UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS E
TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

FÁBIO LUCAS PIERINI

**Francês com objetivos específicos para o curso de Secretariado Executivo:
é possível uma aprendizagem recíproca de saberes profissionais e
de linguagem?**

São Paulo

2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, LITERÁRIOS E
TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

**Francês com objetivos específicos para o curso de Secretariado Executivo:
é possível uma aprendizagem recíproca de saberes profissionais e
de linguagem?**

Fábio Lucas Pierini

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sabina Kundman

São Paulo

2012

NOME: PIERINI, Fábio Lucas

**TÍTULO: Francês com objetivos específicos para o curso de Secretariado Executivo:
é possível uma aprendizagem recíproca de saberes profissionais e de linguagem?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Para minha amada esposa, Mágna Tânia,
que nunca me deixou desistir.

Agradecimentos

Aos meus pais, Haidée Cristina e Antônio Lauro,
Aos professores Tokiko Ishihara, Paulo Massaro, Ana Luiza Camarani,
À orientadora, Maria Sabina Kundman,
Aos meus colegas de trabalho,
Aos meus alunos,
Aos amigos, em especial a Carlos Alberto Fonseca, Wanda Sandes e Márcio Prado,
E a todos aqueles cuja citação ocupariam mais páginas do que as deste trabalho,

Manifesto humildemente meus mais sinceros agradecimentos por tudo o que fizeram em meu auxílio durante esta jornada.

Resumo

Este trabalho originou-se da necessidade de elaborar e complementar atividades que promovam o ensino e a aprendizagem do francês com objetivos específicos para o curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Estadual de Maringá-PR. Durante o andamento do curso, percebemos que as tarefas de produção escrita poderiam ser potencializadas se tivessem como origem um texto oral, pois os alunos mobilizariam de forma mais proveitosa suas estratégias de compreensão. Para comprovar nossa hipótese, elaboramos uma tarefa na qual os alunos deveriam passar uma mensagem gravada na secretária eletrônica para uma nota de serviço, que são situações de comunicação muito correntes no ofício do secretariado. Nossa previsão era que ao conhecer o formato do texto de destino, o aluno selecionaria com mais agilidade as informações necessárias no texto fonte, comprovando o movimento de reciprocidade entre os saberes profissionais (estrutura do texto, contexto de emprego, etc.) e os saberes linguísticos. De fato, após quase um ano de trabalho, nossos alunos foram capazes de compor a nota de serviço a partir de uma gravação na secretária eletrônica, pois utilizaram estratégias de mediação para ligar a compreensão do texto fonte à produção do texto de destino. O resultado do uso dessas estratégias foi um texto de destino que obedeceu às normas de composição esperadas e cumpriu sua função comunicativa, comprovando o papel das estratégias de mediação na aprendizagem do francês com objetivos específicos para o curso de Secretariado Executivo Trilíngue.

Palavras-chave: Tarefas profissionais de linguagem; Competências de linguagem; Estratégias; Mediação; Reformulação.

Abstract

The aim of this work was to develop and supplement activities in order to promote the teaching and learning of French focusing the Trilingual Executive Secretariat Course of *Universidade Estadual de Maringá* – state of Paraná – Brazil. It was observed during the classes that the written production tasks could be improved if the oral text were taken into account, since the students would be able to mobilize the comprehension strategies in a more profitable way. To try the hypothesis, a communicative situation task was chosen among the most current of Secretariat work. For the elaborated task students should deliver a recorded message from an electronic machine into a memo. Our assumption was that students should select more accurately the necessary information of the source text, once they knew the format of the target text, confirming thus the exchange movement between their professional knowledge (text structure, job context, etc) and their linguistic knowledge. In fact, after almost one year of work, students were able to build up the memo, based in an electronic machine recording, by using mediation strategies to link the source text comprehension to the target text production. The use of such strategies showed that the target text followed the composition rules and accomplished its communicative function, proving the role of the mediation strategies in the learning of specific purpose French for the Executive Secretariat Course.

Keywords: Language professional tasks; Language competence; Mediation Strategies; Reformulation.

Résumé

Le présent travail est dû au besoin d'élaborer et compléter des activités promouvant l'enseignement et l'apprentissage du français sur objectifs spécifiques pour le cours de Secrétariat Trilingue de Direction de *Universidade Estadual de Maringá, Paraná*, Brésil. Pendant la démarche du cours, on s'est aperçu que les tâches de production écrite pourraient être améliorées si elles avaient comme origine un texte oral, car les apprenants mettraient en marche de façon plus fructueuse leurs stratégies de compréhension. Pour confirmer notre hypothèse, nous avons élaboré une tâche dans laquelle les apprenants devaient passer un message enregistré sur le répondeur vers une note de service, parce qu'elles représentent des tâches très ordinaires au métier de secrétaire. Nous prévoyons que lorsque les apprenants connaissent la forme du texte d'arrivée, ils choisiraient plus agilement les renseignements voulus dans le texte source, en confirmant le mouvement de réciprocité entre les savoirs professionnels (structure du texte, contexte du métier, etc.) et les savoirs linguistiques. En fait, après presque une année, nos étudiants ont été capables de composer la note de service à partir de l'enregistrement sur le répondeur, car ils ont mis en marche les stratégies de médiation pour relier la compréhension du texte source à la production du texte d'arrivée. Le résultat de la mise en marche de ces stratégies a été un texte d'arrivée obéissant aux normes d'écriture attendues et accomplissant le rôle des stratégies de médiation dans l'apprentissage du français sur objectifs spécifiques pour le cours de Secrétariat Trilingue de Direction.

Mots-clés : Tâches professionnelles de langage ; Compétences de langage ; Stratégies ; Médiation ; Reformulation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1. O que é FOS?	16
1.2. FOS numa perspectiva histórica	20
1.2.1. O francês de especialidade	20
1.2.2. O francês instrumental	23
1.2.3. O francês funcional	24
1.2.4. A Abordagem comunicativa	26
1.2.4.1. O francês da comunicação profissional	28
1.3. O Quadro Europeu, a perspectiva acional e o ensino por tarefas.....	32
1.3.1. Panorama do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.....	32
1.3.2. A concepção de tarefa	35
1.3.3. Estratégias	40
1.4. O ensino por competências	42
1.4.1. A interação verbal	42
1.4.2. Ativação da competência comunicacional	46
1.4.2.1. Exposição a amostras de interação	46
1.4.2.2. Sistematização comunicativa	47
1.4.2.3. Produção das conversações	47
1.4.3. A recepção/compreensão oral e escrita	48
1.4.3.1. A compreensão global	50
1.4.3.2. A compreensão mediana	50
1.4.3.3. A compreensão local	51
1.4.4. A produção oral e escrita	52
1.4.5. Articulação das competências e coesão metodológica	53
CAPÍTULO 2 – AS TAREFAS DO SECRETARIADO EXECUTIVO EM LÍNGUA FRANCESA.....	57
2.1. Necessidades e propostas para o curso de SET da UEM	58
2.2. Disciplinas de língua francesa no curso de SET da UEM	58
2.3. Tarefas secretariais: parâmetros franceses	60
2.3.1. CCIP – A visão de um centro de formação e certificação	63
2.3.2. O discurso profissional nas áreas de comércio e negócios	65
2.3.3. O dossiê pedagógico da revista <i>Points Communs</i>	67
2.3.3.1. A jornada dos secretários	67
2.3.4. Proposta de tarefa profissional para o ensino de francês no SET: a mediação entre textos	72
2.3.5. Precedente didático: <i>le procès-verbal</i>	76
2.3.6. Anotações: um recurso à passagem de um texto a outro	78

2.4. Passagens à escrita: alguns elementos teóricos	79
2.4.1. A transcodificação	80
2.4.2. Transcodificação e reformulação: alterações	81
2.4.3. Reformulação ou retextualização?	83
2.4.4. Os inconvenientes da reformulação	84
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE TRABALHO	86
3.1. Considerações gerais	87
3.2. Contexto da aplicação	89
3.2.1. Preâmbulo	89
3.2.2. O curso de SET da UEM	89
3.2.3. Perfil do grupo	90
3.3. Primeira fase da aplicação	92
3.3.1. Atividades de compreensão	92
3.3.2. O livro didático de apoio	98
3.4. Segunda etapa da aplicação	106
3.4.1. Primeira atividade de preparação – o telefone.....	106
3.4.2. Segunda atividade de preparação – pronomes complemento e condicional de polidez	111
3.4.3. Terceira atividade de preparação – a secretária eletrônica	114
3.4.4. Quarta atividade de preparação – a nota de serviço, primeira parte	120
3.4.5. Quinta atividade de preparação – a nota de serviço, segunda parte	124
3.5. Terceira etapa da aplicação – tarefa de passagem de um texto a outro	128
3.5.1. Análise das produções dos alunos	135
3.5.2. Comentários sobre as atividades	141
CONCLUSÕES.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
SITES CONSULTADOS	147
BIBLIOGRAFIA.....	148
APÊNDICES.....	153

INTRODUÇÃO

O ensino de francês com objetivos específicos foi inicialmente empregado para formar linguisticamente profissionais, pesquisadores e estudantes que, por várias razões, deveriam desenvolver suas atividades nesta língua. Historicamente, várias nomenclaturas se seguiram, buscando rotular tais métodos e metodologias, mas convencionalmente adotamos hoje o termo FOS (*Français sur objectifs spécifiques*) por ser mais amplo e representativo do ponto de vista terminológico. Sua principal característica é o levantamento das necessidades linguísticas dos alunos em função de seus objetivos profissionais, científicos ou acadêmicos.

Atualmente o ensino do FOS se faz frequentemente por meio de tarefas, que são uma forma de trazer realismo ao aprendizado institucional: ao propormos uma tarefa aos nossos alunos, eles mobilizam estratégias para cumpri-las a partir de uma necessidade comunicativa autêntica e cujo produto final é comparável àquele desempenhado no mundo real.

Quando iniciamos nossas atividades no curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Estadual de Maringá em 2009, tomamos a consciência de que para ensinar o FOS aos nossos alunos, deveríamos ir além da produção com base em modelos ou da compreensão por exposição a amostras de discursos em língua estrangeira, por maior que fosse a autenticidade dos documentos usados. Era preciso trabalhar a compreensão de um texto a partir do uso que se faria de suas informações no mundo profissional, assim como considerar as situações de comunicação prévias que desencadeiam a produção de um texto.

Entretanto, mesmo que tivéssemos acesso a vários arquivos de áudio, vídeo, texto e multimídia autênticos, as tarefas em sala de aula precisavam ser concebidas dentro das limitações de uma realidade escolar exolíngue, ou seja, fora das reais condições de trabalho na futura profissão dos alunos. Dessa forma, nossa atenção se concentrou em textos modelares e recorrentes da área de comércio e negócios associados ao Secretariado Executivo, motivando-nos a trabalhar com as relações entre textos, isto é, quando a produção de um texto de destino depende da compreensão de um texto fonte.

Para tanto, seria necessário realizar um levantamento de quais documentos são mais recorrentes no ofício do secretariado para então preparar as tarefas por meio das quais os alunos aprenderiam ao mesmo tempo a produzir e a entender determinados textos como parte de sua profissão e a língua francesa na qual eles são veiculados.

Não realizamos uma pesquisa em empresas por vários motivos, alguns deles os seguintes: a) Uma pesquisa que buscasse levantar os documentos e situações de uso da língua

francesa em empresas francesas instaladas no Brasil seria por si só uma tese e esse não é nosso objetivo; b) Várias pesquisas neste sentido já foram feitas (como se verá ao longo desta tese) e muitas delas são utilizadas para a elaboração dos materiais didáticos que já se encontram no mercado ou programas de formação em francês dos negócios e são acessíveis pela internet ou livros a todos os interessados; c) Nosso objetivo é formar o aluno para desempenhar suas funções nas situações mais corriqueiras e por isso preferimos avaliar e adaptar parâmetros elaborados por pesquisadores e instituições de competência reconhecida por seu caráter mais abrangente e completo.

A partir da análise desses parâmetros, entendemos que todo texto a ser produzido pelos secretários têm como fonte um primeiro texto e que a aprendizagem da língua francesa com objetivo profissional ocorreria na passagem deste texto fonte para o texto de destino, ou seja, aquele que o aluno deve aprender a produzir como parte de sua atuação profissional.

A pergunta seguinte que nos fizemos foi: se a aprendizagem ocorresse na passagem de um texto a outro, quais textos poderiam ser utilizados para este fim? Em nossa prática cotidiana, percebemos que a passagem de um texto escrito a outro também escrito só seria produtiva se ambos fossem diferentes o bastante para que o aluno não realizasse um decalque, exigindo certo nível de reflexão e experiência em língua francesa. Como comentamos anteriormente, trabalhamos em ambiente escolar exolíngue e toda atividade em sala de aula precisa ser potencializada para promover o máximo de aproveitamento. Dessa forma, uma passagem do tipo escrita para escrita, mesmo que válida, não potencializaria a aprendizagem do francês nem comprovaria de maneira mais evidente a dupla aprendizagem fora de níveis mais avançados em língua.

Assim, as tarefas de passagem de um texto oral para um texto escrito promoveriam melhor uma dupla aprendizagem tanto de elementos linguísticos quanto profissionais, pois a produção e a compreensão seriam tão interdependentes que ambas as competências funcionariam de forma recíproca e complementar.

Nossa hipótese era então que ao saber o que deve fazer com o texto fonte que compreende (visando uma produção), o aluno seleciona de forma mais eficiente os elementos necessários à produção do texto de destino, refinando sua compreensão. Em contrapartida, durante a produção, o aluno volta ao texto fonte para verificar suas hipóteses para compor o texto de destino, adequando-os um ao outro. Para confirmar essa hipótese, elaboramos uma tarefa na qual os alunos deveriam compor uma nota de serviço a partir de uma gravação na secretária eletrônica. Evidentemente tal tarefa não pode ser aplicada sem uma preparação prévia. Planejamos uma sequência de atividades na qual os alunos conheceriam

progressivamente cada passo da tarefa, tais como o uso do telefone, da secretária eletrônica, as fórmulas mais recorrentes de comunicação por meio desse suporte, bem como as normas de composição e as situações de emprego da nota de serviço.

As tarefas profissionais não são uma metodologia em si. Nosso objetivo é empregá-las como forma de complementação a uma formação sistemática e progressiva. Por essa razão, nós trabalhamos vários textos orais, escritos e audiovisuais ao longo do ano de 2010 com nosso grupo de alunos em complementação com um material didático voltado para o francês com objetivos específicos, *Travailler en français en entreprise* (Gillmann, 2007), o qual também possui uma estrutura muito semelhante à que adotamos: a de trabalhar vários elementos linguísticos e profissionais durante uma unidade até o momento de convergência, nomeado *Étude de cas*, no qual os alunos aplicam sem uma resposta correta específica os conhecimentos adquiridos previamente.

Para atingir esses objetivos, percorremos alguns pontos principais dos estudos sobre o ensino do FOS para enxergar uma relação entre as várias metodologias e pesquisas realizadas e percebemos haver uma forte ligação entre o saber profissional ou cultural, o saber linguístico, o texto (oral, escrito, audiovisual, etc.) e as estratégias das competências de linguagem envolvidas. Tal relação entre esses elementos remete à perspectiva acional, preconizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – aprender, ensinar, avaliar (Conselho da Europa, 2001).

Dessa forma, aprofundamos nossa pesquisa não apenas na perspectiva acional e no ensino por tarefas, como também no ensino por competências (Beacco, 2007). Nesta reflexão, descobrimos não haver incentivo a atividades de passagem de um texto para outro. Nossas buscas se voltaram então para autores da didática das línguas nos quais encontramos precedentes como a composição de um boletim de ocorrência em função de um acidente de trânsito (Vigner, 1984) e a composição de um recado escrito a partir de um atendimento telefônico (Tagliante, 1994). Do ponto de vista teórico, essa passagem de um texto a outro já foi explorada por vários autores, dentre os quais Peytard (1984), Marcuschi (2001) e Moulhon-Dallies (2008), confirmando sua viabilidade para o desenvolvimento das competências de linguagem e aprendizado da língua estrangeira em função da reciprocidade entre a compreensão do texto fonte e a produção do texto de destino.

A reciprocidade entre compreensão e produção depende de estratégias de mediação, através da qual o aluno faria idas e vindas entre o texto fonte e o de destino, comparando ambas as “versões da mesma mensagem”, verificando sua pertinência e modificando sua produção em função do conhecimento das características de cada um dos textos. Tal

movimento auxiliaria também ao professor quando da avaliação da produção, pois haveria maiores evidências dos processos operados pelos alunos, tais como anotações, experimentações, rasuras e ressalvas contidas no texto de destino.

Ao descobrirmos quais são as estratégias utilizadas pelos alunos para cumprir as tarefas, podemos realizar uma intervenção mais refinada e aguda, indo direto ao ponto de dificuldade e propondo tarefas de remediação nas quais os alunos tomariam consciência de suas falhas, melhorando progressivamente seu desempenho linguístico e profissional.

Nosso trabalho teve como resultado “colateral” um modelo a partir do qual poderemos elaborar novas tarefas bastando escolher um dos elementos a trabalhar com maior ênfase, seja um texto, um saber profissional/cultural, um saber linguístico ou uma competência de linguagem.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. O que é FOS?

FOS é uma sigla que significa *Français sur Objectifs Spécifiques*. Segundo Carras et al. (2007), ele é voltado para um público que precisa cada vez mais depressa adquirir um “capital cultural e de linguagem” com um “objetivo utilitário”, preparando-o para “situações com as quais ele se confrontará na vida universitária ou profissional” (p. 07). De acordo com Mangiante & Parpette (2004, p. 154), ele se diferencia do “francês generalista” porque apresenta um objetivo preciso, uma formação de curto período, é centrado em algumas situações e competências direcionadas, conteúdos muitas vezes não dominados pelo professor, contatos com atores do meio estudado e material a ser elaborado.

Atualmente é comum alocar sob a rubrica do FOS várias metodologias criadas ao longo dos anos. Um dos principais “recenseamentos” dessas metodologias foi feito por Lehmann (1993) que ora apresentamos na íntegra:

1. *Français scientifique et technique*: cette expression, une des plus anciennes de ce domaine, réfère à la fois à des variétés de langue et à des publics auxquels on veut les enseigner. Telle quelle, elle ne renvoie à aucune méthodologie particulière.
2. *Langue de spécialité*: surtout utilisée dans la décennie 63-73, cette appellation ajoute à la précédente une coloration méthodologique affirmée, celle du structuro-global audio-visuel première génération. Elle s'inscrit dans la mouvance du Français fondamental, avec la conception de cursus suivant une progression niveau 1, niveau 2 [...]. Dans cette optique, l'accent est mis, quel que soit le niveau, sur des spécificités lexicales et sur une sélection syntaxique.
3. *Français instrumental*: terme lancé en Amérique latine dès le début des années 70 pour désigner un enseignement ne se voulant ni culturel ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. Sont concernées aussi bien les sciences dures que les sciences humaines. Dans les différents contextes intéressés par ce type d'objectif, le français instrumental recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture des textes spécialisés.
4. *Français fonctionnel*: terme lancé dans le milieu des années 70 par le ministère des Affaires étrangères pour étiqueter une politique plus volontariste (bourses, stages de formation, opérations). En lançant l'expression « enseignement fonctionnel du français », les méthodologues ont mis l'accent sur les spécificités des publics et de leurs besoins, sur une pédagogie adéquate et une adaptation méthodologique, plus que sur les problèmes de langue.
5. *Enseignement du français sur objectifs spécifiques*: calqué sur l'anglais ESP (English for Special/Specific Purposes). Circule surtout parce que “fonctionnel” est un mot qui veut tout dire et rien dire, et met l'accent avant tout sur les objectifs à atteindre, moins sur les moyens pour y parvenir.
6. *Publics spécialisés*: expression utilisée par Reflet depuis sa création pour sa rubrique concernant l'enseignement du français à des publics adultes de spécialités diverses, à des niveaux différents de professionnalisation. Permet de mettre l'accent sur les publics concernés par des formations spécifiques, sans préjuger des méthodologies retenues (LEHMANN, 1993, p. 41).

As diferentes épocas, lugares e necessidades deram origem a diferentes metodologias e abordagens. Mais de uma década depois, novas nomenclaturas surgiram, assim como novas

leituras das mesmas metodologias e abordagens. Carras et al. (2007) organizam tais pesquisas da seguinte maneira:

<i>Période</i>	<i>Dénomination</i>	<i>Public</i>	<i>Orientations méthodologiques</i>
<i>Années 60</i>	<i>Français de spécialité</i>	<i>Public professionnel (non scolaire)</i>	<i>Dans la mouvance du Français Fondamental, focalisation sur le lexique</i>
<i>Années 70</i>	<i>Français scientifique et technique</i>	<i>Scientifiques</i>	<i>Méthodes SGAV Modèle d'enseignement à 3 niveaux : N1 : bases de la langue usuelle N2 : tronc commun scientifique VGOS N3 : perfectionnement par discipline, fondé sur un inventaire lexical (VGOM, VIEA,...)</i>
	<i>Français fonctionnel</i>	<i>Boursiers du gouvernement français</i>	<i>Approche fonctionnelle et communicative Rejet des cursus longs à 3 étapes et de la détermination des contenus par comptages lexicaux Niveau seuil : Prise en compte de la diversité des publics et de leurs besoins Détermination des contenus en fonction des objectifs visés Recensement des situations de communication et des actes de parole</i>
	<i>Français instrumental</i>	<i>Étudiants Chercheurs</i>	<i>La langue française comme instrument d'accès à la documentation scientifique et technique écrite</i>
<i>Années 80</i>	<i>Enseignement fonctionnel du français</i>	<i>Professionnels Étudiants Chercheurs</i>	<i>Émergence de la linguistique pragmatique Approche communicative (définition des contenus en fonction des situations de communication) Centration sur l'apprenant Accent mis sur l'utilisation de documents authentiques</i>
<i>Depuis les années 90</i>	<i>Français sur Objectifs Spécifiques</i>	<i>Professionnels Étudiants Chercheurs</i>	<i>Approche communicative Centration sur l'apprenant Retour du linguistique Analyse du discours Pédagogie actionnelle (pédagogie de la tâche, par projet) Évaluation de la compétence communicative</i>
	<i>Français de Spécialité</i>		
	<i>Français professionnel/ Langue des métiers</i>		<i>Centré sur une pratique professionnelle</i>

Tabela 01 : Evolução das nomenclaturas envolvendo FOS (CARRAS et al., 2007, p. 17-18)

Consultando Mourlhon-Dallies (2008, p. 13-14), podemos acrescentar a nomenclatura **Francês Língua Profissional**, cuja prioridade didática é a “conscientização das diferentes lógicas profissionais”, tendo como suporte didático uma abordagem “pós-comunicativa”, auxiliada por outras disciplinas além da didática das línguas.

O que podemos depreender das nomenclaturas apresentadas é a existência de uma evolução que acompanha as transformações políticas, econômicas e sociais, certamente, mas as mudanças ocorridas nos estudos da linguagem, como a adoção de referenciais teóricos advindos de outras ciências, tais como a sociolinguística, a psicolinguística, a pragmática, influenciaram na maneira como a língua é concebida e como as necessidades dos alunos são processadas para a elaboração de cursos.

Entretanto, concordamos com Mangiante & Parpette no que diz respeito à adoção da nomenclatura FOS como rubrica genérica para todas as demais porque ele “*a l’avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité*” (2004, p. 16). Outro argumento em favor do termo FOS é que ele “*représente mieux ce travail sur des compétences transversales à différentes disciplines*” (idem, ibidem) e “*travaille le cas par cas, ou en d’autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d’un public précis*” (idem, p. 17).

Há também a questão do professor. De acordo com Challe (2002, p. 19), é preciso considerar tanto o conhecimento da área em questão quanto o da língua pela qual ele é veiculado. O professor possui em maior grau o conhecimento da língua, mas não o da profissão dos alunos. Isso não é necessariamente um problema, uma vez que ambos podem realizar trocas que os enriqueçam. Dessa forma, o professor não deveria adotar uma postura de único detentor do saber, reconhecendo seus limites e permitindo aos alunos, mais especializados na área concernida, que se manifestem de maneira a ajudá-lo, construindo de forma recíproca o conhecimento durante o curso.

Michel Danilo, em mesa-redonda transcrita no número 14 dos *Cahiers de l’ASDIFLE* (2003), comenta a questão do professor “de fora da área”:

Est-il ambitieux de vouloir enseigner une matière qui n’est pas la sienne ? Depuis trente ans qu’ils enseignent, les enseignants sont devenus économistes, voire spécialistes pour certains, et les notions de base sont maîtrisées. Cela diffère des aspects techniques et compliqués du savoir dans un cycle universitaire. Les savoirs sont de nature différente, la langue passe par l’étude du monde des affaires. Il y a donc double apprentissage (ASDIFLE n° 14, p. 74-75)

Assim como o professor desenvolve uma dupla aprendizagem, pois precisa buscar nas disciplinas da área dos alunos os temas de suas aulas, os alunos também poderiam adquirir o conhecimento dessa mesma área por meio da língua ensinada, pois também é crescente o número de alunos em estágio de formação profissional que possuem disciplinas de línguas estrangeiras dentro do currículo de seus cursos.

Nesse caso, o professor de FOS assume também o papel de formador na área profissional do aluno e precisa de recursos que promovam tanto a aprendizagem da língua quanto de um conteúdo profissional. Penfornis descreve seu processo:

J’utilise des dossiers contenant deux parties [...]: la partie théorique sert d’initiation à la matière – introduction au lexique et aux concepts de la discipline –, l’autre est constituée d’activités et d’exercices. En quoi ces derniers diffèrent-ils de ceux du FLE ? Par l’importante présence des études de cas qui permettent de

travailler l'oral : recherche d'un problème et d'une solution à ce problème. Les apprenants travaillent en groupes et sur des matériaux en français [...] Pour l'écrit, je me tourne vers la réalisation d'écrits purement professionnels comme les comptes rendus des réunions, lettres, rapports, courriers électroniques (ASDIFLE no 14, p. 73)

Michel Danilo vai um pouco além, tratando de saberes transversais:

On part des besoins potentiels en tout cas pour nos élèves, car ils sont en formation initiale, et c'est vrai que l'on va chercher à faire en sorte qu'ils acquièrent une compétence de communication professionnelle. Pour cela, on va voir – de manière un peu empirique, il est vrai – quels seront leurs besoins les plus récurrents, les plus importants, les plus urgents dans le monde du demain, dans le domaine de leur profession qu'on ne connaît pas encore [...] il faut chercher à cibler des savoirs et savoir-faire, des savoir dire, des savoir être transversaux. Quand on suit un cours de français des affaires, il est évident qu'il faut apprendre à accueillir – si on est secrétaire –, à téléphoner, à annuler un rendez-vous, à savoir négocier [...] Mais pour acquérir ces savoir-faire, il y a toujours une base de savoirs et ces savoirs on les enseigne [...] on va enseigner ce français des affaires et des professions à travers des études de cas, qui sont des situations réelles de communication (ASDIFLE no 14, p. 77)

Considerando as declarações de Danilo e Penfornis, juntamente com as nomenclaturas apresentadas, é possível entender que o FOS não é uma metodologia, mas uma orientação pedagógica adotada por professores e instituições cujos alunos possuem uma necessidade específica. Os professores citados acima, autores de materiais didáticos voltados para a área de comércio, negócios e profissões, optam metodologicamente pelo estudo de caso, o que não é uma obrigação nem uma exclusividade do FOS.

Outras opções metodológicas para o FOS podem ser o ensino por projeto ou por tarefas. São abordagens do tipo acional que, segundo Carras et al. “*considère les apprenants comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans un environnement donné et dans un domaine d'action particulier*” (2007, p. 21). Na abordagem ou perspectiva acional, uma tarefa é “qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 30)¹.

A perspectiva acional é resultado dos trabalhos do Conselho da Europa, visando orientar o ensino, aprendizagem e avaliação das línguas estrangeiras em seu espaço plurilíngue, livre circulação de bens e pessoas e união monetária. Tal abordagem atende às necessidades específicas de nosso tempo, mas para compreendermos melhor o que é o FOS, é

---

¹ Adotamos para este trabalho a edição portuguesa do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (Edições Asa, Porto, Portugal). Reservamo-nos o direito de adequar a ortografia bem como algumas expressões ao português do Brasil.

importante fazer um percurso, mesmo que breve, da história das metodologias de ensino de línguas com objetivos específicos.

1.2. FOS numa perspectiva histórica

Desde quando haveria um ensino de francês com objetivos específicos? Se nos preocuparmos com elementos tais como uma sistematização do conteúdo a ser ensinado dentro de um contexto profissional, podemos nos reportar a Simone Eurin (1992, p. 24-26). A autora enumera uma série de descobertas a respeito de um ensino de línguas voltado a uma aplicação profissional e restrita, remontando ao século XIV:

- *M. Rebollet cite, à l'usage des voyageurs anglais venus sur le continent pour « affaires », un manuel du XIV^e siècle qui est peut-être le plus ancien manuel « français de l'hôtellerie et de la restauration » et qui est certainement le premier manuel de français langue étrangère des relations amoureuses !*
- *Ambroise Paré a rencontré un grand nombre de chirurgiens en Europe et a décrit comment ils mettaient en commun par geste et en langues différentes leur savoir technique et théorique. Le seul échec de communication spécialisée qu'il faillit avoir fut lors de son examen officiel de chirurgien, parce que ce dernier était en latin, la « la langue commune » qu'il maîtrisait mal.*
- *Gisèle Kahn (Reflète, no 33) a étudié un intéressant manuel de 1927, en usage dans les colonies, élaboré par des militaires français, pour « l'enseignement du français aux militaires indigènes ».*
- *On a retrouvé les carnets en espagnol et en russe (il ne s'agit pas de FLE, mais le principe est le même), que les colporteurs fleuristes de l'Oisans dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, avaient élaboré à l'usage des néophytes, compagnons, enfants, parentèles ou amis, qui partaient avec eux faire de grand voyage au Mexique ou en Russie (EURIN, 1992, p. 24)*

Podemos notar então que os profissionais de uma determinada área, quando da necessidade de fazer negócios com falantes de outras línguas, sempre ensinaram os “rudimentos comunicativos ao seu séquito, fossem eles seus subordinados ou mesmo seus filhos” (EURIN, 2003, p. 107). Isso significa que, de certa forma, desde sempre houve um aprendizado da língua como ferramenta de trabalho a partir da prática cotidiana do ofício. Entretanto, houve momentos em que o ensino do FOS tornou-se uma política de Estado.

1.2.1. O francês de especialidade

Entre os anos 1950 e 1960 o francês não detinha mais o posto de língua internacional, como também precisava de uma razão que motivasse as pessoas a aprendê-lo.

A primeira iniciativa do governo francês foi uma pesquisa dirigida por Georges Gougenheim sob patrocínio do CREDIF (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) no início dos anos 1950, que gerou uma lista das cerca de 3000 palavras e expressões mais faladas em francês, o “Francês Fundamental”. Com base no ensino do léxico, vocabulários especializados foram criados para áreas como as Ciências (VGOS – *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*; VGOM – *Vocabulaire Général d'Orientation Médicale*; VIEA – *Vocabulaire d'Initiation aux Études Agronomiques*).

A metodologia para o ensino de línguas em voga na época era a SGAV ou *Structuro-Global Audio-Visuelle*, elaborada pelo grupo de pesquisadores formado por Petar Guberina, da Universidade de Zagreb (atual Croácia), Paul Rivenc, da Escola Normal Superior de Saint-Cloud (França) e Raymond Renard, da Universidade Estadual de Mons (Bélgica), a partir da teoria psicológica da *gestalt*.

Segundo o *Dictionnaire de Didactique du Français, langue étrangère et seconde* (CUQ, 2003, p. 115-116), a teoria da *gestalt*, foi desenvolvida na Alemanha entre os anos 1930 e 1940 por um grupo de estudiosos, dentre os quais Max Wertheimer, Kurt Koffka e Wolfgang Köhler, e se embasa no princípio de que o cérebro reorganiza como um todo o conjunto de elementos que é percebido pelos sentidos. Dessa forma, a aprendizagem de uma língua se daria pela apreensão conjunta dos elementos sonoros e visuais captados pelos olhos e ouvidos.

Além da *gestalt*, a teoria do sistema verbo-tonal de Guberina (com base nos trabalhos de Troubetzkoy sobre o crivo fonológico e de Polivanov sobre a surdez fonológica) desempenha um papel fundamental na metodologia.

A teoria do sistema verbo-tonal é fundamental para o funcionamento de uma metodologia que pretende privilegiar a comunicação oral, deixando para aulas muito posteriores o contato com a escrita. Visto que o aprendizado de uma língua estrangeira por meio da fonética depende da apreensão e reprodução da cadeia sonora desta, é preciso entender que um som desconhecido não é percebido exatamente como é produzido. Deve haver uma constante reparação da produção oral do aluno em função do modelo escolhido (pela escola, professor, ministério da educação, etc) a partir dos erros do aluno, aproximando o novo som dos sons já conhecidos na língua materna e progressivamente levá-lo a reproduzir o som de acordo com o modelo.

O terceiro elemento da equação, a parte “Visual”, ficou por conta de um recurso tecnológico, o projetor de imagens fixas, que eram então pequenos o bastante para caberem numa sala de aula. Juntamente com um gravador de som a partir do qual o professor

manipulava simultaneamente a troca de imagens que representavam cenas da vida cotidiana que dariam acesso ao sentido das falas.

Tomando o método *Voix et Images de France*, Germain (1993, p. 158-159) nos apresenta o seguinte modelo de sequência didática para a metodologia SGAV:

- Apresentação global dos sons da lição através de um diálogo tirado da vida cotidiana, dando prioridade ao ritmo e à entonação;
- A apresentação é acompanhada por imagens fixas que ajudam a compreender e a memorizar o diálogo;
- O conteúdo aprendido é reutilizado e situações ligeiramente diferentes daquelas nas quais foi apresentado, proporcionando alguma liberdade de ação;
- Por fim, vem a fixação das estruturas gramaticais, com séries de construção de frases em exercícios estruturais no laboratório de línguas.

O laboratório de línguas possuía um papel importante na metodologia SGAV, porque os alunos poderiam repetir as falas dos diálogos a partir de modelos gravados e compará-los com sua própria voz, gravando-a durante os exercícios de repetição. Dessa forma, o aluno ouviria sua própria voz com os ouvidos e não através dos ossos do rosto, evitando distorções.

A gramática era induzida por meio da prática, sem que o professor demonstrasse as regularidades da língua. Ela só se tornaria explícita quando da passagem à escrita, o que se faz muito posteriormente num curso com a metodologia SGAV.

Ainda segundo Germain (1993, p. 161), a metodologia SGAV, apesar de permitir que os alunos aprendessem a se comunicar rapidamente em língua estrangeira em situações cotidianas de conversação, não proporcionava meios de entender bem o que os nativos falam entre si ou nos meios de comunicação, de tão “depurados” que eram os diálogos usados nas gravações.

Mesmo investindo numa metodologia que proporcionava um aprendizado relativamente rápido e confortável da língua francesa, o principal público, formado por alunos que cursavam essa língua como parte de seus programas escolares (ironicamente chamados de “cativos”), não seria grande o bastante para justificar o investimento governamental.

Entretanto, considerando a metodologia SGAV como a utilizada para o ensino de línguas estrangeiras, havia muita dificuldade em criar diálogos realistas a partir de tal léxico. Dependendo da área, nem todas as competências de linguagem eram trabalhadas, como era o caso de estudantes universitários e demais pesquisadores, cujos esforços se concentravam na leitura de textos escritos.

1.2.2. O francês instrumental

Na América Latina, a troca do francês pelo inglês no ensino regular acarretou um problema para as instituições de ensino superior nos anos 1970. Em vários cursos universitários, os alunos, professores e demais pesquisadores tinham a necessidade de ler textos publicados em francês e que demorariam muito para serem traduzidos ou nem o seriam. Assim sendo, os professores de língua francesa dessas instituições lançam várias iniciativas e cursos cuja metodologia foi chamada de francês instrumental.

Segundo Aupecle e Alvarez, o francês instrumental opunha-se ao francês generalista por ser orientado a um “objetivo de aprendizagem” definido e dar preferência

- à recepção em vez da produção;
- à escrita e não ao oral;
- à informação e não ao prazer estético;
- à orientação científica em um sentido amplo;
- à compreensão do conteúdo e não à tradução;
- a um nível pós elementar de conhecimento linguístico pelo aluno (AUPECLE & ALVAREZ, 1977, s/p, *apud* PIETRAROIA, 2011, p. 340)

Dessa forma,

ler exige um leitor ativo que, para entrar no texto de forma mais tranquila e produtora, aprende a recorrer às estratégias descendentes ou analíticas de leitura. Com esse tipo de estratégia, também chamada de onomasiológica, o leitor parte de uma hipótese geral que pode ter sobre o texto, e que é feita pelo exame de seus elementos mais salientes, como fotos, gráficos, títulos, para depois chegar à sua estrutura, parágrafos e elementos de base. Durante todo o processo, ele faz perguntas ao texto, procede a antecipações, reconhece palavras transparentes, usa seus conhecimentos de mundo, e sua própria experiência como leitor para, cada vez mais, afinar a construção do sentido do texto que tem em mãos. É um movimento lento, mas que traz bastante segurança ao leitor, na medida em que valoriza o que ele sabe sobre o tema do texto e sobre a prática da leitura (PIETRAROIA, 2011, p. 341)

O objetivo dessa metodologia é proporcionar ao aluno uma competência de leitura que lhe permita inicialmente compreender de forma global os textos sem recorrer à tradução, à leitura linear (decodificação termo a termo) e progressivamente “descer” às estruturas menores do texto, tais como o léxico, a conjugação verbal, etc. O francês instrumental é ainda empregado em várias instituições de ensino e passa por várias transformações, resultantes de novas demandas, necessidades e objetivos das novas gerações de alunos, como a leitura em voz alta, um ensino gramatical sistematizado, produção de pequenos textos, estratégias de controle (elaborar perguntas acerca do texto lido), recorrer a textos de áreas desconhecidas e

até mesmo discutir sobre estilos de aprendizagem, estratégias de compreensão desenvolvidas pelos próprios alunos (PIETRAROIA, 2011, p. 347-349).

1.2.3. O francês funcional

Segundo Cuq e Gruca (2003, p. 322-323), o francês funcional resulta de outra política do governo francês para difundir sua língua como sinônimo de tecnologia, desenvolvimento e progresso. Novamente o Ministério dos Assuntos Estrangeiros definiu áreas estratégicas (ciência e tecnologia, mas também direito, medicina, agronomia, turismo e hotelaria), pois acreditava que os profissionais dessas áreas pertencessem a uma elite de difusores do francês em suas áreas e países. Além das áreas, foram escolhidos também países considerados estratégicos foram alvo de cooperação universitária, técnica e científica, tais como Brasil, Coreia do Sul, Irã, Iraque e México.

Essa iniciativa, porém, privilegiava a compreensão escrita, pois o texto escrito era o principal vetor do conhecimento nas áreas em que se pretendia investir, indo na contramão da metodologia SGAV (cuja prioridade era a língua falada). Tal movimento acirrou uma questão que já era pertinente nos meios linguísticos desde o enriquecimento do francês fundamental pelo léxico das ciências: existe um francês funcional?

Louis Porcher (1976, p. 6-17) chega ao cerne da discussão quando, em seu célebre artigo “*Monsieur Thibault et le bec bunsen*”, publicado na revista *Études de Linguistique Appliquée* número 23, trata do embate de nomenclaturas entre francês funcional, línguas de especialidade e francês generalista com base no exemplo dado por Peter Strevens. O autor parte do pressuposto de que não adianta trocar o personagem do método *Voix et Images de France* (monsieur Thibault) por um termo lexical de qualquer outra área do conhecimento (no caso, o bico de Bunsen) para ensinar um francês mais útil aos cientistas. Ele conclui não haver um francês que seja funcional, ou seja, uma modalidade ou aplicação da língua mais adequada às ciências em oposição àquele usado no dia a dia. O que ele acredita haver, portanto, seria um *ensino* funcional do francês, considerando tanto as características do público quanto suas necessidades de comunicação.

De forma complementar, podemos acrescentar a declaração de Denis Lehmann (1993, p. 151) de que o francês funcional não teria por objetivo ensinar todo o francês, mas apenas uma parte dele, aquela que atenda às necessidades específicas de um determinado grupo de alunos, sejam eles cientistas, estudantes ou profissionais de uma área.

Entretanto, as duas reflexões que acabaram por esclarecer pontos fundamentais do ensino com objetivos específicos abrindo uma perspectiva mais complexa de trabalhar: essa parte da língua que atende às necessidades de um grupo em situações específicas de comunicação é a mesma do cotidiano ou outra língua, autônoma e independente, como um dialeto? Talvez por causa da insolubilidade do tema, a produção didática para o ensino de línguas com objetivos específicos na década de 1980 passou por um “recuo da onda” (*creux de la vague*).

De acordo com Besse & Galisson (1980), mesmo tendo colocado o aluno dentro das preocupações metodológicas, diversificado os cursos à disposição dos professores, destacado a aprendizagem de uma competência de comunicação e mostrado que a compreensão poderia ser desenvolvida por outros meios que não o da expressão, o Francês Funcional não constituía uma nova metodologia para o ensino do FLE. As razões são: a) Os conceitos do Francês Fundamental eram mal dominados do ponto de vista teórico e os meios pelos quais se passava das necessidades aos objetivos, dos objetivos aos conteúdos e dos conteúdos aos instrumentos de aprendizagem não eram evidentes o bastante; b) O Francês Fundamental não formulava novos problemas nem trazia soluções para as questões de sempre como a progressão, a conservação dos saberes, técnicas utilizadas, etc. c) Não havia interesse pelo ambiente da sala de aula, pelas atitudes dos alunos, preocupando-se mais com as situações reais de comunicação.

Lehmann (1993, p. 108) acrescenta mais uma deficiência ao Francês Funcional que foi o investimento maior nas competências de linguagem do que às questões culturais que são indissociáveis da comunicação entre elementos de diferentes culturas. Anteriormente a essa reflexão, Lehmann em parceria com Challe (1990, p. 80), comentou que como o Francês Funcional lançou as bases do que viria a ser a abordagem comunicativa, a saber, o questionamento da didática propriamente dita, a consideração pela diversidade dos públicos, assim como suas necessidades e objetivos, técnicas para a determinação de conteúdos, ferramentas de descrição linguística, etc., ele teria sido a causa da própria obsolescência.

Na década de 1980, a abordagem comunicativa floresce, mas é a partir dos anos 1990, em função de várias pesquisas de análise dos discursos profissionais e o retorno de vários formadores em língua francesa ao seu país de origem que materiais didáticos voltados para a comunicação em francês profissional são lançados em maior número. Essas pesquisas e materiais, no entanto, ainda apresentavam conflitos conceituais e terminológicos: afinal, a língua usada em situação profissional é a mesma do dia a dia ou é outra, acessível apenas aos iniciados?

1.2.4. A abordagem comunicativa

Segundo Martinez (2000, p. 69), a “doutrina comunicativa” teve início nos anos 1970 em função de uma demanda institucional que tinha em vista a construção progressiva da Comunidade Europeia, pois o ensino de línguas deveria atender a novas necessidades advindas do cenário político, econômico e social de então.

Com o apoio do Conselho da Europa, é publicado o *Threshold level* (“Nível limiar”, Van Ek, 1975), um programa comunicativo que definia os níveis mínimos para um usuário da língua inglesa. Foi realizado um levantamento das necessidades de linguagem em função da heterogeneidade dos públicos. O recorte linguístico foi feito com base em conceitos advindos da sociolinguística e da etnografia e não mais em categorias como a gramática ou o vocabulário.

Em *Un niveau seuil* (Coste et al., 1976), versão francesa do *Threshold Level*, seus autores procuraram constituir um conjunto de enunciados e a partir deles os usuários do francês poderiam fazer suas escolhas de acordo com seus objetivos, restrições e contexto específico. A partir daí, três conceitos se tornam fundamentais para uma abordagem comunicativa: noção, função e ato de fala.

Martinez (2000, p. 71) define **noção** como “*une catégorie d’appréhension ou, mieux, de découpage du réel*”. Ela varia de acordo com o grupo de pessoas, pois categorias como tamanho, velocidade, frequência, localização, forma e quantidade não são igualmente concebidas e pode ser percebida nas línguas através de classificadores como número, gênero, flexão, etc.

Já a **função** é definida como “*une opération que le langage accomplit et permet d’accomplir par sa mise en oeuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde*” (GALISSON & COSTE, 1976, *apud* MARTINEZ, 2000, p. 71). Trata-se mais de uma ferramenta de ação do que de representação porque a enunciação, neste caso é mais performativa do que de constatação, o que nos leva aos **atos de fala**: em casos como pedidos ou declarações como “Você pode, por favor, me trazer um café?” ou “Declaro aberta a semana de estudos da universidade” a relação entre os enunciados e o contexto de comunicação são tão explícitos quanto as funções. Em contrapartida, a frase “Como está frio aqui!” só equivale a “Desliguem o ar condicionado, por favor” e não a uma simples constatação a partir do conhecimento que os interlocutores têm do contexto implícito dessa frase.

O implícito faz parte também de outro elemento importante da abordagem comunicativa: a **pragmática**. Por meio dela, os enunciados são processados em função tanto de informações linguísticas quanto situacionais. De acordo com o *Dictionnaire de didactique du français*, no verbete relacionado, H.P. Grice,

Entend, par implicature, tout contenu non littéral, qu'il soit inscrit dans la langue ou dans le contexte. Ces contenus implicites sont interprétés par le biais d'inférences, sur la base d'un principe très général de coopération (que votre contribution corresponde à ce qui est attendu de vous) déclinés en quatre maximes : quantité (que votre contribution ne contienne ni plus, ni moins d'informations qu'il n'est requis) [...] ; qualité : (n'affirmez que ce que vous croyez être vrai) ; relation (parlez de ce dont il est vraiment question) ; manière (ne soyez ni ambigu ni confus) (CUQ, 2003, p. 198)

A prioridade da abordagem comunicativa é o desenvolvimento de uma **competência de comunicação**, termo de Dell Hymes (1972), a partir da qual se distinguem as normas de gramática e as normas de uso. Saber uma língua é saber usá-la em função do contexto social. O ensino da competência de comunicação compreende assim componentes linguísticos, discursivos, referenciais e socioculturais. Além disso, notam-se também quatro grandes orientações como o valor do sentido com progressão mais flexível, uma redução das repetições em proveito de exercícios de comunicação real ou simulada, a colocação do aluno como centro da aprendizagem como sujeito ativo e participante da comunicação e a inclusão de aspectos sociais e pragmáticos da comunicação, por se tratar não apenas de saberes, mas de saber-fazer.

Ainda segundo Martinez (2000, p. 76) a aprendizagem numa abordagem comunicativa se baseia na determinação de necessidades de linguagem, conciliando o processo linguístico com a urgência comunicativa. O aluno é tratado como “ator autônomo de sua aprendizagem” e o professor busca sensibilizá-lo tanto ao funcionamento da comunicação quanto à problemática da aprendizagem por meio de atividades como *jeux-de-rôles*, simulações, etc. O uso de documentos autênticos contribui para a criação de tarefas que promovam uma aprendizagem de conteúdo nocional/funcional por possibilitarem sua imediata reutilização. “*Il sont aussi plus proches de l'usage langagier réel, donc de nature à susciter connaissances et réflexion chez l'apprenant sur les conditions sociales et culturelles de leur production*” (Martinez, 2000, p. 77).

Enfim, podemos entender a abordagem comunicativa como “*un système voué à intégrer des dispositifs diversifiés et ceux-ci ont pour finalité d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée*” (idem, ibidem)

1.2.4.1. O francês da comunicação profissional

Após essa breve explanação sobre a abordagem comunicativa, voltaremos às falas proferidas nos 29º e 30º encontros da ASDIFLE em março e outubro de 2002. Trata-se de uma mesa-redonda formada por professores de FOS, dois deles autores de materiais didáticos (Michel Danilo – *Le français de l'entreprise*; Jean-Luc Penfornis – *Français.com*) mediada por Michel Drouère. Isabelle Foltête, linguista e professora de FLE na universidade Paris VII diz que se deveria

Associer le FOS dans les entreprises à la notion d'« opérationnalité ». On doit arriver à des performances qui se mesurent à partir de référentiels, à partir desquels on doit toujours travailler en milieu d'entreprises. Ainsi, le FOS est synonyme d'« opérationnalité » et de « référentiels ». Il n'y a pas de fracture entre le FOS et le français littéraire ou autre. Pour moi, c'est uniquement une question de priorités (ASDIFLE n° 14, 2003, p. 72)

Jean-Luc Penfornis, professor do ICF e autor de vários métodos de francês para a área de negócios, complementa:

Ce que je m'efforce de faire pendant mes cours, c'est d'enseigner un français utile. On a parlé de performances, on pourrait parler d'efficacité : c'est à dire que c'est un enseignement qui est tourné vers la réalisation d'une tâche précise et qui répond à un besoin précis. L'enseignement y est très pragmatique (ASDIFLE n° 14, 2003, p. 73)

Dessa forma, entendemos que o francês com objetivos específicos, seja do ponto de vista do conteúdo, seja do ponto de vista das competências, exigiria uma preparação tão específica que não apenas os temas ficariam cada vez mais direcionados como também o professor seria obrigado a recomeçar seu trabalho a cada novo aluno ou grupo de alunos. O grande desafio, a nosso ver, consistiria então em escapar da elaboração de formações caso a caso, dependendo de uma constante montagem, remontagem e revisão de conteúdos. Como englobar os objetivos de maneira a torná-los viáveis e reaproveitáveis, com um mínimo de alterações a cada novo ciclo de formação?

Vejamos mais uma vez como funciona o processo dos professores que desenvolveram na prática seus próprios métodos:

Jean-Luc Penfornis: *J'utilise des dossiers contenant deux parties [...]: la partie théorique sert d'initiation à la matière – introduction au lexique et aux concepts de la discipline –, l'autre est constituée d'activités et d'exercices. En quoi ces derniers*

diffèrent-ils de ceux du FLE ? Par l'importante présence des études de cas qui permettent de travailler l'oral : recherche d'un problème et d'une solution à ce problème. Les apprenants travaillent en groupes et sur des matériaux en français [...] Pour l'écrit, je me tourne vers la réalisation d'écrits purement professionnels comme les comptes rendus des réunions, lettres, rapports, courriers électroniques (ASDIFLE n° 14, 2003, p.73).

Na opinião de Penfornis, parece muito difícil trabalhar com alunos iniciantes seja na língua, seja na disciplina que se procura ensinar (economia, contabilidade, direito, etc). Os outros debatedores, como Isabelle Foltête e Pierre Morel, ressaltam o papel da imprensa como recurso introdutório antes de partir para as tarefas precisas propriamente ditas (ASDIFLE n° 14, 2003, p. 74). Michel Danilo comenta que “é mais interessante aprender noções de economia e a se comunicar falando de economia do que refletindo sobre a língua” (Idem, Ibidem), proporcionando trocas realistas entre os grupos de alunos e toca num outro ponto fundamental: quem deve dar as aulas de francês com objetivos específicos, o professor de francês literário que estuda o assunto específico posteriormente à sua formação ou um profissional da área em questão que tenha domínio da língua francesa? Danilo responde que após certo tempo lecionando línguas estrangeiras com objetivos específicos, o professor acaba por se tornar também especialista na área dos alunos.

A partir da colocação de Danilo podemos supor que tanto a partir de uma formação “literária” é possível chegar a uma formação “profissionalizante” quanto o contrário, que foi o caso dele e de Penfornis, formados inicialmente em economia.

Considerando essa suposição, podemos alegar haver uma reciprocidade entre os dois saberes, pois a língua sem conteúdo nada comunica e o conteúdo, sem a linguagem, não pode ser comunicado. E sem uma interação entre ambos as pessoas não participam do meio social em que vivem, não havendo mais relações científicas, acadêmicas ou profissionais.

Entretanto, precisamos pensar na questão metodológica: se a língua (o francês) é a mesma, mas em cada situação há uma maior concentração lexical, sintática, gramatical, semântica do que em outras, como proceder? Retomemos a fala já citada de Danilo:

On part des besoins potentiels en tout cas pour nos élèves, car ils sont en formation initiale, et c'est vrai que l'on va chercher à faire en sorte qu'ils acquièrent une compétence de communication professionnelle. Pour cela, on va voir – de manière un peu empirique, il est vrai – quels seront leurs besoins les plus récurrents, les plus importants, les plus urgents dans le monde du demain, dans le domaine de leur profession qu'on ne connaît pas encore [...] il faut chercher à cibler des savoirs et savoir-faire, des savoir dire, des savoir être transversaux. Quand on suit un cours de français des affaires, il est évident qu'il faut apprendre à accueillir – si on est secrétaire –, à téléphoner, à annuler un rendez-vous, à savoir négocier [...] Mais pour acquérir ces savoir-faire, il y a toujours une base de savoirs et ces savoirs on les enseigne [...] on va enseigner ce français des affaires et des professions à travers

des études de cas, qui sont des situations réelles de communication (ASDIFLE n° 14, 2003, p. 77)

A partir das considerações feitas até agora, podemos entender que a metodologia para o ensino de uma língua depende dos objetivos visados, sejam eles quais forem. Não se questionavam os objetivos anteriormente porque a escola era seu principal polo de irradiação e os objetivos literários/culturais eram considerados uma necessidade única e o registro culto da língua, o mesmo para todas as situações. Hoje em dia, a escola não é mais o único lugar onde coisas podem ser aprendidas e o turismo de passeio não é mais o único objetivo dos alunos de um curso de idiomas. Com uma nova configuração mundial, cada ação depende de um saber e de um saber-fazer específicos que precisam ser adquiridos em quantidades e velocidades cada vez maiores. As pessoas passam a procurar por um curso de idiomas – entre outras coisas – que atendam a sua participação nessa nova realidade.

Se o objetivo do aluno é, por exemplo, ter acesso a um conhecimento que se encontra em textos escritos e com eles realizar estudos universitários numa determinada área (economia, matemática, literatura), o professor deveria escolher textos representativos dessas áreas e trabalhar inicialmente sua compreensão num nível global e depois paulatinamente aprofundar esse nível na mesma medida em que trabalha os elementos linguísticos pertinentes aos textos escritos dessa área. Teremos então o seguinte esquema:

A partir desse esquema, colocamos no centro de nossas preocupações a ação, que é o desempenho linguístico, manifestado por meio das competências de recepção escrita. A partir dela, colocamos em relação os saberes da língua (lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos, etc.) e os saberes da área em questão (que podem ser acadêmicos, científicos ou profissionais). Os dois saberes interagem com o texto já produzido ou na medida em que é

produzido por meio das competências de linguagem, gerando a participação numa comunidade de linguagem e de cultura.

Esses três elementos não são o bastante para o que pretendemos, pois as competências, os saberes e o texto precisam de um quarto que mova suas engrenagens, criando um sistema de reciprocidade entre eles: no caso da compreensão, por exemplo, os saberes são ativados pelas competências para depreender o sentido de um texto, mas a depreensão do texto em si também modifica os saberes e a própria competência ativada para realizá-la. E o elemento que promove essa movimentação entre os demais são as estratégias: planejamento, execução, avaliação e remediação, comuns a todas as outras competências.

Dessa forma, nosso esquema deve ser representado da seguinte maneira:

O objetivo do esquema acima é resumir, tanto quanto possível, a intersecção entre o que o aluno faz em sala de aula e o que fará na carreira profissional com base em tudo o que foi dito até aqui e será complementado adiante. Ele também ilustra a noção de tarefa com a qual trabalhamos durante um ano de experiência com nossos alunos: a constante interação entre saberes profissionais e linguísticos, competências e texto por meio de estratégias. A esse esquema, chamaremos **tarefa profissional**, o qual nós defendemos como modelo para a elaboração de atividades em meio escolar exolíngue que tenham por objetivo o ensino e a aprendizagem simultâneos dos saberes profissionais e linguísticos.

A noção de tarefa, bem como a de competência, texto e estratégias, foi tomada do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, que adota como abordagem a perspectiva acional que ora discutiremos.

1.3. O Quadro Europeu, a perspectiva acional e o ensino por tarefas

O termo “perspectiva acional” tem como objetivo nomear um ensino de línguas visando à formação de um cidadão que “atue” socialmente por meio da língua do outro, promovendo um ambiente de cooperação e integração. É uma perspectiva e não uma metodologia porque seu documento de referência, o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas, oferece parâmetros e níveis que orientam o trabalho, mas não um “passo a passo” de como ele deve ser feito. Evidentemente, ele foi criado para uma realidade europeia, visando a livre circulação de estudantes, pesquisadores e profissionais, mas o cerne das teorias que o sustenta – a concepção de tarefa – é de grande interesse para nosso trabalho. Por essa razão iremos explorar os conceitos de tarefa, competências, saberes e estratégias propostos pelo QECR e sua relação com nossos objetivos.

1.3.1. Panorama do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

Faremos um breve passeio por vários conceitos presentes no QECR porque, como se pode perceber, a tarefa é complexa e sua concepção e definição dependem daquela de vários outros elementos que a constituem. Depois desse panorama, voltaremos a nosso esquema para reapresentá-lo de forma mais sólida e completa.

Para os conceptores do QECR, o uso da língua é descrito da seguinte maneira:

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

As competências (conceitos-chave da perspectiva acional) são as competências gerais individuais (saber-ser/estar, saber, saber-fazer e saber-aprender), a competência para a comunicação linguística (componentes sociolinguístico, linguístico e pragmático), os domínios (público, profissional, educacional e pessoal), as tarefas, as estratégias e os textos. Vejamos como funciona cada um deles.

As competências gerais individuais (Conselho da Europa, 2001, p. 29-34) são conhecimentos, habilidades e disposições que permitem ao usuário da língua agir. A primeira delas é o saber ser/estar, que são disposições individuais, traços de personalidade, dispositivos de atitudes que tocam a imagem de si e dos outros, ao caráter tanto introvertido quanto extrovertido durante uma interação social. Não são atributos permanentes e imutáveis de uma pessoa, são jeitos de ser que podem se transformar com o tempo. A segunda competência é o saber propriamente dito, que resulta da experiência social (saberes empíricos) ou de uma aprendizagem formal (saberes acadêmicos), e ele pode ser reestruturado várias vezes ao longo do tempo. A terceira competência é o saber-fazer: trata-se de um domínio procedimental de uma determinada habilidade após um período de aprendizagem empírica ou escolar, ou seja, uma habilidade que foi adquirida num momento da vida e que, após algum tempo de aplicação passou a ser executada de maneira quase automática. A última competência é o saber aprender, que é uma disposição prévia para aceitar o outro, seja ele uma língua, uma cultura, uma pessoa, uma habilidade, etc. Esta competência é essencial, pois é ela que estimula as demais.

A competência para comunicar linguisticamente (Conselho da Europa, p. 34-35) é o exercício de comunicar-se num determinado domínio para processar um ou mais textos com a intenção de realizar uma ou mais tarefas. Ela divide-se em três componentes: o sociolinguístico, o linguístico e o pragmático.

O componente sociolinguístico diz respeito às condições socioculturais da produção linguística. Ele compõe a competência de comunicação linguística por causa da importância das dimensões culturais do ato de comunicação em si, afeta qualquer comunicação entre representantes de diferentes culturas, principalmente em função das regras sociais, por exemplo, como se dirigir a uma pessoa dependendo de sua idade, sexo, religião ou grupo social.

O componente linguístico propriamente dito é composto pelos saberes e saberes-fazer relativos ao léxico, à fonética, à sintaxe e demais dimensões do sistema de uma língua em si, independentemente do valor sociolinguístico de suas variações e funções pragmáticas de suas realizações.

Por fim, o componente pragmático refere-se aos saberes, saber-ser e saberes-fazer relativos ao que o sistema linguístico e as variações sociolinguísticas, assim como comportamentos gestuais, mímicos e proxêmicos. É possível assim mobilizar funcionalmente meios linguísticos (funções linguísticas, atos de fala), recorrer a roteiros de trocas

interacionais, dominar jogos de coesão e de coerência do discurso, captar tipos e gêneros textuais, efeitos de ironia, paródia.

A competência para a comunicação linguística inicia-se a partir do momento em que o usuário da língua realiza atividades linguísticas (Conselho da Europa, p. 35-36) variadas que possam conter recepção, produção, interação e mediação. A interação é considerada essencial porque funcionaria como uma central de processamento das atividades de produção e recepção de dois ou mais atores participando de uma troca oral ou escrita. A mediação é um processo que toma parte tanto da produção quanto da recepção e reorganizaria um discurso original para uma terceira pessoa não envolvida na primeira troca de mensagens. É o caso da tradução, interpretação, resumo, resenha, relatório, ata, etc.

Os domínios (Conselho da Europa, p. 36-37) são os espaços reais ou virtuais onde ocorrem as atividades linguísticas e podem ser separados em quatro setores maiores: o público, o profissional, o educacional e o pessoal. No domínio público, verificamos as trocas sociais mais comuns, como relações comerciais e civis, serviços públicos, atividades culturais, lazer em locais públicos, relações com os meios de comunicação, etc. Já no domínio pessoal, consideram-se as relações familiares e práticas sociais individuais como passatempos e esportes. Evidentemente, o domínio profissional recobre tudo o que diz respeito ao trabalho e à atividade profissional. E finalmente, o domínio educacional é aquele encarregado de um contexto de formação, no qual o indivíduo deveria adquirir certos conhecimentos ou habilidades.

Tarefas, estratégias e textos (Conselho da Europa, p. 37-38) uma tarefa é todo objetivo acional que o ator social acredita levá-lo a um resultado esperado em função de um problema a resolver, uma obrigação a cumprir ou qualquer outro objetivo a atingir. Mas as tarefas não são exclusivamente linguísticas, ainda que possa ser necessário recorrer a recursos linguísticos para resolvê-las, como por exemplo, ler um manual de instruções para instalar um equipamento. Para realizar essa tarefa, as pessoas naturalmente recorrem a estratégias, ou seja, caminhos mais adequados às suas condições de realização. Se o manual estiver em língua estrangeira, o "instalador" deverá recorrer a um dicionário, a uma pessoa que conheça a língua usada ou procurar por uma edição em sua língua.

O texto pode ser oral ou escrito, pois além de manuais impressos, podemos recorrer a esquemas animados de computador ou vídeos explicativos, bem como pedir instruções a alguém por telefone ou videoconferência. Trata-se de uma sequência discursiva dentro de um domínio particular, tanto como objeto quanto como objetivo, produto ou elaboração, uma atividade linguística no decorrer da realização de uma tarefa.

1.3.2. A concepção de tarefa

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas (Conselho da Europa, p. 37-38), as tarefas são um traço da vida cotidiana dos diferentes domínios. Sua realização depende da mobilização estratégica de determinadas competências para realizar satisfatoriamente um conjunto de ações dentro de um determinado domínio com objetivo definido e um produto específico. Uma tarefa pode ser simples ou complexa, dependendo do número de etapas ou tarefas complementares a cumprir. O próprio ato de se comunicar faz parte de tarefas nas quais os participantes agem com interação, recepção, produção, compreensão, mediação ou uma combinação de duas ou mais atividades.

As tarefas podem ser de dois tipos: aquelas que se aproximam da vida real, pois são realizadas praticamente dentro das mesmas condições encontradas no dia a dia, como por exemplo, escrever uma carta ou um relatório, resumir um texto, deixar uma gravação na secretária eletrônica, e aquelas que consistem numa espécie de “faz de conta consentido”, por simularem em contexto escolar situações reais de comunicação. Neste segundo caso, as atividades são centradas no acesso ao sentido, procuram implicar o aluno numa comunicação real, sendo pertinentes e visando um resultado identificável. É nesse tipo de atividade que se encontram tarefas metacomunicativas, tais como a troca de instruções e de informações a respeito de como a tarefa deve ser realizada.

Pedagógicas ou autênticas, as tarefas são comunicativas na medida em que exigem dos alunos a compreensão, negociação e expressão do sentido porque precisam atingir um objetivo comunicativo. O sucesso da execução da tarefa é que deve ser enfatizado e é por meio do sentido que os alunos chegam aos objetivos comunicativos. Certamente não se negligenciam atividades nas quais o desempenho do aluno é mais importante do que o simples cumprimento da tarefa, pois um professor que aceite performances de má qualidade (má pronúncia, excesso de erros gramaticais e sintáticos) comete um engano tão grande quanto aquele que se preocupa exclusivamente com a perfeição fonética e gramatical. É preciso sempre encontrar o equilíbrio entre essas ações.

A realização de tarefas depende de variáveis como as competências, condições/restrições e estratégias. As competências já apresentadas anteriormente contribuem para a realização de tarefas por meio do conhecimento de mundo e experiência de vida, do saber sociocultural, das aptidões de aprendizado e saber-fazer práticos da vida cotidiana. Tanto uma tarefa em condições reais quanto em condições de aprendizagem também depende

das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Além disso, traços de personalidade e atitudes individuais podem afetar a realização da atividade.

De fato, muitos problemas na execução de tarefas e exercícios em sala de aula se devem à má formulação de instruções ou instruções complexas demais para a compreensão do aluno. Além disso, existem tarefas que podem ser cumpridas de diferentes maneiras, descartando a possibilidade de uma única resposta correta para cada exercício ou atividade. Assim, um engano na formulação de questões pode levar os alunos a cumprir suas tarefas de uma forma diferente daquela planejada pelo professor. Em função disso, nos depararmos com o seguinte paradoxo: mesmo que a atividade seja feita corretamente, mas dentro de uma formulação que não corresponda à intenção pedagógica do professor, a tarefa será cumprida, mas o objetivo pedagógico não será alcançado.

Além dos problemas de formulação ou incompreensão das instruções, outras condições e restrições (Conselho da Europa, p. 219-220) precisam ser abordadas. Uma delas é o nível de dificuldade cobrado nas atividades.

A partir de um mesmo texto – escrito ou oral – atividades de diferentes níveis podem ser elaboradas tanto do ponto de vista quantitativo (exploração superficial de um texto, com base em levantamento de dados) ou qualitativo (aprofundamento da compreensão, relação com outros textos, debates, discussões). O texto pode ser apoiado por imagens, palavras-chave, tabelas, esquemas, pode tratar de um assunto de interesse particular do aluno ou, ao contrário, de um componente curricular do curso – o que influenciaria na motivação. No caso de atividades de interação e/ou produção é importante fazer variar a escala de dificuldade, o tempo de preparação e duração e o uso de recursos não-verbais.

Consideremos então para a realização das tarefas duas variáveis muito importantes:

- As condições do aluno, tanto no plano cognitivo quanto afetivo e linguístico;
- As dificuldades da tarefa, tais como a interação e produção e a compreensão.

No que diz respeito ao plano cognitivo, precisamos considerar a familiaridade da tarefa, as aptidões e a operatividade da tarefa.

Com relação à **familiaridade**, é preciso verificar:

- O tipo de tarefa e as operações a realizar;
- Os assuntos e os temas;
- O gênero do texto;

- O esquema interacional (roteiro e estrutura) em questão, pois a disponibilidade, inconsciente para o aluno, do esquema interacional considerado ou seu automatismo podem liberá-lo de enfrentar outros aspectos do desempenho. Essa mesma disponibilidade pode também ajudá-lo na antecipação do conteúdo e da organização do texto;
- O conhecimento necessário do contexto e do plano de fundo (pressupostos por que fala ou escreve);
- O saber sociocultural pertinente, tais como as regras de saber-viver, as convenções sociais, as formas linguísticas convenientes a cada situação, etc;

As aptidões referem-se à capacidade que o aluno teria para cumpri-la, que são as capacidades interpessoais de organização para estruturar as diferentes etapas da tarefa; as estratégias que facilitariam a execução da tarefa (capacidade de encontrar outros caminhos para resolver um mesmo problema); e as capacidades interculturais, que permitiriam ao aluno captar o implícito no discurso dos falantes nativos.

No que diz respeito à operatividade, o aluno deve ser capaz de manipular as diferentes etapas da tarefa, bem como sua natureza concreta ou abstrata; e ser capaz de processar o encadeamento de operações da tarefa, bem como relacionar suas diferentes etapas.

O aspecto afetivo mobilizaria quatro fatores, tais como a autoconfiança (no que diz respeito à inibição e o medo de errar), a motivação/implicação (interesse na tarefa), o estado geral (variações de humor, saúde, etc.) e a atitude (capacidade de relativizar sua visão de mundo e adotar uma postura mais compreensiva diante das diferenças culturais).

Por fim, a condição linguística do aluno, que diz respeito ao seu conhecimento formal da língua. Entretanto, ao considerar que o aluno deve dominar tanto o conteúdo quanto a forma para executar satisfatoriamente uma tarefa, é preciso conceber atividades que equilibrem os aspectos formais e de conteúdo.

Alguns fatores podem dificultar a execução da tarefa (Conselho da Europa, p. 220-227), tais como interação e produção e recepção.

a) Interação e produção:

- Ajuda exterior: a quantidade da informação disponibilizada para a realização da tarefa (detalhes relevantes) pode influenciar positivamente no seu cumprimento, bem como clareza, pertinência e adequação das instruções;

- Tempo: quanto menor o tempo para a realização da tarefa, mais difícil ela se tornará. Dessa forma, é interessante planejar o tempo da tarefa de maneira que comporte uma parte para a preparação e outra para a realização. Além disso, é preciso considerar a duração dos turnos de fala, pois quanto mais longos, menos alunos podem participar;
- Objetivos: podem ser convergentes ou divergentes, com certa desvantagem para os primeiros, devido às dificuldades em chegar a um consenso geral sobre qualquer assunto. Esse tipo de atividade exigiria do professor um papel de mediador para atenuar possíveis tensões quando da negociação em vista de um resultado ou resposta. Quanto mais possibilidades de resultados diferentes, menos tensão seria gerada em sala de aula;
- Previsibilidade: se os parâmetros de uma atividade forem mudados durante sua execução, a dificuldade para cumpri-la aumentará. Se, durante uma atividade um novo dado ou informação forem acrescentados, uma série de novos processos cognitivos será mobilizada pelo aluno para resolver um problema que se apresenta agora diferentemente daquele proposto inicialmente, ou seja, sem as novas informações;
- Condições materiais: de todas as condições que afetariam a compreensão do aluno, o ruído é a mais recorrente. Além das interferências no canal de comunicação como o ruído de fundo, telefone com defeito, seria interessante considerar as variações de pronúncia, tanto regionais quanto de estrangeiros falando com sotaque. Para contornar esse problema, o aluno precisaria mobilizar conhecimentos adquiridos anteriormente e resolver a tarefa por caminhos dedutivos;
- Os participantes: precisam ser observadas questões como a cooperação entre os interlocutores, traços de elocução como sotaque, clareza, cadência e fatores paralinguísticos como a proximidade (física) ou o afastamento (mediação eletrônica) e o grau de competência comunicativa dos interlocutores (conhecimento da língua ou do assunto).

b) Recepção

Ajuda exterior:

- Fase de preparação: é preciso criar expectativas nos alunos, trazer o conhecimento necessário, estimular a aprendizagem e filtrar as dificuldades linguísticas durante uma fase de audição, exibição de vídeo ou leitura, pois isso reduziria o número de operações de processamento e, conseqüentemente, a dificuldade da tarefa;
- Instruções simples: quanto mais simples e pertinente a instrução, menor o risco de fracasso da tarefa;
- Trabalho em subgrupos: é preferível dispor do recurso de tarefas em subgrupo principalmente no que se relaciona à compreensão, pois se acredita que no trabalho colaborativo os alunos compartilhem as operações de processamento e acabem por obter feedbacks mútuos.

Segundo o QECR (Conselho da Europa, p. 227-229), devem ser consideradas as seguintes características do texto:

- Complexidade linguística: um texto de grande complexidade geralmente leva o aluno a dar mais atenção aos aspectos linguísticos do que ao conteúdo do texto. Mas a simplificação de um texto legítimo pode criar dificuldades pela supressão de elementos formais ou de conteúdo que influenciariam numa melhor compreensão, pois certas ambigüidades e jogos de palavras consistiriam no ponto central de vários textos;
- Tipo de texto: a familiaridade do aluno com o tipo de discurso ou com o conteúdo do texto pode facilitar sua compreensão. Além disso, quanto mais próximo de uma concretude, mais fácil será sua compreensão do que textos voltados para uma argumentação ou explicação teórica;
- Estrutura do discurso: são pontos positivos a coerência e um plano bem definido, com articulação temporal, apresentação e evidenciação dos pontos importantes antes da exemplificação. Também se espera que o texto não possua informações contraditórias nem inesperadas, o que aumentaria a complexidade das operações de processamento da informação;

- Condições materiais: como já tratado em item anterior, tanto o oral quanto o escrito possuem suas limitações materiais, que podem ir desde ruídos e problemas de formatação de um texto até uma pronúncia diferenciada ou um estilo confuso de escrita;
- Tamanho do texto: quanto mais extenso um texto, mais esforço e concentração ele exigirá para ser compreendido. No entanto, é possível dispor de um texto curto, mas de grande densidade, exigindo um conhecimento prévio do assunto tratado ou que contenha um maior número de informações por espaço (linha, parágrafo ou página) do que um texto longo, mas de menor densidade;
- Interesse do aluno: o que motiva o aluno a entender um texto é seu interesse pelo conteúdo. Quanto mais ele for especialista num assunto ou área do conhecimento, maior será sua motivação em cumprir a tarefa.

1.3.3. Estratégias

As estratégias (Conselho da Europa, p. 51) funcionam como elemento articulador entre as competências de linguagem do usuário da língua e os saberes envolvidos nas atividades comunicativas em si. Elas se dividem em planejamento, execução (durante a qual se equilibram os recursos e se compensam as dificuldades), avaliação e remediação (para o caso de se verificar falhas durante a avaliação). Vejamos resumidamente quais são as estratégias de cada competência.

- Estratégias de recepção/compreensão:

<u>Planejamento</u>	<u>Execução</u>	<u>Avaliação</u>	<u>Remediação</u>
- enquadramento (seleção de um quadro cognitivo, ativação de um esquema, criação de expectativas)	- identificação de indícios e inferência a partir deles	- verificação de hipóteses, confrontação dos indícios com os esquemas.	- revisão de hipóteses

Quadro 1: Estratégias de recepção/compreensão (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 111)

▪ Estratégias de produção:

<u>Planejamento</u>	<u>Execução</u>	<u>Avaliação</u>	<u>Remediação</u>
- ensaio - localização de recursos - consideração dos espectadores - ajuste da tarefa - ajuste da mensagem	- compensação - construção sobre conhecimento prévio - tentativa	- controle do resultado	- autocorreção

Quadro 02: Estratégias de produção (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 98-99)

▪ Estratégias de interação:

<u>Planejamento</u>	<u>Execução</u>	<u>Avaliação</u>	<u>Remediação</u>
- enquadramento (selecionar o modo de execução) - identificação de lacunas de informação/opinião (condições de adequação) - avaliar do que pode ser um pressuposto - planejamento dos turnos (trocas verbais)	- tomar a palavra - cooperar (interpessoal) - cooperar (ao nível das ideias) - lidar com o inesperado - Pedir ajuda	- controlar o esquema, o modo de execução - controlar o efeito, o resultado	- pedir esclarecimento; - esclarecer; - remediar a comunicação

Quadro 3: Estratégias de interação (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 125-126)

▪ Estratégias de mediação:

<u>Planejamento</u>	<u>Execução</u>	<u>Avaliação</u>	<u>Remediação</u>
- desenvolver o conhecimento prévio; - localizar fontes; - preparar um glossário; - ter em conta as necessidades dos interlocutores; - selecionar a unidade de interpretação.	- prever: processar a informação recebida (<i>input</i>) e formular o último trecho simultaneamente e em tempo real; - anotar possibilidades, equivalências; - preencher lacunas.	- verificar a coerência nas duas versões; - verificar consistência de usos;	- afinar com a ajuda de dicionários, <i>thesauri</i>; - consultar especialistas, fontes.

Quadro 4: Estratégias de mediação (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 130)

O QEQR apresenta uma série de parâmetros e sugestões, bem como níveis de avaliação (ver a seção “anexos”), mas não demonstra explicitamente como elaborar as tarefas que empregaremos em sala de aula. De acordo com seus autores, esse não era seu objetivo, mas seria interessante encontrarmos também parâmetros para a criação e aplicação de tarefas em sala de aula. Jean-Claude Beacco, autor de uma extensa bibliografia envolvendo o QEQR

e a perspectiva acional, bem como de um livro didático para o ensino do francês língua estrangeira (*Alors?*, 2007) a partir de seus parâmetros, revê conceitos teóricos e propõe várias atividades dentro de cada uma das competências existentes. Vejamos quais são suas propostas e como podemos aproveitar algumas delas para nossos propósitos.

1.4. O ensino por competências

Em sua obra de 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues – enseignant à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Jean-Claude Beacco propõe elementos metodológicos para o ensino da interação, recepção e produção orais e escritas no que diz respeito às línguas estrangeiras.

Escolhemos percorrer de forma mais detalhada algumas de suas propostas porque ainda que o QECR ofereça interessantes elementos teóricos que auxiliam na elaboração de cursos e materiais, não propõem um “como fazer”. Isso não significa que adotaremos irrestritamente todas as propostas de Beacco. Nosso objetivo é selecionar aquelas que mais se adequem ao nosso trabalho, adaptando-as às necessidades de nossos alunos em função de nosso curso.

1.4.1. A interação verbal

No que diz respeito à interação verbal, Beacco afirma que

“Passer de ‘parler’ à ‘interagir oralement’ ne constitue pas un simple changement de terminologie mais bien une autre forme de la communication [...] Par interaction verbale, on entend que les locuteurs impliqués dans cet échange (face à face ou à distance, dans le cas d’échanges téléphoniques, visioconférences...) exercent une influence mutuelle [...] Une interaction donnée entre deux ou plusieurs locuteurs engagés dans l’échange est un évènement de communication constitué par ce jeu d’influence des paroles et des actes sur les paroles et les actes des locuteurs” (BEACCO, 2007, p. 123).

Beacco descreve como traços estruturais comuns da interação verbal (oral), os scripts e as árvores de interação, os turnos de fala, os turnos de fala em função dos atos de linguagem, as estratégias de interação, a planificação e a improvisação, as situações de troca, e os gêneros de interação.

Considerando a previsibilidade de certas interações orais, podemos afirmar a existência de um script, ou seja, um roteiro comum a todas as trocas de mesma função, tais como pedir uma informação a um estranho. As possibilidades de realização de cada turno de fala permitem bifurcações que, se organizadas visualmente, apresentam-se em forma ramificada, daí seu nome “árvores de interação”.

Consideremos o seguinte exemplo: uma pessoa para outra na rua e pede uma informação simples, tal como onde fica um determinado estabelecimento comercial. Desse “tronco” saem, ao menos, três ramos – a) o interlocutor entende a pergunta e responde, b) o interlocutor entende a pergunta, mas não sabe a resposta ou c) o interlocutor não entende a pergunta. De cada um desses ramos, novas ramificações de possibilidades de respostas podem surgir, tais como a pessoa que fez a pergunta não entender a resposta e pedir uma reformulação ou entender a resposta, mas não saber como proceder com a informação.

A organização de atividades de interação oral deve de fato considerar sua estruturação em árvores, pois o aluno precisa ter a noção de que as trocas comunicacionais são imprevisíveis dentro de sua previsibilidade, pois cada pergunta pode suscitar duas ou mais respostas e cada resposta pode acarretar duas ou mais reações de quem iniciou a conversa.

Os turnos de fala são

[...] la contribution d'un interactant à un moment donné. La succession des tours peut être autorégulée par les interlocuteurs ou par un animateur [...] Elle s'effectue de manière consensuelle par sélection par le locuteur du locuteur suivant qui lui passe ou laisse la parole (BEACCO, 2007, p. 130)

Os turnos de fala podem ainda ser iniciativos, ou seja, dão início a uma troca comunicacional; ou reativos, quando servem de resposta a um turno anterior. É muito frequente também que um mesmo turno de fala acumule as duas funções: se o interlocutor tomar a iniciativa de prolongar ou conduzir a conversação, ele pode continuar seu turno com uma réplica de tipo iniciativo. Exemplo:

(T1 = I): Preciso sair agora.

(T2 = R): Tudo bem, pode ir.

Neste primeiro caso, os turnos cumprem cada um sua função de iniciação e de reação. Porém, é possível que o interlocutor deseje continuar a troca:

(T1 = I): Preciso sair agora.

(T2 = R + I): Tudo bem, pode ir. Aonde você vai?

(T3 = R + I): À padaria. Quer alguma coisa de lá?

(T4 = R + I): Depende. Você vai demorar?

Esse tipo de troca é interessante do ponto de vista pedagógico, pois pode preparar o aluno para aproveitar toda interação como oportunidade de praticar o conhecimento já adquirido e de tomar gosto pelo risco da improvisação. Se levarmos em conta que um dos maiores empecilhos ao aprendizado da interação e da expressão orais reside no medo de errar, atividades que “obriguem” o aluno a improvisar com base num modelo de conversação de resultados imprevisíveis seriam de grande ajuda.

Um turno de fala pode envolver atos de linguagem, ou seja, declarações que tenham um valor de ação no mundo real. Elas podem ser mais diretas, tais como “Crianças, vão dormir”; ou implícitas diretas como “Crianças, já está tarde”, em que os pais não declaram o horário aos filhos, mas dizem que eles devem ir para a cama; ou até mesmo implícitas indiretas, que dependem de um contexto compartilhado pelos interlocutores, como “Agora é hora do pai e da mãe assistirem televisão”, pressupondo que a hora do pai e da mãe verem televisão é a hora de as crianças irem dormir. Essa declaração, porém, só teria valor nesta família que, como tantos outros grupos, estabeleceu-a como um código particular para esta situação.

As estratégias de interação podem constituir objetivos de ensino, pois agregam atividades de natureza cognitiva tais como a planificação, a consideração da distância comunicativa entre os interlocutores, a execução, a avaliação, pedido de esclarecimentos, etc. Beacco (2007, p. 135) cita como exemplos de estratégias de interação:

- Dirigir a palavra a uma pessoa desconhecida;
- Entrar numa conversa pedindo a fala ou interrompendo alguém;
- Manter a fala;
- Indicar o início ou o fim de um turno de fala;
- Repetir a fala de alguém para marcar a compreensão ou desacordo;
- Manifestar atenção à fala de outrem;
- Planejar as intervenções de acordo com o grau de formalidade da interação;
- Adaptar e modular o registro, o estilo e a tonalidade da fala em função da situação;
- Pedir para repetir, reformular ou parafrasear o que não foi entendido;

- Pedir detalhamentos ou explicações;
- Interpretar certos gestos ou mímicas de valor extralinguístico;
- Recorrer a uma mediação.

Esse processo requer a capacidade de passar da planificação para a improvisação.

Beacco alega que

Cette démarche de complexification progressive se propose de faire passer de la maîtrise d'interactions prévisibles dans leur structure et leurs réalisations linguistiques à d'autres pour lesquelles l'apprenant doit solliciter non seulement des formules mémorisées mais tous les moyens verbaux dont il dispose, de manière à s'adapter à la situation et à être lui-même dans l'échange, autant que faire se peut et en fonction de ses ressources (BEACCO, 2007, p. 138).

Se o aluno conhece os scripts, as possibilidades de realização desses scripts e a dinâmica dos turnos de fala, ele terá mais condições de usar estruturas desconhecidas a priori e obter sucesso em sua intenção de comunicação. Não se trata de conceber realizações originais e inéditas, mas enunciados improvisados tão efetivos quanto aqueles já apresentados pelo professor e certificados como funcionais.

As situações de troca podem ser consideradas como os cenários das interações verbais. Beacco distingue, a partir do método para o ensino de inglês chamado *Vantage* (Van Ek, J.A. & Trim, J., 1990), as transações de ordem prática e as de ordem social. São exemplos de situações de ordem prática registrar-se num hotel, alimentar-se, fazer compras, usar transportes públicos, visitar ou frequentar lugares, usar recursos e serviços como correios, bancos, telefones públicos, hospitais, escolas, etc., perguntar o caminho para um desconhecido, entre outras. Já para as transações sociais, são enumeradas situações como troca de informações, expressar a opinião, concordar, discordar.

Por fim, Beacco enumera os gêneros de discurso mais comuns às interações orais, tais como conversas e trocas familiares, relatos e piadas, brigas e discussões, jogos de palavras, conversas de socialização (boa vizinhança, por exemplo), conversas particulares (entrevista de emprego, consulta médica), trocas profissionais e conclui:

Ces analyses de l'interaction orale (en stratégies, composantes, situations de communication et genres discursifs) sont mobilisables, séparément ou de manière combinée, pour déterminer des objectifs précis pour l'enseignement/apprentissage d'une langue, dont on peut sans doute admettre qu'ils sont moins allusifs que 'parler' et qu'ils peuvent fonder des méthodologies d'enseignement, elles-mêmes aussi univoques que possibles, falsifiables et donc modifiables autrement que sur des seules bases intuitives ou expérientielles (BEACCO, 2007, p. 143).

Segundo Beacco (2007, p.144), os alunos devem saber claramente quais os objetivos das sequências de aprendizado propostas pelo professor para que eles possam perceber o sentido das atividades assim como os resultados esperados deles. Essa instrução não é difícil de ser realizada, visto que ela pode ser apresentada em forma de títulos, tais como “falar de si”, “comprar um presente”, mas sempre os expressando em termos cotidianos.

1.4.2. Ativação da competência comunicacional

É por meio da competência comunicacional que o aluno toma consciência das regras de comunicação na língua a ser aprendida. Esse objetivo pode ser alcançado por meio da comparação dessas regras na língua estrangeira com as regras da língua materna ou outra que o aluno domine ao menos em nível B1. Para Beacco (2007, p. 145), a ativação depende de sua capacidade de relacionar as seguintes informações: gênero de interação utilizado; funções comunicativas correspondentes entre a língua materna e a estrangeira; descrição dos comportamentos verbais e não-verbais esperados nas situações de comunicação consideradas; inventário das formas linguísticas usadas nessas circunstâncias, descrição das circunstâncias específicas de emprego dessas formas; e a descrição das variações aceitas ou exigidas no quadro dessas situações de comunicação.

Essa sensibilização do aluno tem por finalidade marcar o caráter cultural da comunicação e não possuem um fim em si, devendo, portanto, ser breves quando da sua aplicação.

1.4.2.1. Exposição a amostras de interação

É preciso fazer com que os alunos ouçam e entendam os exemplos de conversação selecionados para a aula. Como o objetivo dessa atividade é a produção e não a compreensão é perfeitamente cabível que se facilite a compreensão por meio dos seguintes recursos (BEACCO, 2007, p. 150):

- Transcrição ou versão escrita da conversação;
- Breves indicações sobre a situação de comunicação (rubricas);
- Utilizar ilustrações que caracterizem a conversação;

- Preferir gravações de estúdio que simulem uma situação real de conversação em função de ruídos de fundo ou anúncios em espaços públicos;
- Propor diversas variações de um mesmo ato de linguagem.

1.4.2.2. Sistematização comunicativa

Trata-se (BEACCO, 2007, p. 152-162) da transposição dos saberes formais relativos a uma conversação que consiste em observar as amostras de conversação e evidenciar regularidades posteriormente sistematizáveis, por exemplo, em quadros sinópticos.

Os exercícios de interação dividem-se em atividades de reconhecimento e de produção a partir de roteiros.

a) Atividades de reconhecimento:

- Identificar realizações de um ato de linguagem numa lista de enunciados ou réplicas;
- Classificar ou selecionar realizações;
- Associar situações e réplicas;
- Reconstituir a dinâmica de uma conversação (dando as réplicas fora de ordem);
- Completar conversação da qual algumas réplicas estejam faltando.

b) Atividades de produção a partir de roteiros:

Trata-se de uma produção conduzida. Evidentemente não é uma apropriação de tipo natural, mas têm a vantagem de efetuar um treinamento progressivo à interação e envolver eventualmente alguma improvisação. São exercícios a serem realizados em pares, nos quais se estabelecem a situação de comunicação, os elementos lexicais, os turnos de fala. É mais comum que sejam propostos diálogos com lacunas que precisam ser preenchidas de acordo com a situação de comunicação com base numa sugestão lexical.

1.4.2.3. Produção das conversações

Segundo Beacco (2007, p. 162), esta atividade é menos técnica do que os exercícios das fases precedentes, pois comporta descrições da situação de comunicação, o número de

réplicas esperadas, a duração da preparação e o modo de realização. A atividade em si comporta os seguintes procedimentos:

- Instrução;
- Constituição dos pares;
- Preparação por parte dos alunos;
- Inteirar o resto da classe das produções de cada par;
- Apreciação dos colegas;
- Apreciação do professor.

1.4.3. A recepção/compreensão oral e escrita

Antes mesmo de iniciar atividades de compreensão, sejam orais ou escritas, é necessário considerar o contexto cultural e educativo no qual o aluno esteja inserido. Se considerarmos o conteúdo dos textos usados em materiais didáticos e demais manuais, veremos que seus autores procuram manter a neutralidade diante de questões polêmicas, tais como a imigração, o racismo, a corrupção, a poluição, a pobreza, as guerras, etc. Entretanto, como não tratar da guerra num curso de francês para alunos de um curso de Ciências Sociais ou Comércio Internacional? Será que temas como aborto e eutanásia ou até mesmo as drogas não interessariam alunos de cursos como Enfermagem, Medicina ou Psicologia?

Nesse caso, além de escolher textos de interesse, é preciso “reprogramar” os alunos para lê-los diferentemente do que estão habituados a fazer. É preciso levar os alunos a abandonar hábitos típicos do início de um curso de língua estrangeiras, tais como a leitura linear, a necessidade de compreensão integral do texto, o recurso demasiado ao dicionário ao invés da criação de hipóteses para o significado e a adoção de uma única estratégia de leitura (como já abordamos no capítulo referente ao ensino instrumental do francês).

Torna-se imprescindível incentivar os alunos iniciantes a dar mais importância ao sentido do que ao significado de cada palavra, bem como preparar atividades por meio das quais eles percebam que são capazes de produzir sentido mesmo sem dominar todos os recursos necessários. Além disso, é importante proporcionar atividades baseadas em conhecimentos não linguísticos e que reforcem as habilidades de formulação de hipóteses e de dedução.

O passo seguinte é a escolha dos suportes de texto. Segundo Beacco (2007, p. 186), os textos precisam ser autênticos em função de sua capacidade de recriar as situações de

recepção tão realisticamente quanto possível. Além do fato de escolher textos autênticos, o professor deve se preocupar com a familiaridade que o aluno tenha com o assunto ou gênero do texto escolhido, se ele possui caráter previsível ou não, seu tamanho, sua estruturação (articulação em elementos independentes, o que leva a uma coerência interna), se ele é acompanhado ou não por ilustrações, legendas, e se atraem o interesse do aluno – mas sempre com a atenção de não comprometer a qualidade do curso em função da agradabilidade do texto.

Para o ensino da recepção/compreensão dos textos, Beacco (2007, p. 187-188) sugere a passagem da metodologia da questão-resposta para a da instrução, ou seja, ao invés de propor atividades que exijam uma resposta pontual, é importante levar o aluno a formular hipóteses sobre o sentido do texto. Com base nos conhecimentos prévios do aluno, este poderá formular suas hipóteses e compreender o texto sem precisar se preocupar com a exatidão de suas respostas. Caso os alunos demonstrem-se incapazes de formular hipóteses de sentido verossímil para os exercícios propostos, a atividade deve ser cancelada, pois é preferível fornecer-lhes a resposta correta ao invés de deixá-los agir ao acaso.

Beacco (2007, p. 189) afirma haver três ciclos de compreensão: um global, um médio e um local. Eles podem ser interdependentes, pressupondo que o ciclo anterior tenha sido ao menos parcialmente utilizado; independentes, considerando que cada um deles seja usado de forma isolada; e indistinguíveis, quando raciocínios mais ligados a um ciclo do que a outro transitem de um ciclo para outro. Os ciclos funcionam da seguinte maneira:

	Alcance	Recursos principalmente solicitados	Índices que baseiam as hipóteses
Compreensão global	Contexto Co-texto Texto	Conhecimento de mundo e de comunicação	Iconografia, paginação, tipografia... Palavras reconhecidas
Compreensão mediana	Parágrafos ou outra unidade elementar da estruturação do texto	Conhecimento dos gêneros de discurso e dos textos	Articuladores de toda espécie, entre frases e no interior das frases Palavras conhecidas
Compreensão local	Frases	Conhecimento da língua estrangeira	Morfossintaxe dos grupos (nominal, verbal) e da frase Palavras conhecidas

Quadro 5: Níveis de compreensão (BEACCO, 2007, p. 189)

1.4.3.1. A compreensão global

O fundamento da compreensão global é a formulação de hipóteses. Ela funciona com base na antecipação, que solicita a experiência de comunicação dos alunos, os scripts sociais que constituem o conteúdo de um texto. A ativação da antecipação requer conhecimentos de mundo tais como scripts sociais, organizações de sociedade, hábitos coletivos. Já a experiência de comunicação consiste nas funções e formas dos gêneros discursivos disponíveis.

A abordagem global do sentido passa pela identificação do gênero discursivo e a apreensão do assunto. No caso dos textos escritos, trata-se de identificar a paginação, as ilustrações, as variações das fontes de caracteres, dados numéricos, nomes próprios, pontuação. Com relação aos textos orais, distinguem-se o número de vozes, interlocutores, imagens (quando disponíveis), elementos escritos, atmosfera sonora, entonação, repetições.

Existem algumas palavras nas quais podemos nos apoiar para intensificar a compreensão global, tais como nomes de lugares e de pessoas, nomes de marcas e de produtos, siglas, palavras internacionais, termos técnicos e ou científicos, palavras emprestadas, palavras transparentes, elementos bilíngues e plurilíngues.

1.4.3.2. A compreensão mediana

Esse ciclo de compreensão desenvolve-se a partir de pontos de ancoragem marcados no desdobramento espacial (escrita) ou temporal (fala) do texto. Tais pontos podem ser contíguos e permitirem sua elucidação de maneira sequencial; podem ser também contíguos, mas abordados fora de sua ordem de aparição; ou não contíguos, havendo desconsideração de algum elemento ou abordagem dentro ou fora da ordem de aparição.

Como os textos orais seguem uma sequência temporal e não espacial, é impossível aplicar neles uma compreensão de tipo mediana. Para resolver problemas de compreensão tais como ambiguidades, é necessário o emprego de transcrições. É possível, no entanto, abordar o processo inverso, a oralização de textos escritos, e obter bons resultados:

La lecture d'un mot provoque le recodage de l'image acoustique qui doit correspondre à un schéma acoustique de la langue-cible; ce recodage, conjugué aux attentes des apprenants peu motivés quand ils n'ont qu'une idée vague de l'image acoustique de la langue-cible, conduit à ne pas se priver des ressources offertes par la forme sonore des signes, qui autorisent des rapprochements relativement

masqués par les graphies (MEISSNER, MEISSNER, KLEIN & STEGMANN, 2004, p. 55, *apud* BEACCO, 2007, p. 197).

A compreensão mediana também se apoia em formas que tenham uma função de estruturação do texto, como também em palavras de todo tipo que sejam compreensíveis pelo aluno. Dessa forma, é importante privilegiar a elucidação de índices verbais que tenham por função marcar a estruturação textual, tais como o título (grupo nominal ou frase), sumário/índice, apresentação do texto (cabeçalho, contracapa), resumos, resumos internos (início ou fim de capítulo).

1.4.3.3. A compreensão local

É este ciclo da compreensão/recepção de textos que embasa as hipóteses de sentido sobre o material linguístico usado no âmbito da frase. Os conhecimentos morfosintáticos e lexicais não intervêm nesse estágio como ferramenta de análise, mas sim como gramática do reconhecimento, colocando as regularidades formais da língua a serviço da elaboração do sentido. Como atividades de compreensão local, Beacco (2007, p. 203-204) aponta:

- Reconhecimento de palavras que figuram no contexto próximo;
- Reconhecimento de palavras internacionais ou compartilhadas por famílias de línguas (pan-românicas, pan-eslavas, pan-germânicas, etc.) – intercompreensão;
- Busca por correspondências ou semelhanças gráficas ou fônicas entre palavras, especialmente para palavras abstratas;
- Busca por sufixos, principalmente os de origem erudita;
- Percepção dos sinais de pontuação;
- Depreensão dos articuladores tais como pronomes relativos, conjunções e advérbios;
- Verbos conjugados;
- Construções nominais e verbais.

A compreensão local deve lançar mão de indícios que marcam as especificações enunciativas dadas pela morfologia ou elementos lexicais, como o momento em que o enunciador toma para si o enunciado, os elementos de determinação e de quantificação, a ancoragem no tempo e no espaço, avaliações apreciativas e marcas da presença linguística do enunciador.

1.4.4. A produção oral e escrita

De acordo com Beacco (2007, p. 208) as atividades de produção, sejam elas orais ou escritas, distinguem-se das atividades de interação pela simples razão de ser possível produzir sem interagir com o interlocutor. Trata-se de situações como escrever textos que serão lidos posteriormente à sua escritura (ao contrário das mensagens trocadas via mensagens instantâneas ou salas de bate-papo) ou de falar em público sem a possibilidade de réplicas, como uma conferência ou palestra.

Elas envolvem outra consideração sobre sua autenticidade: em meio exolíngua, na grande maioria das vezes escolar, a produção tende a ser por simulação (Beacco, 2007, p. 227-229). Tal situação não invalida, portanto, sua prática, pois suas finalidades consistem em possibilitar a apropriação das normas linguísticas e a expressão pessoal. Os alunos ganham confiança, pois tomam consciência da própria natureza da produção e das formas sociais e culturais de realização que as envolve. Assim como no caso da interação, é preciso considerar as necessidades linguísticas dos alunos, os gêneros de discurso implicados, o caráter conhecido ou desconhecido do discurso, bem como a previsibilidade/imprevisibilidade das formas discursivas.

A produção tem como base a imitação de modelos, mas é preciso antes depreender suas características. Tal objetivo pode ser atingido ao elaborar atividades que intentem em ativar a competência comunicacional do aluno (Beacco, 2007, p. 231), levando-o a discriminar o gênero discursivo, a fazer hipóteses sobre seu nome ou classificação e a descrever sua estrutura geral. O acesso a recursos, que podemos até mesmo chamar de ferramentas, deve ser discriminado e incentivado: dicionários, manuais de gramática, redação e ortografia, pois sem esse material de referência o aluno não teria um apoio a partir do qual basear sua produção.

Identificar recursos textuais com vistas a reempregá-los é uma prática bastante produtiva (Beacco, 2007, p. 237). As figuras de linguagem dão acesso a uma forma de expressão mais livre e à construção cultural do sentido. Dentro dessa mesma óptica, podemos usar o exercício da produção a partir de elementos textuais, praticando operações discursivas como citar, detalhar, ilustrar/exemplificar, classificar, enumerar, descrever, narrar.

A prática da produção escrita pode envolver técnicas de escrita criativa ou de reaproveitamento de estruturas, tais como trocar os ingredientes de uma receita ou os procedimentos de um manual de instruções em função do aparelho ou objeto em questão. A publicação dos textos seria uma excelente motivação para os alunos: ao se preocuparem com

o acesso de outrem à sua produção, eles se empenhariam em produzir para se manifestarem no mundo real. Um bom exemplo disso é produzir um tutorial sobre como abrir uma conta de e-mail ou instalar um programa no computador e deixá-lo disponível na internet para que outras pessoas possam usá-lo, opinar sobre seu conteúdo e até mesmo propor correções.

Tratando especificamente da produção oral, podemos alegar que ela seja mais individualizável do que a escrita, pois um artigo, um contrato, uma ata, um relatório podem perfeitamente ser redigidos por mais de uma pessoa, apagando de certa forma individualidade da autoria. Já a produção oral, mesmo que preparada por uma equipe, realiza-se mais marcadamente no plano individual, como é o caso de um discurso preparado por uma equipe, mas apresentado solitariamente por um político diante de sua plateia. Ao levarmos a produção oral para a sala de aula, temos de preparar nossos alunos para condições como a limitação do tempo, o uso de competências fônicas (cadência, pronúncia, timbre) e a capacidade de improviso.

A produção oral pode ser engatilhada a partir de práticas como (Beacco, 2007, p. 241):

- Texto redigido seguido de leitura;
- Anotações;
- Esquemas/planos, fichamentos, resumos;
- Palavras-chave;
- Preparação prévia (ensaio, memorização);
- Improvisação total.

1.4.5. Articulação das competências e coesão metodológica

O maior desafio de ensinar com base no QECR não seria necessariamente aplicar as atividades de interação, recepção e produção, mas articular essas competências de maneira a mostrar ao aluno o quanto o desenvolvimento de uma delas implica no das demais. Tudo começa com a exposição à língua e nas características dos meios de exposição (Beacco, 2007, p. 250-251): os textos podem ser *não calibrados*, ou seja, apresentados ao aluno da maneira como seu autor original o concebeu, ou *calibrados*, significando que alguma adequação teve de ser feita no material para facilitar a compreensão do aluno. Com base no que recebe, o aluno seleciona e recria formas de expressão mais alinhadas com sua concepção de mundo, pois a perspectiva acional tem como objetivo tornar o aluno competente para desempenhar seu papel social na língua aprendida e não simplesmente aplicar fórmulas prontas porque tal

aplicação dependeria mais da capacidade de memorização do que de saber se manifestar de acordo com uma situação de comunicação. Ainda segundo Beacco,

C'est cette articulation entre l'exposition à la langue et les activités d'enseignement qui y sont rattachées qu'il convenait de rappeler en priorité. Cette conception conduit à concevoir la séquence méthodologique comme constituée d'une phase de contact avec l'échantillon auquel sont accrochées [...] les activités de systématisation, qui constituent le mode d'intervention spécifique de l'enseignement (BEACCO, 2007, p. 252).

A coesão metodológica apoia-se na concepção da natureza de apropriação e ensino de línguas. Por essa razão é preciso ter em mente elementos como a duração do curso e a diferença entre a sequência e a unidade didática. Considerando que manuais e métodos de ensino sejam concebidos em função de sua adoção por escolas e instituições, seus autores tendem a uniformizar o ensino (Beacco, 2007, p. 254), desconsiderando as necessidades de cada turma. Isso leva a valorizar sua organização em unidades didáticas, que dosam o conteúdo, distribuindo-o por um número limitado de páginas. A sequência didática deve ser empregada pelo professor de maneira a possibilitar o estabelecimento de um ponto de partida e outro de chegada que pode ou não coincidir com os elementos de uma unidade didática.

Outros elementos importantes que visam à articulação das competências de comunicação são (Beacco, 2007, p. 268-270):

- Seleção pedagógica: consiste na reorganização de atividades que procurem regular/acertar algum item novo ou dificuldade do aluno dentro de uma atividade já programada;
- Saliência: trata-se de aproveitar elementos recorrentes de um texto para atividades de sistematização. Esse traço formal não pode ser acidental dentro do texto, mas sim significativo e quantitativo, que é o que dá a “saliência” ao elemento escolhido;
- Seleção discursiva: o texto como um todo precisa ser o motivo da atividade de sistematização, pois seus elementos formais fazem dele o que ele é. Bons exemplos são o uso do modo imperativo ou do infinitivo para receitas ou manuais de instruções ou os tempos do pretérito para narrativas ou biografias;
- Seleção aquisicional: o professor precisa embasar-se na capacidade dos alunos de processar as formas linguísticas às quais são expostos. Beacco (2007, p. 273) recomenda a repartição da aquisição morfossintática, pois, dependendo da extensão do elemento a ser sistematizado, é preciso segmentá-lo e apresentá-lo de forma

cumulativa. Em contrapartida existe também a repartição qualitativa, que deve ser realizada de acordo com a ordem relativa presumida dos diferentes aspectos do funcionamento de uma mesma categoria morfofossintática.

A aquisição de uma língua estrangeira envolve o desenvolvimento de uma série de competências como as descritas como forma de evitar abordagens menos eficazes para as necessidades de hoje. Porém, não podemos negar o papel da memorização e da competência que mais se aproxima dela, que é a lexical:

Le développement de la compétence lexicale suppose de concevoir des activités d'enseignement articulées aux compétences communicationnelles, dont elles sont une composante, et donc d'articuler les méthodologies du vocabulaire aux compétences communicationnelles en fonction de facteurs comme : réception et production, discours relevant de l'ordre de l'oral ou de celui scriptural, recherche de mots ou choix dans les mots connus, identification des constituants formels (suffixe, préfixe, composition...) des mots, valeurs sémantiques et leurs interactions (BEACCO, 2007, p. 282).

Considerando a articulação entre as competências, os saberes, as estratégias, e o texto, podemos entender que as tarefas não podem constituir um todo isolado do resto de uma formação. Certamente elas possuem um caráter de independência, com começo, meio e fim que podem durar uma única aula, mas suas ligações com outras tarefas desenvolvidas ao longo de várias aulas precisa ser considerada quando de sua elaboração.

Por essa razão, vemos na mediação uma competência fundamental para o aprendizado da língua estrangeira, mesmo sem fins profissionais. Se observarmos as preocupações dos autores do QECR, veremos que a adoção do conceito de tarefa não é gratuito: uma tarefa normalmente congrega vários saberes para sua realização e normalmente tem origem em problemas da vida cotidiana; sua realização tem por objetivo resolver esses problemas, criando uma solução duradoura para ele, inscrevendo a ação num *continuum* da vida, seja ela profissional ou não.

No caso da vida profissional, uma tarefa de linguagem não é realizada em separado das demais. Várias delas são implicadas umas nas outras, pois diferentes subtarefas compõem uma supertarefa da qual comumente só percebemos dois pontos: a detecção do problema ou requisição do serviço e sua solução ou prestação do serviço, confirmáveis pelo resultado, que pode ser o fim do problema, um documento ou uma ação realizada.

Nosso objetivo será então, detectar os dois pontos de um processo profissional pertinente ao secretariado, trabalhar suas potencialidades para o aprendizado tanto do francês quanto de um saber profissional e aplicá-lo em sala de aula para verificar seus resultados.

CAPÍTULO 2 – AS TAREFAS DO SECRETARIADO EM LÍNGUA FRANCESA

2.1. Necessidades e propostas para o curso de SET da UEM

Este capítulo tem por objetivo inicial apresentar a situação atual do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UEM no que diz respeito ao programa das disciplinas de língua francesa, comentando as necessidades levantadas pelos seus conceptores. Em seguida, apresentaremos alguns parâmetros estabelecidos por três documentos de origem francesa: a certificação proposta pela CCIP (*Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*), o curso de formação em FOS produzido por Simone Eurin (1992) no que diz respeito à área de comércio e negócios e o dossiê pedagógico da revista *Points Communs*, elaborado por Geneviève Bruneteau (1998), intitulado *Être secrétaire aujourd'hui*.

Ao final dessa reflexão comparativa, trataremos da gênese deste trabalho, que foi o questionamento acerca da aplicação de uma tarefa presente no material didático *Secrétariat.com* (DAILL, 2005) e como ela poderia ser mais produtiva se a instrução para sua execução fosse dada oralmente e não por escrito. Em seguida, trataremos de precedentes didáticos que já consideraram a passagem do oral para a escrita, presentes em autores como Vigner (1984) e Tagliante (1994) não como transcrição ou decalque, mas como reformulação através da mediação entre textos de diferentes gêneros.

Por fim, discutiremos os pressupostos de autores teóricos acerca da passagem do oral para a escrita, tais como Peytard (1994), Marcuschi (2001) e Mourlhon-Dallies (2008) e sua contribuição para a elaboração das tarefas que são o objeto deste trabalho na busca de um procedimento que promova de forma recíproca a dupla aprendizagem de um conteúdo profissional e outro de linguagem.

2.2. Disciplinas de língua francesa do curso de SET da UEM

O curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UEM foi criado, em 2001, de acordo com sua página na internet², para atender a uma necessidade tanto local quanto global. A primeira é a necessidade de formar profissionais qualificados em nível superior para atender a uma demanda empresarial e institucional (serviços públicos) da própria região de Maringá; a segunda, diz respeito à consciência de que as oportunidades de trabalho estão além das fronteiras nacionais: tanto o profissional brasileiro pode emigrar em busca de emprego quanto ser contratado por empresas estrangeiras carentes de pessoal capacitado em seu idioma original para ocupar um determinado cargo.

---

² Disponível em <http://www.set.uem.br/index.php?conteudo=objetivos>. Acesso em 15 de dezembro 2011.

Além disso, há que se considerar o aspecto linguístico do curso: junto ao “secretariado” e ao “executivo”, temos também o “trilíngue”, devendo significar “capacitado para exercer suas funções em três diferentes línguas”, sendo uma delas o português brasileiro. As outras duas, estrangeiras, podem ser escolhidas entre três opções: o espanhol, o inglês e o francês (esta última, a língua de nosso interesse). Entretanto, o que é ser capacitado para trabalhar numa língua estrangeira? No caso do curso em questão, é prudente observar as ementas e objetivos das disciplinas concernentes à língua francesa:

Língua Francesa I. Ementa: Prática de leitura de textos e introdução à comunicação em língua francesa. **Objetivos:** Capacitar o aluno para o desenvolvimento de habilidades de linguagem que possibilitem a leitura e a produção de textos específicos dentro dos objetivos gerais propostos pelo curso; desenvolver competências linguísticas que visem à comunicação oral necessária ao perfil do curso (Disponível em http://www.set.uem.br/programas/3396_lingua_francesa_1.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2011).

Língua Francesa II. Ementa: Prática de leitura e produção de textos orais e escritos, incluindo versão e tradução. **Objetivos:** Ampliar competências comunicativas necessárias ao bom desempenho do curso. Instrumentalizar o aluno para que ele adquira habilidades em tradução e versão de documentos específicos do curso. [...] **3. Suporte técnico:** 3.1. Redação comercial; 3.2. Redação oficial (Disponível na íntegra em http://www.set.uem.br/programas/3403_lingua_francesa_2.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2011)

Língua Francesa III. Ementa: Aperfeiçoamento da leitura, da oralidade e da produção de textos, incluindo versão e tradução. **Objetivos:** Aperfeiçoar as competências comunicativas aprendidas no plano linguístico, cognitivo e cultural; conhecer aspectos culturais relevantes para o aprimoramento e exercício efetivo da profissão. [...] **2. Suporte técnico:** 2.1. Redação comercial; 2.2. Redação oficial; 2.3. Tradução e versão de textos técnicos (Disponível na íntegra em http://www.set.uem.br/programas/3410_lingua_francesa_3.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2011)

Língua Francesa IV. Ementa: Aspectos linguísticos da língua francesa em nível avançado, aplicados à compreensão e à produção de diferentes gêneros textuais relacionados ao Secretariado Executivo e tradução e versão de textos técnicos e científicos. **Objetivos:** 1. Ampliar e aperfeiçoar os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas em língua francesa. 2. Desenvolver capacidades de atuação do profissional de Secretariado Executivo Trilíngue por meio do conhecimento de textos em língua francesa pertencentes aos diferentes contextos laborais. 3. Conhecer e discutir os principais conceitos relacionados à tradução de e para as línguas portuguesa e francesa. 4. Estudar e desenvolver diferentes estratégias e procedimentos que envolvem o processo tradutório de e para as línguas francesa e portuguesa. [...] **Conteúdo programático:** procedimentos para relatar uma pesquisa; estudos sobre a redação de relatórios, tipo e estilos de linguagem utilizada; organização de conferências, debates; redação comercial; tradução; [...] aspectos políticos, econômicos, linguísticos e culturais dos países de língua francesa (Disponível na íntegra em http://www.set.uem.br/programas/lingua_francesa_4.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2011)

Diante dessa proposta, podemos entender que o curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UEM foi elaborado em função de uma abordagem generalista do ensino da

língua, sucedido de uma complementação de cunho profissional mais concentrada no último ano. Ainda que as ementas não sejam excessivamente precisas, para dar maior liberdade de trabalho ao professor, é possível notar um privilégio do texto escrito no que concerne o lado profissional. A partir desse ângulo, pode-se entender que o referido curso concebe como capacitação para o ofício de secretário executivo em língua francesa: a) que o aluno tenha uma formação generalista em competências orais e escritas na língua francesa; b) que, ao final no curso seja capaz de produzir, em língua francesa, documentos escritos relativos à área do secretariado; e c) que seja capaz de traduzir e verter textos escritos de e para as línguas francesa e portuguesa.

Mesmo que consideremos os itens orais “debate” e “organização de conferências”, eles aparecem muito pouco para diminuir o privilégio aos documentos escritos; se considerarmos as referências genéricas a “textos orais”, elas são feitas sempre em companhia do termo “textos escritos”, o que não lhe dá vantagens sobre estes.

Diante de tais possibilidades de trabalho, decidimos verificar quais são os parâmetros utilizados pelos próprios franceses no que diz respeito à capacitação profissional do secretariado em sua língua e procurar por indícios que nos ajudassem a ampliar nossas opções e potencializar nossas ações.

2.3. Tarefas secretariais: parâmetros franceses

Atualmente não dispomos de parâmetros brasileiros para o ensino de línguas estrangeiras com objetivos profissionais. Mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1997; 2002) são bastante abrangentes e sua orientação se concentra mais na formação escolar institucional regular, indo principalmente do ensino fundamental ao médio apenas, não havendo especificamente preocupação com a formação de adultos.

Há alguns anos, com a globalização e a internet, as trocas comerciais se dinamizaram e, embora o inglês seja a língua internacional dos negócios, não é mais tão raro usar diferentes línguas para os mesmos propósitos. Um indício são as escolas de idiomas: antes consagradas exclusivamente ao inglês, elas oferecem hoje em dia cursos de vários deles, inclusive o francês.

No caso de nosso curso, o SET da UEM, os objetivos profissionais concentram-se mais na produção de documentos administrativos escritos e a tradução. Uma investigação de quais são as empresas e instituições de Maringá e região nas quais a língua francesa é empregada ofereceria parâmetros bastante confiáveis para formar profissionais qualificados

para as tarefas exigidas por elas e orientaria de forma mais específica o trabalho dos professores.

Entretanto, esse trabalho por si só já resultaria numa tese e mesmo assim poderia ser invalidado a partir de qualquer mudança inesperada na política das mesmas, invalidando o trabalho executado. Nossa intenção é formar os alunos para uma realidade global, na qual eles tenham um maior número de oportunidades de pôr em prática o conhecimento adquirido em sala de aula em qualquer lugar do Brasil e do mundo e não apenas na região de Maringá.

Para tanto, optamos por parâmetros mais abrangentes, elaborados por pesquisadores que não tinham em mente realidades específicas, e que fossem acessíveis, ou seja, que pudessem ser encontrados e verificados por qualquer pessoa interessada. Uma crítica que ouvimos a esses parâmetros é que eles foram elaborados por pesquisadores francófonos e que sua validade para uso com públicos não francófonos seria nula. Tais parâmetros não seriam válidos se fossem aplicados sem uma seleção e adaptação cuidadosa para nossa realidade de sala de aula. Além do mais, estudamos uma língua em função de seus falantes nativos e nossa opinião é que não considerar seus próprios parâmetros, mesmo sem adotá-los, para ensinar sua própria língua, é agir injustamente.

Dessa forma, optamos por três principais fontes de parâmetros para explorar os saberes profissionais do secretariado em língua francesa e, a partir deles, elaborar uma formação experimental para nossos alunos. Os parâmetros escolhidos foram: a) os critérios de avaliação do Francês do Secretariado, estabelecidos pela Câmara de Comércio e de Indústria de Paris (CCIP), b) o dossiê pedagógico *Être secrétaire aujourd'hui*, publicado no número 4 (abril de 1998) na revista *Points Communs*, editada pela mesma CCIP e c) o curso de formação à distância escrito por Simone Eurin (1992, p. 156-183) com vistas à formação de professores de francês com objetivos profissionais, mais especificamente os capítulos sobre o francês do comércio, negócios e correspondência comercial.

2.3.1. CCIP – A visão de um centro de formação e certificação

O Centro de Língua Francesa (CELAF) da Câmara de Comércio e Indústria de Paris (CCIP) é um centro de certificação em francês como língua profissional e atua tanto na preparação de alunos como na formação de professores para áreas técnico-científicas e profissionais (francês jurídico, médico, negócios, etc.). Em seu site na internet³ podemos

---

³ Disponível em <http://www.fda.ccip.fr>. Acesso em 15 de dezembro de 2011.

encontrar recursos pedagógicos para essas áreas bem como informações sobre suas certificações.

De acordo com os níveis estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (Conselho da Europa, 2001), o francês para o secretariado é considerado em níveis B-1 e B-2, ou seja, usuários independentes, aqueles que já passaram do nível limítrofe de mera “sobrevivência” na língua estrangeira. No caso da certificação B-1, o candidato teria um domínio funcional da língua francesa, podendo exercer um número limitado de atividades de secretariado. Já o possuidor do certificado B-2 apresentaria uma competência operacional em francês, permitindo-lhe executar as tarefas profissionais corriqueiras de secretariado nas funções relacionais, administrativas e comerciais da empresa.

Os saberes-fazer secretariais são divididos também nas quatro habilidades comunicativas, mas percebe-se em muitos casos a necessidade de trabalhá-las em conjunto. No que diz respeito ao nível B-1, o profissional do secretariado deve ser capaz de:

Compreensão escrita:

- *Utiliser un document pratique : consignes, mode d'emploi, formulaire administratif, horaires, plan, carte, etc.*
- *Apporter des éléments de réponse précis à une lettre administrative ou commerciale.*
- *Résumer un texte de vulgarisation : imprimé publicitaire, article de journal, documentation industrielle, etc.*
- *Relire et vérifier un document de travail d'après l'original. Rechercher une information courante ou se rapportant à l'activité professionnelle dans des ouvrages de référence : catalogues, annuaires, fichiers, etc. (<http://www.fda.ccip.fr/examens/dfp-secretariat-b1>. Último acesso em 15/12/2011)*

Com relação à expressão escrita, o profissional de nível B1 deve ser capaz de:

- *Concevoir et rédiger un message, une note de service, une télécopie, un message électronique.*
- *Rédiger une lettre simple à partir de notes ou d'indications fournies.*
- *Concevoir une petite annonce à paraître dans un journal en français.*
- *Remplir un questionnaire ou un formulaire administratif courant.*
- *Établir un compte rendu après une réunion ou une note de synthèse à partir de l'étude d'un dossier. (<http://www.fda.ccip.fr/examens/dfp-secretariat-b1>. Último acesso em 15/12/2011)*

Para a compreensão oral, ele deve ser capaz de:

- *Prendre des notes lors d'une conversation téléphonique ou d'un entretien avec un client ou un fournisseur francophone.*
- *Suivre une conversation sur des sujets d'ordre général ou professionnel courants et pouvoir en faire un bref compte rendu dans la langue maternelle.*
- *Effectuer une tâche en suivant des explications ou instructions simples concernant le domaine professionnel.*
- *Percevoir les différences d'expression dans le discours de l'interlocuteur : doute / certitude, approbation / désapprobation, accord / refus, conviction / hésitation, etc.*
- *Rapporter globalement le sens d'un discours, d'une allocution, d'un exposé. (<http://www.fda.ccip.fr/examens/dfp-secretariat-b1>. Último acesso em 15/12/2011)*

Finalmente, com relação à expressão oral, o futuro profissional do secretariado, de nível B-1, deve ter condições de:

- *Établir et maintenir des contacts téléphoniques avec les différents interlocuteurs francophones de l'entreprise.*
- *Accueillir et orienter un correspondant ou un visiteur francophone, le faire patienter, l'introduire ou l'éconduire.*
- *Prendre des rendez-vous, organiser des réunions, des séjours et des déplacements en France.*
- *Rechercher, demander ou transmettre informations et renseignements.*
- *Donner des instructions concernant une tâche courante à effectuer.*
- *Exprimer brièvement une opinion personnelle sur une question concernant l'activité professionnelle, argumenter en faveur d'une solution.*
- *Répondre à des questions simples concernant les procédures courantes de l'entreprise : conditions de prix, de transport, délai de livraison, échéance de facturation, etc. (<http://www.fda.ccip.fr/examens/dfp-secretariat-b1>. Último acesso em 15/12/2011)*

Para o diploma de nível B-2, as exigências são maiores e além das habilidades comunicativas são exigidos também conhecimentos relativos à cultura empresarial. Com relação à competência comunicativa, o CELAF considera que o candidato deva ser capaz de:

a) Compreensão escrita: ter condições de entender o sentido geral e os elementos chave de alguns tipos de documentos escritos, principalmente os da área do secretariado. Ele precisa ser capaz de repassar informações constantes em artigos de jornal e revistas e de documentos profissionais, tais como relatórios, manuais, instruções, notas, cartas, etc.;

b) Expressão escrita: ser capaz de tomar notas para seu uso particular, preencher questionários e formulários, redigir com alguma precisão documentos profissionais mais comuns relacionados com sua prática profissional, tais como cartas padronizadas, notas, atas/relatórios;

c) Compreensão oral: ser capaz de entender as mensagens e acompanhar uma conversação ou exposição oral que se relacione a situações profissionais de acordo com seu campo de atuação, distinguindo pontos principais e secundários;

d) Expressão oral: estar em condições de anotar mensagens e transmiti-las, fornecer informações, estabelecer e manter contatos sociais e profissionais, discutir assuntos de interesse pessoal e profissional, responder a questões relacionadas aos procedimentos mais comuns da empresa, tais como condições de preço, transporte, prazo de entrega, atraso nos pagamentos, etc. Espera-se dela também que tome iniciativas para coletar a informação necessária e reagir apropriadamente para convencer e argumentar.⁴

É importante também que o profissional do secretariado esteja atualizado com as realidades, práticas e regras de funcionamento e comunicação das empresas modernas. Certamente não se exige dele que seja especializado em comércio e negócios, mas ele deve dominar os saberes-fazer linguísticos da área, que serão apresentados mais detalhadamente adiante (EURIN, 1992, p. 156-183).

Além das competências linguísticas, espera-se que o profissional do secretariado com francês nível B-2 tenha condições de analisar documentos relativos ao ambiente profissional das empresas e prestar contas deles, transformando-os em outros documentos mais simples, além de captar informações de diferentes documentos para comportá-las num único relatório.

São tarefas típicas dessa competência, por exemplo, falar de uma empresa: apresentar sua organização, sua atividade, seu mercado, sua política comercial, sua situação financeira, seus resultados por meio da expressão de quantidades, indicação da evolução, estabelecimento de comparações, interpretação e comentários de gráficos.

O profissional do secretariado também deveria ser capaz de tratar das funções da empresa, compreendendo e explicando processos de fabricação ou manuais, assim como pedir ou fornecer informações sobre um produto ou serviço e ainda anotar e transmitir pedidos e reclamações de clientes. Demais tarefas administrativas consistem na organização e participação de encontros, eventos e organizar deslocamentos profissionais.

---

⁴ Disponível em: <http://www.fda.ccip.fr/examens/dfp-secretariat-b2>. Acesso em 15/12/2011. Adaptação nossa.

2.3.2. O discurso profissional nas áreas de comércio e negócios

Além das atividades já mencionadas, nossas buscas nos levaram a um campo mais avançado, que é o dos elementos discursivos da área de comércio e negócios, onde mais frequentemente o profissional do secretariado se insere. Eurin (1992) elenca, por meio da análise do discurso, uma série de elementos lexicais, gramaticais e sintáticos pertinentes à área de comércio e negócios que figurariam também num curso voltado para o trabalho do profissional do secretariado.

De acordo com Eurin, as necessidades discursivas e atos de fala concernentes à área de comércio e negócios são:

- Cumprimentar, apresentar-se, apresentar alguém;
- Expressar necessidades, quantidades;
- Perguntar preços, responder preços;
- Questionar preços;
- Descrever, caracterizar;
- Apresentar dados, caracterizar uma evolução;
- Comparar, colocar ideias e fatos em paralelo;
- Argumentar, apresentar uma decisão, uma escolha, detalhando sua causa, as circunstâncias, convencer, negociar;
- Fazer apreciações, dar conselhos, sugestões;
- Destacar propostas;
- Precisar objetivos;
- Conduzir uma reunião, uma entrevista;
- Expressar seu espanto, sua satisfação, seu descontentamento;
- Opor-se, indignar-se, aceitar, manifestar sua concordância, sua discordância;
- Efetuar operações bancárias;
- Confirmar um pagamento;
- Passar um pedido;
- Pedir prazos de pagamento;
- Cobrar um pagamento;
- Fazer uma reclamação, etc. (EURIN 1992, p. 57, tradução nossa)

Além dessas necessidades discursivas e atos de fala específicos da área de comércio e negócios, existe uma série de outros saberes que são transversais a todas as áreas profissionais. São eles:

- Elaborar um currículo ou selecioná-los;
- Redigir um anúncio ou responder a eles;
- Escrever uma carta de motivação ou analisá-las;
- Responder numa entrevista, conduzi-las;
- Encaminhar solicitações a instituições, etc. (EURIN, 1992, p. 58, tradução nossa)

Com nossa preocupação se volta em parte para a produção escrita, julgamos conveniente citar o que a autora chama de marcadores linguísticos privilegiados. A questão

para nós é o quanto o domínio desses elementos não faria da produção escrita um processo automatizado, retirando dele seu aspecto reflexivo. Eurin cita alguns exemplos da área de comércio e negócios, tratando da reclamação e da caracterização de uma evolução. Para a reclamação por atraso de entrega via correspondência comercial, ela separa os marcadores em:

a) de hipótese

- *dans le cas où* + conditionnel présent (parvenir) ;
- *si* + indicatif (parvenir) ;
- *tout* + substantivo ;
- *au cas où* + conditionnel présent (parvenir) (EURIN, 1992, p. 64)

b) de consequência

- *se voir obligé de* (au futur ou au conditionnel présent) ;
- *être dans l'obligation de* (au futur ou au conditionnel présent) ;
- *être contraint de* (au futur ou au conditionnel présent) ;
- *être amené à* (au futur ou au conditionnel présent) ;
- *rendre responsable* (au futur ou au conditionnel présent)
- *être dans l'obligation de* (au futur ou au conditionnel présent) (Idem, ibidem)

Dentre vários exemplos de redação fornecidos por Eurin, fiquemos com o mais completo deles :

Nous tenons à vous préciser qu'au cas où les marchandises ne nous parviendraient dans le délai convenu, nous vous rendrions responsables des difficultés rencontrées dans l'organisation de nos ventes, de plus, si la livraison était effectuée trop tardivement, nous serions dans l'obligation de la refuser (EURIN, 1992, p. 64).

A autora alerta para o fato de atualmente existirem softwares que carregam fórmulas prontas de redação e seu usuário precisaria apenas selecionar a situação de comunicação desejada e completar os espaços vazios, referentes aos destinatários, remetentes e assunto principal. Além do modelo pronto, pode-se optar também por níveis de tratamento, ou seja, do mais educado ao mais ríspido ou do mais elaborado ao mais simplificado. Mesmo que tenhamos uma fórmula pronta, isso não significa que a produção seja facilitada, pois nossa preocupação também se concentra na origem dos dados que preencherão as lacunas dessa carta. No caso do texto apresentado, ele está pronto para o uso, não precisando sequer ter dados acrescentados a ele. Evidentemente, seu uso por profissionais já inseridos no mercado

de trabalho é eficiente, pois economiza tempo e recursos. Entretanto, tal recurso seria danoso a profissionais em formação – o que pretendemos evitar.

A partir do conhecimento das necessidades e situações de emprego da língua em situação de trabalho, bem como dos marcadores mais utilizados, é possível direcionar de forma mais aguda a formação, facilitando a seleção de conteúdo a ser aplicado na elaboração dos cursos e aulas. Enriquecendo sua memória com os termos e situações mais recorrentes, o aluno libera sua energia e atenção para aquilo que é novo ou diferente.

Mesmo conhecendo os parâmetros de exigência para obtenção de um diploma em francês do secretariado e os elementos discursivos mais recorrentes para orientar nosso trabalho, foi preciso encontrar uma aplicação prática desses elementos. Encontramos numa publicação do mesmo CELAF um dossiê pedagógico contendo uma sequência didática a ser trabalhada para a formação em secretariado, da qual pudemos abstrair algumas conclusões mais precisas.

2.3.3 O dossiê pedagógico da revista *Points Communs*

De acordo com Geneviève Bruneteau, autora do dossiê pedagógico da revista *Points communs*, número 4 (Bruneteau, 1998, p. 15-26), publicada pela Câmara de Comércio e Indústria de Paris (CCIP), o profissional do secretariado atua principalmente em função da informação, da comunicação e da organização. Seus objetivos profissionais são pesquisar, selecionar, ordenar, formatar informações, bem como conceber e redigir mensagens, notas, cartas e demais documentos adaptados às situações profissionais. Os profissionais do secretariado ainda devem ser capazes de manejar e classificar documentos como também gerir com eficácia seu tempo.

2.3.3.1. A jornada dos secretários

Bruneteau propõe dez atividades que acompanhariam uma jornada de trabalho do início da manhã até o fim da tarde e as atividades são:

A) Escrever a programação de um seminário através de e-mails enviados pelos palestrantes (Bruneteau, 1998, p. 17). A secretária deve acomodar cada palestrante num determinado dia e hora de acordo com as disponibilidades constantes no e-mail.

Esse tipo de atividade permite ao aluno de secretariado que desenvolva uma leitura mais atenta, uma percepção acurada e a capacidade de ordenar informações. O ideal é que a programação seja feita em forma de tabela, por ser mais clara e legível do que uma lista.

B) Escrever uma carta padrão de confirmação e enviá-la aos palestrantes (Bruneteau, 1998, p. 17).

A carta padrão é de fato uma mesma mensagem para vários destinatários. É preciso estar sempre atento às variáveis desse tipo de texto, tais como o assunto da palestra, a data e a hora, e recursos necessários. Não se trata, porém, de uma carta pronta com espaços vazios para preenchimento, mas na composição de um modelo claro, objetivo e cordial a ser enviado nesta situação.

C) Escrever uma lista de controle de cada uma das tarefas a serem cumpridas até o dia do seminário para que tudo esteja pronto no início de sua realização (Bruneteau, 1998, p. 17).

Fazer uma lista de controle permite guiar o trabalho e ao mesmo tempo é uma forma de verificar se as atividades ocorrem de acordo com o previsto. Isso evita o esquecimento de algum item importante. Atividades de listagem estimulam também a capacidade de analisar, antecipar, concentrar-se e de desenvolver um vocabulário mais preciso. Recomenda-se que as tarefas sejam enumeradas cronologicamente do dia atual até o dia do evento, como se fosse uma contagem regressiva, usando verbos no infinitivo.

Dossier pédagogique

Être secrétaire aujourd'hui

par Geneviève BRUNETEAU

OBJECTIFS

- **Linguistiques:**
  - Connaître le vocabulaire du secrétariat.
  - Pouvoir décrire le travail d'une secrétaire, les tâches, les procédures, le matériel.
- **Thématiques:**
  - Faire découvrir le vécu quotidien d'une secrétaire, notamment les activités liées à l'information, la communication, l'organisation.
- **Professionnels:**
  - Rechercher, sélectionner, ordonner, mettre en forme des informations.
  - Concevoir et rédiger des messages, notes, lettres, adaptés aux situations professionnelles.
  - Manipuler et classer des documents.
  - Gérer efficacement son temps.

PUBLIC

- Étudiants se préparant aux métiers du secrétariat.
- Professionnels étrangers qui souhaitent transférer leurs connaissances en français.
- Candidats au Certificat de français du secrétariat de la CCIP.

NIVEAU

Intermédiaire, c'est-à-dire que l'étudiant doit être capable de :

- **En début de formation :**
  - Comprendre et utiliser le français dans les situations de la vie courante.
  - Lire et comprendre un document simple, participer à une conversation, transmettre un message oral ou écrit.
- **En fin de formation :**
  - Comprendre et utiliser la langue française dans des situations professionnelles déterminées.
  - Effectuer des tâches de secrétariat avec une bonne efficacité, même si la langue manque encore d'aisance et de correction.
  - Connaître et utiliser le vocabulaire spécialisé et les tournures propres au domaine.

MATÉRIEL

Magnétophone et cassette vierge pour enregistrer les supports oraux.
Imprimés d'entreprises (papiers à en-tête, cartes de visite, fiches téléphoniques...) et fournitures de bureau (ou catalogue) pour mettre en situation.

Figura 1: Primeira página do dossiê "Être secrétaire aujourd'hui" (BRUNETEAU, 1998, p. 15)

D) Fazer a triagem do correio recebido, classificando cada carta de acordo com o assunto (Bruneteau, 1998, p. 17).

Esse tipo de atividade permite desenvolver a compreensão geral e a capacidade de síntese dos alunos, ajudando-os a esclarecer o motivo da carta e a intenção do remetente. Caso o assunto não esteja presente na carta, o aluno deveria ser capaz de identificar alguma frase significativa que facilite a triagem, a memorização e a classificação.

E) Escrever uma nota para o pessoal do serviço a partir de um pedido deixado na secretária eletrônica (Bruneteau, 1998, p. 18).

Não há uma única norma para esse tipo de nota, mas elementos como assunto, data, destinatário e emissor devem constar nela. A redação deve ser clara e concisa e o objetivo é fazer com que os destinatários atendam à solicitação da nota dentro do prazo necessário. É preciso levar em conta também a necessidade de passar o conteúdo de um texto oral para outro escrito e suas implicações. Consideramos esta uma tarefa modelar para uma formação de língua estrangeira no secretariado e trataremos dela mais adiante e em detalhe.

F) Enviar documentação completa da empresa a um cliente em potencial, também a partir de uma mensagem deixada na secretária eletrônica (Bruneteau, 1998, p. 18).

Certamente, o objetivo dessa atividade é trabalhar a compreensão oral. Não se trata de simplesmente repassar uma mensagem adiante por meio de outro documento, como a atividade anterior, mas de executar uma tarefa em função de um texto oral. A incompreensão dessa mensagem resultaria numa tarefa cumprida erroneamente ou não cumprida.

G) Filtrar ligações telefônicas para não atrapalhar o patrão, seja respondendo por conta própria, seja repassando a ligação para outro setor ou pedindo que liguem mais tarde ou que deixem recado para retorno (Bruneteau, 1998, p. 18).

Atender ao telefone é uma das tarefas mais importantes da secretária, pois envolve não apenas o nome da empresa como também a eficácia na transmissão de uma informação. Esse tipo de atividade proporciona uma capacitação para a conversação (simulação) e a reformulação. Certamente o trato ao telefone possui fórmulas prontas, mas pede-se que elas sejam sempre claras e corteses.

Dossier pédagogique

La journée d'une secrétaire

8h40. Comme chaque matin, Marianne arrive à son bureau entre 8h30 et 9h. En effet, la société où elle travaille a adopté l'horaire variable. Dès son entrée dans les locaux de l'entreprise, elle pointe* à l'aide de son badge personnel.

8h45. Elle s'installe dans le bureau qu'elle partage avec une collègue. Premier geste : regarder les messages sur son ordinateur et prendre connaissance des télécopies*, notamment de l'étranger, qui arrivent pendant la nuit. Ce matin, elle trouve quatre documents émanant de participants qui confirment leurs interventions lors du séminaire organisé par la société, du 12 au 15 mai prochain, à Grenoble.

Voici ces quatre documents :

Nous vous confirmons la participation de MM. Schneider et Wolf au séminaire de Grenoble.
L'intervention de M. Schneider portera sur la situation des filiales allemandes ; M. Wolf présentera les nouvelles implantations en Allemagne et Autriche.
Il faut prévoir un projecteur de diapositives. Les deux intervenants préféreraient faire leur présentation le matin.
Avec nos meilleures salutations.

Thomas Bradley et John Aspell confirment leur venue au séminaire de Grenoble.
Thomas présentera la démarche qualité en Grande-Bretagne et John parlera des réseaux de distribution. L'un et l'autre comprennent le français mais préfèrent s'exprimer en anglais ; un interprète anglais-français serait nécessaire.
Thomas Bradley doit impérativement repartir jeudi midi.

Sincèrement vôtre.

Confirmation des interventions de MM. Da Silva et Figueira lors du séminaire de Grenoble (semaine 20). Ils parleront de l'ouverture de la nouvelle usine au Brésil.
- M. Da Silva : aspects techniques et financiers.
- M. Figueira : recrutement et formation du personnel.
Attention ! Arrivée prévue le 13 mai seulement.
Il est souhaitable que leurs interventions soient groupées.

Cordialement.

Vous pouvez compter sur moi pour le séminaire de Grenoble, mais seulement mercredi et jeudi.
J'expliquerai les modalités de passage à l'euro ; il me faudra un rétro-projecteur* et des photocopies du document annexé.
Merci d'avance.

Salutations.
Daniel Le Guillou.

Les transformations opérées dans le travail administratif, grâce à l'évolution technologique, ont sensiblement modifié les métiers du secrétariat. Les appellations du métier (secrétaire, assistante) ne sont plus significatives et dépendent davantage de la taille, du statut, de l'activité de l'entreprise, ainsi que des responsabilités confiées à la secrétaire/assistante.

* Les mots avec astérisque figurent au lexique, en page 25.

Figura 2: Segunda página do dossiê "Être secrétaire aujourd'hui" (BRUNETEAU, 1998, p. 16)

H) Transmitir um pedido para o chefe, feito por um funcionário que está em viagem de trabalho, receber a resposta do chefe e retransmiti-la ao funcionário (Bruneteau, 1998, p. 19).

Nesta atividade, trabalha-se a compreensão auditiva, a seleção de informações e a expressão escrita. Como o profissional do secretariado atende a dezenas de telefonemas todos os dias é preciso saber sempre captar apenas o essencial de cada mensagem para passá-lo adiante.

I) Produzir transparências ou apresentações de slides a partir do resumo de um artigo que deve ser feito também por ela (Bruneteau, 1998, p. 20).

Esta atividade trabalha principalmente a compreensão escrita, a captação de informações relevantes e a síntese. Mas não se trata de um exercício escolar de resumo, pois, ao ter de elaborar transparências ou slides, o aluno deve extrair as ideias principais de um texto. Além disso, esse trabalho colabora para que o mesmo perca o hábito da leitura linear, desenvolvendo estratégias de leitura seletiva e rápida com a ajuda do dicionário e demais obras de referência.

J) No fim do dia, cada documento processado ao longo da jornada deve ser separado e classificado para ser posteriormente encontrado e reutilizado (Bruneteau, 1998, p. 20).

Neste caso, os alunos conhecem e praticam os mais variados tipos de classificação, codificação e fichamento, tais como ordem alfabética, cronológica, temática, geográfica, alfanumérica, etc.

2.3.4. Proposta de tarefa profissional para o ensino de francês no SET: a mediação entre textos

Considerando essas dez atividades modelares da jornada de um profissional do secretariado juntamente com a certificação da CCIP e o curso de formação de Eurin (1992), podemos entender que elas normalmente são interligadas, não havendo tarefas isoladas. Isso significa que tarefas profissionais são encadeadas entre si, exigindo não apenas o domínio de uma determinada competência de linguagem ou conhecimento das situações profissionais de comunicação ou dos marcadores mais recorrentes, mas também da relação que eles todos estabelecem entre si.

A partir da experiência francesa, pretendemos então elaborar atividades que funcionem como **tarefas profissionais de linguagem**, nas quais os alunos, futuros profissionais do

secretariado, sejam capazes de aprender não apenas uma língua, como também a adquirir um conhecimento profissional por meio dela.

Observando as ementas do curso e os exemplos franceses, pensamos numa tarefa que envolvesse a produção de um documento administrativo escrito. Entretanto, a produção de um documento escrito envolve não apenas sua estrutura formal que, como já alertado por Eurin (1992), pode ser fornecida quase pronta, bastando completar as lacunas com a data, o local, os nomes próprios e o assunto principal: é preciso também fornecer os dados que completarão tais lacunas.

Entretanto, simplesmente fornecer os dados e as normas de composição do documento escrito não promoveria a aprendizagem desejada da língua, visto que, mesmo sem entender um texto escrito em francês em sua totalidade é possível para um falante do português extrair elementos que, mesmo imprecisamente, cumpram a tarefa requerida.

Tomemos como exemplo o seguinte documento, presente em *Secrétariat.com* (DAILL, 2005, p. 32):

**Société
*Bien manger***

La direction

à
L'ensemble du personnel
Le 12 février 20..

Note de service n° 138

Objet : déménagement

Afin de créer de meilleures conditions de travail, la direction a décidé de changer de locaux.

Le déménagement est prévu le 1^{er} mars. Il s'effectuera sur deux jours. Chacun doit s'organiser pour faciliter cette nouvelle étape.

Vous pourrez utiliser des cartons mis à votre disposition au sein de chaque service à partir du lundi 23 février.

Le directeur
Jean Lecœur

Figura 3: Nota de serviço

Trata-se de uma nota de serviço. Este documento contém uma série de dados que precisam ser considerados quando de sua composição: o remetente, seu cargo, seu serviço (departamento ou área), destinatários, data, assunto, logo da empresa, número do documento. Nossa hipótese é que se o aluno tiver conhecimento prévio de que precisa compor um documento com esses dados, ele os procurará no texto fonte, balizado pelas categorias que

eles representam, ou seja, nomes próprios, área de atuação numa empresa, datas, números, etc.

O material didático do qual o exemplo foi tirado não dispõe de recursos orais (como um CD de áudio), mas propõe a composição de uma nota de serviço a partir de um texto fonte escrito que é o seguinte (DAILL, 2005, p. 35):

62 À vous. Rédigez une note de service
 Vous êtes assistante de direction. La directrice, Madame Leroy, vous a laissé des instructions pour la rédaction d'une note de service.
 Lisez ces instructions et rédigez la note.

Le 20 septembre

La journée « portes ouvertes » de notre entreprise aura lieu le 3 novembre.

Demander à tous les employés de s'y préparer : présenter les différentes étapes de la chaîne de production, les divers métiers de notre société...

Ils peuvent prendre modèle sur ce qui a été fait l'an dernier. Toute nouvelle initiative sera bienvenue.

Figura 4: Proposta de exercício para nota de serviço

E propõe como resposta o seguinte:

Société XXXXXX La direction	à L'ensemble du personnel
Le 20 septembre 20..	
Note de service n°...	
Objet : journée « portes ouvertes »	
La journée « portes ouvertes » aura lieu le 3 novembre prochain.	
Pour faire de ce moment une réussite, nous vous demandons de vous préparer à présenter les différentes étapes de la chaîne de production et les tous les métiers de notre société.	
Vous pourrez vous appuyer sur ce qui a été fait l'an dernier. N'hésitez pas à prendre des initiatives pour renouveler l'intérêt des visiteurs assidus. Merci de votre collaboration.	
La directrice Madame Leroy	

Figura 5: Resposta presumida do exercício sobre a nota de serviço

Exceções feitas às expressões “*Pour faire de ce moment une réussite*” ou “*renouveler l'intérêt des visiteurs assidus*”, que não são essenciais para a compreensão da mensagem, o

texto de destino não é muito diferente do texto fonte, não exigindo portanto, grandes dificuldades nem desafios ao aluno.

Isso ocorreria porque, mesmo não compreendendo muito bem o significado do texto fonte, nosso aluno, falante do português, poderia realizar com relativo sucesso a tarefa proposta. Em nosso caso, o aluno adquiriria apenas o saber profissional, que é o formato do documento, sua função e situações em que ele é empregado, mas não o saber linguístico, pois ele não teria usado suas estratégias de compreensão e produção de forma mais efetiva.

Dessa forma, optamos por fornecer como fonte um texto oral. Porém, não se trataria de uma oralização do texto escrito, mas um texto de gênero oral, que deveria ser compreendido como tal e ter suas informações selecionadas de acordo com o texto escrito de destino. Assim, a partir da mediação entre textos de diferentes gêneros, trabalharíamos diferentes conhecimentos e competências. Para verificar a viabilidade de tal proposta é preciso avaliar as produções dos alunos não apenas em função dos resultados objetivos de sua escritura (texto de destino) como também das estratégias empregadas por eles durante o processo, verificáveis por meio de anotações, rascunhos, tentativas de elaboração.

Assim, a mensagem inicial contida num texto fonte seria realmente compreendida para posteriormente ser reaproveitada num texto de destino. Acreditamos que se o texto fonte for oral e não escrito, o aluno será obrigado a compreender não apenas este, mas também o texto de destino, pois, ao saber o que tem de escrever num texto, ele saberá o que procurar enquanto ouve o outro. Tendo objetivos claros para cumprir dentro de um número limitado de possibilidades, o aluno mobilizará estratégias variadas de maneira a cumprir a tarefa, pois saberá de onde partir, aonde chegar e por que meios. Dessa forma, o saber linguístico e o saber profissional se auxiliarão reciprocamente, dando sentido às tarefas e motivando o aluno a executá-las, mesmo possuindo recursos limitados em língua francesa.

As tarefas profissionais de linguagem não podem, porém, ser criadas e aplicadas isoladamente, pois não são uma metodologia nem um curso completo. Elas precisam fazer parte de uma formação mais ampla que envolva todas as competências de linguagem (recepção, interação, produção e mediação, orais e escritas) através de textos (orais, escritos, audiovisuais, multimídia) que proporcionem o contato com a realidade de trabalho do futuro profissional. As tarefas profissionais de linguagem teriam por objetivo a convergência de diferentes atividades, exercícios e outras tarefas trabalhadas ao longo de um período durante o qual os alunos acumulassem conhecimento o bastante para realizá-las.

O sucesso da proposta residirá então tanto no resultado objetivo do texto de destino produzido, ou seja, uma mensagem compreensível do ponto de vista formal das regras de

composição, contendo as informações necessárias presentes no texto fonte, quanto no uso de estratégias de mediação aliadas às de compreensão e de produção, tais como anotações, consultas ao dicionário, comparação entre documentos, rascunho, tentativas sucessivas de adequação do texto, etc.

Como nosso objetivo é ensinar uma competência de linguagem pela mediação entre a forma do documento e seu conteúdo, fornecido a partir de uma fonte oral, defendemos que, ao fornecermos o texto fonte oralmente, o aluno se preocupe mais com a compreensão do conteúdo daquele do que se ele fosse fornecido por escrito, impedindo-o de transpor mecanicamente as informações de um texto para outro e, conseqüentemente, de aprender o francês.

Com a decisão de fornecer um texto fonte oral, é preciso escolher um gênero adequado tanto à situação de trabalho/ensino quanto ao nível de conhecimento de língua dos alunos. Decidimos pelo recado na secretária eletrônica, pois este não depende de uma interação sincrônica entre os interlocutores e pode ser ouvido várias vezes, como nas condições reais de trabalho. Como a maioria de nossos alunos ainda não atua no ofício de secretariado, escolhemos uma situação que mesclasse tanto a vida acadêmica quanto administrativa: um professor deixa o recado de que se ausentaria em função de um congresso e que os alunos deveriam realizar atividades específicas para entregá-las quando de seu retorno.

2.3.5. Precedente didático: *le procès-verbal*

A ideia de produzir um texto escrito a partir de outro oral não é recente, mas é raramente trabalhada. Gérard Vigner (*L'exercice dans la classe de français*, 1984, p. 128-130) analisa um exercício proposto no livro didático *Initiation à l'expression écrite* (Didier, 1972) num subcapítulo chamado *Passage à l'écrit et situation productrice de discours*. O procedimento do exercício é o seguinte:

- 1 - Os alunos ouvem uma gravação na qual ocorre um acidente de trânsito;
- 2 - O professor trabalha a compreensão da gravação;
- 3 - Um dos elementos da compreensão é definir os papéis de cada personagem da cena e um deles é o guarda de trânsito;
- 4 - Os alunos devem chegar à conclusão de que o policial tem um relatório, um boletim de ocorrência a escrever;

5 - Os alunos devem então produzir o texto não como uma simples narração do ocorrido, mas dentro do gênero esperado.

Vigner comenta que

une telle organisation de l'exercice procède de la volonté d'enseigner l'écrit non pas comme simple transcription d'un message énoncé oralement, mais comme réorganisation d'un texte à partir de la prise en compte des caractéristiques matérielles de la situation productrice de discours à l'écrit (absence réciproque de l'émetteur et du récepteur, situation d'énonciation non partagée, etc.) et de leur retentissement sur la forme du message (VIGNER, 1984, p. 129)

Vigner analisa o processo a partir de três elementos: a tarefa do aluno, que é produzir o texto proposto ao fim do exercício em função do primeiro texto, o qual exigirá, entre outras coisas, construções lexicais e gramaticais determinadas; o aporte, que chamamos de texto fonte, fornecedor das informações que deverão constar no texto final; e a instrução, que determina o tipo ou gênero de texto a ser produzido. Esquematicamente, Vigner (1984, p. 130) apresenta o processo da seguinte maneira:

Vigner comenta (1984, p. 130) que mesmo complexo, o exercício não difere muito daqueles de “reemprego”, pois o professor fornece ao aluno tanto o conteúdo de informações a processar quanto as condições de processamento dessa informação.

Le caractère aisément perceptible de la contrainte et le peu de latitude laissée à l'élève dans la construction de sa réponse, de même que la répétition de la performance à accomplir, rattachent bien cette tâche au genre d'exercice. [...] Elle [la tâche] diffère toutefois de toutes celles que nous avons pu examiner jusqu'à présent par son caractère de grande cohérence interne” (VIGNER, 1984, p. 130)

A nosso ver, é essa coerência interna que estimularia os alunos a selecionar os elementos necessários e descartar os desnecessários quando da mediação entre os dois documentos. Complementa Vigner: “Ce que l'on est efforcé de faire, c'est-à-dire d'apprendre

l'usage d'une pratique langagière spécifique dans son rapport avec son cadre effectif d'utilisation" (Vigner, 1984, p. 131).

Mesmo apresentando uma posição favorável a prática desse tipo de exercício, Vigner alerta para os riscos da simulação:

Cela entraîne une certaine lourdeur dans la procédure. Simuler exige que soit restitué, avec un minimum de vraisemblance, un environnement situationnel, si l'on veut du moins que les élèves puissent jouer le jeu et s'investir pleinement dans la tâche proposée. La difficulté pédagogique va tenir au mode de présentation de la situation, que pourra être, soit l'image [...] soit comme ici un dialogue enregistré. Le coût d'une opération de simulation ne doit pas excéder celui engagé par une présentation explicitement métalinguistique, sinon, en bout de chaîne, le gain risque d'être fort limité (VIGNER, 1984, p. 131)

Isso significa que a “distância” entre o texto fonte e o texto final deve ser precisada pelas instruções do exercício. Mesmo tendo como objetivo produzir um texto escrito a partir de um texto oral, sua realização seria possibilitada pela dificuldade da tarefa em si. Se considerarmos os exercícios de nível iniciante encontrados em vários materiais didáticos, encontraremos várias gravações de pessoas que se apresentam e cujos dados (nome, idade, nacionalidade, sexo, estado civil, etc.) devem ser usados para preencher uma ficha, trabalhamos com uma situação de produção escrita a partir da recepção oral. Evidentemente, preencher um formulário não é o mesmo que compor um documento administrativo, mas documentos administrativos possuem fórmulas preestabelecidas que devem ser obedecidas e servem de orientação para buscar no texto oral os elementos necessários a sua composição.

2.3.6. Anotações: recurso à passagem de um texto a outro

Outra atividade proposta para passar uma mensagem oral para um documento escrito é de Christine Tagliante (1994, p. 93-98), “*La prise de notes à partir d'un document sonore*”. A anotação não representa um fim em si. Ela é uma tarefa de mediação que deveria ser trabalhada em sala de aula para que os alunos não dependessem exclusivamente de sua memória para realizar a passagem à escrita.

Após enumerar as situações de anotação tanto em língua materna quanto em língua estrangeira e propor um teste de hábitos de anotação, Tagliante apresenta duas atividades: uma de anotação a partir de um recado deixado na secretária eletrônica; outra de composição de uma carta a partir de uma conversa telefônica. Tagliante justifica as atividades propostas:

Lorsque l'on reçoit un appel téléphonique, il est à la fois aisé et difficile de prendre des notes. Aisé parce que n'ayant pas son interlocuteur en face, on n'est pas obligé de le regarder et on peut se consacrer plus à fond au travail d'écriture. Et difficile pour la même raison : sans la présence de l'interlocuteur, il est plus difficile de le comprendre. On ne peut lui signifier, par un geste ou un regard, que l'on n'a pas compris. Il faut parler, garder le contact, noter et reformuler (TAGLIANTE, 1994, p. 95)

Eis novamente a questão da reformulação. As tarefas que visam o aprendizado de línguas estrangeiras precisam ser convergentes e interligadas, mesmo simulando uma situação realística, verossímil, autêntica do ponto de vista profissional ou até mesmo cultural, como num eterno efeito dominó múltiplo: várias fileiras que, após um lance inicial, vão se derrubando umas às outras em várias direções, aparentemente desconexas, mas que formam uma figura perceptível como completa num determinado contexto.

Tais reflexões nos levam à seguinte questão: o que significa a passagem de um texto a outro? Quais são as implicações teóricas dessa prática? É o que veremos na seção seguinte.

2.4. Passagens à escrita: alguns elementos teóricos

A principal atividade profissional prevista para o curso de SET da UEM, a produção de documentos administrativos escritos, poderia ser trabalhada apenas em função da produção, com o fornecimento de dados que seriam utilizados para preencher documentos semiprontos. Entretanto, ao longo das reflexões que fizemos até aqui, descobrimos que seu conteúdo, ou seja, as informações e instruções por eles veiculadas, provêm de outros textos, orais ou escritos, que precisam também ser compreendidos. Além da compreensão do texto fonte é preciso saber extrair dele apenas o necessário para compor o texto de destino. Organizamos então a mediação entre textos no seguinte esquema:

Ainda que nosso objetivo final seja a produção do documento administrativo (tarefa 2), o elemento central da atividade como um todo é a mediação entre as tarefas 1 e 2, para a qual os alunos também devem ser preparados. Acreditamos que ao mediar duas tarefas, os alunos desenvolvam um mecanismo de reciprocidade entre saber linguístico e saber profissional, pois ambos são necessários para a realização da “supertarefa” de mediação. Além disso, a própria prática da mediação provoca a reflexão sobre o fazer linguístico: é preciso fazer pesquisas, consultar dicionários e gramáticas, fazer perguntas, comparar documentos.

Entretanto, a mediação não é um simples movimento de passagem de um texto ao outro. Estamos tratando de duas diferentes manifestações de linguagem cujas intersecções precisam ser detectadas pelo profissional do secretariado e trabalhadas dentro das exigências de cada uma delas. Em função de nossos objetivos, agregaremos à mediação uma reflexão sobre os conceitos de transcodificação (Mourlhon-Dallies, 2008), reformulação (Peytard, 1984) e retextualização (Marcuschi, 2001).

2.4.1. A transcodificação

Em sua obra de 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Mourlhon-Dallies apresenta seu conceito de Francês Língua Profissional como proposta metodológica para a elaboração de formações em francês para o mundo do trabalho. É um trabalho de

fôlego que se inscreve na história dos estudos do francês com objetivos específicos, no qual a autora descreve o conceito de **transcodificação**:

L'étude du langagier au travail, de son insertion en contexte professionnel, montre que les compétences en langues vivantes dans les programmes professionnalisants devraient surtout favoriser les activités de transcodage (transfert d'information d'un support à l'autre, passage de l'oral à l'écrit, etc.) [...] Mais au travail, aucun texte n'est lu pour être seulement compris. Chaque document s'inscrit dans un chaînage de d'échanges, de reformulations, d'interrogations. L'information est transmise, d'une personne à l'autre, d'un service à l'autre. D'où la nécessité d'imaginer des formations qui amènent les étudiants à gérer des tâches en cascade, à prélever des données sous un format et à les restituer sous un autre, ce qui implique de passer d'un support de communication à l'autre en cours (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 92-93)

Trata-se então da transferência da informação de um suporte a outro bem como a passagem do oral para a escrita, entre outros. Mourlhon-Dallies defende que as competências não podem ser trabalhadas em separado, exemplificando que a compreensão de um texto não deveria ser verificada apenas em função de um questionário, mas do uso que se faz efetivamente das informações que ele contém. A partir do conceito da autora, podemos entender que a passagem de um formato ou suporte a outro é positiva para a formação linguística de objetivo profissional, pois proporciona um trabalho com a informação que se aproxima da prática real.

Mesmo que entendamos o processo da transcodificação como passagem de um código ou formato a outro, não temos ainda a certeza se ela é uma passagem com ou sem alteração da mensagem original, pois, no caso da passagem da gravação da secretária eletrônica para a nota de serviço, apesar de mantermos o conteúdo da mensagem, a forma será bastante mudada. Para tanto, aprofundemos nossa busca pelos processos de passagem de um texto para outro.

2.4.2. Transcodificação e reformulação: alterações

Outros autores, como Jean Peytard, apresentam não apenas uma definição de transcodificação, mas a sua distinção em relação a outros processos, como podemos ver no esquema abaixo:

Figura 6: Esquema das operações de Alteração (PEYTARD, 1984, p. 19).

Considerando o esquema de Peytard, estaríamos propondo aos nossos alunos uma tarefa de **alteração** e utilizando ambos os processos, ou seja, a **reformulação**, cujos exemplos se assemelham aos propostos pelo QECR, e a **transcodificação**, processo pelo qual ocorreria a passagem do oral ao escrito? Peytard define ambas:

Le champ distingue deux sous-ensembles. Celui de la reformulation et celui du transcodage. Sous reformulation, de manière indicative, et non limitative, nous avons réuni des activités où la parole est essentielle et qui sont marquées par la transformation d'un objet-source A en un objet cible B, tout en restant au niveau de la parole, que ce soit dans l'oral ou le scriptural (ce qu'indique la flèche orientée dans leur direction). On aperçoit l'ampleur de la problématique de chaque activité : la traduction, la pédagogie, la paraphrase, le discours «relaté», et la réécriture (sans compter les autres...), et il n'est pas question ici de s'engager dans l'examen ou même dans l'esquisse de chacune. Ce qui importe, c'est le mouvement d'un discours vers un autre, la production de l'autre à partir de l'un, sous le sceau d'une «équivalence». La reformulation altère un discours (le dit autrement), sans que l'on quitte l'univers d'usage des signes linguistiques.

Sous transcodage, nous disposons plusieurs activités qui présentent en commun le mouvement d'un code vers un ou plusieurs autres. Dans le transcodage, à partir d'une source scripturale, c'est la mise en œuvre d'un oral (activité d'oralisation); à partir d'une source orale, d'un scriptural (activité de scripturation). Nous ne réduisons pas l'altération au simple transcodage (il y a plus que du code dans le linguistique) mais nous soulignons que le mouvement, oral/scriptural, bi-orienté, oblige à l'usage des codes phonémiques et graphémiques qui ont leurs contraintes rigoureuses. Alors que dans la reformulation par la réécriture, on reste dans les mêmes prescriptions codiques (PEYTARD, 1984, p. 18)

Se considerarmos que nosso objetivo é “alterar um discurso sem deixar o universo do uso dos signos linguísticos” e que “o movimento oral/escritural, bi-orientado obriga o uso de

códigos fonêmicos e grafêmicos que têm suas restrições rigorosas”, estamos trabalhando com o processo de reformulação, que é o mesmo conceito empregado pelo QECR.

2.4.3. Reformulação ou retextualização?

Em nossas buscas, encontramos mais um conceito que diz respeito à passagem do oral para o escrito, o de “retextualização”. Ainda que não o adotemos, julgamos valioso agregar a este trabalho as reflexões de Marcuschi. O autor também trabalha o conceito de transcodificação de maneira muito semelhante à de Peytard, mas não utiliza o termo reformulação, o qual assemelha-se ao de **retextualização**:

A retextualização, tal como tratada neste ensaio, não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (o texto escrito). Fique claro, desde já, que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem (MARCUSCHI, 2001, p. 46-47)

É perceptível a semelhança entre a reformulação e a retextualização. Em nota de rodapé, Marcuschi credita a outrem a criação do termo:

A expressão retextualização foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. O uso do termo retextualização, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, como o fazem Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabison (1991) e Maria Bernadete Abaurre et al. (1995), que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização como tratada neste estudo, preocupado essencialmente com a passagem da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 46)

Como já dissemos anteriormente e defendemos como argumento para nosso trabalho, a passagem de um texto a outro não é mecânica e depende fundamentalmente da compreensão. Marcuschi atenta para a questão, considerando-a extremamente importante e, alertando para o fato de ela ser muitas vezes negligenciada:

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2001, p. 47)

E justamente por ser necessária a compreensão à composição do documento final que escolhemos a passagem do oral para o escrito ao invés do escrito para o escrito: será que ao recopiar um texto ou trechos de texto o aluno não estaria ocultando o que realmente compreendeu, se é que compreendeu? Trata-se de mais um argumento a favor das tarefas profissionais de linguagem envolvendo essa passagem do oral para o escrito como favorável ao desenvolvimento das competências de linguagem em língua estrangeira.

2.4.4. Os inconvenientes da reformulação

Como estamos nos orientando pelo conceito de tarefa do QECR, daremos preferência ao termo “reformulação”, também usado por Peytard, por este ser mais abrangente e também empregado dentro do conceito de mediação. Entretanto, precisamos definir como trabalharemos a reformulação, pois esta, além de pouco explorada pelo QECR, não é recomendada tanto por seus autores quanto por Beacco.

Se nos atentarmos ao QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 145), encontraremos no quadro 6, uma relação de atividades do tipo “texto para texto”, na qual eles são elencados como de estímulo e de produto. Cada atividade tem apenas um exemplo e aquele usado para ilustrar uma passagem do oral para o escrito é o ditado. O comentário sobre tais atividades é o seguinte:

Embora as atividades de texto para texto deste tipo tenham um lugar próprio no uso cotidiano da língua, elas são particularmente frequentes no ensino/aprendizagem e na avaliação. As atividades mais mecânicas de manutenção do sentido (repetição, ditado, leitura em voz alta, transcrição fonética) são atualmente desaprovadas num ensino de tipo comunicativo, em virtude de serem artificiais e terem consequências indesejáveis. Mas é, sem dúvida, possível defendê-las em termos de avaliação, pela razão técnica que o desempenho depende muito da capacidade de utilizar as competências linguísticas em detrimento do conteúdo informativo do texto. De qualquer modo, a vantagem de examinar todas as possíveis combinações de categorias nos grupos taxonômicos reside não apenas no fato de permitir pôr ordem na experiência, mas também no fato de revelar lacunas e de sugerir novas possibilidades (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 145)

Em nosso caso, não propomos um ditado como tradicionalmente se faz o exercício, embora nossa intenção seja a da manutenção do sentido quando da passagem à escrita. Beacco também demonstra sua desaprovação no que diz respeito a esse procedimento:

La consécution d'une séquence de réception orale et d'une autre centrée sur la production écrite semble possible (aux restrictions ci-dessus près), mais son utilisation ne semble pas présenter de bénéfices particuliers par rapport à un enchaînement réception écrite/production écrite où la matière graphique, par exemple, est toujours disponible (BEACCO, 2007, p. 259-260)

Beacco credita essa desaprovação em função da “não complementaridade” da articulação entre gêneros orais e escritos ou gêneros orais interativos e não interativos. Mesmo assim, em nossas trocas cotidianas ou profissionais essas passagens entre gêneros ocorrem e, mesmo não recomendado do ponto de vista didático, é vital trabalhá-las em sala de aula, como vimos defendendo desde o início deste trabalho.

Nosso objetivo será aplicar uma tarefa que envolva a passagem de um texto oral para um texto escrito na qual os alunos, por meio de estratégias de mediação, gerenciem seus saberes profissionais e linguísticos para cumpri-la de forma satisfatória. Isso significa que o texto de destino (a nota de serviço) deve ser reconhecido como tal e sua mensagem compreensível em função da exploração efetiva do texto fonte (gravação na secretária eletrônica).

A reformulação deverá, portanto, funcionar como preservadora do sentido da mensagem original e orientadora nas idas e vindas entre ambos os textos para que um não se sobreponha ao outro, acarretando um decalque ou mera transcrição. Além disso, a reformulação, mesmo que obedecendo aos limites formais de ambos os textos, permite aos alunos maior liberdade no uso de estratégias de compreensão e de produção, evitando a preocupação excessiva com a única resposta correta possível.

Um último argumento favorável à reformulação é ela não se tratar necessariamente de uma técnica ou procedimento a ser ensinado, mas um recurso usado a todo tempo por todos e cujo desenvolvimento desencadeia a dupla aprendizagem buscada por este trabalho.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE TRABALHO

3.1. Considerações gerais

Após um levantamento das discussões acerca do ensino do francês com objetivos específicos, concordamos com Carras et al. (2007) que este se faria de forma mais adequada a partir de uma perspectiva acional por ser ele compatível com um ensino por tarefas. Para que sejam realizadas, as tarefas dependem de competências de linguagem, a saber, recepção, produção, interação e mediação orais e escritas e de suas estratégias relacionadas, que são planejamento, execução, avaliação e remediação.

Também concordamos com as palavras de Foltète e Penfornis (ASDIFLE n° 14, 2003), que o ensino do francês com objetivos profissionais, especialmente no que diz respeito à área de comércio e negócios, precisa ser referencial, operacional, pragmático e útil.

Com base em nosso objetivo principal, que é a criação de tarefas que promovam o aprendizado recíproco tanto de saberes profissionais quanto linguísticos, chegamos a um esquema que envolve quatro elementos: o saber profissional, o saber linguístico, o texto e as estratégias das competências de linguagem envolvidas.

Esse esquema não foi aplicado desde o primeiro dia de aula, visto se tratar de uma turma de primeiro ano cuja maioria dos alunos nunca havia estudado o francês de forma sistemática e progressiva. Dessa forma, dividimos o trabalho em três etapas:

- Uma primeira etapa de reconhecimento da língua francesa e desenvolvimento inicial das competências de linguagem por meio de atividades de compreensão escrita, oral e audiovisual elaboradas por nós juntamente com a implementação de um material didático, *Travailler en français en entreprise* (Gillmann, 2007);
- Uma segunda etapa, que pode ser compreendida como uma etapa intermediária, que consistiu no reconhecimento dos textos a serem trabalhados na tarefa profissional;
- Uma terceira etapa na qual os alunos realizaram a tarefa profissional de mediação entre os textos trabalhados na fase anterior e cujo produto será nosso objeto de análise e interpretação.

Considerando nosso objetivo principal de um ensino de francês com objetivos específicos que promova tanto a aprendizagem de saberes profissionais quanto linguísticos, as avaliações levaram em conta ambos os elementos. Tal forma de avaliação é definida por

Carras et al. (2007) como “*évaluation de double compétence*” e precisa ser adotada para evitar que em sua futura vida profissional o aluno produza “*un énoncé correct mais inacceptable d’un point de vue professionnel*” (idem, p. 54) ou “*avec une phonétique désastreuse ou en commettant des erreurs de syntaxe, il aura produit un énoncé parfaitement acceptable professionnellement*” (idem, ibidem).

Ainda de acordo com Carras et al., a situação ideal na avaliação da dupla competência deveria considerar a possibilidade de avaliação por dois profissionais, um professor de língua estrangeira e outro profissional da área em questão para que uma não se sobreponha à outra. Entretanto, nem todas as instituições de ensino dispõem de recursos para o engajamento de dois profissionais e o mais próximo que se poderia chegar disso seria o professor de idiomas informar-se, munir-se de toda documentação necessária e manter relações estreitas com a área profissional dos alunos.

Avaliar duplamente é também um desafio para o professor, pois este deveria elaborar avaliações que simulem a situação profissional, mas entender que

À ce stade de la formation, les enjeux sont moins importants que lorsque les apprenants seront effectivement sur le terrain : ils peuvent encore hésiter, se tromper, commettre des erreurs. L’évaluation de l’enseignant, du milieu d’où s’est déroulée la mise en situation, mais aussi l’auto-évaluation des apprenants, permet à ce stade de prendre conscience de ses lacunes, et donc d’éventuellement redirectionner la formation. Les apprenants ne risquent (pas encore !) de perdre leur place, d’échouer à l’examen, etc. Ces mises en situation réelle constituent donc des évaluations formatives très efficaces (CARRAS et al., 2007, p. 55)

Nesse ponto, a avaliação formativa se liga com as estratégias de avaliação e de remediação previstas no QECR. No caso de nossa tarefa profissional, elaboramos um processo que vai desde a compreensão de um texto oral até a produção de um documento escrito para que pudéssemos verificar quais as estratégias mobilizadas pelos alunos para atingir o objetivo. Por meio das idas e vindas entre o texto fonte e o texto de destino, o aluno avaliaria e remediaria constantemente sua produção sem intervenção direta do professor. Ao final da tarefa, o aluno teria adquirido saberes relativos à essência profissional/cultural de cada texto e aos elementos linguísticos necessários à sua realização.

Por essa razão a avaliação das produções dos alunos não foi feita apenas sobre os elementos linguísticos, mas também sobre os elementos profissionais que dizem respeito à composição do texto de destino e à maneira como o texto fonte deve ser processado.

3.2. Contexto da aplicação

3.2.1. Preâmbulo

No ano de 2010, visando à aplicação da sequência didática proposta acima, pedimos à coordenação do curso de Secretariado Executivo Trilíngue para lecionar no primeiro ano. O plano era trabalhar o conteúdo planejado para a turma com material didático de objetivos específicos (*Travailler en français en entreprise 1*, Gillmann, 2007), acrescido de textos, vídeos e gravações voltados à área do secretariado ou empresarial/comercial e, após quase dois semestres de curso regular, aplicar uma sequência didática envolvendo a passagem de uma mensagem gravada na secretária eletrônica para uma nota de serviço.

Apesar da experiência, as ementas do curso regular foram devidamente respeitadas para evitar prejuízos pedagógicos e na carga horária dos alunos.

3.2.2. O Curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UEM

O curso foi criado em 2000 na Universidade Estadual de Maringá e fica sob a responsabilidade do Departamento de Letras por advir deste a maior carga horária, distribuída entre as disciplinas de Línguas Portuguesa, Inglesa, Espanhola e Francesa. Ao final de quatro anos, o aluno terá cursado em sala 544 horas de aula de cada língua estrangeira. A escolha das línguas estrangeiras a cursar é facultada ao aluno, limitada ao número de duas, que se somam ao português e justificam a nomenclatura “trilíngue”. Dessa maneira, compõem-se três turmas: uma de Espanhol e Inglês, uma de Espanhol e Francês e outra de Francês e Inglês.

A tripartição ocorre para que três turmas tenham aula simultaneamente e em número reduzido, permitindo melhor distribuição do tempo despendido a cada aluno. Um efeito colateral da tripartição é que a mesma aula deve ser ministrada duas vezes seguidas, pois cada metade da turma estará sempre simultaneamente assistindo a uma aula de outro idioma. Tal situação não nos causou desconforto, mas pelo contrário, permitiu um olhar mais crítico a respeito da própria prática docente ao reparar situações recorrentes com turmas diferentes ou divergentes de um grupo de alunos a outro.

3.2.3. Perfil do Grupo

As turmas de francês do curso de Secretariado Executivo Trilíngue ingressantes em 2010 totalizavam 25 alunos, sendo 13 do grupo Inglês/Francês e 12 do grupo Espanhol/Francês. Para caracterizar o grupo, aplicamos um questionário sobre os seguintes critérios: sexo, idade, conhecimento prévio de idiomas, exercício de atividade remunerada no contraturno e relação da atividade com a formação oferecida pelo curso de Secretariado Executivo Trilíngue, seja no que diz respeito às línguas, seja nas práticas secretariais. Os resultados são os seguintes:

O primeiro fato a ser observado é a grande maioria de mulheres que ingressam no curso. A porcentagem mínima de homens no ano de 2010 não é uma exceção, pois em média entram anualmente de dois a quatro alunos do sexo masculino do total de 40 vagas oferecidas.

Considerando a idade média para ingresso no Vestibular (um ou dois anos após o Ensino Médio), a faixa etária dos alunos é pertinente, visto que a maioria dos ingressantes tinha na época entre 18 e 21 anos, sendo a maior parte deles com 19 anos (46%).

Com relação ao conhecimento de línguas estrangeiras, o perfil dos alunos se mostra bastante variado. Dos 25 alunos, 27% haviam estudado o francês antes do ingresso no curso. Considerando que uma parte deles havia estudado o francês por até um semestre, dois deles se destacam: um havia cursado formalmente dois anos e meio estudos em francês e outro já era formado em Letras pela UEM, totalizando sete anos de estudos. Oitenta por cento dos alunos

que já haviam estudado francês antes do ingresso no curso de Secretariado estudaram outras línguas.

Da maioria dos alunos que já estudaram uma língua estrangeira antes de ingressar no curso de Secretariado (51%) estudou o Inglês, seguido do Espanhol (8%), do Italiano (5%), do Polonês, do Alemão e do Japonês (3% cada). No caso das quatro últimas, os alunos alegaram tê-las aprendido em função de terem habitado em países onde elas são faladas (Italiano e Japonês), trabalhado com falantes nativos em solo brasileiro (Alemão) e seguido um curso de intercâmbio (Polonês). Nenhum deles admitiu nunca ter estudado línguas estrangeiras.

Por fim, a pergunta que se impôs foi o emprego do tempo fora da Universidade e 40% dos alunos alegaram exercer atividade remunerada no período diurno. Destes, 40% realizam tarefas compatíveis com as da formação em Secretariado Executivo (área de administração, contabilidade e demais atividades de escritório). Outros 20% utilizam línguas estrangeiras no exercício da profissão, sendo um no secretariado de uma empresa de intercâmbio estudantil e outro como professor de Inglês.

3.3. Primeira fase da aplicação

3.3.1. As atividades de compreensão

Ao longo do ano de 2010, várias atividades de compreensão oral, escrita e audiovisual foram trabalhadas com os alunos principalmente para introduzi-los à cultura profissional da área de comércio e negócios. Por serem muitas e muito variadas, apresentaremos uma de

compreensão escrita como exemplo de tais assuntos foram abordados em sala de aula. As demais se encontram no Apêndice C desta tese.

A atividade a seguir foi uma das primeiras trabalhadas com os alunos. Como já visto no capítulo 1, concordamos com Beacco (2007, p. 187-188) que a compreensão de textos não deve mais ser trabalhada dentro da metodologia da questão-resposta, mas da instrução, levando o aluno a formular hipóteses sobre o sentido do texto. Com base em seus conhecimentos prévios, ele poderá compreender o texto sem se preocupar com a exatidão de suas respostas. Também selecionamos um texto autêntico e familiar ao universo do aluno, que era um informativo sobre as características e atribuições do secretário, voltado para um público jovem que ainda não escolheu sua carreira profissional.

Por se tratar de uma das primeiras aulas do curso, nossa intenção era que os alunos fossem capazes de chegar a uma compreensão global do texto (Beacco, 2007, p. 189), alcançando o contexto, o co-texto e texto, recorrendo ao seu conhecimento de mundo e de comunicação e criando hipóteses com base em palavras conhecidas. Por se tratar de um texto tirado da internet⁵, ele não foi apresentado aos alunos exatamente como se encontrava na página, sendo utilizado apenas o texto “bruto”, como se pode ver na imagem seguinte:

---

⁵ <http://www.kelformation.com/fiches-metiers/secretaire-assistante.php>

Texte : Secrétaire assistante

La secrétaire travaille pour un ou plusieurs chefs de service selon les entreprises. Courrier, téléphone et gestion de l'agenda constituent son travail quotidien. C'est une professionnelle de la prise de notes enregistrées ou en direct. Elle doit savoir maîtriser un logiciel de traitement de texte et un tableur, posséder une bonne orthographe, savoir rédiger, savoir utiliser la télécopie, les messageries électroniques et Internet.

Conditions de travail / Description des tâches

Organisation, méthode, discrétion, bonne présentation, mais aussi esprit d'initiative et autonomie sont demandés à une assistante. La diversité des tâches traitées et des outils utilisés, la nécessité de devoir s'adapter à des interlocuteurs très différents (patrons, personnels des services, clients, administrations) font des capacités d'observation et d'adaptation les qualités indispensables d'une bonne secrétaire. La secrétaire doit savoir où trouver l'information, comment la formuler ou la traduire pour la traiter et la diffuser correctement.

Évolutions possibles

Une secrétaire commerciale peut être promue à une fonction plus opérationnelle sur le plan commercial. L'assistante d'un service de relations humaines peut participer à des tâches de recrutement.

Adapté de <http://www.kelformation.com/fiches-metiers/secretaire-assistante.php>

Figura 7: Texto para atividade de recepção/compreensão escrita

Inicialmente, o texto foi apresentado sem o título e pedimos aos alunos que o lessem silenciosamente durante um minuto. Alguns alunos alegaram que um minuto era muito pouco para ler um texto numa língua desconhecida e respondemos que tentassem fazê-lo dentro desse prazo, pois nós o leríamos muitas vezes ainda.

Após um minuto, perguntamos a eles qual era o assunto do texto, ao que eles responderam ser o trabalho de secretária. Perguntamos o porquê dessa hipótese e eles alegaram ser porque a palavra *secrétaire* é a que mais aparecia no texto, estando em todos os parágrafos.

Depois de respondida essa questão, lançamos uma segunda e pedimos para que eles novamente se voltassem para o texto em busca de novas hipóteses: “Se o assunto do texto é o trabalho da secretária, o que se diz dele?” Demos mais um minuto de leitura e os alunos responderam que o trabalho era apresentado em recursos, conhecimentos, condições e evoluções. Pedimos então um exemplo de recursos. Um aluno disse que não era bem recurso o que ele diria, mas equipamentos, porque havia palavras como *courrier*, *téléphone*, *agenda* e *internet*. Iniciou-se uma discussão acerca da diferença entre recurso e equipamento na qual

tivemos de intervir por fugir ao escopo da aula. Sugerimos que se mantivesse o termo “recurso” por ser mais abrangente do que “equipamento” e prosseguimos com a exploração do texto.

Perguntamos o que eles entendiam por conhecimentos e eles responderam considerar *bonne orthographe* e *rédiger* e que talvez outras coisas ali perto também poderiam ser conhecimentos, mas eles não conheciam suficientemente o vocabulário para compreender. Iniciaram então uma série de perguntas sobre o léxico às quais respondíamos com outras perguntas: “O que parece significar para você esta palavra?” Em muitos casos os alunos arriscavam de maneira aleatória, tentando simplesmente adivinhar ao invés de formular hipóteses e tivemos de interrompê-los para que voltassem ao texto.

Voltamos a perguntar sobre o que os alunos tinham entendido como conhecimentos e uma aluna elencou itens do segundo parágrafo: *organisation, méthode, discrétion, esprit d’initiative, autonomie*. Outra aluna alegou que esses elementos não poderiam ser citados porque faziam parte das condições de trabalho e da descrição do “sei lá o quê”. A mesma aluna defendeu seu argumento dizendo que o fato de estar em outro parágrafo com outro subtítulo não invalidava sua hipótese porque essas palavras eram qualidades profissionais e significavam mais conhecimento do que condição ou descrição. Ambas perguntaram o sentido da palavra *tâche*.

Perguntamos se alguém tinha alguma hipótese e um aluno perguntou se tinha a ver com alguma palavra de outra língua. Devolvemos a pergunta: você acha que ela se parece com alguma de outra língua? O aluno respondeu com algum receio de ser criticado pelos colegas que, como se tratava de um texto profissional, ele já havia visto em textos em inglês a palavra *task*, que significa “tarefa”. Perguntamos ao resto da classe o que achavam e alguns disseram que só porque ambas as palavras começavam com “ta-” não era prova de que tinham um mesmo significado, podendo ser falsos cognatos. Outros perguntaram se havia tantas semelhanças entre o francês e o inglês mesmo essas línguas sendo de origens diferentes.

Dessa vez participamos da aula oferecendo uma explicação existente no dicionário Robert 2009 (versão eletrônica): no francês havia a palavra *tasche*, vinda do latim medieval *tasca* e que no latim clássico era grafada *taxare*, cujo sentido era “tocar com frequência e com força”. Alguns alunos comentaram que fazia sentido se pensássemos em “cobrança”. Continuamos nossa explanação falando que a palavra *tasche* tinha como significado “trabalho remunerado” e que a palavra migrou para o inglês no século XV, dando origem ao termo *task*. Dessa vez a classe aplaudiu o colega que disse “tirando os detalhes do professor, foi isso

mesmo o que eu disse”. Terminamos explicando que a queda do “S”, não mais pronunciado com o passar do tempo resultou na acentuação da vogal anterior, dando origem ao atual *tâche*.

Resolvida a questão da tarefa, pedimos aos alunos que usassem mais um minuto para pensarem no que consideravam ser as condições de trabalho e a descrição de tarefas. Alguns alunos retomaram a ideia de que as qualidades da secretária eram também condições se pensássemos nestas como condições para conseguir o trabalho e não as condições que seriam encontradas no ambiente de trabalho. Outros concordaram por não encontrarem no texto elementos que tratassem especificamente de condições de trabalho tais como horários, salários, ergonomia, etc.

Uma aluna, citando a frase “*La diversité des tâches traitées et des outils utilisés, la nécessité de devoir s’adapter à des interlocuteurs très différents (patrons, personnels des services, clients, administrations) font des capacités d’observation et d’adaptation les qualités indispensables d’une bonne secrétaire*”, alegou que diversidade das tarefas, necessidade de se adaptar, capacidade de observação também eram condições para ser contratado e mantido no emprego. Perguntamos como eles classificariam a última frase, visto que o parágrafo inteiro havia sido classificado como “condições”. Uma aluna respondeu que o subtítulo não era condições e descrição (ênfatisando o E), mas condições “barra” descrição, ou seja, ambas estariam “misturadas”. Perguntamos se alguém discordava da hipótese da colega, mas ninguém se manifestou.

A última frase do parágrafo foi de difícil compreensão porque dois dos verbos eram desconhecidos: *savoir, trouver*. Os alunos insistiram na tradução, mas nós perguntamos se era possível entender a frase sem esses termos. Uma aluna respondeu que tinha a ver com a informação, como formular, traduzir e difundir. Outra aluna comentou que as duas palavras também eram importantes e que elas eram necessárias para entender a frase. Perguntamos por que ela achava aquilo e ela respondeu que *formuler, traduire* e *diffuser* eram verbos e que se as outras três palavras terminavam com R também deveriam ser verbos e por isso não poderiam ser ignoradas e voltou a insistir na tradução. Respondemos que a aluna estava correta, mesmo que nem sempre o fato de uma palavra terminar em R fosse garantia de ela ser efetivamente um verbo.

Decidimos intervir para ajudar os alunos a chegarem ao sentido sem lhes fornecer a tradução. Fomos ao quadro e conjugamos os dois verbos no presente. Neste momento, uma aluna que já havia cursado francês antes da universidade reconheceu o verbo *savoir*, alegando que não se lembrava do infinitivo, mas que quando tentou ler em voz alta a conjugação do presente se lembrou da frase que aprendeu no curso anterior “*Je ne sais pas parler français*” e

que seu significado era “saber”. A frase foi escrita no quadro. Nós a lemos em voz alta balançando negativamente a cabeça para marcar o sentido da frase. Em seguida, apagamos o *ne* e o *pas* e lemos a frase em voz alta balançando afirmativamente a cabeça. Perguntamos se os alunos haviam entendido o sentido do verbo *savoir* e todos assentiram.

Com relação ao verbo *trouver*, escrevemos a seguinte frase na lousa “*Si une personne perd quelque chose, elle la cherche et la trouve*” e sublinhamos os três verbos, procurando fazer com que os alunos estabelecessem uma ligação de sentido entre *perdre*, *chercher* e *trouver*. Alguns alunos, num coro sem harmonia, recitou uma tradução “se uma pessoa perde qualquer coisa, ela a procura e a... acha? Acha!” Explicamos que *quelque* não significava qualquer, mas algum/alguma, mas que a resposta estava correta. Perguntamos como eles chegaram a essa conclusão e eles alegaram que *perd* era muito parecido com o português e que *cherche* lembrava o verbo *to search* do inglês. Como a frase parecia ter um sentido de causa e consequência eles concluíram se tratar do verbo achar. Complementamos dizendo que “*je trouve que...*” também tinha o sentido de “eu acho que”, “eu penso que”. Os alunos começaram mais uma sessão de questões sobre expressões semelhantes, mas alertamos que a aula estava próxima do fim e que teríamos de terminar a leitura.

Passamos então ao último parágrafo, que tratava das evoluções. Os alunos comentaram que se uma secretária trabalha com um diretor de RH, ela pode também realizar as entrevistas de recrutamento, seleção de currículos.

Ao final da aula, propusemos aos alunos que compusessem, em português e em conjunto, um resumo do texto lido. Ao relerem o texto, verificaram que desconheciam várias palavras do primeiro parágrafo e pediram traduções. Dissemos que o resumo deveria ser feito apenas com o que tinha sido descoberto e que o texto seria novamente explorado em outras aulas. Dessa forma, estabeleceram as seguintes frases cujo conjunto formaria o resumo do texto:

1. A secretária trabalha com correio, telefone, gestão de agenda, deve ter boa ortografia e saber redigir;
2. Suas qualidades são organização, método, descrição, boa apresentação, espírito de iniciativa, autonomia, observação e adaptação.
3. Ela deve saber achar, formular, traduzir, tratar e difundir a informação corretamente.
4. Se a secretária trabalhar com recursos humanos, poderá participar das tarefas de recrutamento e seleção.

Terminamos a aula informando aos alunos que eles tinham conseguido compreender globalmente o texto e que não era necessário conhecer palavra por palavra dele para entendê-lo. Dessa forma, a leitura deles seria mais rápida e proveitosa. Um aluno comentou que com a ajuda do professor era mais fácil, mas não acreditava que sozinho ele faria o mesmo. Respondemos que inicialmente as leituras seriam acompanhadas, mas que progressivamente, eles se tornariam mais independentes pelo hábito de ler em francês.

Analisando o andamento da aula, podemos afirmar que os alunos utilizaram como estratégias a comparação entre línguas, principalmente o português e o inglês. Também se serviram dos subtítulos do texto bem como de sinais gráficos para depreender uma classificação de assunto (a oposição entre o uso da barra “/” e a conjunção “e”). Além disso, inferiram também o infinitivo dos verbos com base na comparação entre o português e o francês e na percepção de suas terminações.

A produção final, coletiva, resultou num texto que resumia as principais informações do texto e que deveriam servir principalmente como conteúdo profissional, mas também aquisição do léxico relacionado à área de atuação. Do ponto de vista gramatical, o texto foi reutilizado em atividades posteriores de morfologia para o reconhecimento das oposições masculino/feminino, singular/plural e o trabalho com artigos definidos e indefinidos.

3.3.2. O livro didático de apoio

Além da elaboração de várias atividades de compreensão escrita, oral e audiovisual ao longo do ano letivo de 2010, adotamos um livro didático, *Travailler en français en entreprise* (Gillmann, 2007). A escolha desse material foi feita em função de ele ser nomeadamente um “*méthode de français sur objectifs spécifiques*” e voltado para um público iniciante no aprendizado da língua francesa que procura “*se débrouiller en français dans des situations simples du quotidien professionnel*” (Idem, p. 3). Além de ser acompanhado por um CD-ROM que contém todos os arquivos sonoros referentes às lições e atividades autocorretivas para fazer no computador, estimulando a autoaprendizagem, escolhemos esse livro por ele propor, ao final de cada lição, um estudo de caso. De acordo com o autor:

En relation avec le thème de l'unité, l'Étude de cas vous donne des informations sur une situation courante de la vie en entreprise. Il y a un problème et il faut trouver une solution. Attention, il n'y a pas de solution idéale ! Votre tâche est de vous mettre d'accord, après discussion, sur une solution réaliste. À la fin de l'étude de cas, vous écrivez un courriel, une télécopie ou vous complétez un document. Vous

avez des modèles à la fin du manuel pour vous guider dans l'écriture de vos documents (GILLMANN, 2007, p. 03)

O trabalho com o estudo de caso, muito semelhante ao procedimento com tarefas, funciona de maneira acional e habitua nossos alunos de maneira sistemática e progressiva à tarefa de mediação para a qual pretendíamos prepará-los e aplicar ao fim do ano. Observemos a primeira unidade do livro.

A primeira unidade começa com quatro personagens que se apresentam oralmente (exercício A). O exercício pede que associemos cada gravação e imagem a um cartão de visitas. São trabalhados elementos básicos da apresentação, como habitualmente vemos em métodos comunicativos, variando apenas a temática: eles são apresentados como profissionais de uma determinada empresa e área de atuação.

Entretanto, podemos perceber que o autor faz uso de “atalhos” para introduzir o aluno rapidamente em situações de conversação. No exercício seguinte (exercício B), o objetivo é preencher a transcrição das gravações com as expressões que a unidade pretende trabalhar. Em seguida (exercício C), o autor lança mão do reemprego, para que o aluno também se apresente dentro da mesma estrutura usada pelos quatro personagens, muito comum em atividades comunicativas.

Observando esse tipo de expediente, podemos, num primeiro momento, classificar esse livro como comunicativo e que, exceto pela escolha de temas, tipos ou gêneros de documentos e vocabulário específico, não se diferenciaria de seus predecessores. De fato, no geral, trata-se de um material com objetivos específicos que toma “atalhos” para proporcionar mais rapidamente ao aluno elementos de conversação e que trabalha cada competência dentro de uma ordem rígida na estrutura do livro, havendo uma regularidade na sequência de páginas do que é trabalhado de cada competência.

Prise de contact Bonjour, je suis...

A. Écoutez ces quatre personnes se présenter. Puis associez les personnes et les cartes de visite.

2

1

2

3

4

Veer SINGH

Mountjoy Square 108 Apartment 98 -
Dublin 1 - Ireland
(+353) 1 702 41 98
veersingh@aol.com

a

Andrei Brancusi
Şef Serviciu Asamblare
Departament Inginerie Proces
Mecanica

Automobile Dacia S.A.
RO MOI AY2 7 38
Str. Uzinel nr. 1, Mioveni
115400 Argeş România
Tel +40 248 742 504
Fax +40 248 742 504
Mobil +40 799 804 408
andrei.brancusi@daciagroup.com

b

POLSKI BANK HANDLOWY SA

Justyna GORECKA
Dyrektor do spraw administracji i informatyki
Head of Administration and IT Department

tel. (48 22) 628 13 24
fax (48 22) 861 11 06
GSM 0609 909 100
e-mail : jgorecka@pbh.pl

Al. Jana Pawla II
33
00 - 315 Warszawa
Polska

c

Birgit Figari
Business Manager

Guayaki Consulting GmbH
Maximilianstr. 218
D 80539 Munich

Telephone +49-89-199 46-25
Telefax +49 89-199 46-38
www.guayakiconsulting.de
B.Figari@guayaki.de

d

B. Réécoutez les quatre personnes se présenter. Complétez les phrases. Employez les mots de l'encadré.

je m'appelle   bonjour   je suis   je suis   moi, c'est

- Bonjour, je suis Justyna Gorecka. Je suis directrice administrative et des systèmes d'information à la banque PBH. Je suis polonaise.
- _____, Veer Singh. Je suis étudiant à la Smurfit School à Dublin. Je suis canadien.
- _____, Birgit Figari. Je suis directrice commerciale dans un cabinet de consultants international. Je suis allemande.
- Bonjour, _____ Andrei Brancusi, chef de service au département ingénierie d'une entreprise automobile. Je suis roumain.

C. À vous!

Bonjour, je suis...

8

Figura 8: Página de abertura da 1a unidade de *Travailler en français en entreprise* (GILLMANN, 2007, p. 08)

O que nos interessou neste livro para sua adoção encontra-se nas últimas páginas de cada unidade: o estudo de caso e o balanço. Observemos:

1 Faire connaissance _____

étude de cas

Notre MBA vous intéresse ?

Contexte

Vous êtes chargé(e) de communication pour une école de commerce. Vous êtes à un congrès international au Palais des congrès et des expositions de Nice Acropolis. Vous rencontrez des personnes pour faire la promotion du programme de MBA de votre école.

Tâche

1. Complétez le badge avec des informations sur vous-même. Ou inventez un rôle, imaginez des informations.
2. Faites connaissance avec les autres personnes présentes au congrès. Employez les mots ci-dessous pour poser des questions.
  - Quel – nom ? prénom ? *Quel est votre nom ? votre prénom ?*
  - Quelle – formation ?
  - Quelle – nationalité ?
  - Qu'est-ce que – actuellement ?
  - Dans quelle entreprise / société ?
  - Où – habiter ?
  - Comment – affaires – en ce moment ?
3. Notez les informations sur les personnes rencontrées.
4. Travaillez en tandem. Parlez des personnes rencontrées.

Marta Meszaros est médecin. Elle est hongroise. Elle travaille actuellement comme responsable des ventes chez Sorbier, une entreprise pharmaceutique d'origine française. Elle habite à Budapest. Les affaires vont bien en ce moment.

7^e Congrès Activa
Nice – France

ENTREPRISE : SORBIER
Marta MESZAROS

FORMATION : médecin
NATIONALITÉ : hongroise
FONCTION : responsable des ventes
ADRESSE : Budapest, Hongrie

7^e Congrès Activa
Nice – France

ENTREPRISE
Prénom, Nom

FORMATION :
NATIONALITÉ :
FONCTION :
ADRESSE :

Écrits p. 151

Écrire

Choisissez deux personnes intéressées par le programme de MBA de votre école. Écrivez un courriel à votre assistante sur ces deux personnes. Donnez l'adresse électronique de chaque personne pour l'envoi d'une documentation par courriel.

Texte principal   Largeur variable

Bonjour Linda,
J'ai rencontré deux personnes intéressées par le programme de MBA au congrès.
Marta Meszaros est...

15

Figura 9: Atividade de "estudo de caso" (GILLMANN, 2007, p. 15).

Ao final de cada unidade, há uma seção chamada “*étude de cas*”. Elas vão se complexificando a cada unidade e procuram sempre funcionar como uma maneira de fazer convergir os saberes trabalhados ao longo da unidade.

São fornecidos um contexto, que lembra bastante aqueles propostos para *jeu-de-rôles* ou simulações globais, e um documento de referência a partir do qual a atividade se desenrola. Neste caso, trata-se de um crachá contendo as informações elementares trabalhadas durante a unidade, tais como nome, endereço, profissão, nacionalidade.

A partir da confecção dos crachás, os alunos devem se entrevistar mutuamente, tomando notas uns sobre os outros e depois trocar oralmente essas informações uns com os outros, numa dinâmica conhecida como tandem. Por fim, há uma atividade de escrita na qual os alunos devem apresentar ao secretariado da escola que representam duas pessoas entrevistadas que se interessaram pelo programa de MBA oferecido durante o congresso simulado.

Esse documento escrito tem como base a seção “*écrits*” no fim do livro, que orienta os alunos a respeito da parte formal dos textos a serem produzidos. Tal medida é interessante, pois evita quebrar o fluxo do texto didático e proporciona ao aluno o hábito de procurar informações necessárias para a realização de uma tarefa fora da unidade.

Vejamos as páginas 150 e 151, ambas referentes ao gênero e-mail:

Figura 10: Instruções sobre o uso do e-mail (GILLMANN, 2007, p. 151).

Écrits

LES COURRIELS

• Courriel à un collègue ou un ami (ils se disent « tu »)

De = adresse de l'expéditeur du message
Objet = sujet du courriel
À = adresse du destinataire du courriel
Cc = adresse du destinataire de la copie
Cci = message en copie cachée
PJ = on envoie un document en pièce(s) jointe(s), en fichier(s) joint(s)

Pour ce type de message, on commence par « bonjour », « salut » + le prénom.

Pour ce type de message, on finit par « Bonne journée », « À bientôt », « Salut ».
Abréviations souvent utilisées :
A+ = À plus l = À bientôt
Cdt = Cordialement

Expéditeur : s.roumanoff@santier.com

Pour : s.btfoune@santier.com

Copie à :

Sujet : contact intéressant

Texte principal Largeur variable

Bonjour Simon,

À Milan, la semaine dernière, j'ai discuté avec une personne intéressée par notre projet. Il s'appelle Tullio Schwarz. Il est autrichien. Il travaille actuellement comme styliste de mode dans une maison de couture à Milan.

Peux-tu prendre contact avec cette personne ?

Voici son adresse : tullioschwarz@tele3.it

À Tokyo, les affaires marchent bien. On se voit lundi à Paris, d'accord ?

Bonne journée, à bientôt,

Selma

• Courriel à une relation d'affaires

Pour ce type de message, on commence par « Madame », « Monsieur », éventuellement « Mademoiselle » si vous connaissez la personne.

On finit par « Cordialement » ou « Très cordialement » si les relations sont très bonnes.

Avec les relations d'affaires, on ajoute la carte de visite électronique.

Expéditeur : d.lebihan@bth.com

Pour : robertmaggee@tele3.ie

Copie à : l.strasser@bth.com

Sujet : voyage à Strasbourg

Texte principal Largeur variable

Monsieur,

J'ai bien reçu les détails concernant votre voyage à Strasbourg. Je vous en remercie.

Si vous n'avez pas d'autres obligations, j'aimerais vous inviter jeudi soir au restaurant « Chez Yvonne ».

C'est un restaurant de spécialités locales, typique de la région, avec une ambiance sympathique et animée. Il se trouve à cinq minutes à pied de votre hôtel. Lucas Strasser, notre directeur général, sera également présent.

Pouvez-vous me confirmer votre accord ?

Cordialement,

Dorothee Le Bihan
Directrice commerciale

Laboratoires BTh - Biothérapie
Parc d'innovations Illkirch
B.P. 609 - 9, avenue Érasme
F 67400 Illkirch
Tél. : + 33 3 88 07 47 30
Fax : + 33 3 88 07 47 31
E-mail : d.lebihan@bth.com
Site internet : www.bth.com

Figura 11: Instruções sobre o uso do e-mail (GILLMANN, 2007, p. 150).

Nesses três modelos de documentos, encontramos tanto informações sobre o formato visual do e-mail e seus elementos constitutivos quanto como seu conteúdo deve ser processado. No caso do exercício em questão, trata-se do terceiro modelo, segundo o qual colegas de trabalho se tratam por “*vous*”. As informações em caixas ao lado de representações visuais do documento em questão ajudam a localizar os elementos procurados e entender seu funcionamento.

Dessa forma, podendo consultar um documento de referência para a composição do seu próprio, os alunos podem adquirir o hábito de consultar obras de referência para sanar suas dúvidas, ao invés de simplesmente arriscar. Um dos elementos da estratégia de avaliação (para a competência de mediação, pois é isso o que essa tarefa propõe, mediar uma inscrição num curso de MBA) consiste na comparação entre documentos e consulta a um especialista e esse hábito, a nosso ver, deve ser cultivado em sala de aula.

Outro momento de convergência no livro didático adotado é o “*bilan*”, o balanço de cada fim de unidade. No caso da primeira unidade, o autor mais uma vez propõe uma atividade que envolve diferentes competências, mas que podemos entender dependentes de uma mediação.

Trata-se de uma tarefa que consiste em apresentar oralmente candidatos a uma vaga de emprego. O exercício propõe três, mas também é permitido aos alunos criar outros perfis e explorá-los de acordo com os elementos aprendidos no decorrer da unidade, tais como nacionalidade, últimos empregos, idiomas, área de atuação, etc.

Evidentemente as questões não podem ser de grande complexidade, envolvendo principalmente respostas afirmativas e negativas. No exercício seguinte, *activité 2*, o autor sugere questões de compreensão para orientar os alunos. No terceiro exercício, o autor propõe uma ficha de entrevista a ser preenchida a partir dos dados dos candidatos ao emprego. A partir desse documento fonte, um segundo deve ser produzido, que é o e-mail apresentando os candidatos ao diretor de recursos humanos.

Dessa forma, entendemos que, mesmo se o livro didático escolhido não seja inovador no que diz respeito a cada uma das atividades de cada aula, seu projeto de unidade se harmoniza à nossa proposta de maneira a preparar o aluno para uma tarefa profissional de linguagem por seu caráter convergente.

Bilan 1

Vous avez fait passer des entretiens d'embauche et vous en faites le compte rendu à vos supérieurs.

Activité 1

A. Vous avez pris des notes au cours des entretiens.

En réunion, vous présentez chaque candidat à vos collaborateurs et supérieurs.

- Laura Soli
- Italie
- 23 ans
- dynamique
- étudiante en droit,
université de Turin,
dernière année

- Manuel Barru
- Portugal
- 56 ans
- calme
- depuis 1980
dans une entreprise
familiale de gestion

- Steve Pen
- France/Écosse
- 32 ans
- nerveux
- sort de l'école
de commerce
d'Edimbourg

Je vous présente Laura Soli, elle est italienne...

B. Après votre présentation, les autres apprenants vous posent des questions pour mieux connaître les candidats et obtenir des informations supplémentaires.

Est-ce que Laura Soli parle plusieurs langues ?

Vous pouvez inventer d'autres candidats et les présenter de la même manière.

Activité 2

Vos collaborateurs n'ont pas compris toutes les informations. Répondez à leurs questions :

1. Est-ce que Laura Soli étudie dans une école de commerce ?
2. Est-ce que Steve Pen a la double nationalité française et écossaise ?
3. Manuel Barru est-il né en 1980 ?
4. Manuel Barru travaille-t-il dans une entreprise de gestion ?
5. Laura Soli n'a pas étudié à Turin ?

Activité 3

PRÉNOM, NOM : *Vu Jing Ya*

LE CANDIDAT EST :
☒ UN HOMME
☐ UNE FEMME

ÂGE : *35 ans*

NATIONALITÉ EUROPÉENNE :
☐ OUI
☒ NON : *Vietnamienne*

FORMATION EN DROIT :
☐ OUI
☒ NON

ÉCOLE DE COMMERCE :
☐ OUI, LAQUELLE ?
☒ NON

POSTE ACTUEL : *ingénieur informatique*

EST MOTIVÉ(E) PAR L'EMPLOI :
☒ OUI
☐ NON

PEUT COMMENCER À TRAVAILLER IMMÉDIATEMENT :
☐ OUI
☒ NON, QUAND ? *1er mars*

Votre directeur des ressources humaines vous demande de lui envoyer par courriel un court texte pour présenter chaque candidat.

Pendant les entretiens, vous avez rempli ce questionnaire. Complétez le courriel.

Sujet : Présentation du candidat

Texte principal : Largeur variable

Bonjour,
Voici des renseignements concernant le candidat.
C'est un homme de 35 ans...

Figura 12: Balanço de fim de unidade (GILLMANN, 2007, p. 16).

3.4. Segunda etapa da aplicação

Na segunda etapa de nosso trabalho, após um semestre e meio de curso regular no qual trabalhamos textos variados de conteúdo profissional em conjunto com um livro didático voltado para o ensino do FOS, preparamos uma sequência que visava apresentar os dois gêneros textuais a serem tratados na terceira etapa. Essa segunda etapa foi dividida em duas partes. Na primeira, trabalhamos os textos relativos à conversação telefônica em francês no contexto profissional e, na segunda, a nota de serviço.

Para tanto, a primeira parte contou com três aulas e a segunda, com duas. Na primeira aula da primeira parte, trabalhamos as funções básicas da conversação telefônica; na segunda, o *conditionnel de politesse* e os pronomes complemento (COI e COD) como suporte gramatical e saber linguístico relacionado ao atendimento telefônico em francês; na terceira, trabalhamos o recado na secretária eletrônica, como ela deve ser compreendida, seu contexto de uso e sua produção.

Na primeira aula da segunda parte, trabalhamos os elementos constitutivos da nota de serviço e a forma como ela deveria ser difundida e lida; na segunda aula da segunda parte, trabalhamos a produção da nota de serviço a partir de duas fontes escritas: um bilhete deixado por um superior hierárquico e um diálogo transcrito.

3.4.1. Primeira atividade de preparação – o telefone

No caso da primeira tarefa, apoiamo-nos numa atividade disponibilizada no site da CCIP⁶ que introduzia os alunos à conversação telefônica comercial em língua francesa.

---

⁶ BONENFANT & LACROIX, Disponível em : http://www.fda.ccip.fr/documents/melopee/fda/co_accueil_telephonique.pdf . Acesso em 15 de dezembro de 2011.

Le téléphone

Accueil téléphonique

(Dialogue trouvé en : http://www.fda.ccip.fr/documents/melopee/fda/co_accueil_telephonique.pdf)

Écoutez les dialogues, puis relevez les formules de la conversation téléphonique :

Dialogue 1

- Société Méru, j'écoute.
- Bonjour, je voudrais parler à M. Louis, s'il vous plaît ?
- De la part de qui ?
- L'assistante de M. Beaumont.
- Ne quittez pas, je vous le passe.

Dialogue 2

- CCIP, bonjour.
- Pourrais-je parler à monsieur Leblanc, s'il vous plaît ?
- Qui dois-je annoncer ?
- Madame Limus.
- Un instant, s'il vous plaît, je vous mets en relation avec lui.

Dialogue 3

- Société Carton, à votre service.
- Bonjour, je souhaiterais parler à madame Castex, s'il vous plaît.
- Vous êtes... ?
- Mme Surer.
- Veuillez ne pas quitter.
- Oui, merci.
- Allô ?
- Oui ?
- Madame Castex est en communication, souhaitez-vous attendre ?
- Non, merci.

Dialogue 4

- Pourriez-vous me passer le service comptable, s'il vous plaît ?
- Restez en ligne, s'il vous plaît, je vous le passe.
- La ligne est occupée. Vous patientez ?
- Oui, merci.

Figura 13: Página 1 da primeira atividade de preparação.

Nossa intenção com essa atividade era fazer com que os alunos percebessem as expressões típicas de atendimento, pedido de espera, correspondente ausente, transferência de ligação, pedir para falar com alguém ou para saber com quem se está falando.

O texto acima é a transcrição dos diálogos reproduzidos em sala de aula. A reprodução ocorreu antes mesmo que os alunos soubessem do que tratava a gravação e a transcrição só lhes foi entregue após a realização dos exercícios da página seguinte.

Durante a primeira reprodução, os alunos deveriam apenas descobrir de que tipo de conversa se tratava. Quando disseram se tratar de uma conversação telefônica, perguntamos o

que comprovaria essa hipótese e eles citaram expressões como “*Allô*” e “*La ligne est occupée*”, que soam muito parecidos ao que usamos no português. Em seguida, ainda sem distribuir as atividades, pedimos aos alunos que ouvissem mais uma vez a gravação e dissessem se as pessoas tinham conseguido falar com seus correspondentes em cada um dos telefonemas ou não e por quê.

Um dos alunos aventou a hipótese de que na gravação 4, as palavras *occupée* e *patienter* seriam indícios de que os correspondentes não teriam conseguido se falar. Outra aluna respondeu que, terminando com *oui, merci*, o diálogo poderia significar o contrário. Uma terceira aluna comentou que a resposta afirmativa poderia corresponder à aceitação de esperar, pois isso seria comum numa conversa telefônica, o que os levou a perguntar: “como é esperar em francês”? Como sempre incentivamos o uso do dicionário em sala de aula, pedimos aos alunos que procurassem a tradução do termo para o francês (*attendre*) e passamos sua conjugação no presente do indicativo na lousa. Um aluno comentou que o dicionário também dava a conjugação e questionou a necessidade de colocar na lousa o paradigma da conjugação. Comentamos que cada um aprende de um jeito e que para alguns seria interessante ver na lousa a conjugação, mesmo porque nem todos estavam com o dicionário em sala.

O diálogo 4 foi novamente reproduzido, mas o verbo *attendre* não fazia parte dessa conversa. Os alunos chegaram à conclusão de que o verbo *patienter* é que fazia o papel de “esperar” neste caso. Além disso, como se fosse um jogo no qual eles deveriam trabalhar em equipe contra o professor, os alunos combinaram que não se pautariam apenas na última frase do diálogo, pois isso não seria um indício de conseguir ou não falar com a pessoa desejada. Novamente os diálogos 1, 2 e 3 foram reproduzidos e os alunos disseram que no diálogo 3, os correspondentes não conseguiram se falar. Ao serem questionados por que achavam aquilo, responderam uniformemente que a conversa “não continuava” quando o correspondente podia atender. Quando os alunos começaram a perguntar o que eram ou significavam certos sons que eles depreendiam do diálogo, distribuímos as folhas com as atividades de compreensão⁷.

---

⁷ Adaptado de BONENFANT & LACROIX, Disponível em : http://www.fda.ccip.fr/documents/melopee/fda/co_accueil_telephonique.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2011.

1. Quelles sont les expressions pour :

a) Décrocher :

b) Demander d'attendre :

c) Dire que le correspondant n'est pas disponible :

d) Mettre les correspondants en relation :

e) Demander de parler à quelqu'un :

f) Savoir qui appelle :

2. Appel ou réception d'appel

(Dialogues trouvés en :

http://www.fda.cciip.fr/documents/melopee/fda/co_appel_ou_reception_dappel.pdf)

1. Séparez les répliques suivantes en : (A) = Appel ou (R) = Réception

1. Société Michois bonjour.	14. Est-ce que je pourrais parler à Mme Dert ?
2. Allô, CCIIP, bonjour.	15. Un instant, s'il vous plaît.
3. C'est de la part de l'assistante de M. Luin.	16. Qui est à l'appareil ?
4. Non, elle est en réunion.	17. Qui dois-je annoncer ?
5. Pourriez-vous me passer le poste 4532, s'il vous plaît ?	18. Dites-lui que c'est Manuel.
6. Je peux laisser un message ?	19. Il est absent.
7. Je rappellerai.	20. Ne quittez pas.
8. Appelez dans une heure.	21. Voulez-vous laisser un message ?
9. C'est une erreur.	22. Qui le demande ?
10. Son poste est occupé.	23. Excusez-moi, je me suis trompé.
11. Je vous le passe.	24. Je vais le prévenir.
12. Arthur Legrand, oui ?	25. Pourrais-je parler à M. Natoux, s'il vous plaît ?
13. C'est lui-même.	

2. Composez un dialogue à partir des répliques données et jouez la conversation avec un collègue.

Figura 14: Segunda página da primeira atividade de preparação.

Diante das folhas com as atividades, alguns alunos manifestaram certo alívio e satisfação. Questionados, responderam que, com o apoio da escrita, ficaria mais fácil entender o que estava gravado. Comentamos que nos exercícios distribuídos não constava a transcrição dos diálogos e insistimos em entender no que eles ajudariam, ao que eles responderam “os exercícios, mesmo nos enunciados, têm sempre alguma coisa a ver com a gravação”. Neste

momento nos perguntamos se não estaríamos sendo muito previsíveis em nossas atividades, pois já fazia quase um ano que trabalhávamos juntos.

Antes mesmo que terminássemos de distribuir as folhas e passar as instruções de como trabalhar, uma aluna comentou “Olha aqui, professor, tem as expressões no exercício dois”. Neste momento, vários alunos começaram a “caçar” as expressões como se lembravam de tê-las ouvido e pediram para ouvir os diálogos novamente. Fazia parte da atividade ouvir novamente, mas não para conferir a grafia do que era dito. Dessa forma, tivemos de lhes dizer que atentassem para o exercício 1, que pedia a localização de expressões que significassem cada uma das funções pedidas *“décrocher, demander d’attendre, dire que le correspondant n’est pas disponible, mettre les correspondants en relation, demander de parler à quelqu’un, savoir qui appelle”*.

Os alunos formaram grupos de três a quatro membros e a gravação foi mais uma vez acionada. Em cada grupo, pelo menos um tomava notas durante a reprodução e, invariavelmente, era esse elemento quem perguntava sobre a pronúncia correta de alguma frase ou expressão. Os termos mais problemáticos foram *“un instant”, “veuillez”, “dois-je”, “mets en”* provavelmente em função da grande distância entre a grafia e a pronúncia. Reconhecendo esses problemas, colocamos essas palavras na lousa e, após os alunos preencherem os espaços do primeiro exercício, mesmo com grafia incorreta, distribuímos a transcrição da gravação. Neste momento, várias expressões de indignação e resignação ecoaram pela classe, tais como “eu sabia isso” ou “nunca ia acertar”.

Depois de conferir a transcrição dos diálogos com suas hipóteses, pedimos aos alunos que não apagassem seus erros, mas que passassem um traço sob a palavra ou expressão incorreta e escrevessem o correto acima ou em algum lugar do papel em que pudessem ver ambas associadas. Uma aluna comentou, em tom de brincadeira, que o professor estaria “terceirizando” a correção e outra respondeu que pediria para corrigir a própria prova. Explicamos que era necessário ter a consciência de como o erro tinha sido cometido para entender porque eles tinham escolhido escrever daquele jeito e, quando ouvissem a mesma palavra ou expressão novamente, eles o fizessem de acordo com o esperado.

Na segunda parte do exercício, os alunos continuaram em grupos e deveriam separar as frases apresentadas em “chamada” ou “atendimento”, o que foi feito sem maiores problemas. Por fim, foi pedido a eles que, em duplas, elaborassem um diálogo com ao menos três réplicas (três frases para cada aluno) a partir das mesmas frases do exercício para apresentá-las em voz alta. Eles tiveram a liberdade de alterar as réplicas, o que ocorreu com apenas uma dupla.

Esse último exercício foi pedido diferentemente do proposto pela atividade original⁸, porque achamos que os alunos deveriam praticar uma produção oral, mesmo que pouco criativa, ao invés de apenas reagrupar as frases propostas, pois os alunos tendem a querer descobrir qual é a resposta do autor ao invés de elaborarem as suas próprias, mesmo que a combinação de réplicas resultaria em várias respostas corretas. Como apenas uma dupla variou sobre o tema, mudando o nome da empresa e da pessoa com quem desejariam falar e acrescentaram uma “música de espera” (o que tirou vários risos da classe), a atividade ocorreu sem grandes incidentes.

3.4.2. Segunda atividade de preparação – pronomes complemento e condicional de polidez

Após uma primeira aula na qual trabalhamos a variável “saber profissional”, que é o atendimento telefônico, voltamos para o “saber linguístico” referente à atividade trabalhada em sala. Os elementos de linguagem mais aparentes e que cujo sentido não poderia ser compreendido sem algum conhecimento gramatical foram o condicional de polidez (*conditionnel de politesse*) e os pronomes complemento de objeto direto e indireto, normalmente apresentados nos livros didáticos como COI e COD.

Esta atividade foi trabalhada de maneira expositiva, pois sua presença já tinha sido constatada no decorrer da atividade anterior. Uma explicação prévia tinha sido dada aos alunos para que eles compreendessem o uso de formas como *pourrais-je* ou *je souhaiterais*, bem como *Je vais le prévenir*, etc. De uma forma geral, explicamos o funcionamento dos COI e COD tirando exemplos do texto e “revertendo-os”, ou seja, mostrando como seriam as frases se tais pronomes não tivessem sido usados. Perguntamos aos alunos se eles conheciam algo parecido na língua portuguesa e eles citaram os pronomes de caso reto e oblíquo.

---

⁸ Disponível em http://www.fda.ccip.fr/documents/melopee/fda/co_appel_ou_reception_dappel.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2011.

Grammaire

1. Les pronoms compléments

Qu'est-ce qu'on a vu ?

*Excusez-moi.
Dites-lui que c'est Manuel.
Qui le demande ?
Je vais le prévenir.
Je vous le passe.
Je vous mets en relation avec lui.*

Comment ça marche ?

Complément d'objet direct	Complément d'objet indirect
Je vous passe votre correspondant. >>> Je vous le passe.	Je passe votre correspondant à vous. >>> Je vous passe votre correspondant.
Qui réalise l'action de demander ? >>> Qui <u>le</u> demande ?	Dites à lui que c'est Manuel. >>> Dites- <u>lui</u> que c'est Manuel.

Quelles sont les possibilités ?

Pronoms COD (3 ^{ème} personnes) LE, LA, L'	Pronoms COI (3 ^{ème} personnes) LUI, LEUR
Je vais prévenir <u>Madame Huart</u> . >>> Je vais la prévenir.	Je vais parler <u>à Madame Huart</u> . >>> Je vais lui parler.
Je vais prévenir <u>Monsieur Dutronc</u> . >>> Je vais le prévenir.	Je vais parler <u>à Monsieur Dutronc</u> . >>> Je vais lui parler.
Je vais prévenir les directeurs. >>> Je vais les prévenir.	Je vais parler aux directeurs. >>> Je vais leur parler.
Je vais prévenir les ménagères. >>> Je vais <u>les</u> prévenir.	Je vais parler aux ménagères. >>> Je vais <u>leur</u> parler.

Figura 15: Primeira página da segunda atividade de preparação.

Alguns alunos questionaram o porquê de trabalharmos apenas os pronomes de terceira pessoa e perguntaram se havia pronomes para as outras pessoas. Respondemos que sim e acrescentamos que, na verdade, o que fazíamos era enfatizar os pronomes de terceira pessoa, pois eles eram menos fáceis de se reconhecer num texto ou numa conversação, pois se confundiriam com artigos (*le, la, l', les*) e adjetivos possessivos (*lui, leur*). A questão seguinte feita pelos alunos foi a esperada: “como distinguir os pronomes dos artigos e dos possessivos?” Nossa resposta foi que pronomes são sucedidos por verbos e colocamos alguns exemplos opostos na lousa. A pedido dos alunos, colocamos na lousa também tabelas

contendo os pronomes COI e COD de todas as pessoas. Como forma de fixação, foram propostos exercícios de transformação, nos quais os alunos deveriam completar respostas a perguntas substituindo os objetos diretos e indiretos das perguntas em pronomes complemento.

Exercice : Répondez aux questions en employant les pronoms COD et COI

- a) Allez-vous parler à Monsieur Dutronc ?
Oui, je vais _____ parler.
- b) Allez-vous renseigner les fonctionnaires ?
Oui, je vais _____ renseigner.
- c) Allez-vous signer le congé de notre technicien ?
Oui, je vais _____ signer.
- d) Allez-vous téléphoner à la secrétaire ?
Oui, je vais _____ téléphoner.
- e) Allez-vous engager le nouveau comptable ?
Oui, je vais _____ engager.

2. Le conditionnel de politesse

Pouvez-vous me dire à quelle heure il arrive ?
>>> Pourriez-vous me dire à quelle heure il arrive ?

Je veux parler à Monsieur Leclerc.
>>> Je voudrais parler à Monsieur Leclerc.
>>> J'aimerais parler à Monsieur Leclerc.

Présent	Conditionnel	Présent	Conditionnel
Vouloir		Pouvoir	
Je veux	Je voudrais	Je peux	Je pourrais
Vous voulez	Vous voudriez	Vous pouvez	Vous pourriez
Aimer		Souhaiter	
J'aime	J'aimerais	Je souhaite	Je souhaiterais
Vous aimez	Vous aimeriez	Vous souhaitez	Vous souhaiteriez

Exercice : Récrivez les phrases pour les rendre plus polies

- a) Je veux parler au service comptable.
_____
- b) Vous pouvez me dire qui est le responsable de ce projet ?
_____
- c) Je souhaite avoir rendez-vous avec le directeur.
_____
- d) Pouvez-vous me passer le département d'achats ?
_____
- e) Je veux savoir si notre commande est arrivée.
_____

Figura 16: Segunda página da segunda atividade de preparação.

Com relação ao condicional de polidez, não pudemos dar explicações muito longas nem profundas, pois seria necessário entrar na questão da conjugação verbal, elemento gramatical que exigiria mais tempo para ser abordado e assimilado do que uma aula. Nossa intenção nesta aula era apenas mostrar aos alunos que existem formas “emprestadas” do tempo condicional e que eram usadas como forma de atenuar um pedido. Por isso, concentramo-nos nos verbos mais usados para este fim (*vouloir, pouvoir, souhaiter, aimer*) e nas duas pessoas empregadas no texto, *je* e *vous*.

Quando explicamos que o *conditionnel présent* era um tempo verbal que correspondia ao futuro do pretérito no português, vários alunos comentaram desconhecer a terminologia da gramática normativa do português. Nós demos exemplos práticos do dia a dia, como “eu gostaria de obter uma informação”, “você poderia me ajudar”, etc. Uma aluna comentou que “seria mais fácil se tivesse começado pelo exemplo” ao que respondemos: “mesmo porque você acabou de usar o futuro do pretérito sem saber que era disso que estávamos falando”.

Os exercícios, de transformação de frases do *présent* para o *conditionnel présent*, foi feito sem maiores problemas, mas dois fatos curiosos encerraram a sessão. Um aluno tentava fazer os exercícios consultando um dicionário de verbos, quando as pessoas necessárias já estavam conjugadas nos exemplos, logo acima dos exercícios. Avisamos que bastava olhar os exemplos, ao que o aluno respondeu “estava verificando se o professor estava falando mesmo a verdade”. Tratava-se de um bom aluno, com excelente desempenho e não acreditamos que ele tivesse simplesmente se distraído. Outra aluna chamou nossa atenção e comentou que tinha se dado conta que, de fato, ao usar o presente para pedir uma coisa – ela se referia especificamente ao item “b” do exercício 2 – soava, de fato, muito grosseiro se comparado com o condicional.

3.4.3. Terceira atividade de preparação – a secretária eletrônica

Continuando no contexto da conversação telefônica, partimos para a fase seguinte, que foi a da gravação na secretária eletrônica, *répondeur*, em francês. A secretária eletrônica é uma boa opção de trabalho em sala de aula por se tratar de uma forma de comunicação oral, mas assíncrona, ou seja, dispensa a necessidade imediata de interação. Tal assincronia facilita o trabalho em classe, pois há o tempo de compreensão e assimilação da mensagem, depois o da elaboração e execução da resposta.

Écouter et Comprendre des messages sur le répondeur

(Joelle Bonenfant ; Jean Lacroix ; disponible sur :
http://www.fda.ccip.fr/documents/melopee/fda/co_messages.pdf)

Message 1

Michel, c'est Martine. Je t'appelle pour te dire que je serai certainement en retard demain pour la réunion. Un rendez-vous imprévu. Ne m'attendez pas, commencez sans moi. Je m'intégrerai. Bonne soirée. À demain.

Message 2

Sophie, c'est M. Bireau. Pouvez-vous me rappeler dans la matinée, j'ai besoin de quelques détails concernant le séminaire. Je vous donne mon numéro de portable : 06 75 43 12 97. Merci.

Message 3

Mme Vuiton, je suis Marie Croix, je vous appelle pour confirmer ma présence au dîner de mercredi 12. J'ai bien noté que cela se passe à l'Acropole à 20 heures. Au revoir.

Message 4

Poirot, Crozet à l'appareil. Poux-tu m'envoyer par fax ou par mail le descriptif de vos nouveaux produits. Merci. A plus.

Message 5

Louise, bonjour, c'est l'assistante de Mme Berthelot. Elle est surprise de ne pas vous avoir vu aujourd'hui. Pouvez-vous la rappeler le plus tôt possible ? Merci.

Message 6

Mme Leroy. C'est Marie-Françoise de la VIGA. Pourriez-vous me rappeler ? C'est au sujet de votre intervention au congrès du mois de mai. La date a été modifiée. Mon numéro est le 03 45 66 87 14 et pour mon portable, le 06 39 54 12 77.

Message 7

Un message urgent pour Arthur. Nous devons terminer le dossier plus tôt que prévu. Rendez-vous demain à 9 heures au bureau. Bonne soirée.

Message 8

Bonjour, Christian Gaudin de la société Fret. J'essaie de vous joindre depuis deux jours sans succès. C'est à propos de notre contrat. Je souhaiterais que nous puissions nous rencontrer rapidement. Je vous redonne mon numéro de portable : c'est le 06 34 66 09 76. À bientôt, j'espère. J'attends votre appel.

Message 9

M. Juino, bonjour, je suis la collaboratrice de M. Pemoud et c'est moi qui dois vous accueillir à l'aéroport. Pouvez-vous me confirmer l'heure de votre arrivée. Merci.

Message 10

Monique, c'est M. Louis. Je suis bloqué à la gare. Je ne pourrai pas venir. Annulez mes rendez-vous de la matinée. À plus tard. Vous pouvez me joindre sur mon portable.

Figura 17: Primeira página da terceira atividade de preparação

Inicialmente, pedimos aos alunos que se organizassem em grupos de 2 a 3 elementos e procurassem tomar nota das palavras ou expressões que *acreditassem* ter ouvido. Nossa escolha de modalizar a instrução parte do pressuposto de que se pedíssemos aos alunos que

anotassem o que ouviam ou o que foi dito, eles criariam um filtro tamanho para sua compreensão que só anotariam o que tivessem a certeza absoluta de terem ouvido – o que, desde o início do ano procuramos combater, pois sempre incentivamos nossos alunos ao risco de errar e tentar novamente. Eles sabiam que cada nova atividade nesta última parte do ano era uma forma de avaliação contínua e muitos deles, principalmente os que tinham notas melhores, cobravam de si um desempenho impecável. Esse excesso de cobrança normalmente os impedia de anotar qualquer palavra de maneira imprecisa e várias vezes ao longo do ano, quando diante das transcrições de gravações ouvidas, muitos exclamavam que teriam errado uma letra ou terminação verbal se o tivessem feito. Assim sendo, decompusemos a compreensão da gravação em duas camadas. A primeira, no nível puramente fonológico, e a segunda, no nível semântico.

Durante a primeira reprodução da gravação, os alunos tomaram nota das palavras e expressões que julgavam ser aquelas ditas pelos locutores. Depois da primeira reprodução, pedimos aos grupos que dissessem quais foram as palavras e expressões detectadas e fizemos uma *mise en comum*, colocando-as na lousa, sem corrigir o que eles alegassem ser a ortografia. Mais uma vez lembramos que o uso do dicionário em sala de aula era incentivado e alguns alunos sempre consultavam a ortografia ou sentido de palavras que entendessem ter uma determinada grafia. Muitas vezes formulavam hipóteses corretas de grafia, como *eau* ou *au* para o som de /o/ (como em Christian Gaudin), mas na maioria das vezes não encontravam a palavra procurada por inferirem incorretamente sua grafia (como em Monsieur Juino). Mesmo assim, a prática sempre foi estimulada por nós para que eles tivessem o hábito de arriscar e que cada acerto valeria muito mais do que vários erros.

Exercices

1. Écoutez les messages et répondez aux questions suivantes :

- a) Est-ce que les correspondants se parlent-ils ? Justifiez.
- b) Est-ce qu'on se présente ? Donnez des exemples.
- c) Est-ce qu'on donne ses coordonnées ? Exemplifiez.
- d) Quels sont les numéros de téléphone donnés ?

2. Écoutez à nouveau et mettez en relation chaque message avec son objet :

- a) Une demande de rappel à cause de ne pas être vu.
- b) Une demande de confirmation à fin de chercher quelqu'un à l'aéroport.
- c) Une demande de rappel à cause d'un changement de date.
- d) Une demande d'annuler des rendez-vous à cause d'un blocage à la gare.
- e) Un imprévu provoque du retard.
- f) Une demande de rappel à propos d'un contrat.
- g) Une demande de descriptif de nouveaux produits.
- h) Un rendez-vous demandé pour terminer un dossier.
- i) Une demande de rappel pour avoir quelques détails sur un séminaire.
- j) Une confirmation de présence à un dîner.

3. Mettez en relation les correspondants des messages :

a) Michel	( ) M. Louis
b) Sophie	( ) Martine
c) Mme. Vuitton	( ) Collaboratrice de M. Pernoud
d) Poirot	( ) Marie-Françoise
e) Louise	( ) M. Bureau
f) Mme. Leroy	( ) Christian Gaudin
g) Arthur	( ) Assistante de M. Berthelot
h) Correspondant méconnu	( ) Crozet
i) M. Juino	( ) Marie Croix
j) Monique	( ) Correspondant méconnu

4. Relevez des expressions pour demander de rappeler :

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

5. Vous voulez joindre un collègue, mais vous tombez sur son répondeur. Laissez-lui un message pour lui demander de rappeler. N'oubliez pas d'informer vos coordonnées, voire présenter brièvement l'objet de votre future conversation.

Figura 18: Segunda página da terceira atividade de preparação

Depois do levantamento das palavras e expressões que se acreditava terem sido ouvidas durante a gravação, distribuímos uma folha com exercícios de compreensão em duas fases. Na primeira, exercício 1, os alunos deveriam aprofundar mais a captação de elementos de sentido na gravação, tais como: a) se os correspondentes conseguiam falar uns com os outros; b) se as pessoas se apresentavam; c) se as pessoas davam coordenadas (como e onde) para serem encontradas; e d) quais eram os números de telefone dados.

Da mesma forma que durante a primeira reprodução da gravação, nós fazíamos a *mise en comun* na lousa, sem propor correções, sempre perguntando aos alunos como eles acreditavam ser a ortografia do que ditavam.

Na fase seguinte, chegamos a um ponto mais profundo da compreensão, que é o assunto de cada mensagem gravada. A partir da leitura das propostas do exercício 2, os alunos criaram expectativas de recepção, o que poderia facilitar ou dificultar o processo de compreensão. Facilitaria num ponto porque, sabendo o que procurar numa gravação, o processo de eliminação seria agilizado e dificultaria porque o aluno poderia criar uma resposta a partir do seu conhecimento de francês e tentar impô-lo à gravação. De certa forma, o aluno não está errado ao agir assim, mas o professor precisa ter em mente que, mesmo se a hipótese do aluno estiver correta, mas a forma escolhida não corresponder à da gravação, é preciso considerar tal formulação como equivocada do ponto de vista da exatidão. Como já afirmamos aqui várias vezes, nossa intenção é fazer com que nossos alunos percam o medo de arriscar e que considerem uma resposta parcialmente correta melhor do que resposta nenhuma. Entretanto, não podemos permitir que o mínimo necessário seja o bastante, mesmo para alunos iniciantes.

Os alunos se orientaram basicamente por uma ou duas palavras de cada gravação que norteariam o sentido de cada uma delas. Como já tinham conhecido diferentes contextos em que elas apareciam, era mais fácil para eles preencher as lacunas restantes e comparar as falas com as propostas. De acordo com os alunos, as mensagens mais difíceis de compreender foram as de número 4 e 5, pois não havia nelas palavras conhecidas que transmitissem o motivo principal da ligação. Na mensagem 4, por exemplo, a palavra-chave seria “*descriptif*”, que poderíamos entender como “catálogo” de produtos. Já na mensagem 5, considerada a mais difícil de todas, a expressão “*elle est surprise de ne pas vous avoir vu aujourd’hui*” impossibilitou sua compreensão mesmo que as palavras fossem de conhecimento dos alunos. Acreditamos que aqui o problema é a sintaxe, pois uma frase negativa com tempo composto e pronome complemento depende de muito mais tempo de estudos em língua francesa para ser captada. Em função dessa expressão, abrimos um parêntese na aula para podermos relembrar

a negativa de verbos no infinitivo e os pronomes complementos, assunto da aula anterior. Não entramos na questão dos tempos compostos.

No exercício 3, era necessário identificar os interlocutores de cada diálogo e reproduzimos a gravação mais uma vez. Não houve dificuldades em realizá-lo. Já no exercício 4, alguns alunos questionaram a necessidade de encontrar cinco diferentes expressões para dizer a mesma coisa, visto que saber uma só (*rappelez-moi, s'il vous plaît*) seria o suficiente. Mais uma vez, como fizemos ao longo do ano, explicamos que, mesmo que nossas escolhas de expressão possam ser limitadas, as que as outras pessoas usam para falar conosco são infinitas e temos de estar preparados para todas elas.

Depois dessa breve discussão, os alunos concordaram em localizar mais expressões e afirmaram que todas elas incluíam os termos *rappeler/appeler, portable* e *numéro*. Entretanto, na última mensagem, o verbo *joindre* não tinha sido percebido. O comentário geral foi “você pode – alguma coisa – meu celular... o problema é essa alguma coisa”. Neste caso, entrevistamos para explicar que se tratava do verbo *joindre*, que estava no infinitivo e que seu sentido literal era de juntar-se. Um aluno perguntou se havia relação com o verbo *to join* do inglês, a que respondemos que sim, havia uma proximidade. Uma aluna comentou que “juntar-se por meio do telefone era ridículo” e outra, em resposta disse “e ligar-se pelo telefone, não é também?” Entrevistamos nessa discussão dizendo que os falantes fazem escolhas para expressar o que pretendem e que traduções literais normalmente geram equívocos. Lembramos também aos alunos de vários momentos em sala de aula quando termos e expressões eram incompatíveis entre o português e o francês e que o dicionário oferecia traduções “inacreditáveis”. Alguns alunos deram exemplos em diferentes línguas, incluindo palavras que numa língua são palavrões e outras não. Mais uma vez entrevistamos dizendo que estávamos falando de traduções e não de falsos amigos.

Partimos então para uma atividade de produção oral. De acordo com Beacco (2007, p. 239), é preciso sempre levar em conta as limitações de tempo, o uso de capacidades fônicas (cadência, pronúncia, timbre) e a capacidade de improviso. Como gatilhos para a produção oral, Beacco (idem, p. 241) sugere: texto redigido seguido de leitura, anotações, esquemas/planos, fichamentos, resumos, palavras-chave, preparação prévia (ensaio, memorização) e improvisação total.

Separamos os alunos em duplas. Um deles deveria compor uma gravação cancelando ou adiando um compromisso. O outro deveria gravar a resposta a essa mensagem, marcando uma nova data para o mesmo compromisso. Aos alunos foi permitido o uso do dicionário e o professor foi consultado várias vezes.

De uma forma geral as duplas elaboraram gravações bastante simples, envolvendo apenas os elementos principais: a) justificativa da falta; b) número de telefone para contato; e as respostas também dentro da mesma simplicidade: a) nova data e horário para o compromisso; b) telefone para contato.

Depois dessa atividade, consideramos que o conhecimento dos alunos sobre a conversação telefônica era bastante consistente para localizar informações precisas sobre um determinado assunto num texto oral de características semelhantes, tais como nomes próprios, datas, números, locais. Assim sendo, partimos na aula seguinte para o próximo passo, que era o documento escrito a ser produzido.

3.4.4. Quarta atividade de preparação – a nota de serviço, primeira parte

Para iniciar nossos alunos na produção de um documento administrativo, deveríamos inicialmente realizar uma atividade de compreensão escrita, na qual eles deveriam prestar atenção não apenas no conteúdo da mensagem, como também na maneira como essa mensagem era organizada. Entretanto, não nos limitamos a apenas apresentar-lhes o documento e estudar seus elementos constitutivos. Procuramos também oferecer um texto de tipo instrucional que lhes explicasse o funcionamento do documento, da mesma forma como se apresenta a transcrição de uma gravação após sua exploração.

1. Regardez ce document et répondez :

- a) Quelles sont ses composants ?
b) Quel est son objectif ?

Société Monasse Service du Personnel   Le 12/11/2010 À l'intention de tous les membres du Personnel Objet : Service de restauration du 15/11/2010   En raison des coupures de gaz et d'électricité prévues pour le 15/11/2010, les services de restauration de l'entreprise ne seront pas en mesure de fonctionner. Toutefois, les locaux seront ouverts et laissés à la disposition du personnel de 12h à 15h.   Le chef du Personnel

Adapté de : *Écrire pour agir*. Pg. 81.

2. Lisez le document et répondez :

- a) Qui est son expéditeur ?
b) Qui est son destinataire ?
c) Combien de dates y a-t-il ? Pourquoi ?
d) Quel est son objet ?
e) Devinez : comment s'appelle ce type de document ?

3. Imaginez : voilà un dialogue probable qui a donné naissance à ce document :

- Bonjour, madame Leclerc.
- Bonjour, monsieur Pluchard.
- C'est au sujet du restaurant.
- Oui ?
- On a prévu des coupures de gaz et d'électricité à cause des travaux de rénovation et le restaurant ne fonctionnera pas le 15 novembre.
- Ok, mais, vous savez, il y a des employés qui mangent au restaurant même s'ils apportent leur déjeuner de chez eux ou s'ils le commandent ailleurs.
- Pas de problème. Même si la cuisine ne fonctionne pas, les locaux seront libres et laissés à disposition du personnel.
- Au même horaire ?
- Oui, de midi à trois heures.
- Très bien. Je vais faire une note de service et la distribuer aux collègues.
- Merci. Au revoir.
- À toute à l'heure.

Voilà une autre origine possible pour le document : une note sur un pense-bête

Mme. Leclerc : Avertir le personnel que le restaurant ne fonctionnera pas en raison de coupures de gaz et d'électricité le 15 novembre. Les locaux seront libres et laissés à disposition de 12h à 15h. Merci Le chef du personnel

Figura 19: Atividade da quarta aula de preparação.

Tal decisão se pauta na ideia de que não acreditamos que apenas com as respostas fornecidas pela classe seja possível entender um texto o máximo possível, principalmente quando se trata de um documento cuja produção depende de normas que não são necessariamente intuitivas: elas dependem da cultura da empresa ou instituição que os emprega e tais informações precisam ser formalmente fornecidas aos alunos.

O texto instrucional escolhido, o capítulo sobre a nota de serviço do livro *Écrire pour agir*, Marret et alii, 1995, p. 81-85), não foi apresentado em sua totalidade aos alunos por ser

muito longo e se estender em exemplos. Fizemos então uma adaptação do texto instrucional, tornando-o mais curto e fornecendo exemplos de “reversão”, ou seja, outros textos que poderiam ter dado origem àquele documento.

Os alunos foram divididos em grupos de 3 a 4 membros e deviam ler silenciosamente o documento fornecido, procurando determinar seus elementos constitutivos e seu objetivo. Antes mesmo que iniciássemos uma rodada de perguntas para estimular os alunos a construir hipóteses de sentido, um grupo perguntou se o documento não era uma carta circular. Aproveitamos o comentário para perguntar por que achavam que se trataria desse tipo de documento. Simultaneamente os grupos manifestaram opiniões semelhantes, apontando elementos formais visuais, tais como o remetente, o destinatário, a data e palavras que se referiam ao cotidiano de uma empresa – a palavra “*société*” desde o primeiro dia de aula foi traduzida preferencialmente como “empresa”, quando seu significado não fosse explicitamente “meio social”.

Pedimos então para que cada grupo se manifestasse um de cada vez e, conforme seus membros apontassem os elementos constitutivos do documento, perguntávamos em que local do papel ele se encontrava (acima, abaixo, à direita, à esquerda) e os anotávamos na lousa dentro de um retângulo desenhado para representar a forma física do documento.

Depois de apontados os elementos constitutivos do documento, perguntamos qual era o objetivo do documento e a resposta foi unânime: informar. “Como assim, informar?”, perguntamos. Os alunos passaram vários minutos tentando formular uma resposta que justificasse o simples ato de informar. Um deles alegou que “informar é informar”, pois ninguém esperava dos funcionários que fizessem outra coisa senão cumprir as ordens. Insistimos: “informar alguém de alguma coisa subentende que não se questione?” Não foi possível registrar todas as falas dos alunos, mas de forma geral, eles disseram que se o documento previsse a participação dos funcionários na tomada da decisão, seria uma convocação para uma reunião na qual seria tomada a decisão. “O documento é impositivo”, afirmou uma aluna. Aceitamos como resposta válida o argumento de que o objetivo do documento era informar uma ordem que devia ser cumprida sem questionamentos, pois se assim não o fosse, o documento teria sido escrito de maneira diferente.

Mesmo correndo o risco de gastar mais tempo do que o necessário na atividade, insistimos em perguntar: “E se fosse diferente, pedindo a participação dos funcionários, como seria o documento?” Reunindo suas ideias, eles defenderam que o conteúdo da mensagem deveria ir até a data (15/11/2010) e depois ser substituído por “todos estão convocados para decidir como proceder no horário de almoço”. Os alunos levantaram também outros

problemas, tais como a antecedência com a qual o aviso teria de ser dado ou até mesmo a inutilidade da reunião, visto que as dependências continuariam abertas. Decidimos então, passar ao exercício seguinte.

No exercício 2, os alunos deveriam apenas responder qual era o referente de cada elemento constitutivo do documento, o que foi bastante fácil. O único problema foi o nome do documento: nenhum aluno citou o termo “nota”. Vários insistiram no nome “carta circular”, mas informamos que a carta circular era uma carta que deveria ser entregue ao destinatário e o documento do qual estávamos tratando deveria ser fixado numa parede ou quadro de avisos. Os alunos usaram então o termo “aviso” e variantes como “alerta” e “notificação”. Diante do termo “notificação”, dissemos tratar-se de quase isso, porém mais simples. “Mais simples do que uma notificação?”, foi a réplica da turma. Insistimos que era mais simples do que *a palavra* notificação. “Nota?”, perguntou um aluno. Quando anunciamos que estava correto, a classe aplaudiu o colega. Revelamos tratar-se então de uma nota de serviço e partimos para o exercício seguinte.

Como nossa intenção era fazer com que os alunos entendessem que a produção de um documento depende não apenas de instruções, mas também de informações, perguntamos: “De onde vêm as informações que são veiculadas por esses documentos?” uma aluna que exercia a função de assistente administrativa disse que era comum receber rascunhos muito mal escritos e que não era raro ter de perguntar ao autor o que ele queria dizer. Em função da autoridade que essa aluna representava – ela também tinha uma diferença de idade grande para os outros colegas (cerca de 10 anos mais velha) – os demais se sentiram intimidados para se manifestar. Perguntamos “apenas rascunhos podem estar na origem das informações?”.

Outra aluna, que trabalhava como recepcionista e já tinha sido balconista de companhia aérea, disse que, além dos “garranchos” sem explicação, muita coisa era dada oralmente em poucas frases e exemplificou com uma situação de luto: o estabelecimento ficaria fechado por três dias porque a mãe do patrão tinha morrido. A partir da frase: “A gente só vai voltar segunda que vem porque a mãe do patrão morreu. Faz um aviso para pôr na porta” a aluna teve de elaborar um cartaz. Como ela não se lembrava do que tinha escrito, a classe, em conjunto, elaborou a seguinte mensagem: “Em razão de luto familiar, nossas atividades se encontram suspensas até a próxima segunda-feira às 9h00. Agradecemos pela sua compreensão – A Direção”.

Perguntamos aos alunos se tinham entendido o princípio da composição de um documento administrativo e eles elaboraram a seguinte lista:

- Nem tudo o que é dito ou escrito no rascunho deve ser passado para o documento final;
- É preciso adaptar elementos da fala para a escrita ou da escrita informal para a escrita formal;
- É preciso acrescentar dados que ficam implícitos (datas, nomes, lugares, setores da empresa);
- Não se pode mudar a mensagem, é preciso escolher palavras ou expressões equivalentes que mantenham o sentido original do texto fonte;
- É preciso conferir o documento final com a fonte original e com o autor para evitar enganos;
- Fazer revisão no documento final

Mesmo intuitivamente, os alunos chegaram a algumas das estratégias de mediação sem que isso lhes fosse informado. Demos prosseguimento à aula, mostrando duas situações que poderiam ter sido a origem da nota de serviço apresentada no início da aula: um diálogo e um bilhete.

Pedimos que cada grupo apresentasse uma dupla para dramatizar o diálogo. Durante as leituras, foram abordadas questões de pronúncia e vocabulário, bem como de conjugação verbal. Alguns alunos acharam o diálogo muito artificial e que, do jeito que ele estava, não seria difícil produzir uma nota de serviço. Questionamos se esse sentimento não vinha do fato de terem lido a nota de serviço antes de lerem o diálogo, ao que eles responderam que só fazendo o caminho inverso seria possível descobrir. Dissemos que eles iriam fazer isso, mas que antes iríamos ler um rascunho que seria também outra possibilidade de origem para a nota de serviço estudada. Um membro de cada grupo fez a leitura em voz alta e nos ativemos novamente às questões de pronúncia e vocabulário. As manifestações foram mais intensas: teria sido mais fácil ainda se a nota tivesse de ser escrita a partir do rascunho, pois bastariam poucas adaptações para colocá-lo no lugar da mensagem.

A atividade seguinte foi trabalhada em outra aula.

3.4.5. Quinta atividade de preparação – a nota de serviço, segunda parte

Na aula seguinte, foram distribuídas folhas contendo instruções sobre a nota de serviço, duas propostas de texto fonte e um modelo vazio de nota de serviço.

La note de service : remarques

- C'est un document officiel de l'entreprise devant être affiché sur un panneau ou tableau destiné à cette fin ;
- Sa finalité est de transmettre des informations, des consignes ou des ordres consécutifs à des décisions ou des modifications intervenues récemment ;
- Elle doit contenir :
  - a) La date d'émission de la note ;
  - b) Le service ou le titre de la personne responsable de l'information (expéditeur) ;
  - c) Le destinataire ;
  - d) Le titre résumant l'objet ;
  - e) L'information ;
  - f) Le nom et la signature de la personne responsable de l'information.
- Elle doit être précise (contenir toutes les données concernées) ;
- Elle doit être claire (contenir un langage accessible à tous les fonctionnaires) ;
- Même en s'agissant d'un ordre, il faut toujours employer des termes polis : « vous êtes priés de » ou « vous êtes invités à » à la place de « vous êtes obligés de » ou « vous devez ».

Exercices : Créez une note de service pour chaque situation :

a) Madame Bical, Lagarde S.A., service d'achats, demande :

- Bonjour, Madeleine.
- Bonjour, Madame Bical.
- Avertissez le personnel qu'on aura un grand déménagement de mobilier le 28 prochain et que tous doivent retirer leurs affaires du mobilier actuel. Le service va prendre toute la matinée et pendant cette période on aura un séminaire de gestion d'espace au salon B-6.
- Oui, madame, tout de suite.

b) Charles Mozart, Data Info, ressources humaines, demande :

Chère Madeleine,

Danièle Danon et moi allons à un congrès en Espagne le 12 septembre et nous voulons savoir s'il y a d'autres collègues qui y vont aussi. Si c'est le cas, ils devront nous contacter sur charles-mozart@datainfo.fr ou danièledanon@datainfo.fr. Charles Mozart.

Figura 20: Atividade da quinta aula de preparação.

Em grupos de 3 a 4 membros, os alunos deveriam ler silenciosamente o texto “*La note de service: remarques*” e comparar suas informações com os dados levantados na aula anterior.

Quando a discussão foi aberta, os alunos atentaram mais especificamente para dois pontos no pequeno texto: o fato de a nota de serviço se referir a eventos recentes e a questão da polidez, mesmo se tratando de uma imposição “de cima para baixo e indiscutível”. Quanto à questão de os eventos serem recentes, os alunos concordaram rapidamente que toda mudança tem de ser informada para quem ninguém alegue ignorância – tal afirmação partir de

uma aluna que trabalhava no setor público. Ela alegou que muitos funcionários alegavam desconhecimento de normas e protocolos quando não os cumpriam e que por essa razão o quadro de avisos de seu setor não possuía mais espaços vazios onde pendurar os mais recentes.

Quanto à polidez, ou seja, o uso de expressões como “*vous êtes priés de*” ou “*vous êtes invités à*” ao invés de “*vous devez*” ou “*vous êtes obligés de*”, houve várias manifestações. Basicamente, a classe se dividiu em dois blocos: um alegava que independentemente da expressão usada, todos seriam obrigados a concordar, portanto o uso da polidez revelaria uma atitude “hipócrita” de parte da chefia. O outro bloco alegou que se os verbos fossem usados no imperativo sem as expressões “*être obligé de*” ou “*être prié de*”, não haveria diferença entre um e o outro.

Pedimos aos alunos que se lembrassem da aula sobre o condicional de polidez e colocamos na lousa duas frases, cada uma com o verbo *pouvoir* num tempo diferente: *présent* e *conditionnel présent*. Alguns alunos alegaram que não se tratava da mesma coisa, ao que nós respondemos, provocativamente: “Vocês têm a obrigação de me ouvir”. Os alunos calaram-se, espantados com nossa postura, perguntando-se sobre o que teria acontecido. No momento seguinte dissemos: “Vocês poderiam, por favor, me ouvir?” A classe suspirou aliviada ao perceber que se tratava de um exemplo prático. Perguntamos: “Qual dos dois vocês ouviriam com menos receio ou mais atenção?” A maioria concordou que é melhor tratar com alguém que é cordial, mas houve um aluno que insistiu: “Trabalho é trabalho”.

Depois dessa discussão, passamos ao exercício seguinte: produzir uma nota de serviço a partir de uma das propostas de texto fonte. Como dito anteriormente, segundo Beacco (2007, p. 227-229), as tarefas de produção envolvem uma consideração sobre a autenticidade, pois em meio exólingue ela tende a ser por simulação – o que não invalida sua prática porque suas finalidades consistem em possibilitar a apropriação das normas linguísticas e a expressão pessoal. Mesmo que os alunos imitem modelos, é preciso antes depreender suas características, elaborando atividades que ativem a competência comunicacional do aluno (idem, p. 231), levando-o a discriminar o gênero textual, fazer hipóteses sobre seu nome, classificação e descrever sua estrutura geral.

Em nosso caso, propusemos duas mensagens como fonte para a produção do texto de destino. Ambas diferentes tanto na forma quanto no conteúdo. A primeira era um diálogo sobre uma troca de mobiliário durante a qual os funcionários fariam um curso após removerem seus objetos e documentos dos móveis antigos. A segunda era um recado deixado

por dois funcionários que procuravam colegas interessados em participar de um congresso ao qual iriam – o que não correspondia ao conteúdo de uma nota de serviço.

Nossa intenção, ao propor uma situação fora do padrão da nota de serviço, era descobrir se os alunos insistiriam em usá-la por ser mais curta do que o diálogo e, segundo alguns deles, mais fácil de transpor, ou se desistiriam ao perceber que a mensagem impunha dificuldades provenientes de sua incompatibilidade com o gênero proposto. Dos mais de vinte alunos, apenas dois optaram por produzir a nota de serviço a partir da segunda proposta. Acreditamos que tal escolha se deu em função da possibilidade de ir embora mais cedo por terem acabado a atividade e pelo número de transformações de um texto para outro ser, teoricamente, menor.

De fato, as alunas, que trabalharam em dupla, não obedeceram às normas da nota de serviço, escrevendo em tom pessoal e falando com os destinatários na segunda pessoa. Anotamos os erros na produção delas e pedimos que reformulassem antes de sair, mas elas deixaram a sala sem voltar a falar conosco. Outros alunos que tentaram a mesma proposta nos consultavam várias vezes tentando entender por que um texto tão curto não “ficava bem” quando adaptado. Perguntávamos: “Por que vocês acham que não está dando certo? Voltem para o conceito da nota de serviço. Qual a função dela?” Outros alunos, que tinham escolhido o diálogo e saíam conforme tinham seus textos revistos pelo professor, diziam aos colegas para não gastarem tempo porque o diálogo “encaixava melhor” na nota de serviço.

Os grupos que tinham trocado de proposta desistiram de pensar no porquê da incompatibilidade, produziram a nota, fizeram as correções sugeridas e saíram. Na aula seguinte, fizemos uma *mise en commun* dos erros mais comuns entre as notas de serviço (ortografia, concordâncias e conjugação verbal na maioria dos casos) e perguntamos se os alunos se lembravam da incompatibilidade do segundo texto com o formato da nota de serviço. Mesmo relendo os textos propostos, e as características descritas nas observações, os alunos não chegaram à conclusão de que o texto 2 não era uma ordem da empresa, mas um pedido de contato que partia dos colegas. Comentamos o fato com eles, com o que concordaram depois de reverem o conceito da nota de serviço.

Após a segunda etapa, na qual os alunos travaram conhecimento com os textos a serem mediados, pudemos passar à terceira etapa.

3.5. Terceira etapa da aplicação – tarefa de passagem de um texto a outro

Após cinco atividades de preparação, realizamos a tarefa profissional de linguagem, que consistiu na passagem de uma mensagem gravada em secretária eletrônica para uma nota de serviço. Nosso objetivo era verificar se o esquema composto pelos elementos: saber profissional, saber linguístico, texto e estratégias das competências de linguagem teria como resultado o domínio de um processo que resultasse em dupla aprendizagem – tanto aquisição do conteúdo profissional, seja informações sobre o ofício do secretariado, seja instruções sobre como realizar tarefas profissionais, quanto desenvolvimento das competências de linguagem em francês. Nossa hipótese é que ambos os saberes se apoiam mutuamente, de maneira a proporcionar a já referida dupla aprendizagem.

De acordo com nosso esquema, organizamos a tarefa da seguinte maneira:

Subtarefa 1

Saber profissional: conversação telefônica (fórmulas e protocolos específicos da conversação a distância e ou assíncrona);

Saber linguístico: datas, horários, números, *conditionnel de politesse*, *futur simple*, fórmulas de cumprimento e despedida; agradecimentos;

Ação: competência de recepção/compreensão oral (localizar informações precisas dentro de uma instrução);

Texto: recado na secretária eletrônica;

Estratégias: *planejamento* (conhecimento prévio dos gêneros dos textos fonte e destino), *execução* (distinguir informações das instruções, preencher lacunas, inferir o sentido da mensagem), *avaliação* (ouvir a gravação mais de uma vez e verificar hipóteses) e *remediação* (reformular ou reforçar hipóteses);

Subtarefa 2

Saber profissional: estrutura e normas de composição da nota de serviço, bem como as ocasiões em que ela é usada;

Saber linguístico: *présent de l'indicatif*, *futur simple*, datas, números, noções de modalização verbal (*vous êtes priés de/invités à*);

Ação: Competência de produção escrita (escrever um documento administrativo dentro das normas aprendidas a partir de informações compatíveis com o gênero do documento);

Texto: nota de serviço

Estratégias: *planejamento* (rascunho, leitura de notas tomadas durante a reprodução da gravação); *execução* (composição do documento de acordo com as normas); *avaliação* (verificação do aspecto do texto, revisão de erros ortográficos, gramaticais, falta de dados) e *remediação* (correção dos erros verificados).

Entre ambas as subtarefas, temos a tarefa intermediária, que é o que faz delas um único processo, a tarefa de mediação:

Tarefa mediadora

Saber profissional: seleção de conteúdo de um texto fonte para um texto de destino;

Saber linguístico: relações entre oral e escrito;

Ação: mediação (reformulação de um conteúdo presente num texto oral para um texto escrito sem alteração de conteúdo na passagem de um para o outro em conformidade com as normas de produção do segundo);

Texto: anotações, rascunho;

Estratégias: *planejamento* (conhecimento prévio dos gêneros de ambos os documentos e dos assuntos neles tratados), *execução* (anotação, memorização), *avaliação* (comparação entre as anotações e a memória com novas reproduções da gravação) e *remediação* (correção das incoerências ou incompatibilidades).

Dessa forma, podemos esquematizar a supertarefa da seguinte maneira:

Sabemos que o processo não é tão hierarquizado e rígido como um esquema desses representa, mas é preciso haver uma esquematização para o entendermos como um objetivo de aplicação. Dessa forma fica mais fácil visualizar e planejar as supertarefas como um todo e as subtarefas com seus exercícios e atividades subjacentes, desde leituras para a aquisição de um determinado conjunto de informações, passando por exercícios mecânicos para a fixação de estruturas gramaticais até chegar numa tarefa convergente.

Com esse esquema, acreditamos ser possível também “desmontar” a tarefa proposta e verificar em que “peça” dela ocorreu a falha e propor atividades de remediação. Vejamos agora a atividade proposta como avaliação final aos nossos alunos após um ano de curso de francês voltado para a área de comércio e negócios.

Como já mencionado, a tarefa profissional de linguagem aplicada a nossos alunos consistia em ouvir uma gravação de voz do gênero recado em secretária eletrônica, entender suas instruções, extrair as informações necessárias e com estas compor uma nota de serviço. Entretanto, tratava-se também de uma avaliação e a nota bimestral dos alunos dependia do resultado que obtivessem e não poderíamos apenas reproduzir a gravação esperando que compusessem a nota sem uma preparação por tarefas intermediárias.

O exercício 1 tinha por objetivo lembrar aos alunos dos componentes estruturais da nota de serviço. Por meio das múltiplas escolhas o aluno deveria marcar apenas aquelas que se referissem a elementos da nota de serviço. Tal decisão se pautou no fato de que os alunos não poderiam ter acesso ao modelo da nota de serviço, pois obedecer às regras de composição do documento era um dos critérios de avaliação.

O exercício foi dividido em duas partes: na primeira, os alunos deveriam marcar apenas os elementos que constituíam a nota de serviço e, na segunda, as fórmulas utilizadas para lembrar aos funcionários de que o conteúdo era uma ordem, mas que essa deveria ser expressa de maneira cortês.

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☐ l'information	☐ le titre résumant l'objet	☐ l'expéditeur
☐ la salutation	☐ le nom de la société	☐ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☐ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☐ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quelles sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
- ☐ « Vous avez l'obligation de »
- ☐ « Vous êtes priés de »
- ☐ « Vous devez »
- ☐ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement et répondez :

a) Qui parle ?

---

b) À qui ?

---

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pourquoi ?

---

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

---

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

---

f) Quel est l'objet du message ?

Figura 21: Primeira página da tarefa de passagem do oral para o escrito.

O segundo exercício trabalhava a estratégia de execução da competência de mediação, que é a anotação. Ao invés de simplesmente fornecer aos alunos um espaço no qual eles pudessem tomar notas a sua maneira, propusemos seis questões que auxiliariam na depreensão dos elementos a ser transpostos para a nota de serviço, tais como remetente, destinatário, assunto.

As respostas corretas eram, para o primeiro exercício, as seguintes:

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

- ☐ « Vous êtes obligés de »
- ☐ « Vous avez l'obligation de »
- ☒ « Vous êtes priés de »
- ☐ « Vous devez »
- ☒ « Vous êtes invités à »

Esses dois exercícios prévios foram propostos não apenas para auxiliar na composição do documento final, mas também porque o peso da nota seria dividido entre os três exercícios envolvendo diferentes competências: a memória, a recepção oral, a anotação e a produção escrita, sendo esta última também dividida em dois critérios, o profissional e o linguístico. Dessa forma, os alunos teriam mais chances de obter um melhor resultado e arrefeceriam em parte a pressão pelo terceiro exercício, mais insistentemente trabalhado em aulas anteriores.

No verso da folha entregue aos alunos, havia um modelo em branco da nota de serviço estudada em classe:

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Figura 22: Modelo em branco para a tarefa de passagem do oral para o escrito

Tomamos a decisão de numerar as seções do documento para que os alunos não confundissem itens a serem escritos numa linha com o assunto, que deveria ser escrito em mais de uma linha e também para que se lembrassem de quantos elementos seriam necessários para cumprir a tarefa.

Como a turma era dividida em dois grupos, duas gravações diferentes tiveram de ser reproduzidas. As alterações diziam respeito apenas a números e datas porque nossa intenção não era dificultar o trabalho dos alunos, mas apenas evitar que houvesse “cola” entre as turmas no intervalo das aulas.

As gravações apresentadas foram as seguintes:

Bonjour, Marlène, ça va ? C'est Fábio, le prof de français du Département de Lettres. Pourriez-vous informer les élèves de la première année du cours de secrétariat que je serai absent du 20 au 27 octobre et qu'ils devront pour autant faire les activités des pages 85 à 95 du livre de cours pour me les rendre le 3 novembre prochain ? Merci. Bonne journée.

Bonjour, Marlène, ça va ? C'est Fábio, le prof de français du Département de Lettres. Pourriez-vous informer les élèves de la première année du cours de secrétariat que je serai absent du 19 au 26 octobre et qu'ils devront pour autant faire les activités des pages 84 à 94 du livre de cours pour me les rendre le 5 novembre prochain ? Merci. Bonne journée.

O questionário de compreensão oral deveria ter sido respondido da seguinte maneira:

a) Qui parle ?

Fábio, professeur de français

b) À qui ?

Marlène, secrétaire

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pourquoi ?

Non. Les destinataires sont les élèves de la 1^{ère} année de Secrétariat

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

20 au 27 octobre/3 novembre ; 19 au 26 octobre/5 novembre

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

pages 85 à 95 ; pages 84 à 94

f) Quel est l'objet du message ?

Professeur absent

Esperávamos dos alunos aproximadamente a seguinte produção:

1. Universidade de Maringá   2. Département de Lettres   3. 06 ou 10/10/2010   4. Aux élèves de la 1^{ère} année de Secrétariat   5. Professeur absent/Activités pendant absence du professeur   6. Je serai absent du 19 au 26 octobre 2010 (ou du 20 au 27). Vous êtes priés de faire les activités des pages 84 à 94 (ou 85 à 95) et me les rendre le 5 (ou 3) novembre.   7. Prof. Fábio Lucas Pierini

Analisaremos agora o uso das estratégias de compreensão, mediação e produção dos alunos durante o processo.

3.5.1. Análise das produções dos alunos

Nossa intenção foi de avaliar duplamente os alunos, ou seja, tanto do ponto de vista profissional quanto linguístico. Inicialmente, nossa análise levará em conta os aspectos linguísticos por meio das estratégias de linguagem empregadas pelos alunos. As estratégias empregadas foram as de recepção, mediação e produção.

As estratégias de recepção foram avaliadas a partir das respostas que os alunos deram ao questionário de compreensão respondido quando da reprodução das gravações. As estratégias de produção baseiam-se evidentemente no texto final entregue pelos alunos e as estratégias de mediação serão verificadas a partir de anotações feitas pelos alunos na folha da prova e na comparação entre as respostas do questionário de compreensão e no texto final.

Iniciemos nossa análise pelas estratégias de compreensão/recepção. De acordo com o QECR, elas

Implicam a identificação do contexto e o conhecimento do mundo que para tal é relevante, bem como a ativação do processo do que se pensa ser o *esquema* adequado. Estas ações, por seu lado, desencadeiam expectativas sobre a organização e o conteúdo do que está para vir (*Enquadramento*). Durante o processo da atividade de recepção, os indícios identificados no contexto geral (linguístico e não linguístico) e as expectativas em relação a esse contexto construídas pelo esquema relevante são utilizados para construir uma representação do significado que está a ser expresso e uma hipótese quanto à intenção comunicativa subjacente. Através de um processo de aproximação sucessiva, as lacunas aparentes e possíveis da mensagem são preenchidas de modo a dar substância à representação do significado. Constrói-se, assim, a significação da mensagem e das suas partes constituintes (*Inferência*). As lacunas preenchidas por inferência podem ser causadas por restrições linguísticas, condições de recepção difíceis, falta de conhecimento do assunto ou porque o locutor/escrevente supõe que as questões são familiares e utiliza subentendidos e eufemismos. A viabilidade do modelo corrente obtido por este processo é verificada na confrontação com os indícios co-textuais e contextuais referenciados para que se possa ver se eles ‘cabem’ no esquema ativado – o modo como se está a interpretar a situação (*Verificação de Hipótese*). Se for identificada uma discrepância, volta-se ao ponto de partida (*Enquadramento*) em busca de um esquema alternativo que explique melhor os indícios referenciados (*Revisão de Hipóteses*) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 111)

Na segunda etapa de nossa metodologia, buscamos fornecer aos alunos o conhecimento tanto do texto fonte quanto do texto de destino. Quando da primeira reprodução da gravação, os alunos deveriam, como se prevê no QECR, ter enquadrado a situação comunicativa que era a gravação na secretária eletrônica. A partir do momento em que reconhecessem o esquema desse gênero textual, deveriam ser capazes de construir hipóteses acerca de seu conteúdo: uma gravação na secretária eletrônica deve possuir uma mensagem simples, normalmente um pedido para fazer algo por meio de uma instrução básica, mas rica em dados pertinentes entre si.

As inferências constroem o sentido da mensagem, mas pode haver lacunas, principalmente no caso de alunos com alguma dificuldade de compreensão ou desconhecedores de certos elementos linguísticos ou profissionais.

Observando as produções dos alunos, podemos perceber que muitos deles apresentaram folhas “limpas”, ou seja, não tomaram notas durante a reprodução da gravação. Entretanto, os alunos tomaram notas a lápis nas margens das provas e as apagaram antes de entregá-las, alegando ter vergonha de expor suas reflexões.

Nossa ideia de propor um questionário de compreensão oral, do tipo questão-resposta, para ser respondido durante e após a reprodução da gravação funcionou como apoio às estratégias de recepção, visto que todos os alunos se basearam nas respostas dadas neste

questionário para compor o texto de destino. Além disso, a maioria dos alunos utilizou o espaço de resposta para a questão “*Quel est l’objet?*” para praticamente compor a mensagem que seria produzida no exercício seguinte.

Alguns alunos tomaram notas durante a gravação e as deixaram na folha, possibilitando-nos entender seu processo de recepção oral. A maioria das anotações refere-se às datas e números de páginas, comprovando a dificuldade de se memorizar a pronúncia destes por extenso e que eles são muitas vezes alvos das estratégias de avaliação e remediação.

Dois alunos não apresentaram marcas visíveis de estratégias de compreensão e sua composição corresponde sem alterações às respostas dos questionários. Ambos já exerciam a profissão de secretário na época da avaliação e provavelmente por isso não fizeram uso de uma mediação “formal” entre o texto fonte e o de destino.

Analisaremos agora o uso das estratégias de mediação. Segundo o QECR, as estratégias de mediação

Refletem os modos de lidar com as dificuldades resultantes de se usarem recursos limitados para tratar a informação e para encontrar um significado equivalente. O processo pode envolver um planejamento prévio para organizar e maximizar os recursos (*Desenvolvimento do conhecimento anterior; Localização dos suportes; Preparação de um glossário*), mas também uma reflexão sobre como abordar a tarefa a executar (*tomando em consideração as necessidades dos interlocutores; selecionando o tamanho da unidade a interpretar*). Durante os processos de interpretação, de explicação ou de tradução, o mediador precisa prever aquilo que se segue, ao mesmo tempo em que formula o que foi dito, jogando, geralmente, com dois ‘pedaços’ ou unidades a interpretar simultaneamente (*Previsão*). É necessário anotar modos de exprimir as coisas, a fim de enriquecer o seu glossário (*Anotar possibilidades, equivalências*) e de construir ilhas de confiança (pedaços pré-fabricados) que libertam a capacidade de processamento na previsão. Por outro lado, é necessário também usar técnicas para evitar as incertezas e as falhas – enquanto se mantém a capacidade de previsão (*preencher lacunas*). A avaliação situa-se no nível comunicativo (*controle de conformidade*) e no nível linguístico (*controle da coerência dos usos*) e, indubitavelmente, no caso da tradução escrita, a avaliação conduz à remediação através da consulta de obras de referência e de especialistas no domínio em causa (*afinação com a ajuda de dicionários e de thesauri; consulta de especialistas, de fontes*) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 130)

Como dito anteriormente, no que diz respeito ao planejamento prévio, que depende do desenvolvimento de conhecimento anterior, procuramos trabalhar os gêneros textuais da tarefa com antecedência na etapa anterior, o que possibilitou aos alunos que enquadrassem a gravação na secretária eletrônica e depreendessem seu conteúdo, levantando hipóteses, inferindo o sentido da mensagem e preenchendo as lacunas existentes. Neste momento, é preciso verificar se os alunos procuraram considerar as necessidades dos interlocutores e se eles selecionaram o tamanho das unidades a interpretar.

O questionário de compreensão oral proposto durante a reprodução da gravação deveria ter auxiliado os alunos a considerar as necessidades dos interlocutores, pois tinham a intenção de balizar sua recepção auditiva, captando os dados necessários para a composição do texto de destino. As respostas dadas no questionário de compreensão oral foram utilizadas pelos alunos para a produção do exercício final.

Um dado importante acerca do questionário é que esperávamos como resposta à questão “*Quel est l’objet du message?*” apenas “*absence du professeur*” ou “*activités pendant l’absence du professeur*”, ou seja, apenas uma frase que resumisse o assunto. A maioria dos alunos usou o espaço dessa questão para praticamente compor o núcleo da mensagem a ser colocada no segundo exercício. Dos poucos alunos que colocaram apenas uma frase como resposta a essa questão, a maioria era composta por alunos que já executavam funções de secretariado na época. Tal atitude nos leva a crer que o conhecimento profissional nesses casos fez com que esses alunos não encarassem o espaço da resposta como lugar para elaborar um prototexto, mas apenas para responder à questão.

No que diz respeito à seleção do tamanho das unidades a interpretar, vários alunos tomaram notas durante a reprodução da gravação. A maioria desses, entretanto, as fez a lápis e as apagou, alegando terem vergonha de expor suas estratégias de compreensão. Mesmo assim, percebemos que a estratégia de criar “ilhas de confiança” para liberar as capacidades de previsão é comumente usada pela maior parte dos alunos e se revela bastante efetiva, pois a maioria dos alunos que fez uso das anotações compôs textos de destino mais ricos em informações extraídas do texto fonte.

Outra estratégia usada pelos alunos foi a experimentação de ortografias. Muitos alunos comparavam a mesma palavra com diferentes ortografias para conferir, por exemplo, diferenças de número e gênero. A experimentação de ortografias também foi utilizada para verificar números por extenso e desinências verbais.

A anotação durante a reprodução da gravação e a experimentação de ortografias antes da produção podem ser consideradas evidências do uso de estratégias de mediação entre a compreensão oral e a produção escrita.

Por fim, analisemos as estratégias de produção. De acordo com o QECR, as estratégias de produção

Envolvem a mobilização de recursos e o equilíbrio de competências diferentes – explorando forças e minimizando fraquezas – de modo a fazer coincidir o potencial disponível com a natureza da tarefa. Os recursos internos serão ativados, implicando possivelmente uma preparação consciente (*ensaiar*), possivelmente calculando o efeito de estilos, estruturas discursivas ou formulações diferentes (*levar em conta o*

auditório), possivelmente pesquisando ou obtendo ajuda na resolução de uma deficiência (*localizar recursos*) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 98-99)

Para realizar essa parte da tarefa, os alunos de fato ensaiaram quando utilizaram o espaço de resposta da última questão do exercício de compreensão oral para compor o essencial da mensagem a ser colocada no segundo exercício. Entretanto houve alunos que dispensaram o ensaio: se observarmos a atuação profissional destes, veremos que em sua grande maioria foram aqueles que já atuam em esferas administrativas os que não utilizaram o espaço das respostas para ensaiar o texto da mensagem a ser escrita no exercício dois.

Os alunos também levaram em conta o leitor (no caso, o professor que ia corrigir a avaliação) quando experimentaram diferentes ortografias da mesma palavra ou diferentes estruturas para uma mesma frase. Outra estratégia de consideração do leitor foi o fato de muitos alunos rascunharem o texto a lápis e depois escreverem com a caneta por cima para enfim apagá-lo. Muitos alunos consideram que as rasuras e ressalvas, bem como anotações de canto de página podem prejudicá-los academicamente e preferem evitar seu uso em textos que serão apreciados por professores.

Quando *não* se mobilizaram ou localizaram os recursos adequados, o utilizador da língua pode considerar aconselhável empreender uma versão mais modesta da tarefa e, por exemplo, escrever um postal em vez de uma carta; por outro lado, tendo localizado o apoio necessário, pode optar por fazer o contrário – aumentar a dificuldade da tarefa (*ajustar a tarefa*). Do mesmo modo, sem recursos suficientes, o aprendiz/usuário poderá ter que pôr em causa aquilo que realmente gostaria de exprimir, de forma a utilizar os meios linguísticos disponíveis; se, pelo contrário, tiver acesso a um apoio linguístico suplementar, talvez disponível durante a revisão, poderá permitir-se ser mais ambicioso na formulação e expressão dos seus pensamentos (*ajustar a mensagem*) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 99). Os modos de restringir as ambições, de forma a ser possível ir ao encontro dos recursos e assegurar o êxito numa área mais limitada, têm sido descritos como *estratégias de evitação*; o contrário, ou seja, o encontrar meios de lidar com as situações, tem sido descrito como *estratégias de êxito*. Ao usar estratégias de êxito, o usuário da língua adota uma abordagem positiva com os recursos que possui: aproximação ou generalização com uma linguagem mais simples, parafraseando ou descrevendo aspectos do que quer dizer, ‘estrangeirando’ até expressões (*compensar*) da L1 (língua materna); utilizando uma linguagem pré-fabricada altamente acessível com a qual se sente seguro – “ilhas de confiança” – para criar um caminho sólido através daquilo que, para ele, é uma situação nova ou um conceito que quer exprimir (*construir sobre o conhecimento anterior*), ou apenas para fazer uma tentativa com aquilo que sabe mais ou menos e que pensa que poderá *resultar* (*tentar*) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 99)

Os alunos utilizaram estratégias de ajuste da mensagem em diferentes ocasiões. Dois alunos ausentaram-se durante as aulas da segunda etapa e não conheciam as normas de composição da nota de serviço. Cada um deles utilizou uma estratégia diferente para assegurar seu êxito numa área mais limitada: o primeiro fez considerações acerca do conteúdo

da gravação, produzindo um texto mais próximo das anotações de compreensão feitas pelos outros colegas, pois não tinha condições de passar da fase da compreensão para a produção. O segundo aluno, também desconhecedor da estrutura da nota de serviço, produziu uma carta comum, pois reconheceu nas questões de compreensão elementos compatíveis entre ambas. Tal atitude também pode ser considerada uma estratégia de êxito, pois o primeiro aluno, de certa forma, descreveu aspectos do que queria dizer, isto é, que havia entendido o sentido da gravação, não apenas os dados; já o segundo, aproximou seu texto de um gênero conhecido e que, a seu ver, poderia substituir a nota de serviço como veículo daquela mensagem.

Alguns alunos, mesmo não tendo produzido uma carta no formato do gênero propriamente dito, acrescentaram às suas produções fórmulas de cumprimento e despedida. Mesmo que a carta pessoal e a comercial não tenham sido trabalhadas durante a segunda etapa do curso, os alunos consideraram tais elementos como ilhas de segurança que garantiriam ao documento um aspecto mais completo. Trata-se provavelmente de uma estratégia muito comum que também leva em consideração o leitor: acreditando ser melhor “sobrar do que faltar” o aluno acrescenta elementos que, em princípio, não comprometem o sentido da mensagem, mas cuja ausência possa resultar em “desconto na nota”.

Um terceiro aluno, por não ter compreendido o verbo “*rendre*”, substituiu-o por “*analyser*”, mostrando ter inferido o destino das atividades quando da volta do professor e preenchido a lacuna com um termo que ele sabia não ser “*corriger*” nem “*évaluer*”, muito usados em sala de aula durante o curso.

Esteja o utilizador da língua consciente ou não desta compensação – de estar a andar no arame ou a usar uma linguagem à experiência –, o *feedback* em termos de expressões faciais, gestos e a sequência da conversa dão-lhe a oportunidade de controlar o resultado da comunicação (*controlar resultado*). Para além disso, especialmente em atividades não interativas (p. ex.: fazer uma exposição, escrever um relatório), o utilizador da língua poderá conscientemente controlar linguística e comunicativamente lapsos e erros ‘favoritos’ e corrigi-los (*autocorreção*) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 99)

O controle de resultado e a autocorreção se deram de formas variadas. Durante a avaliação, vários alunos demonstraram a mesma dúvida com relação à pessoa do remetente. Sendo a secretária a mediadora da comunicação entre o professor e os alunos, esperávamos que o texto fosse escrito na primeira pessoa, na voz do professor ou impessoalmente, usando o verbo *y avoir* para construir uma frase como “*Comme il n’y aura pas de cours de français du 19 au 26 octobre, vous êtes priés de faire les activités des pages 84 à 94 et les rendre le 6 novembre*”.

Apenas um aluno recorreu à impessoalidade marcada pelo uso de um verbo impessoal. Os demais dividiram-se entre os que optaram pela terceira pessoa, como forma de alcançar a impessoalidade (*Le professeur sera absent; Le professeur s'absentera*) e os que adotaram a primeira pessoa (*Je serai absent*). Esse comportamento pode ser considerado como controle e autocorreção, pois são visíveis em alguns casos, sob as ressalvas e rasuras, sucessivas experiências entre o uso da primeira e da terceira pessoas, além das várias versões a lápis várias vezes apagadas. Há também inserções de última hora, ou seja, quando o aluno considerava seu texto pronto, ele teve a impressão de que ainda faltava algum elemento.

3.5.2. Comentários sobre as atividades

Além das estratégias usadas pelos alunos, é preciso considerar o resultado de suas produções. A ortografia, a gramática e a sintaxe foram levadas em conta e apresentaram, como o esperado, erros típicos de alunos iniciantes, mas foram relevados na medida em que não comprometessem a compreensão da mensagem final. Consideramos como critérios para a avaliação o cumprimento das normas da nota de serviço, a presença dos dados contidos na gravação e a coerência da mensagem final.

De forma geral, quase todos os alunos obedeceu as normas de composição da nota de serviço, apenas esquecendo-se ou trocando algum item, como o remetente, colocando-o nos espaços entre 1 e 5 do modelo em branco, quando ele deveria ficar no final do documento (espaço 7). Em alguns casos, fórmulas de cumprimento e despedida foram utilizadas, o que não é um erro grave, podendo ser considerado um preciosismo da parte do aluno por não aceitar a impessoalidade a ser expressa pelo documento.

A maioria dos alunos compreendeu o conteúdo da gravação, o que pode ser visto nas respostas do questionário de compreensão, usando inclusive o espaço da questão sobre o assunto para redigir um rascunho da mensagem a ser produzida no modelo em branco. Na maioria das produções, a maioria dos dados propostos está presente.

Também em quase todas as produções é possível compreender que o professor estará ausente durante um tempo e que os alunos deverão cumprir uma tarefa nesse período. Os erros de alguns alunos ficaram por conta de dados que não foram compreendidos e que podem ser detectados já no exercício de compreensão.

Com base na produção dos alunos, à luz das teorias que fundamentam a perspectiva acional, podemos afirmar que é possível elaborar atividades e praticar um ensino com objetivos específicos para o ensino do francês no Secretariado Executivo a partir da mediação

entre textos de cunho profissional. Isso ocorre porque aliando os saberes linguísticos e profissionais veiculados através de textos autênticos, nossos alunos mobilizaram estratégias que viabilizaram o cumprimento da tarefa proposta com bastante sucesso.

CONCLUSÕES

Nossa principal hipótese de trabalho era que se o ensino do francês com objetivos específicos para o curso de Secretariado Executivo aliasse o saber profissional, o saber linguístico, o texto e as estratégias das competências necessárias ao processamento desse texto, os alunos alcançariam uma dupla aprendizagem porque ambos os saberes se apoiariam reciprocamente.

Acreditamos que essa reciprocidade se manifestaria através da mediação entre tarefas, sendo a primeira de compreensão de um texto fonte e a segunda, a produção de um documento de destino, pois ao mobilizar estratégias de compreensão tendo em mente o texto a ser produzido, a seleção de elementos a serem empregados no texto de destino seria agilizada; durante a produção do texto de destino, o aluno faria consultas ao texto fonte para verificar a conformidade de sua produção com os dados originais. Também acreditamos que o mesmo processo poderia ser aplicado a uma turma de nível iniciante contanto que ele fosse progressivo e respeitasse seus limites de assimilação e conhecimento da língua e dos conteúdos profissionais envolvidos.

Para chegar a esse objetivo, elaboramos um plano em três etapas que envolvia inicialmente uma formação mais geral em francês com objetivos específicos, trabalhando textos orais, escritos e audiovisuais voltados para o secretariado e o mundo do trabalho juntamente com um livro didático a partir do qual seriam dadas as estruturas gramaticais de forma sistematizada e progressiva.

Numa segunda etapa, trabalhamos separadamente e em fases a compreensão e produção do texto oral e do texto escrito para habituar os alunos aos gêneros envolvidos. Na terceira e última etapa, propusemos uma avaliação na qual os alunos deveriam passar a mensagem do texto fonte oral para um texto de destino escrito e escolhemos para tanto uma mensagem na secretária eletrônica e uma nota de serviço por se tratar de textos bastante recorrentes no mundo de comércio e negócios em língua francesa.

Os resultados dessa aplicação mostraram que os alunos de fato mobilizaram as estratégias de mediação ao tomarem notas, experimentarem ortografias e utilizar o espaço de resposta das questões de compreensão para compor um prototexto do que seria sua mensagem final no texto de destino. As estratégias de mediação misturaram-se com as de compreensão e de produção, proporcionando uma reciprocidade entre as competências de linguagem, resultando numa nota de serviço dentro das normas de composição, que respeita as

informações contidas no texto fonte e cuja mensagem original pode ser reconhecida no texto de destino.

A partir desses resultados, podemos admitir que a mediação entre tarefas envolvendo textos profissionais de diferentes gêneros resulta em aprendizagem da língua francesa e da aquisição de conhecimentos relativos ao futuro ofício dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUPECLE, M.; ALVAREZ, G. *Français Instrumental et Français Fonctionnel*. 2e Rencontre Mondiale des Départements d'Etudes Françaises. AUPELF. Strasbourg, 17-23 julho.
- BEACCO, J-C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2007.
- BESSE, H. ; GALISSON, R. *Polémique en didactique – du renouveau en question*. Paris, Clé, 1980.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRUNETEAU, G. *Dossier pédagogique : être secrétaire aujourd'hui*. In : *Point Commun* N° 4, Paris : CCIP, 1998, pp 15-25.
- CARRAS, C. ; TOLLAS, J. ; KOHLER, P. ; SZILAGYI, E. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langues*. Paris : Clé, 2007.
- CAHIERS DE L'ASDIFLE No 14. *Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? Actes des 29^{es} et 30^{es} rencontres*, Paris/Grenoble, 2003.
- CHALLE, O. *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica, 2002.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – ensinar, aprender, avaliar*. Porto: Edições ASA, 2001.
- COSTE, D.; GALISSON, R. *Dictionnaire de didactique de langues*. Paris : Hachette, 1976.
- CUQ, J-P et alii. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE/CLÉ international, 2003.
- CUQ, J-P. ; GRUCCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2003.
- DAILL, E. *Secrétariat.com*. Paris : Clé, 2005.
- EURIN, S. *UE : Français sur objectifs spécifiques (Cours)*. Grenoble: CNED, 1992.
- GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé, 1993.
- GILLMANN, B. *Travailler en français en entreprise* (vol. 1). Paris, Didier, 2007.
- LEHMANN, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1993.

MANGIANTE, J-M.; PARPETTE, C. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette, 2004.

MARCUSCHI, A. *Da fala para a escrita : atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARRET, A., SIMONET, R. SALZER, J. *Écrire pour agir*. Paris : Les éditions d'organisation, 1995.

MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, 1996.

MOURLHON-DALLIES, F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier, 2008.

PEYTARD, J. *Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage*. In: *Langue française*. N°64, 1984. pp. 17-28.

PIETRARÓIA, C. M. C. *Ainda há lugar para o francês instrumental no século XXI?*. In: Verónica Braun Dahlet. (Org.). *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo: Humanitas - FAPESP, 2011, v. 1, p. 339-350.

PORCHER, L. *Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen*. In : *Études de Linguistique Appliquée*, no 23, 1976. P. 6-17.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris : Clé, 1994.

VIGNER, G. *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette, 1984.

SITES CONSULTADOS

Objetivos do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da UEM:

<http://www.set.uem.br/index.php?conteudo=objtivos> . Acesso em 15 de dezembro 2011.

Programas das disciplinas de francês no Secretariado Executivo Trilíngue da UEM:

http://www.set.uem.br/programas/3396_lingua_francesa_1.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2011

http://www.set.uem.br/programas/3403_lingua_francesa_2.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2011

http://www.set.uem.br/programas/3410_lingua_francesa_3.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2011

http://www.set.uem.br/programas/lingua_francesa_4.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2011)

Certificações e parâmetros da Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris:

<http://www.fda.ccip.fr>. Acesso em 15 de dezembro de 2011.

<http://www.fda.ccip.fr/examens/dfp-secretariat-b1>. Acesso em 15/12/2011

<http://www.fda.ccip.fr/examens/dfp-secretariat-b2>. Acesso em 15/12/2011.

Texto sobre a profissão do secretariado:

<http://www.kelformation.com/fiches-metiers/secretaire-assistante.php>

Atividades elaboradas por Joelle Bonenfant e Jean Lacroix:

http://www.fda.ccip.fr/documents/melopee/fda/co_accueil_telephonique.pdf . Acesso em 15 de dezembro de 2011.

http://www.fda.ccip.fr/documents/melopee/fda/co_appel_ou_reception_dappel.pdf . Acesso em 15 de dezembro de 2011.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, G. *Français fonctionnel, français instrumental, français scientifique, langue de spécialité, traduction*. Strasbourg : Deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises, 1977 (Comunicação oral).

ALVAREZ, G. *Niveau seuil et enseignement fonctionnel du français*. Toronto : Université de Toronto, 1980 (Comunicação oral).

ARNAUD, M-H. ; JEANNARD, R. ; LAMAILLOUX, P. *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette, 1993.

BEACCO, J-C. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2007.

BEACCO, J-C. ; LEHMANN, D. *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Recherches et Applications n° spécial. Paris : Hachette, 1990.

BEACCO, J-C. ; PORQUIER, R. *Niveau A1 pour le français – un référentiel*. Paris : Didier, 2007.

BESSE, H. ; GALISSON, R. *Polémique en didactique – du renouveau en question*. Paris, Clé, 1980.

BEZERRA, T.M.F. ; MACHADO, M.C. ; MOREIRA, M.C. *Introduction au français instrumental*. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1978.

BOOTH, W.C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J.M. *A arte da pesquisa*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOYER, H. ; BUTZBACH, M. ; PENDANX, M. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé, 1990.

BRUNETEAU, G. *Dossier pédagogique : être secrétaire aujourd'hui*. In : *Point Commun* N° 4, Paris : CCIP, 1998, pp 15-25.

CAHIERS DE L'ASDIFLE No 14. *Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?* Actes des 29^{es} et 30^{es} rencontres, Paris/Grenoble, 2003.

CALVET, J-L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CARRAS, C. ; TOLLAS, J. ; KOHLER, P. ; SZILAGYI, E. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langues*. Paris : Clé, 2007.

CASTELLOTTI, V. ; PY, B. *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Éditions, 2002.

CHALLE, O. *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica, 2002.

CHEVALIER, B. *Leitura e anotações*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHISS, J-L. ; DAVID, J. ; REUTER, Y. *Didactique du français*. Paris : Nathan, 1995.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – ensinar, aprender, avaliar*. Porto: Edições ASA, 2001.

CORACINI, M. J. F. *Ensino instrumental de línguas*. São Paulo : Educ, 1987.

_____. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

CELANI, M.A.A. ; FREIRE, M.M. ; RAMOS, R.C.G. (orgs). *A abordagem instrumental no Brasil – um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CORNAIRE, C. *La lecture en didactique des langues*. Anjou (Québec) : CEC, 1991.

COSTE, D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier/Didier, 1994.

CUQ, J-P *et alii*. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE/CLÉ international, 2003.

CUQ, J-P. ; GRUCCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2003.

DAILL, E. *Secrétariat.com*. Paris : Clé, 2005.

DANY, M. ; GELIOT, J.; PARIZET, M.L. *Le français du secrétariat commercial*. Paris: Hachette, 1977.

DEBYSER, A.; MASSACRET, E.; PATCHOD, A.; THIERRY, A.M. *Analyse de méthodes de français langue étrangère, vol. 1 : français à objectifs spécifiques*.

DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement – pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF, 1992.

DIONISIO, A.P. ; MACHADO, A.R. ; BEZERRA, M.A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUBOIS, J. *et alii*. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cúltrix, 1998.

EURIN, S. ; HENAO, M. *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette, 1992.

EURIN, S. *UE : Français sur objectifs spécifiques (Cours)*. Grenoble: CNED, 1992.

GALERY, E. D. ; BORGES, I. L. *Prática de leitura (francês instrumental)*. Belo Horizonte : UFMG/PROED, 1983.

GALISSON, R. ; PUREN, C. *La formation en questions*. Paris : Clé, 1999.

GAONAC'H, D. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. Paris : Hachette, s/d.

GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier, 1990.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé, 1993.

GIASSON, J. *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin, 1990.

GIASSON, J. *La lecture – de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin, 1995.

GILLMANN, B. *Travailler en français en entreprise* (vol. 1). Paris, Didier, 2007.

HILTON, S. ; VELTCHEFF, C. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette, 2003

KUNDMAN, M.S. *Ensinando e aprendendo o francês em nível universitário: o caso USP*. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

LAMOUREUX, J. *Les combines du téléphone (fixe et portable)*. 2a edição. Grenoble : PUG, 2009.

LEHMANN, D. *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*. Paris : Credif/Didier, 1980 .

LEHMANN, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1993.

LES LANGUES MODERNES N° 1. Paris : APVL, 1993.

LES LANGUES MODERNES N° 3. Paris: APVL, 1994.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.

MARCUSCHI, A. *Da fala para a escrita : atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MANGIANTE, J-M.; PARPETTE, C. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette, 2004.

MARRET, A., SIMONET, R. SALZER, J. *Écrire pour agir*. Paris : Les éditions d'organisation, 1995.

MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, 1996.

MOURLHON-DALLIES, F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier, 2008.

MOURLHON-DALLIES. F. Recherches et applications n° 42, *Langue et travail*. Paris : Clé, 2007.

PENDANX, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette, 1998.

PENFORNIS, J-L. *Français.com*. Paris : Clé, 2002.

_____. *Vocabulaire progressif du français des affaires*. Paris : Clé, 2004.

PEREIRA, E.M.A. *Professor como pesquisador : o enfoque da pesquisa-ação na prática docente*. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente, professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERRENOUD, P. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant – professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF, 2001.

PEYTARD, J. *Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage*. In: *Langue française*. N°64, 1984. pp. 17-28.

PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette, 2004.

_____. *Monsieur Thibaut et le Bec Bunsen*. In : *Études de Linguistique Appliquée*, no 23, 1976. P. 6-17.

PORQUIER, R. e PY, B. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier, 2004.

PUREN, C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier, 1994.

_____, *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle* : Congresso anual da Associação Francesa dos Professores de Línguas nos Institutos Universitários de Tecnologia, realizado de 3 a 5 de junho de 2003 em Auch, França.

SOUCHON, M. ; GAONAC'H, D. *Aile n° 13 – La lecture en langue étrangère*. Paris : Encrages, 2000.

ROEGIER, X. *Une pédagogie de l'intégration – compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Buxelas : De Boeck, 2001.

ROSEN, E. Recherches et Applications n° 45 : *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches*. Paris : Clé, 2009.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris : Clé, 1994.

THIERRY, A-M. *Analyse de méthodes français langue étrangères, vol. 1 : français à objectifs spécifiques*. Paris : CIEP, 1996.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

TROCMÉ-FABRE, H. *Réinventer le métier d'apprendre – le seul métier durable aujourd'hui*. Paris : Éditions d'organisation, 1999.

VERONIQUE, D. (org.) *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier, 2009.

VIGNER, G. *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette, 1984.

WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette, 1983.

APÊNDICE A – Fac-símile das tarefas produzidas pelos alunos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilingue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom _____

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

professeur
 Fabio, du *professeur* du français du secrétariat

b) À qui ?

maître (?)

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

*Non - le principal destinataire c'est le ~~secr~~ *secr* du secrétariat.*

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui, 27 du octobre 20-27 octobre; 3 novembre

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Non. 85-95

f) Quel est l'objet du message ?

étudiants devant du 20-27
 Le prof du français *travail* avant un 27 octobre
 et des *travaux* de *donnés* sur *pages* 85,
 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94 et 95.

La faire les activités des pages 85 à 95

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

~~Direction des Affaires~~
1. UEM

2. 06/10/10

3. Département de Lettres / Prof. Fabio

4. Activités pour faire pendant l'absence du professeur

5. Premier année du Secrétariat

6. (Salut à tous et à toutes) Les professeurs
~~et les étudiants~~ seront absents le 27/10. du 20 au 27/10
Vous devez faire les pages 85, 86, 87, 88,
89, 90, 91, 92, 93, 94, 95. (merci)

7. Fabio Puerri

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☒ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ( ) « Vous êtes obligés de »
( ) « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
( ) « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement et répondez :

a) Qui parle ?

Fábio le professeur de français

b) À qui ?

Morlene

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pourquoi ?

Les étudiants du cours de Secrétariat

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

27, octobre, prochaine

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Morlene. chiffres, numéros, etc.

f) Quel est l'objet du message ?

faire les activités des pages 76 85.

Qui doit le faire et pourquoi ?

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

Lettres
Département de langues

2. 10/06/2010
3. Les étudiants du cours de recitricie
4. Activités de français
5. Prof. Fabris
6. Faire les exercices des pages 75, 85 pour le 3 novembre (27 octobre) prochaine. parce que le prof. Fabris sera absent du 20 au 27 octobre 2010.

Tous êtes priés de...

Fabris
Le professeur de français

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom: _____

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

Fabio

b) À qui ?

à l'élève

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, les destinataires sont les élèves

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui, 20 et 27 octobre et 3 novembre

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Sur l'avis, 85 et 95

f) Quel est l'objet du message ?

Informez les élèves de la première année du cours de secrétariat que le professeur de français sera absent de 20 à 27 octobre et qu'il y aura des activités

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Professeur suris absent en octobre

2. 10 octobre ^{du} 2010

3. Pour ^{aux} les élèves de la première ^{année} de secretariat

4. Du Département de lettres

5. _____

6. Chers élèves, le professeur de français, Fabrice
Pierini, sera absent du 20 au 27 octobre et
vous êtes priés de faire les activités des pages
85 à 95. Ses activités seront analysées pour
le 3 novembre.

(Merci beaucoup de votre attention)

7. Marlène
chef du département de lettres

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom: [REDACTED]

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- pas obligés*
☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de » *par favor*
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à » *être conviés*

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

Fabio, le professeur des français du ~~travaux~~ département de ~~la~~ 3^{ème} année de lettres.

b) À qui ?

Martini

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, les destinataires sont aussi les élèves du 1^{er} Annuel du Cours de Secrétariat.

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui, les dates sont : ~~du~~ 20 Octobre, de 20 à 27 Octobre et 3 Novembre.

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Oui, les nombres des pages : 85 à 95

f) Quel est l'objet du message ?

Les élèves doivent faire les exercices des pages 85 à 95 pour ~~être~~ remettre à Professeur Fabio le 3 Novembre ; parce qu'il sera absent du 20 à 27 Octobre.

1^{er} Annel du Cours de Secrétariat

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Université Estadual de Maringá.

Aux élèves ^{de la} 1^{ère} année du cours de Secrétariat

3. M. F. F. F., professeur de français.

4. 6 Octobre.

5. Exercices pour remettre le 3 Novembre.

6. Il n'y aura pas des cours de français du 20 à 27 Octobre, mais les élèves ^{de la} 1^{ère} année du cours de Secrétariat doivent faire les exercices des pages 85 à 95 pour ^{les} remettre le 3 Novembre prochain.

7. F. F. F., professeur de français.

Il y aura

Il n'y aura pas des

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom: _____

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

Fábio, professeur de français du département de lettres

b) À qui ?

Marlene

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, le destinataire du message est le groupe du premier an du cours de secrétariat.

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

20 à 27 octobre, professeur absent, livres les activités 03 de novembre

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Quin, des pages de activités (85-95)

f) Quel est l'objet du message ?

AS
Livrer les activités de pages 85 jusqu'à 03 de novembre parce que les jours 20-27 de octobre le professeur est absent

attention quinze

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Département de Lettres

2. 06/10/2010

3. Prof. Fabio, département de Lettres

4. Étudiants 1^{er} an du cours de secrétariat

5. Activités pour 03^{er} novembre

6. Les jours 20-27 de novembre je serai absent.
S'il vous plaît, faire les activités de pag. 85-95
et livrer pour 03^{er} novembre.

7. Prof. Fabio
Département de Lettres

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom: _____

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

Fábio, professeur de français

b) À qui ?

Marlene

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, le destinataire sont les élèves.

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui, 20-27 octobre et 03 novembre

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Oui, les pages 85-95

f) Quel est l'objet du message ?

Informar les élèves du 1^{er} année que ^{de la} le prof ^{serait} absent ^{du au} le 20-27 octobre et devront faire les activités de ^{des} les pages 85-95 pour 3 novembre prochain.

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Université Est. Maringa

2. Le 03 novembre

3. Au toutes les élèves de 1^{re} année ^{la} Secrétariat

4. Les activités

5. Professeur Libio

6. En raison de ~~être~~ ^{être} absent le 20-27 octobre, vous êtes priés de faire les activités de ^{des} les pages 85-95 pour le 03 novembre prochain.

1. Libio Lucas Pienon

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom: _____

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☐ l'expéditeur
☒ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☒ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement et répondez :

a) Qui parle ?

Fábio, le professeur de Français du Département de Lettres ✓

b) À qui ?

Manuel / Marlene ✗

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Le Manuel n'est pas le destinataire parce que le message est pour le Président du Secrétariat Executiv Trilingue ✓

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

20 à 27 octobre, prochain 3 novembre ✓

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

des pages par faire l'activités 85 à (88) 95 ✓

f) Quel est l'objet du message ?

Arrêter la 1^{ère} année du cours secrétaire exécutive trilingue
 qu'il elles vont rester sans cours aux jours
 20 à 27 octobre et elles ont qui fait les pages
 85 à 95 pour prochain 3 novembre ✓

document faire

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Université Étienne de Maringo

2. 20 à 27 octobre → date de l'expédition

3. Professeur Fobio

4. 1^{ère} année du Secrétaire Exécutif trilingue

5. L'absence du professeur Fobio

6. Le professeur Fobio sera absent ⁺ [ont
 jour ^{du} 20 ^{au} 27 octobre et vous êtes priés de
 faire les activités ^{des} dans les pages 85 à 95
 pour prochain 3 novembre.

7. Fobio A. Florini

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et N

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

Fabio Professeur de Français du Département de Letras

b) À qui ?

Marlene

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, parce que Marlene c'est de personnel qui avertira le client

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui, 27 de octobre et 3 de novembre

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Oui, les nombres de pages : 85 à 95.

f) Quel est l'objet du message ?

Informar les élèves de première année du cours de Secrétariat Exécutif que le professeur Fabio sera absent du 27 de octobre et 3 de novembre (pour) faire les activités de pages 85 à 95 pour 3 de novembre prochain.

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Universidade Estadual de Maringá

2. 6 de outubro, 2010

3. Informar que o professor será ausente.

4. Êleves de primeira année de Secretariado Executivo

5. Departamento de Letras / Prof. Fábio

6. Êleves, 27 ^{do} outubro de 2010, se será ausente. [em
le classe] et vous ^{êtes} devront ^{finir} finir les
activités de pages 85 à 95 pour 3 de novembre
prochain.

7. Professeur Fábio

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Picirini

Prénom et N°

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement et répondez :

a) Qui parle ?

C'est une rapide présentation de professeur Fabio

b) À qui ?

Il parle à Marlène.

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Le destinataire du message c'est les élèves de secrétariat ^{et}

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

25 octobre, 20-27 octobre / 3 novembre

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

quatre-vingt ans / quatre-vingt quinze.

f) Quel est l'objet du message ?

L'objet est le cours de secrétaire.

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. 02 Octobre 2020.

2. Les élèves de secretariat ✓
~~2. Marlene~~

3. Le dialogue écoutez un court ;

4. Département de lettre ; ✓

5. Professeur de français. ✓

6. Le dialogue de professeur parle sur tra-
 vaille. Il parle de ses élèves et le dépar-
 tement de lettre.
 Il cite les dates qui sont importants
 Marlene, qui a des notes a sont suffisant
 pour vous faire un bon(ne) travail.

7. Sabila Garcia.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et N°

9

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☒ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☒ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement et répondez :

a) Qui parle ?

Fabio, des départements de lettres

b) À qui ?

Martine

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Oui, il s'agit de première année des cours de secrétariat

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

du 20^{au} 27^{octobre} et 3^{novembre}

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

prof 95 et 95

f) Quel est l'objet du message ?

Informa les élèves que Fabio est absent de 20 aux 27 octobre, et ils doivent faire les activités

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

des jours de absence du professeur Fabio

~~1. Bonjour à tous,~~

2. Salut, Marlène

3. C'est ~~le~~ le professeur Fabio, de

4. département de lettres, ~~aux~~ aux élèves de

5. premier ~~année~~ ^{année} de secrétariat

6. Le 20 aux 27 octobre je suis absent, mais
 vous pouvez informer^{ez} les élèves de première^{re} année du
 cours de secrétariat qu'ils ^{doivent} ~~doit~~ faire les activités
 de pag 85 ^à et 95 du livre, pour remettre ~~en~~
~~le 30~~ le 30 novembre? C'est très important.

Merci~~ez~~

7. Fabio

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom: _____

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☒ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

Fábio, le professeur de français du département des lettres.

b) À qui ?

À Marlene, probablement la secrétaire du cours.

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, les destinataires sont les élèves du 1^{er} année du secrétariat.

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui, 20 jusqu'à 27 octobre et 3 novembre prochains.

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Oui, 85 et 95

f) Quel est l'objet du message ?

Informar les élèves que le professeur a rendu absent du 20 au 27 octobre et qu'ils doivent faire les activités.

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Université de Maringá.

06/10/2010

2. ~~à tous les élèves du secrétariat.~~

3. ^{aux} à les élèves du secrétariat.

4. Absence du professeur de français.

5. Secrétaire du cours de secrétariat. Département de lettres

6. Attention, élèves! Le professeur Fabris s'absentera ^{du} les 20 ^{au} à 27 octobre. Vous devez finir les activités des pages 85 à 95 pour ^{les} remettre ^{au} à le professeur le 3 novembre prochain.

7. Fabris Pierini

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☒ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement et répondez :

a) Qui parle ?

Fábio, le professeur.

b) À qui ?

Les élèves du 1^{er} année de secrétariat.

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non. Marlene reçoit l'appel, mais les élèves de secrétariat sont les destinataires.

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui. 19/10, 26/10 et 05/11.

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Oui. 84 et 94.

f) Quel est l'objet du message ?

Avertir les élèves de secrétariat sur l'absence de la professeur Fábio et les devoirs que les élèves ont à faire.

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Absence du professeur Fabio *Département de Lettres*
UOM

2. *19/10 - 26/10* → *date d'expédition*

3. Objet : Absence du professeur de Français et devoirs.

4. Destinataires : les élèves du 1^{er} année de secrétariat.

5. Expéditeur : *Mouline*.

6. Le professeur Fabio, de Français, sera absent
du 19/10 au 26/10. Les élèves de la
année de secrétariat devant faire les exercices
de *des* pages *à* 84 et 94, pour livrer *le* 05/11.

7. *Mouline* *Prof. Fabio*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom: _____

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☒ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

Professeur de français Fabio

b) À qui ?

Madame

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

(Madame) (est) le destinataire du message est les élèves ^{du} de la secrétariat

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui, le ^{du} 19 au 26 ^{de} octobre

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Les nombres de pages des activités, ^{du} 24 ^à 34

f) Quel est l'objet du message ?

(Le professeur est absent le 19 au 26 de octobre (parce que il n'est pas présent à la première de secrétariat et) les élèves doivent pour répondre faire les activités de page 24 au 34 et le rendre le 5 de novembre)

Le professeur de français de première année de secrétariat est absent ^{du} 19 au 26 de octobre et les élèves doivent faire les activités des page 24 au 34 et les rendre le 5 ^{de} novembre.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et)

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement et répondez :

a) Qui parle ?

Fábio

b) À qui ?

Valéria, Marlene

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

(Cours de secretariat) Non, il est notaire. C'est le cours de secretariat.

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

19 - 26 octobre

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

84 - 94

f) Quel est l'objet du message ?

Cours de secretariat

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. 06/10/10

2. UEM

3. Département de lettres *Département de lettres*

4. Falicia Marlène *→ élèves de la 1^{ère} année*

5. Cours de Secrétariat

6. *(Informez les élèves de la première année de cours de secrétariat que le professeur va être absent de 19 à 26 de octobre et (qu') ils devront faire les activités 84-94.*

7. Falicia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information -	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur -
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date -	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement et répondez :

a) Qui parle ?

Le professeur ^{Marlene} Fábio parle sur l'absence

b) À qui ?

^{de la} Les élèves dans première année

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, les destinataires sont les élèves dans la première année et qui reçoit l'appel c'est Marlene

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui, 19 - 26 de octobre

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Oui - les pages 34 - 94.

f) Quel est l'objet du message ?

^{des} Sur l'absence ^{des} le professeur Fábio, ^{quelles} lesquels activités les élèves font

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

Shari madras

1. UEM
2. 06/10/2010
3. Elèves dans ^{la} première année
4. Département de lettres
5. Absence de professeur
6. Elèves dans ^{la} première année, je serai absent ^{du} les jours 19-26 Octobre.
Ferez vous ^{les} activités dans les pages 84-94
La vous êtes priés de faire
7. Professeur Fabris

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

Fábio professeur de français du département de lettres

b) À qui ?

Aux ^{de la} élèves ^{de la} première année du secrétariat

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, elle est la secrétaire

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui, du 13/10/2010 à 26/10/2010 absent 05/11/2010 activité

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Oui, les pp 84 et 94.

f) Quel est l'objet du message ?

Il est ~~absent~~ ^{du} absent les 13/10 à 26/10, les élèves ^{doivent} ~~doivent~~ faire les ~~activités~~ ^{des} de les pp 84 à 94 pour le 5/11.

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. UEM

2. 06/10/2010

3. Professeur Fabio de français

4. À ^{aux} les ^{de la} élèves du ¹ première année du secrétariat

5. Activités pour le 05/11.

6. les jours 19/10 à 26/10 le professeur Fabio de français sera absent, les élèves devront faire les activités de les pp 84 à 94 pour le (jour) 05/11. ^{des}

7. ~~Amour~~ ~~Amour~~
Professeur Fabio

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et N° _____

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☒ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

C'est le professeur de français, Fábio qui parle.

b) À qui ?

Il parle à Marlene.

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, le message est pour les élèves de la première année de Secretariat Exécutif.

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Les dates sont 19 et 26 Octobre - la absence du professeur. SM1

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Les autres nombres sont 84 et 94 - les pages des activités.

f) Quel est l'objet du message ?

L'objet du message est avertir les élèves de la absence du professeur Fábio et demander que les élèves font faire les activités des pages 84 à 94 pour les rendre les 05 novembre prochain. furent

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Département de Lettres

2. 05 Octobre 2020

3. Professeur Falsio

4. Les élèves - Première année de Secrétariat Exécutif

5. 19-26 Octobre - Absence de professeur Falsio

6. Entre le 19 et 26 Octobre, le professeur de Français Falsio sera absent. Il demande que ses élèves fassent les activités de page 84 à page 91 pour le rendre le 05 novembre prochain.

7. Professeur Falsio

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom: _____

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☐ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

Fabio

b) À qui ?

Manuel / Marlène

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, parce que le message est adressé aux
secrets de secretariat et pas à Manuel

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui le 19 et 26/10; 5/11

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Oui le 84 et le 94

f) Quel est l'objet du message ?

Demanda l'information que le professeur sera
absent pendant une certaine période

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Université de Mawgá

2. 26/10/2010

3. Aux étudiants de la 1^{re} année de Secrétariat

4. Département de Lettres

5. Absence du Professeur Zébo Perini

Je vous prie de transmettre que le M. Perini sera absent du 19 au 26 octobre. Vous êtes priés de faire les activités de la page 84 jusqu'à la 94. Les activités devront être rendues le 03/11 prochain.

(Bien Cordialement)

Manuel
M. Manuel
Chef du département de Lettres

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et Nom _____

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

(x) l'information	(x) le titre résumant l'objet	(x) l'expéditeur
( ) la salutation	(x) le nom de la société	(x) nom et signature de l'expéditeur
( ) le nom de la secrétaire	(x) le destinataire	( ) l'adresse de la société
(x) la date	( ) les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☒ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☒ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement et répondez :

a) Qui parle ?

C'est le professeur Laro.

b) À qui ?

À Madame

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Oui, parce que le destinataire est mentionné dans le message.

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

Oui, du 19 au 21 de octobre. 5/11

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

Les pages 84 à 94.

f) Quel est l'objet du message ?

Orateur qui le professeur va être absent et les élèves doivent faire les activités.

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. UEM - DLE

2. Date: 06/10/2020

3. Expéditeur: Professeur Fabio - DLE

4. Destinataire: (~~relation~~) les élèves du 1^{er} année de S.E.T

5. Informen l'absence du professeur

6. Le professeur Fabio va être absent pendant les dates 19 et 25 de octobre. Les élèves ^{de la} 1^{ère} année de S.E.T. doivent faire les activités de ^{des} les pages 84 à 94 du livre.

7. Prof. Fabio

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Secretariado Executivo Trilíngue – Língua Francesa I
Prof. Fábio Lucas Pierini

Prénom et N°

Activité Évaluative

1. Répondez aux questions suivantes:

a) Les composantes de la note de service sont :

☒ l'information	☒ le titre résumant l'objet	☒ l'expéditeur
☐ la salutation	☒ le nom de la société	☒ nom et signature de l'expéditeur
☐ le nom de la secrétaire	☒ le destinataire	☐ l'adresse de la société
☒ la date	☐ les formules de prise de congé	

b) Quels sont les formules préférables lors de la composition d'une note de service ?

- ☐ « Vous êtes obligés de »
☐ « Vous avez l'obligation de »
☒ « Vous êtes priés de »
☒ « Vous devez »
☒ « Vous êtes invités à »

2. Écoutez l'enregistrement e répondez :

a) Qui parle ?

Fábio

b) À qui ?

MARINE

c) Celui qui reçoit l'appel est-il le destinataire du message ? Pour quoi ?

Non, le destinataire est les étudiants de la 1^{ère} année de secretariat

d) Est-ce qu'il y a des dates ? Lesquelles ?

2 novembre prochain / 79-26/10

e) Est-ce qu'il y a d'autres nombres ? Lesquels ?

De pages 84 à 94 84-94

f) Quel est l'objet du message ?

FABIO ADJESANTE À SECRETARIAT SECRÉTARIAT DES ÉTUDIANTS DE LA 1^{ère} ANNEE DE SECRETARIAT
pour connaître leurs SSC les étudiants du 1^{er} semestre
avant son départ. Aussi avisé sur les autres des
pages 84-94

... avant de partir

avant son départ

faire les avisés

3. Composez une note de service à partir de l'enregistrement de l'exercice 2 :

1. Étudient le Séméiologie Sept. 1978
2. La date
3. Devoir et Absent
4. Destinataire
5. Expéditeur
6. Fabio, professeur de département de littérature, veut que je ^{ANGETISSE} vous sur son absence. (Aussi dire que) bien les activités de ^{des} page 44 à 54. ^{Il retournera le 5} ^{NOUVEAU} prochain pour prendre les activités.
7. Marlene

Apêndice B – Questionário aplicado aos alunos

Curso de francês com objetivos específicos em Secretariado Executivo Trilíngue
Universidade Estadual de Maringá
Março de 2010

Caro aluno, este questionário tem por objetivo fazer um levantamento prévio do seu perfil em relação ao Secretariado Executivo e às línguas estrangeiras. A participação é voluntária e anônima.

1. Sexo: (   ) F | (   ) M

2. Idade: _____

3. Você conhece alguma língua estrangeira? Qual ou quais são elas?

---

4. Você exerce alguma atividade remunerada no turno contrário ao do curso? Qual?

---

5. Caso exerça atividade remunerada no contraturno, você usa línguas estrangeiras para realizá-la?

Apêndice C – Atividades de compreensão realizadas ao longo do ano

Texte : Secrétaire assistante

La secrétaire travaille pour un ou plusieurs chefs de service selon les entreprises. Courrier, téléphone et gestion de l'agenda constituent son travail quotidien. C'est une professionnelle de la prise de notes enregistrées ou en direct. Elle doit savoir maîtriser un logiciel de traitement de texte et un tableur, posséder une bonne orthographe, savoir rédiger, savoir utiliser la télécopie, les messageries électroniques et Internet.

Conditions de travail / Description des tâches

Organisation, méthode, discrétion, bonne présentation, mais aussi esprit d'initiative et autonomie sont demandés à une assistante. La diversité des tâches traitées et des outils utilisés, la nécessité de devoir s'adapter à des interlocuteurs très différents (patrons, personnels des services, clients, administrations) font des capacités d'observation et d'adaptation les qualités indispensables d'une bonne secrétaire. La secrétaire doit savoir où trouver l'information, comment la formuler ou la traduire pour la traiter et la diffuser correctement.

Évolutions possibles

Une secrétaire commerciale peut être promue à une fonction plus opérationnelle sur le plan commercial. L'assistante d'un service de relations humaines peut participer à des tâches de recrutement.

Adapté de <http://www.kelformation.com/fiches-metiers/secretaire-assistante.php>

Exercices de Compréhension

1. Liez chaque verbe à sa signification la plus proche:

Verbe	Signification	Verbe	Signification
1. constituer (constituer)	( ) avoir l'obligation	1. rédiger	( ) changer
2. diffuser	( ) avoir possession	2. s'adapter	( ) écrire
3. doit (devoir)	( ) avoir possibilité	3. savoir	( ) employer
4. est (être)	( ) composer	4. sont (être)	( ) exercer une activité payée
5. font (faire)	( ) distribuer	5. traduire	( ) manipuler
6. formuler	( ) dominer	6. traiter	( ) passer vers autre langue
7. maîtriser	( ) exister	7. travaille (travailler)	( ) récupérer, rencontrer
8. participer	( ) faire partie	8. trouver	( ) avoir la connaissance
9. peut (pouvoir)	( ) participer	9. utiliser	( ) exister
10. posséder	( ) réaliser une activité		

2. Choisissez la bonne réponse :

a) Le *travail quotidien* est un travail fait :

- ( ) deux fois par semaine
- ( ) deux semaines par mois
- ( ) tous les jours

b) La *prise de notes* consiste en :

- ( ) écrire
- ( ) parler
- ( ) enregistrer

c) *Être promue* signifie :

- ( ) être en vacances
- ( ) changer d'emploi
- ( ) atteindre un poste supérieur

d) *Enregistrée* c'est :

- ( ) sauvegardée
- ( ) perdue
- ( ) trouvée

e) L'*esprit d'initiative* est la capacité de :

- ( ) agir rapidement
- ( ) agir indépendamment
- ( ) agir agressivement

f) On peut considérer comme des *outils* :

- ( ) les clients, les patrons et le mobilier
- ( ) un logiciel, une tablette et la télécopie
- ( ) les qualités, les capacités et les services

g) On peut considérer comme des *tâches* :

- ( ) formuler, traduire et diffuser des informations
- ( ) organisation, discrétion et autonomie
- ( ) les relations humaines et le recrutement

h) *En direct* veut dire :

- ( ) postérieur
- ( ) simultané
- ( ) antérieur

3. Vrai ou faux ? Si c'est faux, rétablissez la vérité :

a) La secrétaire travaille seulement pour un chef.

Vrai ( ) Faux ( )

---

b) Le logiciel de traitement de texte et le tableur sont des outils à maîtriser par la secrétaire.

Vrai ( ) Faux ( )

Vidéo 01: Culture et formation

I. Préparation

1. Pendant la reproduction de la vidéo, repérez ces points ci-dessous :

a) Combien de personnes parlent ?

( ) 2   ( ) 3   ( ) 4   ( ) 5

b) Quels types de personnes parlent ?

( ) des hommes   ( ) des femmes   ( ) des hommes et des femmes   ( ) des enfants

c) De quoi parlent-ils ?

( ) de la santé   ( ) de l'éducation   ( ) d'une profession

d) Quel est l'ordre d'apparition de ces lieux :

( ) bureau
( ) chambre d'hôpital
( ) salle d'attente

II. Compréhension

1. Reliez chaque personne à sa parole :

a) secrétaire 1	( ) <i>J'ai pu réaliser mon rêve</i>
b) secrétaire 2	( ) <i>C'est plus sûr pour réussir</i>
c) secrétaire 3	( ) <i>Quand on a des enfants, c'est très pratique</i>
d) narrateur	( ) <i>Je voulais un métier humain</i>

2. Dites si les affirmations ci-dessous sont vraies ou fausses. Justifiez votre réponse:

a) La vidéo a un but éducatif – vrai ( ) faux ( )

Pourquoi ? _____

b) On présente la vie quotidienne de l'hôpital – vrai ( ) faux ( )

Pourquoi ? _____

c) *Culture et Formation* est le nom d'une école – vrai ( ) faux ( )

Pourquoi ? _____

d) Cette école forme des secrétaires médicales depuis 35 ans – vrai ( ) faux ( )

Pourquoi ? _____

3. Reliez les causes et les conséquences :

Je me sens utile		nous enseignons ce métier depuis 25 ans
Je peux réaliser mon rêve	parce que	j'ai des enfants
Vous devez choisir notre école		j'ai un métier humain

C'est très pratique étudier chez moi

ce qui m'intéresse c'est le milieu médical

Transcription

<http://www.youtube.com/watch?v=KyggMqoNxtc>

Secrétaire 1 : Moi je suis devenue secrétaire médicale parce que je voulais un métier humain. Où je me sente utile.

Secrétaire 2 : Avec Culture et Formation j'ai pu étudier chez moi, en toute liberté. Quand on a des enfants, c'est très pratique.

Secrétaire 3 : Moi, ce qui m'intéressait c'était le milieu médical. Et j'ai pu réaliser mon rêve.

Narrateur : Depuis 25 ans, Culture et Formation enseigne le métier de secrétaire médicale. Vous aussi, choisissez l'école numéro 1. C'est plus sûr pour réussir. Pour en savoir plus, appelez le 0810 20 21 22.

Secrétaire 1 : Pour rien au monde je ne changerai de métier.

Vidéo 02 – Cœur de métier

I. Préparation

1. Repérez ces points pendant la reproduction de la vidéo

- a) Le sujet de la vidéo est :
☐ une association ☐ une grande entreprise ☐ une industrie
- b) Dans ce lieu travaillent :
☐ deux mil personnes ☐ deux cents personnes ☐ deux personnes
- c) Les professionnels dans la vidéo sont :
☐ des secrétaires ☐ des directeurs/directrices ☐ des ouvriers/ouvrières
- d) Les professionnels sont :
☐ des hommes ☐ des femmes ☐ des hommes et des femmes

II – Compréhension

1. Quelle est la signification des expressions suivantes :

- a) « Nous aidons des personnes âgées en majorité, aussi des familles, *donc*, l'objectif de la DMR c'est de maintenir à domicile les personnes »
☐ explication ☐ négation ☐ changement
- b) « *En fait*, nous avons deux secrétaires »
☐ au contraire ☐ par obligation ☐ en réalité
- c) « *Étant donné que* nous travaillons sur quatre communes on ne pourrait pas transmettre les informations si on n'était pas là »
☐ considérant ☐ déniaient ☐ promettant
- d) « Mon quotidien actuellement c'est plus le *planning* »
☐ voyager en avion ☐ planifier les horaires ☐ décider les stratégies
- e) « *C'est vrai* qu'il faut adapter notre réponse en fonction des personnes »
☐ malheureusement ☐ incroyablement ☐ réellement
- f) « *Par rapport à* l'organisation du travail, c'est quelque chose d'indispensable »
☐ en ce qui concerne ☐ alors que ☐ différemment de
- g) « *Il faut* adapter notre réponse en fonction des personnes »
☐ il est nécessaire ☐ il est dispensable ☐ il est préférable
- h) « Être secrétaire c'est [...] *tenir compte* de toute une équipe qui nous entoure »
☐ insulter ☐ motiver ☐ se responsabiliser

2. Vrai ou faux ?

	Vrai	Faux
a) La majorité des clients est formée par des personnes âgées		
b) L'association a pour but sortir les gens des domiciles		
c) La ménagère a beaucoup besoin des secrétaires		
d) Les secrétaires gèrent les informations de 3 communes		
e) Le planning, l'accueil téléphonique et au public est aux bénévoles		
f) L'accueil aux personnes âgées est de 80 à 85% du service		
g) La base informatique de données est dispensable		

Transcription

<http://www.youtube.com/watch?v=udnQp0YW6D0>

Thérèse VERNAGEAU : Nous aidons des personnes âgées en majorité aussi des familles, donc, l'objectif de l'ADMR c'est de maintenir à domicile les personnes pour leur choix de vie à domicile et notre travail est de faire en sorte que ce maintien à domicile se passe le mieux possible et qu'on répond vraiment aux attentes des clients

Nicole MONNIER : En fait nous avons deux secrétaires. Elles sont vraiment le nœud gordien de notre association. Si elles n'étaient pas là, au niveau de bénévoles, je ne sais plus, étant donné l'importance que l'association a pris je ne sais pas ce que nous pourrions faire.

Nelly AUBRET : Étant donné que nous travaillons sur quatre communes, si on n'était pas là, on ne pourrait pas transmettre toutes les informations d'une commune à l'autre. Et les bénévoles ne pourraient pas être en train de se contacter toutes les cinq minutes pour dire j'ai fait ci, j'ai fait ça. Et nous, c'est notre rôle, quoi.

Nelly AUBRET : Mon quotidien actuellement c'est plus le planning, mais je fais aussi, je m'occupe aussi du téléphone, de l'accueil téléphonique, de l'accueil au public et l'accueil au niveau aussi des bénévoles afin de pouvoir répondre à leurs demandes. Et l'accueil des personnes âgées, le planning c'est 80, 85, 90% du temps de travail que j'effectue actuellement.

Thérèse VERNAGEAU : L'organisation commence déjà le matin pour consulter tous les messages téléphoniques, également la messagerie, la boîte à lettres de la poste, évidemment. C'est vrai que l'organisation c'est à prendre des notes et les transmettre à toutes les personnes concernées par ces informations. En effet, il y a beaucoup de papier. On a bien sûr la base informatique sans laquelle on ne pourrait plus travailler. Par rapport à l'organisation du travail c'est quelque chose d'indispensable.

Nicole MONNIER : À l'ADMR en général, il faut aimer les gens. À elles, il le faut aussi, parce qu'un travail comme ça, si on n'a pas le souci des autres c'est pas possible.

Thérèse VERNAGEAU : C'est vrai qu'il faut adapter notre réponse en fonction des personnes. On est dans proximité, on connaît nos personnes aidées pour la plupart. Donc c'est vrai que notre temps c'est adapté en fonction de ces clients. Être secrétaire c'est à la fois être un peu seul, mais c'est aussi tenir compte de toute une équipe qui nous entoure.

Nicole MONNIER : C'est un travail d'équipe avec elles, toutes les deux. Mais avec nous en tant que bénévoles c'est absolument indispensable. Personne ne peut travailler dans son coin. Il y en a trop de choses qu'on ne peut pas.

Vidéo – Secrétaire de Direction

<http://www.youtube.com/watch?v=ECHnBFB801o>

I. Préparation

1. Qui est le personnage principal de la vidéo ?

☐ C'est une femme ☐ C'est un homme ☐ C'est un enfant

2. Où est-il/elle ?

☐ Dans un magasin ☐ À l'aéroport ☐ Dans un bureau

3. Que fait-il/elle pendant l'enregistrement ?

☐ parle avec les gens ☐ parle au téléphone ☐ frappe
☐ prépare le café ☐ passe l'aspirateur ☐ range des documents
☐ prend des photos ☐ répare des appareils ☐ arrose les plantes
☐ consulte le dictionnaire ☐ prend des notes ☐ prend un café

4. Quels objets apparaissent sur scène ?

☐ une armoire	☐ des tampons	☐ des pense-bêtes	☐ un ordinateur
☐ des étagères	☐ des dossiers	☐ des livres	☐ un portable
☐ des livres	☐ des chaises	☐ des portraits	☐ des plantes
☐ un dictionnaire	☐ des tables	☐ des affiches	☐ une voiture
☐ une bouteille à café	☐ un coffre	☐ un téléphone	☐ une machine à taper

---

II. Compréhension

1. L'interviewé(e) aime travailler avec :

☐ peu de gens ☐ beaucoup de gens ☐ seul(e)

2. Qu'est-ce qu'on lui demande ?

☐ des documents ☐ des billets de voyage ☐ de l'argent

3. Quelles sont ses activités les plus courantes ?

☐ accueil téléphonique ☐ traduction ☐ prendre les clients à l'aéroport
☐ rédaction ☐ s'occuper de la correspondance ☐ parler anglais

4. Pour ce qui concerne le temps, l'interviewé(e) :

☐ a peu de temps ☐ a beaucoup de temps

5. Chassez les intrus :

- a) temps – délais – urgence – téléphone
- b) rédaction – correspondance – café – accueil téléphonique
- c) billet de voyage – monde – caractère – gens
- d) commande – document – billet de voyage – bureau

Transcription

Moi ce que j'aime beaucoup, comment je vous dis, c'est travailler avec toute sorte de monde, toute sorte de caractère, tu as à faire/affaires avec beaucoup de gens, au téléphone, tu as à faire/affaires directement avec eux, il faut que tu ailles les voir pour poser des questions, pour leur proposer des choses, il faut que tu aimes travailler avec les gens pour faire ce métier, je pense.

Il y a toute sorte de demandes, de documents, de commandes, des documents pour les soumissions, l'achat de billets d'avion, la correspondance, les appels téléphoniques qu'on aime beaucoup.

Moi, j'arrive le matin et puis je fais mes choses, je sais ce que j'ai à faire, j'ai mes papiers qui sont là, je sais où est-ce que je m'envoie.

Les travaux qu'on a à faire/affaire à la dernière minute, c'est vraiment urgent, il n'y a pas de temps, les délais évidemment précis à respecter, on a beaucoup de choses à faire en très peu de temps. Donc je trouve que ça demande beaucoup d'énergie, contrairement à ce que je faisais il y a plusieurs années, et puis maintenant ce que je peux faire c'est de la rédaction, des correspondances aussi.

Tu as besoin d'anglais. Donc, je pense que c'est super important parce que si on voit vraiment l'utilité, sur tout le monde quoi ou où est-ce que je travaille ici dans le bureau, je vois l'importance de l'anglais.

I – Compréhension Orale

<http://www.youtube.com/watch?v=Sms5xYVazAM>

Vidéo 1 : Rencontre Interentreprises

1. Il s'agit de:

a) un documentaire b) une interview c) une publicité

2. Les personnes sont :

a) debout b) allongées c) assises

3. La scène se passe :

a) dans un studio b) dans une foire c) sur une place

4. Le sujet de la vidéo est :

a) l'investissement gouvernemental sur les petites entreprises

b) l'opportunité de croissance pour les petites entreprises

c) La crise économique et financière de 2009

II – Questions

1. Quel est l'objectif du Rencontre Interentreprises ?

---

2. Quelle est l'importance du Rencontre pour les entreprises ?

---

3. Qui est-ce qu'on attend pour le rencontre ?

---

4. Combien sont les exposeurs et les entreprises concernées ?

---

5. Quel est le programme du rencontre ?

I. La Classification des Entreprises

La classification des entreprises peut se faire en fonction de leur domaine d'activité et donner lieu à une typologie par secteur d'activité ou secteur d'entreprise, et branche d'activité ou nature de l'activité.

1. Secteur d'activité

Il s'agit de la typologie classique (décrite par Colin Clark), qui distingue :

- **Le secteur primaire**, regroupant l'ensemble des entreprises productrices de matières premières: agriculture, mines, pêche, exploitation forestière.
- **Le secteur secondaire**, rassemblant les activités de transformation des matières premières en biens productifs ou en biens de consommation (artisanat et entreprises industrielles).
- **Le secteur tertiaire**, englobant les entreprises prestataires de services ou commerciales (banques, commerces, santé etc.).

Certains économistes évoquent aussi l'existence d'un **secteur quaternaire**. Ce nouveau secteur, appelé aussi nouvelle économie, regroupe l'ensemble des activités de service liées à la gestion et la diffusion de l'information : les autoroutes de l'information, les banques de données, l'Internet, le multimédia...

D'autres appliquent la dénomination de **secteur quaternaire** au secteur d'activités non concurrentiel, actuellement en plein développement. Après le secteur primaire : les produits du sol, le secteur secondaire : la production industrielle, et le secteur tertiaire : les services publics ou privés, vient s'ajouter aujourd'hui le secteur quaternaire qui concerne les productions sociales et écologiques. Ou si l'on préfère « **l'Economie Solidaire** », destinée à compenser la dure déshumanisation de l'économie de marché et qui se distingue par son but non lucratif.

2. Secteur d'entreprise et branche d'activité.

Secteur d'entreprise

Concept créé par l'INSEE et utilisé dans le cadre de la comptabilité nationale, il regroupe les entreprises ayant la même activité principale mais qui peuvent avoir des activités secondaires différentes. Par exemple, Renault et Peugeot ont la même activité principale et appartiennent au secteur automobile.

Leurs activités secondaires sont par contre très différentes. Alors que Peugeot construit des scooters (Peugeot Motorcycles), s'occupe de transport et de logistique (GEFCO) ou fabrique des équipements (sièges, pots d'échappement) pour les voitures (Faurecia), Renault a créé un organisme de crédit automobile offrant aux clients des financements et des services compétitifs (RCI Banque).

Branche d'activité

C'est le produit ou le type de produit qui définit la branche. Elle regroupe donc des entreprises entières ou des parties d'entreprises qui participent à la fabrication d'une même catégorie de produit.

3. Nature de l'activité

L'entreprise agricole cultive la terre et vend la récolte.

L'entreprise artisanale effectue un travail manuel pour le vendre.

L'entreprise industrielle transforme la matière première et vend des produits finis (ou semi finis).

L'entreprise commerciale achète un bien pour le revendre, sans transformation.

L'entreprise prestataire de services fournit un travail, sans fabriquer d'objet, et le vend.

II. Les Fonctions de l'Entreprise

Pour pouvoir être efficace, une entreprise doit répartir toutes les tâches à accomplir de façon précise, structurée et spécialisée. Elle doit déterminer le rôle de chacun dans l'entreprise. Plus l'entreprise est importante, plus sa structure est précise : dans une petite entreprise, en effet, le patron effectue généralement lui-même toute une série de tâches très diverses (il recrute, il vend, il fait ses comptes...) mais la complexité et la diversité croissante des problèmes techniques, commerciaux, financiers... exigent d'une entreprise d'une certaine taille une organisation efficace.

Les multiples tâches effectuées par l'entreprise peuvent être regroupées en ensembles homogènes du point de vue de leur finalité. Ces regroupements de tâches interdépendantes ayant le même objectif s'appellent **fonctions**.

Au début du siècle, Fayol, un ingénieur français, a analysé les fonctions de l'entreprise et en a distingué 6 :

- La **fonction technique** (production, transformation...),
- La **fonction commerciale** (achats, vente...),
- La **fonction financière** (recherche gestion des capitaux),
- La **fonction sécurité** (protection des biens et des personnes),
- La **fonction comptable** (établissement des documents comptables, calcul des coûts...),
- La **fonction administrative** (direction, prévision, coordination et contrôle).

On ne retrouve pas forcément toutes ces fonctions dans chaque entreprise.

Par ailleurs, cette typologie s'inscrit dans le contexte industriel du début du siècle et les entreprises actuelles présentent des découpages faisant apparaître de nouvelles fonctions telles que :

- La fonction **recherche et développement** qui s'occupe des études et de la recherche...,
- La fonction **qualité** s'assure que les produits livrés sont conformes à des règles de fabrication...,
- La fonction **ressources humaines** qui s'occupe des rémunérations, du recrutement, de la formation....

Il faut souligner que l'importance de chacune des fonctions est due au contexte. Les fonctions production, marketing, finance et ressources humaines ont respectivement été en vogue dans les années 60 (société de consommation de masse), 70 (crise), 80 (déréglementation), 90 (aspiration à une justice sociale)

Pour exécuter une fonction, il faut un ensemble de moyens matériels et humains, appelé **service**. À une fonction peuvent correspondre plusieurs services (dans les grandes entreprises notamment). Inversement, un service peut assumer des activités relatives à plusieurs fonctions (dans les petites entreprises).

IN : BONENFANT, Joëlle ; LACROIX, Jean. *Autoformation : Comprendre le monde de l'entreprise*. Disponible sur www.fda.ccip.fr/ressources/le-monde-des-affaires dernier accès le 29 mars 2010 à 8h50.

III – Questions sur le texte « Les fonctions de l'entreprise »

1. Que doit faire une entreprise pour être efficace ?

---

2. D'après Fayol, quelles sont les 6 fonctions de l'entreprise ?

---

3. Toutes ces fonctions sont-elles présentes dans toutes les entreprises ? Quelle phrase confirme votre réponse ?

---

4. Est-ce qu'il y a d'autres fonctions aujourd'hui ? Lesquelles ?

---

5. Qu'est-ce que c'est un service ?

Grammaire – Les phrases

1. La phrase affirmative

Observez ces phrases et accompagnez les explications du professeur:

- a) La secrétaire est efficiente.
- b) La secrétaire efficiente travaille.
- c) La secrétaire travaille efficacement.
- d) La secrétaire efficiente travaille efficacement.
- e) La secrétaire efficiente travaille efficacement de 9h00 à 18h00.
- f) La secrétaire efficiente travaille efficacement au bureau de 9h00 à 18h00.
- g) La secrétaire efficiente travaille efficacement au bureau de 9h00 à 18h00 et gagne environ € 3.000 par mois.
- h) La secrétaire efficiente gagne toujours de bonnes vacances et un prix en argent à cause de sa bonne performance.

2. La phrase interrogative

- a) La secrétaire est efficiente ?
- b) Est-ce que la secrétaire est efficiente ?
- c) La secrétaire est-elle efficiente ?
- d) Qu'est-ce qu'elle fait, la secrétaire ?
- e) Quand travaille-t-elle ?/À quelle heure travaille-t-elle ?
- f) Où travaille-t-elle ?
- g) Qui travaille efficacement ?
- h) Combien la secrétaire gagne-t-elle ?
- i) Pourquoi la secrétaire a-t-elle de bonnes vacances et un prix en argent ?

3. La phrase négative

- a) La secrétaire efficiente ne parle pas de bêtises pendant qu'elle travaille.
- b) La secrétaire efficiente ne manque jamais ses obligations.
- c) La secrétaire efficiente n'oublie personne dans la salle d'accueil.
- d) La secrétaire efficiente ne laisse rien d'important hors de son agenda.
- e) La secrétaire efficiente n'arrive ni à l'heure, ni en retard, mais en avance.
- f) La secrétaire efficiente ne se trompe qu'une seule fois.
- g) Si la secrétaire efficiente fait une erreur elle ne la fait plus.
- h) Il n'y a pas de chômage pour la secrétaire efficiente.

Remarques

- Position des adjectifs et des adverbes : après les substantifs et les verbes auxquels ils sont liés ;
- Peu d'entre les adjectifs viennent avant les substantifs : *grand, petit, beau, vieux, nouveau, bon, mauvais* ;
- Si l'adjectif est au pluriel et vient avant le substantif, il faut le précéder par *de* à la place de *des* : *de petits garçons ; de grandes femmes ; de mauvaises habitudes* ;
- Si *beau, vieux et nouveau* viennent avant des mots commencés par voyelles ou H muet, on les transforme en *bel, vieil et nouvel* : *nouvel appartement, vieil ami, bel hôtel* ;

I. Thèmes

1. Récrivez les phrases suivantes en français :

a) A secretária trabalha para vários chefes numa mesma empresa.

---

b) As empresas precisam pagar seus impostos em dia.

---

c) A economia de um país depende de sua capacidade de investir.

---

d) Os secretários tomam decisões importantes todos os dias.

---

e) Nós queremos que nossa empresa cresça 10% cada ano.

---

f) Vocês preferem uma reunião em nosso escritório ou um jantar de negócios?

---

g) Eu posso trabalhar nesse projeto às quintas e sextas-feiras das 15h às 18h.

---

h) Eles vão à Espanha concluir uma negociação e voltam na próxima semana.

---

i) Coloquemos este escritório em ordem. Isso está uma bagunça!

---

j) Faça o seu melhor. Seu emprego depende disso.

Les Chiffres

1. Le saviez-vous ?

a) La Tour Eiffel a été inaugurée le 31 mars 1889. Elle a 324 mètres de hauteur et un poids total de 10.100 tonnes et a été visitée par presque 250 millions de personnes du monde entier.

b) L'Arc de Triomphe a été commandé par Napoléon I (Bonaparte) en 1806 devant avoir 50 mètres de hauteur et 45 mètres de largeur. Toutefois, l'œuvre n'a été finie qu'en 1836 sous le règne de Louis Philippe.

c) Le Centre Georges Pompidou ou Beaubourg a été commandé en 1969 par le président de même nom. Il voulait un musée qui serait en même temps espace d'expositions et de création. En 1971 le projet de Renzo Piano et Richard Rogers a été sélectionné parmi 650 autres. Le musée a la forme d'un parallélépipède de 166 mètres de longueur, de 60 mètres de largeur et de 42 mètres de hauteur.

d) Le Musée du Louvre a été construit initialement comme demeure de Philippe Auguste en 1200. En 1527 passe à y habiter et commence la collection d'œuvres d'art. En 1682 Louis XIV transfère la cour à Versailles et le palais du Louvre reste abandonné jusqu'en 1793 quand Napoléon I ouvre la Grande Galerie à visitation et stocke les objets d'art pillés des pays conquis. Le patrimoine du Louvre est de plus de 300.000 œuvres, mais seules 35.000 sont exposées au public. L'espace total du musée est de 160.106 mètres carrés, mais seuls 60.600 sont ouverts au public.

e) La Grande Arche a été projetée par le danois Johann Otto Von Spreckelsen et a vaincu un concours en 1982 parmi 424 autres projets pour un nouveau Centre International de la Communication. Sa forme de cube, a 108 x 110 x 112 mètres de taille et 87.000 mètres carrés de bureaux où 2000 employés peuvent travailler. Le Centre International de Communication a été remplacé en 1986 par le Ministère de l'Équipement.

1. Écrivez les chiffres correspondants à chaque nom:

- a) Mille neuf cents soixante-dix-sept : _____
- b) Cent cinq mille sept cents quatre-vingt-dix-neuf : _____
- c) Trois cents cinquante-deux : _____
- d) Vingt-sept mille cent quatre-vingt-dix : _____
- e) Six cents seize : _____
- f) Deux cents dix : _____

2. Écrivez en mots les chiffres trouvés dans le texte.

Un bureau fou !

In : *Le Nouvel Espaces 1*, pg. 41

- Ce matin, j'entre dans mon bureau, et qu'est-ce que je vois ? Tout est sens dessus dessous et il y a des étiquettes sur tous les meubles ! L'étagère est au-dessus de la porte, il y a des affiches devant la fenêtre et une chaise sur le mur ! À droite, il y a une armoire sous la fenêtre. Ma pendule est sous la chaise, mon bureau est debout contre le mur à gauche. Les livres et les dossiers sont par terre, mon fauteuil est sur la table au milieu de la pièce, le téléphone est derrière la lampe et mon ordinateur est devant la porte ! C'est fou, non ?

- Je vois...

Questions

1. De quoi parle-t-il, le narrateur ?
2. Quel est son état d'esprit ?
3. Pourquoi se sent-il comme ça ?
4. Où est-il ?
5. Quand se passe l'événement raconté ?
6. Est-ce qu'il y a d'autres personnages ?
7. Qui sont les autres personnages ?
8. Combien de personnages y a-t-il ?
9. Combien d'objets il y a dans la scène ?
10. Quels sont les objets rappelés par le narrateur ?
11. Est-il fou ? Qu'en pensez-vous ?

Remarque : les lieux

- *Lieu* (pays, ville, localisation générale) ; *Endroit* (bureaux, boutiques, magasins, cinémas, théâtres, etc.) ; *Place* (espace libre, parking, chaise, etc.)

- Les prépositions et les lieux :

Destin	Ville/Pays	Provenance	Ville/Pays
Je vais...	à Maringá à Paris à Amsterdam	Je viens...	de Maringá de Paris d'Amsterdam
À + LE = AU	au Brésil en France en Allemagne en Iran	DE + LE = DU	du Brésil de France d'Allemagne d'Iran
À + LES = AUX	aux États-Unis	DE + LES = DES	des États-Unis

Questions

1. Vous habitez dans quel pays ?
2. Voulez-vous habiter ailleurs ? Où ?
2. Vous habitez dans quelle ville ?
3. Quelle est votre adresse ?

Prépositions

à (a, para)	depuis (há = tempo)	hormis (exceto)	sans (sem)
après (após, depois)	derrière (atrás)	hors (fora)	selon (de acordo com)
avant (antes)	dès (desde)	malgré (apesar de)	sous (sob)
avec (com)	devant (diante de)	outre (além de)	suivant (seguinte)
chez (em – na casa de)	durant (durante)	par (por)	sur (sobre)
contre (contra)	en (em)	parmi (dentre)	vers (rumo a)
dans (em – dentro)	entre (entre)	pendant (durante)	voici (eis)
de (de)	envers (para com)	pour (para)	voilà (eis)

Attention! >>> EM X EN

EN	EM
- Pays féminins ou commencés par voyelle <i>EN France, EN Iran</i>	- Dentro de algum lugar : DANS <i>DANS la salle de classe</i>
- Des transports <i>EN bus, EN train, EN avion</i>	- Sobre alguma superfície: SUR <i>SUR le mur, SUR le parquet</i>
- Des couleurs <i>EN bleu, EN rouge</i>	- Para algum lugar : À, AU, À LA <i>À Paris, AU marché, À LA pharmacie</i>
- Des dates <i>EN 1968, EN janvier</i>	- Em casa, no escritório, no consultório, na obra : CHEZ <i>CHEZ le médecin, CHEZ l'avocat, CHEZ Balzac</i>
- Substances <i>EN or, EN béton, EN verre</i>	

Secrétaire : Un métier d' Avenir pourtant Méconnu

Secrétaire, ce métier en constante évolution, qui reste une fonction essentielle à la bonne marche d'une structure, affiche des perspectives d'emploi prometteuses...

Les premières dactylos du 19ème siècle nées lors de « la révolution administrative » qui a accompagné la révolution industrielle, ont vu leurs tâches rapidement bouleversées par l'arrivée de la bureautique puis de l'informatique dans tous les bureaux.

Les progrès techniques, qui ont signé l'arrêt de mort de l'antique machine à écrire au profit de l'ordinateur, ont fait évoluer le rôle de ces dactylos vers un poste de secrétaire (tenu, de nos jours, par plus de 95% de femmes).

Aujourd'hui, la secrétaire « souffre d'un déficit d'image » et n'attire plus vraiment les jeunes. Conscients du problème, les professionnels et les établissements d'enseignement forment des assistantes aux savoirs et aux compétences « collant » au plus près des réalités du terrain.

Il s'agit de formations qui développent la maîtrise de la bureautique et l'informatique (pour E-gérer, par internet de nombreuses tâches), l'anglais courant (voire un trilinguisme), et enfin les qualités de discrétion, de rigueur, d'organisation et la parfaite connaissance des subtilités orthographiques et grammaticales de la langue française.

Si, en plus de ces compétences, vous aimez le travail en équipe grâce à un excellent sens relationnel et que vos capacités de résistance au stress sont supérieures à la moyenne, venez grossir les rangs du million de secrétaires assistantes en activité dans des secteurs très diversifiés comme :

- Secrétaire généraliste : doit posséder une grande polyvalence qui lui permet d'assurer diverses tâches comptables et administratives.
- Secrétaire commerciale : véritable relais entre les commerciaux, les clients, les services de production et de livraison et la direction du service.
- Secrétaire médicale : un poste clé dans le fonctionnement de toute organisation médicale : accueil, gestion des plannings et des dossiers médicaux, rassurer et aider les patients dans leurs démarches.
- Secrétaire juridique : possède de solides bases de droit, assiste les avocats, les notaires, les huissiers. On la croise dans les Tribunaux, les services juridiques comptabilité ou contentieux des grandes entreprises
- Secrétaire - assistante de direction : bras droit d'un dirigeant. Elle assure l'ensemble des tâches administratives et coordonne l'activité des membres de l'équipe en assurant l'interface auprès des divers interlocuteurs de son supérieur. La secrétaire assistante, qui reste le pivot entre le manager et ses interlocuteurs, a su se rendre indispensable au bon fonctionnement et à l'organisation de l'entreprise ou du service. On la retrouve dans tous les secteurs marchands ou non marchands et à tous les niveaux de l'entreprise, associations ou collectivités territoriales.

Pas étonnant que les secrétaires assistantes soient activement recherchées sur le marché de l'emploi. Les prévisions d'embauche sont au beau fixe : plus de 20.000 nouvelles offres d'emploi sont créées chaque année (Source DARES). Le départ en retraite annoncé pour 2010, de près 250 000 assistantes élargit encore ces belles perspectives. Les demandes les plus importantes se situent géographiquement en région parisienne et concernent majoritairement le secteur tertiaire.

Le secrétariat-assistanat médical est également en plein essor ; autre secteur porteur les assistantes commerciales. Avis aux amateurs...

Adapté de :

http://www.lemarchedutravail.fr/news/article_secr%C3%A9taire_un_m%C3%A9tier_d%E2%80%99avenir_pourtant_meconnu_9551.html

Compréhension Écrite

1. Qu'est-ce qui a bouleversé les tâches de secrétariat ?

---

2. Quel est le chiffre de femmes dans le métier du secrétariat ?

---

3. Pourquoi les jeunes ne s'intéressent-ils au métier de secrétaire ?

---

4. Qu'offrent les formations actuelles pour les secrétaires ?

---

5. Quels sont les secteurs d'activité des secrétaires ?

---

6. Combien de nouveaux postes de travail sont créés chaque année pour les secrétaires ?

---

7. Combien de secrétaires-assistants partiront en vacances en 2010 ?

---

8. Quelle fonction du secrétariat est de votre préférence ? Pourquoi ?

Grammaire

I. Complétez les dialogues avec la bonne conjugaison des verbes donnés :

Dialogue 1

Verbes : ALLER

- Bonjour.
- Bonjour, ça va ?
- Oui, je _____ très bien. Et vous, vous _____ bien ?
- Pas mal.

Dialogue 2

Verbes : S'APPELLER, AVOIR, ÊTRE

- Vous vous _____ comment ?
- Je m'_____ Jean-Louis.
- Quel âge _____ vous ?
- J'_____ 45 ans.
- Quelle _____ votre profession ?
- Je _____ mécanicien.

Dialogue 3

Verbes : SE LEVER, SE COUCHER

- À quelle heure vous _____-vous ?
- Je me _____ à 6h30.
- Et à quelle heure vous _____-vous ?
- Je me _____ à 23h30.

Dialogue 4

Verbes : TRAVAILLER, ÊTRE, FAIRE, RÉPONDRE, ACCUEILLIR, REDIGER, DÉPOUILLER

- Est-ce que tu _____ ?
- Oui, je _____ .
- Quel _____ ton métier ?
- Je _____ secrétaire.
- Qu'est-ce que tu _____ pendant la journée ?
- Je _____ au téléphone, j' _____ les clients, j' _____ les rapports, je _____ le courrier, etc.

II. Répondez aux questions suivantes :

1. Comment vous appelez-vous ? _____.
2. Quel est votre âge ? _____.
3. Que est votre profession ? _____.
4. Avez-vous une formation professionnelle ? En quoi ? _____.

5. Vous parlez d'autres langues ?

Lesquelles ? _____.

6. Quel est votre état civil ? ( ) marié(e) ( ) célibataire ( ) divorcé(e)

7. Avez-vous des enfants ? ( ) oui ( ) non Combien : _____.

8. Êtes-vous employé(e) à ce moment ? Dans quelle société ? _____.

9. Quels sont vos points forts ?

( ) la ponctualité	( ) la créativité	( ) le sens d'organisation
( ) l'initiative	( ) le commandement	( ) l'observation
( ) la disponibilité	( ) la flexibilité	( ) le sens de l'équipe
( ) le sens du ménagement	( ) la loyauté	( ) la méthode

LE CV - QUELQUES CONSEILS PRATIQUES (1ère PARTIE)

<http://cv.modele-cv-lettre.com/>

Avant de plonger tête baissée dans la rédaction de votre CV (Curriculum Vitae) prenez quelques minutes pour vous interroger sur l'utilité et l'intérêt de ce document que vous allez adresser aux recruteurs.

Un CV sert avant tout à décrocher un entretien, et non un emploi. C'est un outil indispensable et nécessaire mais loin d'être suffisant ! Il n'est que la première étape d'un parcours pouvant parfois s'avérer long et difficile.

C'est votre carte de visite détaillée. Votre CV doit refléter en quelques lignes qui vous êtes, ce que vous avez fait et appris et plus généralement, ce que vous êtes capable et ce que vous voulez faire.

Un CV bien fait est un CV qui donne envie au recruteur d'aller plus loin dans sa lecture. Il le lira d'abord en quelques secondes et cherchera d'emblée à appréhender si vos compétences générales répondent aux exigences minimales du poste ; âge, formation, dernière expérience... Si celui-ci passe cette première étape, votre recruteur prendra alors le temps de le lire plus en détails pour se faire une véritable opinion.

Un CV clair, aéré, précis, synthétique et positif est alors votre plus bel atout pour décrocher votre premier entretien.

1. Faites la bonne relation entre les expressions et les sens :

a) Plonger la tête baissée	( ) initialement
b) Il n'est que	( ) se concentrer
c) Donner envie de	( ) seulement
d) D'abord	( ) immédiatement
e) D'emblée	( ) faire vouloir

2. Répondez aux questions :

a) Pourquoi il faut prendre quelques minutes avant de commencer à rédiger un CV ?

---

b) Le CV est-il suffisant pour obtenir un emploi ? Pourquoi ?

---

c) Quel est le contenu d'un CV ?

---

d) Quel est l'effet d'un CV bien fait sur le recruteur ?

---

e) Quel est le but principal d'un CV ?

---

3. Complétez les vides avec les substantifs du texte correspondants aux mots soulignés

- a) Un objet utile a de l'_____.
- b) Une chose intéressante attire l'_____ des personnes.
- c) Ce qui ne peut pas être dispensé est _____.
- d) Ce qui suffit est _____.
- e) Les personnes capables ont de la _____ pour réaliser des tâches.

4. Complétez avec les antonymes trouvés dans le texte :

- a) La distance entre Paris et Lyon est _____ (courte).
- b) Préparer des escargots c'est très _____ (facile).
- c) Il faut produire un rapport bien _____ (résumé).
- d) Elle va réserver une chambre dans un hôtel _____ (proche) des boîtes de nuit.
- e) Il faut analyser les cas les plus _____ (spécifiques).

5. Esquissez ci-dessous votre CV

<u>Curriculum Vitae</u>	
Nom:	
Âge :	
État civil :	
Courrier électronique:	
Téléphone :	
<u>Expérience professionnelle</u>	
Poste :	
Activités :	1. 2. 3.
<u>Formation</u>	
<u>Informatique</u>	
<u>Langues</u>	

L'entretien – ce qu'il faut faire

1. Attachez de l'importance à votre présentation (costume, robe ou ensemble, coiffure, cravate, etc.) en rapport avec l'activité de l'entreprise et le poste recherché.
2. Abordez le premier contact avec votre interlocuteur tout simplement par une poignée de main qui doit être franche et énergique (sans lui écraser les phalanges), vous serez tout de suite classé dans la catégorie des gens directs, spontanés, dynamiques.
3. Prenez en main dès le début le débat en devançant les réponses aux questions traditionnelles (motif de départ, salaire souhaité).
4. Informez-vous sur la nature du poste. S'agit-il d'une création ou d'un remplacement ? Auquel cas, cherchez à savoir si c'est une promotion, un licenciement ou un départ spontané.
5. Donnez au cours de l'entretien des informations sur la société qui vous accueille pour lui prouver l'intérêt que vous lui portez.
6. Employez le jargon professionnel mais sans excès.
7. Soyez très attentif lors de l'entretien, même si celui-ci est perturbé par des appels téléphoniques, ou l'entrée de collaborateurs, de manière à ne pas être pris au dépourvu si votre interlocuteur vous demande : "Au fait, où en étions-nous ?"
8. Formulez vos questions à partir d'éléments fournis par votre interviewer.
9. Sachez mettre en valeur sans ostentation les initiatives que vous avez été amené à prendre. Démontrez à votre interviewer que les initiatives que vous avez déjà prises peuvent trouver une application au sein du poste proposé.

L'entretien – ce qu'il ne faut pas faire

1. Évitez, pour les femmes, une tenue provocante et cherchez à réduire au minimum le maquillage, les ongles colorés et le rouge à lèvres.
2. N'arrivez pas en retard ni trop en avance.
3. Ne vous asseyez pas si on ne vous a pas invité à le faire.
4. Évitez de regarder votre montre sans cesse.
5. Ne critiquez pas votre employeur ou vos employeurs.
6. Ne coupez pas la parole à votre interlocuteur.
7. Bannissez toute discussion politique.
8. Évitez d'aborder trop souvent des aspects de votre vie privée.
9. Ne répondez pas uniquement par "oui" ou "non" ; accompagnez-les au moins d'une brève phrase.
10. N'abordez l'aspect salaire qu'à un stade très avancé de l'entretien.

Adapté de : <http://www.100cv.com/conseil-emploi/entretien-embauche-2.html>

Les questions les plus communes pendant l'entretien d'embauche

1. Connaissez-vous notre société (ou marque) avant ce premier contact ?
2. Quelle formation avez-vous ?
3. Quelles langues étrangères parlez-vous ?
4. Faites-moi une description générale et rapide de votre expérience professionnelle (stages pour les débutants).
5. Citez-moi trois points forts ? Trois points faibles ?
6. Aimez-vous travailler seul ou en équipe ?
7. Au fait, quelle est votre rémunération actuelle ? Combien envisagez-vous de gagner en entrant dans notre société?
8. Quelle est votre situation de famille ? Marié, célibataire...?
9. Quels sont vos loisirs ? Vos hobbies ? Pratiquez-vous un sport ? Avez-vous beaucoup d'amis?

Adapté de : <http://www.100cv.com/conseil-emploi/entretien-embauche-3.html>

L'Impératif

Formation : présent de l'indicatif des personnes

Tu (-s pour les verbes du premier groupe)

Nous

Vous

Exemples :

- a) Tu dois finir le travail ce matin. >>> Finis le travail ce matin.
- b) Nous devons parler en français. >>> Parlons en français.
- c) Vous devez prendre le bus plus tôt. >>> Prenez le bus plus tôt.

Exceptions :

Être	Avoir	Aller	Savoir	Vouloir
sois	aie	va	sache	veille
soyons	ayons	allons	sachons	voulons
soyez	ayez	allez	sachez	veuillez

Exercices : Récrivez les phrases suivantes en employant l'impératif

- a) Tu dois faire un nouveau rapport.
- b) Nous devons aller en France pour régler cette affaire.
- c) Vous devez être patient avec les clients.
- d) Nous ne devons pas oublier les dossiers sur la table.
- e) Tu ne dois pas utiliser l'internet pour des affaires privées.
- f) Vous devez franchir cette nouvelle étape.

Compréhension orale

Regardez les deux entretiens

Activité 1 : Relevez les différences entre les deux entretiens et dites lesquelles des réponses sont les plus appropriées pour donner au recruteur.

Activité 2 : Jouez la scène avec un collègue en remplaçant les données du candidat pour les vôtres.

Transcriptions

Premier Entretien

<http://www.youtube.com/watch?v=cnMEpqhANW0&feature=related>

RECRUTEUR : Bonjour, M. Dupont.

M. DUPONT : Bonjour.

RECRUTEUR : Veuillez m'excuser de vous avoir fait attendre. Vous avez trouvé facilement ?

M. DUPONT : Oui. A part quelques problèmes de circulation et de parking, je suis bien arrivé.

RECRUTEUR : Et que savez-vous sur notre entreprise ?

M. DUPONT : D'après ce que j'ai pu lire dans votre annonce, votre entreprise est un des plus renommées dans sa spécialité. Par contre, l'annonce n'était pas très explicite en ce qui concerne la gamme de produits et sa place face à la concurrence. Je pensais à avoir plus de détails aujourd'hui.

RECRUTEUR : Nous offrons à notre personnel la possibilité de formation permanente. Nous sommes, par conséquent, intéressés par une collaboration de longue durée.

M. DUPONT : Comme tous mes emplois précédés n'ont jamais porté sur une longue période, c'est à dire, plus d'un an ou deux, j'aimerais cette fois-ci pouvoir envisager une collaboration à plus longue terme.

RECRUTEUR : Quels sont les types de formations professionnelles ou personnelles auxquelles vous avez participé ?

M. DUPONT : Comme ma vie de famille me demande beaucoup de temps après le travail, je n'ai malheureusement pas encore eu le temps de m'inscrire à des cours de perfectionnement, mais je vais suivre des cours de langues.

RECRUTEUR : Comment voyez-vous l'évolution de notre secteur d'activité ?

M. DUPONT : Eh, bien, je n'ai eu que très peu de contact avec votre secteur jusqu'à présent. Je peux difficilement faire en pronostique précis... Mais, comme il est impossible d'imaginer la vie quotidienne sans vos produits, j'ai l'impression que l'avenir de votre entreprise ne doit pas poser trop de problèmes.

RECRUTEUR : Pouvez-vous m'expliquer des blancs dans votre CV ?

M. DUPONT : Je suis désolé d'avoir à le dire, mais j'ai été au chômage pendant toute cette période. J'ai tout mis en œuvre pour trouver du travail, mais cela a malheureusement pris plus de temps que je l'aurais souhaité.

RECRUTEUR : Dans quel domaine se situent vos points faibles ?

M. DUPONT : Lorsque je poursuis un but bien précis, j'ai tendance à réagir parfois avec... Impatience... Et à perdre mon calme facilement. Mais normalement on peut dire que j'ai eu presque toujours les choses en main. Dire que quelqu'un n'a pas de points faibles... Je trouve ça... Eh, enfin... Présomptueux.

RECRUTEUR : Quels objectifs professionnels souhaitez-vous atteindre les cinq prochaines années ?

M. DUPONT : Les possibilités d'évolution de ce poste son très prometteuses d'après ce que j'ai compris. Et je pense que l'on a la possibilité de faire des bonds de carrière assez facilement quelques années. Mais toutefois je projette plutôt de travailler en libéral à long terme.

RECRUTEUR : Votre objectif à long terme est d'occuper quel poste dans notre entreprise ?

M. DUPONT : En fait je préfère dresser des plans à court terme. Je souhaite tout d'abord réussir la période d'essai et puis je verrai ce que l'avenir me réserve. Je pense qu'il est très compliqué de faire des projets à long terme aujourd'hui. Tout va beaucoup trop vite et c'est presque impossible.

RECRUTEUR : Pour quelles raisons souhaitez-vous démissionner de votre poste actuel ?

M. DUPONT : Je pense que pour des raisons économiques il va y avoir probablement des rotations de personnel importante au sein de ma société. J'ai l'impression que le moment est venu pour moi de chercher une autre place.

RECRUTEUR : Je pense que c'est suffisant. Vous recevrez notre réponse dans les quinze jours à venir.

Deuxième entretien

<http://www.youtube.com/watch?v=FTwGiKExtkM&feature=related>

RECRUTEUR : Bonjour, M. Dupont.

M. DUPONT : Bonjour.

RECRUTEUR : Veuillez m'excuser de vous avoir fait attendre. Vous avez trouvé facilement ?

M. DUPONT : Oui, j'ai trouvé facilement. Je suis passé devant votre immeuble il y a quelques jours afin de voir où vous étiez situé.

RECRUTEUR : Et que savez-vous sur notre entreprise ?

M. DUPONT : Votre entreprise est une des plus importantes dans sa branche. Vos produits occupent une place prépondérante sur le marché européen. La tendance du marché est à la hausse, ce que reflète votre bilan concernant l'année passée. Il est très motivant de mettre mes compétences aux services d'une entreprise d'une si grande envergure.

RECRUTEUR : Nous offrons à notre personnel la possibilité de formation permanente. Nous sommes, par conséquent, intéressés par une collaboration de longue durée.

M. DUPONT : La possibilité de continuer à progresser est pour moi l'un des critères les plus importants dans le choix d'un employeur. Si l'opportunité d'une formation continue m'est offerte, je suis bien entendu prêt à m'engager à long terme dans l'entreprise.

RECRUTEUR : Quels sont les types de formations professionnelles ou personnelles auxquelles vous avez participé ?

M. DUPONT : Dans ma fonction il est indispensable de se perfectionner en permanence. Je participe régulièrement à des séminaires de formation spécialisée et j'approfondis mes connaissances linguistiques par des cours de perfectionnement.

RECRUTEUR : Comment voyez-vous l'évolution de notre secteur d'activité ?

M. DUPONT : Les prévisions de la presse spécialisée sont positives. À long terme je pense que le marché sera surtout déterminé par l'évolution de plus en plus rapide des technologies informatiques. Une évolution à laquelle une entreprise désireuse de s'étendre ne peut échapper.

RECRUTEUR : Pouvez-vous m'expliquer des blancs dans votre CV ?

M. DUPONT : La première entreprise pour laquelle j'ai travaillé a été obligée de fermer des départements entiers et de supprimer de plusieurs postes pour des raisons économiques. J'ai donc

perdu mon emploi et retrouvé un nouveau poste que six mois plus tard... Mais j'ai mis à profit cette période pour suivre des stages d'informatique et également des langues étrangères.

RECRUTEUR : Dans quel domaine se situent vos points faibles ?

M. DUPONT : Comme je me considère quelqu'un d'équilibré, j'essai dans la mesure du possible de combattre mes points faibles. Il arrive parfois que mon opiniâtreté me pousse à refuser le compromis et je me montre alors peu diplomate. Mais la plupart du temps, je sais céder du terrain quand il le faut.

RECRUTEUR : Quels objectifs professionnels souhaitez-vous atteindre les cinq prochaines années ?

M. DUPONT : Je souhaite tout d'abord accroître mes qualifications à mes connaissances et assumer de plus en plus des responsabilités, car cela correspond à mon tempérament. Ainsi une fonction d'encadrement me conviendrait. À plus long terme, je souhaite occuper un poste de cadre de direction ou de responsable d'un département.

RECRUTEUR : Votre objectif à long terme est d'occuper quel poste dans notre entreprise ?

M. DUPONT : Tel que vous m'avez décrit ce poste, il offre de bonnes possibilités d'évolution et constitue une base certaine pour une longue carrière dans votre entreprise. Comme je vous l'ai déjà dit précédemment, j'aspire à un poste de cadre supérieur ou de direction et ce poste me paraît vraiment idéal. Mais vous dire quand et comment ces objectifs se réaliseront... Tout dépendra de mon efficacité dans mon travail.

RECRUTEUR : Pour quelles raisons souhaitez-vous démissionner de votre poste actuel ?

M. DUPONT : La structure de l'entreprise dans laquelle je travaille actuellement ne m'offre pratiquement aucune perspective. À l'inverse j'ai envie de continuer à progresser et je recherche par conséquent un emploi qui me permette de mettre toutes mes compétences à l'épreuve.

RECRUTEUR : Merci beaucoup, monsieur. Je pense que monsieur Gibert, le chef de service, aimerait vous recevoir quelques instants dans son bureau.

La date

La date en français est en général exprimée comme le suit :

Aujourd'hui c'est lundi le 21 mars 2003.

Les parties du jour sont :

Le matin – L'après-midi – Le soir – La nuit

1. Les adverbes de temps pour les jours sont :

Avant-hier – hier – aujourd'hui – demain

Exercice : Écoutez les phrases et dites quelle est la date de l'évènement :

a)	e)
b)	f)
c)	g)
d)	h)

2. Les jours de la semaine sont :

Lundi – Mardi – Mercredi – Jeudi – Vendredi – Samedi – Dimanche

Exercice : Écoutez les phrases et dites quel est le jour de l'évènement :

a)	e)
b)	f)
c)	g)
d)	h)

3. Les mois de l'année sont :

*01.Janvier – 02.Février – 03.Mars – 04.Avril – 05.Mai – 06.Juin
07.Juillet – 08.Août – 09.Septembre – 10.Octobre – 11.Novembre – 12.Décembre*

Exercice : Écoutez les phrases et dites quel est le mois de l'évènement :

a)	e)
b)	f)
c)	g)
d)	h)

4. Les chiffres pour les jours sont :

Un ( )	Dix ( )	Vingt ( )	Trente ( )
Deux ( )	Onze ( )	Vingt et un ( )	Trente et un ( )
Trois ( )	Douze ( )	Vingt-deux ( )	
Quatre ( )	Treize ( )	Vingt-trois ( )	
Cinq ( )	Quatorze ( )	Vingt-quatre ( )	
Six ( )	Quinze ( )	Vingt-cinq ( )	
Sept ( )	Seize ( )	Vingt-six ( )	
Huit ( )	Dix-sept ( )	Vingt-sept ( )	
Neuf ( )	Dix-huit ( )	Vingt-huit ( )	
	Dix-neuf ( )	Vingt-neuf ( )	

Exercice – Écoutez et repérez sur le calendrier quelle est la date de l'évènement :

Février 2012							Avril 2004							Juin 1976						
			1	2	3	4					1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
5	6	7	8	9	10	11	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14
12	13	14	15	16	17	18	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
19	20	21	22	23	24	25	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28
26	27	28	29				25	26	27	28	29	30		29	30					

Décembre 2015							Septembre 1997							Octobre 2009						
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	6					1	2	3
6	7	8	9	10	11	12	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
13	14	15	16	17	18	19	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
20	21	22	23	24	25	26	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
27	28	29	30	31			28	29	30					25	26	27	28	29	30	31

5. Les heures et les minutes :

Officiel	Courant
8h00 – Il est huit heures	Il est huit heures (du matin)
12h00 – Il est douze heures	Il est midi
15h00 – Il est quinze heures	Il est trois heures (de l'après-midi)
21h00 – Il est vingt et une heures	Il est neuf heures (du soir)
0h00 – Il est vingt-quatre heures	Il est minuit

Officiel	Courant
8h05 – huit heures cinq	Huit heures cinq
8h15 – huit heures quinze	Huit heures et quart
8h30 – huit heures trente	Huit heures et demie
8h45 – huit heures quarante-cinq	Neuf heures moins le quart
8h55 – huit heures cinquante-cinq	Neuf heures moins cinq

Exercices – écoutez les messages et organisez les rendez-vous d'après le tableau ci-dessous :

Personne	Jour	Heure	Rendez-vous
Georges	Le 14 janvier	11h30	Docteur Villard
Jacques	Jeudi prochain	[...]	Le directeur
Marie	Demain	14h30	L'avocat
Anne	Le 18 août	16h40	Les amis
Cécile	Lundi prochain	9h00	Roland

Les Nouvelles Technologies de l'Information et la Communication

1. Conjuguez les verbes entre parenthèses :

Principe du m-paiement

Il _____ (être) possible, lorsqu'on _____ (effectuer) divers achats, de payer avec son téléphone portable via à une technologie révolutionnaire appelée *near field communication* ou NFC.

Grâce à cette technologie, les coordonnées de carte bancaire de l'utilisateur _____ (être) intégrées dans la carte SIM de son téléphone mobile.

La méthode pour régler ses achats par m-paiement _____ (être) des plus simples. Il suffit en effet de :

- sélectionner la fonction "payer" dans le menu du téléphone
- saisir son code confidentiel de carte bancaire
- passer son téléphone devant un terminal placé aux caisses des magasins.

Une innovation en cours d'expérimentation

Depuis 2008, les habitants et certains commerçants de Caen et Strasbourg _____ (expérimenter) le m-paiement. Les uns _____ (être) équipés de mobiles intégrant la technologie NFC, les autres de terminaux qui _____ (permettre) de payer avec son téléphone portable.

Dans ces deux villes l'expérience _____ (être) concluante. En effet, les commerçants _____ (apprécier) la rapidité du système, tandis que les clients _____ (être) séduits par ce mode de paiement simple et pratique.

Dès 2010, les habitants de Nice _____ (pouvoir) à leur tour tester cette innovation. Ils _____ (bénéficier) même d'une offre multiservices : en effet, leur carte SIM _____ (pouvoir) intégrer les cartes de fidélité des magasins et les cartes de transport.

Les mobiles NFC

Les mobiles NFC permettant de payer avec son téléphone portable _____ (être) disponibles pour le grand public à partir de 2010.

Si vous _____ (changer) de téléphone portable en 2010 et _____ (renouveler) votre contrat pour deux ans, vous _____ (pouvoir) d'ores et déjà vous équiper. Début 2011, le m-paiement s'_____ (s'étendre) en effet à l'Ile-de-France pour les transports, puis sur le territoire national au cours des mois suivants.

Dans l'avenir, les mobiles NFC _____ (devoir) permettre de régler facilement ses achats chez les commerçants équipés, quel que soit le montant.

Pour en savoir plus sur ce nouveau moyen de paiement, vous _____ (pouvoir) consulter le site de l'Association Européenne Payez Mobile (AEPM): <http://www.payezmobile.com/>

Texte adapté de <http://www.gralon.net/articles/photo-et-video/telephonie-et-portables/article-payer-avec-son-telephone-portable---mode-d-emploi-3191.htm>

2. Séparez les mots des phrases ci-dessous :

Organisation d'une réunion à distance

Lapersonnequiconvoquelaréuniondoittenircomptedesaspectssuivants :

- Vérifierà l'avancequetouslesparticipantsontbieninstallélemêmelogiciel.
- Disposerdesadressesdecourrierélectroniquedetouslesparticipantsetlesajouteràsonlogiciel.
- Envoyeruncourrierélectroniquesuffisammentà l'avanceafinderecueillirles propositionsdesujetsàtraiteraucoursdelaréunion.

- Créer un ordre du jour définitif et l'envoyer par message électronique en indiquant la date et l'heure (de chaque pays s'il y a des décalages horaires).
- Pour calculer la durée de la réunion il faut prendre en compte le fait qu'une réunion électronique est habituellement plus lente qu'une réunion réelle. Avec l'accord de tous il est possible de prévoir une durée supplémentaire en cas de dépassement du temps initialement prévu.

3. Mettez dans le bon ordre les phrases du paragraphe suivant :

Conseils pour conduire une réunion à distance (web conférence)

| à l'outil de messagerie | dix minutes avant de commencer | pour vérifier si tous les participants sont bien connectés. | Être connecté |

| si tous les participants reçoivent | Tout d'abord, demander | et attendre leurs réponses | le message de bienvenue |

| de la réunion. | introduire les règles | Ensuite |

| l'ordre d'intervention et | donner la parole à chacun | pour qu'ils interviennent. | Le modérateur doit noter |

---

4. Trouvez tous les verbes du paragraphe ci-dessous :

Résultats de la réunion

Il est important d'enregistrer la réunion une fois qu'elle est terminée. Après, les organisateurs la relisent et soulignent les éléments les plus importants comme des doutes, propositions, décisions ou dates limites.

Puis, ces informations sont résumées et communiquées aux collaborateurs pour rappel. La conversation complète est mise à disposition de tous dans un espace de collaboration, comme le Wiki ou une page Web.

Texte adapté de <http://vecam.org/ijumelage/spip.php?article421>