniciante é o de conseguir, com um grupo de nível avançado, realizar um programa FOS/FOU conciso e bem mais centrado nos conteúdos específicos. Alunos com conhecimentos sólidos em língua integram-se mais facilmente a novas propostas de ensino e o professor passa do nível de ensino d'o que ensinar' para o 'como fazer'. Ainda nesta perspectiva, acredito que a mesma proposta de adiantamento valeria a pena para alguns conteúdos FOS/FOU[4]. O aluno habitua-se a uma abordagem metodológica mais prática de conteúdos específicos, que seriam trabalhados em progressão conforme o seu nível de

[4] Durante o meu mestrado, desenvolvido na EP-USP e defendido em 2009 na FFLCH-USP, trabalhei dentro do Projeto CFI-Poli/FOS, que teve por objetivo adaptar o programa FLE à proposta do FOS. Um dos desafios da equipe de professores responsável era o ensino do FOS para iniciantes e a nossa proposta foi de trabalhar com conteúdos FOS de forma progressiva, ou seja, para cada conteúdo FLE, propúnhamos algumas atividades FOS.

língua. Como proposta de trabalho, adiantar noções, reflexões e conteúdos de língua e língua/específico no sentido de oferecer um ensino mais sólido e não mais no imediatismo e calor da demanda, permitiria ao professor de FLE/FOS assumir estratégias e ações pedagógicas mais planejadas e reflexivas.

1.2. Bases teóricas para a fundamentação da pesquisa

1.2.1. A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Os trabalhos desenvolvidos a partir de histórias de vida como procedimento de pesquisa qualitativa buscam produzir conhecimento sobre os vários aspectos que envolvem o contexto do ensino-aprendizagem, a formação e a prática docente. Nessa perspectiva de estudo, as biografias, autobiografias e narrativas de experiências formativas, vividas pelo professor em sua trajetória profissional, ganham espaço na pesquisa científica, propondo novas maneiras de se entender e produzir conhecimento científico. Connelly e Clandinin (1990) dizem que a ação de contar histórias é inerente ao ser humano e que o estudo de narrativas é a forma como *experimentamos o mundo.* Ao narrar, o indivíduo compartilha e produz novos conhecimentos.

Do ponto de vista da pesquisa, uma narrativa biográfica vale como fenômeno narrado e como método para se compreender as situações narradas (Connelly e Clandinin, 1995). A narrativa é ao mesmo tempo um fenômeno e um método, é tanto uma estrutura quanto um método para recapitular vivências. Para que uma narrativa biográfica ou autobiográfica torne-se um instrumento investigativo rico em informações, é preciso *adequar os meios técnicos aos fins científicos* (Hernández (1986)[5] *apud* Zabalza, 1994:84). Histórias de vida, narrativas, biografias e autobiografias inscrevem-se *nos parâmetros da investigação qualitativa* pela *própria natureza dos temas e instrumentos* utilizados em pesquisa e trabalhados por meio de *abordagens extensivas e dinâmicas* (Zabalza, 1994:18).

---

[5] HERNÁNDEZ (1986); ZABALZA, M. A. *Diários de Aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.* Porto: Ed. Porto, (1994) 2002.

Numa visão hermenêutica e etnográfica, as investigações qualitativas em educação, desenvolvidas na perspectiva narrativa ou biográfica, têm por objetivo interpretar e compreender os fenômenos sociais e educacionais por meio do testemunho dos participantes envolvidos. Esse perfil de pesquisa mostra que o trabalho das pessoas e com pessoas é rico, complexo e dinâmico; e é dificilmente esgotado nas descrições, análises e interpretações em uma investigação qualitativa, visto que a leitura proposta para um estudo parte sempre de uma perspectiva singular, igualmente rica, complexa e dinâmica – a do pesquisador. Considerar a sociedade como um corpo, cujos elementos se articulam entre si no tempo e no espaço, permite a observação participante, numa participação ativa por parte do pesquisador no decorrer de todo o seu trabalho.

Até os anos sessenta, a investigação qualitativa era uma opção metodológica marginalizada e com baixa aceitação. O foco na observação participante e a abordagem etnográfica e hermenêutica ganharam espaço nos últimos anos e mudaram o cenário da pesquisa científica, apesar da prática de pesquisa predominante ainda ser a empírico-positivista (Erickson, 1986; Bodgan e Biklen, 1994; Zabalza, 1994). A investigação em educação visa o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das práticas didáticas e pedagógicas e o método de pesquisa qualitativo é a modalidade que envolve a observação essencial da interação interpessoal da ação do indivíduo no fenômeno estudado (Borg e Gall, 1989). Para Erikson, (1986), a investigação qualitativa é o método que melhor responde às questões que permitem ao investigador situar-se em seu contexto de estudo. As questões de referência propostas por Erikson (1986) são as seguintes:

1. O que acontece, especificadamente, na ação social que ocorre em determinado contexto?
2. Qual o significado das ações ocorridas para as pessoas nelas envolvidas?
3. Como se organiza a ação social em função do seu contexto específico e da vida social cotidiana?
4. Como se relaciona o que está acontecendo em um contexto específico com os demais contextos?
5. Como as formas de vida de um contexto específico se estruturam comparadas a outras? Como os participantes de uma situação específica contribuem com suas presenças e ações nas situações dos outros?

Na proposta da investigação qualitativa em educação, o indivíduo deve ser compreendido como parte integrante da sociedade a qual pertence e a sociedade deve ser

percebida como resultante das interações e inter-relações estabelecidas entre esses mesmos indivíduos. A investigação qualitativa pode ser definida como um processo de investigação reflexivo e analítico, que possibilita a compreensão do objeto estudado em seu contexto; e, constitui, como método, um conjunto diverso de estratégias de estudo, que compartilha elementos relativos a pessoas, espaços e situações descritos em seus valores e características (Brandão, 1999; Lüdke e André, 2012; Oliveira, 2007). A investigação qualitativa *envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes* (Lüdke e André, 2012:13). A sua definição pode ser percebida igualmente nas cinco características básicas, identificadas por Bodgan e Biklen (1994), que a configuram.

- Primeira característica:

Ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (Bodgan & Biklen, 1994:47). Para Bodgan e Biklen (1994), as questões relativas à educação são observadas pelo pesquisador em situações nas quais se manifestam naturalmente e isso somente é possível, porque ele frequenta os locais de estudo a fim de entender as ações em seu ambiente natural e habitual de ocorrência. Em educação, é preciso referenciar as questões estudadas aos atores envolvidos e ao contexto em que está inserido.

- Segunda característica:

Essa característica diz respeito aos dados coletados. Os autores dizem que os dados obtidos devem ser ricos em descrições, sejam eles de pessoas, objetos, imagens etc. Todas as informações que compõem a situação ou questão de estudo são importantes e devem ser consideradas.

- Terceira característica:

Trata-se do foco da investigação, que é o processo de como se dá a situação ou a questão observada e não simplesmente os resultados ou produtos do estudo. Bodgan e Biklen dão como exemplo a investigação das práticas pedagógicas em escolas, nas quais o que interessa é o procedimento adotado para a realização de uma prática e a percepção dos aspectos envolvidos na sua realização.

- Quarta característica:

É a análise dos dados de forma indutiva. O pesquisador explora a visão dos participantes sobre o foco da pesquisa, não com o objetivo de obter evidências que respondam à questão de pesquisa ou confirmem hipóteses de estudo. A investigação qualitativa não parte de hipóteses prévias ou de questões específicas definidas. Lüdke e André (2012) usam a imagem do funil para explicar o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, dizendo que no início do estudo, as questões são amplas e à medida que se avança, as questões iniciais transformam-se em outras ou definem-se e especificam-se.

- Quinta característica:

A última característica diz respeito à tentativa do pesquisador de capturar o significado que as pessoas envolvidas no fenômeno estudado dão às coisas e à vida. É o que Erickson (1986) chama de *perspectivas participantes*. O investigador interessa-se por diferentes pessoas e pelos sentidos que as mesmas dão ao que ele estuda; e esse exercício, na pesquisa, lhe dá a percepção do dinamismo interno do fenômeno estudado.

Em função das características da investigação qualitativa, é importante considerar as condições de desenvolvimento de estudo para que a mesma se legitime enquanto metodologia de trabalho. Zabalza (1994: 21), em seu estudo sobre os diários de aula, propõe três condições *para uma boa investigação qualitativa* quanto à sua representatividade, relevância e aceitação:

1. *Ampliar ao máximo o contexto de análise de modo a poder incorporar na situação analisada tantas variáveis, fatores ou personagens, quantas possam ajudar-nos a entender o que se analisa.*

O objetivo da pesquisa qualitativa é propor uma visão de estudo sobre um todo social específico, partindo de uma análise e de uma interpretação minuciosa de um fenômeno social. Para isso, o pesquisador precisa obter o máximo de informações e o maior número de percepções entre os envolvidos no fenômeno, buscando uma imagem ampla e completa do objeto de estudo. Em educação, considerando as dimensões institucional, educacional e social nela envolvidas, uma ampla obtenção de informações sobre o fenômeno educacional estudado, garante, mesmo que do ponto de vista da análise subjetivo-interpretativa, a legitimidade ao trabalho do pesquisador.

2. *Descrever o próprio processo seguido na obtenção e análise da informação.*

O pesquisador deve adotar técnicas de pesquisa e protocolos de coleta e análise das informações de estudo - considerar os diferentes níveis e naturezas de obtenção de informação. Quanto maior a coleta, mais qualitativa e rica será a análise realizada do objeto de estudo e melhores condições terá o investigador para delimitar sua pesquisa.

3. *Configurar a investigação como um autêntico processo de busca deliberativa.*

Considerando a imagem do funil proposta por Lüdke e André (2012) como explicação para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, as questões levantadas pelo pesquisador no início de seu estudo têm por função orientar seus caminhos investigativos. À medida que vão sendo respondidas, ampliadas ou especificadas, trazem para dentro do exercício de pesquisa do investigador a noção de 'apropriabilidade' de métodos e teorias. À medida que avança em seu processo de busca, o pesquisador utiliza-se de teorias e procedimentos pré-existentes, tendo como critério para a escolha dessas teorias e procedimentos de trabalho a adequabilidade ao objeto estudado.

Como bem afirma Zabalza (1994:22), *nenhuma investigação se faz a partir do vazio doutrinal ou sem preconcepções sobre a realidade que se pretende estudar.* A perspectiva teórica em uma pesquisa revela um modo de entendimento do mundo, como as pessoas concebem suas verdades. Quanto à fundamentação teórica da investigação qualitativa, vale lembrar que a pesquisa em Ciências Sociais é um processo de produção de conhecimento, não tem por pretensão enumerar, medir ou quantificar dados estudados. O foco do estudo é amplo, o objeto do investigador qualitativo é o indivíduo social em contexto em função do seu comportamento, pensamento, sentimentos e atitudes. A pesquisa de cunho qualitativo não se baseia em um único conceito teórico e metodológico, pelo contrário, a subjetividade dos participantes, o entendimento das relações estabelecidas entre os envolvidos, são informações que são obtidas no decorrer de uma pesquisa qualitativa e podem levar o investigador a fazer escolhas teóricas e metodológicas em função do seu objeto de estudo.

Os três principais preceitos teóricos que embasam a investigação qualitativa possuem características específicas que direcionam as escolhas dos métodos e procedimentos, conforme os interesses de pesquisa do investigador. A perspectiva teórica da fenomenologia é a mais utilizada pelos pesquisadores, pois o estudo parte de cada indivíduo, explorando suas estruturas subjetivas de significação e suas intenções. O objetivo da fenomenologia é explorar ao máximo a natureza dos temas estudados e não ficar nas aparências. A análise

fenomenológica pode ser caracterizada por dois aspectos: a descrição da situação estudada a partir da perspectiva e das intenções do sujeito; e, a redução ao essencial do tema estudado, considerando as variações do fenômeno (Bodgan e Biklen, 1994). O preceito teórico do interacionismo simbólico consiste na compreensão da subjetividade e das intenções do sujeito envolvido no objeto de estudo. Essa abordagem de pesquisa tem ponto comum com a perspectiva fenomenológica, quando afirma *que a experiência humana é mediada pela interpretação* (Bodgan e Biklen, 1994:55). Para que aconteça a compreensão do comportamento do sujeito, é preciso compreender os aspectos envolvidos em sua constituição. A interpretação não ocorre de forma independente, os indivíduos precisam uns dos outros, pois os significados se constroem à medida que as interações se estabelecem. O investigador, na abordagem interacionista simbólica, parte sempre da visão de mundo dos sujeitos estudados. O terceiro preceito é o da etnometodologia. Essa abordagem de pesquisa, diferentemente, das anteriores, não mantém seu foco na visão do sujeito estudado dentro do processo da interação, mas no próprio processo da interação no qual se encontra o sujeito. O objetivo da abordagem etnometodológica está justamente no estudo e avaliação da atividade como processo – como a mesma se define em função de sua atuação e contexto.

A base teórica e metodológica da investigação qualitativa na educação respeita o olhar, a análise e a compreensão do pesquisador sobre o(s) fenômeno(s) educacional(is) estudado(s) e atende às exigências da pesquisa, visto que diz respeito ao estudo do contexto do ensino-aprendizagem como um todo: seus atores e as experiências vividas por eles em práticas sociais de forma individual ou coletiva (Holly, 2013; Nóvoa, 2013; Zabalza, 2002, 2003). Dentro dessa abordagem de pesquisa, a prática narrativa ou (auto)biográfica abre-se como possibilidade de expressão para o professor, concedendo a si mesmo e à outros, um espaço-texto, oral ou escrito, do seu ver e pensar sobre o seu fazer. Para Zabalza (2002), a reflexão é inerente ao exercício da narrativa, o indivíduo, ao elaborar seu texto, recupera seus conhecimentos já adquiridos, muda-os, reformula-os, reelabora-os de forma a organizá-los adequadamente, coerentes e coesivos, na situação-problema, pondo-se em condição de compreender e contribuir com novos conhecimentos – é o princípio do "círculo hermenêutico" de Heidegger. Para Woods (1991; 130), que cita a "noção construtivista de pessoa" de Davies (1972 – *Interaction an the Self*[6]), o indivíduo que enfrenta a necessidade de

[6] DAVIES (1972), WOODS, P. *Aspectos sociais da criatividade do professor*. *In* A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Ed. Porto, 1991.

adaptação a uma situação específica, busca explorar o contexto em questão, ajustando ao máximo seus conhecimentos prévios sobre o assunto a fim de compreender o todo-situação e interagir com as novas informações que se apresentam.

Pode-se dizer que as pesquisas realizadas por meio de narrativas ou (auto)biografias em educação têm por finalidade promover a produção de conhecimento sobre o contexto do ensino-aprendizagem, beneficiando em sua formação acadêmico-profissional os participantes envolvidos no fenômeno estudado. A análise de documentos biográficos docentes permite um mapeamento do contexto educacional e aponta para caminhos teóricos e metodológicos que facilitam a compreensão e a explicitação de questões que envolvem a construção identitária do professor, uma maneira de representar o indivíduo em contexto específico de estudo para nós mesmos, para a construção de nossa história e nossa cultura.

As narrativas, (auto)biografias, relatos ou diários de experiências formativas, escritas por docentes, constituem-se como método ou técnica de produção de dados e conhecimentos que traduzem, de forma singular, a prática didática e pedagógica do profissional docente; e revelam ainda aspectos e características da pessoa e do professor. A investigação narrativa-biográfica possui uma dupla-dimensão: a pesquisa possibilita ao professor-autor a investigação de sua própria prática didática e pedagógica e, como reflexão por meio do registro escrito, proporciona dados para a formação docente. Quanto à aplicabilidade da dupla-dimensão da narrativa-biográfica, a mesma pode ser utilizada para fins didáticos, na exploração do processo de produção da própria narrativa-docente; e para fins investigativos, na obtenção de dados (Cunha, 1997). Souza (2007) contribui dizendo que a narrativa-biográfica possibilita ao sujeito o entendimento do seu percurso formativo e a identificação dos seus saberes presentes nas experiências vividas. Ainda nessa perspectiva, Connelly e Clandinin (1995), ressaltam o caráter colaborativo da narrativa-biográfica, o investigador, no seu exercício de pesquisa, toma emprestado aquele relato para si, ele o explica quantas vezes lhe for necessário, até que a sua voz, a do investigador, encontre e quase se confunda com a do relator/narrador. Os autores citam uma característica importante das narrativas: a temporalidade. O tempo é um aspecto imprescindível nesse tipo de investigação, pois ao contar uma história, o narrador utiliza-se da *tríade temporal*: passado, presente e futuro para relatar o *pensado e vivenciado* por ele. Outro aspecto importante para se levar em consideração é sobre o julgamento do que está sendo narrado, se o que está sendo expresso é verdadeiro ou falso. A verdade é expressa do ponto de vista do narrador, num determinado

tempo e espaço, conforme seu estado, sentimento, pensamento e reflexão sobre o que ele acredita ser verdade. Por isso, a narrativa é a possibilidade de autoconhecimento do professor-narrador num contexto específico, ela proporciona, por meio da escrita, lembranças conscientes de experiências vividas que contribuíram para a formação pessoal e profissional.

Para Moraes (1999/2000), a narrativa (auto)biográfica é caracterizada pela narração de acontecimentos. O narrador, quando registra sua experiência, o faz refletindo e avaliando seu percurso, procurando compreendê-lo à medida que o registra e aprendendo sobre si com o seu próprio caminho desenhado no texto, que se faz caminho, porque cruza com os caminhos de outros.

A abordagem qualitativa é a proposta de investigação mais adaptada para a análise de relatos docentes, porque estabelece e facilita a colaboração e compartilhamento entre o pesquisador e o participante na investigação. O pesquisador, no caso de meu estudo, é também o professor pesquisado, ou seja, eu mesma em ação e estudo; em ação na perspectiva do participante sobre a realidade de estudo e em pesquisa na visão sensível dos processos que conduzem a determinados resultados.

1.2.2. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO HEURÍSTICA

Para analisar, com propriedade os relatos autobiográficos apresentados, servi-me da perspectiva heurística, método de pesquisa proposto por Clark Moustakas, psicólogo humanista americano, dos anos 90. Moustakas referiu-se à sua proposta como sendo muito mais ‘uma atitude’ do que propriamente um método, porque parte do princípio que o pesquisador responsável pelo estudo esteja comprometido com o processo e o produto de sua pesquisa; e que parte ou o todo da pesquisa venha de uma experiência vivida e realizada pelo próprio pesquisador. O método de Moustakas organiza-se em etapas, que se desenvolvem não necessariamente de forma linear, mas conforme o desenrolar das experiências vividas e propostas para o estudo. A estrutura organizacional do método corresponde ao percurso de estudos, experiências pedagógicas vividas, coletas de dados e análises, etapas que realizei neste doutorado.

A proposta de Moustakas foi fortemente influenciada pelos estudos realizados por Michael Polanyi sobre os conhecimentos tácitos entre os anos 60 e 70. Polanyi (*apud* Sales, Sousa & Cavalcante Junior, 2012)[7] afirmava que era importante considerar em pesquisa o conhecimento explícito inerente ao participante, livre de descrições e explicações científicas; e, que a presença do investigador no processo de pesquisa garantiria ativo o processo do conhecer no exercício da pesquisa. Em função de todo o movimento provocado por Polanyi, pesquisadores de perfil humanista propuseram suas abordagens qualitativas com o objetivo de compreender os fenômenos estudados, partindo da perspectiva do sujeito participante na qual *a experiência do próprio pesquisador, em maior ou menor grau, também exercesse um papel ativo neste processo de investigação (apud* Sales, Sousa & Cavalcante Junior, 2012: 104).

O método heurístico de Moustakas tornou-se uma das abordagens mais utilizadas na Psicologia Humana, pois propõe a busca dos sentidos nas experiências vividas, por meio de *um processo subjetivo de reflexão, exploração, peneiramento e elucidação da natureza do fenômeno sob investigação.* (Douglas e Moustakas, 1985:40). O método de Moustakas possibilita o conhecimento pelo posicionamento do pesquisador em relação ao que conhece sobre o objeto de estudo e o põe no centro do processo de pesquisa, de quem exige total presença, dedicação, honestidade, integridade e rigor científico. O pesquisador está diretamente implicado no processo de estudo e deve buscar de maneira intuitiva e reflexiva as informações que lhe darão condições para compreender as experiências vividas. A tarefa do investigador consiste na coleta máxima de informações e observações que traduzam e transmitam suas percepções, sentimentos e pensamentos sobre o seu vivido em contexto de estudo. As significações extraídas de informações sobre as experiências vividas pelo investigador, não só as atualizam e as tornam ativas na essência do indivíduo investigador-investigado, como o transforma.

A característica principal da heurística como proposta, é o movimento que o investigador provoca para dentro de si, em busca da sua própria consciência sobre o objeto estudado e o entendimento de sua experiência. O desafio para ele está em se descobrir a partir de dados coletados da experiência vivida e ir além, na compreensão do vivido com o objetivo

---

[7] POLANYI, M.; SALES, Y. N.; SOUSA, A. F.; CAVALCANTE JUNIOR, F. S. *Ciência e Pesquisa centradas na pessoa: três modelos e seus efeitos na condução da investigação acadêmica.* Ver. NUFEN [online], julho-dezembro, 2012, v. 4, nº 2, p. 99-112.

de conhecer e compreender os aspectos que constituem o fenômeno humano estudado. O método de Moustakas leva o investigador a dialogar consigo mesmo, é o diálogo do 'eu' investigador com o 'eu' que viveu a experiência de estudo e tem um conhecimento tácito do vivido.

Sobre o conhecimento tácito, Moustakas (1994), afirma que o mesmo revela a capacidade que o investigador possui em sentir e perceber o fenômeno estudado na parte ou no todo. Segundo o autor, o conhecimento tácito é aquele adquirido ao longo da vida, é o espontâneo, o intuitivo, o experimental, o conhecimento de todo dia. Esse conhecimento é difícil de ser explicado, porque é subjetivo, é inerente às habilidades de uma pessoa. Esse conhecimento, dentro do processo da pesquisa heurística, abre a compreensão investigativa do objeto de estudo, aumentando o campo de significações do sujeito investigado. Quanto à intuição, essa é considerada um meio de investigação para ampliar a compreensão da experiência estudada, na medida em que é considerada sem a influência do pensamento lógico. A intuição permite a percepção global do fenômeno estudado, servindo de ponte entre os conhecimentos tácitos e explícitos. Ainda nessa perspectiva, a intuição pode orientar também o olhar do investigador sobre seu objeto, permitindo-lhe senti-lo e acessá-lo do ponto em que se estabeleceu o contato. O investigador não é obrigado a explorar todos os aspectos que compõem um fenômeno, ele pode fixar sua investigação no ponto que lhe for mais significativo, ou seja, essencial para seu estudo.

A pesquisa heurística é realizada pelo investigador por fases, que se desenvolvem, não necessariamente, de forma linear: o engajamento inicial, a imersão no contexto de estudo, a incubação, a iluminação, a explicação e a síntese criativa.

O ENGAJAMENTO INICIAL

O 'engajamento inicial' corresponde à fase de envolvimento com objeto de pesquisa. Nessa fase, o investigador descobre seu foco de interesse, que deve estar intimamente ligado a sua vida pessoal ou profissional e deve despertar nele o desejo de compreensão. O interesse pelo objeto de estudo deve ser significativamente forte para iniciar o processo de diálogo interior.

A IMERSÃO

A fase de ‘imersão’ diz respeito à forma como o investigador convive com sua questão de pesquisa. Nessa fase, o investigador mantém o foco sobre seu objeto de estudo a fim de penetrar no tema e perceber como ele mesmo reage a cada situação ou informação em contexto. A cada reação percebida, tem-se a emersão de um sentimento como resposta. O investigador pode buscar apoio em testemunhos de experiências semelhantes a sua para ampliar e enriquecer sua visão sobre o processo vivido. Todos os momentos de foco e concentração no objeto de estudo na fase da imersão trazem para o pesquisador o espaço-tempo dentro de si, onde moram suas ideias, seus pensamentos, seus sentimentos, suas representações sobre pessoas, eventos e objetos. As informações construídas na imersão total de si, por meio de descrições detalhadas, revelam questões sobre sua própria experiência.

A INCUBAÇÃO

A terceira fase, a da ‘incubação’, é caracterizada pela ausência do exercício de pesquisa. Essa fase corresponde ao momento do recuo sobre si mesmo e sobre o objeto de estudo para melhor entendê-lo como proposta. Nessa fase, o conhecimento tácito emerge e a intuição fica mais fina na busca da compreensão do objeto de estudo. A fase seguinte, a da ‘iluminação’, é consequência da anterior.

A ILUMINAÇÃO

Se o pesquisador aproveitou seus momentos de observação e concentração sobre o objeto estudado, ele deixou-se em condições, ou seja, receptivo e aberto para novas ideias, podendo modificar assim sua percepção anterior e ampliar seus conhecimentos.

A EXPLICAÇÃO

A ‘explicação’, é a fase que segue a da ‘iluminação’. Essa fase é reservada para o pesquisador esclarecer seus pensamentos a partir dos temas do fenômeno em estudo. É o momento de examinar atentamente tudo o que emergiu de sua experiência, desde sentimentos, percepções, pensamentos, crenças, julgamentos até novas ideias; e coloca-los juntos a fim de obter uma compreensão global de tudo o que foi descoberto. Nessa fase, o investigador está pronto para confrontar sua concepção do fenômeno estudado com a de outros autores. O exercício da confrontação permitirá expandir sua compreensão sobre o tema, mas não alterará o conhecimento sobre a sua experiência.

A SÍNTESE CRIATIVA

A ‘síntese criativa’ é a fase de fechamento da pesquisa heurística. Nessa última etapa, o investigador tem domínio total da experiência vivida, ele volta a acessar seus conhecimentos, sua intuição sobre o objeto estudado e elabora uma síntese do seu trabalho. Moustakas diz que a síntese criativa é o resultado das descobertas na pesquisa heurística e pode ser registrada de diferentes formas: uma narrativa, uma descrição, um poema, um conto etc.

Em educação, a modalidade da pesquisa heurística permite uma produção reflexiva sobre contextos específicos de ensino que auxiliam na formação de professores. Permite igualmente ao pesquisador-professor realizar *um profundo processo de auto-reflexão – um estudo de si mesmo e sua relação com a prática pedagógica.* (Moustakas, 1994 *apud* TELLES, 2002: 111)[8]. O objetivo da pesquisa heurística é de gerar conhecimento a partir de significados revelados em experiências vividas pelo investigador. No caso deste estudo, no ensino do FLE, é de analisar os significados das experiências que propus e de extrair deles pistas para a formação do professor de francês.

Os resultados obtidos em uma pesquisa heurística diferenciam-se de outros métodos. Como esta pesquisa baseia-se em relatos, diários e histórias de um docente, obtém-se dela como resultado, exposições individuais, que Moustakas chama de *Síntese Criativa*, que

[8] MOUSTAKAS (1994); TELLES, J. A. “*É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.* Assis: Revista Linguagem & Ensino, Universidade Estadual Paulista, 2002, v. 5, nº 2, p. 91-116.

consiste numa forma de *representação alternativa do conhecimento construído na pesquisa* (MOUSTAKAS, 1994, *apud* TELLES, 2002, p. 113).

1.3. Contexto de Estudo e Histórico da Pesquisa

No meu percurso profissional, tive muitas experiências de ensino em contexto para objetivos específicos, atuando como professora autônoma em variadas áreas do conhecimento/profissionais e no Centro de Línguas da Universidade de São Paulo / CL_FFLCH-USP durante meu mestrado e doutorado. Muitas das formações assumidas, como professora autônoma, eram em função das necessidades de aprendizagem dos meus alunos. Embora não tivesse, até o mestrado, conhecimento do FOS, metodologia do ensino do francês para objetivo(s) específico(s), intuitivamente, trabalhava centrada nas necessidades de meus alunos, buscando equilibrar o ensino da língua e a exploração do conteúdo específico.

Realizei meu mestrado na Universidade de São Paulo sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, que teve por título "*POLI-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP".* O objetivo do estudo, naquele momento, foi a elaboração de um módulo para a formação em francês dos alunos da Escola Politécnica inscritos no programa de duplo-diploma com a França a partir da metodologia do FOS, conforme proposto por Chantal Parpette e Jean-Marc Mangiante (2004, 2011). Ingressei no CFI[9] em 2005, onde trabalhei como professora de francês nos quatro módulos do curso, e em 2007, iniciamos o Projeto CFI-Poli/FOS, que teve por objetivo reformular todos os programas dos módulos, passando-os de programas FLE para programas FLE/FOS: a integração do ensino do FOS de forma progressiva, de acordo com o nível dos módulos, dentro do quadro do ensino do Francês Língua Estrangeira. No período do mestrado, as questões de estudo diziam respeito aos conteúdos específicos: quais deles priorizar e como didatizá-los. No doutorado, constatei que o curso piloto proposto em meu mestrado em 2009 para os alunos do CFI-Poli enquadrava-se não somente no campo do FLE e do FOS, mas, na proposta de ensino do Francês para Objetivo Universitário (doravante

[9] CFI – Curso de Francês para Iniciantes criado em 2001 pela Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia – Coordenadora do Francês, conforme demanda da Escola Politécnica da USP para a formação de alunos selecionados para os programas de intercâmbio acadêmico com a França.

FOU) (Mangiante e Parpette, 2011), curso com o qual tive a oportunidade de trabalhar desde a reformulação do programa, elaboração de material e aulas. As questões por mim levantadas, voltadas no doutorado à prática do ensino em contexto exolingue e híbrido do FLE/FOS/FOU, ainda eram válidas, entretanto, ganharam outro grau de aprofundamento e discussão em função das diferentes experiências de ensino vividas por mim no período desta pesquisa e que compuseram o seu corpus.

O corpus de pesquisa deste doutorado foi composto pelo conjunto de aulas elaboradas para diferentes contextos de ensino do francês para objetivos específicos. As aulas foram elaboradas e ministradas por mim e registradas em relatos docentes por meio de histórias de vida e de diários de aulas, como já comentado anteriormente no estudo - material que me serviu de base e ponto de partida para a análise de minhas próprias práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir a prática reflexiva do professor de francês. As atividades pedagógicas que constituíram o corpus são as seguintes:

no **Centro de Línguas da FFLCH**:

- o trabalho realizado na Escola Politécnica pelo CFI-Poli,

como professora autônoma[10], trabalho desenvolvido com pequenos grupos e individual:

- a formação em francês de médicos ortopedistas da Faculdade de Medicina da USP (FM-USP/Pinheiros) que iam realizar seus estágios profissionais na França.
- funcionária de uma indústria francesa.

As práticas pedagógicas que adotei nos cursos, que compõem o corpus de pesquisa, foram replicadas entre elas, de forma coerente com cada área, em suas etapas de concepção metodológicas e na essência do objetivo do ensino, que acredito ser o motor para a minha atuação como professora: levar o meu aluno a SER na cultura e língua do outro e realizar seus objetivos comunicativos e acionais. Tal afirmação não se fez de uma hora para outra. À medida que desenvolvi minhas atividades de pesquisa, entre estudos e elaboração de aulas, alguns questionamentos apareceram e serviram-me de suporte para chegar a uma linha de trabalho que me permitisse, de forma clara, elaborar minha abordagem pedagógica em função da metodologia do FOS e o ensino da língua francesa.

[10] Considero importante reivindicar o estatuto de professora autônoma e não de professora particular, porque sou inscrita na Prefeitura da Cidade de São Paulo (Professora e Tradutora), desde 2000, o que me dá o direito de assumir contratos de trabalho para o ensino do francês como prestação de serviço autônomo para empresas e emitir RPA (Recibo de Profissional Autônomo) e o dever de cumprir com o trabalho proposto.

Nesse estudo, dentro da perspectiva da investigação heurística, busquei trazer e vivenciar a função do ensino da língua estrangeira, como a concebo: ensinar e aprender a Ser na língua do outro, condição, ao meu ver, que propicia ao indivíduo a comunicação, a interação e a integração com pessoas de culturas diferentes da sua; e a sua ação e circulação no espaço do outro. Ser, Estar, enfim, Agir na língua do outro é tão importante para o aluno que aprende a língua estrangeira, quanto para o professor que a ensina. O professor, além de suas competências pedagógicas, deve igualmente dominar a língua e a cultura alvo – objetos de seu trabalho – não somente como instrumentos profissionais, mas como elementos fundamentais para sua ação dentro de um cenário com códigos culturais diferentes. Ele precisa desenvolver os mesmos conhecimentos e competências comunicativas de sua língua materna na língua alvo e ir além para garantir uma visão interpretativa, integrativa e interacionista na língua estrangeira, o que lhe aproximará do seu uso real em comunicação e lhe permitirá, de forma crítica e analítica, selecionar conteúdos e decidir metodologias de ensino.

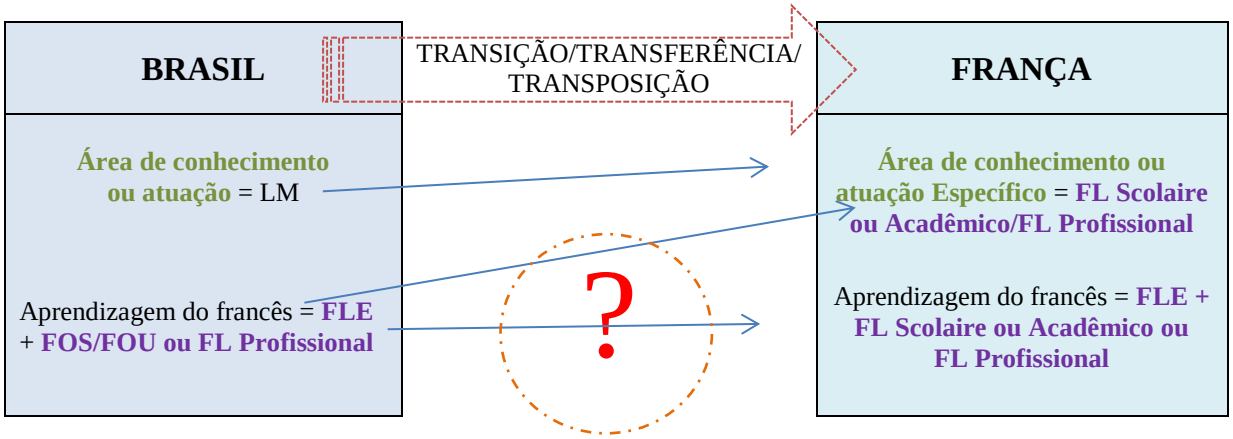
Ensinar uma língua estrangeira, do ponto de vista do professor, envolve variáveis de todos os aspectos: o institucional, o educacional e o social. Dentro desta perspectiva, o professor depara-se no seu dia-a-dia com temáticas diversificadas, como por exemplo, a interculturalidade, tema que o leva a refletir sobre quais aspectos da cultura do outro trazer para o seu aluno e como fazê-lo a partir de um olhar neutro, sem desenvolver estereótipos, sabendo que o ensino da LE se dá por meio de sua própria cultura. Conhecer a língua e a cultura estrangeira, dominar a metodologia de ensino proposta, saber qual abordagem é mais adequada para o conteúdo a ser trabalhado e qual responde às necessidades dos alunos são informações fundamentais que o professor de LE deve levar em consideração para sua atuação profissional.

Para se tratar das questões levantadas acima, propus-me o entendimento, primeiramente, do contexto de atuação no qual estava inserida como professora de língua estrangeira e nas bases teóricas nas quais me apoiei para me formar como profissional e formar minhas práticas docentes.

Acredito que o ensino da língua para um único indivíduo ou para um grupo muito reduzido de alunos é uma oportunidade para o professor de língua (materna ou estrangeira), na prática, atentar-se a todos os detalhes que compõem o processo do ensino-aprendizagem. O ensino: o conteúdo que o professor precisa dominar, as competências de língua e pedagógica

que ele precisa ter para passá-lo, as atividades didáticas que ele precisa elaborar para que o seu aluno realize ações e comunicações em situações específicas de comunicação. Em outras palavras, é preciso que o professor facilite a entrada do aluno na língua, estabelecendo assim o processo da aprendizagem, etapas que vão se traduzir, dentro de uma progressão pedagógica, na capacidade do indivíduo-aprendiz se fazer como sujeito na linguagem do outro, participar, construir e compartilhar seus pensamentos, se inserir e ocupar um (seu) espaço construído por ele na cultura do outro. É o que defende o Quadro comum (2001), o agir em situação de comunicação.

1.3.1. CONTEXTO METODOLÓGICO DE ENSINO E PESQUISA



Legenda:
LM = Língua Materna
FOS = Francês para Objetivo(s) Específico(s)
FOU = Francês para Objetivo(s) Universitário(s)
FL Profissional = Francês Língua Profissional
FL Scolaire = Francês Língua Escolar ou Acadêmico

Qual seria a melhor abordagem de ensino híbrido do FLE/FOS/FOU para garantir a transferência da informação/comunicação/ação linguística acadêmica e/ou profissional do aprendiz para realizar seu projeto na França ou mesmo em contexto exolingue? Quais competências deveria o professor de FLE dominar para tal situação de ensino? Em função das necessidades de aprendizado, como o professor realiza seu programa e garante o ensino de competências linguísticas que permitem a seu aluno a ação e a comunicação em contexto cultural geral e específico francês? Essas são apenas algumas das questões

decorrentes de reflexões sobre as práticas docentes que vivi em minhas experiências, como professora de francês para objetivos específicos, particularmente no CFI-Poli no módulo *Mobilité Internationale*. Não busquei respostas específicas para cada uma delas por dois motivos.

O primeiro, porque sei que questões e dilemas da prática docente compõem o exercício de elaboração dessa mesma prática, obtendo suas respostas por meio, ainda, dessa mesma prática. Todo professor pratica, em graus diferentes e em função de seu conhecimento e maturidade profissional, reflexões sobre sua própria prática docente, por mais simples que possam parecer. Ora, o professor, inexperiente ou por opção mesmo, quando separa o material e seleciona seu exercício, de alguma forma, pratica uma reflexão sobre sua prática quando do planejamento de sua aula. A diferença é de que talvez ele não considere esse exercício como um processo de reflexão, porque não foi despertado para essa prática. Despertar o professor: essa é uma das funções do tutor, do orientador ou do formador. Quando se desperta o professor para o que ele já pratica, fica muito mais fácil gerar novos movimentos formativos e transformacionais. Insiro um relato que vivi, como pesquisadora. Por um período desta pesquisa de doutorado, participei de um grupo de pesquisa sobre o ensino do francês para objetivo específico/universitário. Uma das professoras participantes comentou que me faltava um discurso mais metodológico e um esclarecimento das noções pedagógicas e que eu precisava estudar a metodologia proposta. Lá fui eu, em busca do tal discurso metodológico e das noções pedagógicas. Reli as obras que já tinha estudado, fiz resumos etc. Meses mais tarde, participei de um estágio prático sobre o ensino e constatei que conhecimento e prática no assunto eu tinha; o que me faltava era somente perceber o que eu já praticava e associar o que já sabia ao que fazia. Foi na leitura de meus relatos de vida e diários de aula com a Profa. Cristina, que vi o quanto minha prática docente era impregnada das metodologias de ensino que vivi, aprendi e aplico em minhas aulas.

O segundo motivo é que a proposta do FOS, como modalidade de ensino para uma finalidade de comunicação específica, parte das metodologias que já são aplicadas em FLE. O que assombra o professor de FOS/FOU é que os conteúdos e competências de comunicação para o ensino do francês fazem fronteira com a língua francesa escolar / materna. Quem lê, pode se perguntar se não é justamente isso que o ensino do FOS/FOU

propõe: aprender um francês para ser utilizado em meio específico e natural de comunicação do francês. Sim e não. É importante considerar que o contexto de ensino é exolíngue, os cursos de ensino do francês são de perfil 'livre' / extracurricular, que o professor é brasileiro e de FLE e que o público é aprendiz do FLE.

Voltando às questões do início do texto, pode-se pensar que elas têm a ver com o ensino da língua estrangeira geral ou tradicional e não, particularmente, com o ensino da língua específica. Por um lado sim, se considero que o ensino da língua estrangeira para objetivo específico parte da língua como elemento de trabalho, mas, por outro, opõe-se ao que se entende por geral, tradicional, usual e mesmo cultural (Vigner, 1980), porque o que se ensina são estruturas de língua particulares à especificidade ou especialidade do contexto de comunicação de aprendizagem e não, simplesmente, a língua ou o duo língua/cultura (Lehmann, 1993).

A proposta do ensino para objetivo(s) específico(s) não data da metodologia do FOS/FOU (respectivamente 2004/2011). Desde os anos 80, especialistas em didática do FLE buscam adaptar o ensino à demanda e às necessidades comunicativas do aprendiz. De lá para cá, muitas denominações (Mourlhon-Dallies, 2008), sobre o ensino do francês para objetivo específico, apareceram e circularam pela Didática do FLE, cada uma com sua função e serventia. O que se pode perceber comum a todas as propostas é a busca por um ensino da língua mais objetivo, mais otimizado do ponto de vista da prática do ensino-aprendizagem, que com o passar do tempo, foi da linguística para a articulação da linguística com seus aspectos extralinguísticos (socioculturais, econômicos, cognitivos, profissionais etc.). O que importa para a Didática do FLE, segundo Mourlhon-Dallies (2008), não é se a metodologia utilizada é atual ou não; é a escolha de uma denominação metodológica e o respeito na aplicação de seus conceitos em função do contexto de ensino - saber o que se faz (método, procedimento e técnica), porque o faz (objetivos didáticos de língua), como fazê-lo (metodologia de ensino) e para quem o faz (público/aprendiz).

Quando se trata do ensino para um objetivo específico de comunicação e ação em francês, vê-se uma grande concentração da prática pedagógica na aplicação da metodologia, o que é positivo, como apresentado por Mourlhon-Dallies (2008), mas o foco pedagógico não sai da obtenção do resultado no todo do ensino. Essa perspectiva do resultado pelo todo do ensino é válido quando se trata da produção padrão de material

didático. Nos últimos dez anos, bons trabalhos vêm sendo publicados e são referências na área de ensino, auxiliando enormemente os professores-conceptores FLE/FOS/FOU na elaboração de seus próprios materiais pedagógicos e aulas. É importante fazer uma leitura mais ampla da proposta do FOS, para assim decidir os passos metodológicos, em função do contexto de ensino, público e necessidade de aprendizagem.

A terminologia do FOS apareceu no cenário da didática nos anos 90, mas ganhou força em 2004, com a publicação de *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* – Hachette, Paris, 2004, de Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette. O FOS é uma formação em francês voltada para um público adulto específico e, segundo Cuq (2004),

> *inscreve-se num procedimento funcional de ensino: o objetivo da formação linguística não é o domínio da língua em si, mas o acesso aos conhecimentos linguageiros em situações identificadas de comunicações profissionais e acadêmicas* (Cuq: 2004: 109)[11].

Essa metodologia é utilizada em demandas variadas de ensino, mas vale lembrar as características que fazem do FOS uma proposta de ensino específica: o público específico – ele precisa ser homogêneo em sua especialidade e em seu nível de língua em francês. O conteúdo precisa ser específico e muito bem definido em comum acordo com os alunos – numa formação curta como a do FOS, o professor não poderá dar conta de temas que saiam do programa de ensino. Para o FOS, não há publicações de manuais que possam ser utilizadas em aula, como no modelo dos manuais de FLE. Para não falar que não há nada, podemos encontrar algumas publicações em áreas como: ciências médicas, negócios, ciências exatas, direito, etc. Esses materiais podem servir para algumas aulas ou como pistas para a elaboração de outros materiais FOS, mas não para serem adotados para a formação. Vale ainda lembrar que materiais de áudio e vídeo são difíceis de serem fabricados em curto prazo pelo professor a partir de suas coletas de dados. Ou ele tem o apoio incondicional do solicitante da formação (empresa ou instituição de ensino) para a obtenção de vídeos e áudios institucionais que ele possa utilizar em sua formação, ou ele

[11] Texto original em francês – (Cuq, 2004: 109) - (...) *le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et tissage: l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques.*

precisará buscar em manuais modelos próximos a seu objetivo de ensino ou na Internet. O mesmo não acontece com o FOU, apesar de pertencerem à mesma vertente metodológica.

O FOU, por sua vez, é uma metodologia de ensino que provém do FOS, as duas são formações voltadas para públicos específicos de áreas específicas de atuação. O que difere entre elas em linhas gerais: em FOS, a formação é centrada nas necessidades de um público específico profissional e busca trabalhar a situação de urgência de aprendizado solicitada, ou seja, uma situação precisa de comunicação profissional que deve ser trabalhada em um curto período de tempo; em FOU, a formação é centrada no estudante universitário estrangeiro que vai realizar seus estudos superiores ou parte deles em instituições francesas, e busca tratar das situações que envolvem a vida do estudante e as atividades acadêmicas às quais eles se integrarão, conforme apresentado por Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette (2011). A concepção de um programa FOU se dá pelos mesmos procedimentos metodológicos do FOS, obviamente com adequações conforme a demanda de formação.

Como constatado em recentes estudos (Mangiante e Parpette, 2004, 2011; Oliveira, 2009), os conteúdos FOU giram em torno de duas unidades temáticas de ensino. A primeira é sobre a vida do estudante em uma instituição francesa de ensino superior, ou seja, temas que tratam da chegada à França e à universidade de destino, instalação em moradia, integração com estudantes franceses e inserção em atividades extracurriculares, questões administrativas, como inscrições em disciplinas, apresentação de documentos e obtenção de informações sobre local de curso e horário de aulas. A segunda unidade temática é voltada para as atividades em meio universitário: compreensão de aulas e material didático (apostilas, PowerPoint), produção de textos acadêmicos (resumos, relatório, compte-rendus, sínteses, fichamentos, artigo, provas) e apresentações orais de trabalhos. Em minha pesquisa de doutorado, apesar de considerar o conjunto todo da formação, dei atenção especial às atividades de produção de gêneros discursivos acadêmicos orais e escritos por meio de atividades didáticas que são solicitadas aos estudantes EP-USP em Duplo-Diploma com a França, dos quais identifiquei e analisei as competências de ensinar do professor a partir das competências de aprender dos estudantes para perceber o quanto minha prática se adequava à proposta de ensino.

O objetivo pedagógico da elaboração da atividade didática FOU é criar situações precisas de produção escrita ou oral de gêneros acadêmicos, por meio de procedimentos metodológicos, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades de expressão oral e escrita em situações acadêmicas (Dolz e Schneuwly, 2010). A atividade didática é *um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito* (DOLZ e Schneuwly, 2010: 82) e tem por finalidade auxiliar o aluno no domínio de um gênero discursivo determinado, possibilitando-lhe o seu uso, de forma mais adequada ou precisa, em situações variadas ou específicas de comunicação. As atividades de linguagem são materializadas em textos (Bronckart, 2010: 67) e todo texto corresponde a um contexto de produção; o que no ensino de língua para objetivo específico significa o conteúdo a ser trabalhado pelo professor, as situações de ação e comunicação específicas nas quais o aluno deverá agir e reagir, como bem nos explica Lousada (2004).

Tomando por base os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1998 (MEC-Brasil), a noção de gênero serve-nos de instrumento para o ensino-aprendizagem da língua e confirma nossas intenções de ação pedagógica:

> *Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam* (BRASIL: 1998, 21).

Dentro desta perspectiva, Bronckart, no seu interacionismo discursivo, defende a linguagem como prática social, na qual

> *as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem, que se concretizam discursivamente dentro de um gênero* (GUIMARÃES, 2006: 348).

Segundo Marcuschi (2008), a linguagem enquanto ação social possibilita a ação por meio da comunicação verbal, ou seja, o indivíduo molda sua fala conforme a atividade que exerce no contexto da atividade em questão. É esta comunicação situada e específica de ou para uma esfera de atividade humana que se pode entender como gênero. Logo, interage-se por meio de gêneros no interior de determinadas atividades humanas. Trago a definição de gênero dada por Bakhtin:

> *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 indissoluvelmente 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, 1992: 279).

Os gêneros discursivos (orais e escritos), que circulam numa dada esfera da atividade humana, organizando-a e dando-lhe características de linguagem própria daquela atividade, tornam-se gêneros discursivos recorrentes, de certa forma, reguladores do ponto de vista da organização da ação social-interacional. Sendo assim, suponho que na formação FOU, o aluno deverá aprender, compreender e produzir gêneros discursivos da língua estrangeira para 'realizá-las' da mesma forma que o faz em sua língua materna (LOUSADA: 2004, 129), pelo menos é o que se espera dele nas universidades francesas. Constatação que leva a considerar que o procedimento da atividade didática, focada no trabalho com gêneros, apresentado por Dolz, Schneuwly, é pertinente para o desenvolvimento de competências em língua francesa para objetivo universitário.

Quanto ao estudo das competências de ensinar do professor, essas são identificadas a partir da abordagem pelas competências em língua a serem trabalhadas com os gêneros acadêmicos selecionados, conforme estudos realizados por Beacco (2007). Como definido pelo próprio Quadro comum (2001: 110), o domínio de uma língua estrangeira *é indissociável*; em outras palavras, a língua deve ser estudada dentro do conjunto da competência comunicativa. A abordagem pela competência tem por pressuposto que o aprendizado da língua francesa pode acontecer partindo de experiências e conhecimentos já adquiridos pelo aluno em sua língua materna, associações que favorecem sua ação em língua estrangeira. Em FOU, esse pressuposto é coerente e se inscreve na proposta de Dolz e Schneuwly. O público-alvo do CFI-Poli são estudantes de bom rendimento universitário, com os quais, através do trabalho com gêneros acadêmicos,

associando-o aos conhecimentos e competências já adquiridos em língua portuguesa na escola e na própria universidade, tanto em produções discursivas orais quanto escritas, consegue-se desenvolver as competências comunicativas acadêmicas, objetivo da formação FOU.

Como professora-monitora do CFI, fui responsável, desde 2011 a 2014, pelo módulo de preparação aos estudos na França, denominado Módulo *Mobilité Internationale*, módulo com os mesmos objetivos pedagógicos que apresentei em minha dissertação de mestrado (Módulo *France*). Tive a oportunidade de corrigir a proposta, aperfeiçoá-la, aprofundá-la e desenvolvê-la em seus objetivos, tomando por base estudos feitos em FOU, apresentados por Mangiante e Parpette em 2011.

Quanto à estrutura do curso atual, o CFI voltou a ter o seu 5º módulo, que hoje é o módulo *Mobilité Internationale* (MI). O MI veio sendo proposto todos os semestres, com carga horária idêntica e normas de curso como os outros módulos. O fato de ser proposto todo o semestre não significou que seguisse o mesmo programa. Desde o meu mestrado, venho buscando responder a questão da formação 'ideal' para o aluno CFI, selecionado para o DD na França. As experiências de cursos ministrados no próprio CFI de 2012 e de 2013 fizeram-me levantar algumas hipóteses de formação *Mobilité;* a que mais me agradou foi a formação FOU em dois semestres, visto que o conteúdo FOU é extenso e denso para ser trabalhado em apenas quatro meses, porque o curso não é intensivo. Outra questão de tempo: os dois semestres do ano de estudo, no que se refere ao *Mobilité*, não são iguais. O segundo semestre do ano acontecia de forma completa, o que não acontece com o primeiro. Nessa perspectiva, acredito que o interessante para a preparação aos estudos na França é oferecer dois módulos *Mobilité Internationale* de forma regular, sendo o MI_1 todo segundo semestre de cada ano e o MI_2 todo o primeiro semestre do ano. Apresento minhas razões:

Mobilité International 1

1- Os alunos CFI, candidatos aos programas de intercâmbio inscrevem-se no curso MI_1, porque vão prestar o DELF A2, B1 ou B2 ou o teste de proficiência da Aliança Francesa para o Programa Ciências sem Fronteiras. A apresentação de um certificado

oficial, que comprove o nível de língua do estudante, é exigida pelo governo francês para que este possa estudar na França.

2- A desistência é muito baixa; eles não faltam às aulas e realizam as tarefas solicitadas. Os alunos estão no ritmo da Poli, dentro do seu calendário, o que não acontece no semestre que antecede a ida para a França.

3- Com alunos inscritos nos exames do DELF, consegue-se facilmente trabalhar os gêneros discursivos solicitados para o nível B1/B2 em um só módulo, que se diga de passagem, são os gêneros que formam a base dos conteúdos acadêmicos, que serão trabalhados no semestre seguinte. Todos os gêneros solicitados no DELF são trabalhados nos outros módulos do CFI, mas é somente no MI_1 que se tem a oportunidade de reforçá-lo e de estudar e praticar suas estruturas mais detalhadamente.

4- Reservaria para o MI_1 o trabalho do gênero e os aspectos linguísticos que o compõem e para MI_2, a aplicação dos gêneros estudados em meio universitário francês. Seria garantido, assim, o trabalho do gênero e da língua, preparando-os para o MI_2 e, para os exames do DELF. Nem todos os alunos são selecionados para um programa de intercâmbio e nem todos têm sucesso no exame DELF, apesar de não se considerarem essas possibilidades.

Mobilité International 2

Os alunos selecionados faltam muito aos cursos. É um semestre difícil para eles, pois precisam sair do Brasil com as atividades acadêmicas concluídas, como as iniciações científicas, por exemplo, e sem reprovação nas disciplinas Poli. Estas são umas das duras condições para a realização do DD. Mesmo sabendo que vai para a França, o aluno prefere deixar o Brasil sem pendências acadêmicas, porque senão, ele pode ter complicações no seu retorno, no momento da validação de seus créditos. O aluno pode estar tranquilo quanto as suas atividades acadêmicas, que é o caso de alguns alunos da engenharia química[12], que entram em férias em maio. Outros podem até controlar bem suas tarefas, mas, para todos, os meses de maio e junho são reservados para os procedimentos administrativos com a França: composição de candidatura/inscrição

[12] O curso de Engenharia Química é quadrimestral, ou seja, quatro meses de aulas, quatro meses de estágio e o calendário do curso não segue o mesmo calendário das outras engenharias. Alguns alunos que vão para DD, entram em férias no final de abril, outros, têm aulas em julho e agosto antes de ir para França.

definitiva, validação do Campus France, confecção de passaporte, solicitação de visto de estudante, moradia, curso de francês em Vichy, etc. Outra questão que é resolvida neste mesmo período e que ocupa algumas de nossas aulas é a solicitação de bolsa de estudos, seja ela francesa ou brasileira; os alunos precisam preencher formulários e apresentar cartas de apresentação' e cartas recomendação de professores etc.

Para terminar a lista de justificativas de ausências: tem as provas Poli que acontecem em três semanas distribuídas no semestre, sendo que a última, a mais importante, toma todo o período de junho. Logo, o semestre de MI_2, tem, concretamente, de dois a três meses de aulas, nos quais, e diante do descrito acima, não se tem a condição de trabalhar conteúdos densos, como, por exemplo, a análise e atividades com discursos acadêmicos. O que se percebe, no primeiro semestre desse ano, é que as aulas devem ser organizadas por temáticas semanais e as tarefas solicitadas precisam ser realizadas, o máximo possível, em sala de aula.

É neste processo de reflexão e de busca que trabalhei nesse contexto de ensino-aprendizagem, tanto como professora-conceptora do módulo, como pesquisadora no meu doutorado. A seguir, apresento os pré-programas dos módulos discutidos acima.

Programas MI_1 e MI_2

Mobilité Internationale 1

O MI_1 seria voltado para os conteúdos do DELF B1/B2 a partir de temas variados contemplando as quatro competências. O trabalho não teria por foco a gramática, mas a revisão e o aprimoramento da língua adquirida por todos os alunos até o momento, visando uma melhor qualidade de compreensão e expressão na escrita, na leitura e oralmente em interações ou em simples recepção. Pude constatar, com o *Mobilité* do 2º semestre de 2012 e de 2013, que o envolvimento dos alunos com os exames DELF, permitiu-me fazê-los perceber o nível de língua que é solicitado e esperado deles para a realização de estudos superiores na França. Abaixo, faço um descritivo do trabalho que realizei com os alunos nesse módulo e nesse período do ano. Certamente, ajustes e alterações sempre serão necessários.

Compreensão oral:

- Registros autênticos: entrevistas, trechos de documentários, reportagens e filmes.

Habituar-se a áudios e vídeos autênticos, compreender expressões próprias do oral, identificar a organização das ideias e interpretar o que está sendo dito.

- Preparação para a prova: ler as questões a fim de preparar a escuta do áudio. Anotar o que está sendo dito.

Compreensão escrita:

- Conhecer os gêneros solicitados para o nível B1/B2.

Características de cada gênero discursivo, sua estrutura e ideias apresentadas, contexto de uso e elementos linguísticos que o constituem.

- Preparação para a prova: familiarizar-se com o tipo de questões.

Produção escrita:

- Organização e planejamento do texto argumentativo, carta, artigo, *compte rendu.*

Analisar o tema solicitado, fazer o planejamento do texto escrito: introdução, desenvolvimento e conclusão / tese e antítese, atenção à coerência e a coesão do discurso. Argumentar e justificar, saber valorizar sua ideia, compará-la a outras, dando detalhes, mas de forma objetiva.

- Preparação para a prova: organizar as ideias, vocabulário e gramática, elementos para argumentação. Entender o enunciado, identificar o que está sendo solicitado e realizar o trabalho conforme o solicitado.

Produção oral:

- Argumentar oralmente.

Analisar o tema solicitado, levantar as ideias associadas a ele, fazer o planejamento do argumento(s), prós e contras. Investir na interação, reformular, explicar, detalhar e ilustrar uma ideia apresentada.

- Preparação para a prova: organização de um tema para uma apresentação oral (exposé), apresentar uma opinião, expressar seu posicionamento e desenvolver um argumento. Saber reagir a um contra-argumento ou justificar seu ponto de vista.

Gêneros solicitados no DELF B1/B2:

Carta informal e formal / mensagem eletrônica formal e informal.

Texto argumentativo.

Compte rendu

Mobilité International 2

Considerando o trabalho realizado com as competências em língua e com os 'gêneros DELF' no MI_2, pode-se considerar, nesse momento, os conteúdos acadêmicos focando nos seguintes saberes: o científico, o metodológico, o terminológico e o linguístico (CAVALLA: 2010), através das seguintes ações: (re)produzir, (re)formular, (re)associar para fazer gerar, circular e convencer por meio do conhecimento (MANGIANTE, GOES: 2010). O trabalho, dentro dessa perspectiva, não é evidente, ainda num semestre complexo, como descrito anteriormente, em que os alunos precisam ter suas tarefas acadêmicas finalizadas e com sucesso antes da ida para França. O semestre não é favorável neste sentido, mas é favorável para reflexões pontuais sobre as situações acadêmicas em meio universitário francês, principalmente se o aluno já tiver tido o MI_1 cursado, pois no MI_2, diferentemente do MI_1, no qual se consegue fazê-los produzir nas quatro competências, os alunos precisarão operar a transposição de seus saberes acadêmicos em língua materna aplicados a seus conhecimentos disciplinares/específicos da engenharia, integrando-os às múltiplas competências e saberes/habilidades em língua francesa. A partir desse grande processo acional, podemos promover uma integração segura, no que se refere à Língua Francesa, do aluno CFI/EP-USP em meio universitário francês, conforme prescrito em FOU (MANGIANTE, PARPETTE, 2011). Neste nível de trabalho, a ação do professor é diferente; ele cria uma ponte entre o meio acadêmico brasileiro e o francês, dando ao aluno os instrumentos e informações pertinentes para sua travessia. Não nos cabe fazê-lo atravessar, este é um caminho pessoal de aprendizagem, percepção e amadurecimento. O que nos cabe é fazê-lo perceber que, atravessando a ponte, ele entra na cultura do outro e constrói-se como SER em ação.

<u>Produções acadêmicas escritas:</u>

- Gêneros discursivos:

descrição, explicação e argumentação – texto científico.

- Tipos de textos:

artigo

resumos

sínteses

compte rendu

relatórios

Produções acadêmicas orais:

- gêneros discursivos:

descrição, explicação e argumentação – texto científico.

- tipos de produção:

exposé – seminários e comunicações em congressos ou encontros científicos.

questionar e argumentar em interação formal.

Compreensão escrita:

- gêneros discursivos:

descrição, explicação e argumentação – texto científico.

saber reconhecer o gênero em questão, estrutura e elementos que o compõem. análise e interpretação do texto.

Compreensão oral:

- gêneros discursivos:

descrição, explicação e argumentação – discurso científico / pedagógico.

acompanhar, compreender o discurso pedagógico/científico utilizado pelo professor em aula, estrutura e elementos que o compõem e registrar informações que julgar pertinentes.

acompanhar e compreender entrevistas, seminários e conferências de longa duração, ter a condição de sintetizar o tema apresentado e reformulá-lo.

Os gêneros acadêmicos foram identificados e determinados a partir dos questionários de necessidades aplicados aos alunos CFI em 2005/2006 e em 2014 e de leituras de estudos em FOU.

1.3.2. Perfil dos Participantes CFI-Poli

Para definirmos o perfil do estudante da Escola Politécnica, eu convido meu leitor a observar o panfleto abaixo e a ler a carta de apresentação de alguns deles.

10º Ser Empreendedor – Viva o sonho que você acredita / junho de 2013 – Escola Politécnica da USP.

Carta_1[13] (2006)

Lettre de motivation ParisTech

Je suis xxxxxxxxx, j'ai 22 ans, je suis en sixième semestre en ingénierie Mécatronique à l`Ecole Polytechnique de l'Université de São Paulo (EPUSP). Tout d'abord, je voudrais justifier mon choix pour la Mécatronique. Ensuite, expliquer pourquoi la France pour faire une partie de ma formation, et renforcer, pour mon avenir l'importance d'étudier dans une des écoles du groupe Paris-Tech. Et pour finir, je présente mes prétentions après les études en France.

J'ai commencé ma vie académique à l'Université Fédérale du Pará, dans le cours d'Ingénierie Informatique. Après un an de cours, je me suis rendu compte que j'aurais des difficultés pour atteindre mes objectifs académiques par le moyen de cette formation. En ayant pour but d'être un professionnel international, j'ai recommencé mon cours d'ingénierie, mais maintenant à São Paulo, dans l'Ecole Polytechnique de l'Université de São Paulo (EPUSP).

Pendant ces trois ans de cours à *Poli*, j'ai appris sur l'excellence des programmes de double formation avec la France et de cette forme j'ai opté par l'étude de la langue française comme un des outils pour « réussir à » entrer dans l'un de ces programmes. La France s'est montrée le pays avec le plus des possibilités de développement académique dans la spécialité Mécatronique, et spécifiquement à Ecole Nationale Supérieure de Techniques Avancées (ENSTA) qui possède un programme qui me satisfait et qui s'apelle Robotique Autonome du PÔLE de SYSTÈMES INDUSTRIELS.

Cette discipline m'a attiré l'attention principalement pour donner la priorité aux applications industrielles, elle utilise la robotique afin de décider les problèmes réels d'une industrie. Être capable d'optimiser un processus de production déjà monté ou même en produire un qui soit efficace, ce sont des qualités que je chercherai à acquérir au long du cours de Robotique Autonome. Comme je suis curieux, créatif, rigoureux et méthodique et je me suis également pragmatique, je crois que je pourrai profiter bien du niveau élevé du cours.

J'ai l'intérêt à donner séquence à l'étude que je développe dans mon initiation à la recherche scientifique, dont le sujet est entièrement lié avec quelques matières et qui sont abordés dans des cours de l'ENSTA, tels comme "Robotique et mouvement", "Identification et commande (modélisation des systèmes physiques)" et "mouvement des systèmes mobiles".

Comme j'ai déjà travaillé dans la Société Junior de l'Ecole Polytechnique de l'USP, qui s'appelle Poli Junior, ce serait très intéressant et productif de connaître et de pouvoir vivre un peu de la réalité des Sociétés Juniors de la France, pays qui a été berceau de cette idée, avec environ 115 sociétés juniors, et impliquent directement environ 20.000 étudiants. Augmenter le nombre de contacts dans ce secteur est une possibilité de grandir culturellement et de comprendre mieux le marché européen.

Cet échange avec l'ENSTA ou même avec d'autres écoles du Groupe ParisTech ajoutera beaucoup dans ma formation tournée vers la réalité du marché du travail national et international, avoir accès à tout ce qu'il y a de meilleur de la question technologie complétera ma graduation comme ingénieur Mécatronique de l'Ecole Polytechnique. Cette formation donnera support pour réussir un stage de qualité, même si celui-ci soit réalisé pendant les études en France.

Après avoir participé au programme de double-diplôme avec l'une des Écoles du Groupe ParisTech, je prétends appliquer les nouvelles connaissances et les nouvelles manières de penser dans des positions de développement technologique, si possible aussi je maintiendrai contact et ferai des alliances plus fortes entre les écoles du groupe Paristech et l'Ecole Polytechnique, ce sera important par le grand nombre d'occasions qui sera ouvert et par la génération de connaissance.

[13] As cartas de apresentação e planos de estudos e profissional são corrigidas, entretanto, a pedido das escolas francesas, as mesmas não são alteradas em suas estruturas.

Carta 2 (2007)

São Paulo, le 24 septembre 2007.

Messieurs,

Je m'appelle xxxxxxxxxxxxx et je vous présente ma candidature au programme de double diplôme de l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (EPUSP) avec l'École Nationale des Ponts et Chaussées (ENPC), l'une des premières écoles françaises et laquelle je crois que c'est la meilleure pour moi.

Je suis au 3ème année du génie civil et j'ai 20 ans. J'ai étudié toute ma vie à l'Institut Presbiteriano Mackenzie, dont je suis formé en 2004. De 2005 jusqu'à aujourd'hui j'étudie à l'EPUSP et ici j'ai déjà obtenu des résultats très bons, comme la première position au travail de vacances de PTR2201 et la 5ème position dans l'Ingénierie Civile. Tout ce que j'ai obtenu dans ma vie c'est à cause de la détermination que je possède et de ne pas avoir peur des défis. Ainsi, je me suis formé comme le premier au lycée et je suis rentré à la faculté à la fin de cette même année, en étudiant tout seul.

Le choix du génie civil a été fait vraiment pendant le premier semestre de 2005, principalement, à cause des cours de PNV2100 avec le professeur Vahan Agopyan et la visite à un immeuble en travaux. Après, j'ai compris que depuis petit j'avais déjà choisi le genie civil: j'aimais toujours regarder les plans des bâtiments, jouer du Lego et visiter les constructions.

Voyager en France c'est une chose dont je rêve beaucoup depuis que je l'ai connu en 1996. C'est un pays d'une riche histoire, qui a contribué pour le développement du monde de toutes façons, de la littérature jusqu'au béton, et qui a des monuments et des ouvrages très signifiants et belles. Pour moi, les beaux-arts sont marquant dans la vie des personnes et en ont contribué beaucoup à ma formation. J'ai appris à dessiner tout seule et c'est une chose que j'aime faire comme hobby, ainsi que lire. Je suis aussi intéressé en architecture et en histoire en général.

J'ai découvert le programme de double diplôme en 2004, dans une visite à l'EPUSP, mais seulement au milieu de la première année de la faculté, en 2005, que j'ai répéré à l'ENPC et depuis j'ai voulu vraiment réaliser ce programme. Après, j'ai commencé à parler avec toutes les personnes qui ont pu me l'expliquer mieux et j'ai aussi recherché l'école et son histoire. J'ai déjà parlé avec tous les étudiants du génie civil qui sont allés à l'ENPC, et plus je la connais, plus je veux y aller.

L'ENPC est l'une des plus anciennes écoles du monde et dans son histoire, ily a des personnages qui ont beaucoup contribué pour le développement du génie civil, des mathématiques et de la France, comme Eugène Freyssignet, Jean Resal, Albert Caquot, Jean-Rodolphe Perronet, Louis Joseph Vicat, Claude Louis Marie Henri Navier, Fulgence Marie Auguste Bienvenüe, Augustin Jean Fresnel, Henry Philibert Gaspard Darcy, Charles-Daniel Trudaine et le Président Marie François Sadi Carnot. Faire partie de la même école que ces génies, c'est une possibilité unique et merveilleuse, que je peux profiter beaucoup, principalement dans ma vie professionnelle, puisque, comme Newton a dit : « J'ai vu plus loin que les autres parce que je me suis juché sur les épaules de géants».

Le cycle master de l'ENPC est vraiment intéressant et peut complémenter bien tous les concepts théoriques acquis à l'EPUSP. On a des possibilités diverses pour utiliser la connaissance apprise à la faculté, comme développer le projet d'un barrage ou d'un pont et faire un stage long, dans lesquels on peut apprendre beaucoup avant d'être formé. L'ENPC laisse aussi aux étudiants le choix de son propre cursus, une liberté qu'on n'a pas à l'EPUSP et que je peux profiter beaucoup, en choisissent les matières plus artistiques, comme celles de l'école d'architecture, ou plus spécifiques, comme « Conception des ouvrages à risques particuliers » ou « Physique des incendies pour l'ingénieur », que je n'aurai pas pu faire à l'EPUSP, en me donnant une formation plus complète et plus proche des humanités.

Mais je crois que la formation universitaire est plus que l'obtention du diplôme. Ici, j'ai fait de très bons amis, j'ai connu beaucoup de personnes, j'ai visité des musées et j'ai pu apprendre beaucoup. Au moment, en plus des cours, je pratique l'aviron à la Raia Olímpica (USP), je suis au module 5 du cours de français de l'EPUSP, j'entreprends le cours d'espanhol ¡Vale! et je recherche la carbonatation, une pathologie du béton, comme Projet d'Initiation à la Recherche Scientifique, avec une bourse FAPESP (2007/05208-8). Je suis très curieux et très ambitieux, et à cause de ça je cherche à faire beaucoup de choses. J'ai déjà fait du judo, de la natation, du volley-ball, un cours pour jouer de la guitare, le cours du Centro Minerva de Empreendedorismo (CME) et un concours de rédaction, dans lequel j'ai obtenu la deuxième place.

Le séjour en France doit m'apporter de bonnes choses, parce que c'est une occasion d'être plus indépendant, de gérer mes propres problèmes, d'améliorer mon français, de faire des amis des quatre coins du monde, et d'apprendre beaucoup dans toutes les façons possibles. Le programme me rendrai possible être un meilleur professionnel, comprendre mieux ma profession et contribuer au développement de mon pays et de ces relations avec la France. J'espère aussi éprouver d'autres cultures, d'autres philosophies de vie et voyager le plus possible, pour connaître les villes, les beaux bâtiments, les musées et être proche de tous les chefs-d'œuvres qui aujourd'hui je peux regarder seulement dans les livres.

A l'avenir, je pense poursuivre l'EPUSP, continuer dans la recherche avec un master, puis avec doctorat, et possiblement aussi commencer à enseigner. C'est la manière donc j'espère rendre à la société l'investissement qui sera fait dans ma formation. L'échange d'information et des éxperiences se montre substantiel dans cette carrière, de cette manière, donc, depuis le séjour en France je pourrai travailler mieux, en sachant deux approches sur la même matière.

Je crois que pour accomplir les choses on doit vraiment avoir l'envie d'y concrétiser. Ce que j'ai décrit ci-dessus, que j'ai conquis dans ma vie. Pour tout ça je considère que je réussirai à ma profession, que j'aime beaucoup, et que je profiterai bien le séjour en France, parce que je ne veux pas seulement partir en voyage, je veux faire partie du programme de double diplôme avec l'École Nationale des Ponts et Chaussées.

En espérant que ma candidature retiendra votre attention, je vous prie d'agréer, messieurs, mes salutations respectueuses.

xxxxxxxxxxxxxxxxx

Carta 3 (2006)

Projet professionnel

Introduction

L'ingénieur est directement lié au développement de la technologie et de l'économie. C'est une profession qui nécessite de grandes connaissances et de l'expérience. La mondialisation a augmenté la compétition et l'exigence du marché. Donc, il faut avoir une formation d'excellence pour devenir un ingénieur compétitif.

La France est un pays très développé, qui investit dans l'éducation, dans la recherche et dans la technologie, qui possède des écoles d'ingénieurs très qualifiées et reconnues dans le monde entier et reçoit de nombreux élèves étrangers chaque année.

Le Programme de Double Diplôme entre l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (EPUSP), au Brésil, et l'École Nationale Supérieure de Chimie de Paris (ENSCP), en France, est une opportunité unique d'étude et d'expérience de vie.

Objectifs

Je souhaite devenir un ingénieur de haut niveau et l'ENSCP m'offre la formation idéale pour que je puisse atteindre mes objectifs professionnels : un aprentissage technique et scientifique poussé, l'expérience de travailler dans l'industrie et de réaliser un projet de recherche dans un laboratoire.

En outre, Paris est un pôle technologique et culturel. J'aurai l'opportunité d'approfondir la connaissance de la langue française et de connaître la culture et la societé françaises.

La croissance professionnelle et personnelle acquise avec ce projet international sera essentielle pour ma carrière, me permettra de devenir un ingénieur chimiste de valeur et de travailler dans une entreprise d'importance mondiale.

Programme des enseignements

À l'ENSCP, le programme des enseignements de première année de Master équivaut à la deuxième année du cycle d'ingénieur et comprend six départements d'enseignements: Structure et propriétés de la matière (SPM); Energétique, transformation de la matière et procédés (ETP); Chimie organique et biochimie (COB); Méthodes mathématiques et informatiques (MMI); Langues et cultures (LC); Management, communication d'entreprise et carrière (MCC).

Les départements SPM et COB se basent sur la connaissance approfondie de la chimie inorganique et organique, et des propriétés physiques et chimiques de la matière et de ses transformations. Ils comprennent des cours théoriques et pratiques et des projets expérimentaux. Ces disciplines représentent la base de la formation d'un ingénieur chimiste.

Le département ETP réunit des disciplines des sciences de l'ingénieur, des enseignements nécessaires pour analyser, concevoir, développer et faire fonctionner de manière optimale les procédés de transformation de la matière et de l'énergie. Le génie de procédés est le secteur du génie chimique auquel je m'intéresse le plus.

Les sciences de l'ingénieur sont complétées par les départements MMI, LC et MCC. L'informatique est souvent utilisée par l'ingénieur, qui doit être préparé pour l'évolution technologique. La connaissance des méthodes de communication, de plusieurs langues (anglaise et française) et des moyens du management d'entreprise est indispensable pour l'ingénieur d'aujourd'hui. En outre, les stages en entreprise représentent une première expérience professionnelle.

La deuxième année de Master, équivaut à la troisième année du cycle ingénieur, il y a des enseignements sectoriels au choix et un tronc commun scientifique, managérial et linguistique au cours du premier semestre; et pour le deuxième semestre, un projet de fin d'études.

Le tronc commun regroupe une varieté de disciplines: science de l'ingénieur, économie, langue, management et communication. Je pourrai perfectionner mes compétences dans ces domaines.

L'enseignement sectoriel permet de faire une étude plus approfondie dans un domaine du génie chimique. Je choisirai le secteur "Procédés de l'Industrie Chimique", qui se spécialise dans les études du développement des procédés chimiques et d'autres disciplines telles que : "Management des risques industriels", "Calcul des matériels et évaluation économique d'une installation industrielle".

Un projet de recherche de cinq à sept mois dans un laboratoire conclut les études à l'ENSCP. Le sujet en est défini au début de l'année et il s'achève par la rédaction d'un rapport.

En conclusion, le programme des enseignements de l'ENSCP complétera mes études déjà commencées à l'EPUSP ainsi que l'aprentissage de la langue, de la culture française et du savoir-vivre en France. Il représente donc une opportunité inégalable pour une formation de haut niveau et pour la réalisation de mon projet professionnel.

xxxxxxxxxxxxxxx

Carta 4 (2013)

PROJET PROFESSIONNEL (Bourse)

Beaucoup de personnes considèrent précoce le choix de la carrière professionnelle pendant l'adolescence, époque dans laquelle, généralement, les étudiants choisissent ce qu'ils étudieront à l'université. Pour moi, je n'ai jamais eu de doute que l'ingénierie civile était le domaine d'activité parfait pour moi, plus précisément, le secteur de structures et géotechniques.

Depuis très tôt, j'ai toujours été fasciné par les grands oeuvres d'ingénierie civile: par la forme comme ils peuvent résoudre quelques problèmes, en créant, développant et définissant des villes entières dans leurs grandeurs. Toutes ces caractéristiques m'ont inspiré dans mon objetif : devenir un compétent ingénieur civil, en travaillant pour la societé pour améliorer ses problèmes avec l'élaboration de solutions viables sur divers points de vue.

La compétence nécessaire est liée à la formation académique de haut niveau. C'est pourquoi j'ai lutté pour acquérir la chance d'étudier dans une école qui m'a offert beaucoup d'opportunités. Maintenant, je sens que le moment de profiter la plus grande opportunité de ma vie académique est venue: la complémentation des mes études dans une grande école d'ingénierie mondialement reconnue.

Cette opportunité est parfaite dans mon plan professionnel : la formation plus complète du double diplôme, l'expérience internationale (très important dans ce secteur) et tous les avantages inhérents à un séjour à l'étranger m'aideront dans mes buts.

Mon projet professionnel commence avec la participation à la conception struturelle de différents oeuvres. Il est claire que cette actuation demande de l'expérience, c'est pourquoi je m'impliquerai de plus en plus dans les projets, pour acquérir cela et l'associer à l'expérience académique déjà acquise. Il y a des bureaux d'ingénierie dans ce domaine au Brésil. Après, j'espère complémenter ma formation avec des études plus spécifiques, pendant le travail comme ingénieur structurel.

À moyen terme, avec une formation plus complète et de l'expérience professionnelle, je viserai à améliorer ma carrière. Mon but est participer à des projets de grandes constructions, en me centrant principalement dans le structurel, mais tout en assurant un aperçu complèt d'autres secteurs d'ingénierie : un bon projet demande l'intégration de différents domaines. Je voudrais travailler avec de grandes structures: ponts, barrages, tunnels, bâtiments, routes, etc. La nécessité des oeuvres d'infrastructure est évidente dans beaucoup de pays : c'est un marché prometteur.

Ce n'est pas facile de parler de mes plains à long terme, mais je peux dire que je rêve de créer ma propre entreprise. Je considère que devenir un entrepreneur c'est la meilleure façon de mettre en pratique toutes mes idées. Je voudrai créer un bureau de projets ou, peut-être, une entreprise de construction, avec des valeurs très bien définies. On peut faire des projets variés et en pensant à de différents secteurs d'ingénierie civile avec le personnel et les partenaires adéquats. Ainsi, on pourra couvrir de différents thèmes et profiter des opportunités du marché.

Le coursus d'ingénierie civile et construction de l'École des Ponts ParisTech est parfaitement adéquat pour les perspectives indiquées antérieurement. La connaissance technique est valorisée et l'école prépare vraiment les élèves à la profession. L'école offre aussi de la flexibilité professionnelle, à travers les matières électifs et les semaines d'ouverture, par exemple, au-delà d'encourager le leadership. Puis, l'école possède d'autres caractéristiques importantes : l'existence du Département de Sciences Humaines et le langue et le sport, parmi les matières obligatoires, montrent une école concernée par la qualité de vie de ses étudiants.

Ainsi, je conclue qu'il y a une grande convergence entre mon projet professionnel et ce qui est offert par le programme de double diplôme avec l'École des Ponts ParisTech.

Carta 5 (2013)

J'ai toujours été intéressé par les machines et par les grandes structures construites par l'homme. Dès les voitures et les roquettes aux grands monuments comme les cathédrales et les pyramides, m'impressionnent avec leur complexité et avec la créativité d'appliquer des connaissances scientifiques d'une façon innovante pour atteindre des objectifs diverses. Cherchant participer aux grands projets, j'ai choisi d'être ingénieur.

Parmi les domaines de l'ingénierie, le génie maritime est le plus interessant pour moi, par sa complexité et importance. Il est essentiel pour le commerce mondial, l'exploitation du pétrole et du gaz offshore, pour la défense nationale et l'exploitation des énergies marines renouveables. Pour le Brésil, qui a environ 7400 km de côte et 3,6 millions km² de surface maritime, son importance est évidente, étant un secteur fortement liée au développement économique national.

Comme je vois que maintenant l'ingénierie navale brésilienne opère principalement dans le domaine de la construction, achetant la plupart des projets exécutés dans le pays de bureaux à l'étranger, j'ai l'intention de travailler pour changer cette situation, m'efforçant par que dans le futur plus de navires construits au Brésil soient conçus ici et par que des projets nationaux soient exportés. Pour réussir, je veux avoir ma propre entreprise, qui travaillera avec la conception de navires. J'ai l'intention de commencer ma carrière comme ingénieur concepteur dans une entreprise d'excellence et, ensuite, je veux exercer des fonctions liées à la gestion et à l'administration. Je crois que de cette façon je pourrai obtenir dans quelques années les savoirs technique, de gestion et sur le marché maritime nécessaires pour atteindre mon objectif.

Voulant compléter ma formation, j'ai cherché des activités qui pourraient couvrir des compétences non travaillées. En troisième semestre, j'ai travaillé comme assistant des professeurs de la discipline PCC2121-Géométrie Graphique pour l'Ingénierie, en supprimant les doutes des étudiants de première année sur la théorie de la discipline et des logiciels de CAO, ce qui m'a donné une meilleure compréhension de ces outils indispensables pour un ingénieur concepteur. Au quatrième trimestre, j'ai commencé une initiation à lá recherche, dans laquelle je travaille encore, dont le thème est «L'analyse de l'effet des *baffles* verticales sur le phénomène de *sloshing*". Cette activité est importante pour m'approcher de la réalité de l'ingénierie maritime et *offshore*, offrant la possibilité de travailler avec des ingénieurs pour résoudre des problèmes réels d'ingénierie, d'appliquer les connaissances apprises en classe et d'en apprendre d'autres.

Avec le but de devenir un professionnel complèt et de niveau mondial, j'ai l'intention d'obtenir un deuxième diplôme dans un établissement d'enseignement reconnu à l'étranger, aussi pour la formation technique que pour la formation personnelle. J'ai choisit la France, pour la solide formation mathématique et pour sa tradition en projets navals, exportant 80% de sa production navale fortement spécialisée dans les unités de grande complexité technologique, comme les paquebots, les militaires, les navire de loisir et de exploration des énergies marines.

Lorsque de la recherche sur les écoles partenaires de l'École Polytechnique de l'USP, l'ENSTA ParisTech était ce qui m'intéressait le plus. Tout d'abord, par son histoire, étant l'originé de l'École des Ingénieurs-Constructeurs des Vaisseaux Royaux, le qui est l'un des motifs pour être une école fortement liée à l'ingénierie maritime jusqu'aujourd'hui, formant des ingénieurs dans ce domaine il y a deux siècles et demi. Deuxièmement, par le format des cours, où les classes de gestion, économie, droit, de deux langue, de culture et des stages font partie du curriculum, donnant à la formation d'ingénierie une grande ouverture et un moyen de mettre la théorie apprise en pratique; de plus, la possibilité de choisir les disciplines permet que les étudiants choisissent celles qu'ils jugent mieux adaptées à son désir professionnel. Je pense personnellement que le module "Simulation et Ingénierie Mathématique" en 2ème année, et la filière d'approfondissement "Systèmes de transport maritime", en 3ème année, sont les mieux adaptés à mon but; le premier, pour fournir les outils et les méthodes mathématiques nécessaires par la modélisation, la simulation et la prise de décision, avec l'applications tels que les transports et la finance, et la second pour offrir le savoir spécifique nécessaire à la conception de navires, comme l'hydrodynamique, les structures, des règlements, entre autres. Enfin, la relation entre l'école et les grandes entreprises et la reconnaissance par ceux-ci de la qualité de cours a attiré mon attention, étant que environ 700 enseignants sont des ingénieurs travaillant dans l'industrie, qui donnent aux élèves le savoir-faire industriel courant, et plusieurs entreprises font partie de l'administration de l'école, conduisent l'évolution de l'enseignement vers les besoins de l'industrie. Parmi eux se trouvent des géants comme Altran, Dassault, PSA Peugeot-Citroën, Safran, entre autres de différents marchés, tels que la construction navale, représentés par des entreprises comme DCNS, l'un des premiers groupes de l'industrie navale européenne et partenaire du programme de sous-marin brésilien.

Je crois que l'expérience d'apprentissage et de vie obtenus en France contribueront de manière significative à ma carrière, donc je ne doute pas que mon apprentissage à l'étranger sera un grand avantage pour que je réussisse mon objectif, la réalisation de projets qui peuvent contribuer au développement brésilien, français et mondial.

O aluno CFI tem perfil acadêmico definido: desempenho na média ou acima da média Poli, participa de iniciação científica e atividades extracurriculares da EP-USP. Tem entre dezoito a vinte anos e entra no CFI a partir do segundo semestre de faculdade se for selecionado pela Comissão de Relações Internacionais da Poli (CRInt-Poli). Os alunos interessados em realizar um programa de intercâmbio com a França encontram-se entre o segundo e o terceiro anos de faculdade, sem reprovação e com nota geral acima da média nas suas promoções. Os alunos de quarto ano podem somente realizar intercâmbio de aproveitamento de crédito e devem respeitar as mesmas condições vigentes para o duplo-diploma.

De acordo com as cartas de apresentação e CVs que corrigi ao longo do meu trabalho no CFI, de 2005 a 2008 e 2011 a 2104, os estudantes da Escola Politécnica, selecionados para os programas de intercâmbio com a França, são alunos diferenciados em suas escolaridades. Muitos deles relataram terem recebido prêmios em Olímpiadas de Matemática e Física. Muitos deles falam a língua inglesa e/ou espanhola, em níveis entre intermediário e avançado. É interessante considerar a determinação, a disciplina e a concentração desses alunos em face de seus projetos de estudos e profissionais, características que ficam muito claras quando lemos suas cartas de apresentação e projetos de estudos – documentos que integram as candidaturas para DD na França. As cartas dos alunos, apresentadas acima, revelam uma visão suficientemente madura quando se trata de sua formação acadêmica e profissional. Eles podem parecer inocentes diante de certas situações, como, por exemplo, a postura em entrevistas com os professores franceses ou como redigir a carta de apresentação ou plano profissional. O ‘como’, com o qual se pode contribuir como professor dá forma ao que para eles já está claro: o futuro.

“10º Ser Empreendedor, viva o sonho em que você acredita”, evento de 31/10 a 07/11/13, foi e é um dos eventos que acontecem na Escola Politécnica durante o ano universitário, que visa não somente incentivar o estudante Poli a investir e acreditar em suas ideias, mas, e, sobretudo, mostrar-lhe que o mercado de trabalho espera e aposta em indivíduos como eles. O que estas informações podem agregar ao trabalho do professor? Estar diante de indivíduos determinados e objetivos quanto a sua formação acadêmica e profissional, abertos e disponíveis, quando se trata do aprendizado do francês, é motivador para o professor. Eles sabem que o aprendizado da língua francesa, juntamente com o

inglês, são instrumentos diferenciadores em sua carreira na engenharia. Todas as oportunidades de formação que se oferecem, por meio de oficinas de gramática, de produção escrita para DELF B1/B2, de elaboração de cartas de apresentação e CVs etc., ou atividades de cinema e oficinas de música são aproveitadas pelos alunos CFI. Para o professor do CFI e outros, fica o desafio de desenvolver ações que contemplem as competências e habilidades dos alunos a favor do aprendizado do francês.

Capítulo 2
Trilhando caminhos

Só posso compreender um todo se conheço, especificadamente, as partes, mas só posso conhecer as partes se conhecer o todo.
Blaise Pascal

No capítulo anterior, apresentei as bases teóricas do trabalho e o contexto de ensino e estudo desta tese de doutorado. No presente capítulo, apresento histórias de vida sobre o processo de formação da professora-pesquisadora-pesquisada Guiomar, situações de sua vida pessoal e algumas de suas experiências profissionais que permearam e influenciaram sua atuação como professora. Antes de conhecê-los e analisá-los, contudo, trago para a leitura desta tese, os estudos realizados por Antonio Nóvoa, Mary-Louise Holly, Miguel Zabalza, entre outros, autores que embasaram todo o exercício reflexivo da formação do professor e da prática docente que aqui exponho por meio de relatos pessoais em 1º pessoa.

2.1. Narrativas (auto)biográficas – Referencial Teórico

Escrever sobre si mesmo não é o exercício mais fácil de realizar. Por ser catártico e terapêutico para alguns, a escrita de relatos traz para o centro dos olhos aquilo que, realmente, toca a alma. A forma como um indivíduo se expressa sobre algo por escrito é a mesma para a leitura perceptiva de si. A escrita é subjetiva; mostra como o indivíduo pensa e o quanto ele está disposto ou não a tratar de um tema específico, mesmo que não o faça de forma explícita. As palavras que usa, a maneira como constrói e articula seu texto sinalizam a reflexão sobre o que está sendo tratado.

Relatos de vida ou narrativas (auto)biográficas, como forma discursiva, permitem ao narrador resgatar experiências vividas. Como já tratado anteriormente, o registro de uma experiência é a versão dada pelo autor sobre sua própria ação em contexto; é a sua interpretação sobre o vivido, sua verdade. Uma narrativa é, igualmente, um retrato do momento-contexto, trazendo consigo uma significação social, por meio de descrições (imagens, sensações e percepções do acontecido) e informações de um contexto sociocultural, o que permite que outros indivíduos, envolvidos no relato ou não, compreendam o vivido pela visão do narrador, identificando-se até mesmo com a situação.

Para mim, redigir os relatos foi catártico, terapêutico e formador. Concordo com Souza (2007), quando diz que o ato de relatar possibilita a compreensão do processo vivido e de todos os aspectos que o compõem, desde os conhecimentos implicados até as relações e negociações estabelecidas e identificadas no relato ou para o relato. É sabido que o narrador escolhe quais temas ele quer explorar. Suas escolhas são conscientes, mesmo sabendo que, quando se escreve espontaneamente, o próprio processo de elaboração do texto escrito acontece a partir da seleção e organização de ideias (Holly, 2013). Meus relatos não são diferentes dessa afirmação; de alguma forma e por razões deduzíveis, as passagens narradas correspondem aos momentos escolhidos e significativos de minha atividade profissional e são de grande importância para a minha pesquisa de doutorado. Trazer à memória vivências passadas, mesmo sabendo da singularidade e subjetividade do discurso, é uma forma que se tem de se ver inserido e interagindo num dado contexto de ensino - social e cultural. O *processo de recuperação do eu (...) marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços* (Souza, 2007:63) e possibilita a construção de si mesmo em contexto, sua atuação e identidade profissional. Tânia G. Saliés - em seu artigo *Formando professores: uma heurística reflexiva* (2011) – sugere o autoconhecimento como opção para a formação de professores a partir de reflexões sobre a prática de ensino. Segundo a autora, o *quem somos*, nas *dimensões social, afetiva e cognitiva*, é que produz o efeito que desejamos e não somente o que passamos como conteúdo.

A narrativa (auto)biográfica, como método de pesquisa para o ensino e a formação de professores possui diferentes formas de registro e essa variação se dá em função do contexto de estudo e sua utilização. A narrativa, como tipologia textual, caracteriza-se por narrar ou relatar fatos e acontecimentos a partir das ações praticadas pelas personagens em determinados tempo e local; é organizada de forma a ter um início, um meio e um fim. Segundo Abreu (2012: 72-73), existem dois tipos estruturais de narrativas: a literária – *que envolve situações-problema e soluções, que podem ser eufóricas ou disfóricas* e a plana – *que apenas relata eventos acontecidos, dentro de um clima de normalidade.* Na mesma perspectiva de análise da narrativa, Dolz e Schneuwly (2010: 50-52) exploram, a partir de uma abordagem do gênero textual, *as tipologias existentes* para definir *as capacidades globais de linguagem.* Em seu estudo, os autores propõem agrupamentos de gêneros orais e escritos, referências práticas culturais reconhecidas, estabelecendo as

categorias do *Narrar*, do *Relatar*, do *Argumentar*, do *Expor* e do *Descrever ações*[14]. Para o presente estudo, trago as categorias do *Narrar* e do *Relatar*. Para a categoria do narrar - *mimeses da ação através da criação da intriga do domínio do verossímil* - tem-se a *cultura literária ficcional* e, como exemplo de tipologias existentes: conto maravilhoso, biografia romanceada, novela fantástica, crônica literária etc. Para a categoria do relatar – *representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo* – tem-se a *documentação e memorização das ações humanas* e, como exemplo, de referências existentes: relato de experiência vivida, diário íntimo, testemunho, autobiografia, reportagem, relato histórico, entre outros.

Olhando, agora, para dentro do texto narrativo, tenho o estudo de Santaella (2013), que diz que o texto narrativo apresenta três submodalidades: o espacial, o sucessivo e o causal. A narrativa espacial é alinear, ou seja, as situações narradas não se encadeiam umas às outras, o que dá a esse tipo textual o caráter espacial. A narrativa do tipo espacial é utilizada, normalmente, em narrativas longas e em textos literários. Já a narrativa sucessiva segue uma ordem cronológica, ou seja, possui uma estrutura linear para a narração dos acontecimentos; esse tipo de narrativa, por exemplo, é típico em textos jornalísticos (as tipologias existentes para a categoria do *Relatar*, proposta por Dolz e Schneuwly (2010)), nos quais se vê claramente o caminho temporal no relato dos acontecimentos. A narrativa causal pressupõe o julgamento de uma ação sobre a outra e caracteriza-se pelo predomínio da lógica (o enlaçamento das ações numa relação causa-consequência) sobre o cronológico (o tempo no qual se organizam os acontecimentos). Vale considerar ainda, que a estrutura da narrativa, como composição textual, dá-se por seus elementos textuais e linguísticos e, para que eles ganhem mais efeito no conjunto do texto, outras tipologias inserem-se a ela. Uma narrativa, dependendo do contexto e da necessidade do narrador na elaboração de sua narração, pode compor-se com outras tipologias, como a descrição, a explicação, a argumentação, a injunção ou o diálogo. É o caso de uma reportagem jornalística, de um diário de aula ou um relato de vida – textos ricos em informação – nos quais facilmente se encontra junto à narrativa, a descrição, a explicação, a argumentação e outras categorias.

[14] O *Relatar*, na cultura francófona, é uma categoria separada da categoria do *Narrar*, como proposto pelo estudo de Dolz e Schneuwly (2010). Na cultura lusófona, o *Relatar* está inserido na categoria do *Narrar*.

Histórias de vida, relatos e diários docentes constituem uma narrativa plana, do tipo sucessivo-causal e em sua maioria mista, em composição com outras tipologias textuais. Esses gêneros textuais ou orais inserem-se na categoria do *Relatar*, proposta por Dolz e Schneuwly (2010), como instrumento sociocomunicativo de interação, cumprindo, assim, sua função social. Como já tratado anteriormente, uma narrativa autobiográfica docente relata situações e acontecimentos passados em contexto de ensino, no qual o *eu-professor* representa a personagem que conta a experiência vivida por ele mesmo. Para Nóvoa (2013), as abordagens (auto)biográficas auxiliam na renovação da formação do professor, em sua forma de pensar e conceber sua atividade docente. Para o autor, o *potencial heurístico* proposto pelo método, faz com que o investigador-professor pense, fale e escreva sobre si, num movimento de imersão total, fazendo emergir, de forma racional, o conceito de si mesmo em contexto específico de ensino. Optar pela narrativa docente (auto)biográfica como método de pesquisa em educação, permite dois movimentos: a investigação do processo de formação e atuação do professor e a compreensão das percepções e representações do indivíduo em seu processo de formação e atuação profissional (Souza, 2007: 68).

As diferentes formas de registro (auto)biográfico docente e o leque variado de abordagens em pesquisa em educação e formação de professor dificultam a sua separação analítica. Nóvoa (2013: 20) propõe uma categorização *baseada nos objetivos e dimensões* apresentados em cada abordagem, lembrando que *não devem ser considerados como categorias exclusivas, mas apenas como uma forma de compreender os aspectos que são objeto de* estudo:

Objetivos / **Dimensões**	**Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação**.	**Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação.**	Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação.
Pessoa do professor	1	4	7
Práticas do professor	**Diários de Aulas 2**	**Histórias de Vida 5**	8
Profissão do professor	3	6	9

Tabela 1 - adaptada de Nóvoa

Os professores e as histórias da vida. (Nóvoa, 2013:20, *in* Vidas de Professores).

Segundo Nóvoa (2013), apesar de incompleto, o quadro proposto mostra várias possibilidades de estudo sobre a formação da prática docente a partir de relatos (auto)biográficos. As categorias de estudos estabelecidas por Nóvoa organizam-se por núcleos de pesquisa sobre os seguintes temas: a pessoa do professor e seu quotidiano profissional a partir de uma perspectiva sociológica e psicológica (1), a compreensão da prática pedagógica a partir das narrativas docentes, visando o desenvolvimento curricular; a análise de diários de aula na exploração dos saberes pedagógicos dos professores (2), os ciclos de vida profissional do professor e análises de suas condições no exercício da profissão (3), a formação de professores, visando o desenvolvimento pessoal do profissional a partir da análise de *curriculum vitae* (4), reflexões sobre relatos de práticas docentes, visando a autoformação do professor (5), numa perspectiva autoformativa, práticas alternativas de avaliação do professor em formação inicial e contínua (6), estudos sobre o duplo desempenho do professor no processo da investigação como objeto e sujeito do estudo por meio de relatos de vida (7), a inovação da prática docente a partir de experiências autobiográficas em investigação-ação colaborativa ou em grupos de formação-ação participativa (8) e as abordagens biográficas como ponto de partida para a transformação da profissão docente.

O corpus de pesquisa deste doutorado foi composto por relatos docentes que se enquadram nos temas (2) e (5) da categorização temática proposta por Nóvoa. Aceitei e adotei a classificação de Nóvoa (2013) por dois motivos, mesmo sabendo que é uma intenção de organização das temáticas tratadas e que as possibilidades de estudos com relatos docentes não se limitam ao que foi apresentado pelo autor. O primeiro motivo é que realizei dois tipos de registro docente que apresento neste estudo: histórias de vida e diários de aula. Os dois registros pertencem à mesma tipologia narrativa; compõem-se, no entanto, diferentemente do ponto de vista do conteúdo relatado e da formatação do documento. Quanto ao conteúdo, embora passem por análises diferentes, os dois documentos revelam como se dá o pensamento, a percepção e a atuação do professor durante sua trajetória de vida profissional (Zabalza, 2012; Nóvoa, Holly, 2013). O segundo motivo diz respeito à estrutura e organização desta pesquisa de doutorado, na qual atuo como pesquisadora-professora-pesquisada. A organização de temáticas a partir

de relatos autobiográficos proposta por Nóvoa (2013) balizou minha investigação, permitindo-me ater às questões de pesquisa estabelecidas.

Pelas *Histórias de vida*, obtêm-se informações que compõem a pessoa do professor, como a sua origem, seu contexto de vida social, sua formação acadêmica e profissional etc., informações de grande valor pessoal, que se apresentam e se articulam entre os tempos do passado, presente e futuro (Connelly & Clandinin, 1995; Zabalza, 2002; Souza, 2008; Holly, 2013; Nóvoa, 2013). O texto narrativo docente não mostra apenas como o fato, a situação ou acontecimento se deram, mas como, pelo resgate da lembrança, eles foram vividos. No caso deste estudo, como pesquisadora de minha formação e minha própria ação como docente, olho-me em contexto, tanto do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e psicológico, quanto do ponto de vista do desenvolvimento profissional. Fica claro que a pessoa, quando decide pela profissão de professor, compromete-se profundamente com o processo de ensino-aprendizagem, porque sabe que sua atuação não ficará limitada ao espaço do ensino-aprendizagem e nem o que ele ensina depende estritamente daquele espaço. *Não é apenas uma parte de nós que se torna professor* (Sylvia Ashton-Warner, *in* Holly, 2013:82), é o nosso todo como SER.

2.2. Histórias de Vida (1)

Loupiac (Aquitaine), 22/12/14.

Minha primeira experiência, como professora, foi com a Gisele, a Guigui e a Gabriela, minhas três bonecas. Todas com "G", porque minha avó[15] *que se chamava*

[15] *Minha avó materna, Guiomar Monteiro de Barros Marins (08/05/1914 – 16/05/2001), nasceu no Rio de Janeiro, onde viveu até conhecer meu avô, Dr. Aldezírio Marins, médico. Antes de se casar com meu avô e mudar-se para Andirá (Paraná), minha avó trabalhou no Banco "Lar Brasileiro", que foi, anos depois, comprado pelo Banco Francês e Brasileiro, que por sua vez foi adquirido pelo atual Banco Itaú. Em Andirá, onde nasceu minha mãe, minha avó deu aulas de francês na escola da cidade. Ela estudou no Colégio Sacré Coeur de Marie, internato, no Rio de Janeiro, onde aprendeu a língua francesa. Mudou-se para Curitiba por conta do trabalho de meu avô que assumiu uma função burocrática no Instituto de Previdência do Estado do Paraná (IPE). Quando eu estudava na PUC-SP, em visitas à minha avó, ela sempre me dizia: "Eu também fui professora de francês! Minhas quatro filhas são professoras!". Saudades!*

também Guiomar tinha me ensinado a desenhar a letra g de meu nome em maiúsculo. As aulas aconteciam na casinha de bonecas, que meus pais tinham mandado construir, para mim, no fundo do quintal de nossa casa, em Curitiba. Eu tinha uns nove, dez anos. Eu montava as fichas de exercícios como acontecia no meu colégio (Colégio Nossa Senhora de Sion – Método Montessori). Eu usava o papel carbono para fazer cópias, como minha mãe fazia para preparar seu material de aula[16]. Só que minha mãe fazia isso numa máquina de escrever e eu fazia à mão. Às vezes, ela me deixava usar a máquina dela. Eu adorava os gizes coloridos que ela possuía; ela sempre me dava um de cada cor. Quanto às minhas alunas? Elas não colaboravam, faziam cara de paisagem para tudo o que eu pedia, era realmente desanimador!!! Mas eu não desistia; a brincadeira de 'escolinha' foi repetida várias vezes e aceitei até compartilhar meu espaço com minha vizinha, Dulcimara, que se dizia professora de matemática e artes, enquanto eu era responsável pelas aulas de português e francês. Nessa época, eu tinha a disciplina de francês no colégio com a professora Márcia. Tenho ainda meu primeiro caderno de francês.

Eu estudei no Colégio Nossa Senhora de Sion de Curitiba, fiz todo o atual ensino fundamental lá. Lembro-me de na 7º e 8º séries (atual 8º e 9ª anos) ficar várias vezes no colégio na parte da tarde para auxiliar uma professora do maternal com seus alunos em seu período de trabalho. Eu gostava de ficar com as crianças ao meu lado; elas me olhavam e copiavam os movimentos que eu fazia e eu seguia a professora nos movimentos de sua atividade. Eu adorava apontar os lápis de cor, ajudá-las nas atividades, acompanhar as crianças ao banheiro ou para beber água. Esses acompanhamentos eram autorizados pela coordenadora, professora Beth, que me conhecia também desde o "pré" e com o consentimento de minha mãe. Minha mãe me deixava no colégio depois do almoço e ia para o Grupo Escolar XIX de Dezembro, que ficava na rua de trás de meu colégio, onde ela foi professora e coordenadora

---

[16] *Minha mãe, Maria Cecília Marins de Oliveira, foi professora do Estado do Paraná e professora da graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Pedagogia. Anos mais tarde, fez o curso de Direito na PUC-PR. Atualmente, apesar de aposentada no estado e na universidade, continua dando aulas na Pedagogia e também no Direito; e fazendo pesquisa. Seu currículo Lattes é admirável, mas revela apenas uma face da professora-pesquisadora profissional que eu conheço e me inspira.*

pedagógica. Eu saía do Sion e ia ao encontro de minha mãe no grupo escolar e ficávamos lá até o término de seu trabalho.

Como aluna, durante todos os anos em que estive no colégio Sion, tive desempenho dentro da média. Eu gostava muito de português, ciências, educação física e artes – Cerâmica, com a professora Lívia e História da Arte, com a professora Marisa, eu adorava! O desafio de fazer mosaicos e mapas eram resolvidos com a ajuda de minha avó Guiomar. Na prática de esporte, sempre tive uma facilidade a mais; minha professora de Educação Física, professora Sandra, dizia que eu devia ser atleta e fazer Educação Física. Pratiquei natação e judô no Clube Curitibano até os meus vinte e dois anos, integrando as equipes principais do clube nas modalidades em competições estaduais e sul-brasileiras. Quanto a fazer Educação Física, eu não me via dentro dessa atividade profissional.

O fato de gostar de fazer esporte aproximava-me mais dos meninos do que das meninas no colégio. O colégio Sion era religioso, tradicional e, de certa forma, de elite. No pré e 1º ano, eu adorava apostar corrida com os meninos, porque das meninas não tinha nenhuma que ganhasse de mim. Pelo menos em minha sala. Nos anos seguintes, entrei na equipe de handebol do colégio, da qual fui sempre pivô. Minhas colegas diziam que eu ia ficar musculosa e que eu nunca ia ter namorados, que os esportes que eu fazia eram muito masculino etc. É verdade que esporte nunca foi uma brincadeira para mim; eu já treinava, na época, duas horas por dia na natação e, mais tarde, no judô, não foi diferente. A situação do colégio era completamente contrária a que eu vivia no clube. Eu tinha amigas e amigos de diferentes idades com quem fazia meus treinos e participava de competições. Formávamos uma equipe. Toda vez que um entrava para competir, fosse ele na natação ou no judô, todos se falavam para desejar sorte ou deixar suas recomendações. Meus melhores momentos e melhores amigos foram fora do colégio, todos ligados ao esporte. Os comentários de minhas colegas de colégio duraram alguns bons anos, o que acabou me afastando delas.

Em sala de aula, nunca fui santa! Gostava de algumas baguncinhas, mas de forma geral, não tive problemas. Dois momentos marcaram-me no colégio, a passagem do pré para o 1º ano e a troca de professor de português na 5º série. A passagem do pré

para o 1º ano foi marcante para mim. Mudamos de prédio e passamos a usar uma sala de aula tradicional, com carteiras maiores, todas posicionadas de frente para o quadro negro. Passamos a ter lições de casa, alguns cadernos e fichas, enfim, todo um material novo e individual. A percepção que tenho hoje é de que eu levei um tempo maior para entrar na nova dinâmica. Era como se eu estivesse do lado de fora vendo as coisas acontecerem: a voz da professora parecia mais baixa, o que ela pedia era mais difícil, os movimentos que eu fazia eram contidos por não saber se o que estava fazendo era certo ou errado. Insegurança total. Quem sabe, faltaram-me alguns feed-backs por parte dos professores? As aulas eram dadas na primeira parte da manhã e concentradas nos primeiros dias da semana e, como atividade diária em sala, tínhamos um número certo de fichas por matérias para fazer até o final da semana. Até a 4ª série, foi muito bom; já estava adaptada ao sistema de trabalho e meu desafio era terminar as fichas até quinta-feira para poder passar a sexta na biblioteca escolhendo livros e lendo. A mudança para a 5ª série foi sem problemas até a saída da professora de português. A nova professora era uma freira que vinha do Rio de Janeiro. Todas as minhas colegas apressaram-se para agradar-lhe e eu as acompanhei. Eu tentei, dei de presente para ela meus melhores desenhos. Ela tinha ares simpáticos, mas era muito grosseira com os alunos e comigo, não foi nada bom! Fechei-me completamente. Ela tinha por hábito fazer um monitoramento individual, do tipo terrorista, compartilhando com a classe seus comentários mais sarcásticos e furiosos. Lembro-me de engolir, por várias vezes, meus choros. A forma como ela nos tratava em aula fazia-me acreditar que éramos uma negação. A ideia que eu fazia sobre mim mesma não era diferente. Dois episódios foram terríveis. O primeiro foi quando ela havia marcado uma prova sobre conjunções coordenadas e subordinadas. Para não ter problemas com ela, resolvi decorar toda a lista do livro e as atividades. Quando ela entregou a prova, não a escutei dizendo que era para esperar o seu sinal para começarmos e ataquei os exercícios. Estava iniciando o segundo, quando ela puxou a prova de minha mesa. Gritando, disse que eu era burra, rasgou o papel na minha frente e perguntou para a classe quem era o próximo. Minha colega do lado quis chorar comigo. Foi horrível.

O outro episódio foi uma avaliação de leitura. Ela chamava os grupos na frente e dizia os trechos que cada aluno devia ler. No momento de meu grupo, ela foi chamada

na diretoria e teve que sair da sala. Ela pediu para que os alunos prestassem atenção à leitura que íamos fazer para passar a informação para ela. Sem a presença dela e para minha surpresa, li o texto sem tropeços. Respirei aliviada por conseguir ler e por ela não estar em sala. Quando ela retornou, perguntou para mim e uma colega se tínhamos lido. Dissemos que sim. Num tom de desconfiança, ela perguntou para classe: "Elas leram mesmo?". A classe respondeu que sim e que tínhamos lido muito bem. Ela me olhou como se eu a estivesse enganando. Pelo menos, foi o que senti. Quando um colega foi fazer sua leitura, ela o fez retomar tantas vezes um trecho do texto que ele não conseguia mais lê-lo corretamente. Ele chorou, eu me senti aliviada por não viver aquilo, mas fiquei consternada pelo sofrimento dele.

Nunca contei nada para minha mãe e não sei por que não o fiz. Ela ter-me-ia defendido, tirando-me daquela situação de sofrimento. Essa pessoa, que se dizia professora de português, chamava-se Mônica. Eu não acreditava como uma pessoa com aquele perfil podia ter o mesmo nome de minha irmã mais velha, quem admiro por sua inteligência e senso de justiça. Minha irmã fez a faculdade de Direito. Essas situações com essa pessoa ficaram por muito tempo presas dentro de mim. Nunca tive problemas semelhantes com outros professores: colégio, cursinho, faculdades de Odontologia e de Letras – mestrado e doutorado. Tive, sim, dificuldades para realizar algumas tarefas, que foram resolvidas com estudos ou ajuda de professores e colegas.

Anos mais tarde, já na faculdade – PUC-SP, com algumas dificuldades para redigir textos, entrei no Instituto Sentir – trabalho de criação, com Lenir Beck[17], especialista em desbloqueio da expressão. Conseguimos desprogramar algumas percepções e lembranças do passado. Hoje, vivo com prazer as dificuldades do exercício da escrita, porque vejo meu aprendizado dentro do processo.

(...)

[17] *Minha terapeuta, Lenir Beck, formada pela USP em Letras-Português-Alemão, mestre em Literatura pela USP. Atuou como professora e coordenadora em várias instituições de ensino da cidade de São Paulo até abrir seu espaço terapêutico – Instituto Sentir. Companheira de meu 'Jardim Secreto', com quem compartilho também questões e dilemas do ensino da língua estrangeira.*

Quando comecei a estudar francês, não o fiz pensando em algum objetivo específico de formação profissional ou pessoal. Comecei a estudar francês no colégio Sion de Curitiba na 4º série do Ensino Fundamental I, entre 1980 e 1981. No mesmo ano, como minha mãe estava estudando francês para fazer seu doutorado na Faculdade de Educação da USP, ela me colocou na Aliança Francesa de Curitiba, da Rua Prudente de Moraes, em paralelo ao francês do colégio, onde estudei com ela por dois anos e os restantes, até 1993. Eu não me recordo se eu tinha consciência do que eu fazia nas aulas de francês na Aliança Francesa; eu era a única de minha idade quando comecei. A única coisa de que me lembro, é que as aulas da Aliança Francesa eram mais difíceis do que as do colégio, eu precisava memorizar e falar os diálogos da família Ledoux, personagens que eram fixadas com velcro num quadro ou apresentadas em sequências de slides.

Graças a Deus, minha mãe nunca me colocou o estudo do francês como uma obrigação. Ela sempre me dizia que, um dia, eu iria usufruir da língua. "Vá fazendo, o importante é ir fazendo!", dizia ela. Minha rotina era colégio (anos mais tarde Odonto), Aliança e natação (anos mais tarde, Aliança e judô). Essas atividades foram realizadas, de forma ininterrupta, de 1980 até 1993, quando fui para a França morar com o Frédéric[18], onde continuei a estudar o francês, só que dessa vez na Sorbonne, nos cursos de Civilização Francesa em1994 e 1995.

(...)

Antes de acontecer o Frédéric, eu era e estava estudante de Odontologia, completamente engajada; o francês não era minha prioridade, nem do ponto de vista futuro profissional. Com a ida para a França, entretanto, muitas mudanças aconteceram e, em poucos meses, meus objetivos de vida eram outros; agora, era o francês que ia ajudar-me – se bem que na vida pessoal e social, não diretamente como instrumento de trabalho. Agradeci infinitamente a minha mãe!!! Eu me comunicava com o amor de minha vida em francês e português. Isso foi importante para mim. Entrei na Sorbonne num nível avançado e quando prestei o exame para fazer a

[18] *Frédéric Réné Marie Donier, meu marido, meu amor, meu melhor amigo. Engenheiro pela École de Mines de Saint-Etienne. Com ele, conheço sempre várias Franças e gosto muito de todas elas.*

universidade, obtive a nota 14/20. Fui aceita na minha primeira opção – Paris Diderot / Paris 7 – Lettres Portugais/Espagnol. Fiquei feliz, vi que sabia bem a língua, mas apavorada porque não me havia ainda dedicado à área de humanas. Na Sorbonne, num clima bem escolar, tive a oportunidade de estudar fonética, civilização francesa (economia, história e literatura francesas) e língua, disciplinas que, até aquele momento, não estavam em minha lista de interesses.

Só na França dei-me conta do nível de francês que eu tinha; antes, a atividade com a língua era automática para mim. Acho interessante falar da questão da atividade automática, porque algumas estruturas em francês foram tantas vezes vistas em aulas na Aliança que eu não me lembro com precisão de quando e como aprendi certas estruturas. Por exemplo, os verbos da "petite maison". Eu não a conhecia, fui conhecê-la quando comecei a dar aulas particulares de francês. Eu não sei como eu aprendi o passé composé. Até hoje, não consigo listar os quatorze verbos de uma vez, mas conjugá-los com ou sem concordância, sem problemas. Minha estratégia é pedir ajuda aos alunos literalmente (o pessoal da Poli é rápido e bom para isso), sempre funciona! Eu me lembro de tudo rapidinho. Outra coisa: durante minha aprendizagem do francês nunca pensei em ser professora de francês, muito menos de português. É importante, porque muitos de meus colegas têm experiências completamente diferentes. Alguns aprenderam a língua e a cultura francesas durante a formação para ser professor e vivem e descobrem a cultura francesa sempre com um o enfoque no ensino. Eu sempre digo que eu conheço duas Franças: uma em que eu circulo como se eu estivesse chez moi (sensação, sentimento, emoção, percepção) e outra em que preciso ficar atenta a tudo que pode ser transformado em material pedagógico.

Vale voltar à infância para contar algo que explique a mudança de interesses das brincadeiras como professora para a área de biológica. Meu pai[19], Laerte Justino de Oliveira, é médico Ginecologista-Obstetra e Mastologista. Por volta dos meus quinze

---

[19] *Meu pai, Dr. Laerte Justino de Oliveira, paulista, radicado em Curitiba. Fez sua Faculdade de Medicina na Universidade Federal do Paraná, onde foi professor titular até sua aposentadoria. Meus pais se conheceram em Curitiba, nas famosas festas dos estudantes da Medicina da UFPR. Deu aulas, igualmente, na PUC-PR e dedicou-se muito à pesquisa. Meu pai não tem um currículo Lattes, não quis fazê-lo, mas só para dar uma ideia dos trabalhos que fez, ele possui quatro títulos de doutor – USP-Ribeirão Preto, UFPR, UFSC, UFMG. Fui a todas as suas defesas, sempre com vestidos e sapatos novos.*

anos, em minhas férias escolares, fui 'trabalhar' algumas vezes no consultório médico de meu pai, ajudando sua secretária a organizar as fichas das pacientes, entre chazinhos e biscoitinhos na cozinha. Em alguns sábados de manhã, acompanhava meu pai nas visitas a suas pacientes nos três hospitais em que trabalhava. Eu esperava no carro e quando dava para entrar no hospital com ele, não passava da sala dos médicos. Fui pegando gosto. Pedia para assistir a suas cirurgias e ele me dizia para esperar meus dezoito anos. Fui a algumas cirurgias e descobri o médico que meu pai era e o que era ser médico. Lembro-me, especialmente, de uma cirurgia no Hospital de Clínicas da UFPR. Entrei na sala de cirurgia e fiquei no cantinho, como meu pai tinha pedido. Outras pessoas entraram: instrumentadores, médicos e médicos-residentes. A cirurgia já tinha começado quando umas cinco pessoas entraram e uma delas veio em minha direção. O rapaz me perguntou se a cirurgia tinha acabado de começar. Eu disse que sim. Então, ele me disse: "Que bom!!! Disseram que ele é o melhor nisso! Eu não podia perder a oportunidade!" Estávamos todos de máscara, eu nunca soube quem eram aquelas pessoas e eles nunca souberam quem eu era. Todos ficaram em torno da mesa de cirurgia, tentando ver tudo o que acontecia. Eu mal consegui ver o meu pai atuar. Impressionante! Depois, meu pai me disse que fez a retirada de um tumor na região da bexiga e que ele devia prestar muita atenção, porque ele podia afetar o ureter da moça. Contei para ele do rapaz, ele riu e disse que tinha muita gente boa lá com ele também, por isso tudo tinha dado certo. Entendi que a dedicação de meu pai a seu trabalho dava qualidade ao que ele fazia. Ele foi muito bom no que fez. Fiquei animada para fazer Medicina. Influenciada pelo meu dentista, contudo, que dizia que ser dentista era melhor, porque tinha mais tempo para namorar!, o saudoso Dr. Saturnino Martins, que me explicava detalhadamente tudo o que fazia em minha boca e na boca dos meus familiares quando eu os acompanha em suas consultas; decidi pela Odontologia. Esta é a explicação da mudança de caminho.

Quando voltei da França, estava indecisa entre retomar a Odontologia, que estava trancada, e fazer a faculdade de Letras-Francês. Minha mãe sugeriu que eu prestasse vestibular para Letras-Francês na PUC-SP, por conta do que tinha vivido na França e porque ela achava que eu ia aprender muito e descobrir uma nova profissão. Um pouco em dúvida no começo, entrei na PUC-SP em 1996 e, até hoje, não parei mais;

a minha ligação com o francês intensificou-se fortemente, tornando-se muito mais do que parte de minha vida.

2.2.1. PERCURSO DE VIDA

Brincar de professora com minhas bonecas e minha vizinha, ajudar a professora do maternal no colégio, acompanhar meus pais em suas atividades profissionais, escutar e ver o que o dentista estava fazendo etc., sem dúvida, ajudou-me a traçar um caminho de formação. Não só observar os profissionais em atuação, mas frequentar um espaço pela perspectiva do profissional muda a visão sobre as atuações nas profissões, cria-se referências para a escolha da atividade profissional futura. Sabia que minha vocação era trabalhar com pessoas de alguma forma, mas que tipo de trabalho? A dúvida estava entre ensinar ou tratar alguém. Hoje, vejo como grandes oportunidades as experiências que vivi, pois as percepções, sentimentos e os conhecimentos que adquiri nessas diferentes situações têm um reflexo muito grande em minha atuação como pessoa e professora. Tenho muito de meus pais em minha atuação profissional: o estudo, a dedicação à tarefa a ser realizada, o comprometimento e a responsabilidade em relação ao outro. Um traço que me fez aproximar-me de pessoas semelhantes.

Como professora de francês, tive a oportunidade de perceber como aconteceu o meu aprendizado da língua francesa. Iniciei pelo livro *Cours de langue et de civilisation françaises* - Mauger "bleu", autor G. Mauger, método Tradicional-Direto, publicado de 1953 a 1959, pela Editora Hachette (Cuq & Gruca, 2005: 285). Esse método foi utilizado no Colégio Sion durante todo o meu Ensino Fundamental (de 1979 a 1985), acompanhado de fichas pedagógicas e exercícios elaborados pela professora responsável. Segundo Goes (2006), o livro Mauger 'bleu' insere-se na metodologia tradicional, que se baseia no método gramática-tradução ou leitura-tradução, usados para o ensino de línguas como o grego e o latim. O método tradicional, por vezes, e no caso do livro Mauger 'bleu',

engloba outras metodologias, como a Direta, que proíbe a utilização da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira. O livro Mauger 'bleu' prioriza o ensino da escrita sobre a língua oral e seus capítulos organizam-se em torno dos pontos de gramática a serem trabalhados, visando o ensino das normas cultas apresentadas nas obras literárias (Cuq & Gruca, 2005). O livro data dos anos 50 e reflete, por meio de seu discurso e imagens, a cultura e os valores sociais da época. O meu caderno de francês contém pequenas fichas coladas, que apresentam as lições de casa a serem realizadas. As atividades ou tarefas compõem-se do estudo do léxico e da gramática trabalhados em cada aula.

Na mesma época, na Aliança Francesa de Curitiba, estudei pelo livro *La France en direct*, de J. & G. Capelle, método audiovisual, publicado entre os anos de 1969 e 1972, Editora Hachette (Cuq & Gruca, 2005: 286). A metodologia audiovisual, segundo Puren (1988), consiste na utilização conjunta da imagem e do som como base para o ensino da língua em situação de comunicação. Essa metodologia apoiava seu trabalho em suportes audiovisuais técnicos: áudio – leitores de fitas magnéticas, anteriores às fitas cassetes; visuais – imagens para slides e figuras de papel, fixadas por velcros em um quadro de feltro. A utilização dos suportes técnicos variava conforme o professor, mas a maioria das atividades desenvolvidas em sala de aula era focada na expressão e compreensão oral. O desenvolvimento de uma atividade de aula acontecia por etapas, chamadas *moments de la classe* e cada uma delas tinha um objetivo preciso (Cuq & Gruca, 2005: 262-263): *Apresentação* – diálogo acompanhado das imagens fixas para a compreensão global da situação de comunicação; *Explicação* – retomada do diálogo, fala por fala ou imagem por imagem, para a explicação no detalhe de cada passagem; Repetição – correção da pronúncia e memorização das estruturas e do diálogo; *Exploração* ou *Reutilização* – a utilização de expressões memorizadas em situações semelhantes de comunicação; e *Transposição* – reutilização de expressões ou de elementos trabalhados em situações de comunicação por meio de jogos e dramatização.

A minha aprendizagem aconteceu a partir de duas abordagens metodológicas bem diferentes em suas propostas. O interessante é que não só eram diferentes como proposta de ensino, mas as épocas e o público para que foram elaboradas eram igualmente distintas. É importante considerar que os contextos de ensino são diferentes. O aprendizado de uma

língua dentro de uma instituição de ensino é diferente de um curso livre. É bem verdade que o aluno que estuda uma língua estrangeira no colégio e faz um curso livre em paralelo, tem uma percepção da língua diferente daquele que só faz um dos dois. Percebo que, dependendo do colégio, ainda hoje, o ensino da língua estrangeira, como disciplina regular, acontece de forma pouco comunicativa. O ensino é todo voltado para a expressão e compreensão escrita. O que compensa ou completa esse aprendizado é o curso livre que é totalmente voltado para a comunicação quotidiana, específica ou profissional.

No relato, conto que estudei na Aliança Francesa até 1993, o que significa que passei por outros livros e abordagens. Como já comentei anteriormente nesse texto, iniciei o francês, na Aliança Francesa, com o livro *France en direct*, livro preto, 1 e 2. Em 1984, passei para o *Archipel*, estudei os livros 1, 2, 3. Não sabia que o *Archipel* era o método precursor da Abordagem Comunicativa! Lembro na faculdade todos comentando sobre a primeira página do manual, aquela em que aparece um cachorro desenhado e um diálogo no *passé composé*, dizendo o quanto tudo aquilo era inovador. Como aluna da Aliança, naquela época, tinha achado aqueles desenhos na primeira página com minis diálogos meio sem sentido. Eu tinha apenas quatorze anos. Agora, olhando para trás, quando percebo os métodos pelos quais aprendi o francês, entendo meu incomodo com a organização e formatação do método *Archipel*. Aprendi a língua por meio de abordagens tradicionais e pouco comunicativas, logo, quando me vi inserida numa situação em que eu devia deduzir, intuir sobre os conteúdos linguísticos, comunicativos e culturais, senti-me, de certa forma, desamparada. O fato era que não estava habituada a tomar iniciativas no meu processo de aprendizagem.

Quando voltei a estudar na Aliança Francesa, dessa vez em São Paulo, estudei pelo livro *Le Nouveau Sans Frontière 4* e no curso Nancy I, *Le Nouveau Sans Frontière Perfectionnement.* Gostei muito dos dois livros e eles faziam sentido para mim, pois eu já estava na faculdade de Letras-Francês. Senti, claramente, a necessidade de aprofundar o meu francês, porque algumas de minhas disciplinas na PUC-SP eram exclusivamente na língua. Aprender, saber usar e usar, era o que eu queria. Sabia que, como professora, minhas chances de trabalho estavam na qualidade daquilo que eu produzisse como conhecimento.

Quanto a minha concepção de professor, certamente não segue o perfil e ações da professora de português, Mônica, do Colégio Sion. Não conheço sua história de vida e sua formação profissional. O que conheço, foi o que vivi com ela no colégio onde fui alfabetizada e passei parte de minha vida; e o que ficou, foi mais do que a recordação, foi a minha percepção da situação vivida. Por essa perspectiva, senti-me traída dentro do espaço que é reservado exclusivamente para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e habilidades motoras do individuo: a escola. Espaço que considero sagrado. Não reagi a nenhuma situação negativa que vivi. No meu imaginário, em minhas brincadeiras de professora e o que observava de minha mãe, como professora, e de outras professoras com quem convivi, essa relação não existia.

Buscar a visão da professora Mônica como entendimento do ocorrido não vale a pena neste estudo, visto que a 'aluna' já tem o entendimento terapêutico e pedagógico da situação. O processo do ensino-aprendizagem é complexo e engloba aspectos de origem multidisciplinar. Nem sempre temos a oportunidade de conhecer os dois lados do processo do ensino-aprendizagem e tudo o que o envolve: a visão do aluno e do professor sobre a mesma situação. Por vezes, escutei: "É assim mesmo, tem professor que é complicado!" Não, não é assim e não pode ser assim. Ou, pelo menos, não deveria de assim. Por isso, a importância da prática reflexiva do professor. Ele detém o conhecimento, não o todo – verdade - mas o suficiente para o entendimento global da situação em contexto. Uma de suas responsabilidades está em preservar, de todas as formas, a relação com o seu aluno para que essa nunca se deteriore. Outra responsabilidade do professor é o planejamento de suas ações didática e pedagógica. Uma ação didático-pedagógica é única para o aluno, enquanto para o professor, ela é uma das muitas em seu quotidiano profissional. Em outras palavras, o professor deve ter consciência de suas ações a fim de gerenciar suas consequências positivas e negativas sobre o aluno em contexto de ensino.

Sei que a relação que estabeleço com meus alunos vem dessas experiências, não só das negativas, com a da professora Mônica e outras, mas das positivas, aulas de meus pais que assisti e aulas que experimentei como aluna ao longo de minha formação no colégio, graduação e pós-graduação. Para mim, não existe ensino sem o duo professor-aluno, não existe professor sem aluno e aluno sem professor. Como já defendia Paulo Freire (1970), a relação docente-discente sadia é recheada de respeito, confiança, cumplicidade,

compartilhamento, reflexão, aceitação, amor, disponibilidade, comprometimento, engajamento, entre outras características.

Num contexto de ensino da língua estrangeira, por vezes, questiono-me em relação aos aspectos que priorizo no processo de ensino. Para se estabelecer a situação de ensino e para assegurar o aprendizado de meu aluno, acredito que a língua é a menor das minhas inquietações.

2.3. Histórias de Vida (2)

Loupiac, 25/12/14.

Minha primeira aula de francês como 'ensinante'

Minha primeira aula de francês foi para um colega na PUC. Ele tinha um nome diferente, de que eu não me lembro e eu não entendia por que ele estudava francês; ele tinha muita dificuldade. Enfim, cada um com seu sonho. Eu precisava de uma pessoa necessitada de explicações de francês que concordasse em ter aula comigo, porque eu queria trabalhar e estava decidida a aprender a dar aula. Eu me organizei e comecei a estudar os pontos de gramática que o amigo tinha dificuldades para poder explicar sem falhas. Começamos. Meu colega tinha sérias dificuldades. Eu explicava, ele entendia ou dizia que entendia, mas, quando ia fazer os exercícios, parecia que tinha desaprendido o pouco que sabia.

Depois do nosso primeiro encontro, voltando para casa, no ônibus, observando as pessoas, coloquei-me três alternativas: 1 – eu expliquei bem, mas meu colega tinha dificuldades sérias de aprendizagem; 2 – não foi legal, confundi o colega, ensinar não era minha praia; 3 – precisava estudar mais, entender o amigo e melhorar o meu método de ensino. As alternativas acompanham-me até hoje: sempre me questiono se estou agindo acertadamente. Naquele dia, achei que meu colega de faculdade não me

procuraria mais, tinha sido uma aula estranha. Para minha surpresa, no dia seguinte, ele veio e me perguntou quando poderíamos fazer outra aula. Eu me propus a alternativa três. Fixamos um dia na semana, que era sempre depois da aula dele de francês. O objetivo era tirar dúvidas, segundo ele, mas, na verdade, era para fazer as lições de casa. De toda forma, pedi que me passasse as dúvidas que tinha com certa antecedência para que eu pudesse estudar. Dessa forma, trabalhamos até o início de minha contratação como auxiliar de biblioteca na Aliança Francesa da Unidade Tietê. Não sei se eu o ajudei, se ele aprendeu o francês, mas o que sei é que ele não deixou mais de fazer suas lições de casa!

Loupiac, 25/12/14.

Eliane, minha primeira aluna particular oficial, uma bela experiência...

Trabalhei na Aliança Francesa (doravante AF) da Alameda Tietê como auxiliar de biblioteca durante um ano. Nesse período, fiz mais do que meu trabalho na biblioteca. Fiz amigos, conheci professores, frequentei sala de aula, sala de professores, ajudei alguns professores com materiais, fiquei muito próxima da Mme Claude Longo, de quem também fui aluna. Observei o movimento dos professores em suas aulas e aprendi bastante.

Certo dia, a secretária da unidade, Sílvia, perguntou-me se eu tinha interesse em dar aulas particulares. Eu disse que sim, pensando em como ia fazer, porque seria, oficialmente, minha primeira experiência. Na época, conversei com a professora Anne-Marie, que era professora na AF-Tietê e com quem fiz alguns estágios da faculdade. Ela me pediu para comprar o livro Espace 1 que era usado na Aliança e o livro do professor; na semana seguinte, ela me explicaria como usar o livro para dar aula. Eu estava no segundo ano da faculdade.

Sixt-Fer-à-Cheval (Haute Savoie – considerado um dos mais belos vilarejos da França – Século XII), 30/12/14.

Na semana seguinte, dois dias antes de conhecer Eliane, minha primeira aluna oficial de francês, Anne-Marie deu-me uma verdadeira aula de como dar uma aula particular em francês. Ela falou-me da importância da leçon zéro tanto para o aluno quanto para o professor. Essa conversa deu-me muita segurança; eu fiquei mais tranquila, conhecendo o caminho das pedras. Chegando em casa, separei uma agenda e comecei a montar a primeira aula que ia dar.

Fiz um estudo de toda a lição zéro, li muitas vezes o livro do aluno e o livro do professor. Comecei a imaginar o que eu falaria para a aluna, como introduziria as atividades, o que eu explicaria e como eu o faria. Escutei a cassete com os exercícios, repeti o que era proposto, verifiquei minha pronúncia, lembrei-me de meus momentos de aprendizagem. Segui a receita de Anne-Marie, considerei minhas experiências, como estudante de língua e universitária da PUC-SP; e observações de aulas, como estagiária de Letras-Francês na AF (com a Anne-Marie), algumas aulas na PUC-SP/Cogeae.

Hoje, com a experiência que tenho e o tempo que passou, acredito que optei por discursos e atitudes pedagógicas que favoreceriam a mim mesma como referência de aluno. Acredito que a explicação clara e objetiva, facilitada até certo ponto para beneficiar a compreensão e apropriação do aluno é o caminho da aprendizagem da língua estrangeira. Foi o que sempre me ajudou em minhas aprendizagens.

Ensinar alguém a fazer algo ou ensinar a alguém algo é enriquecedor! Na faculdade de Odontologia, tive algumas experiências que exigiram de mim paciência, clareza e objetividade nas explicações que tinha que dar. Estudei, com colegas, anatomia geral, anatomia de cabeça e pescoço, anatomia bucal, dental e genética (eu gostava dessas disciplinas, eu era boa). Ajudei a esculpir dentes (de parafina) para a disciplina de dentística e ensinei crianças e idosos a higienização bucal numa campanha, de que participamos na faculdade, com escolas públicas e comunidades locais. Não sei se todas foram realizadas com sucesso, mas aprendi que quando explicamos algo a alguém 'leigo' no assunto (meus colegas não eram leigos, eles apenas não estudavam e não estudavam nada!), é preciso ter paciência, ser claro e objetivo. Tenho certeza de que para algumas explicações de francês, eu cometi alguns erros,

exageros ou faltas! O que sempre funcionou, no entanto, foi a relação com a pessoa com quem eu estava fazendo o compartilhamento. Nunca disse que ia ensinar algo, sempre dizia que íamos juntos estudar sobre algo. Assim eu dividia a responsabilidade com quem estava estudando e com meu aluno, no caso do ensino do francês, tornando o estudo mais dinâmico.

A conclusão que tiro, hoje é de que toda informação que precisa ser passada em contexto pedagógico - seja ela formativa ou informativa - precisa ser refletida e preparada para a sua transmissão. Isso vale tanto para os artigos definidos, indefinidos e partitivos em francês quanto para a higienização bucal para as crianças de escola pública. Os artigos são os determinantes = determinam o que falamos em sua condição, quantidade e qualidade e a higienização bucal nos dá a consciência de que convivemos com muitas bactérias. Aliás - nunca é demais saber - a bactéria da cárie, em vinte minutos, inicia seus estragos! Eu acredito nisso que acabei de escrever. Enfim, acredito que é preciso saber do que se fala, estar convencido para desencadear a passagem da informação para aprendizagem. À medida que o professor prepara uma informação para transmiti-la num contexto de ensino, constrói o discurso pedagógico e sedimenta seu conhecimento. O seu exercício consiste em verificar a pertinência da informação para o contexto de trabalho: dosar, modalizar, formular e reformular as informações selecionadas em forma de discursos e material. É o princípio da apropriação do conhecimento.

Sixt-Fer-à-Cheval, 01/01/15.

A primeira aula:

De início, pensei no tempo que passaria com a Eliane – sessenta minutos – e o que eu conseguiria fazer. Anna-Marie me propôs organizar a aula em três momentos:

A - um aquecimento/apresentação do que vai ser feito/retomada do que foi trabalhado para aulas seguintes. Um momento termômetro em que o professor e aluno conseguem sentir o clima e os humores.

B - atividade principal seguida de uma sistematização e descoberta da língua e da cultura – situação de ensino, tema a ser ensinado.

C - atividade de aplicação e fechamento da aula. Momento termômetro em que podemos avaliar o que ficou da atividade anterior, se foi difícil ou fácil para o aluno, se foi boa ou não para o professor também.

Assim, eu fiz – a preparação, porque a aula em si, foi menos do que planejei.

Na sequência, anotei a atividade por atividade, passo a passo, etapa por etapa, vocabulário que eu não conhecia. Eu estava com medo de errar, de pronunciar mal ou de esquecer algo. Depois, separei o material, fiz cópias de páginas das atividades já que a aluna não estaria com o livro.

A aula em si foi agradável, boa. Lembro-me de minha mãe ter-me dito, um dia antes da aula, que 'em terra de cego, quem tem um olho é rei', ou seja, quem sabia falar o francês era eu. Nunca mais me esqueci do ditado. Ela estava com a razão; até hoje, tenho essa sensação, principalmente, quando fecho a porta de meu espaço de aula – isso desde que eu prepare a aula e me prepare para ela.

Metade da aula foi para a apresentação da professora, do material e o que poderia ser feito; apresentação da aluna e seus objetivos. Marcamos dias e horários fixos e fechamos o valor mensal. Saí da casa dela feliz, porque tinha um trabalho, eu ia ganhar meu dinheiro e era uma atividade que tinha tudo a ver com meus estudos na PUC: dar aulas de francês.

O primeiro momento da aula permite-me sentir o humor do(s) aluno(s), saber como está(ão) e se conseguiu(ram) fazer o que foi proposto na aula anterior. Em grupo ou em dupla, o primeiro tempo permite que os retardatários cheguem a tempo para a atividade principal também e me dá tempo igualmente de verificar a presença dos alunos, tirar dúvidas e me organizar com o material que vou usar.

No segundo momento da aula - professor e alunos em contexto - geralmente, tudo acontece como previsto ou, pelo menos, é o que se deseja e o que se coloca no papel. Eu acredito piamente em meu planejamento, acrescentando a ele, logicamente, perda de tempo com situações materiais como mudança de sala, falta de energia, imprevisto com alunos etc. É importante ter os objetivos de trabalho bem claros para o professor. O professor experiente sabe o que priorizar e em que insistir diante de imprevistos – o famoso plano B.

Berlim, 06/01/15. (Cidade história viva!!! Incrível!)

No relato em que conto minha primeira aula com Eliane, descrevo o modelo de planejamento de aula que faço até hoje. Inclusive, em meu mestrado e agora no doutorado, segui o mesmo modelo de organização de material e planejamento de aula; claro, que, agora, com outra abordagem e mais conhecimento. O material que produzo tem mais consistência, reflexo de estudos realizados e das experiências profissionais vividas durante o mestrado e no doutorado.

Planejar, milimetricamente, o que vai ser feito veio dos ensinamentos de Anne-Marie, professora da AF. As aulas que tive na faculdade e estágios e na pós-graduação também influenciaram e influenciam minha prática pedagógica até hoje. Aproveitei todos os modelos e orientações que recebi; e copiei muitas de minhas professoras na forma de explicar, estudar, corrigir e se relacionar com os alunos. Inclusive, o convívio com a Cristina, minha orientadora-professora no mestrado e doutorado. Observo suas atitudes pedagógicas, as que me fazem bem, as que me ajudam a produzir, as que me ajudam a entender e me conhecer mais e replico-as para meus alunos.

Dos modelos para as aulas particulares construí meus modelos para as aulas em grupo. Antes de terminar a faculdade, trabalhei na PUC-SP/Cogeae[20], onde aprendi, na época, a trabalhar com um método diferente daquele usado na AF, o Panorama, e a ter uma coordenadora com uma equipe de colegas. Aprendi bastante com a professora Vera Marinelli sobre o lado pedagógico/administrativo: horário de aulas, preparação do material, reserva de salas e aparelhos, reserva de laboratório, preparação de provas/avaliações, calendário e informativos. Isso parece bobo, mas não é. Compor uma equipe com a qual se precisa entender – ou melhor, com a qual precisei estar em harmonia e ritmo foi muito legal. Não tive dificuldades, graças a Deus. O trabalho em equipe deu sentido ao planejamento que colocava em prática em minhas aulas. Constatar que algo semelhante era feito por todos os professores (cada um de seu jeito) foi muito bom. Senti-me confiante para entrar em sala de aula. Aliás, conversava sempre que precisava com a professora Vera Marinelli, que se mostrou paciente diante de minha ansiedade e inexperiência com grupos maiores. Nunca tive problemas com alunos, com colegas e com a professora Vera.

Algumas situações da Cogeae me marcaram:

A - dei aula para minha professora de espanhol, de quem eu gostava bastante e admirava. Suas aulas eram muito boas; (Profa. Ana Cristina)

B – quando, em uma aula, falei da importância de certas vogais, encontros vocálicos e vocálico-consonantais, um aluno da Pós-graduação disse que eu estava matando aula e que ele iria queixar-se para a coordenadora do curso. No momento da situação, dei a palavra ao aluno, deixei que ele falasse sua impressão e depois dei o meu argumento. Ele foi meio grosseiro, mas não perdi o controle. Ele, de toda forma, foi embora da aula. Os outros alunos ficaram indignados, colocaram-se a meu favor e pediram para que eu continuasse com as explicações das pronúncias. Minha professora de espanhol veio me dizer que o aluno não poderia ter feito aquilo na minha aula, que ele tinha sido muito grosseiro e ela disse que eu tinha sido muito boazinha, que deveria ter reagido. Em uma

[20] A Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da PUC-SP é o setor responsável pelos cursos e atividades de especialização, aperfeiçoamento, aprimoramento e extensão da Universidade.

situação de aula, na época, eu não teria coragem de fazer isso e o que me chamou a atenção é que consegui ficar calma.

Só para contar o desfecho da história... No mesmo dia, entrei em contato com a professora Vera; era tarde da noite. Contei para ela como tudo tinha acontecido: minhas impressões, o que o aluno tinha feito e dito. Dois dias depois, ela me telefonou para dizer que o aluno tinha sido reembolsado das aulas/curso. Ela disse ainda, que ele já tinha passado por outros cursos na Cogeae e na pós, era o perfil dele. Fiquei mais tranquila. No dia em que aconteceu a situação com o aluno, pensei nas alternativas que me coloquei no retorno para casa depois de minha primeira experiência como 'ensinante' do francês para aquele colega de faculdade. Uma coisa eu tinha aprendido: não se pode subestimar o aluno que está a sua frente. Trazer para a aula uma informação na qual acredita, é fundamental! A informação não pode vir exclusivamente do vivido do individuo. É importante tornar essa informação mais 'universal', ou seja, torná-la consistente, adicionando ao vivido, pelo professor falante da língua estrangeira, fontes teóricas e exemplos.

Falar das pronúncias é um hábito que adquiri nas aulas particulares, mantenho-o ainda e gosto, principalmente em aulas de FOS. Quando trabalho com um tempo contado e com objetivos específicos, eu preciso de um aluno com boa qualidade de pronúncia, que saiba reconhecer em sua fala ou escuta as vogais e consoantes que estão envolvidas no som produzido.

O alfabeto e os números são um belo 'pot-pourri' de todos ou quase todos os sons em francês, pelo menos os mais problemáticos e usuais. Acredito que habituando o aluno a associar som e escrita/palavra, desenvolvemos sua capacidade de compreensão e percepção do som e da escrita. Às vezes, a compreensão acompanhada de uma boa percepção dá qualidade à comunicação. O aluno que recebe bem a mensagem – em qualquer nível de língua que ele estiver, passará bem a sua também.

É o princípio da imitação. Se eu entendo o que o meu interlocutor me diz e se eu fizer como ele (expressões, entonações, gestos e pronúncias), terei uma grande chance de realizar minha comunicação com sucesso. É o que se faz com os primeiros diálogos aos quais submetemos os alunos. Podemos começar com as letras e os números, que

acredito que formam um belo conjunto de sons – quase todos que produzimos em francês. Foi mais ou menos dentro desta ideia que o aluno da Cogeae achou que eu estava matando aula.

C – tive uma aluna que tinha um problema de dislexia. Ela só adquiria e aprendia pela repetição insistente. Suas colegas a conheciam e elas ficavam sempre juntas. Isso era só para línguas, segundo ela. Essa aluna trabalhava numa agência de publicidade, na parte de arte/criação. O problema dela era diferente do colega de faculdade. Ele não contribuía no momento presente da atividade, ele tinha uma atitude passiva. Ela era cheia de energia, sempre disposta e comprometida. As atividades aconteciam, ela participava com a ajuda das colegas e fazia suas sugestões. Era um grupo divertido. O problema dela era depois, quando precisava fazer suas atividades individualmente.

Foi numa atividade de representação de um diálogo que percebi que alguma coisa não ia bem com ela. Ela apresentou muita dificuldade para fazer sua parte num diálogo, ela não conseguia ler ou pronunciar as palavras. Eu associei a situação oral ao que eu tinha encontrado em suas atividades escritas. Aproximei-me e decidi não ter vergonha de perguntar. Com uma atividade escrita que ela tinha feito e que eu estava entregando uma a uma às alunas e comentando os erros e os acertos, perguntei para ela como eu podia ajudá-la, esperando que ela entendesse de primeira e percebesse o que eu queria saber. Ela não foi tão explícita, mas deixou claro que ela tinha um problema nas atividades escritas, não registrava tão bem. Uma colega, no final da aula disse-me que ela tinha dislexia e disse que elas a ajudavam e assim essa aluna fazia seu curso de francês que tanto lhe dava prazer. O aprendizado do francês para essa aluna não passava pelo código escrito. Ela se interessava pelo som, apesar da dificuldade de pronúncia de alguns sons.

Berlim, 07/01/15.

Eu me senti impotente, não sabia o que fazer. Conversei com minha mãe que é pedagoga, deu aulas em escola e universidades e ela me disse que era importante eu

não perder o foco, que eu estava lá para todos os alunos e para ensinar o francês. Ela me disse que era importante considerar a situação da aluna em avaliações e se ela precisasse de ajuda, senão, fora isso, eu deveria continuar com as mesmas atitudes que eu estava tendo até aquele momento, importar-me com ela, ajudando-a sem prejudicar em nada o grupo. E que era importante perceber que quando uma pessoa assim entra em um grupo é porque ela quer fazer parte do grupo.

O que me encantava nela era que ela tinha vontade de ampliar seus conhecimentos, mesmo sabendo de seus limites. Eu senti muita vontade de aprender o que acontecia com a moça, mas eu estava ainda no caminho do aprender a ensinar o francês para todos, língua que eu não dominava totalmente nem para ser professora.

As experiências que tive não foram muitas, mas, nesse momento de testemunhos, procuro tirar todas as informações que posso para me compor como professora. Durante o mestrado, voltei a trabalhar na Cogeae e junto com o trabalho no CFI. Foi muito bom. Duas instituições diferentes, equipes e coordenações diferentes, cursos com objetivos e públicos diferentes. O professor precisa entender como ele mesmo trabalha e como pode contribuir com os grupos com os quais faz equipe. Eu adorei esse período, ainda mais porque o perfil dos alunos era muito diferente e a proposta de ensino também, apesar de termos ensinado o Francês Geral nas duas instituições. O que diferenciava era a necessidade do público. Os alunos da Poli aprendiam o francês com o objetivo de realizar algum intercâmbio com a França pela Escola Politécnica, o que levava a uma abordagem mais objetiva e assertiva do programa de ensino. Na Cogeae, em relação ao interesse do público, não é diferente; os alunos que se inscrevem num curso de língua têm um objetivo a ser alcançado, mas o que os difere da Poli é que formam um grupo heterogêneo em idade, formação, interesses e necessidades de aprendizagem. O ensino da língua precisa atender a todos, nesse caso.

O que ficou:

Sinto-me versátil, do ponto de vista do trabalho prático. Aprendi muito no CFI, participando de tudo um pouco. Em relação aos alunos, problemas pontuais devem ser observados com carinho e atenção e devem ser tratados com precisão. O professor é responsável por um ambiente, um contexto pedagógico que ele deve manter. Seu

desafio é manter a integração entre todos por meio de seu trabalho - isso é para fazer funcionar o processo do ensino-aprendizagem.

2.3.1. PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Quando entrei na PUC-SP, achei que aprenderia a ser professora, ou melhor, que aprenderia um francês para ser ensinado. O francês que víamos era o mesmo que eu tinha visto durante anos na Aliança Francesa de Curitiba, na fase do *Archipel*; e, na Sorbonne, em Paris. Não vimos, por exemplo, como ensinar o *passé composé* (o que ensinar para diferentes níveis e como fazê-lo), fazer registros no quadro negro – tipos de aulas e tipos de registros (atualmente, quadros interativos e acesso internet) ou correções e avaliações de redações, exercícios e provas (nos últimos anos, considerando o Quadro comum - 2001). Iniciei a faculdade de Letras com a expectativa de formação profissional que tinha em Odontologia. Falo do aprender a ser professor, porque em Odontologia, aprende-se a 'ser' dentista, ou melhor, o indivíduo torna-se dentista até o final do curso, isso tudo dentro da faculdade.

As formações, as competências e as habilidades que se constroem são diferentes, o dentista une o conhecimento teórico à ação/habilidade manual; e o professor de língua estrangeira une seu conhecimento em língua aos conhecimentos teóricos didáticos para exercer sua profissão. O que vale considerar nesse comentário é que eu tinha a expectativa de ter a questão do ensino tratada em sala de aula, ou seja, aprender a enxergar a teoria na prática pedagógica e experimentar a prática pedagógica com direito a análise do que foi feito. É verdade que tive disciplinas de licenciatura e cursei todas elas, mas penso que os temas tratados ficaram aquém do proposto. Fiz algumas disciplinas com estudantes de outras áreas, como psicologia, educação física, matemática, entre outras. Fizemos debates e análises de textos, foi muito enriquecedor para mim, mas penso que poderíamos ter explorado muito mais autores que tratam exclusivamente do ensino de línguas estrangeiras e que tratam da questão do ensino – relação didático-pedagógica. Realizei, igualmente, os estágios supervisionados em escolas públicas e particulares. Tudo muito interessante, entretanto, pouco explorado entre o grupo de alunos da disciplina e

individualmente com a professora-supervisora responsável. A licenciatura é proposta nos dois últimos anos ou último ano de faculdade, tudo depende de como o estudante organiza seu currículo.

O aluno, que entra em Letras-Francês sem nenhum ou pouco conhecimento da língua, deve aprender a língua estrangeira: aprender a usá-la, usá-la, aprender a ensiná-la; e aprender teorias que embasarão a sua prática didática e pedagógica: aprender a prática didática e pedagógica por meio de aulas teóricas e estágios supervisionados. Tudo isso em três a quatro anos.

O objetivo, aqui, não é criticar a formação em Letras proposta na PUC-SP ou em qualquer outra instituição de ensino superior, mas de analisar como realizei minha formação em Letras-Francês na PUC-SP, considerando como referência a formação de professores de língua estrangeira proposta pelas instituições de ensino superior. Vale entender como se dá a formação em Letras no Brasil para avançar, na sequência, na análise de minha formação acadêmica e profissional.

O interessado pela profissão de professor de Língua Estrangeira deve fazer a faculdade de Letras na língua de sua escolha, o que significa realizar o Bacharelado e a Licenciatura em nível superior. A formação em Letras em instituições particulares varia de três a quatro anos, conforme a habilitação escolhida. Nas instituições públicas, a formação em Letras é de quatro anos no mínimo. Tomemos por base a formação oferecida na Faculdade de Letras (FFLCH) da Universidade de São Paulo, onde é igualmente oferecida a habilitação-Francês. O primeiro ano de faculdade é reservado para as disciplinas do Ciclo Básico e é a partir do resultado médio obtido neste primeiro ano que o aluno definirá sua habilitação. O aluno pode escolher de uma a duas habilitações, conforme as propostas estabelecidas pela faculdade, respeitando o número de vagas e sua classificação no Ciclo Básico. As propostas referentes às habilitações são as seguintes: Português, Português e uma Língua Estrangeira, Português e Linguística, uma Língua Estrangeira, e Linguística. O aluno faz as disciplinas que lhe dão o direito ao diploma de bacharel na habilitação escolhida e, igualmente, o direito de realizar a Licenciatura na mesma área. A Licenciatura pode ser realizada no mesmo período do bacharelado, no entanto, a matrícula só pode ser feita a partir do 4º semestre de faculdade e se o currículo da habilitação permitir a integralização. É importante considerar, nessa reflexão, que o

Bacharelado visa a formação do saber científico do estudante, prepara-o para a carreira de pesquisador. A Licenciatura, por sua vez, prepara o estudante para lecionar na habilitação de sua escolha. (fonte: www.fflch.usp.br)

Fiz quatro anos de PUC-SP, cursei todas as disciplinas estabelecidas para o programa de Letras-Francês. Fui dispensada das disciplinas de Língua Francesa por conta de meu nível avançado na língua. Cursei igualmente as disciplinas de Literatura, Linguística do Francês e do Português. Adorei as disciplinas de Literatura Portuguesa, Brasileira e Francesa. Três professoras ótimas com abordagens completamente diferentes. Aprendi muito. Li tudo o que me foi pedido, mas Literatura não é minha especialidade.

A formação para ser professor no Brasil, principalmente a de nível superior, é longa. Em estudo realizado para a área da Pedagogia, e que pode servir para o ensino da língua estrangeira, (*Formação de professores no Brasil: características e problemas*), Bernadete A. Gatti lembra que:

> *(...) mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica*. (2010: 1357)

Diante de uma curta formação para a docência, vê-se uma Licenciatura que não engloba várias competências exigidas no quotidiano do professor: planejamento, execução, coordenação, avaliação de tarefas do contexto do ensino, projetos educacionais e produção e difusão de conhecimento científico (Gatti, 2010). Não é numa formação vasta, complexa e de curta duração que teremos professores preparados para fazer face às novas demandas de ensino. As propostas não podem ser complementares ao que já é oferecido, é importante considerar outras formas de integrar mudanças ao que já existe. Uma formação no nível da graduação em alternância, períodos na faculdade, com aulas teóricas e práticas; e períodos com estágios em contextos práticos de ensino, é uma boa sugestão. Por exemplo, na Engenharia Química na USP, os alunos podem escolher a formação em alternância ou tradicional. Se for a formação em alternância, o curso é quadrimestral, ou seja, quatro meses na faculdade e quatro meses em estágio em empresa. Quem me lê, dirá que não é possível isso! Que o currículo atual não comporta tal estrutura. Justifico minha sugestão ainda dizendo que a realidade profissional do professor

é complexa e muito baseada na prática pedagógica. Na USP, muitos alunos da Letras-Francês, em bacharelado e licenciatura, têm a oportunidade de trabalhar no Centro de Línguas da FFLCH, onde, sob a Coordenação do Francês, integram equipes de trabalho em formação pedagógica. Iniciativas e oportunidades assim permitem a profissionalização do professor e um melhor ingresso no mercado de trabalho quando formado. A questão da prática, na formação do professor, não se restringe somente a sua entrada no mercado de trabalho. Ela tem muito mais a ver com a atuação profissional do professor. Oferecer uma formação que combine o conhecimento técnico (a competência comunicativa na Língua Estrangeira, teorias do ensino-aprendizagem da língua estrangeira) com as práticas pedagógicas, garante a formação de um profissional reflexivo.

Tive oportunidade semelhante a dos alunos da USP na PUC-SP. Trabalhei na Cogeae, no curso Fale Francês no último ano da faculdade. A minha entrada no Fale Francês não foi para estágio supervisionado e nem para o aprendizado da prática pedagógica. Trabalhei como professora de francês, dando aulas nos cursos básicos. Aprendi muito sobre o ensino da língua francesa e suas relações com o contexto do ensino e as propostas metodológicas do curso sob a coordenação da professora Vera Marinelli. Minha entrada na Cogeae, no entanto, deve-se à experiência que adquiri com as aulas particulares, experiências essas que iniciei no segundo ano de faculdade. Não conto, aqui, com os encontros com o meu colega do começo dos meus relatos.

'Prática pedagógica reflexiva' (Alarcão, 2003; Moita, 2013; Nóvoa, 2002, 2014; Saliés, 2011; Zabalza, 2002) - concepção que vem sendo incorporada, nos últimos anos, às discussões sobre a formação de professores. O estudante pode aprender a ser reflexivo, crítico e analítico em sua atuação desde o primeiro ano de faculdade; ele não precisa esperar a primeira reunião pedagógica onde estiver trabalhando para receber orientações e recomendações sobre a importância de uma prática reflexiva do ensino.

> (...) *as licenciaturas em línguas estrangeiras agregariam valor se, desde os primeiros anos, proporcionassem vivência pedagógica e formação reflexiva, de modo que o professor em formação pudesse questionar e reinterpretar, de forma flexível e crítica, o seu exercício da autoridade, aprendendo a ensinar ao interagir com alunos, colegas, currículos e instituições, ao mesmo tempo em que buscasse agir informado pela teoria e/ou pesquisa na área e ensinar o aluno a aprender a aprender*. (Saliés, 2011: 463)

Tânia G. Saliés (2011) pergunta-se, também, como a construção do conhecimento em cada disciplina pode auxiliar na ação pedagógica do ensino-aprendizagem da língua estrangeira. A pesquisadora opõe-se a ideia de que formar *o futuro professor é* prepará-lo *para* aplicar *procedimentos já desenvolvidos por teóricos.* Gosto da forma como a autora aborda a questão da formação do professor de língua estrangeira; em sua proposta, ela traz o professor para o centro da sala, ou seja, ela implica o professor em seu próprio processo de formação profissional.

> *Quanto mais o professor em formação tem oportunidade de pensar e elaborar práticas pedagógicas de forma criativa, a partir da sensibilização a contextos específicos, maiores serão as oportunidades para agir e refletir sobre o fazer pedagógico, de forma crítica, e maior poderá ser a sua capacitação para letrar de forma global.* (Saliés, 2011: 465)

Os procedimentos e técnicas transmitidos pelos livros/manuais de línguas trazem pouca ou nenhuma reflexão sobre as atividades a serem aplicadas; o que se vê é a proposição das etapas de aplicação das atividades como se fosse uma *receita mágica para o ensino-aprendizagem de línguas.* (Saliés, 2011: 467). A autora, ainda, comenta que a visão *tecnicista* do ensino da língua estrangeira é presente nas licenciaturas e cursos de formação, por meio de métodos, técnicas e abordagens que *prescrevem em vez de instigarem o desenvolvimento da subjetividade e do posicionamento crítico* sobre o que se propõe como ensino (2011: 465).

Existem estudos que auxiliam o professor de língua estrangeira iniciante, em formação e/ou experientes sobre o planejamento de aulas, execução de atividades, elaboração e aplicação de material pedagógico etc. Nem todos os estudos foram realizados por autores da área do ensino do FLE, aliás, os livros que mais tratam da questão da prática quotidiana do professor e de suas atividades profissionais, como uma coordenação ou supervisão de ensino, são voltados para o ensino escolar.

Na área do ensino do FLE, têm os *Guides Pédagogiques* dos livros/manuais de língua francesa, elaborados pelas editoras francesas, que são bem completos e autoexplicativos, mas são guias de utilização de um livro para o ensino do francês conforme a metodologia adotada pelos seus autores. Se eu quiser dar aulas de francês e não souber por onde começar ou estiver sem ideias de como trabalhar um tema específico

ou uma atividade para uma determinada competência linguística, recorrer ao livro do professor é uma boa ideia. Quando comecei a dar aulas particulares, com a orientação de uma professora amiga, utilizei muito o livro do professor para montar minhas aulas. Mas não é disso que falo. Um *Guide Pédagogique* X é elaborado para a utilização de um livro/manual de língua francesa X e não para todos os livros/manuais e nem para todos os contextos de ensino. É importante considerar que seu conteúdo, além da orientação pedagógica padrão, serve tanto para o professor de francês chinês como para o brasileiro de francês: traz consigo pressupostos de correntes metodológicas de ensino e políticas linguísticas e da editora. É um material excelente e sério, produzido a partir de muita pesquisa, mas é comercial e não tem a intenção de despertar a visão crítica, analítica e reflexiva do professor. Para uma prática reflexiva, é preciso que o professor 'pratique' uma prática ativa. Em outras palavras, que ele vá além de suas próprias necessidades, interaja com o seu contexto de ensino e saiba propor e abordar um conteúdo por meio de técnicas, procedimentos e metodologias apropriadas para seu perfil de aluno.

Como estudos voltados para o ensino do FLE, cito o livro de Paola Bertocchini e Edvige Costanzo (1989, 2008), *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE.* As autoras fazem um belo *tour* por todos os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem do FLE. A obra é dividida em dez capítulos, nos quais as autoras exploram as definições e questões que vão da sala de aula e seus atores, passando pela aprendizagem da língua e a comunicação para a análise das metodologias de ensino e o desenvolvimento da língua e suas competências comunicativas. Cito, igualmente, Christine Tagliante que (2006), em seu livro *La classe de Langue,* apresenta, não de forma exaustiva, os aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem do FLE. A autora propõe estudo semelhante ao das autoras anteriores, mas o faz com outra abordagem. A obra é organizada em duas partes: *La langue: enseignement et apprentissage* – tríade do processo de ensino-aprendizagem: a língua, o professor e o aluno*;* e *démarches méthodologiques et fiches d'activités de classe* – as quatro competências em língua, ensino da gramática, léxico, literatura e cultura. Seu livro compõe um tipo de guia para o professor iniciante e em formação, no qual a autora apresenta desde definições metodológicas, tipos de formações para professores e contextos de ensino variados. A autora ainda discute outros temas voltados para o ensino por meio de fichas de atividades e por nível de língua, tendo por referência o Quadro comum (2001).

Obras voltadas para o ensino escolar, que abordam a prática docente, são inúmeras, selecionei e cito alguns dos livros que consulto sempre que necessário. Começo por *Dicas de ensino – estratégias, pesquisa e teoria para professores universitários* de Marilla Svinicki e Wilbert J. Mckeachie. Essa obra é voltada para o ensino universitário, mas as estratégias apresentadas podem ser exploradas em outros níveis e contextos de ensino. Os autores organizaram sua obra em 23 capítulos, em que tratam de questões específicas do quotidiano do professor em geral, como, por exemplo, no capítulo de preparação do curso: os objetivos do curso, escolha do material didático, a preparação de planos de aula, planejamento para o aprendizado fora da sala de aula etc. Outros temas tratados: como estimular a leitura, formas de facilitar o debate e promover o aprendizado, como aproveitar as palestras e como fazer as anotações, métodos de avaliação, provas e exames – elaboração de provas, modelos, o que fazer com as colas e como evitá-las, modelos de feedback, motivação do aluno, como lidar com alunos difíceis, tecnologia e ensino, como facilitar a aprendizagem ativa, entre outros. Os autores tratam de seus temas por meio de reflexões sobre estudos e teorias pedagógicas e tem por objetivo mostrar o quão dinâmica precisa ser a ação do professor.

Outro livro de que gosto muito é *O ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos* de Robert Marzano, Debra Pickering e Jane Pollock (2008). Os autores trazem as estratégias de ensino, identificadas e estudadas em pesquisas realizadas, que surtiram bons efeitos na prática do ensino sobre o desempenho do aluno. Os temas são desenvolvidos da seguinte forma: pesquisa sobre o tema – prática do tema em sala de aula. Os autores propõem o exercício da aplicação, na prática, das teorias em pesquisas. O exercício que faço, quando consulto a obra, é o de perceber o quanto de uma teoria/estratégia entra em minha prática pedagógica: se entra a teoria ou não, quais medidas adotar para promover mudanças em minha atividade. O exercício do diálogo entre a teoria e a prática do ensino não é exclusivo dessa obra. Ele é praticado na graduação, pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado. O problema não está no exercício do diálogo, mas em sua incorporação como hábito, o que depende da maturidade do professor.

Gosto igualmente de um livro chamado *Aula nota 10 – 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência* de Doug Lemov (4º edição – 2011). Gosto do livro por

dois motivos: o primeiro é que um dos responsáveis pela edição e publicação do livro é a Fundação Lemann[21], que tem uma equipe de especialistas dedicados à pesquisa sobre a educação brasileira, da qual Guiomar Namo de Mello e Paula Louzano fizeram a consultoria e revisão da obra; o segundo motivo é que a obra de Lemov é prática e trata de questões do quotidiano de uma sala de aula. As situações apresentadas pelo autor, quando mal gerenciadas 'intoxicam' a relação pedagógica. O livro de técnicas é acompanhado de outro livro guia para seu uso, do mesmo autor; e não propõe soluções para os problemas do professor, ao contrário, são sugestões que o autor apresenta e que podem, na verdade, evitar que os problemas apareçam.

Trago, como ilustração, a técnica intitulada *Sem escapatória*, que consiste em ajudar o aluno em seu aprendizado por meio da interação/compartilhamento com o professor e em grupo. No ensino do francês, por exemplo, essa técnica pode ser utilizada no momento da sistematização de um ponto de gramática do qual os alunos já conhecem a base. Quando se trata de trabalhar a concordância do particípio passado do verbo principal, nos tempos passados compostos, em gênero e número, com o complemento do objeto direto em francês, o *passé composé* já é conhecido e os complementos dos objetos direto e indireto também. Numa situação hipotética, imagine que o professor já tenha oferecido uma atividade de sensibilização sobre a questão de língua a ser trabalhada. O professor pergunta, antes de lançar o tema de sua aula, quais são os verbos conjugados com o auxiliar Être. Numa situação mais fluida, algum aluno ou alunos respondem prontamente à questão e o professor passa para a etapa seguinte de sua explicação. Mas, numa situação bem menos fluida, sempre tem um aluno ou dois que diz não saber ou não lembrar ou ainda, que é muito difícil etc. O professor pode reagir de duas maneiras: ele vai para o quadro negro e faz uma pequena revisão com os alunos o observando ou ele chama a atenção dos alunos, diz que trabalhou o tempo verbal na semana anterior ou coisa

[21] A FUNDAÇÃO LEMANN (organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann / http://fundacaolemann.org.br/), discute a educação pública no Brasil – Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A fundação propõe fóruns, encontros e formações para o professor da rede pública e igualmente estudos e pesquisas da situação atual e real do ensino escolar brasileiro através dos indicativos e políticas educacionais do MEC - Governo Federal. Como professora de francês brasileira e atuante no Brasil, busco sempre uma forma de trazer para dentro do contexto do ensino da cultura francesa, a reflexão sobre os valores de minha própria cultura. Para SER na cultura do outro, é preciso, antes de tudo, SER em sua própria cultura – a identidade cultural do indivíduo é onde habita seu SER.

que o valha e reclama do desinteresse do grupo em participar e estudar. A técnica/estratégia *Sem escapatória* propõe uma ativação do aluno, ou melhor, uma participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem e, de quebra, uma ação *participacional* do professor. Traduzo *participacional* por ação de fazer participar. No caso de meu comentário, a técnica provoca o comprometimento do professor no processo de 'ativação/participação' do aluno, ou seja, o foco da técnica não é só o aluno, no meu entendimento, para que o foco de uma atividade, técnica ou estratégia seja o aluno, é preciso que o professor se coloque no mesmo movimento. Para aplicar a técnica e para que a mesma seja bem-sucedida, o professor precisa, primeiramente, conhecer seus alunos e em aula, observar seus movimentos e reações, o que o leva a tomar decisões e iniciativas para promover a participação deles, alunos. O objetivo não é simplesmente cumprir a técnica adotada, mas ao cumprir a técnica adotada, o professor deve assegurar-se de que todos participam, interagem e aprendem o conteúdo. Aí sim, o professor poderá dizer que sua estratégia foi bem-sucedida.

Quero voltar ao início de meus relatos, quando contei minhas primeiras experiências de aula. Naquele período, eram várias as minhas preocupações: a língua francesa, o planejamento da aula, como dar a aula, como explicar, enfim, a questão era: *Como dou uma aula?* As conversas com a professora Anne-Marie, da Aliança Francesa da unidade Tietê, onde trabalhei na biblioteca e fiz meus estágios supervisionados da faculdade (PUC-SP), ajudaram-me enormemente a me organizar para a atividade do ensino. Começo, apresentando o quadro-modelo do planejamento de aula que adotei a partir de nossas conversas.

Aula / data / aluno ou grupo

AQUECIMENTO	Apresentar o **objetivo** da aula e o que vai ser feito, saber como está o aluno, em caso de lição: se fez ou não, se teve dúvidas ou não.
Atividade_1	**Tema** Explicação da atividade. Exercícios.
Material_1	**Informações sobre o material utilizado**: Livro - nome do livro(s), página(s), indicação do exercício, se for fotocópia.

	Áudio ou vídeo – faixa do CD ou indicação do DVD ou site visitado, tempo/duração do registro.
Competências trabalhadas	Indicação da **competência comunicativa** trabalhada.
Tempo / duração	**Duração estimada** para a realização da atividade.

O modelo acima é apenas um esboço de como organizo minhas atividades de aula. Geralmente, componho minhas aulas em três momentos: o aquecimento, o trabalho e a produção. No primeiro momento de aula, concentro-me no aquecimento do(s) aluno(s) por meio de uma atividade introdutória que pode ser uma conversa simples sobre sua semana e atividades acadêmicas e/ou profissionais e depois sobre o tema do dia ou a correção de uma atividade. O segundo momento é reservado para o trabalho do dia. Nessa etapa, o trabalho é específico e exige do aluno atenção ao elemento novo, seja ele um elemento de língua ou o desenvolvimento de uma competência comunicativa por meio da utilização da língua. O terceiro e último momento é reservado para a produção em função do que foi trabalhado em aula. O quadro acima mostra somente como registro uma atividade dentro de uma aula. Como componho minha aula em três momentos, nada me impede de organizar a etapa de trabalho em duas atividades, por exemplo, tudo depende do que trabalho como tema, o público – quantos alunos eu tenho em sala e o seu perfil, e a duração de aula.

Preparar uma aula demanda mais do que listar, separar ou preparar atividades para serem aplicadas aos alunos. A preparação de uma aula demanda do professor o conhecimento de seu contexto de estudo, que, aqui, no caso, é mais amplo: a instituição de ensino – sua estrutura e funcionamento de curso. A preparação de aula que apresentei acima se deu pela necessidade que tive de aprender a dar aulas particulares. O fato de ter tido a ajuda de uma professora experiente, que me explicou a utilização do livro do aluno e o do professor e sugeriu-me uma organização de aula literalmente, desenvolvi o hábito de registrar a organização das atividades de aula, mesmo com o uso do livro. Quando comecei a dar aulas na Cogeae-PUC-SP, no último ano de faculdade, aprendi sobre outras questões que envolvem a preparação da aula.

No caso de uma instituição de ensino, junto à coordenação do curso, o professor tem acesso ao Projeto pedagógico, no qual contém o objetivo do curso, sua descrição, seus conteúdos e atividades extras. Com essas informações, o professor tem a condição de programar seu curso conforme os objetivos estabelecidos pelo projeto da instituição, escolhendo os conteúdos em função das competências e habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas.

2.4. Histórias de Vida (3)

Berlim, 07/01/15.

Minhas experiências com aulas particulares
no ensino para objetivo específico do uso do francês

Antes mesmo de me formar em Letras-Francês na PUC-SP, já dava aulas particulares. Comecei a dar aulas no segundo ano de faculdade. Na época, eu trabalhava na biblioteca da Aliança Francesa da unidade Tietê (bairro Jardins/Cerqueira César), quando uma colega me indicou para uma pessoa: minha primeira aluna particular. Dei aulas particulares de francês para crianças, jovens e adultos e; experimentei diferentes situações de ensino, como uma boa parte dos professores de língua estrangeira em início de carreira.

Com o tempo, fui definindo minhas opções de ensino. Sempre gostei de trabalhar com pessoas com projetos de aprendizagem, ou melhor, que o aprendizado da língua fosse importante para a concretização de um projeto pessoal e/ou profissional maior. Esse tipo de trabalho é interessante, porque tem uma duração pré-determinada (o que gera uma rotatividade, a cada ciclo de trabalho, os alunos se renovam), com objetivos de aprendizagem e um público muito motivado. Quando falo de opções, não significa que escolhi meus alunos ou que divulguei meu trabalho numa área específica ou para um perfil específico de indivíduo. Na verdade, as propostas foram aparecendo e por indicação de alunos, ex-alunos, professores e amigos, o caminho foi se formando. Outro aspecto que me motivou a definir a minha área de atuação no ensino do francês, foi o tipo de relação profissional que precisei estabelecer com meu aluno: uma relação de prestação de serviço. Em outras palavras, a aula 'particular' tinha tomado um caminho mais profissional, pelo menos, foi assim que eu a fiz valer. Muitos de meus alunos eram funcionários de empresas, que exigiam de minha parte, como prestadora de serviço, a emissão de um recibo, o RPA – Recibo do Profissional Autônomo. Por conta dessa

exigência, fui à Prefeitura inscrever-me como profissional autônoma, o que me permitia emitir recibos por serviços prestados como professora autônoma.

Frequentar o espaço de trabalho do aluno para as aulas é outro aspecto que me levou a mudar de postura diante de meu trabalho. Quando se está no espaço de trabalho do aluno e dependendo da função profissional que ele exerce na empresa, mesmo que não se tenha a demanda de formação em francês explícita por parte de um chefe, por exemplo, o professor pode claramente perceber que o contrato que ele estabelece com seu aluno vai além do contrato pedagógico. O professor observador, à medida que seu trabalho avança, verá que sua proposta precisa gerar resultados positivos, ou seja, seu aluno deverá produzir algo na língua francesa e corretamente. Quem me lê, pode dizer que o aluno precisa se empenhar, comprometer-se, enfim, ser responsável pelo seu aprendizado. O professor faz a sua parte e o aluno a sua também. Sim, é verdade! Em alguns casos, porém, penso que o professor pode gerar esse movimento de comprometimento, engajamento, enfim, todos os aspectos e características que levam o aluno a fazer um processo de aprendizado consciente e autônomo.

A situação de aula em empresa é comercial. O produto que o professor apresenta é o seu ensino de língua, logo, seu cliente, mesmo sabendo dos riscos que envolvem o contexto de ensino-aprendizagem e do quanto ele precisa dedicar-se para que algo aconteça, contrata os serviços de 'ensino' desse professor de língua, porque teve boas referências sobre ele. Na época de meu mestrado, em que trabalhamos o FOS na Escola Politécnica, tínhamos um colega que dizia que não podíamos ver o aluno como um cliente, porque a educação não é um produto. Penso que o professor que se diz profissional, valoriza seu trabalho. O aluno que quer aprender, paga para estar na melhor situação de aprendizagem que ele puder. A demanda é clara, o prestador precisa corresponder em ideais e ações. O professor é, por contrato de trabalho, um prestador de serviço.

Vale comentar a situação em que o colega do CFI [Curso de Francês para Iniciantes], na Escola Politécnica, deu sua opinião sobre o aluno não ser um cliente. Estávamos no 1º semestre de 2009, num microcurso da professora Florence Mourlhon-

Dallies – Université Paris V – Réné Descartes, quando para minha surpresa, ela disse que na formação em Letras de sua faculdade, os estudantes, futuros professores, aprendiam a fazer seus currículos, seus cartões de visita, a analisar a situação de mercado e salários; fazendo suas próprias propagandas de divulgação de trabalho pelos diferentes meios de contato: internet, correios, visitas às instituições e escolas de ensino. A disciplina que tinham na faculdade francesa tratava do marketing pessoal do futuro profissional. Pessoalmente, acredito que deveríamos ter algo do gênero, uma disciplina que tratasse das questões burocráticas e financeiras da profissão do professor e que discutisse a carreira e como se colocar no mercado de trabalho.

Eu tive a influência de meu marido, que trabalha na área de consultoria em inteligência estratégica, que sempre me aconselhou sobre ter inciativas profissionais próprias: ler sobre os estudos que são realizados, fazer cursos de atualização, participar de encontros, estar sempre em contato com profissionais e colegas, saber calcular e dizer seu preço etc. Em engenharia, na França e no Brasil, os estudantes saem, em sua maioria, preparados para encarar o mercado de trabalho.

Nunca fiz propaganda e divulgação de meu trabalho, mas tratei e trato de meu aluno como cliente. Sim, como cliente! Mas não na ideia de que 'o cliente é o rei!' Na ideia de que somos parceiros e que, juntos, vamos construir as condições para a realização de seu projeto pessoal/profissional/acadêmico. Meu objetivo é arrancar um belo sorriso de meu aluno no término de um projeto de ensino-aprendizagem. Traduzo sorriso por satisfação pessoal por ter alcançado e/ou finalizado o que tinha em mente quando se propôs a estudar o francês. A relação professor-prestador - aluno/cliente é complexa.

(...)

Dei aulas de francês para uma moça muito bonita e simpática. Ela me havia dito que precisava aprender francês, porque trabalhava numa empresa francesa e porque seu marido gostava muito da França e planejava uma grande viagem para o país. Começamos nossas aulas com a moça me dizendo que o francês não era tão utilizado, apesar de a empresa ser francesa. Nas reuniões de diretoria e com a vice-presidência, todos falavam inglês, segundo ela. Com um mês de aula, descobri que minha aluna

tinha subestimado a questão do francês/inglês nas reuniões principais. Descobri, igualmente, que minha aluna bonita e simpática comandava a produção do produto principal da empresa e que ela gerenciava a distribuição em São Paulo e a fabricação em outra cidade, para onde ia todas as semanas. Os seus subordinados eram todos homens, ela convivia com a pressão de alguns que não a aceitavam na função. Ela convivia também com a pressão do próprio vice-presidente, que reclamava dela falar somente em inglês, ele achava que ela fazia um tipo de uma resistência à cultura da empresa francesa.

Apesar de eu ter escolhido um livro para o ensino do francês para objetivos profissionais e de termos começado bem, dois fatos negativos impactaram o trabalho com essa minha aluna. A primeira situação foi o fato dela não ter conseguido definir seus objetivos em relação ao aprendizado do francês. Descobrir as necessidades do aluno, à medida que se avança num curso, é natural, mas, no caso dela, eu estava entre o desejo de aprender e a obrigação de aprender. Ela não tinha se decidido sobre os dois ou um dos dois. A segunda situação foi inevitável; mesmo minha aluna sendo discreta e comentando com poucos colegas de trabalho sobre as aulas de francês, o fato dela ocupar uma função importante no escritório, fez com que o assunto circulasse rápido pelos bastidores, chegando ao vice-presidente. Em duas semanas de aula, ela perdeu a motivação. Precisei agir rápido, mas não foi o suficiente para dar sequência a nosso trabalho. Ficamos mais dois meses juntas.

Percebi que precisava esperar a decisão de minha aluna. Não se tratava de uma simples falta de motivação ou sobrecarga de trabalho ou coisa que o valha. A decisão sobre estudar o francês provocaria consequências positivas ou negativas para sua carreira e não sei, na verdade, se ela estava disposta a apostar nisso, ou melhor, se era isso que ela queria. Ela sempre comentava sobre sua vontade de ter filhos e que ela e o marido tinham comprado uma casa. É a eterna questão do feminino: a mulher profissional bem-sucedida, a esposa e a mãe. A vida, no mundo coorporativo, e não só no mundo coorporativo, é cruel para a mulher.

Em função do que contei, defino-me como uma professora de francês, que gosta de trabalhar por projetos; e quando o aluno não tem um projeto, a partir do que ele

apresenta sobre ele mesmo: seus interesses, sua profissão, seus estudos etc.; proponho alguns temas de estudos e descobertas, que se tornam pequenas metas ou pequenos projetos. Gosto de envolver o aluno com curiosidades e informações sobre a língua, a cultura e a história da França.

Hoje, o ensino do francês para trabalhar, estudar, morar, apresentar uma conferência, por exemplo, na França enquadra-se na proposta do FOS/FOU [Francês para Objetivo(s) Específico(s)/Francês para Objetivo(s) Universitário(s)] dentro do FLE [Francês Língua Estrangeira]. Há uma diferença entre as propostas de ensino do FLE, o Francês Geral, e do FOS. O FOS, em relação ao FLE, foca no ensino de estruturas da língua francesa por meio do desenvolvimento de competências comunicativas que correspondem às necessidades de comunicação específica do aluno. Essa proposta de ensino do francês tem muito a ver com o trabalho que é feito em aulas particulares. Principalmente, aulas para pessoas que têm projetos concretos pessoais profissionais e/ou acadêmicos com a França ou com outro país francófono. Falar que uma pessoa que quer aprender uma língua somente por aprendê-la, porque têm intenções de fazer turismo no país etc., não tem 'projetos' ou objetivos de aprendizado, é mentira. Todo o aprendizado acontece por conta de uma motivação e o professor pode despertar mil interesses em seu aluno sobre a língua e a cultura que ele ensina.

(...)

Tive boas experiências no ensino do francês antes mesmo de conhecer a expressão e sigla do ensino do francês para objetivo(s) específico(s) no mestrado, que realizei na FFLCH-USP (2005 – 2009), com a Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Peitraróia. Considero a realização do mestrado um marco na minha vida acadêmico-profissional. Primeiro, porque, no mestrado, realizei disciplinas muito interessantes, nas quais revi e aprofundei temas que pouco, ou quase nada, trabalhei na graduação. Trabalhar conteúdos teóricos, voltados para a prática reflexiva docente, fez com que eu tomasse consciência de aspectos didáticos e pedagógicos que, antes, em minhas aulas não eram percebidos. A exigência da própria pesquisa acadêmica, em apresentar os objetivos, as justificativas, os dados e os resultados comprovados do estudo; fez com que eu desenvolvesse novos hábitos acadêmicos. Como minha proposta de pesquisa foi

a elaboração de um curso de francês para os alunos da Escola Politécnica, do ponto de vista da prática docente, não foi diferente, desenvolvi novos hábitos que fui e continuo aprimorando e aprofundando com minhas experiências docentes e estudos sobre o ensino do francês língua estrangeira.

Novos hábitos e novas percepções sobre o ensino da língua francesa levaram-me a uma prática docente reflexiva. Esse tipo de situação não cai do céu puro e simples, se não houver uma ajuda ou orientação de uma pessoa mais qualificada e experiente. No meu caso, minha orientadora, Profa. Cristina fez o papel do 'anjo'. Trabalhamos, não somente as questões de pesquisa, mas, e, sobretudo a prática docente que envolvia a produção do corpus de meu mestrado. As perguntas certas para as situações em que nunca me questionei, foram fundamentais.

Para o trabalho que faço no doutorado, as questões reflexivas de minha orientadora-professora, atual orientadora do doutorado, estão continuamente presentes em meus pensamentos, decisões e ações didáticas e pedagógicas. Nos últimos tempos, meu planejamento de aula aprofundou-se e meus conhecimentos ampliaram. É como se uma aula fosse a ponta de um grande iceberg e tudo que envolve seu planejamento, a prática docente, decisões e dilemas didáticos, enfim, tudo o que é relativo à profissão do professor fica submerso na imensidão do SER docente.

Apresento, na sequência deste grande relato, algumas de minhas experiências, como professora, e o que aprendi com cada uma delas. Os nomes de meus alunos foram mudados em respeito a sua privacidade.

JOÃO

Trabalhei com o João, por alguns meses, antes de sua ida para Lyon. Ele ia fazer estágios com os médicos especialistas em joelho de um importante hospital da cidade e nas clínicas dos mesmos especialistas.

Perfil do aluno:

Jovem, formado pela PUC-CAMP-SP, morava com a família. Seu pai era médico também, cardiologista. Não era uma pessoa muito dedicada aos estudos do francês, queria as coisas 'prontas', digo no sentido prático. A primeira aula não foi boa, o seu espírito prático e objetivo me desconcertou. O material que eu tinha levado e as atividades que fizemos não o convenceram. A primeira semana foi uma caminhada no escuro.

Lembrei-me de quando estudei na França. Iniciei um curso d'Analyse Biologique, que logo depois interrompi. Já tinha um nível bom de língua, mas faltou-me uma formação que complementasse o lado 'escolar/acadêmico'. Acabei desistindo do curso, porque fiquei com medo de não conseguir realizar os estudos. Não tinha em quem me apoiar, não conseguia perceber como eu poderia fazer aquele estudo dar certo. Na verdade, eu estava mergulhada em outras questões pessoais como mudança de vida, casamento, cuidar de uma casa, isso de um ano para o outro, não foi muito fácil, ainda mais porque eu não tinha planejado uma reviravolta dessas em minha vida. Para que um projeto de estudo, de vida ou profissional dê certo, é preciso foco e motivação. A pessoa precisa acreditar no que ela quer, senão, tudo fica muito difícil e o ensino/aprendizagem acontece pela metade ou não acontece, seja ele de uma língua estrangeira ou uma formação profissional.

Pensando no que vivi, propus ao João que trabalhássemos a metade da aula com as situações do quotidiano e a outra metade, o que ou algo/tema que se referisse ao estágio em Lyon. Ele não era muito aberto, o pouco que eu sabia é que ele gostava de correr no Ibirapuera, estava aguardando o retorno sobre o seu estágio: confirmação e cartas para visto e etc.; e que tinha uma namorada. Esqueci-me de mencionar, o João tinha feito Aliança Francesa por dois semestres, tinha nível iniciante.

O que fizemos efetivamente:

Eu trouxe para as primeiras aulas informações sobre a estrutura da língua, temas gramaticais como:

- conjugação de principais verbos (grupo de verbos, modos e tempos),

- pronomes pessoais, o quanto é importante considerá-los, porque os verbos conjugados são idênticos em pronúncia para quatro das seis pessoas; e em francês não se omite o sujeito do verbo, pois é ele quem marca, no oral, as pessoas envolvidas na comunicação. Toda frase tem um sujeito explícito, salvo os verbos no imperativo que têm seus sujeitos marcados pelas desinências dos verbos. Isso é interessante, porque em francês, no discurso, o francês-indivíduo assume sua ação. Em português, podemos omitir o pronome pessoal em alguns casos.

Não só os pronomes pessoais, mas os impessoais ou neutros como CE e IL. A percepção em português é diferente. Temos usos diferentes das estruturas citadas, e eu acredito que tenha um reflexo em nossa cultura. Lembro-me de minha cunhada Isabelle dizer, certa vez, que os gestos e 'bufadas', por exemplo, do francês dão um caráter negativo para o discurso em francês. Ela é professora de francês, língua materna e estrangeira na França, em Bordeaux. Ou seja, o indivíduo francês não dirá jamais: 'que maravilha!', salvo exceções. Dirá: c'est bon! / ça va!, entre outras simpáticas expressões para dizer que algo lhe agrada (muito).

Paris, 11/01/15.

O que trabalhei nas primeiras partes das aulas:

- pronúncias, principais sons. Aproveitei para corrigir sons mal pronunciados que comprometiam a estética e compreensão da mensagem.

- um levantamento das expressões de comunicação: salutations, prise de connaissance, présentation, se situer dans le temps et dans l'espace.

- alguns exercícios de gramática para a conjugação verbal e descoberta de outros verbos/ações.

- os exercícios de gramática permitiram que o João se lembrasse de que em francês, como em português, algumas regras são importantes.

ESTRUTURA FRASAL – sujeito/verbo/complemento.

CONCORDÂNCIAS VERBAIS E NOMINAIS – gênero e número.

REGÊNCIAS VERBAIS E NOMINAIS.

É importante que algumas estruturas de língua sejam relembradas, porque, apesar de serem semelhantes em português e francês, seus usos são diferentes. Essas diferenças é que fazem a língua francesa ser diferente da portuguesa. A maioria de meus alunos não é da área de Letras, logo, muitos não se lembram de certos pontos de gramática e regras. Se desde o início desperto no aluno o cuidado com a língua, fazendo-o perceber as diferenças, regras e usos, tenho um usuário de língua consciente de seu aprendizado. O aluno, ao escrever, vai cuidar da conjugação, da concordância do adjetivo ou preposição. Para um objetivo específico de uso, é importante que o professor consiga dividir as responsabilidades com seu aluno. Um aluno que tem um objetivo pessoal ou profissional e precisa da língua, precisa igualmente assumir sua parte no projeto ensino-aprendizagem. É bom lembrar de que alguns alunos têm dificuldade para entender a questão do 'assumir' sua parte no processo de ensino-aprendizagem do francês. O professor habilidoso pode despertar o aluno para seu processo de aprendizagem, é só uma questão de abordagem.

Paris, 12/01/15.

Sobre o material para a segunda parte da aula, eu realmente não sabia de onde tirar – livros, revistas? A internet em 2004 e 2005 tinha bastante coisa, mas não o suficiente para desenvolver um material específico para trabalhar temas médicos. Ou eram temas muito específicos da medicina ou temas informativos médicos para público geral. Encontrei quatro textos: dois eram sobre doenças no joelho e dois, sobre a estrutura anatômica da perna e particularmente do joelho.

Com os textos, trabalhamos:

- entonação, pronúncia, leitura, vocabulário geral e médico, compreensão do texto, reformulação / resumo, expressão e produção oral (os temas específicos eram utilizados em atividades de expressão e produção oral).

O trabalho não era fácil, porque o João não era, pelo menos quando trabalhei com ele e em nosso estudo do francês, um aluno muito aplicado. Não tinha paciência com algumas atividades que revisavam o que ele já conhecia e corrigiam o que era preciso melhorar. É um tipo de aluno que está habituado a ter iniciativas, às vezes intempestivas, mas corajosas. Eu o admiro, ele encara e ousa, mas particularmente, pode ser que eu tenha aprendido com a prática da vida: nadador, que se preze, não se joga na piscina antes de verificar a temperatura da água e conhecer o currículo dos colegas de raia. Enfim, as informações culturais e sobre a comunicação com os franceses não foram MUITO TRABALHADAS. João achava que eu exagerava muito. Ele também não tinha grandes aspirações intelectuais com os seus estágios. Ele queria era observar, aprender técnicas e viajar pela França. Não conheci os detalhes de seu intercâmbio, sendo assim, não tenho como saber se o que trabalhamos foi bom para ele. O que sei é que ele voltou para o Brasil, um ano depois, e seguiu sua carreira no estado do Mato Grosso. Recebo, de vez em quando, mensagens suas pelo Facebook.

Aprendi umas coisas com o João: ser rápida para reverter uma situação pedagógica mal conduzida no início e ser mais dinâmica nas aulas e a propor algo que saia do feijão com arroz pedagógico.

Surpreender o aluno é bom! Faz bem dar uma sacudidela na dinâmica de trabalho, considerar o que o cliente quer. Isso aera as ações do professor, deixa ele mais rápido, adaptável, tolerante, mais aberto para outras formas de material, métodos conforme o público que ele encontra. Sei que num grupo e num programa de uma escola é mais difícil, mas uma mexida de vez em quando, é bom! Deixa o professor preocupado com sua prática, atento às reações de seu aluno. Dá uma energia para todos. O que não significa uma obrigação para todos os professores. Aqueles que trabalham em 'cursos livres' estão mais sujeitos a diferentes demandas e públicos e, convenhamos, o professor que não se atualiza, não se inventa, na verdade, corre o risco de ficar defasado.

Muitos de meus colegas propuseram e propõe coisas diferentes em suas aulas. Um jogo, um filme, um perfume... o perfume foi o que mais me marcou como proposta. Nas aulas da graduação da FFLCH-USP (1º semestre 2014) sobre os sentidos humanos, curso preparatório para a argumentação, a Profa. Cristina Casadei Pietraróia provocou seus alunos, desarranjou o espaço tradicional de aula, trazendo para ele elementos universais concretos e seus atributos (cheiros, sabores, cores...). Quando ela se virava para escrever algo na lousa ou acionar o vídeo ou áudio, eu escutava os murmurinhos de alguns alunos: "Ela é meio louquinha!", "Meu Deus! Que legal!". Eu estava lá e também acho que foi 'legal' e uma 'loucura'! Parafraseando o dito popular sobre o samba: Quem não SENTE, é doente do CORAÇÃO e da CABEÇA ou coisa que o valha. Ela disse em uma aula, e para mim, bastou como argumento: "Se não sentirmos, fica difícil argumentar, convencer e persuadir a si mesmo e o outro". Aprendi no Instituto Sentir – Trabalho de criação, com Lenir Beck, que as ações SENTIR e PENSAR estão intimamente ligados ao QUERER do indivíduo. Não consegui assistir a todas as aulas do semestre, porque precisava dar aulas na Poli, mas comprei o livro do 'perfume' para ler.

PAULO – ADVOGADO MEMBRO DA MAÇONARIA.

O trabalho com esse aluno advogado teve duração de três semanas – duas aulas/semana. O objetivo era treinar a leitura de um texto para a abertura de um encontro anual da maçonaria que seria em Paris. O meu aluno receberia o título de grão-mestre para o Brasil (se bem me lembro!). Como bom advogado que era, queria que a pronúncia fosse a mais perfeita possível. Vale dizer que o meu aluno não estudava e nem falava francês. Ele tinha tido francês na escola e depois não voltou mais a ter contato com a língua.

O que fizemos:

No primeiro encontro que tivemos, não considerei como aula. Precisava entender o que ele queria, quais eram suas expectativas com as aulas e sentir se eu

conseguiria ajudá-lo. Ele me mostrou a carta que ele recebeu da França, na qual sua promoção era o tema principal. Era o convite para sua nomeação e uma intervenção na abertura do encontro. Lemos juntos, traduzi tudo o que ele precisava saber. Nesse mesmo encontro, o Paulo me explicou como funcionava a maçonaria no Brasil e o que faziam (isso já faz algum tempo, eu não me recordo mais dos detalhes). O seu problema era a abertura do encontro. Combinamos que ele escreveria a comunicação, eu passaria para o francês (nesse momento contei com a ajuda do Frédéric, meu marido, para a redação do texto em francês). Na semana seguinte, ele me entregou o texto e uma semana depois, eu já estava com a versão em francês. Combinamos o início dos trabalhos, terças e quintas na parte da noite. Com o aval de meu aluno, sobre o texto traduzido para o francês, iniciei o preparo das aulas.

Na primeira aula oficial, expliquei para meu aluno, que não ia ser um trabalho muito fácil, porque íamos ficar três semanas no mesmo texto. Eu precisava que as aulas fossem bem aproveitadas por ele, logo precisava que ele fosse honesto comigo, que me dissesse se ele estava gostando e avançando nas atividades.

Material para aula:

Texto de abertura do encontro da Maçonaria em Paris.

Fiz um estudo do texto: vocabulário e expressões. Na sequência, fiz um estudo da leitura e pronúncia das palavras. Treinei bastante, busquei a minha própria fluidez na leitura, senti o que poderia causar problema de compreensão e pronúncia. O texto era de duas folhas, frente e verso, tínhamos bastante trabalho.

Fechamos três semanas de trabalho com duas aulas/semana e cada aula de uma hora. Em nossa última semana, fizemos três aulas de uma hora e trinta minutos cada.

Como trabalhei:

Iniciamos com o primeiro parágrafo, na verdade, as duas primeiras frases que eram longas. O princípio do trabalho era a memorização das frases, por meio de repetição que focava na pronúncia, entonação e encadeamento e fluidez. Para sequência do trabalho, dividi os parágrafos do texto por aulas e lição de casa. As aulas

eram de uma hora e trinta minutos e meu aluno sabia que íamos trabalhar somente o texto da apresentação, que não íamos trabalhar nada além dele, primeiro, porque não tínhamos tempo, segundo, porque era a demanda – se era para fazer bem feito, era preciso dedicar tempo para isso.

O interessante deste trabalho é que ele não precisava aprender para comunicar-se em francês. O seu compromisso era pontual, uma apresentação na abertura do encontro. Ninguém ia pará-lo para perguntas, nem mesmo no final de sua fala. Era uma situação protocolar, muito mais de representação. Eu precisava criar condições para boa representação e interpretação, como fazem os atores. Nunca fui atriz profissional, somente em pequenas peças escolares. Lembro-me de memorizar minhas falas, fazer repetições sem fim com colegas e repetições com a professora, o que se chama de ensaio. Usei a mesma técnica para as minhas apresentações, os famosos exposés. Técnica, que também usei com alguns de meus alunos na Poli, na época do mestrado, para a preparação de entrevistas com os professores franceses e para os exposés que eram propostos nos cursos.

Bruno, meu filho, até o ano anterior (não sei como vai ser agora na 6ème), tinha que memorizar poemas em francês e português. Já cheguei a ler alguns artigos que eram a favor e contra a memorização de poesias nos lycées franceses. No Lycée Pasteur (Unidade Vergueiro / São Paulo-SP), a memorização de poesias ainda acontece. O Bruno já aprendeu a determinar o tempo de memorização para a poesia que recebe e quando recita, faz com fluidez e excelente pronúncia. A Julia, minha filha, em sua época, também fazia as memorizações de poesia, ela funcionava como reloginho – lia várias vezes, repetia as estrofes e assim ia memorizando a poesia. Eu estudei com eles as poesias e é bem verdade que dá uma fluidez para a fala, deixa a pronúncia mais bem finalizada. Eu acabei memorizando também as poesias que estudei com meus filhos.

O que aprendi com o Paulo:

Aprendi que quando tenho uma demanda específica, é preciso dedicação ao que está sendo feito. É um francês para uma finalidade específica, ou melhor, é um francês para uma atividade de comunicativa específica. Em FOS, não dá para ver um tema específico superficialmente e nem dá para aprofundá-lo no sentido da análise. O jogo é

saber extrair e perceber do aluno o que realmente ele precisa em francês e ser objetivo, ir direto ao que interessa. O difícil vem agora, a preparação do material a ser utilizado. Livro? Internet? Documentos autênticos? Livro – nem tudo é usado em um curso e nem tudo que é usado é do mesmo livro. Internet – muita coisa boa, mas o perigo é utilizar material tirado de site direto com o aluno sem selecionar o que realmente é pertinente para a aula. É importante saber o que se quer de materiais da internet. Documentos autênticos – é mais difícil obter, ainda mais se for aula particular. Ou o aluno tem acesso aos documentos que podem ser usados em aula ou é preciso solicitar. Para uma situação de aula particular é impossível. Em uma instituição como a USP é mais possível, mas infelizmente, nunca se consegue no tempo que se quer e que precisa.

As aulas com esse aluno foram bem dinâmicas. Tínhamos um objetivo, ele estava de acordo e colaborando com as atividades que eu propunha. Eu me senti mais crítica em relação ao que eu preparava, porque sempre me perguntava se estava dentro do que eu me propunha como meta para a aula. É um trabalho que tem que ter um tempo determinado, porque cansa, tanto para o professor quanto para o aluno, então, o foco é explorar ao máximo os momentos de aula, fazer o aluno trabalhar sem parar, porque o resultado positivo aparece. No caso de meu aluno Paulo, ele fez uma leitura fluida e com excelente pronuncia para quem não dominava e não tinha contato com a língua francesa.

São Paulo, 21/01/15.

VITOR - MÉDICO ORTOPEDISTA

Entre o mestrado e doutorado, trabalhei com o Dr. Vitor, especialista em quadril, professor na Faculdade de Medicina da USP e cirurgião. Ele é ativo em sua área, participa de muitos encontros e pesquisas. Algumas delas ligadas à França, por isso o estudo do francês. Ele próprio não foi para França fazer intercâmbio, mas era um dos

responsáveis pelo envio de médicos residentes. Chegou a fazer várias visitas em hospitais e universidades franceses para estabelecer acordos. A USP não faz mais intercâmbios com a França oficialmente, os acordos são estabelecidos entre professores e linhas de pesquisas.

O Vitor queria aprender francês para poder se comunicar com seus parceiros franceses nas visitas, participar/compartilhar cirurgias com seus colegas e ter a condição de apresentar suas comunicações em francês em congressos e encontros científicos.

Perfil de aluno:

Vitor tinha quarenta e cinco anos, era casado e com dois filhos. Ele já era professor na USP, mas assistente. Ele trabalhava em seu consultório particular e em hospitais da cidade. Ele era muito simpático e engraçado. Um aluno muito agradável. O único problema que tive com Vitor, foi que ele não fazia as lições de casa. Na verdade, depois de certa idade e com atividades profissionais, o ensino de língua precisa ser bem dosado e colocar um ritmo, desde o início dos trabalhos. A saída foi fazer parte das atividades juntos em aula, não tudo, as mais importantes somente.

Trabalhamos por um ano e finalizamos com a preparação de uma comunicação em um congresso em Lyon. Para a apresentação em Lyon, ele montou os slides e o texto e fez parte da tradução. Eu corrigi e finalizei o material. Trabalhei com ele da mesma forma que trabalhei com o Paulo, o advogado. Pegamos uma aula de duas horas e fizemos as repetições de sua apresentação. Vítor já tinha um ano de aula e falava direitinho o básico em francês, logo, para as repetições, foi bem mais fácil. Tudo aconteceu mais rápido.

O que aprendi com o Vítor:

Colocar um ritmo no trabalho é fundamental e pode ser inserido à medida que o professor avança nas aulas. O comprometimento em aula coloca ritmo no trabalho do professor e do aluno, ajuda-os a manter o foco. Com o Vítor, eu sabia, não estava numa situação de FOS-Medicina, como é colocada nos livros. Nossa situação era o francês

para a realização de uma atividade comunicativa na França: uma comunicação, de quinze minutos de duração, em um congresso, em Lyon.

Quando falo de ritmo em aula, entra a postura do professor - como ele se coloca na situação de ensino e apresenta e desenvolve seu trabalho. É o ritmo impresso pelo professor, desde o início do curso, que vai influenciar nos resultados do ensino e da aprendizagem. O Vitor tinha ótimo humor e era muito engraçado, mas esse seu traço, às vezes, provocava a dispersão na aula.

Fora a apresentação em Lyon, eu diria que o Vitor não estava motivado o suficiente para estudar, por isso as brincadeiras e as lições não feitas. Na verdade, a sua demanda não batia com a sua situação real, ele não precisava concretamente do francês, ele tinha se proposto a estudar a língua para num futuro próximo pensar em algo com a França, mas "nada estava certo", como ele mesmo dizia. Isso muda o trabalho do professor. A indefinição do objetivo de estudo por parte do aluno é um problema para o professor particular. Os pequenos boicotes promovidos pelo aluno revelam sua indisposição ou indisponibilidade para o aprendizado.

Depois da apresentação em Lyon, ele insistiu em continuar o trabalho, mas sua desmotivação era considerável e acabou prejudicando o meu trabalho. Eu me sentia desmotivada para preparar e dar aulas para ele. Era difícil avançar. O melhor que nos aconteceu foi a interrupção do trabalho.

Conhecer a real necessidade do aluno é fundamental para a aplicação do programa de ensino, mas não basta conhecer as necessidades do aluno, é preciso fazer o aluno ter consciência do que precisará ser feito para ele atingir seu objetivo. Isso vale, igualmente, para grupos.

NATÁLIA E MANOEL – MÉDICOS RESIDENTES NA ORTOPEDIA

Fui indicada pelo Dr. Vitor para trabalhar com eles. Combinamos duas vezes na semana, na parte da noite e na residência dos médicos-residentes no campus da

Faculdade de Medicina da USP, Dr. Arnaldo. As aulas aconteceram por um ano e meio e atingimos os objetivos, principalmente da Natália, que continuou os estudos do francês, de forma intensiva, e foi para França.

Perfil dos alunos:

A Natália era uma aluna muito boa. O Manoel tinha um ritmo diferente em relação à Natália e acredito que ela percebeu isso desde o início, porque ela o acompanhava. Os dois eram bons e dedicados, mas, como comentei sobre o Vitor, o quesito motivação é tudo no aprendizado e aquisição de uma língua estrangeira. Entre a Natália e Manoel, a motivação era a diferença. A intenção de ir para a França era muito mais da Natália do que do Manoel.

A Natália foi uma aluna nota 10 na faculdade e na residência, pelo o que soube, não foi diferente – informações passadas por médicos que conheci nas idas à faculdade para dar aulas. Ela e Manoel seguiram juntos durante um ano e meio e ela prosseguiu por mais seis meses, sozinha comigo.

Como trabalhamos?

Decidimos não adotar um livro fixo. Propus aos dois que eu elaborasse o material à medida que fossemos avançando. Vimos muito pouco da medicina. Preferi focar no FLE, porque os dois não tinham nenhum conhecimento de francês.

Um ano e meio depois, continuei o trabalho com a Natália e o engraçado é que avaliando bem a situação em que ela se encontrava, continuamos num trabalho mais cerrado de língua. Para essa fase de estudo, optei por utilizar o Tout va bien 2. Conseguimos ver em três meses, todo o conteúdo de língua/gramática do livro. Mesclávamos a parte de comunicação e língua. A Natália chegou na Bélgica, em Bruxelas e fez um teste de nível numa escola de língua e o que ela obteve foi o nível avançado. Fiquei bem feliz!

O perfil de aluna da Natália era maravilhoso, ela sabia o que queria e o que precisava para realizar seus objetivos. A ida para a Bélgica e para a França fazia parte de seu currículo que foi cuidadosamente construído durante sua formação. É invejável!

Nas aulas de francês, ela procurava usar tudo o que aprendíamos. O nível dela em português era muito bom. Ela é muito dedicada.

Natália conseguiu um estágio na melhor ou numa das melhores clínicas do mundo de ortopedia de mão. Ela acompanhou o especialista durante mais seis meses e ela se saiu tão bem nas práticas e observações que o médico que era também professor na faculdade de medicina em Paris (não me lembro de qual Paris? – mas é a do Quartier Latin, perto do Odéon) convidou-a para seguir sua disciplina. Ela foi e se saiu muito bem – o trabalho final foi um artigo que o professor gostou e mandou para um congresso em Paris, que foi aceito. Ela fez boas amizades e contatos em seu período de estágio e estudos na França, contatos que lhe renderam uma pós-graduação depois da residência na sua especialidade na FM-USP.

O que aprendi com ela?

Alunos bons são estimulantes para a preparação da aula. As aulas não eram fáceis e nem tudo conseguíamos fazer, mas o retorno que eu tinha dela, era muito bom, muito gratificante. Como a Natália correspondia bem às atividades, quando eu preparava as aulas, concentrava-me para elaborar atividades didáticas que a fizessem aplicar o que era trabalhado.

A rigorosidade do trabalho com a Natália tem mais a ver com a sua produtividade que o contrário. Ela é uma aluna e profissional de alto desempenho e as aulas para esse perfil de aluno precisam ser meticulosamente preparadas, porque tudo é percebido pelo aluno, tudo é questionado e com um único intuito: avançar.

ANDRÉ – MÉDICO ORTOPEDISTA JOELHO

André foi colega da Natália. Ele já estava atuando em vários hospitais quando eu o conheci. Sua ida para a França foi diferente da dela. Primeiro, ele só ia para observação e participação. Ele não tinha intenção de estudar medicina por lá, acompanhar uma disciplina ou fazer uma pós-graduação. Outra diferença para o

trabalho com a Natália e Manoel é que nós tínhamos somente quatro meses de trabalho e dois encontros na semana. Com as primeiras informações que recebi, montei um programa de quatro meses, nada muito ambicioso, mas realista, pensado nas necessidades dele.

1º mês – falar dele, da esposa, de onde vem, para onde vai, o que faz, por que faz. Saber falar de pessoas e lugares.

2º mês – França, cidade de Lyon, como funciona, onde vai ficar, o que tem por perto, deslocamento na cidade, como pedir informações sobre lugares e direções.

3º mês – medicina. Na época, eu já tinha o livro Français pour les Médecins. Usamos o livro para explorar os documentos propostos nas unidades, ainda mais porque o contexto de meu aluno era justamente Lyon e o hospital da Croix Rousse. Ele aceitou usar, mesmo sabendo, que era para um nível mais avançado em francês. Intercalamos aulas de língua iniciante e exploração do livro. O bom é que ele fez as lições propostas, principalmente no início do nosso trabalho, o que o deixou com uma bela compreensão da estrutura do francês. Quanto à pronúncia, foi um pouco difícil, porque ele é do interior de São Paulo, onde a pronúncia do português já é bem mais marcada.

4º mês – foi uma revisão do que tínhamos visto até ali e uma semana deste mês foi usada para treinar o encontro com o professor francês responsável por seu estágio. Ele precisava apresentar-se, falar do serviço no qual estava inserido na USP, com quem ele trabalhava e quais eram as linhas de pesquisa e tratamento do grupo.

Acredito que ele foi o meu primeiro aluno FOS de verdade. Primeiro pelas condições para o acontecimento da aula: tempo determinado, objetivos concretos e aluno motivado! Muito bom! Sei que ele continuou seus estudos na França. Hoje, está no interior de São Paulo trabalhando.

O que aprendi com ele?

Trouxe para o trabalho com ele toda experiência que vivi com o João, meu primeiro aluno médico, Vitor, Natália e Manoel. Não tive pena, fui incisiva na apresentação do que podíamos fazer. Não prometi milagres e ainda disse que precisava

da colaboração e empenho dele. Ele aceitou. Na verdade, foi uma conversa de médico, ou trata ou fica doente.

Iniciamos duas vezes por semana, sabendo que se tivéssemos disponibilidade, demanda dele e disponibilidade minha, faríamos três vezes. As aulas tiveram mais de uma hora. É impossível trabalhar somente uma hora (duas horas/semana) com objetivos tão delimitados. Nossas aulas foram de uma hora e trinta minutos. Enxerguei nessas aulas, uma grande oportunidade de viver uma bela experiência FOS. Não hesitei. Quando podíamos ficar trinta minutos e mesmo uma hora a mais, eu ficava. É muito bom você trabalhar com um aluno que corresponde, dava-me vontade de ficar com ele. Entrei no projeto, realmente. Quis que ele aprendesse e pensava sempre como podia explicar e quais materiais eu podia levar para que ele aproveitasse concretamente o nosso trabalho.

Comecei pelo que deu certo com os outros. De alguns livros, selecionei as primeiras lições com os conteúdos comunicativos básicos e estruturas de língua/gramática. Trabalhamos exclusivamente as situações que permitiam:

- Pronúncia, alfabeto, números e verbos principais (être (ser e estar), avoir, habiter, parler, s'appeler).

- Salutation, apresentação, apresentar outra pessoa, perguntar e responder sobre dados pessoais. As situações comunicativas foram construídas a partir de modelos dos livros. Uma vez estudada a situação, transpúnhamos para a realidade do André. O que construíamos juntos sobre ele era o que memorizávamos ou interagíamos. Deixava como lições os exercícios dos livros de atividades e as cópias das páginas de gramática sistematizada. As aulas eram divididas em três momentos: 1) uma apresentação do que íamos fazer, retomada do conteúdo anterior (a partir da segunda aula) e/ou atividade desencadeadora, 2) entrada efetiva na situação de comunicação + estrutura de língua, 3) exercícios de aplicação da situação de comunicação e estrutura de língua. O trabalho foi bom. Sei que não conseguimos tudo, primeiro porque é impossível conseguir um bom nível em quatro meses. Eu não ia colocar essa pressão nele. O professor particular passa a ser um cumplice de seu aluno, porque ele vive a pressão de conseguir: precisa aprender a língua, trabalhar para ganhar mais dinheiro e não

perder seu espaço profissional, precisa cuidar dos documentos para visto e aluguel de apartamento para morar na França. Difícil!!! O que trabalhamos foram estruturas gerais que lhe permitiam reconhecer mais facilmente as palavras dentro de uma situação de comunicação. Ele saiu sabendo se apresentar, perguntar de forma simples sobre a localização e direção de um lugar. Ele teve contato com mais elementos de língua para saber identifica-las mais para frente quando precisasse ou retomasse seus estudos do francês. Para usar a língua, ficamos no nível iniciante, mas com assuntos mais avançados que procurei simplificá-los para se adequarem a nosso trabalho. Sei que ele sofreu um pouco nas cirurgias em que participou por não entender o que o professor queria dele.

LAURA - MÉDICA ORTOPEDISTA – OMBRO E JOELHO

Minha segunda aluna FOS! Ela foi uma mistura de André e Natália. Tinha tempo para aprender, ambições e objetivos bem delimitados. Ela era médica, já tinha terminado a residência em ombro e joelho. Laura decidiu estudar o francês um ano e meio antes de viajar. Decisão muito coerente. Trabalhamos o FLE, o equivalente ao nível A1 e A2. O contato dela com a França cresceu de tal maneira que ela foi para Lyon fazer seu estágio de seis meses e coletar dados para sua pesquisa de doutorado que aconteceria em cotutela entre Lyon 1 e UNIFESP. O estágio que ela fez foi com o mesmo médico do João e do André (ombro e joelho, principalmente joelho).

Ela só ia passar seis meses na França, porque já era casada e achava que ia ser difícil ficar longe do marido. Quanto ao francês, ela tinha estudado um pouco na Aliança Francesa, mas não se lembrava de muita coisa.

O que fizemos?

Com ela não foi diferente do André. Entrei seriamente apresentando meu trabalho e dizendo que só avançaríamos se ela cooperasse e se empenhasse nos estudos e aulas. Ela aceitou. Ela lembrava algumas estruturas do francês, não o suficiente que nos beneficiasse. Começamos do começo literalmente. Ela aceitou que eu levasse o

material das aulas para ela. Como para o André e Natália, escolhi conteúdos de alguns livros e segui a progressão que planejei para ela. Conseguimos fixar o primeiro ano somente em FLE e os últimos seis meses no FOS. Com a Laura usei o livro Français pour les Médecins e foi muito bom. Esse livro é para nível B2-C1. Apesar de seu nível A2, exploramos bem as unidades propostas. Por exemplo, para cada vídeo proposto, fazíamos estudos específicos de vocabulário e estrutura de língua. O objetivo era realizar as atividades na integra, aproveitar todo seu potencial pedagógico. Em paralelo ao trabalho com o livro, escolhemos um artigo escrito pelo professor Neyret (médico especialista em joelho / Lyon), publicado em sua página internet, em que ele explica a estrutura anatômica do joelho e descreve algumas doenças. Como a Laura já atuava como médica especialista, ela conhecia o conteúdo do artigo. O trabalho que nos propusemos a fazer foi a transposição de seu conhecimento médico do português para o francês. Não fizemos tradução, de forma alguma. A descoberta e identificação do vocabulário médico-científico foram muito prazerosas. E o mais interessante foi que a Laura sentia prazer em se forçar a usar as expressões que descobria em francês e as conhecia em português.

O que aprendi com ela?

Laura era mais velha e casada e já atuava como médica. A postura era outra. A vontade de estudar e trabalhar também existia, mas tudo medido com cautela e atenção. A ida para França tinha que valer a pena, pois ela ia deixar seu marido, sua família e seu trabalho por seis meses. O projeto dela me tocou. Não posso somente dizer que o trabalho remunerado me interessava, a remuneração era boa e justa, mas não era tudo. Quando ela me falou de seu projeto profissional que envolvia a ida para a França e dos seis meses e todo sacrifício que ia fazer para ficar longe da família e do marido e que os planos do bebê iam ficar para depois do estágio, eu me engajei no mesmo momento. O trabalho com ela tinha quer ser bom e gostoso do ponto de vista do ensino-aprendizagem.

Na relação que estabelecemos, fiquei responsável indiretamente sobre todas as informações sobre a França e Lyon e as correspondências que ela recebia de seus interlocutores franceses. Era uma responsabilidade importante. Não tinha sido

combinado, mas percebi que ela se apoiava no que eu conhecia para construir sua "França".

Eu acredito que quando o professor se interessa pelo projeto de seu aluno, o mesmo sente-se mais motivado e o professor na preparação de sua aula igualmente. Parece óbvio, é verdade, mas não tão óbvio assim. Em aulas particulares, o professor participa bastante dos projetos do aluno, o cuidado necessário é não assumir responsabilidades demais sobre o projeto do aluno e prometer algo que não tem certeza de cumprir. Laura estudou, fez muitos exercícios de gramática e sempre fazia questão de me passar até as conjugações para verificação. Não que eu exigisse, é que a Laura, durante a semana, trabalhava muito. Ela tinha um ritmo de trabalho forte e os horários bem diferentes. Eu sentia que quando ela estudava era para valer. Ela fazia a parte dela, eu não podia decepcioná-la, tinha que lhe dar os feedbacks necessários e o melhor de mim em todas as aulas.

Para esse tipo de formação, é importante garantir que o programa e a progressão dos trabalhos aconteçam dentro dos prazos estabelecidos, mesmo que seja na condição de aulas particulares. Os alunos tendem a afrouxar suas motivações e engajamentos quando percebem uma desatenção ou relaxamento do professor. O trabalho de formação para um objetivo específico, e não entro aqui nas especificações do FOS - porque, por vezes, eu o acho um pouco cruel, desonesto com o professor e superficial com o aluno: muita exigência, poucas condições de trabalho, objetivos ambiciosos e resultados positivos parciais – possui um programa de ensino pesado.

2.4.1. ESPAÇO PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÕES E OUTROS ESPAÇOS DA VIDA

No começo de minha carreira, imaginava que falar bem o francês e saber dar uma boa aula seria o suficiente para ser professora de língua francesa. A concepção que eu fazia de ensino de língua estrangeira aproximava-se muito de uma abordagem tecnicista e prática. Acredito que essa tendência se deve a dois motivos, que já foram anteriormente comentados neste estudo. O primeiro é o prazer de trabalhar na área em que se estuda.

Tanto o que se faz como trabalho como o que se estuda na faculdade ganha um sentido de utilidade e valor. Uma boa sensação de contribuir com o que se sabe fazer. O outro motivo é que para dar aulas de francês sem experiência, é melhor e mais seguro apoiar-se no que dá certo. O *Guide Pédagogique* e o livro de francês foram o meu porto seguro. Ensinar algo a alguém é possível para qualquer pessoa, desde que ela tenha um bom conhecimento e domínio do que vai ensinar. Ser professor, entretanto, demanda outros conhecimentos, habilidades e competências profissionais, que vão além do domínio e conhecimento do conteúdo. Eu não tinha escolha, 'um jeito' de ensinar algo não ia brotar de dentro de mim como uma flor não semeada. Eu precisava me habituar ao material pedagógico, às expressões utilizadas para as explicações de estruturas da língua e o discurso que era utilizado para a interação e compartilhamento com o aluno. Até hoje, observo como um colega aborda um conteúdo, como se refere a ele numa explicação e como organiza sua explanação. É bom, sempre tenho algo para aprender.

Apesar de ter feito a graduação na área de Letras-Francês, na qual cumpri todas as disciplinas do programa e realizei todos os estágios exigidos, confesso que me apoiei em materiais prontos, sem muito me questionar sobre a sua pertinência para o objetivo do curso e necessidades do aluno. Na verdade, noções como: projeto pedagógico, programa de curso, plano de aula, competências linguajeiras, entre outras, mesmo tendo estudado todas na faculdade; na prática, elas ficam nas nuvens do pensamento, principalmente em início de carreira. Quando um formador pergunta: "Por que você fez tal coisa? Porque escolheu tal atividade? Qual o seu objetivo de ensino?" – perguntas difíceis de responder e é nesse momento, que o indivíduo-professor em início de carreira dá-se conta de que precisa ir além do que já sabe fazer. Achava que isso tinha acontecido somente comigo, mas, em minhas aulas na Poli, recebi alguns estagiários no mestrado e no doutorado e a situação era a mesma. Cursos de extensão, pós-graduação e especializações são opções ótimas para tirar o professor de sua zona de conforto.

As oportunidades profissionais aparecem em função da movimentação e dinamismo do mercado. Em educação, mais precisamente, em língua estrangeira, as oportunidades de trabalho aparecem em função da expansão do mercado. Quanto mais as empresas e indústrias se intercambiam no mundo, mais meios de interação multicultural

surgem. Diante dessa realidade dinâmica, o professor deve, continuamente, buscar aprimorar e aprofundar seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

Celani (2006) definiu o professor de línguas estrangeiras como:

> *(...) um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou modelo teórico. (*Cicurel, *2006: 23)*

A atividade profissional do professor é específica e especializada, requer uma formação especial para sua atuação em sociedade. Normalmente, um professor de língua estrangeira possui uma formação acadêmica de nível superior, o que lhe confere conhecimentos específicos e aprofundados em língua e para o seu ensino. Na prática, sua formação não para por aí, ela é continua enquanto ele pretender exercer a profissão. Imbernón (2010) lembra que o contexto do ensino, além de complexo, tornou-se diversificado, ultrapassou a fronteira da transmissão do conhecimento e, hoje, desempenha outras funções, igualmente importantes para a formação do indivíduo, como, por exemplo, a inclusão social e cultural, a participação e a integração de grupos, entre outras atividades. Entendo que o professor assume nova postura diante da sociedade, quando opta por abrir-se à diversidade. Sua atuação transcende o que ensina, porque o que ele ensina depende de acontecimentos do mundo e atualizações científicas, didáticas e pedagógicas; mas sua atuação transforma o contexto do ensino em espaço de participação, compartilhamento, interação, inserção, reflexão, formação e aprendizado para os alunos. É o espaço mágico de transformação das pessoas: alunos e professor.

Não comparo aulas de grupo, como as da Cogeae-PUC-SP, CFI-Poli (EPUSP) e Centro de Línguas – CL-FFLCH-USP, com as aulas particulares que dei. São situações de ensino completamente diferentes, começando pelo público solicitante e minha postura em aula. O fato de ter um ou dois alunos, é muito diferente de ter um grupo a sua frente. Nas experiências que apresentei neste estudo, sempre procurei criar ambientes propícios para o ensino-aprendizagem da língua francesa, mas não somente com o enfoque na língua. O espaço que se cria para o ensino só se cria efetivamente, porque relações, contratos,

acordos e parcerias de confiança e respeito mútuos foram estabelecidos entre professor e alunos.

Muitas das situações que criamos na vida são reflexos ou espelhos de como nos colocamos nelas. A postura do professor, e não me refiro à rigidez ou disciplina militar à qual a figura do professor era associada no passado, é fundamental para o estabelecimento da relação com seu aluno e com a instituição onde trabalha. Em aulas particulares, não é diferente. A forma como o professor se comporta, apresenta-se e apresenta seu trabalho define seu agir professoral. Deixo claro que não me refiro aos estereótipos que criamos em sociedade, refiro-me aos aspectos inerentes a cada profissão, que, no caso do professor, tem muito mais a ver com a forma como ele organiza seu material de aula, se respeita seu aluno em suas habilidades, competências e limitações, se respeita horários de trabalho e execução de atividades – tanto dele quanto de seus alunos, se investe na atualização de seus conhecimentos, como prepara sua aula e elabora atividades para o desenvolvimento de competências comunicativas em sala etc. Esses aspectos são percebidos nas ações que o professor realiza ao longo de sua carreira, em cursos em sala de aula.

Sobre o espaço de aula, Cicurel (2013) discute a qualidade das interações que se criam num contexto de comunicação artificial entre professor e aluno. A autora diz que o aprendizado de uma língua em sala de aula possui características próprias e está longe de ser a situação ideal para a aquisição de uma linguagem, como ocorre em meio natural. Em seu estudo, Cicurel, além de apresentar as características do espaço pedagógico, no qual se relacionam professor e alunos; a autora mostra o quanto estas características influenciam o ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

O aspecto artificial da comunicação ou do ensino-aprendizagem da língua estrangeira em contexto institucional ou em contexto privado/aula particular é implicitamente aceito por todos, professor e alunos, inclusive as atividades e produções por eles desenvolvidas. Não se está enganando ninguém, quando se ensina uma língua estrangeira. Quem ensina e/ou quem aprende está consciente de que se está desenvolvendo competências e habilidades que se consolidarão uma vez em contexto natural. Dizer que o professor nativo é que vai conseguir colocar o aluno em situação real de comunicação, isso também é relativo, o contexto de estudo não é real. Fiz aulas

particulares de espanhol com uma professora argentina (formada em marketing!) para me preparar para a prova de proficiência do doutorado na FFLCH-USP, por um ano. O preparo para a prova de proficiência na USP aconteceu dois meses antes e as outras aulas anteriores e posteriores ao exame eram, aliás, bem tradicionais e seguíamos todas as "vírgulas" do livro de espanhol.

Voltando para Cicurel (2013), a autora diz que a situação de interação se dá de duas maneiras: a interação com finalidade externa (objetivo preexistente à interação) e a interação com finalidade interna (objetivo não preexistente à interação). Num contexto de ensino-aprendizagem, a interação é do tipo externa, o(s) objetivo(s) dos locutores preexiste(m) à interação – é o querer transmitir o saber, um saber-dizer. A interação com finalidade interna é aquela em que não há necessidade de objetivos precisos para que ela aconteça – uma conversa corriqueira, habitual e quotidiana, por exemplo. Compreender o universo da sala de aula, as características do espaço pedagógico, os alunos e professor e suas condições de atuação, permite entender em que condições o ensino-aprendizagem se dá e o que se pode propor como abordagem / modalidade / metodologia de ensino.

Trago o quadro que autora apresenta em seu estudo, no qual se pode ver como ela apresentou a situação de aula (Cicurel, 2013: 57):

L1 / LOCUTOR COMPETENTE	**DEVE / QUER TRANSMITIR**	**À L2 / LOCUTORES MENOS COMPETENTES**
Conhecimentos, um saber-fazer / saber-dizer		
conforme métodos e meios "X" para acelerar os processos aquisicionais		
pela mediação de objetos (frequentemente escriturais: textos, livros, inscrições na lousa)		
✓ Influência do contexto: geográfico, institucional, extra classe. Estatuto da língua estudada, possibilidades de ouvir a língua, de falá-la, etc. ✓ Contrato didático: aceitação por ambas as partes de se submeter a certas atividades linguísticas com o objetivo de apropriação de saberes.		

As características da sala de aula são partilhadas por todos os envolvidos: alunos e professor. Em aulas particulares, por exemplo, não se tem uma sala de aula especial para o

trabalho, mas o espaço que é ocupado para aquela finalidade, assume, no imaginário do professor e de seu aluno, as características do 'espaço do ensinar e aprender'. O espaço institucional é voltado para o ensino, não exclusivamente da língua, por isso, quando se está numa situação de aula de língua estrangeira, num espaço pedagógico próprio, não precisa formar ou informar o aluno sobre aquela situação de ensino-aprendizagem; sabe-se que o aluno terá um padrão de comportamento em função do que já viveu ou vive em sua formação escolar ou acadêmica. Na ocupação de um espaço não reservado para a finalidade de aula de língua estrangeira, tem-se, num primeiro momento, a sensação de desarranjo do contexto do ensino-aprendizagem da língua estrangeira, mas assim que professor inicia seus 'rituais', abre sua pasta de aula, retira um CD ou abre seu computador etc.; e começa a falar em francês, chamando seus alunos para a participação, o ambiente está criado e 'fechado'.

Como bem disse Cicurel (2013: 56): *Trata-se de uma mudança incontestável: a sala de aula se torna mais um lugar de interação entre o professor e alunos do que de realização de uma metodologia ideal*. Não se pode dizer que o professor vai priorizar a relação com seu aluno e deixar para segundo plano os conteúdos de língua. Certamente, alguns teóricos não aceitariam tal afirmação. Em comentário que fiz anteriormente e repito aqui, em muitas situações de ensino do francês que vivi, o francês foi a menor das minhas preocupações. A relação com o aluno é fundamental, quando bem iniciada, garante bons trabalhos.

Capítulo 3

Direcionando os caminhos

Resultados? Mas é claro que eu já consegui um monte de resultados!
Hoje, eu sei de mil coisas que não funcionam.
Thomas Edison

Neste capítulo, apresentarei os Diários de Aula, corpus de pesquisa concebido nas atividades didático-pedagógicas realizadas na Escola Politécnica da USP pelo CL_FFLCH-USP. Como no capítulo anterior, antes de me ater à apresentação e análise dos Diários de Aula, início este texto pela base teórica, os estudos de Miguel Zabalza (2002), que me serviram e orientaram no registro dos Diários de Aula que aqui apresento na sequência.

3.1. Diários de Aula – Referencial Teórico

Miguel Zabalza (2002) propõe o instrumento dos diários de aula como meio para desenvolver o hábito da reflexão na ação pedagógica na formação dos professores; e o que ele traz de precioso, como discussão, são os dilemas que aparecem na prática docente, de forma explícita e implícita, no discurso do professor. Conheci Zabalza pela leitura de Isabel Alarcão (2013), especialmente, o capítulo de seu livro – *As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão* - escrito por Maria Antónia Ramos e Rosa Edite Gonçalves. As autoras baseiam-se, ainda, em dois autores americanos, que propuseram trabalhos a partir de diários de professores – Mary Louise Holly e Jean Clandinin, autores, nos quais, igualmente, baseei-me para a realização deste doutorado.

A concepção de *Diário de Aula* adotado para esta pesquisa apresenta-se de maneira simples e objetiva como um instrumento de análise do pensamento docente em contexto de ensino. Do ponto de vista da metodologia qualitativa, o diário é considerado um documento pessoal e um instrumento de investigação, que, por sua vez, do ponto de vista da pesquisa no ensino, representa um método ou técnica de coleta de dados, no qual o professor-pesquisado registra seu quotidiano profissional e pelo qual, como instrumento, analisa e reflete sobre sua prática de ensino numa perspectiva de autodesenvolvimento profissional. Para um entendimento mais amplo do diário, como documento pessoal e instrumento de investigação em educação, parto de algumas definições criadas por estudiosos para o gênero e apresentadas por Zabalza em seu *Diários de Aula – contributo*

para os dilemas práticos do professor (1º ed. – 1994/2002: 82-83); do qual empresto aqueles mais significativos:

> *... (É um documento pessoal) todo aquele documento revelador de si mesmo, que de maneira intencional ou não intencional fornece informação a respeito da estrutura, dinâmica e funcionamento da vida mental de seu autor. (Allport)*
>
> *...Um documento pessoal é, para os nossos fins de investigação, aquele que revela a tomada de posição de uma pessoa que participa em certos acontecimentos sobre estes mesmos acontecimentos. (Angell)*
>
> *...(O documento pessoal é) um relato no qual se dá conta da experiência de uma pessoa que expõe a sua atividade como ser humano e como participante da vida social. (Blumer)*

A modalidade do diário é presente em várias áreas de pesquisa e sua utilização varia conforme os interesses específicos de cada uma. Em Antropologia e Sociologia, por exemplo, os diários auxiliam na reconstituição de contextos sociais por meio de descrições e de explicações de espaços, pessoas e situações. Em Psicologia, o registro em diários possibilita a criação do espaço individual do narrador, auxiliando-o em seu autoconhecimento. No ensino, os diários *servem-nos para explorar a dinâmica de situações concretas, através da percepção e do relato que delas fazem os seus protagonistas* (Zabalza, 2013: 83).

Os diários de aula que apresento são o registro da situação planejada no momento de seu desenrolar. Em outras palavras, é o registro dos esforços que o professor faz, diante das situações adversas no momento presente da ação pedagógica, para que seu momento presente reflita ao máximo as ações didáticas e pedagógicas planejadas para aquele mesmo momento. Numa perspectiva mais analítica, o diário fornece elementos sobre a ação quotidiana do professor, o modo como ele se vê e o ensino que ele pratica. A escrita mostra como me defino como professora e como concebo e compreendo minha atividade profissional equilibrando tensões e conflitos de um lado e meus valores pessoais e profissionais de outro. Acredito que o pensamento do professor constrói-se pelos dilemas profissionais e pessoais, resultados de teorias e experiências, que se formam quando do planejamento e execução de sua aula. É um turbilhão de informações que se compõem em micro reflexões para tomadas momentâneas de decisões, uma seguida da outra. O registro

de aula não capta as ‘microrreflexões’, pois estas constroem a base dos ‘macrocaminhos’ pedagógicos assumidos pelo professor.

Os diários de aula apresentados nesta pesquisa de doutorado não seguem um protocolo de registro, porque, primeiramente, este não existe; e a meu ver, não deveria existir. A formatação adotada para o registro de aula é pessoal-profissional, cada professor organiza-se e expõe-se em sua redação da melhor forma que julgar. A formatação que adotei para este trabalho tem sua origem na minha própria formação, como aprendi a montar uma aula e a organizar o material didático de que necessitava. Um registro de aula não é a lista de frequência e notas de alunos e nem tão pouco os cadernos de atividades realizadas nas aulas. O registro de aulas é o momento pedagógico registrado no espaço-tempo-aula, no qual o professor é o centro e dele partem as ações condutoras e transformadoras.

Analisar-se a partir de instrumentos reveladores, como as histórias de vida e os diários de aula, leva o pesquisador-professor a conhecer sua trajetória de vida profissional: primeiras experiências, valores e crenças sobre o ensino, formações complementares e pós-graduação, questionamentos sobre a atuação e carreira, sentimentos variados a respeito das expectativas da e na profissão etc. O desejo de tudo entender e de se compreender dentro do tudo.

A possibilidade de ‘me mapear’ profissionalmente foi única e o risco de extrapolar os objetivos de pesquisa foi grande. Descobrir-me na escrita de relatos foi o convite que, como autobiógrafa, esperava para ultrapassar minhas fronteiras de memórias e assumir-me, na figura da pesquisadora, pelo ato da escrita quando da elaboração da tese – um exercício catártico, terapêutico e formador. Obviamente, nem todas as informações que concernem minha formação e atuação profissional constam desta pesquisa. As situações de vida e de atuação em sala de aula selecionadas para o meu doutorado, são aquelas que vieram pela memória e, que correspondem à formação profissional da pessoa da professora Guiomar e às atividades docentes realizadas por mim durante o período oficial estabelecido para a pesquisa de doutorado na FFLCH-USP.

O modelo que sigo para o registro de meus relatos ou diários de aula aproxima-se do que o autor considera um ‘bom diário’.

> *À partida, não se pode falar de bons ou maus diários. Poderíamos, no entanto, falar de um maior ou menor nível de informidade e potencialidade formativa do diário. Tanto o diário centrado nas tarefas, como o diário centrado nos sujeitos podem dar azo a importantes processos de reflexão e de desenvolvimento profissional dos professores; e, quando se pode contar com um diário misto* [tarefas e sujeitos], *essa tarefa fica enormemente facilitada e é, então, que o diário, como instrumento de acesso ao pensamento e à ação do professor adquire toda a sua força.* (Zabalza, 2002: 111)

Na análise dos diários de aula do Módulo *Mobilité Internationale*, do CFI-Poli/CL-FFLCH-USP, especificadamente na apresentação de estudos de dilemas na prática docente, não sigo, explicitamente, Zabalza. Não posso, igualmente, dizer que minha análise não parte de dilemas e questionamentos em minha própria prática docente, mas, o que proponho é uma análise dos princípios didáticos que norteiam meu trabalho, o que contempla o proposto por Zabalza: (...) *um maior ou menor nível de informidade e potencialidade formativa do diário.* (2002: 111)

O que se produz em narrativas autobiográficas docentes é rico em informações e pode servir a várias áreas de estudo e pesquisa, como proposto por Nóvoa, em seu quadro temático, que apresento na sequência deste texto.

3.1.1. DIÁRIO_1

Data: 17.02.2014.
Aula: 01
Público: alunos CFI_Poli (turma da noite)
Local: Biênio/CFI_EPUSP
Professor: Guiomar de Oliveira

Leçon Zéro_Mobilité

Présentation	Présentation du professeur, du cours, ses règles et le calendrier pour le semestre.
Activité_1	Faire connaissance! Objectif: faire connaissance des étudiants, promouvoir leur interaction et connaître leur niveau de français. Objectif communicatif: se présenter et interagir, mémorisation des informations à passer. - Chaque élève va recevoir la séquence de propositions communicatives suivantes: "je me présente", "mes activités quotidiennes, mes loisirs", "mes projets académiques et professionnels", "le Brésil, la France... ce que je connais"; et va interagir avec 2 collègues. Avec le 1º collègue: faire connaissance et mémoriser les informations du collègue. Avec le 2º collègue: faire connaissance et présenter brièvement le collègue du tour antérieur. - Une mise en commun. Un élève présente brièvement l'un de deux collègues avec lesquels il vient d'interagir. L'élève présenté, à son tour, choisit l'un de deux collègues et ainsi de suite.
Compétences_1 / Durée (temps)	Interactions des élèves / 1h – 1º partie et 1h – 2º partie.
Matériel_1	Fiche avec les propositions communicatives.
Pour la maison...	Rédiger une petite rédaction de minimum 15 lignes en racontant vos projets avec la France.

Fiche du professeur

1) Le calendrier / règles du cours

Discuter le calendrier avec les élèves et vérifier les dates de départ en France. En fonction de dates présentées, proposer les dates des évaluations principales et des évaluations en continue.

2) Présentation du module

Le module M*obilité Internationale* est un cours qui a pour but majeur de développer et affiner les compétences en langue (compréhensions écrite et orale, expressions écrites et orales = interactions) afin de les rendre de forts outils de communication et expression en milieu universitaire.

Notre travail sera développé sur des cours pratiques de réflexion et application des thèmes.

L'objectif général: donner des outils aux élèves partant en double-diplôme avec la France pour qu'ils s'intègrent de forme opérationnelle au système universitaire français.

L'objectif spécifique : développer et affiner les compétences en langue pour mieux réaliser les activités académiques, s'insérer et s'intégrer en milieu universitaire.

Programme :

Présentation des thèmes et techniques indispensables à l'élève ingénieur étranger : résume, présentation orale et écrite, acquisition du lexique, lecture des polys, prise de notes et exercices d'application.

Environnement/contexte : généralités historiques, géographiques, politiques et économiques de la France.

3) Activité 1 (orale) : présentation/interaction

Objectif: faire connaissance des étudiants, promouvoir leur interaction et connaître leur niveau de français.

Présentation

Je me présente
Mes activités quotidiennes, mes loisirs
Mes projets académiques et professionnels
Le Brésil, la France... Ce que je connais
Je suis d'accord avec.... Parce que...
Je ne suis pas d'accord avec... Parce que...

Chaque élève va recevoir la séquence de questions :

1º un premier échange (premières informations – mémorisation en écoute)

2º un deuxième échange (deuxième mémorisation en écoute)

3ºraconter à un collègue ce que vous vous rappelez des deux premières présentations.

Une mise en commun : discussion et perception de l'exercice.

Petite rédaction – pour la maison.
Rédiger un petit texte de 15 lignes. Faites preuve des toutes vos connaissances !!!

Je pars en France

Pour être un bon ingénieur, il faut...

Pour réaliser un bon double-diplôme, il faut...

Atividade

Quando recebi a lista de alunos inscritos para os dois Mobilités, não reconheci muitos dos nomes. Para iniciar nosso trabalho, eu precisava de uma atividade que eu conseguisse expor os alunos oralmente de forma que eu pudesse conhecer e avaliar o nível do francês de cada aluno e do grupo.

A atividade foi exclusivamente oral e comunicativa. O objetivo era além da interação, avaliar a qualidade de comunicação que os alunos conseguiam produzir dentro de uma conversa: vocabulário, expressões, entonações, seleção de informações a serem passadas e compreensão/memória das informações recebidas. Pedi que fizessem a atividade com colegas que não conheciam e pedi que prestassem a atenção no francês que iam utilizar com os colegas, porque, apesar das propostas temáticas (je me présente, mes activités, mes loisirs, etc.), eles estavam estabelecendo uma conversa, sendo assim, era preciso considerar as expressões que modalizavam a conversação.

A atividade durou uma hora. A sala ficou um barulho só, mas organizada e calma. Dava para acompanhar a conversa das duplas, sentir o francês que utilizavam. O primeiro turno de conversa levou trinta minutos e as informações trocadas foram além das propostas na atividade.

Estávamos voltando das férias, achei que os alunos resistiriam para falar, mas foi o contrário, eles interagiram muito bem uns com os outros. A mudança de turno e o fechamento para o compartilhamento final foram difíceis. Como todos estavam envolvidos com o programa de duplo-diploma, rapidamente eles se identificaram.

No momento do compartilhamento, escolhi um aluno que conhecia; e pedi para que ele apresentasse um dos dois colegas com quem conversou. Aquele que era apresentado fazia o mesmo, escolhia um dos dois colegas com quem conversara para apresentá-lo. Assim deu-se a atividade, todos falaram e todos foram escutados.

Eu pude avaliar a expressão oral dos alunos em dois momentos: o primeiro, entre eles e o segundo, para o grupo da sala.

Do ponto de vista pedagógico:

A atividade desenvolvida permitiu a todos os alunos de falarem francês entre eles antes de se exporem ao grupo. O momento da fala em língua estrangeira sem a pressão do grupo ou do professor permite que o aluno se solte, sinta-se mais confiante para se expressar. A atividade foi longa e cansativa. Deu certo, porque os alunos já estavam num nível de língua que os permitia estabelecer uma conversa mais longa.

Material:

Os alunos não receberam nada como suporte para a atividade, somente as propostas temáticas. O material era o conhecimento de cada um na língua.

Comentários:

Os cursos do Mobilité não são muito fáceis, geralmente são propostos no semestre que antecede a ida do aluno para França. O ritmo de aula no início deve ser bem forte, porque no final do curso, a um mês do término, os alunos faltam às aulas. Eles precisam cuidar de seus documentos, vistos, inscrição na escola francesa e as notas e trabalhos das disciplinas que ainda estão cursando na EPUSP. Essa situação quebra completamente o programa de ensino e o ritmo do professor.

A justificativa para esta atividade é que eu precisava avaliar o nível de língua dos alunos, saber como se expressavam e conhecer seus nomes e suas engenharias. Como disse acima, o trabalho com o grupo do Mobilité não é simples, então, tudo o que pode ser feito no sentido da interação e produção é importante.

3.1.2. DIÁRIO_2

Aula_3 (Mobilité)

Data: 19.02.2014.
Aula: 02
Público: alunos CFI_Poli (turma da noite)
Local: Biênio/CFI_EPUSP
Professor: Guiomar de Oliveira

Activité_1	Regarder la vidéo: "Découvrir une école d'ingénieurs" (École de Mines de Paris) Objectif: Regarder la vidéo et répondre aux questions proposées. (http://www.dailymotion.com/video/xm7h01_decouvrir-une-ecole-d-ingenieur-les-mines_school) 1) Visionner la vidéo sans son et travailler les compréhensions et impressions. 2) Visionner la vidéo une 2º fois avec le son. 3) Avant de visionner pour la 3º fois la vidéo, lire attentivement les questions avec les élèves. Si nécessaire, visionner une 3º fois. Passer aux réponses de questions. Les réponses doivent être correctement élaborées. La correction peut être faite en binôme ou en grand groupe.
Compétences_1 / Durée (temps)	C.O. – E.E. / une heure
Matériel_1	Fiche avec les questions + vidéo.
Activité_2	Lecture du texte: *Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche – Formations d'ingénieur.* (www.enseignementsup-recherche.gouv.fr) En groupe, partager les impressions et informations comprises. Faire le pont avec le Brésil et l'Ecole Polytechnique de São Paulo. La carte de France avec les instituts et Ecoles d'ingénieurs.
Compétences_2 / Durée (temps)	C.E. – E.O. / une heure
Matériel_2	Texte_1 + Fiche avec la carte de France avec les Écoles et formations d'ingénieurs
Pour la maison...	Activité à rendre pour après le Carnaval. Visionner la vidéo et compléter les espaces vides de la transcription. "Les cinq âges de notre cerveau." (www.dailymotion.com/video/x18r8nn_les-cinq-ages-du-

	cerveau_new?start=65)

Activité_1

Vidéo / DVD

"DECOUVRIR UNE ECOLE D'INGENIEURS" (ÉCOLE DE MINES DE PARIS)

http://www.dailymotion.com/video/xm7h01_decouvrir-une-ecole-d-ingenieur-les-mines_school

Módulo mobilité_1º semestre 2014
Profa. Guiomar M. Justino de oliveira
CFI-POLI / CL_FFLCH-USP

Compréhension orale

Compréhension globale

Regardez une première fois la vidéo avant de répondre aux questions proposées :
Lisez les questions proposées, puis regardez de nouveau la vidéo.

1) Quelle est la nature et l'objectif de la vidéo ?

.....

.....

De quelle école d'ingénieur parle-t-on dans la vidéo et où se trouve-elle en France ?

.....

.....

Qui sont les personnes qui se présentent et quelle est leur fonction dans l'ecole ?

.....

.....

Compréhension détaillée.

1) Les acteurs de la vidéo prennent la parole en alternance. Regardez la vidéo en entier et :
   - Dites comment est organisée la vidéo au niveau des informations.

.....

.....

2) De forme schématique, pour chaque acteur, relevez les informations qui sont présentées.

.....

.....

3) Présentez Louis Hedde.

.....

.....

.....

4) D'après l'explication de M. Legait, expliquez comment se passe la formation à l'École de Mines de Paris.

.....

.....

.....

.....

.....

5) M. Gaignebet nous présente en quelques mots sa discipline. A partir de quelle approche pédagogique est-elle travaillée ?

.....

.....

6) L'aspect culture : quelles informations vous jugez importantes connaître ? Justifiez.

.....

.....

.....

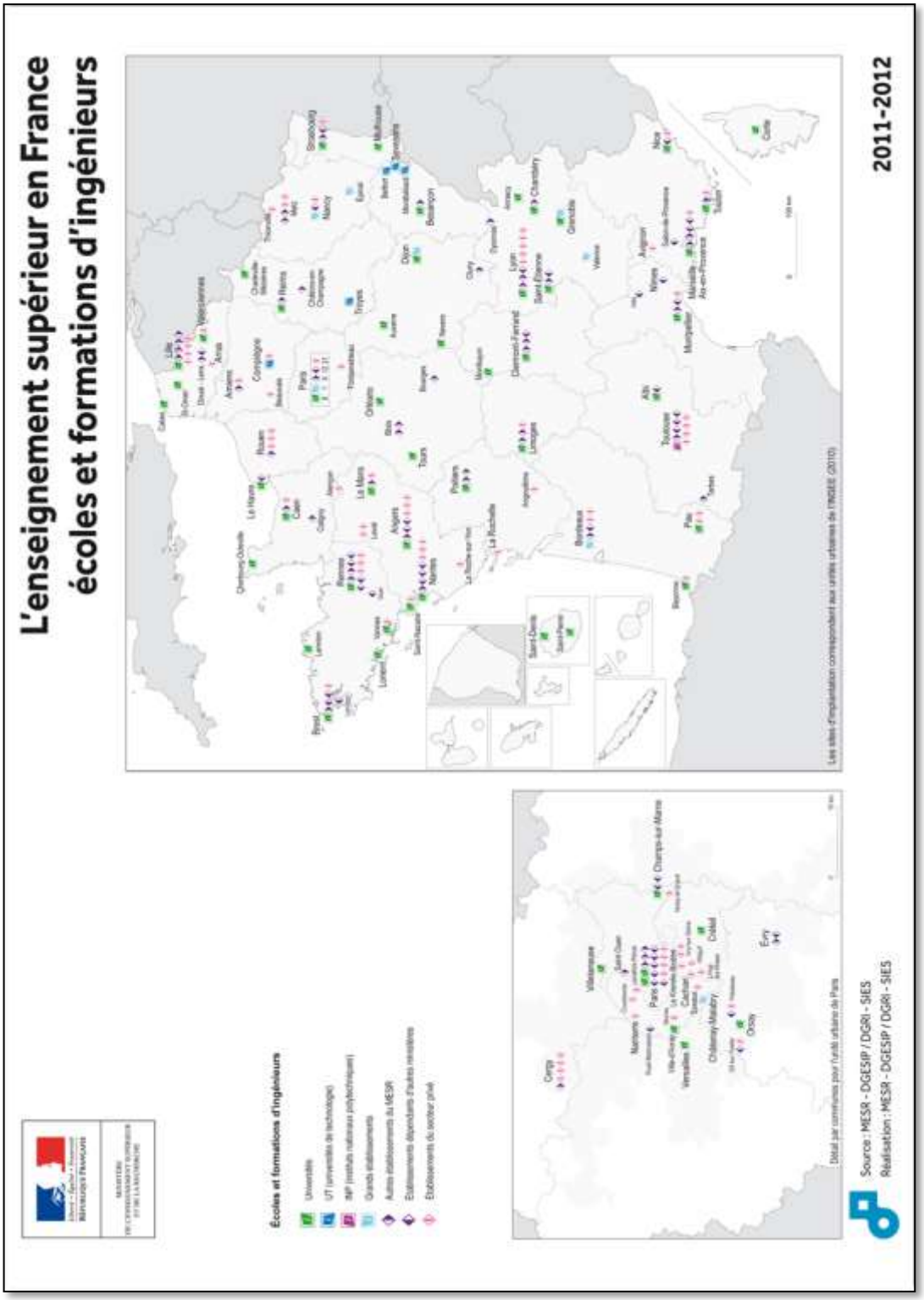
7) Lexique : cherchez dans la transcription 5 mots et trouvez leur dérivée (famille du mot/nominalisation).

Ex. Nom / nommer / nomenclature / nominalisation / nommé(e)

.....

.....

Document réduit avec la carte de France avec l'indication des écoles et formations d'ingénieurs



Transcription de la vidéo

Louis Hedde

Je m'appelle Louis, je suis étudiant, actuellement, en deuxième année en école d'ingénieur, à Mines Paristech (...) [ce] qui m'a tenté dans la filière ingénieure, c'est le caractère assez généraliste (...) on n'a pas une vision théorique du management, mais plus une approche pratique qu'on apprend de nous-même à voir quels sont les enjeux pratique.

Benoit Legait

Nous, on s'est spécialisé, si je peux dire, pour former de managers techniques (...) a peu près autant de cours dans le domaine de sciences économiques et sociales que les domaines techniques (...) pour le dire que quand on recrute au niveau du bac, ce sont des écoles dites intégrées sur 5 ans, il y a des écoles qui recrutent à bac+1 et la plupart recrute à bac+2 après les classes préparatoires. Alors, en gros, dans le secteur public, c'est quelques centaines d'euros, hein. 6 [ans], c'est 800 euros par an. (...) dans une école privée, c'est plutôt entre 5 et 6.000 euros par an. Les bourses sont données sur critères sociaux (...) L'international a une dimension très importante (...) par exemple ici, a tous nos étudiants de passer au moins 4 mois à l'étranger, sous la forme d'un stage (...) ça peut être sous forme d'un séjour académique dans une université étrangère ou sous la forme d'une année de césure (1) d'un an entre la 2eme et 3eme année.

(1) au cours des études supérieures, une **césure** est une année de coupure avant l'obtention du diplôme, généralement afin de faire une année de stage.

Louis Hedde

Les langues sont très présentes dans les écoles d'ingénieurs (...) on sera amené à travailler dans la plupart d'entre nous dans de grands groupes (...)

Benoit Legait

On donne beaucoup (...) une très grande importance à la pédagogie des projets (...)

Yvon Gaignebet

Les projets mécatroniques sont des projets ou l'on va faire travailler les élèves de l'école de mines avec un partenariat avec des élèves de section technicien supérieur (...) la pédagogie qui est mise en place est naturellement une pédagogie par projet (...) nous, on est sur le plan d'acquisition des compétences liées à des savoir-être.

Benoit Legait

Il est confronté au monde des entreprises à travers ses stages, hein, donc, le stage lui permet de comprendre déjà comment fonctionne une entreprise (...)

Louis Hedde

Au travers de mes différents stages/ projets, j'ai pu un peu tester quelques métiers, en général, c'est plus par élimination, j'ai pu voir quels métiers ne me convenaient pas, quels métiers ne m'intéressaient pas, j'ai pu essayer un peu, voir un peu d'opérationnel, un peu de recherche (...) il y a un autre contact avec les entreprise qui passe surtout par l'ingénierie d'entreprise (...) En fait, les entreprises viennent et confient des études de cas à réaliser par les élèves, donc, les élèves sont rémunérés pour ces études (...) très utile de passer par le réseau des anciens qui va pouvoir nous dire, bon, déjà nous trouver un stage et puis nous dire: «ce stage-là va être intéressant, je vais te mettre dans ce poste-là, je sais comment tu marches (...)

Benoit Legait

La vie associative se déroule à différents niveaux, parce que c'est (...), parce qu'il y a des actions associatives au niveau de la vie étudiante, alors, ça a le gros intérêt de la confronter au travail en équipe, la prise d'initiative, etc. (...) ce qui se passe aussi, c'est qu'il y a la vie associative représentée par les anciens, hein, donc, qui la prépare ou aide, peut contribuer à la recherche d'emplois et puis à l'association à la vie économique, hein. près de la majorité travaille dans des entreprises manufacturières ou dans l'industrie, si je peux dire, hein, avec une grosse importance donnée au secteur de l'énergie ici.

Louis Hedde

Aujourd'hui, ce qui m'intéresse en sortie d'école (...) mon projet professionnel rêve, ce serait de gérer une équipe entre 20 et 50 personnes au début (...)

Activité_2

Texte 1

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MESR)

Source : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20194/grandes-ecoles.html

FORMATIONS D'INGÉNIEUR

Les écoles françaises d'ingénieur accueillent chaque année plus de 100.000 élèves ingénieurs et délivrent plus de 35.000 diplômes. La majorité des écoles offrent aux apprentis un choix de près de 200 diplômes d'ingénieur sur les 500 formations existantes. Les ingénieurs diplômés représentent près des 2/3 des diplômes obtenant le grade de master dans les formations scientifiques et techniques de l'enseignement supérieur français.

Voies d'accès à une formation d'ingénieur

Toutes les écoles déroulent leur scolarité en trois ans ou en cinq ans.

Les étudiants peuvent accéder à une formation d'ingénieur soit :

- Par concours après le baccalauréat (dans le cas des écoles en 5 ans)

- Après 2 années de classe préparatoire
- Sur dossier après une formation validée par un B.T.S., un D.U.T. ou une licence.
- Certaines écoles en 3 ans admettent des étudiants français ou étrangers titulaires d'un master 1 en 2ème année du cycle d'ingénieurs par un recrutement sur dossier.

Différents types de formations

Le titre d'ingénieur diplômé peut être obtenu :

- En formation initiale sous statut d'étudiant ou d'apprenti
- Ou en formation continue

À ces voies, s'ajoutent:

- La procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE)
- La diplomation par l'état (D.P.E.)

Le titre d'ingénieur D.P.E. est délivré par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il est enregistré de droit au RNCP[22] (Répertoire National des Certifications Professionnelles). Ce titre confère à ses titulaires le grade de master.

Le diplôme d'ingénieur de spécialisation est une formation post diplôme d'ingénieur positionnée à bac+ 6.

La voie de l'apprentissage

La majorité des écoles sont engagées dans la voie de l'apprentissage et offrent aux apprentis un choix de près de 200 diplômes d'ingénieur sur les 500 formations existantes. **Plus de 12.000 élèves ont été formés par apprentissage en 2010 - 2011.**

Durée du cursus d'étude

Pour qu'un élève puisse prétendre au titre, il faut qu'il ait validé dix semestres après le

[22] Le Répertoire National des Certifications Professionnelles a pour objet de tenir à la disposition des personnes et des entreprises une information constamment à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles. Il contribue à faciliter l'accès à l'emploi, la gestion des ressources humaines et la mobilité professionnelle (Wikipédia)

baccalauréat et minimum quatre semestres au sein des semestres S5 a S10 dans une école d'ingénieur.

Le titre d'ingénieur diplômé est délivré par un établissement d'enseignement supérieur public ou privé et **il est protégé par la loi** (articles l642-2 et suivants du code de l'éducation).

De manière générale, le titre d'ingénieur :

- Atteste des connaissances académiques
- Confère le grade master
- Reconnaît des capacités professionnelles
- Valide la formation d'ingénieur en France

Un ingénieur est toujours **"ingénieur diplômé de [nom de l'établissement]".**

Définition du métier d'ingénieur et ses champs de compétences

Voici une définition de la commission des titres d'ingénieurs : "le métier de l'ingénieur consiste à poser, étudier et résoudre de manière performante et innovante des problèmes souvent complexes de création, de conception, de réalisation, de mise en œuvre et de contrôle, ayant pour objet des produits, des systèmes ou des services - et éventuellement leur financement et leur commercialisation - au sein d'une organisation compétitive. Il prend en compte les préoccupations de protection de l'homme, de la vie et de l'environnement, et plus généralement du bien-être collectif."

Les fonctions sont exercées dans les champs de compétences suivants :

- Agriculture, agronomie, agroalimentaire,
- Chimie, génie des procédés
- Génie biologique, génie médical
- Sciences de la terre
- Matériaux
- Génie civil, bâtiment, aménagement, environnement
- Mécanique, énergétique
- Électricité, électrotechnique, automatique
- Électronique, télécoms et réseaux
- Informatique, systèmes d'information, mathématiques, modélisation
- Génie industriel, production, logistique

Habilitation des établissements à délivrer le titre d'ingénieur

Modalités et conditions d'habilitation :

L'habilitation est une procédure a priori qui donne le droit à un établissement de recruter des élèves-ingénieurs.

L'habilitation d'un établissement à délivrer le titre d'ingénieur diplômé est accordée par le M.E.S.R. et les autres ministères de tutelle des écoles :

- Pour une durée maximale de 6 ans.
- Après une évaluation par la CTI menée sur place et sur dossier par un groupe d'experts (membres de la CTI, experts internationaux et étudiants).

Cette procédure se conclut par un vote en séance plénière de la commission et transmission au M.E.S.R. pour habilitation des diplômes. Les principaux critères d'évaluation portent sur:

- La qualité de la formation et de l'insertion professionnelle des diplômés
- L'organisation de l'établissement
- L'ouverture et les partenariats
- Le recrutement
- La démarche qualité et l'amélioration continue

Un **arrêté interministériel publie chaque année par le M.E.S.R. et les autres ministères de tutelle** après un avis ou une décision de la commission des titres d'ingénieur (C.T.I.).

Publication : 17.02.2014

Pour la Maison / pour le Carnaval!!!

Módulo Mobilité_1º semestre 2014
Profa. Guiomar M. Justino de Oliveira
CFI-Poli / CL_FFLCH-USP

Transcription

Titre : les cinq âges du cerveau

Les scientifiques _____ cinq âges, cinq phases dans le développement de

notre cerveau. Le premier âge _____ pendant la grossesse. Les premières cellules nerveuses, les fameux neurones _____, donc, très tôt dès le vingt-huitième jour de grossesse, alors que l'embryon n'_____aucun grain de riz et ça _____ très fort. Trois milles nouveaux neurones _____ construits par seconde, si bien qu'au sixième mois quatre-vingt-dix milliards de neurones _____ ainsi _____. parallèlement, des connexions _____ entre ces neurones, tout un réseau _____.

Alors, le deuxième âge de notre cerveau _____ à la naissance et se poursuit jusqu'à quel âge ?

Jusqu'à douze ans. Durant cette période, un nombre extraordinaire de connexions _____, le cerveau _____ particulièrement malléable à l'apprentissage et aux effets de l'environnement. Le troisième âge _____ du douze à vingt-cinq ans, c' _____ celui du grand élagage. Le cerveau de l'adolescent _____ certaines connexions et en supprime d'autres. Les modifications du comportement qu'on _____ bien à cet âge _____ justement a des modifications de connexions neuronales qui _____ considérablement les régions cérébrales impliquées dans le comportement social. Alors, le quatrième âge du cerveau, ben, c'_____ le plus long, le plus long de tous, entre vingt-cinq et soixante-cinq ans. L'organe de la pensée _____ a son fonctionnement maximal. Vous _____, peut-être, _____ cette idée selon laquelle à partir de vingt-cinq ans notre cerveau _____ des neurones, un peu comme si on _____ une lente dégénérescence. Et bien, c'_____ faux ! Toute notre vie, notre cerveau _____ de nouvelles connexions. Mieux ! Les scientifiques _____ que notre cerveau _____ au moins dans deux régions la capacité de produire de nouveaux neurones tous neufs, qui _____ des circuits existants et _____ une amélioration de l'apprentissage et de la mémoire.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

http://www.dailymotion.com/video/x18r8nn_les-cinq-ages-du-cerveau_news?start=65

Résultat : _____ / 118 mots

Alors, on arrive enfin au cinquième et dernier âge de notre cerveau. Là, c'est un petit peu moins optimiste, peut-être.

Oui, à partir de soixante-cinq ans, parfois un petit peu plus tard, s'amorce un déclin progressif des capacités cognitives. Alors, ce sont surtout les connexions qui sont altérées à la fin de sa vie, le cerveau a perdu moins de cinq pourcent de ses neurones, mais l'un des principaux messages du livre « le cerveau » de Bernard Sablonnière, aux Éditions Gawsewitch, c'est que les neurones s'usent et meurent beaucoup plus vite si on ne s'en sert pas, alors, apprendre, méditer, agir, faire du sport sont les meilleurs moyens de garder des neurones vigoureux le plus longtemps possible.

http://www.dailymotion.com/video/x18r8nn_les-cinq-ages-du-cerveau_news?start=65

Atividade

A atividade, na turma da noite, foi boa e acredito que isso se deva ao bom início, ou seja, ao primeiro contato estabelecido. As condições na sala não eram as melhores, não tínhamos vídeo e nem áudio e o computador do CFI estava com problemas. Eu levei meu próprio material durante o semestre.

A primeira aula tinha sido positiva. Já no início da segunda, recebi as redações que pedi de lição de casa. Íamos passar para a exploração de outra competência em língua: a compreensão oral. Dela, faríamos o registro das informações aprendidas.

A qualidade do som não ajudou muito, mas os alunos conseguiram responder às questões. O objetivo era assistir ao vídeo com atenção e responder da forma mais completa possível. Queria ver como se dava essa passagem para eles, a compreensão oral/visual da informação registrada posteriormente por escrito. O registro escrito era a formulação e a reformulação das informações. Nada precisava ser inventado, era

simplesmente responder às questões, mas de forma correta. Por exemplo, se a questão começasse com um "Por que....?", a resposta deveria iniciar com um "Porque..." ou com outras expressões de mesmo valor.

Uma atividade básica, mas que exigia concentração na captação das informações e atenção no registro escrito. Eles tiveram direito ao uso dos dicionários port-fra e fra-fra e de suas anotações. Sempre levo meus dicionários para as aulas, vejo como uma forma de incentivar o aluno a usar um material de busca que não seja somente o celular – dá certo!!!

O desafio era responder às questões dentro do tempo determinado. Tínhamos uma hora para esta atividade, entre assistir ao vídeo e responder às questões.

Do ponto de vista pedagógico

O vídeo proposto na atividade foi retirado da internet. Eu queria um conteúdo que tratasse da apresentação de um aluno e da instituição acadêmica. Tive sorte de encontrar um vídeo da Escola de Minas de Paris. Ele é curto, perfeito e suficiente para desencadear a reflexão sobre os estudos de nível superior na França, atividade posterior a essa.

Eu fiz a transcrição e elaborei as questões. As questões são simples, porque o vídeo é igualmente simples. Eu queria ver como sairiam as respostas dos alunos, como eles organizariam as informações, somente colocando a palavra da resposta ou uma frase bem estruturada. Apesar de ter sido clara na solicitação de respostas completas, antes da realização da atividade, as primeiras respostas de alguns alunos foram esquemáticas – completas, mas bem esquemáticas. Pedi que reescrevessem suas respostas. Expliquei que as respostas completas iam dar um suporte melhor para a expressão oral no momento do compartilhamento. Foi o que aconteceu. Muitos alunos conseguiram citar ou utilizar expressões do vídeo.

Como na primeira aula, a questão da memória da informação é também importante. Em língua estrangeira, principalmente em uma situação de aprendizagem específica de comunicação, captar a informação que é compartilhada é fundamental. Pensemos na situação de uma aula ou conferência na faculdade, em que o professor passa um

conceito importante com expressões específicas da área de estudo que devem ser fixadas e utilizadas pelos alunos, ou as ordens dadas por um superior num estágio ou trabalho, nas quais são apresentadas as etapas de ações a serem executadas com precisão. A captação de uma informação em língua materna se dá de forma mais automática, estamos habituados a recebê-las continuamente e para várias finalidades. Em língua estrangeira, é a mesma coisa, mas precisamos cuidar da qualidade da recepção da informação. Quanto mais e melhor ela é captada (fonética e estrutura de língua), melhor ela será registrada ou retransmitida. O desconhecimento de uma expressão em seu significado e em seu valor cultural pode gerar problemas de comunicação.

Pensando nos alunos da Poli, a atividade era um treinamento da compreensão oral e visual. Para o feriado do Carnaval, passei uma atividade de transcrição de um vídeo. Eles receberam por Dropbox os arquivos vídeo e áudio do mesmo conteúdo para realizarem a atividade como preferissem. O importante era trazer a transcrição mais completa possível. No retorno das aulas, passei a folha de resposta da transcrição para verificação.

Material:

Todo material estava disponível no Dropbox por arquivo de aula. Dei acesso a todos os alunos inscritos no curso.

Comentário

Atividades, como essa apresentada acima, ajudam na melhora das competências linguísticas – compreensão e expressão. É importante não apostar somente no trabalho da competência, mas, e, sobretudo, na consciência do aluno. Quando ele percebe o benefício para sua aprendizagem, toda vez que ele é colocado em situação de concentração e atenção para captação ou produção de informação, ele o faz com mais qualidade.

É claro que quando o aluno está motivado, ele lança mão de suas estratégias pessoais para realizar certas atividades. Despertar a consciência para o uso de boas estratégias

é uma estratégia do professor. Ele torna seu aluno autônomo, mais ativo e criativo em seu processo de aprendizagem.

3.1.3. DIÁRIO_3

Data: 24 e 26/02/2014.
Aula: 03 e 04
Público: alunos CFI_Poli (turma da noite)
Local: Biênio/CFI_EPUSP
Professor: Guiomar de Oliveira

Activité_1 Cours_1	"Différents parcours..." En fonction du texte travaillé le dernier cours, traiter des études supérieures en France dans le détail. Lire la fiche proposée sur les universités et les grandes écoles et demander aux élèves de citer 5 différences entre les deux institutions. Tableaux schématiques de l'enseignement supérieur. Faire la comparaison avec le Brésil – l'USP. Pour cette activité, les élèves seront partagés en groupes de 3 ou en binômes.
Compétences_1 / Durée (temps)	C.E. - Interaction. / 40min
Matériel_1	Fiche avec le texte et les tableaux (dossier) Source: www.onisep.fr
Des outils pour communiquer...	"Fiche Mémo" – finies, les fautes!!!! Les expressions pour bien se présenter, décrire quelque chose ou quelqu'un et établir des comparaison et associations entre deux éléments. Langue: Pronom Relatif – systématisation + activités. Les verbes du passé – rappel. - Lire le dossier avec les élèves et sélectionner quelques activités pour réaliser en classe. - Correction des exercices faits à la maison, début du cours suivant.
Durée	une heure .
Activité_2 Cours_2	"Différents parcours..." Écouter l'enregistrement et répondre aux questions (multiples choix et questions ouvertes). Avec la transcription des enregistrements, corriger les réponses en binôme.
Compétences_2 / Durée (temps)	C.O. - Interaction/ trinte minutes
Matériel_2	Alter ego 3 / dossier 3 – page 57.

Activité_3 Cours_2	"Différents parcours..." – préparation pour le débat. - Les étudiants seront partagés en groupes de 3, maximum 4. *Préparation aux études universitaires"* Consigne du débat; - le professeur lit avec le groupe la consigne du débat. L'objectif de l'activité est d'établir un espace de conversation dans lequel les élèves se partageront des informations et leurs impressions. - le partage avec le grand groupe, les impressions principales et l'association avec la formation scolaire / académique et professionnelle au Brésil.
Compétences_3 / Durée (temps)	E.O. – Interaction / une heure et trente minutes L'écoute de l'enregistrement – 20 min Mise en commun des élèves – 10 min. Discussion/débat en groupe à partir de la consigne – 40min Mise en commun en grand groupe – 20 min
Matériel_3	Alter ego 3 / dossier 3 – débat.
Pour la maison...	Activité à rendre pour après le Carnaval. Rappel!!!! Visionner la vidéo et compléter les espaces vides de la transcription. "Les cinq âges de notre cerveau." (www.dailymotion.com/video/x18r8nn_les-cinq-ages-du-cerveau_new?start=65)

Activité_1

Centro De Linguas FFLCH • USP

CFI-POLI

Différents parcours...

Les études supérieures en France

Différence entre universités et grandes écoles

En France, l'enseignement supérieur se divise entre les universités et les « grandes écoles ». Lisez le texte qui suit:

Les universités

Une université est un établissement dont l'objectif est la production du savoir (recherche), sa conservation, sa valorisation et sa transmission (études supérieures) dans plusieurs domaines du savoir.

Ce sont des établissements publics, administrés de façon démocratique, et bénéficiant d'une certaine autonomie. Les enseignements **sont accessibles pour toute personne titulaire du baccalauréat.**

Les études universitaires classiques débouchent sur la licence (trois ans après le baccalauréat), le master (deux ans après la licence), le doctorat (trois ans après le master).

Les enseignants-chercheurs dispensent les enseignements et assurent des activités de recherche. Les laboratoires de l'université sont très souvent partagés avec les organismes français de recherche.

Les grandes écoles

Une **grande école** est un « établissement d'enseignement supérieur qui recrute ses élèves **par concours** et assure des formations de haut niveau ».

Les grandes écoles ne qui relèvent pas de la tutelle du ministère de l'éducation nationale, mais dépendent presque toutes des autres ministères.

Les premières grandes écoles ont été créées par l'État au milieu du XVIIIe siècle dans le but de fournir les cadres techniques et militaires des grands corps de l'État: les Forces armées françaises, le corps des Mines, des Eaux et des Forêts, de l'Administration Centrale, des Ponts et Chaussées, de l'Agriculture, des Ports et Arsenaux, de la Science Vétérinaire, de l'Enseignement, etc.

De fait, ce sont ces huit anciennes écoles que l'on appelle traditionnellement grandes écoles: *Polytechnique, Ponts et Chaussées, Mines, Saint-Cyr, Navale, Normales Supérieurs, Agro, Vétérinaire.*

Encadrement et ambiance

La grande différence avec la fac (l'université), c'est que les grandes écoles (surtout de commerce) proposent un encadrement fort des étudiants, pour leur assurer un confort d'études, et une réussite.

Réseau d'entreprises

Les grandes écoles savent nouer des liens durables avec les entreprises qui représentent la finalité des formations : adapter les formations aux besoins des entreprises.

Ouverture à l'international

Les grandes écoles sont maintenant toutes ouvertes à l'international et proposent, voire imposent, à tous les étudiants de partir étudier de 6 mois à 1 an étudier à l'étranger.

Insertion professionnelle

C'est le gros avantage des grandes écoles : ici tout est fait pour que vous trouviez un emploi dès la sortie... c'est l'objectif numéro UN de toute l'école. De nombreuses occasions sont provoqués: stages, apprentissage, missions professionnelles, créations d'entreprises. Les taux d'insertion sont souvent voisins de 100% !

Le coût des grandes écoles/ retour sur investissement

Une année d'étude en grande école privée va de 5000 à 9 000 euros ! C'est un investissement! Les frais de l'université sont inférieurs à 400 euros par an. Il existe de nombreuses bourses pour aider à démocratiser l'entrée en grande école. Cependant, votre niveau de rémunération sera plus élevé à la sortie d'une grande école...

Prestige et CV

En France les candidats pour un emploi sont jugés à leur formation (alors que les anglo-saxons s'intéressent plutôt à l'expérience professionnelle). Une grande école sur son CV vous ouvrira des portes et l'association des anciens élèves vous permettra d'avoir des contacts professionnels tout au long de votre carrière.

Citez au moins 5 différences entre les universités et les grandes écoles :

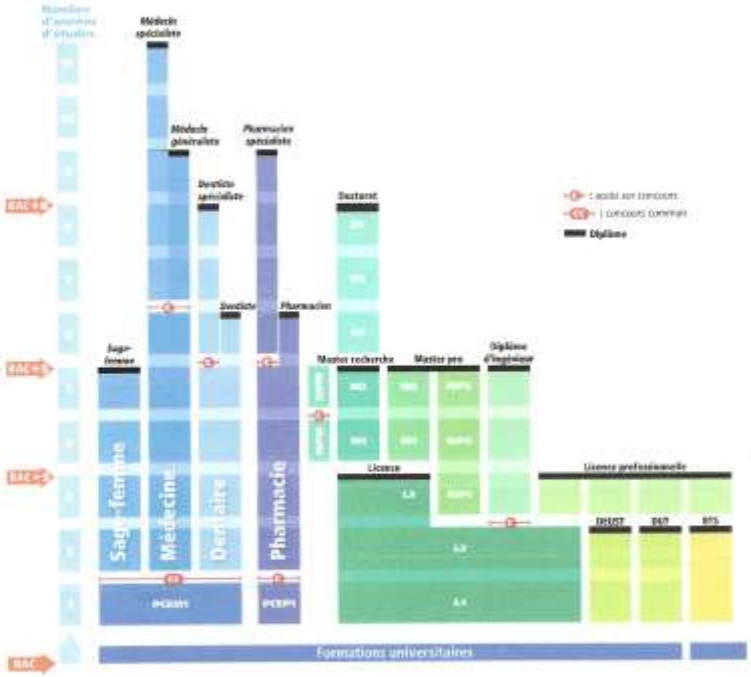
-

-

-

-

Le schéma de l'enseignement supérieur

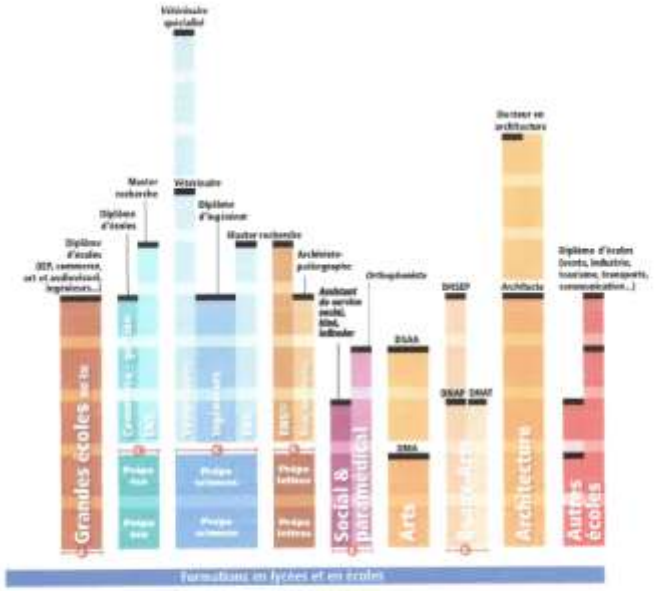


PCEM1 : 1re année du premier cycle des études médicales
PCEP1 : 1re année du premier cycle des études pharmaceutiques
L : licence
M : master
D : doctorat

IUFM : institut universitaire de formation des maîtres
BTS : brevet de technicien supérieur
DEUST : diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
DUT : diplôme universitaire de technologie

➤ Les **bacheliers généraux** s'inscrivent en majorité à l'université, les **bacheliers technologiques** (et certains bacheliers professionnels), en section de technicien supérieur (STS) ou en institut universitaire de technologie (IUT). Mais il existe aussi de nombreuses autres filières.

➤ **Il n'existe pas d'orientation meilleure qu'une autre.** Faites votre choix selon vos goûts, vos aptitudes et votre projet professionnel.



IEP : institut universitaire professionnalisé
ENS : École normale supérieure
(ENS préparé en 4 ans au master recherche et à l'agrégation)
IEP : institut d'études politiques

DNA : diplôme des métiers d'art
DNAP : diplôme national d'arts plastiques
DNAT : diplôme national d'arts et techniques
DNSEP : diplôme national supérieur d'expression plastique
DSAA : diplôme supérieur d'arts appliqués

Centro De Línguas FFLCH • USP

CFI-POLI

Différents parcours...
Des outils pour se communiquer...

- **être capable de présenter, décrire et comparer un objet, une personne, une structure et/ou une situation**
- **être capable de comprendre, retenir et reprendre des informations issues d'une présentation, une description et/ou une comparaison.**
- **examiner/comparer les systèmes et méthodes éducatifs de l'enseignement supérieur de la France et du Brésil.**

1. Comment présente-t-on ? Un petit rappel !

Tout d'abord, on définit notre sujet, c'est-à-dire, l'objet, personne ou situation qu'on va présenter. Pour cela, on a trois différentes structures grammaticales possibles à employer pour le présenter:

C'est... + **nom (sing./pl.)** **Ce sont...**	Pour présenter, désigner ou identifier quelque chose ou quelqu'un.	**C'est** le Laboratoire d' Eau Environnement et Systèmes Urbains de l'Ecole de Mines de Paris. **Ce sont** les procédés biotechnologiques adoptés par l'Ecole Central dans les dernières années. **C'est** l'équipe de professeurs chargée de développer le produit.
C'est... + **adjectif neutre (masc.)**	« **C'est**» est suivi d'un adjectif neutre, à la forme de l'adjectif au masculin.	Il est ingénieur de procédés? **C'est intéressant** !!! **C'est merveilleux !** Ces données nous permettront d'utiliser mieux les procédés technologiques.
Il est.../Elle est... **Ils sont.../Elles sont...**	Les pronoms de reprise nous permettent d'éviter les répétitions de sujets et ils sont suivis d'un adjectif ou d'un nom à valeur adjectivale.	**Les départements** de Calcul et Génie des Procédés ont été inaugurés en décembre. **Ils sont** situés dans le bâtiment central. **Mme Roudaut est** membre du conseil scientifique de l'ENSBANA et de l'IFR 92 (Qualité des aliments), **elle est** actuellement maître de conférences (HDR) en *physicochimie des aliments* à Agrousp-Dijon.
Il y a... **Il existe...**	Pour indiquer la présence ou l'existence d'une quantité dénombrable ou non dénombrable dans un lieu précis. On utilise le présentateur **il y a/il existe** avec des articles indéfinis, définis et partitifs.	Sur la paillasse du professeur **il y a 4 petits béchers** contenant de la Limonène dilué dans du cyclohexane. **Il y a des estrades** sous les paillasses principales seulement dans les salles de TP.

2. Comment décrit-on ?

On peut :

Identifier ce qu'on va décrire : le nommer, le désigner, le situer dans une catégorie plus générale, le définir,

Le situer dans l'espace : le repérer, le positionner par rapport à d'autres objets/situer dans le temps : par la date, par la durée, etc.

Le caractériser de manière statistique : par ses formes, par ses couleurs, par ses dimensions, par sa consistance, par son aspect, par ses propriétés, par ses composants, par son structure…

Le caractériser de manière dynamique : décrire des transformations, des variations, des étapes…

Le caractériser de manière qualificative pour le distinguer d'autres objets/situations/personnes…

Analyser ses différentes parties : leurs éléments constitutifs, leur matière, leur répartition, …

Que décrit-on ?

Un objet, un matériel, un équipement, un outil, un processus, un mécanisme, un procédé, une technique, une méthode, un moyen, une composition, une structure, un événement, un personnage, etc.

Pourquoi décrit-on ?

Pour recenser, renseigner, informer, expliquer le fonctionnement / la fonction / les finalités / des parties ou du tout, noter des performances, des applications, faire le compte rendu d'une expérience, etc.

3. Comment compare-t-on des informations?

Il est possible d'établir des différences ou des ressemblances entre les caractéristiques physiques et morales de deux êtres, ou d'un même être, à deux époques ou dans deux lieux différents. La comparaison permet de signaler l'égalité, la supériorité et l'infériorité. Cela est fait par deux marqueurs de la comparaison qui encadrent l'adjectif, l'adverbe, le nom ou le verbe.

COMPARATIF

AVEC UN NOM

A FZEA, les élèves ont	**plus de** **moins de** **autant de**	contact avec la nature qu'à AgroParistech..

AVEC UN VERBE

Je travaille	**plus** **moins** **autant**	au labo que Jacques.

AVEC UN ADJECTIF

Le schéma « A » est	**plus** **moins** **aussi**	clair et objectif que le « B ».

AVEC UN ADVERBE

M. Arnaud conduit	**plus** **moins** **aussi**	vite l'analyse des résultats que M. Robert

Pour donner de l'intensité à l'adjectif qu'on attribue à l'objet/situation/personne dont on parle, on peut le faire en deux degrés : intensité maximum et minimum.

SUPERLATIF

le/la/les/ PLUS ou MOINS + adjectif ou adverbe (+de)

Jean est le plus sympathique (de tous).
Ces livres sont les moins intéressants (de ceux que tu m'as prêtés)
C'est Alain qui court le plus rapidement.

le plus de / le moins de + nom

Dans le groupe, c'est Sophie qui a le plus de vitalité et Claude qui a le moins d'énergie.

verbe + le moins / le plus

C'est Sophie qui travaille le plus.

LES CONJONCTIONS DE COORDINATION ET SUBORDINATION

Pour nous aider dans les présentations, descriptions et comparaisons, nous pouvons utiliser quelques conjonctions.

1. La conjonction de coordination, selon le nom, coordonne les mots ou les phrases qui ont les mêmes fonctions.

Sens	Conjonction	Exemples
addition	**et**	Il faut étudier les articles scientifiques **et** les deux chapitres du livre..
opposition	**mais** **et**	Auguste parle anglais **mais** pas assez bien. Soyez ferme, **mais** sympathique. Marc adore les chiens **et** il n'a jamais le temps d'aller les voir.
explication	**car**	Jérôme est parti **car** il pleuvait.

2. La conjonction de subordination établit une relation de dépendance entre les éléments de deux phrases, la principale qui introduit la deuxième, qui est sa subordonnée.

Sens	Conjonction	Exemples
cause	**car,** **comme,** **parce que,** **puisque,** **vu que,**	Je me suis levée tôt **car** on avait un cours de TP très important. (pois) **Comme** il y avait trop d'embouteillages, le professeur est arrivé en retard pour la réunion. (como) Julien est allé chez le médecin **parce qu'il** avait mal à la tête. (porque) **Puisque** Brigitte est partie en Europe, son poste est vacant. (já que) **Vu qu'**ils travaillent avec les Propriétés Sensorielles des Aliments, Gabriel a choisi partir travailler avec eux. (visto que)
comparaison	**comme,** **de même que,** **ainsi que**	**Comme** Valéry a fait pour son contrôle de maths, il faut que tu étudies pour l'examen de chimie. (como) **De même que** Léonore, tu vas réussir. (da mesma forma que)

4. Liste de vocabulaire

Les études secondaires et supérieures

les études secondaires	*high school*
les études supérieures	*univ studies*
la rentrée	*beginning of school year*
le collège	*junior high, middle school*
le lycée	*high school*
un lycéen / une lycéenne	*high school student*
la seconde	*first year of high school*
la première	*second year of high school*
la terminale	*final year of high school*
le baccalauréat / le bac	*baccalaureate exam*
un bachelier / une bachelière	*student who has passed the bac*
un concours (d'entrée)	*competitive entrance exam*
la fac	*college, university*
la Faculté des Beaux-Arts	*school of fine arts*
la Faculté de Lettres et des Sciences Humaines	*school of humanities/liberal arts*
la Faculté de Médecine	*school of medicine*
la Faculté des Sciences	*school of sciences*
la Faculté de Droit	*law school*
L'Ecole de Commerce (f)	*business school*
les Grandes Écoles (f)	*elite professional schools*
une résidence universitaire	*dormitory*
un restaurant universitaire (un restau-U)	*university cafeteria*
une cafétéria	*cafeteria*
un amphithéâtre / un amphi	*amphitheater*
une salle de classe	*classroom*
un cours (de maths...)	*a class (math class...)*
un cours magistral (des cours magistraux)	*large lecture class*
un laboratoire / un labo	*laboratory / lab*
une bibliothèque	*library*
les devoirs (m)	*homework*
une copie	*student paper*
un exposé oral	*oral presentation*
un examen	*test, exam*
une note	*grade*
les résultats	*results, grades*
un bulletin de notes	*grade report*
un emploi du temps	*schedule*
une carte d'étudiant	*student ID card*
un stage	*internship*
un diplôme	*a diploma, degree*

Les matières et les cours

les matières	*subjects*
les cours	*classes*
l'architecture (f)	*architecture*
l'art (m)	*art*
le dessin	*drawing, design*
la musique	*music*
la peinture	*painting*
la communication	*communications*
la comptabilité	*accounting*
le droit	*law*
l'économie (f)	*economics*
la géographie	*geography*
l'histoire (f)	*history*
l'informatique (f)	*computer science*
les langues (f)	*languages*
le chinois	*Chinese*
l'allemand (m)	*German*
l'anglais (m)	*English*
l'espagnol (m)	*Spanish*
le français	*French*
l'italien (m)	*Italian*
le latin	*Latin*
la linguistique	*linguistics*
la littérature	*literature*
les mathématiques (f) / les maths	*math*
la médecine	*medicine*
la pharmacie	*pharmacy*
la philosophie	*philosophy*
la psychologie	*psychology*
la biologie	*biology*
la chimie	*chemistry*
la physique	*physics*
les sciences politiques (f)	*political science*
la sociologie	*sociology*

Sources :

- *Fiche grammaire_CFI-POLI.*
- *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Geneviève-Dominique de SALINS, Didier/Hatier, 1996.*
- *Le Français pour les Sciences – Niveau Intermédiaire ou avancé. Français Langue Maternelle et Seconde. Jacqueline Tolas, PUG, 2004.*
- *Français.com – Méthode de Français Professionnel et des Affaires. Jean-Luc Penfornis, CLE International, 2002.*
- *http://www.laits.utexas.edu/fl/html/voc/11.html*

Centro De Línguas FFLCH • USP

CFI-POLI

PRONOM RELATIF

Il est temps de vivre la vie que tu t'es imaginée.

Définition

Le relatif qui introduit la proposition relative est un pronom. Celui-ci joue deux rôles :

- Un rôle de subordonnant : il introduit la subordonnée et la rattache à la proposition principale,
- Un rôle de représentant : il représente un élément de la principale, qu'on appelle antécédent. Le mot « antécédent » vient du fait qu'il est toujours placé devant le mot relatif.

invariables	variables	
	singulier	pluriel
qui	lequel	lesquels
que	laquelle	lesquelles
dont	auquel	auxquels
où	à laquelle	auxquelles
quoi	duquel	desquels
	de laquelle	desquelles

L'antécédent peut être :

- Un nom propre :

Pompéi, qui était une ville magnifique, a été entièrement détruite.

- Un nom commun ou un groupe nominal :

Les autres étaient des esclaves qui, pour la plupart, assuraient des travaux domestiques.

- Un pronom :

Ceux qui se sont noyés lors du petit raz de marée déclenché par l'éruption.

L'antécédent d'où peut-être un adverbe de lieu : Pierre habite là où je travaille.

Les pronoms relatifs	Exemples
Qui (il sert de sujet et se réfère à une personne ou à une chose / on ne supprime jamais le « i » du « qui »)	Le garçon qui parle est mon frère. Voici le stylo qui est á toi.
Qui (il est employé comme complément accompagné de préposition et il se réfère seulement à personnes)	Voilà l'homme à qui je vais parler.
Que (il sert de complément direct et il se réfère á une personne ou à une chose) Le « e » du « que » est supprimé devant un mot commençant par voyelle.	C'est la personne **que** tu connais. J'ai le livre qu'il m'a donné.

Quoi (il est seulement employer dans quelques expressions)	C'est quelque chose à quoi elle n'a jamais pensé. Voici par quoi je vais commencer. Pendant que d'autres court après l'argent, dites après quoi courrez-vous? Tous les éléments doivent être du même type, sans quoi les opérations de chargement ne peuvent s'effectuer normalement.
Dont (il se réfère aux personnes ou aux choses, complément d'un verbe, adjectif ou nom construit avec « de » / il est traduit par cujo, cuja, cujos, cujas)	Voilà la personne dont je vous ai parlé. J'ai un stylo dont la plume est en or. Je connais l'homme dont vous parlez. J'ai une maison dont les fenêtres sont hautes. Catherine est l'amie dont je vous ai souvent parlé. C'est un jeune comédien dont j'ai oublié le nom. Ils ont trois grands enfants dont deux sont médecins.
Où (il se réfère toujours aux choses et est complément de lieu ou de temps du verbe / accompagné de préposition)	C'est le moment où il est sorti. Le jour où je suis arrivé, il faisait beau. La maison où vous habitez. C'est un moment d'où on peut voir tout Paris. Il connaît bien les routes par où il faut passer. On se retrouvera à 8 heures là où on s'est rencontrés hier. Elle a cherché partout où elle était allée mais elle n'a rien trouvé.
Les pronoms relatifs variables ou composés lequel, laquelle, lesquels, lesquelles, etc., peuvent être précédés de préposition.	La chaise sur laquelle je suis assis est blanche. Le crayon avec lequel j'écris est rouge.

Les locutions CE QUI, CE QUE, CE DONT signifient la « chose qui/que/dont », peuvent remplacer toute une phrase ou reprendre une idée :

Ses parents lui ont offert un voyage à Florence ; cela lui a fait plaisir.

- Ses parents lui ont offert un voyage à Florence ; ce qui lui a fait plaisir.

Elle va se marier et partir habiter en Italie ; elle attendait cela depuis longtemps.

- Elle va se marier et partir habiter en Italie ; ce qu'elle attendait depuis longtemps.

Il a été nommé directeur ; tout le personnel est content de cela.

- Il a été nommé directeur, ce dont tout le personnel est content.

Activité_2

Centro De Linguas FFLCH • USP

CFI-POLI

Différents parcours...
Compréhension orale

Alter ego 3 / dossier 3

Vous allez entendre trois témoignages. Avant d'écouter chaque témoignage, vous aurez quelques secondes pour lire les questions correspondantes. Puis, vous entendrez chaque document deux fois. Vous aurez ensuite quelques secondes pour entourer la ou les bonnes réponses ou pour noter votre réponse.

Document 1

Karim
a. a travaillé après son baccalauréat.
b. a eu tout de suite un contrat définitif.
c. a été employé par une société d'handicapés.

Il considère que
a. sa formation est un handicap.
b. Transmettre ses compétences est nécessaire.
c. Son travail à la ville suffit à son épanouissent.

Quel type de bac a-t-il obtenu ?

.....

Quelle est sa profession ?
a. Éducateur.
b. Ouvrier agricole.
c. Paysagiste.

Document 2

Magali
a. avait une idée claire de son avenir.
b. a essayé d'entrer dans une grande école.
c. a suivi sa formation à l'université.

Magali a été embauchée
a. avant d'obtenir son diplôme.
b. Après avoir fini ses études.
c. Après sa première mission.

Quel diplôme a-t-elle obtenu ?

.....

Document 3

Jérôme
a. A eu des difficultés à obtenir ses diplômes.
b. Est devenu mécanicien automobile.
c. A découvert sa passion en section professionnelle.

À quelle activité artistique Jérôme compare-t-il sa profession ?

.....

Jérôme travaille pour un constructeur
a. automobile.
b. aéronautique.
c. naval.

Transcription

Document 1

J'ai passé un bac professionnel en « aménagement et travaux paysagers ». Alors avec mon bac, je me suis lancé tout de suite dans la vie active. J'ai d'abord été pris en tant que saisonnier, puis j'ai été embauché définitivement aux Jardins Publics de la ville. C'était bien d'avoir un bac professionnel parce que, moi ça m'a ouvert cette porte. Mais pour moi, c'était très important de mettre mes compétences au service des autres, alors j'ai commencé, il y a deux ans, à former bénévolement des jeunes travailleurs handicapés comme paysagistes, comme ça, pour le plaisir.

Document 2

Après mon bac, j'avais une idée très floue de mon avenir, je voulais des maths, de l'informatique, mais rien de très précis. Par contre, j'étais sûre que je ne voulais pas faire une grande école, c'est trop de stress. Alors, j'ai fait la fac et j'ai obtenu un master en informatique. Et, j'ai eu de la chance: mon diplôme en poche, j'ai tout de suite été embauchée par une société de services et ma toute première mission a été de modéliser un moteur pour un constructeur automobile. J'ai vu naître le projet et j'ai contribué à sa réalisation, c'était un vrai plaisir.

Document 3

Tout petit déjà, je montais et je démontais des mécaniques. Je voulais être mécanicien automobile, mais comme aujourd'hui on ne répare plus les moteurs. J'étais pas très bon au collège, mais quand je suis arrivé en section professionnelle, j'ai découvert que j'adorais fabriquer des pièces métalliques. C'était comme faire de la sculpture. J'ai enchaîné les diplômes sans difficulté : bac professionnel et puis brevet de technicien supérieur. Là, j'ai même pas eu à chercher du travail, j'ai tout de suite été pris par Airbus chez qui je travaille toujours. Ça tombait bien, j'ai toujours adoré les avions.

Activité_3

Centro De Linguas FFLCH • USP

CFI-POLI

Différents parcours...
Expression orale

Débat

Tous les étudiants devraient effectuer un stage professionnel pendant un semestre après le baccalauréat pour connaître le monde du travail. Sans ce stage, il serait impossible de poursuivre des études universitaires.

24/2/2014 Carte départements français - CartesFrance.fr

Atividade 1_Cours_1

A atividade consistiu na leitura de um texto mais objetivo e resumido sobre as estruturas de ensino da França e o entendimento de dois quadros esquemáticos da estrutura do ensino superior. O objetivo era desencadear uma discussão a partir do entendimento dos dois documentos escritos, como feito para as atividades anteriores, verificando como as informações eram tratadas para posterior uso. Ou seja, os alunos, pela leitura dos documentos, trabalhavam suas competências escritas e usavam as informações adquiridas para a elaboração da expressão oral. A atividade visou a expressão oral em interação em grupos de 3 ou em duplas.

O compartilhamento foi bom, principalmente no momento da discussão sobre a estrutura do ensino superior em comparação com a do Brasil, na USP.

Material:

O texto foi retirado da Internet (www.onisep.fr) e recebeu tratamento didático para o dossiê da Poli. Os quadros esquemáticos não sofreram alteração.

Comentário:

A atividade sobre os estudos superiores na França é importante por dois motivos. O primeiro é o conteúdo. Os alunos das universidades brasileiras não conhecem a estrutura do ensino superior na França. A estrutura das Grandes Escolas francesas é diferente das universidades e essa diferença vai desde o subsidio que recebem do governo até os programas curriculares. Ter consciência de como funciona o sistema no qual serão integrados nos programas de duplo-diploma é fundamental para o sucesso de seus projetos de estudo e profissional e por quê? Porque as Grandes Escolas de Comércio e Engenharia estão ligadas diretamente e indiretamente ao mercado de trabalho – geração de emprego, formação profissional de qualidade, formação de gestores, criação e inovação industrial, ganho de produtividade, competitividade econômica nacional e internacional, aumentando o leque de ações da França. Os alunos franceses têm acesso a essas informações já nos primeiros anos de faculdade. O que não acontece na Poli, pelo que me foi relatado pelos alunos. Uma formação de qualidade

abre possibilidades profissionais e pessoais valiosas. Quem tem a informação, decide seus caminhos.

O segundo motivo é a língua. Saber falar de vários assuntos em língua estrangeira requer bastante leitura e vocabulário. A leitura, para o nível de maturidade desses alunos é o que vai fazer a diferença - dá a oportunidade ao indivíduo de formar sua própria opinião e, obviamente, enriquecer sua língua. Um bom leitor expressa-se melhor, com mais segurança.

Des outils pour communiquer... Curso 1

A língua não foi trabalhada como nos módulos anteriores, porque o nosso foco não era ensinar a língua e sim, criar momentos para usá-la. O meu objetivo foi mostrar para o aluno que a língua bem estruturada, sem erros, ajuda nas quatro competências e que não íamos abandoná-la, íamos trabalhá-la para lembrá-los do que já conheciam e melhorar suas expressões.

Atividade_2_Curso 2

A atividade dois era de compreensão oral. A atividade foi retirada do manual Alter ego 3 – Dossier 3, dossiê que trata dos estudos universitários. Os alunos escutaram os testemunhos e responderam às questões propostas. A correção foi feita em duplas com a transcrição dos áudios.

Atividade 3_Curso 2

A atividade teve dois momentos: a escuta de um áudio sobre a preparação dos estudos universitários e o enunciado para o debate. Os alunos foram separados em grupos de no máximo 3 a 4 alunos e fizeram as duas etapas juntos. O objetivo da atividade era criar um espaço de comunicação entre os colegas de grupo de forma que ficassem mais tranquilos para falar. Essa atividade foi bem cronometrada do ponto de vista do tempo porque o grupo era grande. O compartilhamento dessa atividade foi bem rico. Os alunos citaram os textos lidos nas aulas anteriores e associaram e compararam os estudos na França com os que fazem na USP.

Comentário:

Uma sequência sobre um mesmo tema desenvolvida em atividades que contemplem competências diferentes traz mais dinâmica para a aula.

3.1.4. DIÁRIO_4

Data: 10 e 12/03/2014.
Aula: 05 e 06
Público: alunos CFI_Poli (turma da noite)
Local: Biênio/CFI_EPUSP
Professor: Guiomar de Oliveira

Activité_1 Cours_1	"Exposé" Le dossier Exposé donne toutes les informations pertinentes à l'élaboration d'une présentation orale. - lire le dossier avec les élèves et faire les exercices proposés. - demander aux élèves de choisir un thème pour leur exposé de fin de semestre.
Compétences_1 / Durée (temps)	C.E. / une heure et 30min une heure – exploitation du dossier + exercices. 30min – exploitation des documents supplémentaires + choix du thème pour l'exposé de fin de semestre.
Matériel_1	Dossier Exposé adapté du site www.edufle.fr – document proposé par Michèle Debrenne Pour les thémes: www.wikipédia.fr
Des outils pour communiquer... Cours 1 et 2	Photocopie GPF[grammaire prograssive du français] Perctionnement – faire quelques exercices ensemble en cours. Les temps de l'indicatif Les accords du participe passé avec être et avoir Ça, C'est, Il est
Durée	30min
Activité_2 Cours_2	Entrainement – Test 1 / DELF B1-B2 - Activité de compréhension orale. - Test - Comment apprenez-vous une langue? Répondre aux questions et décrouvrir le profil d'apprenant. Échanger avec le collègue les informations.
Compétences_2 / Durée (temps)	C.O. – C.E. - E.O. / 1 heure et 30min 30min – écouter l'audio + exercices / correction. 30min – répondre à l'enquête et partager les informations avec les collègues.
Matériel_2	Alter ego3 – Test 1 DELF B1/B2. Alter ego 3 – Dossier 3 – Cahier d'activité.

Activité_1

Módulo Mobilité_1º semestre 2014
Profa. Guiomar M. Justino de Oliveira
CFI-Poli / CL_FFLCH-USP

Exposé

S'ADRESSE À UN AUDITOIRE

Selon le CECR, s'adresser à un auditoire, c'est, au niveau B2, être capable de 'développer un exposé de manière claire et méthodique'.
L'organisation de l'exposé est donc très importante. Même si les points exposés sont intéressants, même si l'expression est correcte, cela ne suffit pas, il faut encore ordonner clairement ce qu'on a à dire. Cette organisation peut varier suivant que l'exposé a pour but d'informer sur un sujet, de présenter une évolution, une chronologie, de défendre une thèse, ou encore d'exposer un problème et de proposer des solutions.

Comment réussir un exposé « à la française » ?

Michèle Debrenne (edufle)

1. ce qu'il ne faut pas faire, ce qu'on attend de vous

Il ne faut pas	Il faut
écrire le texte de son exposé et le lire	écrire le plan de l'exposé, éventuellement l'introduction et la conclusion, utiliser ses notes pour faire l'exposé
regarder fixement son papier	parler en s'adressant au jury, en le regardant
par ler d'une voix monocorde	moduler l'intonation, être convainquant
rester immobile	utiliser ses mains pour souligner ses paroles, monter un schéma, dessiner une courbe au tableau ou sur un papier
ne pas observer le jury	remarquer les réactions du jury, en tenir compte (répéter quelque chose d'incompris, poser une questions)
déballer tout ce qu'on a à dire d'un bloc	structurer l'exposé, annoncer la structure, souligner les passages d'une partie à l'autre
faire le compte-rendu des documents (si l'exposé est basé sur plusieurs articles)	utiliser l'information contenue dans les documents, mais parler en son propre nom, présenter sa propre vision du problème
faire un exposé abstrait	illustrer vos paroles d'exemples concrets, que vous connaissez personnellement : pas de banalités, de généralisations,

Il ne faut pas	Il faut
	d'approximations
dépasser l'horaire imparti [1] ou, au contraire, ne parler qu'une petite dizaine de minutes	contrôler le temps qui passe (poser votre montre devant vous, pour ne pas avoir à regarder à votre poignet trop souvent), ménager du temps pour la conclusion et le passage à l'entretien

2. le plan

a. Un plan ? Pour quoi faire ?

Il ne faudrait pas s'imaginer que tous les français pratiquent aisément ce qui est exigé sous le nom d'exposé "à la française". Il se peut que vous assistiez par hasard à une conférence où les orateurs ne respecteront ni l'horaire, ni un plan strict, ni une logique cartésienne. Cependant, en situation d'examen, c'est bien un exposé structuré qu'on attend de vous. Il doit, donc, impérativement être construit sur un PLAN. Il ne suffit pas d'avoir un plan, il faut encore que le jury puisse le repérer dans vos paroles. En effet, la présence d'un plan aide grandement à la compréhension : même s'il ne comprend pas les détails, votre public (en l'occurrence le jury) est ainsi capable de suivre les idées principales. Il n'a pas la désagréable impression de ne rien comprendre dans ce que vous racontez (or, il est très important pour vous de faire BONNE impression) Pour cela, il faut :

- choisir un type de plan reconnaissable
- faire tout pour que votre public suive votre plan au fur et à mesure de l'exposé.

b. les types de plan

Voici les types de plan généralement conseillés : vous avez intérêt à choisir pour votre exposé un plan simple, mais adapté à la situation. Il est bien évident qu'en plus de ces parties, vous devez impérativement prévoir une introduction et une conclusion (voir plus bas) :

- LE PLAN CHRONOLOGIQUE.

Il peut avoir plusieurs formes :

  - progressive (autrefois, aujourd'hui, demain)
  - régressive (aujourd'hui, passé récent, passé plus ancien)
  - "dans le désordre" : les parties diffèrent les unes des autres par leur rapport au temps, mais elles ne sont pas présentées dans un ordre chronologique. Ce plan est utilisable à l'écrit (pour un compte-rendu ou une synthèse) il est difficile à faire comprendre à l'oral - je ne le conseille donc pas.

- LE PLAN COMPARATIF.

Il est basé sur une opposition :

- avantages - inconvénients (aspects positifs-aspects négatifs, pour-contre)
- situation actuelle - situation passée
- situation en France - situation dans votre pays
- vrai-faux
- il est indispensable dans la conclusion de mettre en valeur votre point de vue.

- DU GENERAL AU PARTICULIER.

Il peut se développer dans les deux sens:

- problème général - problème particulier - analyse d'un exemple concret
- exemple typique - première généralisation - deuxième généralisation

- LE PLAN PAR CATEGORIES.

Il s'agit ici d'envisager plusieurs aspects possibles d'un problème (cf. exercices oraux plus haut). Ces aspects ne sont pas forcément "positifs" et "négatifs" (comme dans le plan basé sur une opposition) ils sont simplement "différents".

- LE PLAN DIALECTIQUE

C'est le plan le plus "classique" : thèse- antithèse - synthèse.

- LE PLAN BATI SUR UN RAISONNEMENT (LOGIQUE).

C'est un cas particulier du plan précédent :

- présentation de la situation
- exposé des causes de cette situation
- explication des conséquences
- solutions possibles

Vous pouvez bien entendu combiner plusieurs types de plans.

Par exemple, le problème suivant, qui pourrait être donné dans une spécialisation "Sciences humaines" : *"Les langues minoritaires sont-elles appelées à disparaître ?"* pourrait être traité selon le plan suivant, basé sur une opposition :

- **1.** situation en France
- **2.** situation en Russie

Dans lequel chaque partie peut être développée selon un plan chronologique :

- **1.** situation en France
  - **A.** Au XIX siècle
  - **B.** avant la 1ère guerre mondiale

- **C.** entre les deux guerres
- **D.** époque actuelle

- **2.** situation en Russie
  - **A.** avant la Révolution d'octobre
  - **B.** de la Révolution à la 2ème guerre mondiale
  - **C.** époque actuelle

ou un plan logique

- **1.** Situation en France
  - **A :** causes
  - **B :** conséquences
  - **C :** solutions proposées
- **2.** Situation en Russie
  - **A :** causes
  - **B :** conséquences
  - **C :** solutions proposées

Bien évidemment, vous choisirez le plan qui convient à ce que vous avez à dire (si vous ne savez rien de l'histoire de la question, ne choisissez pas un plan chronologique !)

- **Exercez-vous à choisir un type de plan pour les sujets suivants :**
  - Le logement des plus démunis
  - Le service militaire alternatif au Brésil?
  - Les catastrophes naturelles dans le monde et la nécessité de créer une organisation internationale de sauvetage.
  - L'industrie touristique peut contribuer à développer les régions en difficultés.
  - Il faut interdire de fumer dans tous les lieux publics.

c. la mise en évidence du plan

Comme nous l'avons souligné plus haut, il ne suffit pas d'avoir un plan pour faire un bon exposé. Vous devez faire en sorte que votre "auditoire" remarque votre plan, le reconnaisse, qu'il soit capable de le suivre au fur et à mesure. Dans ce but vous devez absolument respecter deux règles :

REGLE N°1 : ***ANNONCER LE PLAN AU DEBUT DE L'EXPOSÉ.***

Cela peut vous paraître fastidieux, inutile et artificiel, tout comme, du reste, toutes les recommandations qui suivront. Je vous conseille d'accepter, néanmoins, ces règles du jeu, qui vous serviront certainement pour l'exposé à l'occasion d'un examen ou d'une présentation dans un cours, et qui pourront par ailleurs être utiles dans toute autre situation où vous aurez à prendre la parole en public. Pour une meilleure compréhension mutuelle, il est hautement recommandé d'annoncer le plan de votre exposé avant de commencer. En général, cette annonce se fait à la fin de l'introduction. Il est d'usage, dans ce genre d'annonce, d'utiliser le FUTUR. Si vous êtes debout au tableau, vous pouvez écrire votre plan au tableau. Si vous êtes assis, vous pouvez écrire votre plan sur une feuille de papier que vous tendez ensuite au jury. Vous pouvez aussi, pendant la

préparation, préparer un exemplaire du plan pour le jury (l'autre exemplaire vous servira de guide pendant l'exposé)

Bien entendu, ce plan sera un plan-idées, c'est à dire que vous devez commenter chacune des subdivisions de ce plan en présentant les idées principales qui seront développées dans chaque partie.

Prenons, par exemple, le sujet suivant : *"La Russie doit-elle accepter de stocker et traiter les déchets nucléaires des pays industrialisés ?"*

Vous avez prévu de traiter ce sujet avec le plan suivant (plan basé sur une opposition) :

1. les avantages
2. les inconvénients
3. conclusion

Le schéma ci-dessus peut donner, pour notre exposé, le plan-idée suivant :

- 1. les avantages du stockage des déchets nucléaires en Russie
  - profit
  - matière première gratuite
  - relations améliorées avec l'Occident
- 2. Les inconvénients du stockage
  - dangers pendant le transport
  - conditions de stockage inadaptées
  - danger écologique à long terme
- conclusion - opinion personnelle, solution envisageable

Comment allez-vous annoncer ce plan à votre jury ?

"En première partie, j'aborderai les avantages que la Russie tirerait du stockage des déchets nucléaires sur son territoire. Je mentionnerai les profits possibles, la présence de matière première bon marché, l'amélioration des relations avec l'Occident. En deuxième partie, je parlerai des inconvénients liés à une telle pratique : les dangers que présente le transport, les conditions de stockage inadaptées, les risques de catastrophe écologique. En conclusion je vous ferai savoir mon opinion personnelle sur ce sujet et les solutions qui me semblent optimales. Passons, si vous le voulez bien, à la première partie de mon exposé..."

Notez les formules qui vous seront utiles pour exposer votre plan : - *je parlerai / traiterai de, je présenterai, je développerai, je m'étendrai sur*

- *dans un premier temps, j'exposerai...*
- *ensuite, dans un deuxième temps...*
- *pour conclure / en conclusion / pour finir je dirai que*

Pour souligner qu'on ne traitera pas un problème particulier- *je passerai rapidement sur, je n'insisterai pas sûr,*

REGLE N°2 : *SOULIGNER LES PASSAGES D'UNE ETAPE A L'AUTRE DE L'EXPOSÉ.*

Pour permettre à votre public de bien vous suivre, vous devez respecter un certain nombre de conventions.

Tout d'abord, bien évidemment, vous devez soigner votre prononciation et votre intonation. Mais cela n'est pas tout.

N'oubliez pas que l'exposé est un "acte du discours", un acte de communication entre vous et votre auditeur. Pour que cet acte soit réussi et qu'il atteigne son but, vous devez utiliser une "métalangue", des outils qui vous permettent de commenter votre propre exposé. Elle comporte :

- **des formules :** *Permettez-moi de vous présenter... Passons, si vous le voulez bien /si vous n'avez pas d'objection Abordons maintenant l'aspect.../ je passe maintenant à l'étude de... Venons-en à, en ce qui concerne..., pour ce qui est de... , quant à..., il reste à parler de ... Remarquons que.../ Remarquez que..., prenons l'exemple de...., ainsi..., je donnerai un exemple pour illustrer ce point, examinons le cas / l'exemple suivant Notons que.../ notez que... Je tiens à rappeler que... J'attire votre attention sur le fait que...*

- **un certain vocabulaire :** *une introduction, une première / seconde / troisième partie un exemple / un cas typique / un cas particulier / un contre-exemple (un exemple du contraire) un avantage, un inconvénient, un argument en faveur, une objection, une preuve.* N'hésitez pas à souligner au cours de l'exposé que vous avez terminé une partie et que vous passez maintenant à la suivante :*"Après avoir envisagé les causes de la disparition progressive des langues minoritaires en France, examinons maintenant, dans une DEUXIEME PARTIE, les conséquences de cet état de fait..."* Les majuscules indiquant ici que vous montez le ton pour être sûr que votre interlocuteur entende. Cela permet à l'auditeur de s'y retrouver dans votre développement logique, surtout si vous lui avez présenté le plan à l'avance : il se sentira valorisé d'avoir réussi à vous suivre et n'aura pas le désagréable sentiment de ne pas savoir où vous voulez en venir, pour combien de temps vous en avez encore à le mener dans les méandres de vos explications.

- **des articulateurs ;** Observez attentivement les articulateurs proposés ci-dessous, vérifiez que vous en connaissez la traduction exacte et les règles d'utilisation.

    - Progression logique :

d'abord	ensuite	enfin
tout d'abord	puis	finalement
en premier lieu	en second lieu	en dernier lieu
au premier abord		

de prime abord		
avant tout		en fin de compte
premièrement	deuxièmement	
non seulement	mais encore, mais aussi [2]	
pour commencer	de plus, en outre, de surcroît, encore, aussi	pour terminer
au début		
verbe commencer	verbe ajouter	verbe terminer

- Pour ajouter quelque chose : *de plus, de même, par ailleurs, en outre, d'une part / d'autre part, également.*
- Pour souligner une opposition (avec nuance de concession) : *mais, cependant, toutefois, pourtant, néanmoins, malgré tout, il n'en reste pas moins que, il n'empêche que.*
- Pour introduire une opposition (plus forte, plus contrastée) : *en revanche, au contraire, par contre, par ailleurs, d'une part / d'autre part, d'un côté / de l'autre. Malgré, en dépit de, à l'inverse, à la différence de, à l'opposé, par opposition.*
- Pour introduire l'idée d'un obstacle : *Certes, sans doute, effectivement, j'admets que, je reconnais que, je vous concède/accorde que*
- Pour introduire une nouvelle idée, liée aux idées précédentes (idée de restriction avant une conclusion) : *or.*
- Pour introduire une restriction à la fin d'un raisonnement : *encore que.*
- Pour donner une explication ; *c'est à dire, autrement dit, cela veut dire, ce qui signifie que...*
- Pour souligner la cause : *car, en effet, c'est que à cause de, en raison de, sous l'effet de, grâce à , vu, attendu, étant donné, à défaut de, faute de.*
- Pour faire une conclusion, une déduction : *en conséquence, par conséquent, donc, c'est pourquoi, aussi (sujet et verbe inversés), ainsi, pour cette raison, pour ce motif ; d'où, alors, pour conclure, en conclusion, finalement, en fin de compte, en somme, en résumé, en bref. en somme, pour me résumer, pour tout dire, l'essentiel est de voir que, ce qu'il faut retenir, c'est.*

- **une syntaxe :** comme nous l'avons indiqué, quand vous présentez votre plan, vous parlez au FUTUR (votre exposé n'est pas encore fait), au cours de l'exposé, vous parlez au PRESENT (ou à l'Impératif : passons, abordons..), dans la partie de la conclusion qui reprend la structure de votre exposé, vous parlez au PASSE (nous avons survolé les divers aspects de..., comme nous avons pu le constater).

- **des formules de politesse :** n'oubliez jamais que vous parlez à quelqu'un. Outre le traditionnel "bonjour", vous devez utiliser dans l'exposé des formules qui montrent que vous vous adressez réellement à une personne et non pas aux murs *:permettez-moi de vous présenter je propose à votre attention... si vous n'avez pas d'objection si vous le voulez bien je suis prêt/prête à répondre à vos questions je vous remercie de votre attention.*

- **Exercez-vous à présenter au public les plans que vous avez établis pour le paragraphe précédent "les types de plans".**

Nous vous recommandons instamment d'utiliser les formules indiquées et de vous habituer à les manier, pour qu'elles vous deviennent familières. Pour cela, même si vous travaillez seul, efforcez-vous de faire un exposé "dans les formes". Enregistrez-vous (audio ou vidéo), écoutez ensuite votre enregistrement pour en analyser les défauts.

3. l'introduction

Dans l'introduction, vous **devez** indiquer les informations suivantes :

- exposer le problème (éventuellement à l'aide d'un exemple concret)
- annoncer le plan de l'exposé (voir plus haut, "règle N°1")

Vous **ne devez pas**

- donner votre opinion personnelle
- dévoiler ce que vous direz dans la conclusion.

La première partie de l'introduction doit comporter une ou deux phrases. Vous pouvez l'écrire pendant la préparation, mais il sera préférable pendant l'exposé de la dire "sans regarder" votre papier.

Pour commencer votre exposé, vous pouvez, en principe, poser une question rhétorique. Si vous choisissez cette possibilité, n'oubliez pas de marquer de votre intonation, en vous adressant au jury, qu'il s'agit bien d'une question rhétorique. Si vous ne vous sentez pas sûr de vous, ne prenez pas le risque d'être mal compris.

Vous pouvez commencer votre exposé par un exemple caractéristique. Soit le sujet suivant : *"Certains préconisent de commencer l'enseignement des langues étrangères à l'école, d'autres, à la maternelle, les troisièmes, à l'Université. Quelle est selon vous la solution la plus efficace ?"*

Voici quelques variantes d'introduction :

- commencer par le contexte, puis poser le problème : *"Dans le monde actuel, quand les relations internationales, les voyages, Internet ont rapproché les gens et éliminé les frontières, il est indispensable de savoir une ou plusieurs langues étrangères. Mais comment les apprendre ? à quel âge l'apprentissage d'une langue étrangère donne-t-il les meilleurs résultats ? Je parlerai en premier lieu de..."*

- commencer par un exemple : *"Je ne mange pas six jours", "cherchez la femme", "l'amour-toujours", "c'est la vie" - pour un bon nombre de nos contemporains, leur connaissance du français - et d'autres langues étrangères - se limite à ces phrases toutes faites. C'est qu'ils n'ont pas eu la chance d'apprendre ces langues étrangères à un âge où ils étaient le plus réceptifs. Dans cet exposé, nous allons nous efforcer de déterminer cet âge optimal. Tout d'abord, je parlerai de...."*

- autre variante d'introduction basée sur un exemple :*"Quand j'avais 3 ou 4 ans, on passait à la télévision un dessin animé éducatif anglais, "Muzzy in Wonderland". Mes frères et moi, nous ne rations pas un seul épisode, et au bout de quelques mois, nous étions déjà capables de faire des phrases en anglais. En tout cas, je me souviens encore par cœur d'un bon nombre d'épisodes. L'âge de la maternelle est-il le meilleur pour apprendre les langues étrangères ? C'est ce à quoi nous allons essayer de répondre dans l'exposé suivant. Tout d'abord, je m'efforcerai de présenter.... "*

Il est bien évident que si vous vous sentez à l'aise en français, vous n'êtes pas obligé de rédiger le texte de l'introduction. Sur votre papier de préparation, qui va vous servir de guide pendant l'exposé, notez alors simplement l'idée principale ou l'exemple-type que vous développerez dans l'introduction, pour ne pas risquer le trou de mémoire ou le manque d'inspiration.

3) Proposez une ou plusieurs introductions possibles aux thèmes d'exposés suivants:

- Certains ont fêté très brillamment le passage à l'an 2000, d'autres, le début du troisième
- Internet bouleverse chaque jour d'avantage les relations entre les hommes.
- Toute vérité n'est pas bonne à dire, dit le proverbe. Commentez cette affirmation.
- Le sida, fléau irrémédiable ?
- Selon vous, peut-on parler d'une disparition ou d'un renouveau des traditions populaires à notre époque ?
- Pour ou contre la peine de mort ?
- La famille aujourd'hui.
- Les organisations non gouvernementales telles Greenpeace ou le WWF peuvent-elles lutter efficacement pour la protection de l'environnement ?
- Les clips publicitaires
- Les sectes totalitaires.

4. la conclusion

La conclusion est un élément essentiel de l'exposé, et pourtant c'est celui qui est souvent le moins réussi.

Une bonne conclusion sert à :

- rappeler brièvement le contenu de l'exposé,
- souligner l'opinion personnelle de l'intervenant,
- inviter l'auditoire (en l'occurrence les membres du jury) à entamer la discussion.

Examinons en détails ces trois aspects :

Bref rappel du contenu

Il n'est pas nécessaire ici de reprendre en détail toutes les sous-parties de votre plan, mais il faut absolument rappeler la structure globale de votre exposé. Evitez, toutefois, les formules du type : *"comme je l'ai déjà dit"*.

Dites plutôt : - *comme nous venons de le voir...*

- *en résumé, je me permettrai de rappeler que...*
- *Ainsi, nous avons constaté que...*

Comme on peut le voir, cette partie de l'exposé utilise les temps du passé : passé immédiat, passé composé. Il est indispensable de reprendre les résultats, les déductions, les solutions qui ont été proposés dans la dernière partie de l'exposé. Efforcez-vous de reformuler et non pas de répéter mot à mot ce qui vient d'être dit.

Votre opinion personnelle

La conclusion est l'endroit idéal pour exprimer votre opinion à propos du sujet débattu. L'épreuve orale n'est pas une confession ou un interrogatoire de police - vous pouvez, bien entendu, défendre un point de vue qui n'est pas véritablement le vôtre. Cependant, méfiez-vous, prenez garde à ce que vos arguments soient convaincants. Ne contredisez pas dans la conclusion ce que vous avez affirmé dans le développement de l'exposé. C'est probablement sur votre opinion personnelle que portera l'entretien avec le professeur.

L'amorce de l'entretien

C'est probablement la dernière phrase de l'exposé: il faut absolument que le jury ou l'auditoire comprenne que vous avez fini. Vous devez donc:

- soigner votre intonation : la dernière phrase doit être prononcée assez fort, distinctement, la voix se pose et ne laisse plus rien attendre (imaginez un gros point "." à la fin de votre phrase et surtout pas des points de suspension...), il faut énoncer cette phrase avec assurance.

- signifiez de votre regard que vous avez fini : même si vous n'avez pas réussi, durant tout l'exposé, à regarder l'examinateur en face, faites l'effort de le regarder au moins pour la dernière phrase.

  - Utilisez des formules du genre : *"je vous remercie de votre attention et suis prêt à répondre à toutes vos questions"*, *"Si vous avez des questions, je m'efforcerai d'y répondre"*

- Evitez à tout prix un timide : *"j'ai fini"* au bout de quelques secondes de silence.

4) Exercez-vous à préparer une conclusion pour les sujets proposés plus haut et pour lesquels vous avez cherché une introduction. (pour cela, il vous faudra imaginer dans les grandes lignes quel aurait été le plan de l'exposé). Même si vous êtes seul, présentez cette conclusion à voix haute, avec l'intonation nécessaire, comme dans une situation d'exposé. Si vous en avez la possibilité, enregistrez-vous et analysez l'enregistrement seul ou en groupe.

Notes

[1] il vous sera donné dans la consigne : en principe - une vingtaine de minutes pour l'exposé et une dizaine pour l'entretien

[2] aussi : pas en tête de phrase, comparer "Aussi, partage-t-il l'opinion que" à "Il partage aussi l'opinion que"

Évaluation d'un exposé

ÉLÉMENTS ÉVALUÉS	%
CONTENU	
- Titre et objectifs présentés	...../.....%
- Plan de l'exposé	...../.....%
- Ouverture enlevante	...../.....%
- Communication claire et cohérente	...../.....%
- Vocabulaire adéquat	...../.....%
- Conclusion intéressante	...../.....%
- Originalité, créativité	...../.....%
- Objectifs atteints	...../.....%
VOIX, DICTION, POSTURE	
- Volume de la voix	...../.....%
- Ton	...../.....%
- Rythme	...../.....%
- Qualité de la langue parlée	...../.....%
- Posture et gestes (aisance)	...../.....%
- Distance face à ses notes	...../.....%
- Énergie dans le discours	...../.....%
SUPPORTS VISUELS	
- Lien entre le discours et les supports visuels	...../.....%
- Lisibilité des supports visuels	...../.....%
- Maîtrise des outils utilisés	...../.....%
TEMPS	
- Temps consacré aux diverses parties	...../.....%
- Respect du temps imposé	...../.....%
INTERACTION AVEC L'AUDITOIRE	
- Contact établi rapidement	...../.....%
- Contact visuel maintenu avec l'auditoire	...../.....%
- Réponses satisfaisantes aux questions	...../.....%
TRAVAIL EN ÉQUIPE	
- Participation de tous les membres de l'équipe	...../.....%
TOTAL	...../.....%

Exposé

(sommaire de la page Wikipédia.fr)

- **1. Géographie**
  - 1.1 Localisation et frontières
  - 1.2 Géologie, topographie et hydrographie
  - 1.3 Climat
  - 1.4 Paysages et environnement
  - 1.5 Répartition spatiale des hommes et des activités
  - 1.6 Axes de communication et transports
- **2. Histoire**
  - 2.1 Préhistoire, Protohistoire et Antiquité
  - 2.2 Naissance, crises et transformations du Royaume de France au Moyen Âge
  - 2.3 Renaissance et Monarchisme (XVIe au XVIIIe siècle)
  - 2.4 Le siècle des révolutions (1789 - début XXe siècle)
  - 2.5 La France dans les deux Guerres mondiales
  - 2.6 Depuis la Libération
- **3. Politique et administration**
  - 3.1 Organisation des pouvoirs
  - 3.2 Découpage territorial et décentralisation
  - 3.3 France d'outre-mer
  - 3.4 Tendances politiques, partis et élections
  - 3.5 Dirigeants actuels
  - 3.6 Finances publiques
  - 3.7 Protection sociale
  - 3.8 Défense
  - 3.9 Appartenance à des organisations internationales
  - 3.10 Politique étrangère et diplomatie
  - 3.11 Symboles républicains
- **4. Population et société**
  - 4.1 Démographie
  - 4.2 Immigration, population étrangère et minorités visibles
  - 4.3 Famille, sexualité et égalité des sexes

- 4.4 Langues
- 4.5 Religions
- 4.6 Éducation
- 4.7 Santé
- 4.8 Médias
- 4.9 Sport
- 4.10 Engagement associatif, syndical et politique

- **5. Économie**
  - 5.1 Revenus de la population et développement humain
  - 5.2 Emploi
  - 5.3 Principaux secteurs d'activité
    - 5.3.1 Agriculture et agroalimentaire
    - 5.3.2 Industrie
    - 5.3.3 Énergie
    - 5.3.4 Commerce et artisanat
    - 5.3.5 Tourisme
    - 5.3.6 Recherche
    - 5.3.7 Finance et assurance
  - 5.4 Place de la France dans l'économie mondiale
- 6. Patrimoine culturel
  - 6.1 Patrimoine architectural
    - 6.1.1 Classés au patrimoine mondial
    - 6.1.2 Bâtiments d'intérêt historique
  - 6.2 Patrimoine artistique et événements culturels
  - 6.3 Une longue tradition scientifique
  - 6.4 Gastronomie
  - 6.5 Rayonnement culturel international

Visitez...

http://www.letudiant.fr/etudes/international/venir-etudier-en-france/venir-etudier-en-france_1/les-cours-a-la-francaise.html

Activité_2

Módulo Mobilité_1º semestre 2014
Profa. Guiomar M. Justino de Oliveira
CFI-Poli / CL_FFLCH-USP

Entraînement : Compréhension orale

1. Ecoutez l'enregistrement et cochez la bonne réponse.

L'objectif du document est de :

(.....) faire de la publicité.
(.....) informer sur les démarches d'inscription.
(.....) donner des conseils pour s'adapter.

Le message s'adresse à :

(.....) des professionnels en formation universitaire.
(.....) des étudiants pendant leur cursus.
(.....) de futurs étudiants universitaires.

L'université a crée :

(.....) une formation professionnelle.
(.....) une aide pour s'orienter.
(.....) des cours du soir facultatifs.

Quels conseils donne-t-on ?

(.....) s'inscrire très à l'avance.
(.....) avoir défini sa future profession.
(.....) présenter son projet professionnel.
(.....) être capable d'organiser son travail seul(e).
(.....) noter tous les cours en dictée.
(.....) assister régulièrement aux cours.

Quel consil donne-t-on en ce qui concerne :

- Les cours en petits groupes ?

  .....

- Les exposés ?

  .....

Activité proposée par Profa. Guiomar M. J. de Oliveira : Alter ego 3 – Méthode de français / B1. Guide Pédagogique / Test 1 DELF B1/B2. Hachette.

Módulo Mobilité_1º semestre 2014
Profa. Guiomar M. Justino de Oliveira
CFI-Poli / CL_FFLCH-USP

Nom: ..... / Prénom : ..... / Mobilité .....

Enquête...

Comment apprenez-vous une langue?

1. Lisez les phrases suivantes et entourez le symbole correspondant si vous vous reconnaissez.

A - Dans un bus, dans le métro, à la fac, je tends l'oreille quand des étrangers parlent.

B - J'aime bien les exercices d'écoute.

C - Je préfère me corriger moi-même.

C - J'ai de bons résultats en grammaire.

D - Faire des fautes, ça me perturbe.

C - Ma prononciation est meilleure quand je lis que quand je parle.

D - J'ai tendance à apprendre par coeur.

D - Quand je lis, je vais lentement, car j'aime bien tout comprendre.

B - J'aime faire des jeux en cours de langue.

C - J'aime trouver mes propres règles, mes propres exemples.

A - J'accepte qu'il reste des choses que je ne comprends pas.

D - Pour comprendre ou parler, j'ai tendance à passer par ma langue maternelle.

A - En cours, j'aime bien parler de moi et de mes centres d'intérêts.

B - J'aime inventer des dialogues et des histoires.

C - J'aime faire des tableaux avec les déclinaisons, les conjugaisons.

D - Quand j'ai du mal à exprimer quelque chose, je préfère me taire.

B - J'aime lire le compte-rendu d'un match, ou une interview de star dans la presse étrangère.

A - Je ne suis pas timide à l'oral.

C - Quand j'entends une autre langue, je me bloque facilement sur un mot que je ne comprends pas.

D - Je fais plus de progrès avec un cours intensif qu'avec un séjour linguistique.

Quel apprenant êtes-vous ?

2. Indiquez la lettre qui correspond à chaque profil.

Vous êtes un communicatif : .....
Pour vous, la langue est avant tout un moyen de communiquer avec les autres. Toutes les occasion de parler avec des étrangers sont bonnes pour vous. Même si c'est avec un vocabulaire et des structures de phrase limités.

Vous êtes un scolaire : .....
Les langues étrangèrs sont pour vous une discipline comme les autres. Vous ne voyez pas l'occasion d'exploiter vos connaissances. Vous concentrez tout votre travail sur les devoirs.

Vous êtes un analytique : .....
Vous savez que la alngue étrangères est un système organisé, vous aimez en observer la construction, vous éprouvez le besoin de décortiquer les phrases dans le détail. Vous aimez élaborer vos propres règles de grammaire.

Vous êtes un concret : .....
Labo de langue, sketches, chansons : vous appréciez la variété dans les cours, l'imprévu vous stimule. Vous aimez travailler avec du matériel : jeux, cds, logiciels, Internet, etc.

3. Êtes-vous plutôt un communicatif, un concret, un scolaire ou un analytique ?
Justifiez votre réponse.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. En ce qui concerne vos études universitaires, comment caractériseriez-vous votre profil d'apprenant ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Parlez de votre expérience dans l'apprentissage d'une langue étrangère et comparez avec votre voisin(e). Puis, présentez le profil d'apprenant de votre collègue.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Activité adaptée par Profa. Guiomar M. J. de Oliveira : Alter ego 3 – Méthode de français / B1. Cahier d'activité. Hachette, Dossier 3.

Atividade 1_Cours_1

O dossiê trouxe informações que já tinham sido trabalhadas em outros módulos. Entretanto, desta vez, o documento era completo e trazia as diferentes estruturas de exposés conforme o tema e o objetivo do apresentador. Tratamos ainda nesse documento, as expressões de língua que auxiliam na estruturação das ideias.

A atividade foi cansativa, mas era necessária. O objetivo com o estudo do documento em grupo era de fazê-los ter consciência de que uma boa apresentação não era saber somente falar, era preciso pesquisar o tema, elaborar o texto e o material de apresentação. Tivemos bons resultados. Em 2013, alguns alunos fizeram suas apresentações sem slides, mas entregaram seu plano de apresentação. Em 2014, os alunos preferiram fazer em duplas ou em pequenos grupos e apresentar temas diversos e com slides. O tempo proposto foi de 5 a 10 min de fala por aluno, por isso, foi exigido que as apresentações tivessem datas marcadas.

Atividade 2_Cours_2

A atividade 2 retomou a dinâmica do grupo, visto que passamos a aula anterior inteira estudando um dossiê. Foi muito bom – ver os alunos trabalhando concentrados e comprometidos com a execução e dentro do contexto da aula de francês.

Comentário:

Depois ou mesmo antes de atividades longas de estudo, é interessante propor algo dinâmico. É importante lembrar que, no ensino da língua francesa, estamos num estatuto de curso livre e isso parece a meu ver influenciar inconscientemente o aluno. Ele leva o estudo da língua a sério, mas sabe que o curso não faz parte da grade curricular. Então, é preciso ter equilíbrio no que propomos e exigimos deles.

3.1.5. DIÁRIO_5

Data: 07 e 09/04/2014. Débat, le 10/04/2014.
Aula: 11 e 12
Público: alunos CFI_Poli (turma da noite)
Local: Biênio/CFI_EPUSP
Professor: Guiomar de Oliveira

Activité_1 **Cours_1**	"La prise de notes" Les objectifs du dossier sont deux: une réfléxion sur les techniques de prise de notes et son importance pour les études universitaires; et le traitement des informations de différentes sources pour un débat en grand groupe – textes et entretien vidéo. - réfléxion sur les méthodes de prise de notes. - lectures des textes sur la formation de l'ingénieur en France.
Compétences_1 / Durée (temps)	C.E. – interaction / deux heures 40 min – réfléxion sur les techniques de prise de notes une heure 20min – pour les lectures de textes proposés.
Activité_2 **Cours_2**	"Les Grandes Écoles, la France et le défis mondiaux" Émission du site Xerfis Canal du 11/03/2011. Entretien avec Pierre Tapie, président des Grandes Écoles françaises. -préparation pour le débat – discuter avec le petit groupe les questions proposées.
Compétences_2 / Durée (temps)	C.O. - Interaction/ deux heures une heure pour la vídeo 30min pour répondre aux questions 30min pour la préparation au débat du 10/04/14.
Activité_3 **Cours_3** **(10/04/2014)**	"Le débat sur la formation des ingénieurs dans l'actualité – France et Brésil" (duas horas) - les groupes présentent leurs opinions sur le thème.
Matériel_Dossier	Dossier "Prise de notes" Source: Les techniques de prise de notes: - www.cocp.ulaval.ca / www.mmdfrance.fr/mind-man - www.business-mapping.fr/i_/ - www.espacefrançais.com/abreviation.com.html Les textes: http://lecercle.lesechos.fr - texte proposé par Clarisse Jay – 13/04/2011. La vidéo: www.xerficanal.com Pour aller plus loin... - Adapter la formation de nos ingénieurs à la mondialisation – Institut Montaigne – Étude Février 2011.
Des outils pour communiquer... **Cours 1 et 2**	Les outils de langue pour un débat. - expressions d'enchaînement. - mots de transition et d'expressions d'enchaînement

	- synonymes d'expressions d'enchaînement

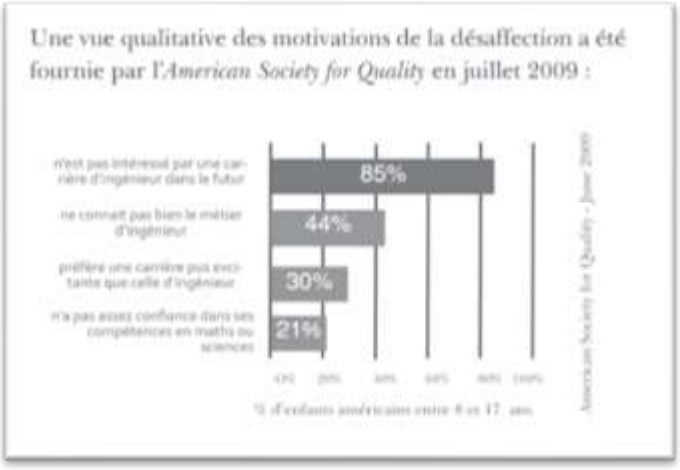
Document 1

08/04/2011 | Annie Combelles | Éducation | Lu 4522 fois

http://lecercle.lesechos.fr/entreprises-marches/management/221134427/reinventons-metier-ingenieur

Réinventons le métier d'ingénieur !

Un collectif de 100 cadres dirigeants et chefs d'entreprise, tous secteurs d'activité confondus (l'ISAE Executive Club) a décidé de lancer un cri d'alarme sur la situation du métier d'ingénieur en France. Faisant partie du Comité de ce club, je fais ici une synthèse des éléments clés du Livre Blanc publié ce mois-ci, regroupant douze propositions pour sauver ce métier d'excellence. L'urgence est là, les technologies de l'avenir risquent de nous échapper. Il faut réinventer le métier d'ingénieur.



Une vue qualitative des motivations de la désaffection a été fournie par l'American Society for Quality en juillet 2009

Pourquoi le métier d'ingénieur ne fait-il plus rêver? La profession d'ingénieur n'est digne d'estime que pour un Français sur trois.

• Pourquoi en 2008, un quart des polytechniciens a commencé sa carrière dans le secteur de la banque ? – cette proportion étant d'ailleurs en constante augmentation –
• Pourquoi le nombre de bacheliers scientifiques rejoignant une Faculté des Sciences ou une de nos Grandes Écoles est-il aujourd'hui deux fois plus faible qu'il y a quinze ans ? En dix ans les effectifs des classes préparatoires scientifiques sont tout juste restés stables. Ceux des classes préparatoires commerciales ont pendant le même temps bondi de 25% (1).

• Pourquoi les ingénieurs sont-ils devenus moins nombreux à se lancer dans l'aventure de l'entrepreneuriat, lieu d'éclosion de l'innovation ?

En d'autres termes, l'excellence est-elle une honte ? La création de nouveaux centres de valeur ajoutée est-elle interdite ? Les vocations de nos enfants doivent-elles être découragées par les méthodes d'enseignement ?

Cette analyse nous conduit aujourd'hui à proposer trois domaines d'action prioritaire.

L'ouverture à la dimension internationale: Savoir appréhender les perspectives et les contraintes d'une mondialisation irréversible.
L'objectif est d'**impulser un changement de dimension aux Ecoles d'ingénieurs** pour les transformer en multinationales de la connaissance technologique et scientifique.

Ce chantier s'articule autour de cinq propositions:

1. Créer des sites sous label propre en pays étranger
2. Impliquer les communautés scientifiques et industrielles internationales dans les Ecoles d'ingénieurs
3. Définir un seuil minimal exigible de compétence à l'international
4. Rendre les Écoles visibles sur les réseaux de communication mondiaux
5. Développer l'accueil et l'intégration des étudiants étrangers

Plus spécifiquement, mettons en œuvre quelques actions phares comme:

• Le décloisonnement des disciplines et le développement de l'interculturalité. Le mode de fonctionnement de nos Écoles relève de la dispersion des moyens et limiter leur zone d'influence au territoire national les empêche d'atteindre la taille critique requise pour un bon rendement. Il convient de mutualiser et diversifier les ressources pédagogiques.
• Le désir d'autonomie et de reconnaissance des pays en voie de développement est désormais incompatible avec la mise en œuvre d'un processus unilatéral visant à y détacher des ingénieurs. Les ingénieurs doivent être formés sur place et se sentir membres de communautés de savoir internationales.
L'Ouverture à l'innovation et à l'entrepreneuriat: Oser prendre des risques, créer des emplois et des produits nouveaux, libérer les aspects créatifs et contribuer à la source au développement industriel.
L'objectif est de **susciter et d'accompagner l'innovation** au sein des Ecoles d'ingénieurs et **préparer ainsi les ingénieurs à créer des entreprises** sur des idées innovantes.

Nous faisons trois propositions:

1. Préparer et motiver les ingénieurs à oser et savoir développer une innovation
2. Préparer les ingénieurs à la création ou la reprise d'entreprise
3. Rendre plus attractives les carrières en PME, et plus particulièrement dans les PME innovantes.

qui pourraient prendre concrètement les formes suivantes:

• Développer la notion d'entreprises « marraines » mettant à disposition des moyens techniques pour la réalisation des projets d'innovation d'élèves ingénieurs

• Faire participer les élèves à des projets multidisciplinaires en collaboration avec des entreprises innovantes, des pôles de compétitivité, des labos de recherche

• Insérer dans les programmes de formation, un module spécifique entrepreneuriat (ou créer des **chaires Innovation – Entrepreneuriat**), dont le contenu à la fois académique et pratique, permettra aux élèves ingénieurs de mettre en œuvre leur projet de création d'entreprise dans les meilleures conditions.

La **Métamorphose du métier** : Ancrer les compétences dans une bonne pratique de la recherche, s'ouvrir plus sur la société, pour en comprendre mieux les attentes, y jouer un rôle d'animateur responsable, s'engager dans la conduite des affaires économiques et sociales.

L'Objectif est de **valoriser l'image de l'ingénieur** comme acteur essentiel du progrès et **faire connaître l'ingénieur français à l'international**.

Les quatre actions proposées:

1. Développer les synergies entre les formations d'ingénieur et de docteur
2. Réinventer les rapports entre recherche et enseignement
3. Renforcer les capacités managériales de l'ingénieur
4. Valoriser l'ingénieur comme acteur essentiel du progrès

seraient relayées par:

La création d' environnements d'apprentissage virtuel dès l'école primaire, en jouant les défis futurs de l'ingénieur,

La mise en place, avec des industriels et le concours de l'Education Nationale, **de jeux vidéo,** favorisant l'apprentissage des sciences et technologies auprès des jeunes de 10 à 15 ans,

La constitution d'un front uni des Ecoles d'Ingénieurs, en vue :

•d'un **marquage global à l'international**, avec l'aide de cabinets spécialisés
• d'un **pilotage** de la mise en place de **système d'accréditations et de classement internationaux.**

La France ne saurait rester une grande puissance économique en ne s'appuyant que sur les services à la personne, la gastronomie ou le tourisme. Face à des puissances démographiques émergentes qui considèrent à juste titre le déploiement volontariste des formations d'ingénieur comme un atout essentiel dans la compétition mondiale, elle doit sortir par le haut de la concurrence mondiale et **développer une industrie**, et une **capacité en ingénierie fortes.**

L'ISAE Executive Club souhaite peser sur le débat public en exprimant des propositions motivées et proposer des **actions concrètes à effet durable**. Dans le cadre de la mondialisation des affaires et des échanges, nous voulons en particulier aider l'ISAE à mieux préparer ses étudiants à relever les défis qui les attendent et apporter une contribution pertinente au **progrès économique et social**.

---

(1) 2 Sources :
Voir le site de l'APSES
La Note d'information 07-37 de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance de l'Éducation Nationale: Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles, en 2006-2007 / Livre_blanc_ISAE_Executive_Club_2011.pdf

Document 2

**Douze propositions pour "sauver"
le métier d'ingénieur**

Les chefs d'entreprise de l'Isae Executive Club "lancent un cri d'alarme" sur la situation du métier d'ingénieur en France. Ils publient un livre blanc qui formule douze propositions.

Ces derniers mois, la situation du métier d'ingénieur a suscité nombre de contributions, parfois polémiques : proposition de labelliser les formations universitaires (avorté face à la levée de boucliers des écoles), rapport de l'institut Montaigne préconisant de rénover la formation, mobilisation des doyens européens des formations en ingénierie pour favoriser les pratiques innovantes (**La Tribune du 25 février 2011**). A sont tour, l'ISAE Executive Club, collectif qui regroupe une centaine de cadres dirigeants et de chefs d'entreprise, vient de lancer un "cri d'alarme" en publiant un livre blanc (**"Réinventer le métier d'ingénieur pour en valoriser le rôle dans la société"**). Ils formulent "douze propositions pour sauver le métier d'ingénieur" et éviter à terme "la perte de la maîtrise des technologies et de l'innovation" pour la France.

"La France - et l'Europe - n'aime plus son industrie. L'industrie (hors services à l'industrie) n'y représente plus que 16% du PIB contre 22% en 1998", énonce l'ouvrage en préambule. En cause, "une sorte de désertion d'un trop grand nombre d'ingénieurs formés et diplômés en France, qui boudent l'exercice des métiers scientifiques et techniques". Beaucoup alertent d'ailleurs depuis plusieurs années sur une pénurie d'ingénieurs. "Il n'y a pas à proprement parler de pénurie. La France en forme 30.000 par an ce qui correspond aux besoins du pays. Mais il y a un véritable désamour, nombre de diplômés exerçant finalement d'autres métiers notamment dans la finance", analyse Jacques Lefèvre, co-auteur du livre blanc. Le président de l'Isae Executive Club attribue cette désaffection à l'image vieillotte et austère véhiculée par la profession, la baisse de rémunération dont sont victimes les jeunes diplômés (hormis ceux des très grandes écoles) qui intègrent les bureaux d'études et la production ou encore le manque de pratique des enseignements. "La technologie de fait plus rêver", déplore Jacques Lefèvre.

Développer l'entreprenariat

Le livre blanc propose donc trois axes de mobilisation. Renforcer la dimension internationale tout d'abord. "Il faut passer de l'école PME à l'école multinationale, suggère Jacques Lefèvre. Les écoles doivent se regrouper pour créer des pôles ayant une masse critique de 5.000 diplômés par an." Il s'agit aussi de profiter par exemple des grands programmes industriels réalisés à l'étranger pour créer sur place (en Chine, au Brésil...) des sites de formation en label propre. Si le modèle très spécifique de l'ingénieur à la française fait la différence à l'étranger, il souffre toujours "d'un déficit d'image au démarrage", note Jacques Lefèvre. Le danger est donc de voir à terme les diplômés des pays émergents prendre le dessus. Autre axe d'action, le développement de l'innovation et de l'entreprenariat. La faiblesse de ces deux thématiques ont maintes fois été soulevées.

"Les jeunes ont des idées mais ne bénéficient pas de l'environnement nécessaire. Nous proposons d'utiliser les chefs d'entreprise comme stimulateurs d'innovation et créateurs de liens avec les PME innovantes", poursuit Jacques Lefèvre. De fait, les carrières en PME ne sont pas assez rendues attractives. Afin de soutenir l'industrie au niveau local, l'idée est de créer des actions sur les bassins d'emploi (prix innovation...) et de développer le maillage territorial. Enfin, le troisième cheval de bataille est de rapprocher les formations d'ingénieurs et le doctorat, sachant qu'à l'international, c'est généralement le doctorat qui le diplôme de référence. "Le rapprochement entre le monde de la recherche et les écoles d'ingénieurs doit devenir naturel", suggère Jacques Lefèvre. Un mouvement en phase d'amorçage, les écoles commençant à passer des partenariats avec les universités afin que leurs diplômés s'engagent dans des thèses.

Outre une revalorisation du métier aux yeux des jeunes, l'objectif est aussi que les ingénieurs "prennent place dans les débats de société et soient promu comme image du progrès", milite l'Isae Executive Club. Cela commence dès l'école primaire, au sein de laquelle des actions sont prévues en partenariat avec le ministère de l'Education nationale. Dans le sillage de son livre blanc, le collectif compte aussi "porter des actions en commun avec le syndicat professionnel Ingénieurs et scientifiques de France (IESF, ex-CNISF) et la conférence des grandes écoles, sans oublier le lobbying auprès du monde politique, à commencer par le ministère de l'enseignement supérieur. L'enjeu est taille : freiner la désindustrialisation de la France et éviter que les technologies d'avenir deviennent l'apanage des pays émergents.

Clarisse Jay | 13/04/2011

http://www.latribune.fr/actualites/economie/france/20110412trib000614963/douze-propositions-pour-sauver-le-metier-d-ingenieur.html

Document 3

Centro de Línguas FFLCH • USP — CFI-Poli

Mobilité Internationale 2014
Profa. Guiomar M. Justino de Oliveira
CFI-Poli / CL_FFLCH-USP

Les Grandes Ecoles, la France et défis mondial
Émission *Xerfis Canal* (www.xerficanal.com) du 11/03/2011 : entretien avec Pierre Tapie**, réalisé par Laurent Faibis.**

1. Avant de regarder la vidéo, lisez attentivement les questions proposées. Regardez la vidéo ou en la regardant, répondez aux questions quand il le faut, commentez-les ou ajoutez à votre réponse ou commentaire d'autres informations qui les justifient.

Quelle est la place de grandes écoles françaises dans les formations des élites ?	
Par rapport à la langue anglaise dans l'enseignement des disciplines dans les écoles ?	

Pour attirer les élites mondiales, l'anglais est incontournables !	
La cible des Grandes Écoles d'Ingénierie et de Commerce françaises, ce sont les pays francophones, une cible trop étroite. Il faut viser plus large, la Chine, le Vietnam... Comment s'y prendre ?	Une ingénierie pédagogique rare et originale ?
Les formations françaises ont des aspects concurrentiels ?	
Stratégie de conquête internationale : les grandes écoles d'ingénierie et de commerce analysent leurs forces et faiblesses, opportunités et menaces. Stratégie de « localisation » avec la venue des étudiants des pays émergents ou de « délocalisation » (Ecole Centrale et ESSEC en Chine)	
La contribution de Grandes Écoles. Qu'est-ce qui a été proposé par Science Po ?	
Les futurs entrepreneurs. Pour quoi il y en a très peu qui sont formés par les Grandes Écoles ? Des Écoles qui attirent ou qui ont la volonté d'attirer les leaders de la nation.	

2. Des sujets à discuter. Après avoir regardé la vidéo et avoir travaillé les questions proposées, réflechissez aux questions qui suivent.

Préparez les questions pour une discutions/débat en grand groupe.

- En quoi les questions traitées par Laurent Faibis et Pierre Tapie vous concernent-elles ?
- Où se place l'École Polytechnique de São Paulo dans le processus de l'Internationalisation des « Grandes Écoles » françaises ?
- Quels sont les apports du partenariat entre France et Brésil pour la formation des étudiants brésiliens d'élite?
- Quel est le lien entre le scénario économique actuel et les politiques éducationnelles pour les universités et Grandes Écoles françaises ? En quoi cela nous concernent ?

Atividade 1_Cours 1

A atividade 1 consistiu numa reflexão sobre as técnicas de anotação em aula ou em conferências. O objetivo do estudo é de despertar no aluno a consciência para a melhor forma de registro de informações acadêmicas. E a ideia não foi de impor nenhuma técnica, o contrário, de descobrir como os alunos registram as informações que lhes são passadas nas disciplinas da Poli. A técnica de anotação para a cultura francesa é importante. Os professores universitários cobram de seus alunos os registros das aulas em provas e trabalhos de conclusão, (2011, Parpette e Mangiante).

Atividade 2_Cours_2

Atividade com vídeo. Os alunos assistiram uma entrevista feita com o presidente das Grandes Escolas francesas em 2011 pelo site Xerfis Canal. A entrevista dura quase trinta minutos e os alunos são obrigados a anotar as informações para responder a atividade na sequencia, que também não é curta. Eles assistiram ao vídeo duas e tiveram trinta minutos para responder às questões. Nos trinta minutos restantes, formaram pequenos grupos e responderam às questões para preparação para debate que ia acontecer no dia seguinte.

Atividade 3_Cours_3

Debate. Os pequenos grupos se formaram e organizaram suas ideias antes de iniciar a discussão com o grupo todo. O professor foi o mediador e desencadeou a discussão com perguntas.

<u>Comentário</u>:

Gerenciar debates não é fácil, ainda mais quando o tema diz respeito aos alunos. No começo das atividades, pensei que não conseguiríamos chegar até o final – o debate. Eu passei muito material para eles sobre a formação dos engenheiros na França e pensei que não iriam conseguir ler tudo. Não sei se leram, mas o debate explorou a temática que foi tratada nos textos, na entrevista e nos documentos suplementares. Gostei da visão crítica que muitos têm sobre sua própria formação no Brasil. Fica claro o objetivo desses jovens quando decidem fazer intercâmbios buscando mais conhecimento: segurança profissional, conhecimentos sólidos. Esta é a mensagem que lhes é passada quando da apresentação do programa de Duplo Diploma.

3.1.6. DIÁRIO_6

Data: 23 e 28/04/2014.
Aula: 13 e 14
Público: alunos CFI_Poli (turma da noite)
Local: Biênio/CFI_EPUSP
Professor: Guiomar de Oliveira

Activité_1 Cours_1	"Description / Explication" L'objectif du dossier est de travailler la description des personnes, d'objets, d'un lieu, d'un phénomène et la description suivi de l'explication d'un fait ou d'un phénomène scientifique. - travailler la structure du texte descript/explicatif, - rappeler les outils de langue pour le genre textuel.
Compétences_1 / Durée (temps)	C.E. / 40min
Des outils pour communiquer...	**POUR LA MAISON** Photocopie des unités de la GPF[grammaire progressive du français] – Niveau Perfectionnement + corrigés. (les temps verbaux, propositions subordonnées, adjectifs qualitatifs et comparaison) 10min – découverte du document.
Activité_2 Cours_1	"La description et explication d'un objet" La mise en pratique - choisir entre les deux premières propositions et rédiger la description de l'objet – en binôme. - rédaction d'un texte selon l'énoncé – individuel et en cours.
Compétences_2 / Durée (temps)	E.O. - Interaction/ une heure

Activité_2 Cours_2	"La description et explication d'un objet" La mise en pratique - liste avec les adjectifs qualitatifs. - images d'objets – choisir une image et rédiger la description et explication de l'utilisation de l'objet.
Matériel_Dossier	Dossier Description / Explication Source: - *Grammaire du français – niveaux B1/B2 du CECR.* Atelier FLE, Didier. - http://grammaire.reverso.net/1_3_08_Lapposition.shtml - www.brynmawr.edu/french/cousin/Atelier1/descriptionobjet.htm

Atividade 1_Cours_1

A atividade 1 foi a reflexão sobre os textos descritivo e explicativo, estrutura e elementos de língua. Como citado em outra sequencia, o foco não é trabalhar a língua exclusivamente, e sim, a sua utilização em contextos específicos, como é o caso dos textos descritivo e explicativo.

Les outils pour communiquer

Foi entregue aos alunos fotocópia das unidades da GPF [grammaire progressive du français] Perfectionnement correspondentes aos elementos de língua utilizados para a elaboração dos textos descritivo e explicativo. O dossiê era longo e para ser feito em casa. As respostas foram fornecidas junto no dossiê.

Atividade 2_Cours 1

Essa atividade foi realizada em dois momentos: a primeira foi a redação da descrição de um objeto em duplas e a segunda, igualmente a redação de uma descrição, mas mais elaborada e para ser realizada individualmente.

Atividade 3_Cours 2

A atividade 3 foi semelhante à realizada individualmente. Entretanto, essa foi realizada em duplas. Cada dupla escolheu um objeto e sobre ele escreveram sua descrição e a explicação de como usá-lo. Cada dupla apresentou seu objeto no final da atividade.

Os objetos selecionados são invenções estranhas e engraçadas, eu diria até bizarras, o que tornou a atividade lúdica para os alunos.

Comentário:

O dossiê Descrição/Explicação era para focar em temas mais científicos, mas estávamos na semana que antecedia as primeiras provas semestrais da Poli, eu tinha pouquíssimos alunos em sala. Os alunos selecionados para o programa de duplo-diploma precisam garantir notas altas no fechamento do semestre. Nessa condição e considerando os semestres anteriores de mobilité, decidi propor uma atividade prática mais lúdica. Eu queria garantir a participação de todos os presentes e tornar aquele momento mais agradável. Eles chegam visivelmente cansados e com sono quando estão estudando e fazendo as provas. Muitos dos meus alunos tinham avaliações contínuas, então, juntando com as provas principais, não ficava fácil para eles manterem a concentração e a atenção durante duas horas no final do dia ou na hora do almoço.

De início, pensei na temática específica e acho que para uma próxima vez, eu deveria colocar mais dinâmica na aula, propor uma única imagem para ser trabalhada logo após o estudo do dossiê e construir com eles a descrição e a explicação, por exemplo. Estava com a atividade de descrição e explicação da pilha quase pronta e desisti, ia ficar muita coisa para eles.

Não dava para manter um ritmo puxado em todo momento. Se eu quisesse que eles continuassem comigo depois das provas, eu precisava deixá-los respirar. A prioridade é a Poli, não o francês, apesar do domínio da língua ser importante. Sem notas boas na Poli, eles não saem nem de São Paulo.

3.1.7. DIÁRIO_7

Data: (06/05/2013) 07 e 12/05/2014
Aula: 17 e 18
Público: alunos CFI_Poli (turma da noite)
Local: Biênio/CFI_EPUSP
Professor: Guiomar de Oliveira

Activité_1 Cours_1	"Description / Explication" – LE THEROREME DE PYTHAGORE L'objectif de cette activité dans le dossier est de travailler la description d'un phénomène ou d'un fait, dans le cas, le théorème de Pythagore et expliquer sa fonction et son utilisation. Pour cela, les élèves vont: - écouter l'enregistrement qui traite du théorème. - lire les documents – découvrir le personnage Pythagore et son théorème. - la mise en commun des informations comprises à partir de l'enregistrement.
Compétences_1 / Durée (temps)	C.O. – C.E. / deux heures / une heure pour l'écoute de l'enregistrement trente minutes pour élaborer en groupe ce qui a été présenté dans l'enregistrement trente minutes pour l'exploitation des documents supplémentaires.
Activité_2 Cours_2	"Le Théorème de Pythagore" / La mise en pratique - explorer les textes qui décrivent les calculs à partir du Théorème de Pythagore. - choisir un problème et le résoudre à fin de l'expliquer au tableau aux collègues de classe. – en binôme. Il est important de préparer le document par écrit avant la présentation orale.
Compétences_2 / Durée (temps)	E.O. - Interaction/une heure et trente min trente min environ pour la découverte des document supplémentaires. 30min pour le calcul, préparation du texte et de la présentation. trente minutes présentation des groupes.
Des outils pour communiquer...	Pronom Relatif – CE QUI, CE QUE, CE DONT Réflexion sur la transcription 10min – découverte du document.
Matériel_Dossier	Dossier Description / Explication / Source: - www.math93.com/index.php/histoire-des-maths/les-mathematiciens/175-pythagore-de-samos - audio: RFI – Le dictionnaire RFI – G comme Géométrie: Le Théorème de Pythagore. - E. SUQUET – site internet www.automaths.fr - www.palais-decouverte.fr

Activité_1

Centro de Línguas FFLCH - USP

CFI-POLI

Mobilité Internationale_1º semestre 2014
Profa. Guiomar M. Justino de Oliveira
CFI-Poli / CL_FFLCH-USP

DESCRIPTION / EXPLICATION

Objectifs :

- Décrire une personne, un lieu, un objet, une scène, un phénomène scientifique, un fait de société.
- Décrire et expliquer un phénomène scientifique, un fait de société.

Dans un texte descriptif/explicatif, on trouve :

DESCRIPTIF	+	RÉCIT
DESCRIPTIF	+	APPRÉCIATION (COMPARAISON)

Les outils du texte :

a. Les temps des verbes : présent, imparfait, plus-que-parfait (en général pour la description)
b. APPOSITION (fréquent)
   Ex. Voyant que tu étais fâché(e), je suis parti(e).
   Située vers Lyon, Bourg est une ville moyenne,...
c. Les propositions subordonnées relatives permettent l'apport d'informations sur une personne, un lieu, un objet.
d. Les adjectifs qualitatifs sont nombreux dans les descriptions et permettent l'apport d'informations sur ce qui est décrit.
e. Les comparaisons permettent à la fois d'adapter et décrire, on les trouve assez fréquemment dans les explications de phénomènes.
   Ex. Pour les spécialistes, il est plus facile de prévoir l'arrivée et la force des cyclones sur la côte-ouest des Etats-Unis QUE les nouveaux phénomènes, tel que le Tsunami, en Asie du sud-est.

Structure d'un texte descriptif/explicatif :

Les textes descriptifs/explicatifs sont des textes souvent construits de façon linéaires, à partir de phrases simples. Les phrases s'enchaînent en utilisant peu de connecteurs.

L'APPOSITION

Lorsqu'un nom vient en compléter un autre, on parle d'apposition.

Son frère, avocat à la cour, a plaidé notre cause.

Souvent l'apposition est entre virgules, mais il existe d'autres cas d'apposition.

Reconnaître une apposition

***L'apposition** se rattache à un nom auquel elle apporte un complément d'information sur une qualité ou sur la nature. Elle peut être reliée à ce nom soit directement, soit par la préposition *de*. L'apposition désigne la **même réalité** que le nom auquel elle se rapporte.

La société recrute deux ingénieurs stagiaires.La ville de Paris est la capitale de la France.

*Souvent, l'apposition est détachée du nom auquel elle se rapporte : soit elle en est séparée par des virgules, soit elle se trouve en tête de phrase.

Geneviève, l'aînée de la famille, s'est beaucoup occupée de ses petites sœurs (l'apposition ***l'aînée de la famille*** est séparée du nom ***Geneviève*** auquel elle se rapporte).

Nouvelle habitude alimentaire, le végétarisme gagne chaque année de nouveaux adeptes (l'apposition ***nouvelle habitude alimentaire*** qui se rapporte au nom ***végétarisme*** est placée en tête de phrase).

*L'apposition peut également se rapporter à un pronom.

Enfant, elle aimait déjà la musique (***enfant*** est un nom apposé au pronom ***elle***).

*On veillera à ne pas confondre l'apposition et le complément du nom introduit par de.

La ville de Paris (apposition : il y a identité entre la ville et Paris).

Les habitants de Paris (complément du nom : il n'y a pas identité).

Nature de l'apposition

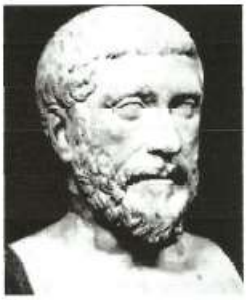
L'apposition peut être :

un **nom**	*Christiane, **la benjamine**, habite à Versailles.*
un **pronom**	*Vous devez remplir **vous-mêmes** la dernière page.*
une **proposition**	*Avec de tels chiffres, l'espoir **que nos bénéfices augmentent** est permis.*
un **infinitif**	*L'idée **de partir plusieurs jours ensemble** l'enchantait.*

http://grammaire.reverso.net/1_3_08_Lapposition.shtml

FICHE FOU Doc.3
Description / Explication

PYTHAGORE de Samos



D'une génération plus jeune que Thalès, il aurait vécu dans la seconde moitié du 6ème siècle av. J. C.

Bien sûr, peu de choses sont avérées, il faut plutôt lire l'histoire ci-dessous comme un joli conte. Quelques épistémologues avertis vont même jusqu'à voir en Pythagore un nom générique, (c'est un nom courant à l'époque), désignant un groupe de personnes.

Cependant Euclide le cite ainsi que quelques historiens de l'antiquité, alors..... rêvons.

1. Pythagore et ses voyages formateurs.

Né à Samos (Grèce), Pythagore avait 18 ans lorsqu'il participa aux Jeux Olympique et remporta toutes les compétitions de pugilat (sport de l'antiquité comparable à la boxe,

mais dans lequel les combattants portaient au poing un gantelet garni de fer ou de plomb, la ceste).

Par la suite, il décida de voyager.

- En Ionie toute proche, il passa quelques années auprès de Thalès et de son élève Anaximandre (v. 610 BC - v. 546 BC).
- Puis en Syrie, il séjourna avec les sages Vénitiens qui l'initièrent aux mystères de Byblos.
- Puis au mont Carmel, dans le Liban d'aujourd'hui.
- De là, il s'embarqua pour l'Égypte et y resta 20 années.

Lorsque les Perses envahirent le pays, il se serait retrouvé prisonnier et emmené à Babylone. Durant 12 années, il y acquiert l'immense savoir des scribes et mages babyloniens.

Pythagore a acquis ses connaissances mathématiques au cours de ses voyages.

On avance même qu'il aurait été jusqu'en Inde et en Bretagne, mais il est plus certain qu'il ait recueilli plusieurs de ses techniques et de ses outils mathématiques auprès des Égyptiens et des Babyloniens.

Ces deux peuples avaient dépassé les limites de l'arithmétique élémentaire et étaient capables d'effectuer des calculs complexes : résolution d'équations du second degré, système de numération évolué.

Cependant, ils considéraient les mathématiques comme un simple instrument utile pour résoudre des problèmes pratiques, ainsi, les motifs de la recherche de certaines règles de géométrie étaient d'établir les limites des champs recouverts lors des crues du Nil (le mot géométrie signifie "mesure de la terre").

Pythagore s'avisa que les Égyptiens et les Babyloniens effectuaient chaque calcul selon des recettes qu'ils se transmettaient de génération en génération, sans en analyser la logique.

Source: http://www.math93.com/index.php/histoire-des-maths/les-mathematiciens/175-pythagore-de-samos

FICHE FOU Doc.3
Description / Explication

Transcription

Le dictionnaire RFI / "G" comme Géométrie

Le Théorème de Pythagore

le nom de Pythagore est resté célèbre à plus d'un titre / quelque chose comme cinq cents ans avant notre ère / Pythagore de Samos / philosophe / musicologue / savant / créa son école à Crotone/ dans le sud de l'Italie / école qui devint rapidement une secte aux règles sévères // le nom de Pythagore est resté entouré de mystère / il n'écrivait rien lui-même / son enseignement était strictement oral et les seuls écrits qui aient traversé le temps sont ceux de ses disciples // il semble/ en fait / que le fameux théorème / qui porte son nom, soit encore antérieur à sa redécouverte par Pythagore // on en trouve la trace dans l'énoncé du théorème du conte de « Gougu » / en Chine / onze siècles avant notre ère // Gérard Boudau / mathématicien / chercheur à l'Université de Paris VI et Pythagore fait partie de son environnement quotidien / mais à quoi ressemble donc ce théorème //

alors / le théorème de Pythagore / il explique que si vous prenez trois points dans le plan et si vous les reliez par des segments et donc vous tenez trois segments / c'est ce qu'on appelle un triangle / et bien / si vous cherchez à trouver une relation entre les longueurs de trois côtés / de trois segments / eh bien / souvent c'est compliqué // et il y a un cas où ça devient très simple / c'est le cas où deux de côtés forment ce qu'on appelle un angle droit / un angle de quatre-vingt-dix degré // parce que dans ce cas-là / si on veut calculer la longueur du troisième côté / c'est-à-dire / celui qui est en face du l'angle droit et bien forcément plus grand que les deux autres et plus précisément le carré de la longueur de côté c'est égal à la somme des carrés de deux autres côtés / l'exemple plus simple qu'on puisse trouve c'est par exemple le cas où les deux côtés de l'angle droit sont de longueurs trois et quatre et à ce moment-là vous voyez que le troisième côté / celui qui est en face de l'angle droit / son côté est forcément cinq // alors / pourquoi // parce que tout simplement trois au carré ça fait neuf / quatre carré ça fait seize / vous faites la somme neuf plus seize / vous obtenez vingt-cinq et vingt-cinq c'est le carré précisément de cinq // voilà / des triplets / on appelle ça des triplets de nombres / des trois nombres comme trois quatre cinq / ça s'appelle un triplet pythagoricien pour cette raison-là // mais il y a beaucoup de triplets pythagoricien / il y a des nombres entiers qui vérifient cette raison //

moi / j'ai trouvé dans mes recherches qu'il y avait au moins trois cent soixante-dix façons de démontrer pourquoi les mathématiciens jusqu'aujourd'hui trouvent utile à essayer de nouvelles méthodes de démonstrations / Gérard Bourdau //

je ne sais pas s'ils cherchent de nouvelles méthodes de démonstration simplement / ce qui se passe c'est que le Théorème de Pythagore a des prolongements bien au-delà des simples problèmes d'un triangle / du plan d'un triangle rectangle du plan / en ce sens qu'on peut / dans d'autres contextes / dans des contextes / où il n'y a plus de segments / de points / d'angle droit etc. / on peut aussi considérer les objets mathématiques pour lesquels le Théorème de Pythagore a du sens // alors / les objets mathématiques pour lesquels / typiquement pour lesquels il y a du sens / que les mathématiciens appellent des fonctions / c'est-à-dire / des objets qui en général modélisent des phénomènes physiques / par exemple / et ces fonctions peuvent en un sens précise être

orthogonales entre elles et de ce fait vérifier le Théorème de Pythagore / c'est-à-dire / on va retrouver cette fameuse relation que / dans un triangle / je mets beaucoup de guillemets évidemment / parce que ce n'est plus un triangle qu'on peut voir / c'est un triangle abstrait / euh bien il y a cette relation entre les plus grands de côtés et la somme de carrés de deux autres //

et bien / je suppose que les applications géométriques sont employées depuis fort longtemps qu'au moins les grecs ce sont intéressés à la chose et depuis je pense que ça a dû intervenir dans la construction des bâtiments etc. / comment notamment vous pourriez préciser un peu la chose et puis peut-être nous dire s'il y a d'autres applications aujourd'hui / vous parliez des fonctions / alors / jusqu'où ça peut aller / Gerard Bourdau //

je prends l'exemple que si vous faites du papier peint sur une surface triangulaire hein / ça peut très bien vous arrivez comment ça m'est arrivé hein / c'est peut-être utile de connaître le Théorème de Pythagore / au moins de façon approximative pour dessiner / pour calculer le morceau de papier peint qui vous allez mettre sur le bon endroit / donc / c'est exemple que tout le monde peut vérifier dans la vie courante et probablement je ne connais pas le travail des charpentiers / mais que probablement qu'ils devaient avoir une connaissance intuitive du Théorème de Pythagore / quand on fait un bâtiment / qu'on a besoin de faire un triangle-rectangle / euh bien on a besoin de calculer des longueurs / donc / vraisemblablement il y a une connaissance artisanale intuitive du Théorème de Pythagore qui existe depuis très longtemps // alors / maintenant pour les applications beaucoup plus modernes entre guillemets / à savoir quand on quitte le domaine purement géométrique / c'est-à-dire / le domaine / un plan avec un triangle dans le plan / quand on considère des fonctions par exemple pour lesquelles l'orthogonalité un sens / et bien par exemple plus typiques ce sont les fonctions trigonométriques / les fonctions sinus-cosinus / des fonctions trigonométriques qui modélisent des phénomènes oscillatoires très simples / par exemple / comme un son musical // si vous prenez un son musical complexe / c'est-à-dire / celui émis par une corde de piano ou une corde de corde de guitare / euh bien vous constatez / ça peut se constater à l'oreille que ce son est la superposition des sons élémentaires // euh bien il se trouve précisément que ces sons élémentaires / donc / a priori il y a une infinité de sons élémentaire / comme l'intensité de ces différents sons tendent à devenir très petits et bien on entend que les premiers de cette infinité évidement / mais du point de vue mathématique ce qu'on peut dire c'est que les fonctions qui modélisent les sons élémentaires / les fonctions trigonométriques / euh bien / sont orthogonales entre elles / c'est-à-dire / qu'elles sont exactement dans la même situation que Théorème de Pythagore de sorte que l'énergie totale / une énergie totale est essentiellement le carré de la longueur de cette fonction / donc / l'énergie totale va donc s'écrire comme la somme des énergies de différents constituants élémentaires sin on veut du son / c'est un exemple complétement typique de l'utilisation du Théorème de Pythagore dans un contexte complétement du contexte géométrique initial / si vous voulez //

Le Théorème de Pythagore

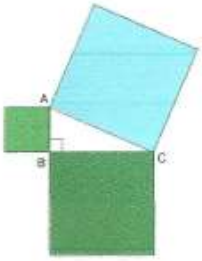
E.Suquet, esuquet@automaths.com

Pythagore était un philosophe et mathématicien grec du début du VIème siècle avant JC. Il ne nous reste aucun écrit de lui. On ne le connaît donc qu'à travers les récits des autres.
Le théorème de Pythagore était connu 1500 ans plus tôt des Babyloniens mais Pythagore semble être le premier à en avoir apporter la preuve.
Ceci dit, le premier écrit où figure la démonstration date d'environ -350 avant JC et a été rédigé par un autre célèbre mathématicien grec Euclide.

I Le théorème de Pythagore

Si un triangle est rectangle alors le carré de la longueur de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des longueurs des deux cotés formant l'angle droit.

Si ABC est un triangle rectangle en B alors $AC^2 = AB^2 + BC^2$



Interprétation géométrique :
L'aire du plus grand carré est égale à la somme des aires de deux autres carrés.

II La réciproque du théorème de Pythagore

Qu'est ce que la réciproque d'un théorème ?

Imaginons que l'on dispose du théorème suivant : « **Si** on a 'A' **alors** on obtient 'B' »
La réciproque de ce théorème serait : **Si** on a 'B' **alors** on obtient 'A' »
Attention !!! On ne parle de réciproque d'un théorème que dans le cas où celle-ci est vraie, ce qui n'est pas toujours le cas.

La réciproque du théorème de Pythagore est :

Si dans un triangle le carré de la longueur du plus grand côté est égal à la somme des carrés des deux autres côtés alors le triangle est rectangle.

Si dans un triangle ABC on a $AC^2 = AB^2 + BC^2$ alors ABC est un triangle rectangle en B.

Qu'est ce que la contraposée d'un théorème ?

Imaginons que l'on dispose du théorème suivant : « **Si** on a 'A' **alors** on obtient 'B' »
La contraposée de ce théorème est : **Si** on n'a pas 'B' **alors** on n'obtient pas 'A' »
Contrairement à la réciproque d'un théorème, la contraposée d'un théorème est toujours vraie.

La contraposée du théorème de Pythagore est donc :

Si dans un triangle le carré de la longueur du plus grand côté n'est pas égal à la somme des carrés des deux autres côtés alors le triangle n'est pas rectangle.

III Exercices commentés

Dans un triangle rectangle ABC en A, on a AB = 3, BC = 6. Quelle est la longueur de AC à 0,1 près ?

On sait que ABC est un triangle rectangle,

Il faut préciser que le triangle est rectangle. C'est la condition indispensable pour utiliser le théorème de Pythagore

N'oubliez as de citer le nom du théorème que vous utilisez.

D'après le théorème de Pythagore,

on a $BC^2 = AB^2 + AC^2$

Ecrivez d'abord la relation en toutes lettres.

$6^2 = 3^2 + AC^2$

$36 = 9 + AC^2$

$27 = AC^2$

$\sqrt{27} = AC$

Lorsque vous effectuez une approximation, vous devez toujours préciser l'erreur commise.

AC = 5,19 à 0,01 près

Lorsque l'on vos pose une question, terminez votre résolution par une phrase de conclusion

<u>AC mesure donc 5,19 à 0,01 près.</u>

ABC est un triangle tel que AB = 4 , BC = 3 et AC = 5. Est-il rectangle ?

Comparons AC^2 et $AB^2 + BC^2$

$AC^2 = 5^2 = 25$

Faites bien attention à calculer séparément AC^2 et $AB^2 + BC^2$

$AB^2 + BC^2 = 4^2 + 3^2 = 16 + 9 = 25$

Condition nécessaire et suffisante pour utiliser la réciproque théorème de Pythagore

On constate que $AC^2 = AB^2 + BC^2$

D'après la réciproque du théorème de Pythagore

<u>ABC est un triangle rectangle en B</u>

N'oubliez pas de souligner le résultat.

DEF est un triangle tel que DE = 4, EF = 6 et DF = 8. Est-il rectangle ?

Comparons DF^2 et $DE^2 + EF^2$

$DF^2 = 8^2 = 64$

$DE^2 + EF^2 = 4^2 + 6^2 = 16 + 36 = 52$

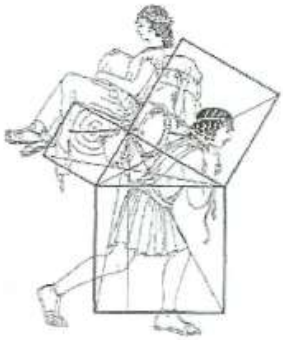
On constate que $DF^2 \neq DE^2 + EF^2$

Attention !!!
Malgré un début de rédaction identique à l'exemple précédent on n'utilise pas ici la réciproque du théorème de Pythagore

D'après la contraposée du théorème de Pythagore,

<u>le triangle ABC n'est donc pas rectangle</u>

Description / Explication



LE THÉORÈME DE PYTAGORE

Source: http://www.palais-decouverte.fr/index.php?id=858

6 démonstrations

Théorème de Pythagore, version 1

Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés :

$a^2 + b^2 = c^2$

idée : deux parallélogrammes qui ont la même base et la même hauteur ont aussi la même aire.

Théorème de Pythagore, version 2

Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés :

$a^2 + b^2 = c^2$

idée : lorsqu'on déplace une figure, son aire ne change pas.

Théorème de Pythagore, version 3

Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés :

$a^2 + b^2 = c^2$

idée : si une figure est dilatée ou contractée dans un facteur k, son aire est multipliée par k^2.

Théorème de Pythagore, version 4

Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés :

$a^2 + b^2 = c^2$

idée : révisez vos "identités remarquables" : $(a + b)^2 = ...$

Théorème de Pythagore, version 5

Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés :

$a^2 + b^2 = c^2$

idée : lorsqu'on déplace une figure, son aire ne change pas.

Théorème de Pythagore, version 6

Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés :

$a^2 + b^2 = c^2$

idée 1 : deux triangles qui ont la même base et la même hauteur ont aussi la même aire.
idée 2 : lorsqu'on déplace une figure, son aire ne change pas

Pythagore : exercices

Lors d'une tempête, le tronc d'un arbre a été brisé à 6m du sol. Le pied de l'arbre est maintenant situé à 8m de la cime. On suppose que le tronc de l'arbre est perpendiculaire au sol. Quelle était la hauteur de l'arbre avant la tempête ?

Un plumeau de 15 dm de hauteur a été brisé par le vent. Le sommet touche la terre à 9dm de la tige restée verticale. A quelle hauteur a-t-il été brisé ?

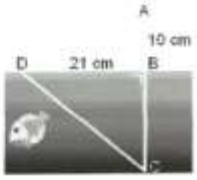
L'extrémité d'une échelle de 7m de long est appuyée contre un mur vertical et son pied est à 2m du mur. Calcule la hauteur du point d'appui de l'échelle contre le mur.

Une échelle est appuyée contre un mur perpendiculaire au sol. Elle mesure 2,6m et atteint une hauteur de 2.4m. En hauteur, elle glisse de 20cm. De quelle distance va-t-elle glisser horizontalement ?

On veut construire une quille formée d'un cylindre surmonté d'une calotte sphérique. On dispose d'un cylindre de 8cm de diamètre et de hauteur 18cm ainsi que d'une boule de 10cm de diamètre. A quelle distance de son centre faut-il couper la boule pour pouvoir l'assembler exactement avec le cylindre ?

En tombant au sol, une boule de pétanque de laisse une empreinte circulaire de 72 mm de diamètre et profonde de 18mm. Que vaut le rayon de cette boule de pétanque?

Le bout supérieur d'un roseau se trouve à 10 cm au-dessus de la surface de l'eau lorsque la tige est verticale. Si on le bascule sur le côté à partir du fond de l'eau, il disparaît sous l'eau à 21 cm du point où la tige perçait la surface de l'eau. Quelle est la profondeur de l'eau ?



Atividade 1_Cours_1

A escuta completa do áudio tinha 7'30''. Nas duas experiências, 2013 e 2014, separei os alunos por grupos e dei um rádio e um CD para que gerenciassem a descoberta do documento. Nos dois anos, consegui formar três grupos. Cada grupo ficou numa sala separada, assim o áudio e a interação entre eles não atrapalhariam os outros grupos. Essa mesma técnica fiz no mestrado, mas a descoberta era de um calculo desenvolvido inteiramente no papel por um professor francês – eles precisam entender o caminho feito pelo professor e dizer como o mesmo calculo acontecia no Brasil – era um cálculo de Análise Combinatória.

No doutorado, optei pela explicação do teorema feita por um professor para um programa de rádio. O interessante é que o grupo determinou a sua forma de explorar o áudio. Um grupo escolheu escutar palavra por palavra, outro, dividiu tarefas para as anotações e outro grupo, todos faziam tudo – ou seja, escutavam e anotavam as mesmas informações e depois de um tempo, paravam e comparavam o que tinham anotado para constituir um só documento.

A experiência foi muito boa. Gosto de ver os alunos descobrindo os documentos propostos e escolhendo a melhor forma de trabalhá-los.

O áudio não é fácil, o professor fala rápido e dá muitos exemplos. Escolhi esse tema, porque sei que os alunos dominam o raciocínio sem problemas e eu também. Então, eu conseguiria orientar o compartilhamento. Eu precisava que eles mergulhassem no tema, ficassem com as expressões matemáticas frescas, porque no final da sequencia didática, eles apresentariam um cálculo no quadro negro para os colegas. A apresentação consistiria na apresentação do enunciado, descrição dos elementos e explicação do raciocínio do calculo.

Assim que terminou o trabalho com o áudio, juntei os grupos e passei às perguntas. – Quelles informations sont présentées?

- Comment est organisée la présentation du professeur?

- Quelles informations sont pertinentes pour comprendre le théorème?

- Pythagore, qui est-ce?

- Le théorème de Pythagore sert à quoi?

Atividade 2_Cours_2

Nessa aula, pedi para que os alunos explorassem as versões propostas para o cálculo do teorema de Pitágoras. Os alunos foram divididos em duplas para essa etapa do trabalho. O grupo de 2014 estava reduzido e a atividade foi realizada individualmente.

A atividade consistia de duas partes:

1) *leitura do documento, estudo das formas de cálculos apresentadas – expressões utilizadas em francês*
2) *escolha de um problema matemático para ser resolvido. Após a resolução, elaboração do texto descritivo/explicativo para a apresentação oral do problema.*

Os alunos do grupo de 2014 foram filmados. Eles seguiram as etapas de cálculo, elaboração do texto e apresentação do problema para o grupo. Esse grupo era muito bom. Os alunos eram muito concentrados e comprometidos com as atividades que eu propunha.

O grupo de 2013 era igualmente bom, mas numeroso. As apresentações foram feitas em duplas.

Des outils pour communiquer...

No áudio sobre Pythagoras, temos muitos pronomes relativos. Como nós já tínhamos tratado dos pronomes relativos simples e compostos nos exercícios que deixei da GPF [grammaire progressive du français] Perfectionnement, era a hora de tratar de estruturas mais elaboradas – CE QUI, CE QUE, CE DONT.

<u>Comentário</u>:

Para sequências didáticas longas, é preciso ter certeza que os alunos não faltarão, pois a ausência de alunos nos grupos prejudica a progressão do trabalho. Dei sorte com as duas turmas. Sei que gostaram da atividade.

Considerações finais

Reflexões sobre os caminhos

---

*Aquele que tem um **porquê** para viver pode enfrentar todos os **comos**.*

Friedrich Nietzche

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, transforma-se. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, suas energias, dar forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida, podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as "transferências" de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano. (Moita, 2013:116-117)

Histórias de vida, diários de aula, relatos docentes, enfim, narrativas (auto)biográficas docentes, todas representam mais do que uma metodologia de pesquisa. Segundo Moita (2002), a reconstrução do conhecimento profissional por meio de reflexões sobre o vivido abre um espaço oportuno para se estabelecer diálogos entre os sujeitos: professor-indivíduo e o professor-social; entre os tempos: realidade presente e realidade passada; cria-se um exercício de composição de consciência de si mesmo, múltiplos sujeitos no tempo de uma mesma situação vivida.

O pesquisador-professor-pesquisado, na singularidade de sua história de vida, de seus relatos docentes, de seus diários de aula, faz emergir os vários sentidos nas várias situações e dimensões de sua vida. Adotar as narrativas docentes, como instrumento de estudo, exigiu uma atenção redobrada de minha parte para não ultrapassar os limites da análise e das interpretações dos dados sobre meu próprio vivido. Por um lado, partir de uma visão pessoal da formação e da profissão de meu *eu* professor foi o mesmo que me colocar desprotegida diante da visão acadêmico-científica; foi correr o risco de me ver 'desprofissionalizada'. Por outro lado, o exercício de distanciamento de meu *eu*-professor sobre o meu vivido, favoreceu a reflexão de meu *eu*-pesquisador, ampliou minha percepção e abriu o espaço para a reelaboração de meus saberes e fazeres profissionais.

O presente estudo, como já mencionado anteriormente, não pretende propor ações professorais como verdades universais para a formação do professor. Não pretende, tampouco, igualmente, fazer o leitor acreditar que o meu vivido é o exemplo de um caminho. A proposta dessa pesquisa de doutorado é trazer para o professor o seu olhar sobre si e o despertamento em sua prática docente.

Paulo Freire (2008) diz que, pela gramática, ensinar é um verbo transitivo-relativo, que pede um objeto direto e um objeto indireto – ensinar o quê? a quem? Eu complemento o jogo gramatical com o 'como'. O elemento 'como' traz o professor para a atividade, fazendo-o buscar, em sua prática, o melhor 'como' para compartilhar a informação com seu aluno; e, é assim, que o aluno aprende. Conversando com Freire, digo que sou professora de francês, porque tive e tenho alunos que querem aprender a língua. Ter alunos interessados no aprendizado de uma língua, no entanto, não é o suficiente para que se construa o processo de aprendizado pelo ensino da mesma.

Em meus relatos, descubro que, ao entrar no processo de ensino, não só exploro os temas propostos, mas, e, sobretudo, construo acessos à cultura francesa. Certamente, devo essa conexão com a língua e cultura francesas à relação amorosa que tenho com meu marido. Não falo somente do ponto de vista da relação humana, mas, igualmente, da relação intercultural que estabelecemos entre a minha cultura, a brasileira, e a de meu marido, a francesa. A conexão, que se transformou em compartilhamento pela interação e integração é presente, igualmente, em meu *eu*-professor. Sylvia Ashton-Warner (*in* Holly: 2013) escreveu: *Não é apenas uma parte de nós que se torna professor.* Concordo plenamente com a autora; e sobre mim mesma, ainda, diria que não só trouxe a professora para minha vida pessoal, mas as reviravoltas em minha vida pessoal ampliaram as possibilidades do meu ser-professor. Minha conexão com a França não se dá somente pela profissão; é a ligação afetivo-pessoal com o país e sua cultura que beneficia minha ação professoral.

Como construir uma conexão com uma cultura estrangeira? É o mesmo princípio para SER na língua do outro. Não se tem como passar uma receita para a apropriação da cultura do outro, com pitadas e colheradas de elementos de cultura, história, costumes e valores. A conexão, que chamo também de ponte, é estabelecida pelo indivíduo aprendiz daquela língua-cultura por meio do contato com um elemento-chave, desencadeador para o estabelecimento da conexão, em função de uma necessidade pessoal de aprendizado.

Com esse comentário, quero dizer que o professor não é um mero transmissor de conteúdo; ele é o responsável pela ativação da ponte para seu aluno e que será atravessada por ele, aluno; quando o mesmo estiver maduro para fazê-lo. Stephen Krashen (1982)

afirmou que o afeto que um indivíduo estabelece em relação a algo ou a um acontecimento, deve-se aos efeitos que o ‘algo’ ou o ‘acontecimento’ provocam em suas emoções – é o quanto o ‘algo’ e/ou ‘acontecimento’ preenchem suas necessidades individuais num dado momento.

O professor trabalha um conteúdo de língua/comunicação com seus alunos, que é processado de forma consciente - é o saber a respeito da língua, o conhecimento gramatical e suas regras. O uso espontâneo, no entanto, dar-se-á, quando a necessidade do indivíduo aparecer. Enquanto a situação da apropriação do ‘algo’ ou ‘acontecimento’ não se efetiva, o professor pode, por meio de sua ação pedagógica, alimentar seu aluno com elementos e situações que lhe permitirão cruzar a ponte sem dificuldades e sem o medo de SER na língua do outro. A atenção que o professor tem para auxiliar o aluno na construção de sua conexão é a mesma que ele deve ter para evitar o contrário – a desconexão ou a quebra da ponte. Obviamente, como contei em minhas narrativas, não é só de situações positivas que construímos o aprendizado de algo ou de vida. Por vezes, leva um tempo até que o indivíduo se dê conta da desconexão; por vezes, é imediato e avassalador. A ligação desfaz-se completamente, por conta da ação de um professor ou um acontecimento numa dada situação de ensino.

Redigindo meus relatos, estabeleci pontes com minhas situações docentes vividas antes e durante minha pesquisa de doutorado; delas, trouxe o que necessitava para o entendimento de minha formação e ação professoral. Algumas situações, ao serem registradas, esclareceram-se por meio dos ajustes de palavras e expressões na composição do texto, ganhando, no todo do texto, uma nova conexão. Por exemplo, a situação com a aluna da empresa francesa... Apesar de já tê-la percebido na época mesmo, ao escrevê-la, a situação ganhou outra significação para professora. Outras, apesar de não registradas e mostrando-se resistentes ao registro; revelaram o perigo da desconexão da professora. Ações realizadas e sofridas pela pesquisadora em suas atividades de pesquisa, quase puseram em risco a professora, o objeto de meu estudo.

Rememorar, resgatando o vivido, negativo ou positivo para a vida, traz a oportunidade ao indivíduo de processar situações complexas e melhorar seu entendimento

por meio de uma visão mais madura. Para o professor, rememorar, resgatar o vivido docente, permite-lhe a visão total do ensino, na qual ele mesmo é o agente transformador.

Que o professor reflexivo e atuante auxilie o aluno a construir uma ponte para o sonho e para a sua concretização; uma ponte para o alcance do objetivo e, finalmente, para a sua realização profissional plena.

Concluo essa tese trazendo uma das muitas vozes que dela participaram[23]:

UOL MAIL

Notícias da França

De: Yuri Gomes de Abreu
Para: guiomarmarins@uol.com.br
Cópia:
Cópia oculta:
Assunto: Notícias da França
Data: 03/10/2014 10:01
IMG_20140811...jpg 371.48 KB

Olá prof. Guiomar? Como vai?
Escrevo para mandar notícias daqui. Está tudo bem e estou aprendendo muita coisa nova.
A cada dia tenha mais certeza de que sem você não seria possível. Por isso, quero agradecer mais uma vez.
Lembro-me sempre de uma de nossas últimas conversas em que conversamos sobre aprender a être (não só aprender a estar aqui, mas aprender a ser aqui). Percebo que meu entendimento sobre meu ser já está mudando.

Quero dizer mais uma vez: Muito obrigado.

PS: Quando vier à França, não deixe de me visitar.

Bisous

--

Yuri Gomes de Abreu (*Magaiver*)

E assim se fazem as cousas...

Gil Vicente

[23] Mantive o nome do aluno na mensagem com sua devida autorização.

Referências bibliográficas[24]

ABREU, A. S. *Texto e gramática: uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita.* Col. Como eu ensino. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão.* Porto: Ed. Porto, (1996) 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* Campinas: Pontes Editores, 2008.

BAPTISTE, A.; MARTY, R. *Réussir le DELF B2.* Paris: Didier e Ciep, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992, 1º edição.

BÉRARD, É. *Grammaire du français – niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence.* Paris: Atelier FLE/Didier, 2006.

BERTRAND, O.; SCHAFFNER, I. *Réussir le TCF – Exercices et activités d'entraînement.* Palaiseau: Les Éditions de l'École Polytechnique, 2010.

BEACCO, J.-C. *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues.* Paris: Didier, 2007.

BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE.* CLE International, 2008.

BILLAUD, S.; RELAT, H. *TCF – TEST DE CONNAISSANCE DU FRANÇAIS – 250 ACTIVITÉS.* Paris: *CLE International, 2003.*

BLOOMFIELD, A.; MUBANGA BEYA, A. *DELF B1 – 200 activités.* Paris: CLE International/Sejer, 2006.

BRANDÃO, C.R. *Repensando a Pesquisa Participante.* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sociodiscursivo.* São Paulo: EDUC, 2012, 2º edição.

[24] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In* R. Bodgan & S. Biklen: *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Ed. Porto, 1994.

BORG, W. R.; GALL, M. D. *Educational research: An introduction.*, New York: Longman (5th ed.), 1989.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES. Strasbourg: Conseil d'Europe, Didier, 2001.

CARRAS, C., TOLAS, J., KOHLER, P. et SZILAGYI, E.. *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International, 2007.

CAVALLA, C. *Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire.* FDLM, 2010, nº47.

CAUSA, M.; MÈGRE, B.*Production écrite – niveaux C1/C2 du Cadre européen commun de référence.* Paris: Atelier FLE, Didier, 2008.

CAQUINEAU-GÜNDÜZ, M.-P.; DELATOUR, Y.; GIRODON, J.-P.; JENNEPIN, D.; LESAGE-LANGOT,.F.; SOMÉ, P. *Les 500 exercices de grammaire – Niveau B2.* Paris: Hachette FLE, 2007.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização.* [Coordenação da equipe de tradução: Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. São Paulo: Contexto, 2009, 1º ed.

CHISS, J. L. *La didactique du français entre la conceptualisation et contextualisation.* In: Recherches en Didactique des langues – Thèmes majeurs. Edição bilíngue. Belo Horizonte - MG: Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras, 2013.

CELANI, M. A. A. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In* LEFFA, V. J. (org.) *O professor de Línguas Estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2006, 2º ed.

CICUREL, R. *Análise das interações para compreender a aula de língua*. In *Pesquisa em Didática de Línguas – Grandes Temas – Edição bilíngue*. Org. BARROS, M.L.J., BARBOSA, M.V., ROCHEBOIS, B. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Letras, FALE/UFMG, 2013.

CONNELLY, F.; CLANDININ, J. *Stories of experience and narrative inquiry.* Educational Research, 1990, vol. 19, nº 5, p. 2-14.

_____. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1995.

CUNHA, R. C. *A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor.* Piauí: Artigo de pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Universidade Federal do Piauí – UFPI.

CUNHA, M. I. *Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.* São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, jan. 1997, v.23, nº 1-2.

CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et seconde.* Asdifle/CLE International, 2003.

CUQ, J.-P. et GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde –* Nouvelle édition. Grenoble: PUG, 2005.

DALCQ, A.-E. ; RAEMDONCK, D.V. ; WILMET, B. *Le français et les sciences – méthode de français scientifique avec lexique, index, exercices et corrigés.* Louvain-La-Neuve (Belgique): DUCULOT, 1989.

DAVIES (1972), WOODS, P. *Aspectos sociais da criatividade do professor. In* A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor.* Porto: Ed. Porto, 1991.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola.* Mercado de Letras, 2010.b

DOUGLAS, B.; MOUSTAKAS, C. *Heuristic Inquiry: the internal search to know.* Journal of Humanistic Psychology; 1985, 25(3), p. 39-55.

DUPLEIX, D.; MÈGRE, B.*Production écrite – niveaux B1/B2 du Cadre européen commun de référence.* Paris: Atelier FLE, Didier, 2007.

DOLLEZ, C.; PONS, S. *Alter ego 4 – Méthode de Français (B2).* Paris: Hachette, 2007.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching. In* Wittrock, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching.* New York : McMillan, 1986.

EURIN, S. B.; HENAO, M. de L. *Pratiques du Français Scientifique.* Hachette / AUPELF, 1992.

GALISSON, R. E COSTE, D. (Dir.), *Dictionnaire de didactique des langues,* Paris: Hachette, 1976.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas.* Rev. Educ. Soc., v. 13, nº 113, p. 1355-1379, Campinas: out.-dez., 2010.
Disponível em http://www.cedes.unicamp.br .

GOES, J. *Le "Mauger bleu".* Les Illustrations. Revue Dialogos, 2006 nº 14.

GUIMARÃES, A.M. M. *Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades.* Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão (SC): set./dez 2006,v. 6, n. 3, (pp. 347-374).

_____ *Reflexões sobre didatização de gênero. UN*irevista, abril, 2006, Vol. 1, n. 2.

HERNÁNDEZ (1986); ZABALZA, M. A. *Diários de Aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.* Porto: Ed. Porto, (1994) 2002.

HILGERT, E. *Quand le FOS vire au FOU (français sur objectifs universitaires).* Terre de FLE, 2009, nº 2 (pp.49 – 61).

HOLLY, M. L. *Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In* A. Nóvoa (org.): *Vidas de Professores.* Porto: Ed. Porto, 1992.

HOLTZER, G. *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques – Histoire des notions et des pratiques.* In *Le Français dans le monde*, CLE International / FIPF, janvier 2004

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* Tradução de Silvana Cobucci Leite. Coleção Questões da Nossa Época, São Paulo: Cortez, 2010, V 14, 8º ed.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.* Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

KOBER-KLEINERT, C., PARIZET, M.-L., POISSON-QUINTON, S. *Activités pour le Cadre européen commun de référence – Niveaux C1/C2.* CLE International, 2007.

LEHMANN, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère – Les programmes en question.* Paris: Hachette (Coll. F), 1993.

LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência.* Tradução de Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa/Fundação Lemann, 2011.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. *Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In* BABARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* Campinas: Mercado de letras, 2003.

LOUSADA, E. *Approche de situations d'action langagière.* FLDM, jan, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: configuração, dinâmica e circulação*. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Gêneros textuais: Reflexões e Ensino. Rio de Janeiro: LUCERNA, 2008, 3º ed.

MANGIANTE, J.-M. e PARPETTE, C. *Le français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris: Hachette FLE, 2004.

_____ *Le français sur objectif universitaire.* Paris: PUG FLE, 2011.

_____. *Le Français sur Objectif Universitaire : de la maitrise linguistique aux compétences universitaires*. Synergies Algérie, 2012, nº 15 (pp. 147 – 166).

MANGIANTE, J-M.; GOES, J. *Les écrits universitaires: besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants.* FDLM, 2010, nº 47.

MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J.; POLLOCK, J. E. *O ensino que funciona: estratégias baseadas em evidencias para melhorar o desempenho dos alunos.* Tradução de Magda França Lopes, Porto Alegre: Artmed, 2008.

MISSAGIA, J. *A hermenêutica em Heidegger e Gadamer: algumas confluências e divergências.* Bahia: Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, dezembro, 2012, v.6, nº 2.

MOITA, M. C. *Percursos de formação e de transformação. In:* Nóvoa, A. (org.) *Vidas de Professores.* Porto: Ed. Porto (2º ed.), 2013.

MORAES, A. A. A. *Histórias de leitura em narrativas de professores: uma alternativa de formação.* Manaus : Ed. da Universidade do Amazonas, 1999/2000.

MOURLHON-DALLIES, F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles.* Paris: Didier – Langues & Didactique, 2008.

MOUSTAKAS, C. *Heuristic Research: Design, methodology and applications.* Thousand Oaks: CA, 1990.

MOUSTAKAS, C. *Phenomenological Research Methods.* Thousand Oaks – California (USA): Sage Publications, 1994.

MOUSTAKAS (1994); TELLES, J. A. "*É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.* Assis: Revista Linguagem & Ensino, Universidade Estadual Paulista, 2002, v. 5, nº 2, p. 91-116.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores.* Porto: Ed. Porto (2º edição), 2013.

_____ *Profissão Professor.* Porto: Ed. Porto (2º edição), 2014.

_____ *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, G. M. J de. *POLI-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP.* Dissertação de mestrado, São Paulo: FFLCH-USP, 2009.

Disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/9/8146/tde-2311209-122427/pt-br.php

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa.* Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. *Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.* Belo Horizonte: Educação em Revista, abril, 2011, v. 27, nº 01, p. 369-386.

PERREIRA, C. C.; NEVES, J. S. B. *Ler/falar/escrever. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico-metodológica.* Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

PIETRARÓIA, C. *Percursos de leitura¸* São Paulo: Annablume, 1997.

_____ . *Questões de leitura¸* São Paulo: Annablume, 2001.

_____. *Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês? In* PIETRARÓIA, C. M. & ALBUQUERQUE-COSTA, H (orgs). *Ensino de Língua em contexto(s).* São Paulo: Paulistana/Capes, 2013, Vol. 1.

POLANYI, M.; SALES, Y. N.; SOUSA, A. F.; CAVALCANTE JUNIOR, F. S. *Ciência e Pesquisa centradas na pessoa: três modelos e seus efeitos na condução da investigação acadêmica.* Ver. NUFEN [online], julho-dezembro, 2012, v. 4, nº 2, p. 99-112.

PORCHER, L., *Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen. (1976)* In: La pédagogie du français langue étrangère. Paris: Hachette, 1978.

_____. *Lenseignement des langues étrangères.* Paris: Hachette Éducation, 2004.

PUREN, C. *Histoires des Méthodologies de l'Enseignement des Langues.* Coll. dirigé Robert Galisson. Paris: Nathan/CLE International, 1988.

Référentiel de programas pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun - A1/A2/B1/B2/C1/C2. Paris: CLE International e Alliance Française, 2008.

SALES, Y. N.; SOUSA, A. F.; CAVALCANTE JUNIOR, F. S. *Ciência e Pesquisa centradas na pessoa: três modelos e seus efeitos na condução da investigação acadêmica.* Ver. NUFEN [online], julho-dezembro, 2012, v. 4, nº 2, p. 99-112.

SALIÉS, T. G. *Formando professores: uma heurística reflexiva.* Goiânia: Rev. Signótica, jul.-dez., 2011 v. 23, nº 2, p. 459-473.

SANTAELLA, L. *Redação e Leitura – Guia para o ensino.* São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In* SCHNEUWLY,

B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização: Roxane e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. *Narrativas autobiográficas: Interfaces com a pesquisa sobre formação de professores.* Piauí: Universidade Federal do Piauí/UFPI. (artigo disponível na Internet, acessado em 18/05/2015/ http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_22.pdf)

SILVA, M. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática.* Bauru: EDUSC, 2003.

SOUZA, E. C.; CORDEIRO, V. M. R. *Histórias a contrapelo: escritas de si, (auto)biografia e formação de leitores.* Trabalho apresentado no Colloque International *Le biographique, la réflexivité et les temporalités – Articuler langues, cultures et formation.* Tours – França, 25 a 27 de junho de 2007.

SOUZA, E. C. *(Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação.* Revista Fórum Identidades, jul-dez 2008 ano 2, vol. 4, p. 37-50.

_____. *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In:* NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.) *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, 310 p.

SVINICKI, M.; MCKEACHIE, W. J. *Dicas de ensino: estratégias, pesquisa e teoria para professores universitários.* Tradução da 13º edição norte-americana Ez2translate. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue.* Coll. Techniques et pratiques de classe. Paris: CLE International/SEJER, 2006.

TELLES, J. A. *"É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.* Assis: Revista Linguagem & Ensino, Universidade Estadual Paulista, 2002, v. 5, nº 2, p. 91-116.

TOLAS, J. *Le français pour les sciences – Niveau intermédiaire ou avance.* Grenoble: PUG, 2004.

VIGNER, G. *La Didactique fonctionnelle du français.* Paris: Hachette (Coll. F), 1980.

WOODS, P. *Aspectos sociais da criatividade do professor. In* A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor.* Porto: Ed. Porto, 1991.

ZABALZA, M. A. *Diários de Aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.* Porto: Ed. Porto, (1994) 2002.